

**(α) Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 35 κ. ε.**

1. Υπάρχει ένας σταθερός, ικανός για γνώση εαυτός. Αυτός ο εαυτός είναι συνειδητός, ορθολογικός, αυτόνομος και παγκόσμιος. Οι φυσικές συνθήκες ή διαφορές δεν επηρεάζουν ουσιαστικά το πως αυτός ο εαυτός λειτουργεί.
2. Αυτός ο εαυτός επιτυγχάνει την αυτογνωσία και τη γνώση του κόσμου διαμέσου της λογικής που διαθέτει.
3. Η κατάσταση γνώσης που παράγεται από τον αντικειμενικό ορθολογικό εαυτό είναι η «επιστήμη», η οποία μπορεί να εξασφαλίσει παγκόσμιες αλήθειες για τον κόσμο, άσχετα από το ατομικό status του γνώστη.
4. Η γνώση που παράγεται από την επιστήμη είναι «αλήθεια» και είναι αιώνια.
5. Η γνώση /αλήθεια που παράγεται από την επιστήμη θα οδηγεί συνεχώς σε πρόοδο και τελειότητα.
6. Όλοι οι ανθρωπίνι κανόνες και οι συνήθειες μπορούν να αναλυθούν από την επιστήμη και να βελτιωθούν.
7. Η λογική είναι ο τελικός κριτής για το τι είναι αλήθεια και συνεπώς για το τι είναι σωστό ή καλό ή ωραίο. Η ελευθερία συνίσταται στην υπακοή στους νόμους που διαμορφώνονται από την γνώση που βασίζεται στην λογική.
8. Σ' έναν κόσμο που καθοδηγείται από την λογική, η αλήθεια θα είναι πάντα η ίδια, όπως και το καλό, το σωστό και το ωραίο.
9. Η επιστήμη ως παράδειγμα είναι ουδέτερη και αντικειμενική. Οι επιστήμονες, αυτοί που παράγουν γνώση μέσω των μη προκατειλημμένων, ορθολογικών ικανοτήτων τους, πρέπει να είναι ελεύθεροι να ακολουθούν τους νόμους της λογικής και να μην έχουν ως κίνητρα άλλα πράγματα (δύναμη, χρήματα, εξουσία).
10. Η γλώσσα πρέπει να είναι κι αυτή λογική αναπαριστώντας τον αληθινό /αντιληπτό κόσμο. Απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός σταθερού αντικειμενικού συνδέσμου μεταξύ των αντιληπτών αντικειμένων και των λέξεων που χρησιμοποιούνται για να τα ονομάσουν.

***Νάστος, Γεώργιος κ.α.: Μεταμοντερνισμός και εκπαίδευση. Η γνώση στη μεταμοντέρνα κατάσταση. Οι απόψεις του Λυστάρ.***

<http://virtualschool.web.auth.gr/2.2->

[3/TheoryResearch/NastosPostmodenismAndEducation.html](http://virtualschool.web.auth.gr/2.2-3/TheoryResearch/NastosPostmodenismAndEducation.html)

- 1.Υπάρχει ένας σταθερός, ικανός για γνώση εαυτός. Αυτός ο εαυτός είναι συνειδητός, ορθολογικός, αυτόνομος και παγκόσμιος. Οι φυσικές συνθήκες ή διαφορές δεν επηρεάζουν ουσιαστικά το πως αυτός ο εαυτός λειτουργεί.
2. Αυτός ο εαυτός γνωρίζει τον εαυτό του και τον κόσμο διαμέσου της λογικής που διαθέτει.
3. Η κατάσταση γνώσης που παράγεται από τον αντικειμενικό ορθολογικό εαυτό είναι η «επιστήμη», η οποία μπορεί να εξασφαλίσει παγκόσμιες αλήθειες για τον κόσμο, άσχετα από το ατομικό στάτους του γνώστη.
4. Η γνώση που παράγεται από την επιστήμη είναι «αλήθεια» και είναι αιώνια.
5. Η γνώση /αλήθεια που παράγεται από την επιστήμη θα οδηγεί συνεχώς σε πρόοδο και τελειότητα.
6. Όλοι οι ανθρωπίνι κανόνες και οι συνήθειες μπορούν να αναλυθούν από την επιστήμη και να βελτιωθούν.
7. Η λογική είναι ο τελικός κριτής για το τι είναι αλήθεια και συνεπώς για το τι είναι σωστό ή καλό ή ωραίο. Η ελευθερία συνίσταται στην υπακοή στους νόμους που διαμορφώνονται από την γνώση που βασίζεται στην λογική.
8. Σ' ένα κόσμο που καθοδηγείται από την λογική, η αλήθεια θα είναι πάντα η ίδια, όπως το καλό το σωστό και το ωραίο.
9. Η επιστήμη ως παράδειγμα είναι ουδέτερη και αντικειμενική. Οι επιστήμονες, αυτοί που παράγουν γνώση μέσω των μη προκαταλημμένων ορθολογικών ικανοτήτων τους, πρέπει να είναι ελεύθεροι να ακολουθούν τους νόμους της λογικής και να μην έχουν ως κίνητρα άλλα πράγματα(δύναμη, λεφτά).
10. Η γλώσσα πρέπει να είναι κι αυτή λογική αναπαριστώντας τον αληθινό /αντιληπτό κόσμο. Πρέπει να υπάρχει ένας σταθερός και αντικειμενικός σύνδεσμος μεταξύ των αντικειμένων που είναι αντιληπτά και των λέξεων που χρησιμοποιούνται για να τα ονομάσουν.

(β) Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 39

Υπό το πρίσμα μιας προϊούσας κοινωνικής κρίσης, ο μεταμοντερνισμός αμφισβητεί την ικανότητα του νεωτερικού λόγου να παράγει κανονιστικές αρχές για την κατανόηση της πραγματικότητας και την αξιολόγηση του ανθρώπινου βίου. Οικειοποιούμενος - με εκλεκτικούς όρους - μοτίβα του ιστορικού αντιμοντερνισμού, προβάλλει μια συνολική απόρριψη των συγκροτησιακών χαρακτηριστικών της διαφωτιστικής νεωτερικότητας και καταγγέλλει τον καθολικό χαρακτήρα του προγράμματός της για καταπίεση της σκέψης και της δράσης και για εκτροπή επίσης στον ολοκληρωτισμό.

Συστατικές παραδοχές του μεταμοντέρνου επιχειρήματος είναι η απροσδιοριστία του πραγματικού, η τυχαιότητα, η σχετικότητα και η μη συγκρισιμότητα των θεωρητικών κατασκευών προσέγγισής του, όπως και των συστημάτων συμβολικής (γλωσσικής) νοηματοδότησής του. Η έννοια της δεσμευτικής αντικειμενικότητας τίθεται υπό ριζική αμφισβήτηση.

Καθώς αίρεται κάθε δεσμευτικό στοιχείο πάνω στις παρεμβάσεις της σκέψης μέσα στον κόσμο, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με συμπτωματικά παράγωγά της, με αυθαίρετα συμβολικά σημεία, με πολλαπλές και περιπτωσιακές κατασκευές.

Μπορούμε να τις χειριστούμε ποικιλοτρόπως, αλλά δεν υπάρχει τίποτα που να καθιστά τη συγκρότηση, τη σύγκριση ή την επιλογή μεταξύ τους δεσμευτική. Ο μεταμοντερνισμός σπάζει τις διακρίσεις μεταξύ της πραγματικότητας και των ομοιωμάτων της (προσομοιώσεις με Η/Υ), μεταξύ της αλήθειας και της μυθοπλασίας, μεταξύ της αντικειμενικότητας και της απλής ρητορικής χειραγώγησης.

Όλες οι τάσεις του μεταμοντερνισμού συγκλίνουν στη ριζική απόρριψη κάθε καθολικού στοιχείου της σκέψης στο όνομα μιας αδέσμευτης και χειραφετημένης ατομικότητας. Προβάλλουν τη μη ενότητα του υποκειμένου, το «έτερο» του λόγου (φιλοσοφία της διαφοράς), το πολλαπλό και το ετερογενές, στη θέση των γενικών δεσμεύσεων τις οποίες καταγγέλλουν ως αυθαίρετες και καταπιεστικές.

*Νάστος, Γεώργιος κ.α.: Μεταμοντερνισμός και εκπαίδευση. Η γνώση στη μεταμοντέρνα κατάσταση. Οι απόψεις του Λυστάρ.* <http://virtualschool.web.auth.gr/2.2-3/TheoryResearch/NastosPostmodenismAndEducation.html>

Υπό το πρίσμα μιας προϊούσας κοινωνικής κρίσης, ο μεταμοντερνισμός αμφισβητεί την ικανότητα του νεωτερικού λόγου να παράγει κανονιστικές αρχές για την κατανόηση της πραγματικότητας και την αξιολόγηση του ανθρώπινου βίου. Οικειοποιούμενος, με εκλεκτικούς όρους, μοτίβα του ιστορικού αντιμοντερνισμού, προβάλλει μια συνολική απόρριψη των συγκροτησιακών χαρακτηριστικών της διαφωτιστικής νεωτερικότητας και καταγγέλλει τον καθολικό χαρακτήρα του προγράμματός της για καταπίεση της σκέψης και της δράσης και για εκτροπή στον ολοκληρωτισμό.

Συστατικές παραδοχές του μεταμοντέρνου επιχειρήματος είναι η απροσδιοριστία του πραγματικού η τυχαιότητα, η σχετικότητα και η μη συγκρισιμότητα των θεωρητικών κατασκευών προσέγγισής του, όπως και των συστημάτων συμβολικής(γλωσσικής) νοηματοδότησής του. Η έννοια της δεσμευτικής αντικειμενικότητας τίθεται υπό ριζική αμφισβήτηση. Καθώς αίρεται κάθε δεσμευτικό στοιχείο πάνω στις παρεμβάσεις της σκέψης μέσα στον κόσμο, βρισκόμαστε αντιμέτωποι μόνο με συμπτωματικά παράγωγά της, με αυθαίρετα συμβολικά σημεία, με πολλαπλές και περιπτωσιακές κατασκευές.

Μπορούμε να τις χειριστούμε ποικιλοτρόπως, αλλά δεν υπάρχει τίποτα που να καθιστά τη συγκρότηση, τη σύγκριση ή την επιλογή μεταξύ τους δεσμευτική. Ο μεταμοντερνισμός σπάζει τις διακρίσεις μεταξύ της πραγματικότητας και των ομοιωμάτων της (προσομοιώσεις με Η/Υ), μεταξύ της αλήθειας και της μυθοπλασίας, μεταξύ της αντικειμενικότητας και της απλής ρητορικής χειραγώγησης. [...]

Όλες οι τάσεις του μεταμοντερνισμού συγκλίνουν στη ριζική απόρριψη κάθε καθολικού στοιχείου της σκέψης στο όνομα μιας αδέσμευτης και χειραφετημένης ατομικότητας. Προβάλλουν τη μη ενότητα του υποκειμένου, το «έτερο» του λόγου(φιλοσοφία της διαφοράς),το πολλαπλό και το ετερογενές, στη θέση των γενικών

Καθώς υποτιμούν τη συμβολή της καθολικής διάστασης της νεωτερικής κουλτούρας ως όρου ανάπτυξης της γνώσης, εξισώνουν τον απελευθερωτικό πλουραλισμό με την προσφυγή σε κατακερματισμένες και μερικευτικές μορφές σκέψης και δράσης.

Πολλοί μεταμοντέρνοι συγγραφείς, ανάμεσά τους και ο Λυστάρ, φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η επίκληση των ολοκληρωτικών όψεων των κοινωνιών του 20ου αιώνα αρκεί για να αποδειχθεί η πλήρης αποτυχία της διαφωτιστικής νεωτερικής παράδοσης. Μετά το Άουσβιτς και τα Γκουλάγκ, κανείς δεν μπορεί ευλόγως να διεκδικεί πως τα χειραφετικά οράματα που συνδέθηκαν με τη διαφωτιστική νεωτερικότητα μπορούν να εκπληρωθούν.

Το βασικό επιχείρημα της μεταμοντέρνας κριτικής κατά της νεωτερικότητας συμπυκνώνεται στο πρόβλημα της νομιμοποίησης του καθολικού κανονιστικού πλαισίου της τελευταίας, γιατί κανένα εξωτερικό αρχιμήδειο σημείο αναφοράς δεν δικαιολογεί το κανονιστικό περιεχόμενό της, το οποίο θα είναι πάντοτε δέσμιο της ανθρώπινης προοπτικότητας, της αποσπασματικής μερικής και τελικά ψυχολογικής τοποθέτησης του ατόμου. Σε αυτό το πνεύμα, ο Λυστάρ υποστηρίζει ότι κάθε «αφήγηση» - στο βαθμό που δεν περιορίζεται στη δήλωση χρήσιμων ίσως κανονικοτήτων, αλλά στοχεύει στις πηγές εγκυρότητας (πλαίσιο ορθολογικής καθολικής νόμιμης δικαιολόγησης) - οφείλει να νομιμοποιήσει τους κανόνες του παιχνιδιού. Η νομιμοποίηση αυτή δεν είναι βέβαια δυνατή ούτε με επίκληση μεθοδολογικών κανόνων ούτε με διατύπωση κατευθυντικών στόχων (φαινομενολογική απροβλεπτικότητα).



δεσμεύσεων τις οποίες καταγγέλλουν ως αυθαίρετες και καταπιεστικές. Καθώς υποτιμούν τη συμβολή της καθολικής διάστασης της νεωτερικής κουλτούρας ως όρου ανάπτυξης της γνώσης, εξισώνουν τον απελευθερωτικό πλουραλισμό με την προσφυγή σε κατακερματισμένες και μερικευτικές μορφές σκέψης και δράσης.

Πολλοί μεταμοντέρνοι συγγραφείς, ανάμεσά τους και ο Λυστάρ, φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η επίκληση των ολοκληρωτικών πλευρών των κοινωνιών του 20ου αιώνα αρκεί για να αποδειχθεί η πλήρης αποτυχία της διαφωτιστικής νεωτερικής παράδοσης. Μετά το Άουσβιτς και τα Γκουλάγκ, κανείς δεν μπορεί ευλόγως να διεκδικεί πως τα χειραφετικά οράματα που συνδέθηκαν με τη διαφωτιστική νεωτερικότητα μπορούν να εκπληρωθούν.

Το βασικό επιχείρημα της μεταμοντέρνας κριτικής κατά της νεωτερικότητας συμπυκνώνεται στο πρόβλημα της νομιμοποίησης του καθολικού κανονιστικού πλαισίου της τελευταίας. Πράγματι το κανονιστικό περιεχόμενό της δεν μπορεί να δικαιολογηθεί από ένα εξωτερικό αρχιμήδειο σημείο αναφοράς, από την θέση του οφθαλμού ενός θεού. Θα είναι πάντοτε δεσμευμένο της ανθρώπινης προοπτικότητας, της αποσπασματικής μερικής και τελικά ψυχολογικής θέσης του ατόμου. Σε αυτό το πνεύμα, ο Λυστάρ υποστηρίζει ότι κάθε «αφήγηση», στο βαθμό που δεν περιορίζεται στη δήλωση χρήσιμων ίσως κανονικοτήτων αλλά στοχεύει στις πηγές εγκυρότητας (πλαίσιο ορθολογικής καθολικής νόμιμης δικαιολόγησης), οφείλει να νομιμοποιήσει τους κανόνες του παιχνιδιού. Η νομιμοποίηση αυτή δεν είναι βέβαια δυνατή ούτε με επίκληση μεθοδολογικών κανόνων ούτε με διατύπωση κατευθυντικών στόχων (φαινομενολογική απροβλεπτικότητα).

(γ) Γ. Νικολάου, Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 41

Για τα στοιχεία που συνθέτουν τη νεωτερικότητα (με την έννοια των «νέων χρόνων») βλ. D. Bell (1999), Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης, Αθήνα, J. Habermas (1993), Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας, Αθήνα, σ. 15 επ., 32 επ., 41 επ., A. Giddens (2001), Οι συνέπειες της νεωτερικότητας, Αθήνα, σ. 6 επ., 75 επ., 209 επ., A. Wellmer (2001), Η ελευθερία στον νεωτερικό κόσμο, Αθήνα, σ. 27 επ., 131 επ. [...]

Για τη μετανεωτερικότητα ως νέα ιστορική φάση και για τις συναφείς έννοιες της μεταβιομηχανικής ή μεταφορντιστικής κοινωνίας βλ. J. F. Lyotard (1988), Η μεταμοντέρνα κατάσταση, Αθήνα, σ. 25 επ., U. Beck, A. Giddens, S. Lash (1994), Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social order, Cambridge, U. Beck (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Andere Moderne, Frankfurt am Main, B. Smart, Modern Conditions, Postmodern Controversies, (1992), London, Routledge, F. Webster (1995), Theories of the Information Society, London, M. Revelli (2001), Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro, Torino, M. Castells (2002), The Rise of the Network Society, London.



Ε. Βενιζέλου, Η αντοχή του συνταγματικού φαινομένου στη μετανεωτερική εποχή, Το Σύνταγμα, τ. 6, 2002, <http://tosyntagma.ant-sakkoulas.gr/theoria/item.php?id=775>

Για τα στοιχεία που συνθέτουν τη νεωτερικότητα (με την έννοια των «νέων χρόνων») βλ. D. BELL, Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης, Αθήνα, 1999, J. HABERMAS, Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας, Αθήνα, 1993, σ. 15 επ., 32 επ., 41 επ., A. GIDDENS, Οι συνέπειες της νεωτερικότητας, Αθήνα, 2001, σ. 6 επ., 75 επ., 209 επ., A. WELLMER, Η ελευθερία στον νεωτερικό κόσμο, Αθήνα, 2001, σ. 27 επ., 131 επ. [...]

Για τη μετανεωτερικότητα ως νέα ιστορική φάση και για τις συναφείς έννοιες της μεταβιομηχανικής ή μεταφορντιστικής κοινωνίας βλ. J. F. LYOTARD, Η μεταμοντέρνα κατάσταση, Αθήνα, 1988, σ. 25 επ., U. BECK - A. GIDDENS - S. LASH, Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social order, Cambridge, 1994, U. BECK, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Andere Moderne, Frankfurt am Main, 1986, B. SMART, Modern Conditions, Postmodern Controversies, London, Routledge, 1992, F. WEBSTER, Theories of the Information Society, London, 1995, M. REVELLI, Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro, Torino, 2001, M. CASTELLS, The Rise of the Network Society, London, 2002.

(δ) Γ. Νικολάου, Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 37-39



Οι μεγάλες αλλαγές αφορούν σε τρεις κρίσιμες, αλληλοσυνδεόμενες μεταβάσεις:

1. Από το βιομηχανισμό, κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας.

[...]

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία, διαμόρφωσαν μια πραγματικότητα στην οποία κύριος παράγοντας ανάπτυξης δεν είναι πια η ενέργεια και η παραγωγή υλικών αγαθών, αλλά η παραγωγή, επεξεργασία και διακίνηση της πληροφορίας και της γνώσης. Κύρια παραγωγική δύναμη καθίσταται η γνώση. Ταυτόχρονα, μεταβάλλεται η ισορροπία των οικονομιών από τη βάση της μεταποίησης, στη βάση των υπηρεσιών. Οι επιπτώσεις στην κοινωνική διάρθρωση είναι σημαντικές. Η αντίθεση κεφαλαίου-εργασίας υποβαθμίζεται σε σχέση με την αντίθεση ανάμεσα στους κατέχοντες τη γνώση και την πληροφορία και στους μη κατέχοντες. Προκύπτουν νέες κοινωνικές διαιρέσεις: το προλεταριάτο αποσυντίθεται, εμφανίζεται μια νέα δυναμική τεχνοκρατική, εργατική αριστοκρατία. Στις ανώτερες τάξεις κυριαρχεί μια ελίτ της γνώσης και της πληροφορίας, που δρα στο κράτος, στις επιχειρήσεις, στα πανεπιστήμια. Η πληροφορία, όμως, εκτός από συντελεστής παραγωγής, παράγεται και η ίδια ως εμπόρευμα, είναι η πρώτη ύλη και το τελικό προϊόν επίσης. Από τη σκοπιά αυτή, ο καπιταλισμός διατηρείται, αλλά μεταβάλλεται ουσιαστικά.

2. Από τον «φορντισμό» στο μεταφορντισμό.

Από την τυποποιημένη, μαζική παραγωγή μεγάλης κλίμακας για ομοιόμορφες (τυποποιημένες) αγορές υψηλής ζήτησης, στην ευέλικτη μεταποίηση για αγορές πλουραλιστικές και κυμαινόμενες, από τη μηχανοποίηση της ομοιομορφίας, στον αυτοματισμό της ποικιλίας. Από την «τεηλορικά» διασπασμένη εργασία ρουτίνας ενός εργάτη-εξάρτημα της μηχανής, στον πολυειδικευμένο εργάτη που χειρίζεται γνώσεις και

Γιώργου Καριπίδη, Τα πράγματα αλλάζουν, στην ιστοσελίδα [www.metarithmisi.gr/el/sx\\_printText.asp?textID=34&export=word](http://www.metarithmisi.gr/el/sx_printText.asp?textID=34&export=word)

Οι μεγάλες αλλαγές αφορούν σε τρεις κρίσιμες, αλληλοσυνδεόμενες μεταβάσεις:

1. Από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας.

Από το βιομηχανικό τρόπο ανάπτυξης, στον πληροφορικό τρόπο ανάπτυξης.

Οι καταπληκτικές εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία, διαμόρφωσαν μια πραγματικότητα όπου κύριος παράγοντας ανάπτυξης δεν είναι πια η ενέργεια και η παραγωγή υλικών αγαθών, αλλά η παραγωγή, επεξεργασία και διακίνηση της πληροφορίας και της γνώσης. Κύρια παραγωγική δύναμη, γίνεται η γνώση. Ταυτόχρονα, μεταβάλλεται η ισορροπία των οικονομιών από τη βάση της μεταποίησης, στη βάση των υπηρεσιών. Οι επιπτώσεις στην κοινωνική διάρθρωση είναι σημαντικές. Η αντίθεση κεφαλαίου-εργασίας υποβαθμίζεται σε σχέση με την αντίθεση ανάμεσα στους κατέχοντες τη γνώση και την πληροφορία και στους μη κατέχοντες. Προκύπτουν νέες κοινωνικές διαιρέσεις: το προλεταριάτο αποσυντίθεται, εμφανίζεται μια νέα δυναμική τεχνοκρατική, εργατική αριστοκρατία. Στις ανώτερες τάξεις κυριαρχεί μια ελίτ της γνώσης και της πληροφορίας που δρα στο κράτος, στις επιχειρήσεις, στα πανεπιστήμια. Αλλά η πληροφορία, εκτός από συντελεστής παραγωγής, παράγεται και η ίδια ως εμπόρευμα. Εδώ η πληροφορία είναι η πρώτη ύλη και επίσης το τελικό προϊόν. Από αυτή τη σκοπιά, ο καπιταλισμός διατηρείται, αλλά μεταβάλλεται ουσιαστικά.

2. Από τον «φορντισμό» στην ευέλικτη παραγωγή.

Από την τυποποιημένη, μαζική παραγωγή μεγάλης κλίμακας για ομοιόμορφες αγορές υψηλής ζήτησης, στην ευέλικτη μεταποίηση για αγορές πλουραλιστικές και κυμαινόμενες. Από την ομοιομορφία στην ποικιλία. Από

πληροφορίες. Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της αγοράς, η παγκοσμιοποίηση και οι νέες τεχνολογίες, οδήγησαν στην κατάρρευση τόσο του φορντισμού, όσο και του κείνσιανισμού και του κρατισμού. Η ευέλικτη μεταποίηση ως εναλλακτικό μοντέλο, συνδέεται αναγκαστικά με την πληροφορική τεχνολογική επανάσταση και επιβάλλει σύνθετες και διαρκώς μεταβαλλόμενες εργατικές εξειδικεύσεις. Ο χειρόνακτας εργάτης ωθείται στο περιθώριο της παραγωγής.

### 3. Από το εθνικό κράτος στην παγκόσμια κοινότητα.

Η παγκοσμιοποίηση είναι η ποιοτική αλλαγή σε μια διαδικασία διεθνοποίησης που αναπτύχθηκε ήδη προκαπιταλιστικά, μέσω του εμπορίου - και εντάθηκε στον καπιταλισμό. Πρόκειται για μια πραγματική συρρίκνωση του χώρου και του χρόνου μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και της δομικής εξωστρέφειας των νεωτερικών κοινωνιών.

Η παγκόσμια αλληλεξάρτηση εντείνεται όχι μόνο στην οικονομία, αλλά και στην πολιτική, τον πολιτισμό, τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Η ταχεία -αντικειμενικά ανεμπόδιστη- κίνηση κεφαλαίων, εργασίας, γνώσεων και πληροφοριών, διαμορφώνει έναν ενιαίο παγκόσμιο χώρο.

Πρόκειται για κάτι πολύ περισσότερο από την επέκταση του καπιταλισμού. [...]

Οι εξελίξεις αυτές αμφισβητούν την επάρκεια, τη μορφή, την αυτονομία και την εξουσία του εθνικού κράτους. Ήδη άτυπα ή και τυπικά, οι αποφάσεις, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, δεν ορίζονται από το εθνικό κράτος. Η εθνική κοινωνία, η εθνική ιδιαιτερότητα, η ασφάλεια της τοπικότητας, αποσυντίθεται. Το εθνικό κράτος μαραίνεται. Ουσιαστικά, το κράτος υπονομεύεται από την παγκοσμιοποίηση στο εξωτερικό του και από την πολυπλοκότητα μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται, στο εσωτερικό του. Μέχρι χθες, το κλειστό κράτος αποτελούσε προϋπόθεση της άσκησης κρατικών οικονομικών παρεμβάσεων. Με την παγκοσμιοποίηση, τέτοιου είδους παρεμβάσεις είναι ατελέσφορες. Ο κρατικός προστατευτισμός δεν προσφέρει άμυνα έναντι του ανταγωνισμού της ανοιχτής αγοράς.

την «τεηλορικά» διασπασμένη εργασία ρουτίνας ενός εργάτη-εξάρτημα της μηχανής, στον πολυειδικευμένο εργάτη που χειρίζεται γνώσεις και πληροφορίες.

. [...]

Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της αγοράς, η παγκοσμιοποίηση και οι νέες τεχνολογίες, οδήγησαν στην κατάρρευση τόσο του φορντισμού, όσο και του κείνσιανισμού και του κρατισμού. Η ευέλικτη μεταποίηση ως εναλλακτικό μοντέλο, συνδέεται αναγκαστικά με την πληροφορική τεχνολογική επανάσταση και επιβάλλει σύνθετες και διαρκώς μεταβαλλόμενες εργατικές εξειδικεύσεις. Ο χειρόνακτας εργάτης ωθείται στο περιθώριο της παραγωγής. [...]

### 3. Από το εθνικό κράτος στην παγκόσμια κοινότητα.

Η παγκοσμιοποίηση είναι η ποιοτική αλλαγή σε μια διαδικασία διεθνοποίησης που αναπτύχθηκε ήδη προκαπιταλιστικά, μέσω του εμπορίου - και εντάθηκε στον καπιταλισμό. Πρόκειται για μια πραγματική συρρίκνωση του χώρου και του χρόνου μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και της δομικής εξωστρέφειας των νεωτερικών κοινωνιών.

Η παγκόσμια αλληλεξάρτηση εντείνεται όχι μόνο στην οικονομία, αλλά και στην πολιτική, τον πολιτισμό, τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Η ταχεία -αντικειμενικά ανεμπόδιστη- κίνηση κεφαλαίων, εργασίας, γνώσεων και πληροφοριών, διαμορφώνουν έναν ενιαίο παγκόσμιο χώρο. Πρόκειται για κάτι πολύ περισσότερο από την επέκταση του καπιταλισμού.

Οι εξελίξεις αυτές αμφισβητούν την επάρκεια, τη μορφή, την αυτονομία και την εξουσία του εθνικού κράτους. Ήδη άτυπα ή και τυπικά, οι αποφάσεις, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, δεν ορίζονται από το εθνικό κράτος. Η εθνική κοινωνία, η εθνική ιδιαιτερότητα, η ασφάλεια της τοπικότητας, αποσυντίθεται. Το εθνικό κράτος μαραίνεται. Ουσιαστικά, το κράτος υπονομεύεται από την παγκοσμιοποίηση στο εξωτερικό του και από την πολυπλοκότητα μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται, στο εσωτερικό του. Μέχρι χθες, το κλειστό κράτος ήταν προϋπόθεση για την άσκηση κρατικών οικονομικών παρεμβάσεων. Με την παγκοσμιοποίηση, τέτοιου είδους παρεμβάσεις είναι ατελέσφορες. Ο κρατικός προστατευτισμός δεν προσφέρει άμυνα έναντι του

ανταγωνισμού της ανοιχτής αγοράς.

(ε)

Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 88 κ.ε.

Κοινωνιολογισμός. Φιλοσοφική και κοινωνιολογική κατεύθυνση που γεννήθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα και προβάλλει την εξαιρετική και πρωτεύουσα σημασία της κοινωνικής πραγματικότητας και των κοινωνιολογικών μεθόδων εξήγησης της ύπαρξης του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του. Συνδέεται βασικά με το έργο των Ε. Ντυρκαίμ\*, Λ. Γκούμπλο-βιτς\*, του γερμανού φιλόσοφου Span κ.ά. Από οντολογικής πλευράς ο κοινωνιολογισμός: α) προτάσσει την αυτονομία της κοινωνικής πραγματικότητας έναντι των άλλων ειδών της πραγματικότητας (ιδιαίτερα έναντι της βιολογικής και ψυχολογικής πραγματικότητας)· β) ερμηνεύει την κοινωνία ως πραγματικότητα έξω - και υπερατομική, θεωρώντας ότι η ατομική συμπεριφορά καθορίζεται αποκλειστικά από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες ("κοινωνιολογικός ντετερμινισμός", "κοινωνιολογικός ρεαλισμός"). Μεθοδολογικά προτάσσει την αυτοτέλεια της κοινωνιολογικής επιστήμης και του μεθοδολογικού εξοπλισμού της έναντι άλλων επιστημών (π.χ. βιολογίας, ψυχολογίας) και συχνά επιδιώκει επεκτατικά την κυριαρχία της κοινωνιολογίας. Η εμφάνιση της εν λόγω κατεύθυνσης συνδέεται με τη χειραφέτηση της κοινωνιολογίας από άλλους επιστημονικούς κλάδους, με την αυτοεπιβεβαίωσή της και με τη σχετική πολεμική που αναπτύχθηκε. Χρειάζεται ωστόσο να διακρίνεται η παραδοχή της σχετικής αυτοτέλειας της κοινωνιολογίας και του αντικειμένου της (και η αναγκαία οριοθέτηση της από τον βιολογισμό και τον ψυχολογισμό) από τις αξιώσεις εκείνες του κοινωνιολογισμού που απορρίπτουν εκ προοιμίου κάθε συνθετική και διεπιστημονική προσέγγιση.



Δ. Πατέλης, Μαρξιστικό-κοινωνιολογικό λεξικό, 1995,  
<http://www.politikokafeneio.com/leksiko/l24.ht>

**Κοινωνιολογισμός.** Φιλοσοφική και κοινωνιολογική κατεύθυνση που γεννήθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα και προβάλλει την εξαιρετική και πρωτεύουσα σημασία της κοινωνικής πραγματικότητας και των κοινωνιολογικών μεθόδων εξήγησης της ύπαρξης του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του. Συνδέεται βασικά με το έργο των Ε. Ντυρκαίμ\*, Λ. Γκούμπλοβιτς\*, του γερμανού φιλόσοφου Span κ.ά. Από οντολογικής πλευράς ο κοινωνιολογισμός: α) προτάσσει την αυτονομία της κοινωνικής πραγματικότητας έναντι των άλλων ειδών της πραγματικότητας (ιδιαίτερα έναντι της βιολογικής και ψυχολογικής πραγματικότητας)· β) ερμηνεύει την κοινωνία ως πραγματικότητα έξω - και υπερατομική, θεωρώντας ότι η ατομική συμπεριφορά καθορίζεται αποκλειστικά από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες ("κοινωνιολογικός ντετερμινισμός", "κοινωνιολογικός ρεαλισμός"). Μεθοδολογικά προτάσσει την αυτοτέλεια της κοινωνιολογικής επιστήμης και του μεθοδολογικού εξοπλισμού της έναντι άλλων επιστημών (π.χ. βιολογίας, ψυχολογίας) και συχνά επιδιώκει επεκτατικά την κυριαρχία της κοινωνιολογίας. Η εμφάνιση της εν λόγω κατεύθυνσης συνδέεται με τη χειραφέτηση της κοινωνιολογίας από άλλους επιστημονικούς κλάδους, με την αυτοεπιβεβαίωσή της και με τη σχετική πολεμική που αναπτύχθηκε. Χρειάζεται ωστόσο να διακρίνεται η παραδοχή της σχετικής αυτοτέλειας της κοινωνιολογίας και του αντικειμένου της (και η αναγκαία οριοθέτηση της από τον βιολογισμό και τον ψυχολογισμό) από τις αξιώσεις εκείνες του κοινωνιολογισμού που απορρίπτουν εκ προοιμίου κάθε συνθετική και διεπιστημονική προσέγγιση.

(στ)

Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 89

*Επιστημονισμός ή ενότητα της επιστημονικής μεθόδου.* Μεθοδολογικά ο θετικισμός δεν δέχεται καμιά διαφορά μεταξύ των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών. Η υιοθέτηση όμως της ενότητας της επιστημονικής μεθόδου γίνεται με ταυτόχρονη παραδοχή του κυρίαρχου ρόλου των φυσικών επιστημών, αφού γενικώς αυτές εκλαμβάνονται ως το μοντέλο των κοινωνικών επιστημών. Το αποτέλεσμα είναι ο επιστημονισμός, δηλαδή, η άποψη ότι η σημασιολογική ερμηνεία της γνώσης απορρέει μόνο από τις φυσικές επιστήμες.



Νικολακάκου κ.α., 1999, φοιτητική μεταφραστική εργασία του κεφαλαίου 2 (Φιλοσοφία της επιστήμης) του βιβλίου του Hess Hess, David J. (1997). *Science Studies: An Advanced Introduction*. New York & London: New York University Press

[http://hyperion.math.upatras.gr/courses/sts/thefoit/erg99/stamatakos\\_etal.html](http://hyperion.math.upatras.gr/courses/sts/thefoit/erg99/stamatakos_etal.html)

1. *Επιστημονισμός ή ενότητα της επιστημονικής μεθόδου.* Μεθοδολογικά ο θετικισμός δεν δέχεται καμιά διαφορά μεταξύ των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών. Η υιοθέτηση όμως της ενότητας της επιστημονικής μεθόδου γίνεται με ταυτόχρονη παραδοχή του κυρίαρχου ρόλου των φυσικών επιστημών, αφού γενικώς αυτές εκλαμβάνονται ως το μοντέλο των κοινωνικών επιστημών. Το αποτέλεσμα είναι ο επιστημονισμός, δηλαδή, η άποψη ότι η σημασιολογική ερμηνεία της γνώσης απορρέει μόνο από τις φυσικές επιστήμες.



(ζ)



Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 146 κ.ε.

[...] Τη μη εσωτερίκευση και ανυπακοή στους τυπικούς κανόνες, όχι μόνο σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό, αλλά και σε κρατικό, αφού το κράτος λειτουργεί πελατειακά και είναι ανίκανο να εφαρμόσει μακροπρόθεσμες πολιτικές. Ως συνέπεια, η μετανάστευση έχει «παράνομο» ή «άτυπο» χαρακτήρα.

Την ελλιπή διάκριση μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, με αποτέλεσμα το κράτος να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ελληνική εθνική ταυτότητα. Η ιδιότητα του πολίτη μαραζώνει και το κοινωνικό σύνολο εκφράζεται ως όλο μέσα από την έννοια του έθνους και την εθνικιστική ιδεολογία.

Μία εθνική ταυτότητα που σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από μη αφομοιωμένα προτάγματα του νεοελληνικού διαφωτισμού, όπως είναι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός και η ορθοδοξία, των οποίων η ιδεολογία χρησιμοποιήθηκε μηχανιστικά, περισσότερο ως εθνοποιητικό εργαλείο, παρά ως ερέθισμα ατομικής και συλλογικής αναζήτησης και έμπνευσης. Διαφορετικά, τόσο το οικουμενικό και ιεραποστολικό μήνυμα της ορθοδοξίας<sup>98</sup> όσο και οι απόψεις των Ελλήνων διαφωτιστών" θα μας είχαν οδηγήσει σε άλλα συμπεράσματα και άλλες θέσεις από τις στενά «επαρχιώτικες», ξενοφοβικές και συχνά εθνικιστικές που επικρατούν στην ελληνική κοινή γνώμη και οι οποίες συνδυάζονται με ένα κλίμα επιφυλακτικότητας και καχυποψίας προς τους ξένους, καθώς και με την τάση μετάθεσης των ευθυνών για τα εσωτερικά προβλήματα προς τα έξω.<sup>100</sup>

Την προσπάθεια αποτίναξης της οθωμανικής παράδοσης, μέσω της πεποίθησης για τη συνέχεια της γλώσσας και της θρησκείας. Έτσι επικρατεί η αντίληψη ότι η ελληνικότητα κληρονομείται και δεν είναι δυνατό να αποκτηθεί —γεγονός, που

Η. Πετράκου 2001

Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία, [http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Pubs/migration\\_greece.pdf](http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Pubs/migration_greece.pdf)

Αυτή η μη εσωτερίκευση και ανυπακοή στους τυπικούς κανόνες, όχι μόνο σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο του κράτους -το οποίο λόγω πελατειακών σχέσεων εμφανίζεται ανίκανο να εφαρμόσει μακροπρόθεσμα πολιτικές αποφάσεις ή προγράμματα- έχει ως αποτέλεσμα η μετανάστευση να έχει 'παράνομο<sup>5</sup> ή 'άτυπο<sup>5</sup> χαρακτήρα.

Από την άλλη πλευρά, η ελλιπής διάκριση μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, με το κράτος να μη ξεχωρίζει από την κοινωνία και να παρουσιάζεται ως προστάτης του κοινωνικού όλου, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στο τρόπο που οργανώνεται η εθνική ελληνική ταυτότητα. Η ιδιότητα του πολίτη, όπως τονίσαμε παραπάνω, μέσω των πελατειακών σχέσεων περιθωριοποιείται και το κοινωνικό σύνολο συνίσταται ως οργανικό όλο μέσα από την έννοια του έθνους και την εθνικιστική ιδεολογία.

Βασικό στοιχείο ορισμού του ελληνικού έθνους αποτελεί η θρησκεία ενώ η ελληνικότητα ως συλλογική ταυτότητα περιέχει την ορθοδοξία ως κριτήριο διαχωρισμού του 'εμείς' από τους άλλους, τους ξένους. Η κατασκευής της εθνικής ταυτότητας<sup>77</sup> περιλαμβάνει το ένδοξο παρελθόν της Αρχαίας Ελλάδας με μια αμφίθυμη στάση προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Από τη μία πλευρά, η υποστήριξη των Ευρωπαϊκών κρατών για την δημιουργία ενός ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και από την άλλη πλευρά, η αμφισβήτηση της ικανότητας του νέου έθνους να εκπροσωπεί το Αρχαίο Ελληνικό Πνεύμα και να αποτελεί τη συνέχεια των αρχαίων Ελλήνων, δημιούργησε ένα κλίμα καχυποψίας προς τους ξένους και μετάθεσης ευθυνών προς τα έξω για τα εσωτερικά προβλήματα".

Ταυτόχρονα, εκτός από την αναζήτηση της επιβεβαίωσης της συνέχειας, η ελληνική εθνική ταυτότητα προσπαθεί να αποτινάξει και την οθωμανική παράδοση, που τη συνδέει άρρηκτα με τη θρησκευτική της διάσταση. Έτσι η

(θ)

Νικολάου, Γ. *Διαπολιτισμική Διδακτική*, σελ. 176 κ.ε.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ κατά τα τελευταία χρόνια έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. [...] Έτσι στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στον οποίο αναφερθήκαμε κριτικά και σε προηγούμενα κεφάλαια.
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής στα θέματα αυτά.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που θα υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Αναδιαμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων στοιχείων σε Διαπολιτισμικά.
- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύψους 5 δις περίπου, μέσα από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και με προοπτική συνέχισής τους με το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης έως το 2006.

*Μιχάλης Ηλίας*

*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές, 2003*

<http://virtualschool.web.auth.gr/3.2/Praxis/Michalis.html>

Το ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία πενταετία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έτσι στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διοικητικό εργαλείο μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σ□ αυτά τα θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ), που θα υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.
- Αναδιαμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων στοιχείων σε Διαπολιτισμικά.
- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων, μέσα από το Β΄ ΚΠΣ και με προοπτική συνέχισής τους με το Γ΄ ΚΠΣ έως το 2006.

(ιβ)

Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 199 κ.ε.

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. εντάσσεται και η «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό Σχολείο και η «Ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο (ανάλογες και σχετικές δραστηριότητες προβλέπονται και για το νηπιαγωγείο)[...] Η Ευέλικτη Ζώνη σχεδιάστηκε ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μιας άλλης, γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να εξελιχθεί σε ζωτικό χώρο χαράς και όχι μόνο διδασκαλίας και παθητικής αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων. [...] Η συγκεκριμένη καινοτομία βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου, στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας (project). [...] Στην Ευέλικτη Ζώνη αναμένεται να αναπτυχθούν οι αναγκαίες εκείνες γνώσεις και πληροφορίες, που δεν μπορούν να ενταχθούν στην «τυπική διδασκαλία» και δεν «χωρούν» στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα.

*ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001: Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, σελ.. 7, 8*

[...] Στην προσπάθεια αυτή εντάσσεται και η «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και «ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο (ανάλογες δραστηριότητες προβλέπονται και για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου). [...] Ταυτόχρονα θα πρέπει να τονιστεί ότι η ευέλικτη ζώνη θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μιας άλλης γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει χώρος χαράς και ζωής και όχι μόνο διδασκαλίας και αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων. [...] Η καινοτομία αυτή βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης αλλά και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. [...] Μέσα σ' αυτή τη ζώνη αναπτύσσονται θεματικές ενότητες που δεν μπορούν εύκολα να προβληθούν στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας, τις οποίες έτσι κι αλλιώς δεν αντέχει το σχολικό πρόγραμμα

(γ)

**Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 201 κ.ε.**

2. [...]Το ολοήμερο σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα του περιλαμβάνει και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από υπεύθυνο δάσκαλο και όχι από τους γονείς. Στο πλαίσιο του εντάσσονται επίσης επιλογές των μαθητών σε μαθήματα και δραστηριότητες που αναβαθμίζουν το ρόλο του σχολείου, όπως η Ξένη Γλώσσα, η εισαγωγή στην Πληροφορική, ο Αθλητισμός, ο Χορός, η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική και τα Εικαστικά - αντικείμενα που διαμορφώνουν συνθήκες ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ελκυστικότερης μάθησης.

Για να ανταποκριθεί το ολοήμερο σχολείο στους παραπάνω σκοπούς, έχει προβλεφθεί η στελέχωσή του από το δάσκαλο του τμήματος (ο οποίος αναλαμβάνει την προετοιμασία και την πρόσθετη βοήθεια στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά), αλλά και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για τα αντικείμενα: Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Πληροφορική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Χορός. [...]

8. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου συνιστά μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίον βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σύγχρονου σχολείου.

Εισάγει νέο τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας και συνεπάγεται αλλαγή όσον αφορά τη διεύρυνση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών, αλλά και των προσδοκιών των μαθητών και των γονέων τους, δεδομένου ότι το πρόγραμμα του

**Εγκύκλιος Φ.50/57/26650/Γ1 / 17-03-2003 του ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

3. Το ολοήμερο σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα του περιλαμβάνει και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από υπεύθυνο δάσκαλο και όχι από τους γονείς. Στο πλαίσιο του εντάσσονται επιλογές των μαθητών σε μαθήματα και δραστηριότητες που αναβαθμίζουν το ρόλο του σχολείου, όπως η Ξένη Γλώσσα, η εισαγωγή στην Πληροφορική, ο Αθλητισμός, ο Χορός, η θεατρική Αγωγή, η Μουσική και τα Εικαστικά, αντικείμενα που διαμορφώνουν συνθήκες ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ελκυστικότερης μάθησης.

Για να ανταποκριθεί το ολοήμερο σχολείο στους παραπάνω σκοπούς, έχει γίνει πρόβλεψη για τη στελέχωση του με το δάσκαλο του τμήματος (ο οποίος αναλαμβάνει την προετοιμασία και την πρόσθετη βοήθεια στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά), αλλά και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για τα αντικείμενα: Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Πληροφορική, Εικαστικά, θεατρική Αγωγή, Μουσική, Χορός. [...]

8. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου συνιστά μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίον βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σύγχρονου σχολείου.

Εισάγει νέο τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας και συνεπάγεται αλλαγή όσον αφορά τη διεύρυνση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών, αλλά και των προσδοκιών των μαθητών και των γονέων τους, δεδομένου ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου έχει τους παρακάτω στόχους:

- Να γίνει το ολοήμερο σχολείο ο χώρος όπου οι μαθητές θα

(ιστ)

Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 273

Η δίγλωσση εκπαίδευση, κατά τους Cazden και Snow, είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο».<sup>263</sup> Χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων.<sup>264</sup> Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις: στην πρώτη, η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία.

Ο γενικός όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» χρησιμοποιείται και για τις δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης της διατήρησης.<sup>265</sup>

263. C.B. Cazden & C.E. Snow (1990), English Plus: Issues in Bilingual Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Newbury Park, CA: Sage Publications, αναφορά στο J. Cummins (1999), ο.π.

264. C. Baker (2001), Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg, passim.

265. J. A. Fishman (1976), Bilingual Education. An International Sociological Perspective, MA: Newbury Publishers House, Rowley.

C. Baker, 2001: Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, σελ. 167 κ. ε.

[...] Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (Cazden & Snow 1990a). Στην αρχή, είναι ανάγκη να κάνουμε μια οριοθέτηση ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες, και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Πρόκειται για τη φορά ανάμεσα σε μια τάξη όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία και σε μια άλλη, όπου υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά αλλά όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» αναφέρεται και στις δύο περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να είναι ασαφής και ανακριβής. Για να μιλήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια, χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. [...] Ένας συχνός διαχωρισμός προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της **Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης** και της **Δίγλωσσης Εκπαίδευσης με στόχο τη διατήρηση** (Fishman 1976, Hornberger 1911).

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| <p><b>(ιζ)</b><br/> <b>Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 273 κ.ε.</b></p> <p>Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η δίγλωσση εκπαίδευση της διατήρησης, αντίθετα, στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας.</p> <p>Οι Otheguy και Otto κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη στατική διατήρηση - που στοχεύει στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο - και στην εξελικτική διατήρηση - που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.<sup>266</sup> Πρόκειται για τη συχνά αποκαλούμενη και ως δίγλωσση εκπαίδευση εμπλουτισμού, για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων (αν και ο όρος χρησιμοποιείται επίσης και για την εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα στο σχολείο). Η δίγλωσση εκπαίδευση εμπλουτισμού αποσκοπεί στην υπέρβαση της στατικής διατήρησης, με την επέκταση της ατομικής και ομαδικής χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και τη μετάβαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας.</p> | <p><b>C. Baker, 2001: Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, σελ. 274 κ.ε.</b></p> <p>Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση στοχεύει στη μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Βασικός της δηλαδή στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική <b>αφομοίωση</b> από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης επιχειρεί να καλλιεργήσει τη μειονοτική γλώσσα στο παιδί ενισχύοντας μέσα του την αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας και επιβεβαιώνοντας τα δικαιώματα μιας εθνοτικής μειονότητας μέσα σ' ένα άλλο έθνος.</p> <p>Οι Otheguy και Otto (1980) κάνουν έναν διαχωρισμό μεταξύ των στόχων της στατικής διατήρησης και της εξελικτικής διατήρησης. Η στατική διατήρηση στοχεύει να κρατήσει τις γλωσσικές δεξιότητες στο επίπεδο που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο. Η εξελικτική διατήρηση στοχεύει να αναπτύξει τις δεξιότητες του παιδιού στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Πρόκειται για τη συχνά λεγόμενη Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων ( ο όρος «Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού» χρησιμοποιείται επίσης για την περίπτωση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο.[...] Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού στοχεύει να υπερβεί τη στατική διατήρηση, επεκτείνοντας την ατομική και ομαδική χρήση των μειονοτικών γλωσσών και οδηγώντας στον πολιτιστικό πλουραλισμό (βλ. Κεφάλαιο 20) και στην κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας.</p> |

(τη)

Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 278 κ.ε.

[...]

1. *Η γλώσσα ως πρόβλημα.* Οι συζητήσεις σχετικά με τις γλώσσες στην κοινωνία αρχίζουν συνήθως με την άποψη ότι η διγλωσσία προκαλεί επιπλοκές και δυσκολίες όπως: (α) Προβλήματα στην προσωπικότητα και κοινωνικά προβλήματα, όπως διχασμό της προσωπικότητας, πολιτιστική σύγχυση, φτώχη αυτοεικόνα, όσον αφορά το ίδιο το άτομο, αλλά και εθνικό ή τοπικό διχασμό και σύγκρουση, όσον αφορά την ευρύτερη κοινωνία. (β) Προβλήματα φτώχειας, αποτυχίας στο σχολείο, περιορισμένης κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου, αδυναμία ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η μειονοτική γλώσσα είναι εμπόδιο και το υποτιθέμενο πρόβλημα αντιμετωπίζεται με εμβύθιση και μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση. Αντίθετα, οι «ισχυρές» μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρείται ότι προκαλούν γλωσσικό πρόβλημα, ενώ υπάρχει ισχυρή επιθυμία για εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων, επίτευξη μιας κοινής κουλτούρας και παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της θέσης των γλωσσικών μειονοτήτων.

2. *Η γλώσσα ως δικαίωμα.* Ένας διαφορετικός προσανατολισμός διαφορετικός από αυτόν της γλώσσας ως πρόβλημα είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. [...] Όπως ακριβώς γίνονται προσπάθειες για την εξάλειψη των διακρίσεων βάσει του χρώματος και του θρησκευματος, έτσι θα πρέπει να εξλειφθεί και η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. Τα γλωσσικά δικαιώματα νομιμοποιούνται: (α) βάσει των προσωπικών, νομικών και συνταγματικών δικαιωμάτων [...]

C. Baker, 2001: Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, σελ. 519 κ.ε.

[...] Η γλώσσα ως πρόβλημα. Οι δημόσιες συζητήσεις σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση και τις γλώσσες στην κοινωνία αρχίζουν συχνά με την άποψη ότι η γλώσσα προκαλεί επιπλοκές και δυσκολίες. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στις συζητήσεις γύρω από τα υποτιθέμενα γνωστικά προβλήματα όσων λειτουργούν σε δύο γλώσσες (βλ. Κεφάλαια 7 έως 9). Τα παρατηρούμενα προβλήματα δεν περιορίζονται στη σκέψη. Προβλήματα προσωπικότητας και κοινωνικά προβλήματα, όπως ο διχασμός της προσωπικότητας, η πολιτιστική σύγχυση, η φτώχη εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του και η ανομία αποδίδονται μερικές φορές στους δίγλωσσους. Σε ομαδικό περισσότερο παρά σε ατομικό επίπεδο, η διγλωσσία συνδέεται ορισμένες φορές με τον εθνικό ή τοπικό διχασμό και τη σύγκρουση μεταξύ των ομάδων [...]

Συχνά, η μειονοτική γλώσσα συνδέεται με τα προβλήματα της φτώχειας, της αποτυχίας στο σχολείο, της ελάχιστης κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου και με την αδυναμία ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. [...] Η μειονοτική γλώσσα αντιμετωπίζεται, λοιπόν, ως αναπηρία που θα ξεπεραστεί μέσω του σχολικού συστήματος. [...] Συχνά θεωρείται ότι οι «ισχυρές» μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης προκαλούν ένα γλωσσικό πρόβλημα. Αυτή η εκπαίδευση, ισχυρίζονται κάποιοι, θα προκαλέσει κοινωνική αναταραχή ή διάσπαση. [...] Η απάντηση σε αυτό είναι γενικά ότι οι «ισχυρές» μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης θα οδηγήσουν στην καλύτερη ενσωμάτωση, αρμονία και κοινωνική ειρήνη.

[...]

Η γλώσσα ως δικαίωμα

Ένας προσανατολισμός διαφορετικός από αυτόν της «γλώσσας ως προβλήματος» είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. [...] Όπως

3. *Η γλώσσα ως κεφάλαιο*. Μια εναλλακτική άποψη από εκείνη της γλώσσας ως πρόβλημα και της γλώσσας ως δικαίωμα είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας ως προσωπικού και εθνικού κεφαλαίου. Η τελευταία τάση στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική είναι η εξάπλωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, αλλά και της διαφύλαξης των γλωσσών, και μάλιστα των μειονοτικών, που δεν έχουν σχέση με την αγγλική. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι απαραίτητα υψηλού κύρους, θεωρείται βασικό κεφάλαιο για την προώθηση των εξαγωγών και της παγκόσμιας επιρροής. Έτσι παρατηρείται το παράδοξο, από τη μια μεριά, να δίνεται αξία στην εκμάθηση γλωσσών και, από την άλλη, να υποτιμούνται οι γλωσσικές μειονότητες που τις ομιλούν. Ενώ η αφομοίωση για παράδειγμα, εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία στην εσωτερική πολιτική των Η.Π.Α., στην εξωτερική πολιτική αυξάνουν οι απαιτήσεις για δίγλωσσους πολίτες. [...]

ακριβώς γίνονται προσπάθειες απαλοιφής των διακρίσεων βάσει του χρώματος και του δόγματος, έτσι και οι οπαδοί αυτής της άποψης υποστηρίζουν πως, σε μια δημοκρατική κοινωνία, πρέπει να εξαλειφθεί η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. [...] Αυτά τα γλωσσικά δικαιώματα μπορεί να απορρέουν από τα προσωπικά, νομικά και συνταγματικά δικαιώματα.[...]

*Η γλώσσα ως κεφάλαιο*

Ένας προσανατολισμός εναλλακτικός προς εκείνον της «γλώσσας ως πρόβλημα» και της «γλώσσας ως δικαίωμα» είναι η ιδέα της γλώσσας ως προσωπικού και εθνικού κεφαλαίου. [...] Η τελευταία τάση, λόγου χάριν, στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική είναι η εξάπλωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η σπουδή μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται όλο και περισσότερο ως βασικό κεφάλαιο για την προώθηση των εξαγωγών και της παγκόσμιας επιρροής. Έτσι, έχουμε το παράδοξο ότι, ενώ η δίγλωσση εκπαίδευση για την υποστήριξη των γλωσσικών μειονοτήτων υποτιμήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, σήμερα εκτιμώνται οι ομιλητές της Αγγλικής που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα ώστε να εξασφαλιστεί η διατήρηση του κυρίαρχου ρόλου των ΗΠΑ στην παγκόσμια πολιτική σκηνή. Υπάρχει η τάση να δίνεται αξία στην πρόσκτηση γλωσσών, ενώ υποτιμούνται οι γλωσσικές μειονότητες που τις ομιλούν. Ενώ η ένταξη και η αφομοίωση εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία στην εσωτερική πολιτική των Ηνωμένων Πολιτειών, στην εξωτερική πολιτική αυξάνονται οι απαιτήσεις για δίγλωσσους πολίτες.[...]





(κ)  
Νικολάου, Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική, σελ. 300 κ.ε.

[...]

για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η παρέμβαση αυτή πρέπει να εστιασθεί στα εξής τρία ζητήματα:

- Στις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της επικοινωνίας, η διαρρύθμιση του χώρου - για παράδειγμα, η διάταξη των αμοιβαίων θέσεων των μαθητών - πρέπει να ευνοεί την «πρόσωπο-με-πρόσωπο» επικοινωνία ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες ανάπτυξης διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ τους.

Στις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της εργασίας, ο επανασχεδιασμός οφείλει να προτείνει διατάξεις επίπλων και εξοπλισμού, οι οποίες να διευκολύνουν την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας και εργασίας ανά ομάδες, καθώς επίσης να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η «πρόσωπο-με-πρόσωπο» επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

- Στην απελευθέρωση της σχέσης του σώματος του μαθητή με το χώρο. Οι νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι αδύνατον να εφαρμοσθούν αν δεν απελευθερωθεί η σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο, έτσι ώστε στο σχολείο να αποκατασταθεί ως προς αυτό μια φυσιολογική κατάσταση, που θα προσεγγίζει εκείνη της καθημερινής ζωής του παιδιού.

Η ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων με το χώρο κινείται σε δυο σημεία:

- Στις αποδεκτές στάσεις του σώματος του παιδιού κατά τη διάρκεια του

Δημήτρη Γερμανού 2000, σελ. 53 κ.ε.

Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, [http://learning-by-teaching.blogspot.com/2011/12/blog-post\\_3770.html](http://learning-by-teaching.blogspot.com/2011/12/blog-post_3770.html)

[...] για ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η παρέμβαση αυτή πρέπει να εστιασθεί σε τρία θέματα:

- στις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της επικοινωνίας, η διαρρύθμιση του χώρου, για παράδειγμα η διάταξη των αμοιβαίων θέσεων των μαθητών, πρέπει να ευνοεί την “πρόσωπο-με-πρόσωπο” επικοινωνία ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες για ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ τους. Πρόκειται για την εφαρμογή διάταξης χώρου προσαρμοσμένης στην ομαδοκεντρική διδασκαλία.

- στις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της εργασίας, ο επανασχεδιασμός πρέπει να προτείνει διατάξεις επίπλων και εξοπλισμού οι οποίες να διευκολύνουν την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η πρόσωπο-με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

- στην απελευθέρωση της σχέσης του σώματος του μαθητή με το χώρο. Οι νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι αδύνατο να εφαρμοσθούν αν δεν απελευθερωθεί η σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο, έτσι ώστε να αποκατασταθεί στο θέμα αυτό στο σχολείο μια φυσιολογική κατάσταση πραγμάτων, που πλησιάζει εκείνη της καθημερινής ζωής του παιδιού.

Η ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων με το χώρο κινείται σε δυο σημεία :

μαθήματος. Πρέπει να θεωρούνται «αποδεκτές» όλες οι φυσιολογικές στάσεις και θέσεις που λαμβάνει αυθόρμητα το σώμα του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα καθώς εργάζεται και μαθαίνει.

- Στην ελευθερία του μαθητή να χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας. Να ανατραπεί, δηλαδή, το σημερινό καθεστώς, συμφωνά με το οποίο ο μαθητής οφείλει να ζητήσει άδεια για οποιαδήποτε μετακίνηση του μέσα στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές, όταν τους παρασχέθηκε η ελευθερία αυτή, δεν έκαναν κατάχρηση της - αντίθετα, φρόντιζαν, όσο μπορούσαν, για λελογισμένη χρήση της στο πλαίσιο του μαθήματος, ώστε να την προστατεύσουν.

Στο σημείο αυτό πρέπει, ωστόσο, να τονισθεί ότι η παρέμβαση στα δυο επίπεδα (στη διαρρύθμιση του χώρου και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα) χρειάζεται να είναι ταυτόχρονη και να έχει ενιαίο προσανατολισμό. Μια αλλαγή στο χώρο δεν είναι αρκετή, από μόνη της, για να προκαλέσει αντίστοιχη αλλαγή και στη διαδικασία του μαθήματος.

[...]

- στις αποδεκτές στάσεις του σώματος του παιδιού την ώρα του μαθήματος. Ως «αποδεκτές» πρέπει να θεωρούνται όλες οι φυσιολογικές στάσεις και θέσεις που παίρνει αυθόρμητα το σώμα του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα καθώς εργάζεται και μαθαίνει

- στην ελευθερία του μαθητή να χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας. Ανατρέπεται, δηλαδή, το σημερινό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής πρέπει να ζητήσει άδεια για οποιαδήποτε μετακίνησή του μέσα στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έκαναν κατάχρηση αυτής της ελευθερίας: αντίθετα, πρόσεχαν, όσο μπορούσαν, να τη χρησιμοποιούν σωστά στο πλαίσιο του μαθήματος, ώστε να την προστατεύσουν. [...]