

Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα - «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Μια ευέλικτη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Χρύσα Τερεζάκη

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης-Υπότροφος του ΙΚΥ

1. Εισαγωγή

1.1. Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Π.Ε.Π.) και το αίτημα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τα Π.Ε.Π. είναι προγράμματα που δεν υπαγορεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και συνήθως ενεργοποιούνται από το ενδιαφέρον και την ανάληψη πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών αποτελώντας μάλιστα τον ιδεωδέστερο τρόπο να ευδοκιμήσει το μεράκι, η έμπνευση, η πρωτοβουλία και ο κόπος τους. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εντάσσονται σε μη υποχρεωτικά, όμως θεσμοθετημένα πλαίσια, ή να βασίζονται σε μη θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που μπορούν να αφορούν άμεσα είτε τους ίδιους είτε τους μαθητές τους (Μπαγάκης, Γ., 2000, σ. 11). Η φιλοσοφία και οι στόχοι τους φαίνεται συχνά να συνάδουν με ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς στόχους και προσδοκίες, που υπογραμμίζουν ότι:

«για να πετύχει η εκπαίδευση το έργο της, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της εξίσου και τους τέσσερις πυλώνες της γνώσης: α) να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, β) να του μάθει πώς να ενεργεί, γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, δ) να του μάθει πώς να υπάρχει... πρέπει απαραίτητως να αλλάξει τους στόχους της και τις προσδοκίες των ανθρώπων από αυτήν. Μια μάθηση ευρείας αντίληψης πρέπει να βοηθά τα άτομα να ανακαλύπτουν και να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα και να αποκαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους». (UNESCO, 1996).

Προς την κατεύθυνση αυτή συνηγορεί εν συνεχεία η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, η οποία, στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρεί σταδιακά την αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το σχεδιασμό και την υιοθέτηση Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Σπουδών. Στο Φ.12.1/766/Γ1/700-1/8/2001 χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«... μια ποιοτική αναβάθμιση, η οποία θα βασισθεί σε ένα νέο *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* που ήδη επεξεργάζεται το Π.Ι., με γνώμονα την κατὰ το δυνατό σφαιρική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή τη διαθεματικότητα. Το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.)* στοχεύει τόσο στην καλύτερη και ισόρροπη κατανομή της διδακτέας ύλης ανά τάξη, όσο και στην εφικτή διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται και η ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η ζώνη καινοτόμων δράσεων για το Γυμνάσιο... οι οποίες θα πρέπει να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλουτιζόμενες με προγράμματα δραστηριοτήτων στα οποία εντάσσονται θέματα από την *Ολυμπιακή Παιδεία*, *επιλεγμένες ενότητες από το Πρόγραμμα «Μελίνα»* και τα Προγράμματα που εφαρμόστηκαν στα Σχολεία Εκπαιδευτικών Πιλοτικών και Πειραματικών Εφαρμογών (ΣΕΠΠΕ), την *Αγωγή Υγείας* και τις διαφυλικές σχέσεις, την *Τοπική Ιστορία*, τη *Διαπολιτισμική Αγωγή*, τις *Νέες Τεχνολογίες*, την *Περιβαλλοντική Αγωγή*, τα *Εικαστικά κ.ά.*».

Παρατηρώντας προσεκτικά τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια δεν μπορεί κανείς παρά να διαπιστώσει την εντυπωσιακή –θεωρητικά τουλάχιστον– προσπάθεια για αλλαγή του προσώπου του εκπαιδευτικού συστήματος, με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων που χαρακτηρίζονται ως προαιρετικά. Αποτελεί όμως ο καταιγισμός σχεδιαστικά θεωρητικών κυρίως προτάσεων μόνο, ικανή συνθήκη για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος ή μήπως απαιτούνται και δραστικές παρεμβάσεις που αφορούν την πρακτική τους εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς;

Στα Πανεπιστήμια διδάσκονται τα σχετικά με τη μάθηση που συντελείται μέσω προτύπου, την ενεργητική μάθηση, τον εποικοδομησμό, την κοινωνική μάθηση... Ασφαλώς είναι πολύτιμες παρακαταθήκες γνώσης και σπουδής, και πάνω σε αυτές τις παραδοχές πρέπει να βασιστεί ίσως η Πολιτεία για το σχεδιασμό και την κατάθεση ενός σχεδίου δράσης εθνικής εμβέλειας με στόχο την επένδυση στους ανθρώπινους πόρους της (δασκάλους πρώτα και εν συνεχεία μαθητές). Επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο η Πολιτεία αφενός σε μακρο-επίπεδο ξεκλειδώνει την πόρτα του εκσυγχρονισμού (θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου), αφετέρου σε επίπεδο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων παρέχει ευκαιρίες για αλλαγή στάσεων, νοοτροπιών, συμπεριφορών και διαφορετικό τρόπο θέασης του κόσμου και της ζωής τους.

Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, κάθε επαγγελματική κατηγορία ανθρώπων και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναβαθμιστούν ποιοτικά, πρώτα ως άνθρωποι και εν συνεχεία ως επαγγελματίες, που δεν διστάζουν να ενστερνιστούν νέες απόψεις και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές. Αξιοποιώντας ουσιαστικά η εκπαίδευση το *κίνητρο για αυτοπραγμάτωση* των λειτουργών της επιτυγχάνει αρχικά τη δημιουργία συνθηκών τέτοιων, ώστε να συναφθούν σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων της που στη συνέχεια θα διαμορφώσουν το απαιτούμενο

κλίμα οικειότητας και χαράς για την αναζήτηση και τον πειραματισμό σε νέους τρόπους και μεθόδους προσφοράς ή πρόσληψης της νέας γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει κάποτε να πάψουν να ενοχοποιούν τους εαυτούς τους, όταν νιώθουν ανθρώπινα συναισθήματα απέναντι στον μαθητή, τον συνάδελφο, τον εαυτό, τον δίπλα στο σχολείο, όταν αισθάνονται οικεία και προσωπικά στο χώρο όπου καθημερινά δαπανούν το ένα τρίτο της ζωής τους; Μήπως το ερώτημα αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα από τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης; (Javris, P., 2003).

Αναμένεται, δηλαδή, από την Πολιτεία η κατάθεση μιας εξίσου καινοτόμου πρότασης με εκείνη των καινοτόμων θεωρητικά προγραμμάτων, με στόχο την έγκαιρη και έγκυρη εκπαίδευση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και την επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αναφορικά με την πρακτική –το «πώς»– των παραπάνω καινοτομιών. Η οικοδόμηση συλλογικών ιδεών, το μοίρασμα κοινωνικών οραματισμών και η επιτυχία κοινών στόχων της εκπαίδευσης και της Πολιτείας δεν μπορεί παρά να προϋποθέτουν πρωτίστως μια αγωγή που δίνει ευκαιρίες για έκφραση και επικοινωνία μεμονωμένων ατόμων - οραμάτων, στόχων και ιδεών.

Το αίτημα, εξάλλου, για εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια στείρα και άνευ περιεχομένου, συναισθήματος αλλά και ενδιαφέροντος τυπική ρήση εκφρασμένη στα διεκδικητικά πλαίσια του συνδικαλιστικού τους οργάνου, αλλά αίτημα ουσίας, προσωπικής υπόθεσης και ανάγκης και δικαίωμα όλων εκείνων που συναπαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Θα ήταν τουλάχιστον αφέλεια να πιστεύει κανείς ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητη από την προσωπική ανάπτυξή τους και συναρτάται αποκλειστικά με τις απρόσωπες οδηγίες των όποιων αναβαθμισμένων αναλυτικών προγραμμάτων ή των σχολικών εγχειριδίων (Hargreaves, A. - Fullan, G., 1993, σ. 13-42).

Η κατάθεση, όμως, ψυχής, η ανάληψη πρωτοβουλίας και κρίσιμης απόφασης –που συχνά αναμένονται ως αυτονόητα από τους εκπαιδευτικούς– είναι ζήτημα άσκησης και μάθησης στους τρόπους με τους οποίους παίρνονται οι όποιες αποφάσεις. Κι αυτό, γιατί μάθηση είναι: «... μια κυκλική διεργασία η οποία συμπεριλαμβάνει τη λήψη ριψοκίνδυνων αποφάσεων, την επιθυμία της συνεισφοράς, την αποδοχή των συναισθημάτων και την ικανότητα αυτοελέγχου των προσωπικών εμπειριών και της προσόδου» (Jaques, D., 2001, σ. 415).

Και επιπλέον, το να κατηγορούνται οι εκπαιδευτικοί ότι ακολουθούν τη διδακτέα ύλη «στο καρότσι» υποβαθμίζοντας, κατά συνέπεια, την ίδια τους την εργασία σε παροχή μόνο γνώσεων –του «τι»– είναι μάλλον άδικο, όταν πολλοί από αυτούς χρειάζεται συχνά να κάνουν περισσότερες από μια δουλειές για να επιβιώσουν, συνεπώς η επιφυλακτικότητα και η έλλειψη ενθουσιασμού για ανάληψη επιπλέον υποχρεώσεων είναι κάθε άλλο παρά μια απλοϊκή αντίδραση στην «καινοτομία». Ίσως, δηλαδή, η Πολιτεία να βρίσκεται αντιμέτωπη με μια ρεαλιστική στρατηγική των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιδράσουν στις

δυσχέρειες της αντικειμενικής πραγματικότητας με την οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι (Hargreaves, A. - Fullan, G., 1993, σ. 72, 73).

Το να απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να άρουν τη διστακτικότητά τους και να εφαρμόσουν «διά ενστίκτου» και στην τύχη τις όποιες καινοτομίες, θεωρούμε ότι σχετίζεται περισσότερο με ένα δικό της παραμελημένο καθήκον, του να τους δείξει στην πράξη πώς είναι «... να πλάθουμε ανθρώπους ικανούς να οργανώσουν τη ζωή της λαϊκής ολότητας όπου ανήκουν... για την προκοπή τους, να μη ρίχνουν την ευθύνη σε άλλους ή και στην τύχη, παρά να νιώθουν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο με τους φυσικούς ηγέτες αλλά και ως τον κύριο υπεύθυνο...» (Δελμούζος, Α., στο: Μ. Κοντουρά-Τσολάκης 1991).

Ένα πλάνο εθνικού σχεδιασμού παρεμβατικής πρακτικής αναφορικά με τη μόρφωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευσή τους αφενός είναι απολύτως αναγκαίο και αφετέρου θα πρέπει να στοχεύει υπεύθυνα, μεθοδευμένα και οργανωμένα στην αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου των δασκάλων, την εξοικείωση με τη δυναμική της ομάδας και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, την ανάληψη πρωτοβουλιών ομάδων έργου αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικο-συναισθηματικών ομάδων, στη δημιουργία προϋποθέσεων για προσωπική έκφραση και δημιουργία... κ.ά. (Rogers, A., 1998, σ. 200).

Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν ίσως να αποτελέσουν μια ισχυρή βάση για τους ανθρώπους που εν συνεχεία θα κληθούν να γνωρίσουν τις νέες καινοτόμες προτάσεις, θα ασκηθούν στη χρήση νέων ψυχοπαιδαγωγικών μέσων, θα αποφασίσουν μόνοι τους πότε είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης όπως η μέθοδος project και οι διαθεματικές προσεγγίσεις (Χρυσafίδης, 2000· Ματσαγγούρας, Η., 2003· Θεοφιλίδης, Χ., 1997· Frey, C., 1998 κ.ά.), θα διεξαγάγουν ως πρωταγωνιστές εκπαιδευτική έρευνα (Kemmis, S., 1997· Κατσαρού, Ε. - Τσάφος, Β., 2003 κ.ά) και αυθεντική αξιολόγηση (Γεωργούσης, Π., 1998) στη σχολική τάξη και το σχολείο τους.

1.2. Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ένας φαύλος κύκλος και το κινήγι του χαμένου «θησαυρού»

Ο προβληματισμός που μέχρι τώρα αναπτύχθηκε θα μπορούσε να εξάψει περισσότερο τη φαντασία και να πυροδοτήσει τον εκπαιδευτικό διάλογο, εάν πιθανώς ενισχυόταν από το ακόλουθο ερώτημα: *Γιατί η Πολιτεία, που αναθέτει σε ομάδες εφευρετικών –και ομολογουμένως αξιόλογων πολλές φορές– ατόμων το σχεδιασμό καινοτόμων προτάσεων, δεν προαπαιτεί –στην περίπτωση που ο ένας σχεδιασμός είναι πολύ σχετικός με προγενέστερο ή σύγχρονό του– τη συνεργασία των υπεύθυνων συντελεστών τους, ώστε η νέα καινοτόμα πρόταση να μη χρειάζεται να ξαναρχίσει από την αρχή με κίνδυνο να χάσει από την ποιότητα και τη δυναμική της στην πορεία; Γιατί να μην αξιοποιείται, δηλαδή, συνθετικά η εμπειρία και η τεχνογνωσία που κατακτήθηκε έως τότε;*

Μήπως έτσι τα δίπτυχα γνώση-εμπειρία και τεχνογνωσία-ενθουσιασμός δεν

έχουν στατιστικά περισσότερες πιθανότητες να συνθέσουν μια νέα πρόταση-πρόκληση, που θα πατάει σε γερά θεμέλια, θα είναι περισσότερο δεμένη και περιεκτική, πρακτικά εφαρμόσιμη, οργανωτικά καλύτερη και ουσιαστικά συλλογική;

Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή της έλλειψης συνεργασίας, είναι άτοπο να υποθέτουμε ότι αναπτύσσεται ανταγωνιστικότητα, υποβόσκουν –έστω και υποσυνείδητα– λογικές που δηλώνουν αξιολογικές κρίσεις –για τον «άλλο», τον «καλύτερο» ή τον «χειρότερο»– τους κραδασμούς των οποίων αφομοιώνουν από τους συντελεστές και τους εκάστοτε διεκπεραιωτές οι εκπαιδευτικοί, και οι μαθητές του τόπου καλούνται να μετέχουν σε ένα καθημερινό κυνήγι του «θησαυρού» που χάθηκε και οι σχεδιαστές απαιτούν από αυτούς να ανακαλύψουν σπαταλώντας άσκοπα εντέλει το θησαυρό που οι ίδιοι κρύβουν μέσα τους;

Σχετικά με αυτό το ζήτημα ο Γ. Μπαγάκης αναφέρει:

«Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, Comenius, Κινητικότητας, Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ), πολιτιστικά καθώς και πειραματισμοί εντός και εκτός των πλαισίων θεσμοθετημένων προγραμμάτων αποτελούν μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που αναπτύσσονται στη χώρα μας και που πολλές φορές λειτουργούν αρκετά ανταγωνιστικά μεταξύ τους, διεκδικώντας το καθένα τη βεβαιότητα για αλλαγή στο χώρο της παιδείας, κατά την εφαρμογή και την ευρύτερη γενίκευσή του» (Μπαγάκης, Γ., 2000, σ. 11).

Πόσο άραγε μπορεί ένα τέτοιο ερώτημα να έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς της βάσης και τους μαθητές που εμπλέκονται στην πειραματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων; Πόσο σίγουροι είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά ότι ξεχωρίζουν πού αρχίζει η μια και πού σταματάει η άλλη καινοτομία και, από την άλλη, πόσο σωστό είναι αυτό την εποχή μας, εποχή της ολικής αντίληψης των πραγμάτων; Και, επιπλέον, πώς μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα των πιλοτικών εφαρμογών των καινοτομιών, όταν η μια εμπλέκεται στα όρια της άλλης εντελώς άναρχα και τυχαία; Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Από την ποιοτική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Κερατσινίου, σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είχαν περατώσει επιτυχώς την εξαετή πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ από το 1995, φάνηκαν θετικά συμπεράσματα, αφού δάσκαλοι και μαθητές είχαν από πριν ασκηθεί σε ανοικτές μορφές μάθησης» (Αγγελούπουλου, Δ., 2005, τ. 4, σ. 46).

Στο παραπάνω ενδεικτικό παράδειγμα τι αξιολογείται θετικά; Η Ευέλικτη Ζώνη ή η προεργασία των έξι χρόνων πετυχημένης πιλοτικής εφαρμογής και η εξοικείωση στην άσκηση σε ανοικτές μορφές μάθησης δασκάλων και μαθητών, επιτεύγματα του Προγράμματος Μελίνα; Γιατί όχι και τα δύο;

Αλλά και σε άλλο παράδειγμα της ταυτόχρονης πιλοτικής εφαρμογής των πα-

ραπάνω δύο καινοτόμων προγραμμάτων φαίνεται να εντοπίζεται σύγχυση:

«... στη συνέχεια 2001-2002, που την εμφάνισή της κάνει η *Ενέλικτη Ζώνη* στο σχολείο, και εκεί τα μπερδεμένα πράγματα αλλά και οι διαφορετικές ταχύτητες μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι πάλι γεγονός που απεικονίζεται χαρακτηριστικά στις αναφορές των δεκάχρονων μαθητών της ομάδας (B)» (Τερεζάκη, Χ., 2004).

«Θέλω να πω κάτι για την *ενέλικτη ζώνη*, γιατί αν την έβγαλαν σε βιβλίο περιορίζει τα θέματα των παιδιών, δεν μπορούν να σκεφτούνε. Τους λέει, πάрте αυτό και κάντε αυτό. Πιστεύω ότι δεν είναι καλό αυτό, να βγάζουν σε βιβλίο, γιατί σε περιορίζει, δε σου δίνει δυνατότητες να σκεφτείς μόνος σου, να πεις τη γνώμη σου και δειλιάζεις μερικές φορές, αφού σου λέει αυτό το πράγμα το βιβλίο αυτό. Δεν είχαμε πάρει ποτέ βιβλίο της *ενέλικτης ζώνης* στην τρίτη τάξη. Πέμπτη πήραμε...» (Θανάσης)

«... τώρα δεν κάνουμε στην *ενέλικτη* ό,τι κάναμε και στο πρόγραμμα «Μελίνα», οι δάσκαλοι έχουνε πάρει οδηγίες ότι η *ενέλικτη ζώνη* είναι για να συγκεντρώνεις πληροφορίες, υλικό κ.λπ., την έχουνε κάνει δηλαδή ένα συνηθισμένο μάθημα... (εμείς) λειτουργούσαμε κάναμε πολλά θεατρικά δρώμενα γιατί είναι βασικά να σου βγει μόνο του από μέσα σου, να μη σου βγει από χαρτί, από πληροφορίες». (Γιάννης)

«Στο θεατρικό παιχνίδι, όταν είχαμε *ενέλικτη ζώνη* δηλαδή –που αρκετές φορές κάναμε θεατρικό παιχνίδι– διαδραματίζαμε πράγματα που γίνονταν μέσα στην τάξη, συζητούσαμε, κάναμε τον κύκλο των μικρών συγγραφέων ή τον κύκλο των μικρών ποιητών, ε και μ' άρεσε πολύ». (Γεωργία)

«... γιατί εκεί ήταν πιο πολλές ώρες. Γιατί ήμασταν σε μικρότερες τάξεις. Ενώ όταν είδα ότι μερικές φορές, τώρα στην πέμπτη, έχει μικρόνει και έχει μείνει μόνο μια ώρα την ημέρα αυτό το πρόγραμμα (ώρες *ενέλικτης ζώνης*)» (Θανάσης)

Ποιά είναι η υπεύθυνη θέση των θεωρητικών, των σχεδιαστών, των πανεπιστημιακών, των υπευθύνων του Υπουργείου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και γενικά όλων των φορέων που εμπλέκονται σε κάθε είδους σχεδιασμό σχετικά με τα παραπάνω; Φταίνει λοιπόν οι μαθητές, οι δάσκαλοι ή οι σχολικοί σύμβουλοι, που μπερδεύτηκαν τότε με τη μια και τότε με την άλλη αγωγή; Μήπως μερίδιο ευθύνης αντιστοιχεί στην Πολιτεία, εκείνη την «άπιαστη» Ιδέα –που αποτελείται όμως από όλους εμάς– που με την ανοχή της διαιωνίζονται τα παραπάνω παράδοξα;

Η ακόλουθη συλλογιστική αναδεικνύει, θεωρούμε, με σαφήνεια το μέγεθος αλλά και το είδος του προβλήματος:

«... η *Φυσική Αγωγή*, η *Κυκλοφοριακή Αγωγή*, η *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, η *Αγωγή Υγείας*, η *Αγωγή του Καταναλωτή*, η *Περιβαλλοντική Αγωγή*, αλλά και η *Ηθική Αγωγή*, η *Αισθητική Αγωγή*, η *Εικαστική Αγωγή*, η *Θεατρική Αγω-*

γή, η Μουσική Αγωγή, η Καλλιτεχνική Αγωγή και όλες οι λοιπές «αγωγές»... Όλες αυτές οι «αγωγές» αναπτύσσονται αυτόνομα και ανεξάρτητα, με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα και διακεκριμένες ώρες στο αναλυτικό πρόγραμμα... Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο που υπονοείται, με αυτή την παράθεση «αγωγών», η Αγωγή του ατόμου προκύπτει από τη σύνθεση όλων αυτών των επιμέρους αγωγών, ... δεν υποδεικνύονται όμως τρόποι για το πώς θα προκύψει, ή πώς θα διευκολυνθεί η σύνθεση». (Παϊζης, Ν., 2001, σ. 41).

Συνοψίζοντας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να αναβαθμιστεί, η Πολιτεία τολμά σταδιακές αναμορφώσεις άλλοτε των αναλυτικών προγραμμάτων και άλλοτε των σχολικών βιβλίων. Όλοι και όλα κινούνται στην εποχή της ευελιξίας και της διαθεματικότητας. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν καχυποψία για την εφαρμογή της καινοτόμου πρότασης της Ευέλικτης Ζώνης, ανασφάλεια ως προς τη χρήση των νέων βιβλίων και, το κυριότερο, οι σχολικοί σύμβουλοι δηλώνουν ανέτοιμοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων¹ (18-01-06, σ. 19). Η συγκεκριμένη κατάσταση φαντάζει αδιέξοδη, ίσως... ένας φαύλος κύκλος... ή μήπως όχι;

2. Αποσαφήνιση των ορισμών

2.1. Ευέλικτος-η-ο και Ευέλικτη Ζώνη

Ως προϋπόθεση για τη συνοπτική παρουσίαση του Πολιτισμικού Προγράμματος Μεθόδου –και Προγράμματος προσωπικής εξέλιξης/ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών– αποσαφηνίζεται αρχικά ο όρος «ευέλικτος», που παρατίθεται ως επιθετικός προσδιορισμός στον τίτλο του παρόντος άρθρου. Ο όρος θεωρούμε ότι δεν ταυτίζεται –και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να συγχέεται– με την εκπαιδευτική καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης», παρότι αρχικά θα μπορούσε κανείς ονομαστικά να εντοπίσει μια συναφή σχέση.

Συγκεκριμένα και όσον αφορά την Ευέλικτη Ζώνη και την όποια συσχέτισή της με το Πολιτισμικό Πρόγραμμα την εποχή της συνύπαρξης των δυο καινοτομιών, θεωρούμε ότι αυτή προσδιορίζεται από την πλευρά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την ακόλουθη τοποθέτηση του τότε προέδρου του:

«Η ευέλικτη ζώνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί καινοτομία του ΥΠΕΠΘ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αποβλέπει στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι στην επιδιωκόμενη ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Μπορεί, επί-

1. Τα οποία συγγράφηκαν στηριζόμενα στην αρχή της διαθεματικότητας.

σης, να λειτουργήσει και να καταδειχθεί σαν ένα «φίλτρο» στο οποίο θα δοκιμαστούν τα τρέχοντα πιλοτικά προγράμματα και θα δοκιμάζονται τα μέλλοντα, για να διαφανεί ποιο μπορεί να «επιβιώσει» και να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της Ευέλικτης Ζώνης και του σχολείου γενικότερα»². (Αλαχιώτης, Σ., 2002, σ. 1).

Σε συνάρτηση με το Φ.12.1/766/Γ1/700-1/8/2001 και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στο πλαίσιο διαμόρφωσης του οποίου εντάσσεται και η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, εντάσσονται θέματα και από το Πρόγραμμα Μελίνα. Η εκδοχή αυτή όμως φαντάζει πολύ περιοριστική, γιατί οριοθετεί το χρόνο της δημιουργικότητας και της ολικής αντίληψης της γνώσης αλλά και της ολιστικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και μαθητών στα στενά χρονικά πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης μόνο.

Στη συνέχεια και αναφορικά με το «Μελίνα» ως Πρόγραμμα Μεθόδου η Μ. Χαρίτου-Φατούρου, εστιάζοντας στην ψυχολογική όψη της τεκμηρίωσής του, κατά τον πρώτο χρόνο της πειραματικής εφαρμογής του, το χαρακτηρίζει ως «πρόγραμμα διαδικασίας ή μεθόδου», επειδή το κέντρο βάρους του βρίσκεται κυρίως στη μέθοδο διδασκαλίας» (Τσουρμάκη, Δ., 2003, σ. 9).

Αναδεικνύεται, έτσι, μια άλλη οπτική, εκείνη που αποδίδει στον όρο, «ευελιξία» το «πώς» της μάθησης. Πρόκειται λοιπόν για:

«... πρόγραμμα μάθησης και διδασκαλίας με τη μορφή project (σχεδίων δράσης) το οποίο ... επιχειρεί να εισαγάγει δυναμικά, συνειδητά και οργανωμένα την πολιτιστική διάσταση στην εκπαίδευση... και διαπνέεται από συγκεκριμένες φιλοσοφικές αρχές για τον τρόπο ανάδειξης αυτής της πολιτιστικής διάστασης» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1995, σ. 15-34).

Δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για μια σύγχρονη διδακτική αντίληψη προσανατολισμένη στις ανάγκες του παιδιού, υποστηρίζεται ακόμα:

«Σε μια εποχή που υστερούμε εκπαιδευτικά σε κάθε τι παιδοκεντρικό, ελεύθερο, δηλωτικό συναισθηματικής ανεξαρτησίας και που η αυτενέργεια, η κριτική στάση, η δημιουργική απόκλιση καταπιέζονται από τη σχολική πρακτική, ήταν φυσικό όλες οι ανανεωτικές φωνές να αναζητήσουν νέους τρόπους ατομικής έκφρασης και απελευθέρωσης του μαθητή... Είναι αναγκαία επομένως η προβολή μιας άλλης, νέας, αντίληψης στον τρόπο που προσεγγίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται, τα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση». (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 2000, σ. 14).

Σε ό,τι αφορά το χρόνο εφαρμογής του Μελίνα και το ωρολόγιο αλλά και αναλυτικό πρόγραμμα, ο Ν. Παϊζης, που διατέλεσε Συντονιστής της Κεντρικής

2. Από το φάκελο: Επιμορφωτικό Σεμινάριο για σχέδια εργασίας και συμμετοχικές δημιουργικές δραστηριότητες στην Ευέλικτη Ζώνη, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η εισήγηση του Σ. Αλαχιώτη αποτελεί ανατύπωση από την *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 6.

Επιτροπής Συντονισμού του Προγράμματος, παρατηρεί:

«Η Πολιτισμική αγωγή, ...υποδηλώνει την αξία μίας μόνο αγωγής, στην οποία βεβαίως και συντελούν όλες οι επιμέρους, αλλά παροτρύνονται και διευκολύνονται από τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να προβάλλουν, ή να ανακαλύψουν, τα εφαιπόμενα ή επάλληλα μεταξύ τους επίπεδα... ως συνιστώσες της πολιτισμικής αγωγής του προσώπου. Αυτό ακριβώς είναι το στοιχείο που επιτρέπει την οριζόντια ανάγνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και διευκολύνει τη δυναμική, κι όχι τη στατική, ανάπτυξη των ωρολογίων προγραμμάτων» (Παϊζης, Ν., 2001, σ. 41).

2.2. Πολιτισμός στο «Μελίνα»

Η έννοια του πολιτισμού μπορεί να θεωρηθεί ως μία έννοια που κινείται σε τρεις βασικούς άξονες:

- *τέχνες και δημιουργικότητα* – με την έννοια της πρακτικής της τέχνης και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Robinson, K., *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, p. 27)
- *πολιτισμός* – οι πτυχές, δηλαδή, που συνιστούν εθνική ή τοπική ταυτότητα, όπως οι γλώσσες, οι διαφορετικές πολιτιστικές ρίζες και παραδόσεις, τα χαρακτηριστικά γνώρισμα (πνευματικά ή συναισθηματικά) που καθορίζουν μια κοινωνική ομάδα και την ικανότητά της για επικοινωνία με το ιστορικο-κοινωνικό της περιβάλλον,
- *πολιτιστική κληρονομιά* – με την έννοια των μουσείων, της αρχιτεκτονικής των πόλεων, των κτιρίων... κ.ά., την «υψηλή τέχνη» (Melina Project-Centre for Creative Communities, 2002, p. 10).

Τι σημαίνει, όμως, πολιτισμός για το Πρόγραμμα Μελίνα; Είναι αυτό που συνήθως ονομάζουμε *κουλτούρα*; Μήπως είναι η *τεχνολογία* της καθημερινής μας ζωής; Μήπως και τα δυο αυτά μαζί; Ή μήπως και κάτι ακόμα και τι; Για το Πρόγραμμα Μελίνα, *πολιτισμός* σημαίνει και *κουλτούρα* και *τεχνολογία*, μα «... από άποψη φιλοσοφίας και στόχων αισθάνεται ότι είναι πλησιέστερα στο επικοινωνιακό και δυναμικό σημεινόμενο της έννοιας» (Παϊζης, Ν., 2001, σ. 43).

Πάνω απ' όλα προέχει η *ανθρώπινη επικοινωνία*, το πλησίασμα του «άλλου», του «διαφορετικού», το πέρα από τον εαυτό (όταν μιλάμε για άτομα) στη σύγχρονη απρόσωπη κοινωνία ή το πέρα από την εθνικότητα (όταν κάνουμε λόγο για άλλους εθνικούς πολιτισμούς) στην πολλαπλή, πολυπολιτισμική κοινωνία όπου ζούμε. Είναι η προσέγγιση του «άλλου», του «διαφορετικού» πολλές φορές, του «μη προνομιούχου» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1995, σ. 3).

Κι ακόμα, *πολιτισμός* είναι το *σιγοψιθύρισμα* ανάμεσα στους ανθρώπους και τα θαυμαστά έργα της τέχνης, της παράδοσης και της ιστορίας, που βοηθούν το παιδί αλλά και τους ενηλίκους να αντιλαμβάνονται, να αισθάνονται και να κατανοούν. Η *σιγανή αυτή συνομιλία είναι το ζητούμενο για την εκπαίδευση* (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, σ. 13).

Το μόνο που μένει είναι αυτό να το κατανοήσει το σχολείο και να καλλιεργήσει τον πολιτισμό με την έννοια της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Μιας επικοινωνίας που μπορεί να ξεκινήσει με την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας στα σχολεία μας με τη μορφή ουσιαστικής συνεργατικότητας και όχι τεχνητής, που καθιστά τη συνεργασία εθελοντική και όχι υποχρεωτική, υποβοηθούμενη και όχι επιβαλλόμενη, ανεπίσημη και εξελισσόμενη και όχι τυπική και προκαθορισμένη, προσανατολισμένη προς τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και όχι προς εκείνες της διοίκησης, απρόβλεπτη ως προς τα αποτελέσματά της και όχι προβλέψιμη και –λόγω όλων αυτών– κατά κανόνα ισότιμη για τα δυο φύλα ως προς το διοικητικό προσανατολισμό και τη μορφή της (Hargreaves, A. - Fullan, G., 1993, σ. 37).

3. Πολιτισμικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

3.1. Μια συνοπτική παρουσίαση

Ένα από τα προαιρετικά προγράμματα πολιτισμικής αγωγής που ξεκίνησε να εφαρμόζεται στη χώρα μας φάνηκε εξαιρετικής από τους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόσαν στην πράξη ότι θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην ανανέωση και ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Κοσμόπουλος, 1997· Βεργίδης-Βαϊκούση, 2003), εάν η Πολιτεία το αποδεχόταν ουσιαστικά και όχι εάν απλώς το έθετε σε εφαρμογή με την ανέχειά της, ήταν το «Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (Παϊζης, Ν., Εφημ. ΠΥΞΙΔΑ, 27/05/2005).

Το Σεπτέμβριο του 1995 το Υπουργείο Παιδείας συστρατεύτηκε με το Υπουργείο Πολιτισμού και έθεσαν σε εφαρμογή το Πολιτισμικό Πρόγραμμα στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Επρόκειτο για μια πρωτοβουλία δεκαετούς σχεδιασμού, που στόχευε μέσα από τα πολλαπλά στάδια γενίκευσης των πειραματικών του εφαρμογών –που προοπτικά θα αφορούσαν και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης– να αναβαθμίσει το κύρος και την ποιότητα της πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης στο σχολείο, καθώς επίσης να δώσει ζωή στις καθημερινές σχολικές-διδασκτικές δραστηριότητες και στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς της κάθε περιοχής.

Το χαρακτηριστικό του Προγράμματος που το διαφοροποιεί από ευρωπαϊκά αντίστοιχά του είναι ότι «οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν θα έπρεπε να ενταχθούν στα πλαίσια ενός καινούριου μαθήματος, αλλά στην καθημερινή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος». (Βεργίδης, Δ. - Βαϊκούση, Δ., 2003, σ. 9).

Συγκεκριμένα και κατά τους συντελεστές του:

«Η αναζήτηση της αισθητικής συνιστώσας της διδασκτέας ύλης και η καλλιτεχνική δραστηριότητα αναδεικνύονται σε σημαντική εναλλακτική διαδικασία διερεύνησης των θεμάτων της και διευρύνουν σημαντικά την παιδαγωγική εμβέλεια της Τέχνης στην εκπαίδευση. Αναπτυσσόμενες, επομένως, οι δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ δίνουν χρήσιμες πληροφορίες όχι μόνο για τον τρόπο που

μπορούν να αναπτυχθούν τα μαθήματα τέχνης μέσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά κυρίως στη διδακτική μέθοδο και στην παιδαγωγική στάση του δασκάλου...» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1997, σ. 24, 32).

Με κύριο άξονα την οπτική αυτή, το Πρόγραμμα Μελίνα πρωτοτυπεί ως Πολιτισμικό Πρόγραμμα σε σχέση με τα αντίστοιχά του στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ταυτόχρονα –όπως συμβαίνει και σε αυτές– στο πλαίσιο του Προγράμματος προτείνονται δραστηριότητες στις οποίες το σχολείο ανοίγει τις πύλες του συναντώντας την τέχνη (επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς), ενώ κατατίθενται προτάσεις για το πώς η τέχνη έρχεται να συναντήσει το σχολείο (με επισκέψεις κλιμακίων καλλιτεχνών ή ειδικών) (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1997, σ. 24, 32).

Ως πρόγραμμα ανάπτυξης προσωπικοτήτων θεωρεί τον εκπαιδευτικό συμμετοχο για την ανάπτυξη επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα, εστιασμένο όχι στο «τι» της τέχνης, του πολιτισμού και της γνώσης, αλλά στο «διά» των τεχνών, του πολιτισμού και των γνώσεων για την ανάληψη συλλογικού έργου κι ευθύνης:

«Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ενιαία, ζωντανή, ευαίσθητη και ιδιαίτερα δυναμική κοινότητα προσωπικοτήτων και ενδιαφέρεται να διευκολύνει την ανάπτυξη μιας γόνιμης πολύπλευρης επικοινωνίας μεταξύ τους όχι για τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά διά των γνωστικών αντικειμένων». (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1997, σ. 2-3).

3.2. Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανά τακτά χρονικά διαστήματα στα βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μελίνα» τόσο κατά τη φάση της πειραματικής εφαρμογής³ (1995-2001) όσο και κατά τη φάση της γενίκευσής του,⁴ έγινε προφανές ότι αξιοποιήθηκαν έμμεσα⁵ οι ήδη γνωστές από τα Πανεπιστήμια και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες βασικές αρχές και ιδέες των εναλλακτικών σχολείων και των σχολείων της Νέας Αγωγής.⁶

3. Σε ενενήντα δύο σχολεία της χώρας και δύο της Κύπρου.

4. Στους νομούς Χανίων, Καβάλας, Δράμας και Ζακύνθου 2001-2004. Να σημειωθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ολοκληρώθηκε μονάχα στο Ν. Χανίων την περίοδο 2001-4, ενώ στους νομούς Καβάλας, Δράμας και Ζακύνθου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2003 και διακόπηκε την άνοιξη του 2004, οπότε έπαψε και η χρηματοδότηση του Πολιτισμικού Προγράμματος.

5. Με τη λέξη έμμεσα δεν υπαινισσόμαστε πνευματική ανεντιμότητα του Προγράμματος Μελίνα, αλλά τονίζουμε το γεγονός ότι το Πρόγραμμα στοχεύει στο διάλογο κάθε προσωπικότητας όχι με προφορική διδασχά, αλλά δίνοντας ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και συνειδητοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί αφιούνται έτσι από μόνοι τους να αντιστοιχίσουν τη νέα γνώση-αίσθηση με ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Με άλλα λόγια, το Πρόγραμμα δεν προσφέρει έτοιμη τη στοιχειώδη και ήδη γνωστή για τους εκπαιδευτικούς βιβλιογραφία, αλλά τους δημιουργεί την ανάγκη από μόνοι τους να ανατρέξουν σε αυτή, κάνοντας συνειδητά βήματα σε μια πορεία διαρκούς αναζήτησης και αυτομόρφωσης.

6. Π.χ., για την ελληνική πραγματικότητα, το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, όπως διαμορφώθηκε από το Μ. Κοντουρά-Τσολάκης 1991 και το Μαράσλειο Διδασκαλείο από τον Δελμούζο.

Επιστημονικές απόψεις που αφορούν τόσο το χώρο της ψυχολογίας (Piaget, Vygotsky, Bruner, Aisak, Montessori, Fröbel), όσο και εκείνο της παιδαγωγικής (Bruner-ενεργητική μάθηση, Dewey-βιώματα, Kilpartrick-project, Gardner-πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, αντιλαμβάνεσθαι / συναισθάνεσθαι / δημιουργείν) καθιστούν ασφαλή την άποψη ότι το Πρόγραμμα δεν πρωτοτυπεί.

Το γεγονός, όμως, ότι το Πολιτισμικό Πρόγραμμα αποτελεί μια *εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης* σημαίνει ότι η τέχνη και ο πολιτισμός επιστρατεύονται ως μέσα για την αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας, για την άσκηση στην παρατήρηση, για την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των προσωπικών βιωμάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί, όπως ενδεικτικά καταθέτουν οι ίδιοι (Εφημερίδα *Χανιώτικα Νέα*, 29/01/06, σ. 12-13):

- να αναστοχαστούν την πρακτική τους και να αναζητήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και λύσεις προβλημάτων
- να εισαχθούν στον επιστημονικό τρόπο έρευνας και όχι στην παθητική εφαρμογή έτοιμων λύσεων που προωθούνται από πάνω
- να ανακτήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αφού αισθάνονται ότι συμβάλλουν στην αλλαγή
- να διευρύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη φιλία για την αντιμετώπιση κοινών τους προβλημάτων
- να ανοίξουν, τέλος, τις ερμητικά κλειστές πόρτες των τάξεων στους άλλους συναδέλφους, σε γονείς, αλλά και στην τοπική κοινωνία...

Στην εισηγητική έκθεση της συντονιστικής του επιτροπής, εξάλλου, χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«... ο δάσκαλος επιμορφώνεται προκειμένου να μπορεί να λειτουργεί διδακτικά πολύπλευρα... η επιμόρφωση αυτή αποτελεί μια μακροπρόθεσμη επένδυση ... Το Πρόγραμμα Μελίνα είναι ουσιαστικά πρόγραμμα επιμόρφωσης-εμπύκωσης εκπαιδευτικών στην αισθητική διάσταση της αισθητικής διαδικασίας. Στόχος της επιμόρφωσης είναι να καταστήσει τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ικανό χειριστή υλικών, αλλά γνώστη των μεθόδων και εξερευνητή των μέσων που θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να πετύχει τους επιμέρους στόχους». (Θεοδωρίδης, Μ. - Παΐζης, Ν., 1997)

Χαρακτηριστικό, θα λέγαμε, του Προγράμματος είναι ότι στρέφει την προσοχή των εκπαιδευτικών από την εξωτερική διδακτική συμπεριφορά τους στις εσωτερικές τους διεργασίες (θέαση του υποκειμενικού τους, δηλαδή, χώρου-κόσμου) με στόχο να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη ως προσώπων και ως επαγγελματιών στο πλαίσιο μιας ουμανιστικής εκπαίδευσης (Keiny, S., 1994) που τους ενεργοποιεί και τους καθιστά σταδιακά ικανούς να υποψιάζονται ότι αντικείμενα που μέχρι τότε μπορούσε να ήταν για αυτούς μη ενδιαφέροντα ή ελάχιστα σημαντικά (όπως τα παρασκήνια της σχολικής ζωής - το παραπρόγραμμα: η αυλή, οι διάδρομοι, το γραφείο διδασκόντων, ... και όλοι αυτοί οι εν-

διάμεσοι χώροι όπου καθημερινά χτίζεται ...ένας μικρός «κόσμος»), (Jean-Manuel de Queiroz, 2000, σ. 152), αλλά και τα συναισθήματα, οι απόψεις, οι προτιμήσεις, αποκτούν τώρα μεγάλη σημασία και αποτελούν σημαντικούς και ιδιαίτερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ανάπτυξης.

Η στροφή προς τις τέχνες και την ανάπτυξη της «συναισθηματικής νοημοσύνης» (Goleman, D., 1998), ο στόχος για τη δημιουργία ενός *επαγγελματικού τρόπου σκέψης και δράσης* των εκπαιδευτικών με κριτήρια ψυχολογικά, παιδαγωγικά, ηθικά και κοινωνικά, αποκαλύπτουν ταυτόχρονα τόσο το βραχυπρόθεσμο στόχο του Προγράμματος αναφορικά με *ανάπτυξη της αυτονομίας* τους ως ατόμων:

«Συνεπώς δεν αποτελεί μια επιμόρφωση που εξυπηρετεί τη φιλοδοξία των εκπαιδευτικών για διοικητική αναβάθμιση, αλλά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη...» (Μιχαήλ, Μ., 2006, σ. 12-13) όσο και το μακροπρόθεσμο στόχο του για την ανασυγκρότηση του κοινωνικού συστήματος:

«Εάν επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση του παιδιού αλλά και των δασκάλων στον πολιτισμό, θα δημιουργηθεί μια άλλη κοινωνία, μια άλλη νοοτροπία, μια άλλη πολιτική» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1995, 1997, 2000).

Αυτές οι θέσεις και πρακτικές μοιάζουν να εμπνέονται από τα μοντέλα στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης και κοινωνικής ανασυγκρότησης (Ματσαγγούρας, Η., 2002). Προς την κατεύθυνση αυτή, ο Α. Κοσμόπουλος στη σύνθεση της τεκμηρίωσης της αξιολόγησής του με τρόπο αναπάντεχα και αιφνίδια προοδευτικό υποστηρίζει: *«... είναι η θελκτική και... ανεπίσημη αγαπημένη... που ερωτοτροπεί πολιορκώντας το κατεστημένο σύστημα...»* (Κοσμόπουλος, Α., 1996, σ. 53).

Ο παραπάνω σχολιασμός του Έλληνα παιδαγωγού συμβάλλει στο να αναδειχθεί ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας του Προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αναλογιστούν τι θα συμβεί στην περίπτωση που η όποια «καινοτομία» γίνει σύστημα, δηλαδή στην περίπτωση που οι ίδιοι πάντουν να επαγρυπνούν.

Οτιδήποτε μένει στάσιμο πεθαίνει, αναλογικά έτσι συμβαίνει και όταν ένα σύστημα αντικαθίσταται από ένα «Άλλο». Κατά τον Κ. Σμολ, *«η αντικατάσταση ενός συστήματος με ένα άλλο θα έμοιαζε με την αντικατάσταση μιας αίρεσης με μία άλλη»* (Σμολ, Κ., 1983, σ. 317).

Ποια θα πρέπει άραγε να είναι η θέση των εκπαιδευτικών; Την απάντηση τη δίνουν οι ίδιοι:

«Άρα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καινοτομούν παίρνοντας αποφάσεις, αναλαμβάνουν δράσεις, πειραματίζονται, ανταλλάσσουν ιδέες, πρακτικές, καταλήγουν σε συμπεράσματα, γίνονται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και τη δράση, οι ίδιοι κινούν τα νήματα της αλλαγής...» (Μιχαήλ, Μ., 2006, σ. 12-13).

3.3. Η αξιολόγηση του Προγράμματος

Το Πρόγραμμα για την εισαγωγή του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση αξιολογήθηκε από ελληνικά πανεπιστήμια και ξένους φορείς που δεν μετείχαν στο σχεδιασμό του, και οι οποίοι γνωμοδότησαν θετικά τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για την επιμορφωτική του δράση⁷.

Χαρακτηριστικά πρέπει να αναφερθεί ότι το Πρόγραμμα στο σύνολό του ανέπτυξε στοιχεία *Παιδαγωγικής Δράσης*, στην οποία συμμετείχαν και οι σύλλογοι διδασκόντων αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι (Wilfred, C. - Kemmis, S., 1997· Βεργίδης, Δ. - Βαϊκούση, Δ., 2003, υπό έκδοση, σ. 58).

Στην έκθεση αξιολόγησης των Δ. Βεργίδη και Δ. Βαϊκούση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι σύλλογοι δασκάλων φαίνεται να διαμορφώνουν μια θετική εικόνα για το Πρόγραμμα αναφερόμενοι στα επιμορφωτικά σεμινάρια: «... ξεκινήσαμε ανυποψίαστοι, χωρίς συγκεκριμένους στόχους και καταλήξαμε σήμερα στο σημείο να λέμε με σιγουριά ότι: έχουμε υπερβεί τη σχολική ρουτίνα, είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα στην τάξη, αποκτήσαμε ιδανικά, αναπτύξαμε σε υψηλό βαθμό τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα, πετύχαμε οι μαθητές μας να αγαπήσουν το σχολείο, αφομοιώσαμε και εφαρμόσαμε νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικό υλικό, συστηματοποιήσαμε και διευρύνουμε τις γνώσεις μας, βελτιώσαμε τις συνθήκες της σχολικής ζωής, είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα στην τάξη, αποκτήσαμε ιδανικά, αναπτύξαμε σε υψηλό βαθμό τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα, πετύχαμε οι μαθητές μας να αγαπήσουν το σχολείο, αφομοιώσαμε και εφαρμόσαμε νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικό υλικό, συ-

7. Η αξιολόγηση του Προγράμματος Μελίνα έγινε ένα χρόνο μετά την πειραματική του εφαρμογή, από φορείς που δεν συμμετείχαν στο σχεδιασμό του, και αφορούσε τους παρακάτω κύριους άξονες (www.prmelina.gr):

- Εκπαιδευτική πολιτική του Προγράμματος - Αποτελεσματικότητα - Κοινωνιολογική όψη της τεκμηρίωσης (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Επιστημονικός υπεύθυνος: Επίκουρος Καθηγητής Δημ. Βεργίδης).
- Παιδαγωγική όψη της τεκμηρίωσης. (Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιστημονικοί υπεύθυνοι: Καθηγητής Αθ. Γκότοβος, Καθηγητής Παν. Παπακωνσταντίνου).
- Ψυχολογική όψη της τεκμηρίωσης. (Τομέας Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επιστημονικός υπεύθυνος: Καθηγήτρια Μ. Φατούρου-Χαρίτου).
- Συγκριτική αντιπαράθεση μοντέλων.

Ομάδα ερευνητών του Γαλλικού Φορέα Calliope. Επιστημονικός υπεύθυνος: Ν. Πρέκας.

Τη σύνθεση των παραπάνω εκθέσεων ανέλαβε ο τότε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος.

Ο Α. Κοσμόπουλος, στη σύνθεση της τεκμηρίωσης των τεσσάρων προηγούμενων επιμέρους αξιολογήσεων των επιστημονικών ομάδων, παρατηρεί πως το Μελίνα κατά τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του πέτυχε πλήρως τους κεντρικούς του στόχους:

«... το Πρόγραμμα έγινε θετικά δεκτό από όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής, ιδιαίτερα δε από τους μαθητές και τους δασκάλους της Α' τάξης Δημοτικού που εφαρμόστηκε». (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Α.Ε., 1995, σ. 15).

στηματοποιήσαμε και διευρύνουμε τις γνώσεις μας, βελτιώσαμε τις συνθήκες της σχολικής ζωής, είμαστε σε θέση να προσεγγίσουμε καλύτερα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συνεργαστήκαμε καλύτερα με δασκάλους ειδικότητων» (Βεργίδης, Δ. και Βαϊκούση, Δ., 2003, σ. 90).

Σε λίγες φράσεις οι Βεργίδης και Βαϊκούση θεωρούν ότι επιτυγχάνεται η υπέρβαση του θεσμοθετημένου σχολείου, που αναφέρεται ως σχολική ρουτίνα, ενώ η έκφραση *«ανυποψίαστοι»* δάσκαλοι σημαίνει, σύμφωνα με τη γνώμη των ίδιων πάντα, ότι απέκτησαν ιδανικά και όραμα για το σχολείο. Θεωρούν, ακόμη, ότι το Πρόγραμμα επιτέλεσε θετικό έργο, που τους δίνει κουράγιο και συμβάλλει στην υπέρβαση της οποιας επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκει πρόσφορο έδαφος στα *«λιμνάζοντα νερά της εκπαίδευσης»*.

Οι παραπάνω ερευνητές επισημαίνουν, επιπλέον, ότι από τη συμμετοχή των συλλόγων δασκάλων στην έρευνα δράσης προκύπτει η επισήμανση πως η έμφαση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό έργο με τη στενή έννοια μετατοπίζεται προς την *ανάπτυξη της προσωπικότητας* και ενδεικτικά παραθέτουν:

«Για πρώτη φορά μου έδειξαν τον τρόπο να αναζητήσω περισσότερο τον εαυτό μου, να ψάξω εγώ η ίδια για τη γνώση και να ψαχτώ περισσότερο μέσα μου, να δω όλα τα θέματα της καθημερινής ζωής πρισματικά και όχι μόνο από τη δική μου πλευρά. Με βοήθησαν να περπατήσω στο δρόμο της αυτογνωσίας και να ισορροπώ ευκολότερα με τον εαυτό μου και τους άλλους, να συνειδητοποιώ την ευτυχία μου και τελικά να χαμογελώ σαν στάση ζωής και να τολμώ να πλησιάζω με όλη μου την ψυχή τα παιδιά της τάξης μου, την οικογένειά μου και τους συνανθρώπους μου... να δέχομαι τη διαφορετικότητα των άλλων ανθρώπων, τη διαφορετικότητα των προσωπικοτήτων των μαθητών μου και να πιστεύω με σιγουριά ότι μέσα από τις αντιθέσεις και τη διαφορετικότητα μπορούν να προκύψουν πολύ όμορφα πράγματα, τόσο σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων όσο και σε επίπεδο συνεργασίας» (Βεργίδης, Δ. και Βαϊκούση, Δ., 2003, σ. 91).

Σχολιάζοντας οι Δ. Βεργίδης και Δ. Βαϊκούση παρατηρούν ότι οι δάσκαλοι μέσα από τις αναφορές τους καταθέτουν την ευρύτερη συμβολή του Προγράμματος στην προσωπική τους ανάπτυξη, αφού φαίνεται να κάνουν την υπέρβαση τους ξεφεύγοντας, ουσιαστικά, από το θεσμοθετημένο σχολείο.

4. Επίλογος

Μια πρόταση θα μπορούσε να λεγόταν και ... σύνθεση

Με την προσπάθειά μας ετούτη επιχειρήσαμε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα για την υιοθέτηση πρακτικών από την πλευρά της εκάστοτε Πολιτείας που τιμούν την Εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, μα προπάντων τα παιδιά της χώρας. Με πίστη ακράδαντη ότι στον τόπο μας γεννιούνται σπουδαίοι άνθρωποι, με σπουδαίες προτάσεις για την *παραγωγή σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης και «πολιτισμού»*, επιχειρήσαμε να συνδράμουμε στο μέτρο των δυνατοτήτων μας στο να φωτιστεί περισσότερο η εκδοχή εκείνη που θέλει τη *σύνθεση και την ένωση* να υπερισχύει των δυνατοτήτων μεμονωμένων προσπαθειών.

Οι διαφορετικές οπτικές θέασης των καινοτομιών του «*Πολιτισμικού Προγράμματος*» από τη μια και της «*Ευέλικτης Ζώνης*» από την άλλη, αναφορικά με την ποιοτική και ποσοτική διάσταση του όρου «ευέλικτος», δεν αναιρούν η μια την άλλη, αντιθέτως συνδυάζονται αρμονικά, συμπληρώνουν ενδεχομένως η μια τις αδυναμίες της άλλης και αλληλεπιδρούν δυναμικά στα πλαίσια μιας διαλεκτικής για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, από την οποία δύναται να προκύψει μια μοναδική ώθηση (αντίληψη και πρακτική) για το σχολείο στις αρχές του αιώνα.

Η Ευέλικτη Ζώνη ως χρονικό πλαίσιο-πεδίο, αλλά και ως «δεξαμενή» θεματικής, αποτελεί έναν σαφώς συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, που δίνει καταφύγιο στους εκπαιδευτικούς από το κνηνί του χρόνου και της ύλης, που καθημερινά τους απειλούν, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει δυνατότητες οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης ολοκληρωμένων σχεδίων δράσης, τα οποία όμως γίνονται αντιληπτά ως συλλήψεις καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και του ωρολόγιου προγράμματος, που εμπλουτίζεται σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Πολιτισμικού Προγράμματος με δημιουργικές δράσεις και δραστηριότητες από έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που ξέρουν πώς να μετατρέπουν την τάξη σε ένα χώρο ιδιαίτερα ελκυστικό, που θα πρέπει να:

«... αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, πρέπει να αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, πρέπει να προβάλλει τη δημιουργικότητά του, πρέπει να αποζητά τη βελτίωση της ικανότητάς του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Πρέπει να στοχεύει στο διάλογο κάθε προσωπικότητας με τον εαυτό της και με τους άλλους, το σήμερα και το αύριο, με τις αξίες και τις ιδέες!» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, 2000, σ. 17).

Η συνεργασία των δυο καινοτομιών μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για διαθεματικές προσεγγίσεις και άσκηση στη χρήση ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού⁸ (Κουλουμπαρίτση, Α., 2002, σ. 72) που έχει εκπονηθεί στα πλαίσια των δυο καινοτομιών, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εισαγάγει στην εκπαίδευση την α-

8. Σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας στο πλαίσιο του Μελίνα γίνεται λόγος στην έκδοση του παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων-Ειδικό αφιέρωμα στην ευέλικτη ζώνη-2002», όπου η Α. Κουλουμπαρίτση, Σχολική Σύμβουλος, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος σε εισήγησή της με θέμα «Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις». Χαρακτηριστικά αναφέρει: «... από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους, τις αντιδράσεις των μαθητών και από την επιτόπια συχνή παρακολούθηση, θεωρώ ότι το υλικό που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες:

- σε υλικό για ενημέρωση...

- σε υλικό αναφοράς...

- σε λειτουργικό και άμεσα χρηστικό υλικό: Αυτό ήταν το υλικό του «Μελίνα» το οποίο αξιοποιήθηκε άμεσα από τους εκπαιδευτικούς, διότι είχε πολυμορφία και ευελιξία. Υπήρχαν σαφείς και επιμέρους οδηγίες για κάθε δραστηριότητα, υπήρχαν εικόνες, κάρτες, αφίσες, διαφάνειες, κασέτες, CD, ενέλικτα μικρά φυλλάδια μαθητή με υποενότητες για άμεση αναπαραγωγή. Ό,τι, δηλαδή, είχαν ανάγκη οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να απλωθούν σε ποικιλία δραστηριοτήτων». (Κουλουμπαρίτση, Α., 2002, σ. 72).

νατρεπτική για το διδακτικό κατεστημένο *λογική του «κρίνειν και επαναπροσδιορίζει» απέναντι στην τάση για μίμηση των πάντων*: ...μουσικών ακροάσεων, ξενόφερτων γευστικών απολαύσεων, ομοιόμορφων ενδυματολογικών προτιμήσεων, απαράλλακτων διδακτικών βημάτων, στάσιμων προσωπικών διαδρομών ... διεκδικώντας έτσι για ενηλίκους και παιδιά-εν δυνάμει ενηλίκους το δικαίωμα της παραμελημένης τέχνης του «διδάσκειν», του «γοητεύειν» αλλά και του «γοητεύεσθαι».

Η εστίασή μας κατά κύριο λόγο στο Πολιτισμικό Πρόγραμμα δεν έγινε με πρόθεση την υποβάθμιση ή τη σκόπιμη εκ μέρους μας διατύπωση αξιολογικών κρίσεων –πώς θα μπορούσαμε, άραγε, αφού δεν είμαστε ειδήμονες– αλλά για δύο κυρίως λόγους:

Πρώτον, επειδή για την Ευέλικτη Ζώνη έχει γίνει ένας τεράστιος διάλογος στην εκπαιδευτική κοινότητα και θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ευκαιρίες να μελετήσουν σχετικά και να ενημερωθούν για το θέμα, ενώ το Πολιτισμικό Πρόγραμμα τους έχει απασχολήσει πολύ λιγότερο – ίσως γιατί θεωρούνταν ένα εξειδικευμένο Πρόγραμμα Πολιτισμού που δεν είχε για την κοινότητα μεγάλη σημασία μπροστά στα τεράστια προβλήματα των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος λόγος της έμφασης που δόθηκε ήταν το να συνδράμουμε μέσα από την πολυετή εμπλοκή μας και στις δυο καινοτομίες στο να αποκατασταθεί στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, των ανθρώπων της διοίκησης και του Υπουργείου ότι το Πολιτισμικό Πρόγραμμα, *με κατατεθειμένη επί δεκαετία πρακτική, δεν αποτελεί άλλο ένα προαιρετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα απλώς, αλλά μια συστηματική πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η εμπειρία και η τεχνογνωσία*⁹ της οποίας δεν θα πρέπει να μείνει αναξιοποίητη.

Επικαλούμενοι την άποψη που ισχυρίζεται ότι «...*αυτός που αντιτίθεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο ο ίδιος ο θεσμός του σχολείου με τους οικονομικούς και πολιτικούς του προσδιορισμούς...*» (Χαρίτου-Φατούρου, Μ., 1999, σ. 10), θα ολοκληρώσουμε τον προβληματισμό μας με μια υπόθεση.

Αν θεωρήσουμε ότι ο σχεδιασμός εθνικής εμβέλειας των χωρών με έμφαση τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση συνίσταται στο να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα, τις ομάδες, τα έθνη, τους λαούς να αναπτυχθούν, να αλληλεπιδράσουν, να δημιουργήσουν και να συμβιώσουν αρμονικά, τότε οι παραπάνω σχεδιασμοί παύ-

9. Τουλάχιστον 4.500 εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως τοπικοί πολλαπλασιαστές, εκπονήθηκαν τουλάχιστον 350 τίτλοι βιβλίων για εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελώντας ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να αναπαραχθεί άμεσα ψηφιακά και να διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία της χώρας, το μοντέλο δε επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει έναν από τους άξονες στη διάρθρωση της όποιας επιμορφωτικής δομής θα αναπτυσσόταν εν συνεχεία από την Πολιτεία, ενώ θα μπορούσε να προσφέρει πολλά στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, τα Διδασκαλεία και τα ΠΕΚ της χώρας.

ουν να αφορούν τη στενή έννοια του όρου *Πολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση* μόνο, αγγίζουν την ουσία του *Πολιτισμικού Πλουραλισμού*, την ουσία της *Παιδαγωγικής των Ίσων Ευκαιριών* και του *Πολιτισμού της Ειρήνης*.

Η υπόθεση αυτή φέρνει όλους μας αντιμέτωπους με την ευθύνη απέναντι σε αυτό που ο Α. Κοσμόπουλος με δόση χιούμορ, ζωντάνιας αλλά και εντυπωσιακής καυστικότητα, διατυπώνει: «...ή αποφασίζουμε να αλλάξουμε το σχολείο προς την κατεύθυνση του συνδυασμού της παραγωγικότητας με την αύξηση του δείκτη συμμετοχικότητας μαθητών και δασκάλων (και επαναλαμβάνουμε πως για το «πώς» μπορούμε να μαθητεύσουμε στο ΜΕΛΙΝΑ) ή καλύτερα να «κατεβάσουμε τα ρολά» και να παραδεχτούμε ότι «επτωχεύσαμεν», ότι το σχολείο κλείνει ελλείψει «εραστών» της μάθησης και λόγω της απροθυμίας όλων μας να συμβάλουμε στη δημιουργία αυτών των «εραστών» (αφού όσοι τουλάχιστον αξιωθήκαμε να νιώσουμε Έλληνες ξέρουμε πως χωρίς ερωτική διάθεση δεν κατορθώνεται η παίδευση και μόρφωση)!» (Κοσμόπουλος, Α., 1996, σ. 55).

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ., στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 2005, τ. 4, σ. 46.
- Βεργίδης, Δ., - Βαϊκούση, Δ., *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα 2003.
- Γεωργούσης, Ν.Π., *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού*, Δελφοί, Αθήνα 1998.
- Δελμούζος, Α.Π., *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο, 1923-1926*, τόμος Α, Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου Α.Ε., Αθήνα 1929.
- Θεοφιλίδης, Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο., *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Δίπτυχο, Αθήνα 1985.
- Κατσαρού, Ε.-Τσάφος, Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτη, Α., *Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις*, στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων-Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Αθήνα 2002.
- Κοσμόπουλος, Α., *Η σύνθεση της τεκμηρίωσης για το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Πάτρα 1997.
- Κοσμόπουλος, Α., *Παιδαγωγική και Ψυχολογία του Προσώπου-Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2000.
- Κοσσυβάκη, Φ., *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Κοσσυβάκη, Φ., *Εναλλακτική διδακτική-Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του α-ντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα 2003.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., *Θεωρία της διδασκαλίας-Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική ζωή - Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 2003.
- Μιχαήλ, Μ., *Εφημερίδα Χανιώτικα Νέα*, Κυριακή 29/01/06, σ. 12-13.
- Παϊζής, Ε.Ν., *Φιλοσοφία και στόχοι του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, στο: *Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επιμ.) Ένταξη: Οντοπία ή πραγματικότητα;*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

- Παϊζης, Ε.Ν., Ο πολιτισμικός πλουραλισμός ως κατακλείδα της πολιτισμικής αγωγής, στο: «*Μέρες έκφρασης και δημιουργίας*» Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, Οι Φίλοι του Ιδρύματος ΜΕΛΙΝΑ ΜΕΡΚΟΥΡΗ, Θεσσαλονίκη 2001.
- Παϊζης, Ν., Πορεία και προοπτικές του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και πολιτισμός, στο: *6ο Περιφερειακό Σεμινάριο Μουσείο-Σχολείο*, Καβάλα 2002.
- Πουρκός, Μ., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Σμολ, Κ., *Μουσική Κοινωνία-Εκπαίδευση*, Νεφέλη, Αθήνα 1983, σ. 298.
- Τερεζάκη, Χ., *Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης. Το θεσμικό πλαίσιο η θεωρητική τεκμηρίωση και η πρακτική εφαρμογή του στο 8^ο Δημ. Σχολ. Χανίων. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Ρέθυμνο, Δεκέμβρης 2004.*
- Τερεζάκη, Χ. - Δελιγιωτάκη, Δ. - Μιχαήλ, Μ. - Δρακάκη, Μ., *Εκπαιδευτικός Φάκελος «Μια πόλη μια εποχή. Χανιά αρχές του 20^{ου} αι.»*, -ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ- Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Αθήνα 2004.
- Τουρκάκη, Δ., *Η εξέλιξη του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ σε σχολεία της πειραματικής εφαρμογής μετά την πιλοτική του ολοκλήρωση, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών 2003.*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 1995.
- ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 1997.
- ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 2000.
- ΥΠΠΟ-ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ, *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Γ' έκδ., Αθήνα 2002.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ., στο: Κοσμοπούλος, Α., *Η σύνθεση της τεκμηρίωσης για το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Πάτρα 1997.
- Χολτ, Τ., *Πέρα από το Σάμερχιλ-Η εναλλαγή της ελευθερίας*, Καστανιώτη, Αθήνα 1997.
- Χρυσafίδης, Κ., *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία-Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Χρυσafίδης, Κ. - Κουτσουβάνου, Ε., στο: Helm, J-H. - Lilian, K., *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Ξενογλώσσα και Μεταγλωττισμένα

- Carr, C. - Kemmis, S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Κώδικας, Αθήνα 1997.
- Goleman, D., *Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Jacques, D., *Μάθηση σε ομάδες*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- Jarvis, P., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- Keiny, S., Constructivism and Teacher's Professional Development, *Teaching and Teacher Education*, τχ. 10(2), 1994.
- Rojers, A., *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.
- Queiroz, Jean-Manuel de, *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Gutenberg, Αθήνα 2000, σελ. 152.