



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Σουλτάνα Καπίκη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξτε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα, κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2018

Η Δηλούσα: Γραμματική Μιχαηλίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό κοινωνικό παράγοντα και ακόμα και σήμερα η θέση του παιδιού στην εκπαίδευση αμφισβητείται από διάφορες αντιλήψεις που εκφράζονται σχετικά με τη θέση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εδραιώνεται η ρήξη με την παραδοσιακή εκπαίδευση που καθορίζεται από το κράτος και την εκκλησία και δημιουργεί στην Ευρώπη κυρίως νέες, φιλελεύθερες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, οι οποίες οδήγησαν σε προσπάθειες ανανέωσης των σχολείων και πειραματισμούς. Την εποχή αυτή ο παιδαγωγός Α.Σ. Νηλ δημιουργεί το σχολείο Σάμμερχιλ σχολείο όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να παίζουν, να μελετούν, να αποφασίζουν και να παίρνουν μέρος σε διαδικασίες κοινωνικού πλαισίου ισότιμα με τους ενήλικες.

Σήμερα, ανακινώντας το ζήτημα της εκπαίδευσης και της θέσης του παιδιού μέσα σ' αυτή αξίζει να επανεξετάσουμε την Ελληνική εκπαίδευση και να μελετήσουμε τις αντιλήψεις που έχουν καθιερωθεί, σε μια προσπάθεια να εντοπίσουμε τις κυρίαρχες αντιλήψεις και τις αρχές σύμφωνα με τις οποίες λειτουργεί, να οραματιστούμε το μέλλον της και να θέσουμε επιστημονικά δεδομένα για την ανανέωσή της.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η συγκριτική μελέτη αναφορικά με τα δύο συστήματα: το αντιαυταρχικό σύστημα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του στο σχολείο που ίδρυσε ο Νηλ, το Σάμμερχιλ και το σύστημα της Ελληνικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα με τις προσπάθειες και τις προτάσεις για αποτελεσματική εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η Ελλάδα, η οποία βρίσκεται ήδη σε μια δεινή θέση, μέσα σε μια βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση έχει να ξεπεράσει πολλά εμπόδια και να διανύσει ακόμη μεγάλες αποστάσεις προκειμένου να καταφέρει να υιοθετήσει ουσιαστικά και καθοριστικά τις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Αφενός πιέζεται από τους εποπτικούς φορείς να προβεί σε μεταρρυθμίσεις, οι οποίες έχουν χαρακτηριστικά προς την κατεύθυνση αυτή αφετέρου όμως έχει να παλέψει εσωτερικά με τις γραφειοκρατικές επιπλοκές των φορέων της, τις ανάγκες επιμόρφωσης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση των παιδιών μειονοτικών ομάδων όπως των προσφύγων και των ρομά και τέλος την κουλτούρα που έχει δημιουργηθεί γύρω από την εκπαίδευση μέσα στην Ελληνική κοινωνία και τις οικογένειές της.

Λέξεις κλειδιά: Σάμμερχιλ, Νηλ, αντιαυταρχική εκπαίδευση, ελληνική εκπαίδευση

ABSTRACT

Education is a key social factor and even today the child's position in education is challenged by various perceptions about the role, the rights and obligations of the child in the educational and pedagogical process.

At the beginning of the 20th century, the rupture with the traditional education determined by the state and the church has created new, liberal perceptions of education, which led to efforts and experiments to renew the schools, mainly in Europe. At that time, the pedagogue A.S. Neill creates the Summerhill School, a school where children are free to play, study, decide, and take part in social context processes where kids are equal to adults.

Today, shifting the question of education and the position of the child within it, it is worth re-examining Greek education and studying the perceptions that have been established in an attempt to identify the dominant perceptions and the principles according to which it works, to envision its future and to put scientific data on its renewal.

The followed methodology of this review is the comparative study of the two systems: the anti-authoritarian system and the results of its implementation at the school Summerhill, founded by A.S. Neill, and the system of Greek education in modern Greece, a system fulfil of efforts and proposals for effective education.

The results of the study show that Greece, which is already in a precarious position, in a profound economic and social crisis, has to overcome many obstacles and still go a long way in order to successfully and decisively adopt the principles of anti-authoritarian education. On the one hand, Greece is pressed by the supervisors to carry out reforms that have characteristics in this direction but on the other hand it has to fight internally with the bureaucratic complications of its sections, the training needs and the improvement of the teachers, the integration of the children of minority groups and finally the culture that has been created about education in Greek society and in Greek families.

Key words: *Summerhill, Neill, anti-authoritarian education, Greek education*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	13
1.1. Αντιαυταρχική εκπαιδευτική φιλοσοφία	13
1.1.1 Ζαν Ζακ Ρουσσώ (1712-1778).....	14
1.1.2 Βίλχελμ Ράιχ (1897-1957)	14
1.1.3 Σίγκμουντ Φρόυντ (1856-1939).....	16
1.1.4 Φρίντριχ Φρέμπελ (1782-1852)	16
1.1.5 Ρούντολφ Στάινερ (1861-1925)	17
1.1.6 Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952)	18
1.1.7 Οβίδιος Ντεκρολί (1871-1932)	19
1.1.8 Πάουλο Φρέιρε (1921-1997)	20
1.1.9 Ζαν Πιαζέ (1896-1980).....	21
1.1.10 Φρανθίσκο Φερρέρ (1859-1909).....	22
1.2 Η παιδοψυχολογία βασικός άξονας της λειτουργίας του Σάμερχιλ.....	25
1.2.1 Ψυχοπαθολογία της σχολικής αποτυχίας.....	27
2. Το Σάμερχιλ (Summerhill).....	28
2.1 Η Παιδαγωγική της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης.....	28
2.2 Η αντιαυταρχική εκπαίδευση στην πράξη.....	29
2.3 Βιογραφικά στοιχεία του Α.Σ. Νηλ.....	30
2.4. Το ελεύθερο σχολείο Σάμερχιλ.....	31
2.4.1 Οι βασικές αρχές του Σάμερχιλ.....	32
2.4.2 Οργάνωση του Σάμερχιλ.....	34
2.5 Η λειτουργία του σχολείου	38
2.5.1 Η Τακτική Γενική Συνέλευση.....	40
2.5.2 Το «Δικαστήριο».....	41
2.6 Το Σάμερχιλ και τα «Ελεύθερα Σχολεία»	41
3. Κριτική στο Σάμερχιλ.....	43
3.1 Οι απόψεις μαθητών του Σάμερχιλ.....	48
4. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα	50
4.1 Οι αρχές της Ελληνικής παιδείας.....	52
4.1.1 Η αυταρχικότητα στην εκπαίδευση	53

4.2	Η εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	60
4.3.	Η εκπαίδευση στην Ευρώπη και στον κόσμο	61
4.3.1	Τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA 2015.....	61
4.3.2	Το PISA 2015 για την Ελλάδα.....	65
4.3.3	Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2017 για την Ελλάδα	68
5.	Δυνατότητες ενσωμάτωσης των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	71
5.1	Επικείμενες αλλαγές στην Ελληνική εκπαίδευση.....	71
5.1.1	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	73
5.2	Εμπόδια που οφείλουν να ξεπεραστούν	78
6.	Αποτελέσματα	83
7.	Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	87
	BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	91
	Ελληνική Βιβλιογραφία	91
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	94
	Διαδικτυακοί τόποι	95

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου Κα Σουλτάνα Καπίκη για την πολύτιμη βοήθειά της και καθοδήγησή της κατά την εκπόνηση της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την κατανόηση που μου πρόσφερε όλο αυτό το διάστημα.



Εικόνα 1: Wikipedia: Σάμερχιλ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα που διαμορφώθηκαν από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, επηρεάστηκαν από την ανάπτυξη φιλοσοφικών και ψυχαναλυτικών θεωριών, δημιουργώντας ερωτήματα, ή και αφορισμούς για τις μέχρι τότε παραδοχές και τακτικές σχετικά με την εκπαίδευση, αμφισβητώντας το ρόλο της διδασκαλικής αυθεντίας και διεκδικώντας το σεβασμό του μαθητή στις διαδικασίες εκπαίδευσης και αγωγής.

Η παιδοψυχολογία και η παιδαγωγική δημιούργησαν μια εκρηκτική σχέση στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όπου οι μελέτες και τα συμπεράσματα κυρίως της ψυχολογίας έστρεψαν τους επιστήμονες στην παιδική ηλικία, την οποία κατέδειξαν σαν ρίζα των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν ο ενήλικες.

Παιδαγωγοί και φιλόσοφοι, όπως ο Καντ, ο Ρουσό, η Μοντεσσόρι, ο Πιαζέ και άλλοι, γράφουν για την εκπαίδευση και τους απασχολούν τα προβλήματα της παιδείας και ο προσανατολισμός της παιδαγωγικής επιστήμης, υιοθετώντας την αντίληψη ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποσκοπεί στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές του και τα φυσικά του ταλέντα.

Παρόλα αυτά, στην εκπαίδευση υποστηρίζεται η τιμωρία, η βία απέναντι στα παιδιά ως μέσο διαπαιδαγώγησης και η προσήλωση στην αυθεντία του δασκάλου. Μέχρι και το τέλος του 19^{ου} αιώνα όμως οι περισσότεροι παιδαγωγοί και φιλόσοφοι διαμόρφωσαν τις θεωρίες της εκπαίδευσης πάνω σε αυστηρά πρότυπα, με κυρίαρχο ή σημαντικό στοιχείο την ηθική, όπως αυτή εμπεριέχεται στο θρησκευτικό κυρίως πλαίσιο κάθε εποχής. Παράλληλα εμφανίζονται νέες αντιλήψεις για τη διαπαιδαγώγηση, προσεγγίζοντας περισσότερο το παιδί

και αναδεικνύοντας την ανάγκη του για ελευθερία, συμμετοχή και ικανοποίηση από διαδικασία της εκπαίδευσης (Τσιπλητάρης, 1996).

Στο σημείο αυτό προκύπτει ο προοδευτισμός στην εκπαίδευση, ο οποίος εμφανίζεται σαν μια νέα διεκδίκηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε αντιδιαστολή με την εδραιωμένη στην εκπαίδευση αυταρχική φιλοσοφία. Οι δύο θεωρίες παρουσιάζονται σαν αντίθετες θέσεις οι οποίες κρίνονται αντίστοιχα με βάση τις αρχές τους τόσο παιδαγωγικά όσο και ψυχαναλυτικά. Σε μια επί των βασικών αρχών αντιπαράθεση των δύο αυτών θεωριών, ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης κατά κύριο λόγο ορίζεται ως δασκαλοκεντρικός ενώ η αντιαυταρχική εκπαίδευση διατείνεται ότι οφείλουμε να απελευθερώσουμε το παιδί από την αυθεντία (Χαραλαμπίδης, 1985).

Προκειμένου να μελετηθεί η θεωρία και η εφαρμογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού του σχολείου και με δεδομένη την εκπαίδευση σήμερα στην Ελλάδα, εξετάζονται στην παρούσα εργασία τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές εφαρμογές της αντιαυταρχικής αντίληψης στην εκπαίδευση;
2. Ποια είναι η κριτική σχετικά με τις εφαρμογές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης;
3. Υπάρχουν δυνατότητες εφαρμογής της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σήμερα;
4. Ποια είναι τα εμπόδια για την εφαρμογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα;

Η έρευνα πραγματοποιείται με τη μέθοδο της συγκριτικής ανάλυσης μεταξύ της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και της σύγχρονης Ελληνικής εκπαίδευσης. Επίσης μελετώνται τα χαρακτηριστικά της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και των εφαρμογών της στο σχολείο του Σάμερχιλ, καθώς και στα «ελεύθερα σχολεία» της Ευρώπης και της Αμερικής.

Η αντιαυταρχική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στο Σάμερχιλ, θέτει το παιδί στο κέντρο της επιστήμης της αγωγής και της εκπαίδευσης. Απελευθερώνει την εκπαίδευση από την αυθεντία και προετοιμάζει το παιδί για μια ζωή της επιλογής του, κόντρα στα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα. Αμφισβητεί ανοιχτά τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και δημιουργεί εκ βάθρων ένα νέο σύστημα που αποσκοπεί στην ευτυχία του παιδιού και τη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου ενήλικα.

Το Σάμερχιλ κατάφερε μέσα στα χρόνια λειτουργίας του να παραμείνει ζωντανό και φωτεινό παράδειγμα για όσους θέλουν να δουν, να συμμετάσχουν ή να λειτουργήσουν έξω από τα στενά πλαίσια της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής και αυταρχικής εκπαίδευσης. Στις μέρες μας η εκπαίδευση τείνει σε όλο τον πλανήτη να γίνει μαθητοκεντρική, να σέβεται τα δικαιώματα του παιδιού και να πλατύνει τη λογική της και την οργάνωσή της με γνώμονα την επιτυχία των μαθητών όχι μόνο στον επαγγελματικό στίβο, αλλά πρωτίστως να δημιουργήσει ισορροπημένους, μορφωμένους και υγιείς ανθρώπους (Μπουζάκης, 1989).

Το «πείραμα» του Σάμερχιλ έχει καταγραφεί σαν μια από τις πιο χαρακτηριστικές εφαρμογές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και χαρακτηρίστηκε από πολλούς σαν επαναστατικό για την εποχή του αλλά ακόμη και ως τις μέρες μας, παρά την έντονη κριτική που του ασκήθηκε. Η υλοποίηση των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στο σχολείο του Σάμερχιλ και η οργανωτική δομή του σχολείου συνέβαλε στην αλλαγή της αντίληψης για το δασκαλοκεντρικό σχολείο και εξέλιξε την Παιδαγωγική Επιστήμη, δημιουργώντας έμπνευση σε σύγχρονους παιδαγωγούς προκειμένου να δημιουργηθούν «ελεύθερα» σχολεία, με απαγκίστρωσή τους από τον κρατισμό, το φόβο και την τιμωρία. Ο ιδρυτής του Σάμερχιλ, ο παιδαγωγός Νηλ, επηρεασμένος από τον Φρόντ, τον Σαρτρ, το Ρουσσώ και άλλους στοχαστές, αποδίδει στο παιδί φυσική τάση για το καλό, αντιμετωπίζοντάς το ως ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας και απορρίπτει τις μεθόδους αυταρχικής διαπαιδαγώγησης.

Κριτική έχουν δεχθεί εξίσου οι θεωρίες και πρακτικές τόσο της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης όσο και της αυταρχικής. Η κριτική στα δύο ρεύματα εστιάζει κυρίως στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και στα χαρακτηριστικά της μόρφωσης που λαμβάνουν σε καθεμιά από τις δύο εξεταζόμενες θεωρίες, κατά την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση και έχει ασκηθεί από διανοούμενους, ψυχαναλυτές και κοινωνιολόγους, όπως η Άννα Φρόντ, ο Καρλ Ρότζερς, ο Κόνραντ Λόρενς και άλλοι. Παρά την αρνητική κριτική στο Σάμερχιλ, το σχολείο λειτουργεί ακόμη υπό τη διεύθυνση της Zoe Readhead, κόρης του Νηλ, και το 2013 κατατάσσεται σε ένα από τα καλύτερα σχολεία στην Αγγλία, με βάση τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Παρατίθενται επίσης στοιχεία της κριτικής στην αντιαυταρχική εκπαίδευση που μπορούν να δώσουν δεδομένα για την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αντίληψης του αντιαυταρχισμού σήμερα, συνολικά στην Ελληνική παιδεία.

Στη σύγχρονη εποχή η Ευρωπαϊκή και κατ' επέκταση και η Ελληνική εκπαίδευση έχουν ενσωματώσει πολλές από τις αρχές και τις μεθόδους του προοδευτισμού, σε μια προσπάθεια να εξελιχθεί και να τυποποιηθεί το ευρωπαϊκό μοντέλο εκπαίδευσης

(Γιαγκουνίδης, 1995). Στην Ελληνική εκπαίδευση, οι μεταρρυθμίσεις που συντελούνται στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας τα τελευταία χρόνια αφενός εκπορεύονται από την θέση της χώρας στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα και αφετέρου αποτελούν εκδηλώσεις αντίδρασης στη συνεχιζόμενη για μια δεκαετία οικονομική κρίση.

Στην ταραχώδη σημερινή εποχή για όλη την Ευρώπη και ειδικά για την Ελλάδα, η ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο είναι ανάγκη και απαίτηση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η πρώτη σκέψη που είναι συνδεδεμένη με την ελπίδα είναι το παιδί.

Η εξέλιξη της Ελληνικής εκπαίδευσης με προοδευτικές μεταρρυθμίσεις μπορεί να βελτιωθεί με ενσωμάτωση βασικών αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Ερευνάται σε ποια επίπεδα της εκπαίδευσης και με ποιες αλλαγές μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστική στροφή στην αντιαυταρχική εκπαίδευση, προσεγγίζοντας τον σημερινό χαρακτήρα της Ελληνικής εκπαίδευσης και εξετάζοντας τις δυνατότητες εφαρμογής των αρχών αυτών στη σύγχρονη Ελλάδα.

Η κριτική στα αποτελέσματα από την εφαρμογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να δώσει στοιχεία για την ικανοποιητική και αποτελεσματική υιοθέτηση των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής θεωρίας και να μελετηθούν τα πιθανά εμπόδια για την υιοθέτηση στη σύγχρονη Ελλάδα του αντιαυταρχικού εκπαιδευτικού μοντέλου, στα πρότυπα των ευρωπαϊκών και διεθνών όρων και τα προβλήματα που προκύπτουν στην εφαρμογή μεταρρυθμιστικών επιλογών για μια εκπαίδευση με σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού, με δημοκρατικό και προοδευτικό προφίλ και εστιασμένο στον μαθητή και στην ανάπτυξη των προσωπικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων του κάθε παιδιού.

Η εργασία αυτή έγινε μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, με σκοπό να μελετηθεί και να αναδυθεί ο χαρακτήρας, η ποιότητα και το μέλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης και να διερευνηθεί κατά πόσο μπορεί το παράδειγμα του Σάμερχιλ να φωτίσει και να μεταλαμπαδεύσει αρχές και στοιχεία του στην Ελληνική εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει κριτική τόσο για την εφαρμοσμένη αντιαυταρχική εκπαίδευση στην Ευρώπη κυρίως, αλλά και στην Αμερική, και να προωθήσει την ιδέα αυτή σαν μέθοδο που θα διαμορφώσει μια νέα παιδαγωγική και εκπαιδευτική αντίληψη στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές αρχές αλλά και τις ανάγκες για σύγχρονη εξέλιξη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της χώρας.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1. Αντιαυταρχική εκπαιδευτική φιλοσοφία

"Εκπαίδευση είναι μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενο της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων). Με τον όρο Εκπαίδευση νοείται η οργανωμένη παρεχόμενη υπηρεσία μάθησης που λαμβάνει χώρα στο επίσημο (νομοθετημένο) σχολείο όλων των βαθμίδων. Αποτελεί μέλημα και βασικό καθήκον κάθε Πολιτείας και θεωρείται δεδομένο ανθρώπινο δικαίωμα για τους πολίτες" (Τσαούσης, 1984).

Η εκπαίδευση αποτελεί βασική κοινωνική ανάγκη, προκειμένου να δημιουργήσει μορφωμένους, κοινωνικούς και πολιτισμένους πολίτες. Κυρίαρχη κοινωνική διαδικασία είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η εξέλιξή τους σε υγιή ενήλικα μέλη κατά την ένταξή τους στην κοινωνία, τους πολίτες που θα την εξελίξουν όπου θα αποτελέσουν το παραγωγικό δυναμικό της και θα συνεισφέρουν με τις γνώσεις και την συμμετοχή τους.

Αντίστοιχα η μάθηση αποτελεί κυρίως ατομική επιλογή και εμπειρία, που δεν υπόκειται σε οργανωτικό πλαίσιο και συστηματικές παιδαγωγικές μεθόδους. Η γνώση είναι αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών και επιλογών που ενδιαφέρουν και προσφέρουν μόρφωση.

Ο Νηλ αντέδρασε στη βασική αρχή της εκπαίδευσης και αντιπρότεινε την ιδέα της εμπειρικής γνώσης, της ελεύθερης αναζήτησης της φύσης και της γνώσης. Θεωρούσε την εκπαίδευση επιβολή, χωρίς να εκφράζει ιδιαίτερα μια πολιτική αντίληψη σχετικά με αυτό. Επηρεασμένος από φιλοσόφους και παιδαγωγούς που έθεσαν το παιδί στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, αρνήθηκε την εκπαιδευτική διαδικασία που όριζε η θεσμική αρχή και «πειραματίστηκε» δημιουργώντας μια «κοινότητα» όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να επιλέγουν την εκπαίδευσή τους.

Οι απαρχές της αντιαυταρχικής αγωγής και η άρνηση της επιβολής που ξεκίνησαν κυρίως την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης και οδήγησε σε ένα γενικό κίνημα χειραφέτησης από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα σε πολλά επίπεδα. Οι ιδέες φιλοσόφων, ψυχαναλυτών και παιδαγωγών την εποχή εκείνη συνέβαλαν στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας του Νηλ, κυρίως οι ιδέες και οι θεωρίες του Ζαν Ζακ Ρουσό, του Φρόντ και του Ράιχ και παιδαγωγών που ενέπνευσαν την δημιουργία νεωτεριστικών παιδαγωγικών μεθόδων, διεκδικώντας τη θέση του παιδιού στην εκπαίδευση, την κοινωνία και τη ζωή.

1.1.1 Ζαν Ζακ Ρουσσώ (1712-1778)

Ο Ελβετός συγγραφέας, φιλόσοφος και συνθέτης Ζαν Ζακ Ρουσσώ στο βιβλίο του «Ο Αιμίλιος» ή «Περί Αγωγής» περιγράφει την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση εκφράζοντας το όραμά του για μια κοινωνία στην οποία το παιδί, ο Αιμίλιος, απολάμβανε να μαθαίνει ότι παρακινούσε το ενδιαφέρον του και ότι θεωρούσε ο ίδιος χρήσιμο. Ο Αιμίλιος μπορούσε να μάθει φυσική όχι διδασκόμενος, αλλά μελετώντας και ανακαλύπτοντας ο ίδιος τη φύση.

Οι θεωρίες του Ρουσσώ για την εκπαίδευση θεωρήθηκαν ανατρεπτικές για την εποχή του καθώς δεν δεχόταν την επίδραση του πολιτιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση αλλά ήταν υπέρμαχος μιας «φυσικής» μόρφωσης του παιδιού που θα το βοηθήσει να εξελιχθεί σε έναν λογικό ενήλικα. Το παιδί για τον Ρουσσώ αποτελεί μια ολότητα από τη στιγμή που έρχεται στον κόσμο και οι ηθικολογίες και η τιμωρία δεν εξυπηρετούν την ανάπτυξή του.

Η προσωπική εμπειρία κατά τον Ρουσσώ μαθαίνει τον άνθρωπο να σκέφτεται και να δρα χρησιμοποιώντας τη λογική που προκύπτει από τις εμπειρίες του. Ταυτόχρονα όμως, ο Ρουσσώ παρότρυνε τον δάσκαλο να ασκήσει βία στο παιδί, παρά τις επιθυμίες του Αιμίλιου, προκειμένου να τον πείσει να κάνει αυτό που ζητά ο δάσκαλος.

Ο Νηλ επηρεασμένος από τον Ρουσσώ διατείνονταν ότι τα παιδιά είναι "έμφυτα σοφά και ρεαλιστικά" και ότι οι κοινωνικοί θεσμοί δεν επιτρέπουν την προσωπική εξέλιξη του καθενός, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές του. Δήλωνε ότι η κύρια ιδέα του Σάμμερχιλ ήταν το σχολείο να εξυπηρετεί το παιδί και να του προσφέρει ένα περιβάλλον όπου ελεύθερο θα εξελιχθεί, αναπτύσσοντας τα ενδιαφέροντά του και τις ικανότητές του. Ο Νηλ δεν ενδιαφερόταν το σχολείο να φτιάξει επιτυχημένους ενήλικες, αλλά ενήλικες ευτυχισμένους, απαλλαγμένους από τις νευρώσεις που δημιουργούν η τιμωρία, ο φόβος και η ηθικολογία (Νηλ, 1972).

1.1.2 Βίλχελμ Ράιχ (1897-1957)

Ο Βίλχελμ Ράιχ, αυστριακός ψυχαναλυτής και μαθητής του Σίγκμουντ Φρόυντ, υπήρξε διαμορφωτής της θεώρησης της «οργονομίας», όπου υποστήριζε ότι η βιο-ενέργεια είναι η πρωταρχική ουσία κάθε ύπαρξης και φυσικού νόμου. Το ανθρώπινο είδος είναι εδώ και χιλιάδες χρόνια διαιρεμένο σε πολυάριθμες ομάδες ανάλογα με την εθνικότητα, τη φυλή, το θρήσκευμα, το κράτος. Κάθε ομάδα κατευθύνει τα παιδαγωγικά της μέτρα με στόχο την προσαρμογή κάθε νεότερης γενιάς σε ειδικούς εθνικούς, θρησκευτικούς ή φυλετικούς θεσμούς και ιδεώδη. Οι ομάδες αυτές έχουν πλήρη άγνοια της φύσης του ίδιου του παιδιού, ενώ το παιδί είναι εξαρτημένο από το κράτος, τον πολιτισμό, την εκκλησία ή οποιαδήποτε

ιστορική ή εθνική αντίληψη. Όλοι αυτοί αδιαφορούν για το γεγονός ότι το παιδί είναι πρώτα από όλα ένα μέρος της ζωντανής φύσης, ένα οργανωτικό σύστημα που διέπεται από βιοενεργειακούς νόμους (Ράιχ, 1984).

Σύμφωνα με τον Βίλχελμ Ράιχ κάθε γενιά φέρνει μαζί της μία μόνο κληρονομιά, τη βιοενεργειακή και τίποτε άλλο. Ούτε πολιτισμό, ούτε θρήσκευμα, ούτε ιθαγένεια, ούτε κάποια απόλυτη έμφυτη αγάπη, όπως διατείνονταν ο Ρουσσώ. Αντί λοιπόν να προσαρμόζονται οι κοινωνικές συνθήκες στη ζωντανή αρχή των νεογέννητων παιδιών τα πολιτιστικά ιδεώδη στη διατήρηση και εξασφάλιση της ενίσχυσης της έμφυτης τάσης του παιδιού, προσαρμόζεται το παιδί σε συγκεκριμένους φορείς και αντιλήψεις. Και ενώ η φύση έχει την τάση να συνενώνει την ανθρωπότητα, οι επιβαλλόμενες αρχές από τους φορείς και θεσμούς καταστρέφουν την ενότητα της πανανθρώπινης ενέργειας.

Ο Βίλχελμ Ράιχ απέρριπτε τη φροϋδική θεωρία του "ενστίκτου του θανάτου" σαν πηγή επιθετικότητας και πίστευε ότι η επιθετικότητα στα παιδιά είναι το αποτέλεσμα σκληρών μεθόδων διαπαιδαγώγησης¹. Σε περίπτωση που τα παιδιά μεγαλώσουν σε καιρούς που θα βιώσουν την πάλη ανάμεσα σε αλληλοσυγκρουόμενες κοινωνικές επιρροές, είναι πιθανόν πολλά από αυτά να πέσουν θύματα «συγκινησιακής πανούκλας», ορίζοντας με αυτό τον όρο το μεταμφιεσμένο μίσος. Έτσι, η μόνη λύση για τα παιδιά του μέλλοντος είναι η υγιής διαβίωσή τους κάτω από εχθρικές εξωτερικές συνθήκες (Ράιχ, 1984).

Η επαναστατική φύση των απόψεων του Ράιχ περιγράφηκαν στα έργα του και επηρέασαν ψυχαναλυτές και παιδαγωγούς, καθώς πίστευε ότι τα παιδιά πρέπει να είναι ελεύθερα και να δημιουργήσουν μια κοινότητα μακριά από το οικογενειακό περιβάλλον και την εξουσία που τους ασκεί, σαν πρωταρχικό πλαίσιο καταπίεσης και προσαρμογής. Η επιβολή δεν θα ωφελήσει το παιδί, ούτε την κοινότητα αντίθετα η ελευθερία θα προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα «αυτορρύθμισης» κατά την οποία το παιδί επιλέγει να μαθαίνει, να σχεδιάζει και να πράττει.

Η ικανότητα της «αυτορρύθμισης», με την οποία το παιδί θα φροντίσει σε ένα ελεύθερο γι' αυτό περιβάλλον να μάθει να ζει με βάση τις ανάγκες του, αποτέλεσε βασική αρχή για την εφαρμογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στο Σάμμερχιλ.

¹ Από το κείμενο: «Οι παιδαγωγικές οπτικές της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη»
EA684.pdf

1.1.3 Σίγκμουντ Φρόυντ (1856-1939)

Ο Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund Freud) Αυστριακός γιατρός, ψυχίατρος και θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής σχολής στον τομέα της ψυχολογίας. Υπήρξε ο ιδρυτής της ψυχανάλυσης, η οποία αποτελεί θεωρία που εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά και ταυτόχρονα μέθοδο για τη θεραπεία των ψυχικών ασθενειών. Σύμφωνα με τον Φρόυντ τα γεγονότα στην παιδική μας ηλικία έχουν μεγάλη επιρροή στις ενήλικες ζωές μας και διαμορφώνουν την προσωπικότητά μας. Το άγχος που προέρχεται από τραυματικές εμπειρίες στο παρελθόν ενός ατόμου κρύβεται από τη συνείδηση και μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση νευρώσεων ή άλλων προβλημάτων, κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης (McLeod,2018).

Το 1923 ανέπτυξε το δομικό μοντέλο του νου, σχεδιάζοντας εννοιολογικές ψυχικές λειτουργίες, το απαρτίζεται από τρεις οντότητες: το αυτό, το εγώ και το υπερεγώ που αποτελούν τα τρία βασικά μέρη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Το «αυτό» λειτουργεί σε ασυνείδητο επίπεδο και σχετίζεται με την ικανοποίηση των βασικών ενστίκτων. Η ενέργεια που δημιουργείται από τα ένστικτα της ζωής είναι γνωστή ως λίμπιντο (Freud, 1925). Σύμφωνα με τον Φρόυντ το ένστικτο του θανάτου ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και όταν η ενέργειά του κατευθύνεται προς τα έξω σε άλλους, εκφράζεται ως επιθετικότητα και βία (McLeod,2018).

Ο Φρόυντ επηρέασε την αντίληψη και την επιστήμη της ψυχολογίας με τις θεωρίες του. Στις αρχές του 1908, οργανώθηκε η Ψυχαναλυτική Εταιρεία της Βιέννης, στην οποία συμμετείχαν αρχικά 22 μέλη οπαδών του που είχαν σχηματίσει έναν κύκλο γύρω από τον ίδιο και τις ψυχαναλυτικές του θεωρίες.

Η επαφή του Νηλ με τον Φρόυντ και την ψυχανάλυση προσέφεραν στον Νηλ τη δυνατότητα να εκτιμήσει και να υιοθετήσει τις αντιλήψεις του Φρόυντ για την παιδική ψυχή, την επίδραση των ψυχολογικών τραυμάτων και των ποινών στην παιδική ψυχή και στην αργότερα ενήλικη ζωή του. Η φράση του Νηλ που περικλείει την επιρροή που άσκησε πάνω του ο Φρόυντ συνοψίζει την ιδέα της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης: «Προτιμώ ένα σχολείο που βγάζει ευτυχισμένους οδοκαθαριστές, παρά νευρωτικούς επιστήμονες».

1.1.4 Φρίντριχ Φρέμπελ (1782-1852)

Ο Φρίντριχ Φρέμπελ (Friedrich Fröbel) ήταν Γερμανός παιδαγωγός, μαθητής του Pestalozzi, ο οποίος θεωρείται ο «πατέρας» του νηπιαγωγείου και έθεσε πρώτος τα θεμέλια της σύγχρονης εκπαίδευσης των παιδιών, υπερασπιζόμενος την αρχή ότι τα παιδιά έχουν

ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες. Το 1816 ίδρυσε το Γερμανικό Ινστιτούτο Γενικής Εκπαίδευσης (Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt), ένα σχολείο με φιλελεύθερη παιδαγωγική, που αποτέλεσε τομή για την συντηρητική Γερμανική εκπαίδευση, της οποίας οι πιέσεις τον οδήγησαν να φύγει στην Ελβετία. Η παιδαγωγική που εφάρμοσε για τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, είχε σαν κύριο μέσο το παιχνίδι, τις κατασκευές και την επαφή των παιδιών με τη φύση έτσι ώστε τα παιδιά να εκφραστούν και να κοινωνικοποιηθούν.

Οι ιδέες του Fröbel και του φιλελεύθερου ρομαντικού πνεύματος που εξέφραζε, επηρέασαν τη σύγχρονη παιδαγωγική καθώς βασίζονται στη θεωρία ότι οι αντιλήψεις και οι γνώσεις του παιδιού για τον κόσμο θα αποτελέσουν τη βάση για να αναπτυχθούν οι γνώσεις και οι εξωτερικές επιδράσεις θα πρέπει να έπονται της προσωπικής του αντίληψης, φαντασίας και αντίληψης.

Το 1836 επέστρεψε στη Γερμανία ιδρύοντας ένα εργαστήριο παραγωγής ειδικά μελετημένων παιχνιδιών που θα χρησιμοποιούνταν σαν διδακτικό υλικό. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ονομάστηκαν «Παιχνίδια του Φρέμπελ» (Fröbelgaben) και σχεδιάστηκαν από τον ίδιο με σκοπό να βοηθήσουν την αυθόρμητη εξωτερική εκπαίδευση των εσωτερικών δυνάμεων του παιδιού στο φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο σπίτι.

1.1.5 Ρούντολφ Στάινερ (1861-1925)

Ο Ρούντολφ Στάινερ (Rudolf Joseph Lorenz Steiner), ήταν Αυστριακός φιλόσοφος και αρχιτέκτονας. Το 1891 ολοκλήρωσε το διδακτορικό του στο τμήμα φιλοσοφίας του πανεπιστήμιο του Ρόστοκ της Γερμανίας. Μελέτησε τον Γκαίτε, τον Άρθουρ Σοπενχάουερ και τον Φρίντριχ Νίτσε. Σε πάρα πολλές επιστήμες έδωσε νέα πνοή και έθεσε νέες βάσεις, όπως: στην ιατρική, την εκπαίδευση, τη κοινωνιολογία, την τέχνη, το θέατρο, τη φιλοσοφία, ακόμα και στη γεωργία. Τοποθετήθηκε επικεφαλής στην Γερμανική Θεοσοφική Εταιρεία έως το 1912 όταν αποφάσισε να αποσχιστεί και ίδρυσε ένα νέο πνευματικό κίνημα, την Ανθρωποσοφία που προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις «άνθρωπος» και «σοφία». Η πρώτη του επαφή σαν δάσκαλος ήταν τον καιρό που ήταν φοιτητής, 23 ετών, σαν καθηγητής ιδιαίτερων μαθημάτων σε ένα παιδί με σοβαρότατες μαθησιακές δυσκολίες. Μετακόμισε στο σπίτι της οικογένειας του παιδιού και ανέλαβε αποκλειστικά την εκπαίδευση του με μεγάλη επιτυχία. Κατόπιν εργάστηκε σαν εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχολή επιμόρφωσης εργατών του Βερολίνου. Η επιρροή του Στάινερ ξεκινάει με την έκδοση ενός άρθρου του που αργότερα έγινε βιβλίο με τίτλο: *“Η Εκπαίδευση Υπό το Φως της Πνευματιστικής Επιστήμης”* (Education

in the Light of Spiritual Science). Το συγγραφικό του έργο περιλαμβάνει σημαντικά βιβλία, όπως τα *"Γενική Ανθρωπογνωσία ως Θεμέλιο της Παιδαγωγικής"* και το *"Η Τέχνη της Εκπαίδευσης"*.

Με βάση την παιδαγωγική του προσέγγιση ιδρύθηκαν τα λεγόμενα σχολεία "Waldorf-Steiner". Ξεκίνησαν το 1919 όταν ένας ανθρωποσοφιστής μεγιστάνας, ο Emil Molt, προσέγγισε τον Στάινερ με την πρόταση να δημιουργήσει ένα πρότυπο σχολείο για τα παιδιά των εργατών του εργοστασίου του. Του ζήτησε το νέο σχολείο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ολοκληρωμένοι και σκεπτόμενοι άνθρωποι. Στα σχολεία αυτά όλες οι τάξεις έκαναν μάθημα μαζί, ενώ οι πιο ώριμοι μαθητές αναλάμβαναν μεγαλύτερες ευθύνες. Την πρώτη μέρα του σχολείου, τα μεγαλύτερα παιδιά υποδέχονταν τους μικρότερους μαθητές και, κρατώντας τους από το χέρι, τους ξεναγούσαν σε όλους τους χώρους του σχολείου δίνοντάς τους πληροφορίες και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αναλάμβαναν την ευθύνη για τους μικρότερους. Η διοίκηση του σχολείου απείχε από οποιουδήποτε τύπου διάκριση. Η πιο αντιπροσωπευτική φράση της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος Waldorf και η οποία συνοψίζει τους στόχους της φοίτησης στο σχολείο είναι η εξής: «Να δημιουργήσουμε άτομα τα οποία είναι ικανά να δίνουν νόημα στις ζωές τους». Ο στόχος του συστήματος αυτού, είναι να εκπαιδεύσει το παιδί ως ολότητα, «κεφάλι, καρδιά και χέρια». Η διδακτέα ύλη ισορροπεί ακαδημαϊκή ύλη, με καλλιτεχνικές και χειρονακτικές δραστηριότητες. Τα σχολεία αυτά ωθούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές εκδηλώσεις και σχολικές γιορτές, σε επεμβατικές περιβαλλοντικές δράσεις, σε χρήσιμες κοινωνικά εργασίες και την αναψυχή στην φύση. Οι μαθητές συμμετέχουν σε γεωργικές εργασίες και καλλιεργούνται οι επαφές και οι σχέσεις με τα ζώα. Πηγές εκτιμούν πως υπάρχουν σε όλο τον κόσμο γύρω στα 870 σχολεία Waldorf από το νηπιαγωγείο μέχρι την Γ' Λυκείου σε 35 χώρες, όπως Αμερική, Αυστραλία, Ν. Αφρική, Ρωσία, Φινλανδία, Ισπανία και αλλού. Περίπου 1800 νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί λειτουργούν σε περισσότερες χώρες και κάθε χρόνο ιδρύονται καινούργια. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν τέτοια σχολεία, παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει προσπάθειες να οργανωθεί νηπιαγωγείο με το σύστημα Waldorf.

1.1.6 Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952)

Η Μαρία Μοντεσσόρι (Maria Tecla Artemesia Montessori) ήταν η πρώτη γυναίκα Ιταλίδα ιατρός που αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο Σαπιέντσα της Ρώμης. Λόγω της ιδιότητάς της αυτής έμεινε γνωστή και απλά σαν "Dottoressa". Μέσα από την παιδιατρική οδηγήθηκε, σαν ψυχολόγος και ταλαντούχος παιδαγωγός που ήταν, στην προσπάθεια για την

ψυχολογική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, ασχολούμενη αρχικά με παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ήταν η πρώτη που ασχολήθηκε συστηματικότερα και επιστημονικότερα με την αγωγή των νηπίων, μετά τον Φρέμπελ. Σαν αποτέλεσμα των προσπαθειών της επινόησε το ομώνυμο παιδαγωγικό σύστημα γνωστό και ως «Μοντεσσοριανή Μέθοδος». Ίδρυσε το 1907 το «casi dei bambini» στις φτωχογειτονιές του San Lorentzo της Ρώμης. Τα παιδιά από τις φτωχογειτονιές διδάσκονται τρόπους συμπεριφοράς, ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά πριν την ηλικία των 5 χρόνων.

Οι ιδέες της αποτέλεσαν πρωτοπορία για την εποχή της και εξακολουθούν να εφαρμόζονται και σήμερα σε αρκετά σχολεία που ονομάζονται «Μοντεσσοριανά» ή «Μοντεσσοριανές σχολές». Έφτιαξε παιδαγωγικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού για όλα τα μαθήματα, θετικά και θεωρητικά, που αφορούν τη μόρφωσή του. Δημιούργησε μόνη της εποπτικά μέσα διδασκαλίας και παιδαγωγικό υλικό για να γίνονται μέσω των αισθήσεων κατανοητά τα μαθήματα του σχολείου. Ήταν η πρώτη μετά τον Φρίντριχ Φρέμπελ που δημιούργησε μια ζωηρόχρωμη και ελκυστική εργαλειοθήκη κατασκευών με διάφορα σχήματα μη αναπαραστατικών αντικείμενα που δημιούργησε η ίδια και αντανάκλα την αντίληψη ότι τα μεγάλα, περίπλοκα πράγματα αποτελούνται συνήθως από μικρά πράγματα που ακολουθούν απλούς κανόνες.

Κατά την Μοντεσσόρι, το παιχνίδι είναι ένα μέσο πειραματισμού, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας. Οι ιδέες της έδωσαν αφορμή για τις «ανοικτές τάξεις» όπου μπορούσαν να συνυπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά και για «εκτός των θυρών» εκπαίδευση. Η Μοντεσσόρι πίστευε ακράδαντα στις δομημένες εμπειρίες που βοηθούν τα παιδιά να διακρίνουν ήχους, χρώματα και γεύσεις, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους. Πίστευε επίσης, πως έπρεπε να παρέχεται στα παιδιά άφθονος χρόνος για να εξερευνήσουν το νερό, τη λάσπη, την άμμο, τα λουλούδια, μαθαίνοντας έτσι το φυσικό κόσμο. Τα εξαιρετικά αποτελέσματα και η συνεχής πρόοδος των μεθόδων της, η ενασχόλησή της με μη προνομιούχα παιδιά της έδωσαν ευρύτατη αποδοχή σε όλο τον κόσμο. Το 1939 έφυγε από την πατρίδα της για την Ινδία, όπου και έζησε έως το 1949. Απεβίωσε στην Ολλανδία το 1952.

1.1.7 Οβίδιος Ντεκρολί (1871-1932)

Ο Ντεκρολί (Ovide Dekroly) σε πολλά θέματα διαφωνούσε με μια άλλη μεγάλη εκπαιδευτικό και σύγχρονή του, την Μαρία Μοντεσσόρι. Στο δικό του μάθημα οι μαθητές δρούσαν ομαδικά και οι δραστηριότητες πήγαζαν από την πραγματική ζωή. Ο Ντεκρολί

υπήρξε έντονα επηρεασμένος από το βιολογικό «εξελικτισμό» και τη βιογενετική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη του κάθε παιδιού προσομοιάζει με εκείνη του ανθρώπινου είδους. Από την άποψη αυτή ο Ντεκρολί θεωρεί πως υπάρχει ένας αβίαστος, φυσικός τρόπος μάθησης που οφείλουμε να θεσμοθετήσουμε στα εκπαιδευτικά μας συστήματα. Τα μαθήματα περιείχαν πρακτικές δεξιότητες και κατασκευές. Εφηύρε πολλά εκπαιδευτικά παιχνίδια τα οποία μάλιστα οι μαθητές έπρεπε να κατασκευάσουν μόνοι τους. Προσπαθούσε να δίνει κίνητρα για μάθηση με το να επιτρέπει στους μαθητές να διερευνούν τα δικά του ενδιαφέροντα. Την «Μέθοδο Ντεκρολί» (La méthode Décroly) την κατέγραψε και την εξέδωσε σε βιβλίο μια από τις πιστές του μαθήτριες η Hamaïde Amélie. Στη τάξη του Ντεκρολί οι μαθητές έκαναν εργασίες βασιζόμενες σε εκπαιδευτικά σενάρια. Η αρχή ήταν να γίνεται ολιστική εκπαίδευση και υποστήριζε την αυτοδιοίκηση του σχολείου. Σήμερα υπάρχουν εκατοντάδες σχολεία που ακολουθούν την μέθοδο αυτή σε όλο τον κόσμο.

1.1.8 Πάουλο Φρέιρε (1921-1997)

Ο Πάουλο Φρέιρε (Paulo Freire) ήταν παιδαγωγός, εκπαιδευτής ενηλίκων και φιλόσοφος από τη Βραζιλία. Μετά από στρατιωτικό πραξικόπημα (1964) συνελήφθη και φυλακίστηκε. Στη φυλακή συνέγραψε το πρώτο του βιβλίο *«Η εκπαίδευση ως πρακτική ελευθερίας»*. Αφού αποφυλακίστηκε, απελάθηκε από τη Βραζιλία και κατέφυγε στη Χιλή. Το έργο του εκεί αναγνωρίστηκε από την Unesco, που συμπεριέλαβε τη Χιλή στις πέντε χώρες με τα καλύτερα αποτελέσματα στον αλφαριθμητισμό ενηλίκων. Στα τέλη της δεκαετίας προσκλήθηκε από το Χάρβαρντ να διδάξει ως επισκέπτης καθηγητής και συνέχισε στις ΗΠΑ την πολιτική και επιστημονική του δραστηριότητα. Η *«Αγωγή του Καταπιεζόμενου»* του 1968 είναι το πιο διαδεδομένο βιβλίο του, όπου χαρακτηρίζει την παιδεία ως *«πράξη απελευθέρωσης»*.

Οι ιδέες και το παιδαγωγικό σχήμα που έθεσε σε εφαρμογή στηρίζονται στην κοινωνική πραγματικότητα των χωρών της Λατινικής Αμερικής, ειδικότερα της Βραζιλίας. Ο Φρέιρε είναι κατά βάση πεσιμιστής και διδάσκει ότι ο αγώνας είναι προαπαιτούμενο στη ζωή για τη διεκδίκηση δικαιωμάτων. Πολλοί από όσους άσκησαν κριτική στο έργο του, αναφέρουν πως κάνει αρκετές αξιωματικές δηλώσεις, τις οποίες δεν υποστηρίζει επιστημονικά.

1.1.9 Ζαν Πιαζέ (1896-1980)

Ο Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget) έγραψε την εξέχουσα μελέτη "Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης" (The Psychology of Intelligence), η οποία αποτελεί τομή για την παιδική ψυχολογία. Η κατασκευή των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου αποτελεί επίτευγμα, ενώ παράλληλα η ηθική εκπαίδευση για τον Πιαζέ μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα με την εμπειρική γνώση που εκπαιδεύει την παρατήρηση και την αφαίρεση βιώνοντας τις αρχές της ελευθερίας και του σεβασμού. Ο Πιαζέ θεωρείται ο «πατέρας» της λογικομαθηματικής μάθησης καθώς μίλησε για τα ενδογενή γνωστικά σχήματα στον άνθρωπο και ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη (Πιαζέ, 1979). Μίλησε για τα γνωστικά σχήματα που μετασχηματίζονται σε νοητικές εικόνες, εμπλουτιζόμενα με αυτοενίσχυση, την ενσωμάτωση παρόμοιων καταστάσεων και τη διαφοροποίηση ανάλογα με τα αποτελέσματα.

Ο Πιαζέ θεωρούσε ότι μέσω των νοητικών λειτουργιών (το γνωστικό σύστημα) επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού, το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο άτομο ερεθίσματα καθώς και η δραστηριότητα του ίδιου συντελούν ταυτόχρονα στην ανάπτυξή του. Σύμφωνα με τον Ζαν Πιαζέ, *«Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρξουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομφορμιστών».*

Επηρεασμένος από τη «δημιουργική εξέλιξη» του Μπεργκσόν² υποστήριξε ότι πηγή της νοημοσύνης είναι η πράξη και όχι η αντίληψη ή ο λόγος. Ο τρόπος δηλαδή που αντιδρά το υποκείμενο στο ερέθισμα παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Θέτει σαν κυρίαρχη για την ανάπτυξη τη δραστηριότητα, και αντίθετα με την ψυχανάλυση, που μελετούσε τη συναισθηματική ανάπτυξη, μελετά τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Χριστοφρίδη – Ενρίκες, 1997).

Η ψυχολογία της συμπεριφοράς ορίζει κατά τον Γουάτσον³ εμπειρικές θέσεις. Η συμπεριφορά του υποκειμένου θεωρείται ως απάντηση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ο Πιαζέ εστιάζει στη δραστηριότητα, ως σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει την

² Ανρί-Λουίς Μπεργκσόν (Henri-Louis Bergson, 1859 - 1941): Γάλλος φιλόσοφος. Μελέτησε θέματα που σχετίζονται με το χρόνο και την ταυτότητα, την ελεύθερη θέληση, την αντίληψη, την αλλαγή, τη μνήμη, τη συνείδηση, τη γλώσσα, και τα όρια της λογικής.

³ Τζον Γουάτσον (John Broadus Watson, 1878 - 1958): Αμερικανός ψυχολόγος, ο οποίος ίδρυσε τη σχολή του συμπεριφορισμού.

ψυχολογική ανάπτυξη και δεν μένει μόνο στην παθητική λήψη των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Διαμόρφωσε λοιπόν την ιδέα της «αφομοίωσης», κατά την οποία το υποκείμενο συγκρατεί ορισμένα στοιχεία από το εξωτερικό ερέθισμα που δέχεται. Τα στοιχεία που επιλέγει είναι αυτά που αντιλαμβάνεται και ξεχωρίζει με βάση τα νοητικά του όργανα. Η νοητική αυτή εργασία επιλογής, της συμμόρφωσης και αφομοίωσης, σύμφωνα με την ψυχογενετική θεωρία του Ζαν Πιαζέ, είναι μοναδική και ιδιαίτερη για τον καθένα (Πιαζέ, 1979).

1.1.10 Φρανθίσκο Φερρέρ (1859-1909)

Ο Φρανθίσκο Φερρέρ Γκουάρδια γεννήθηκε στις 10 Γενάρη 1859 σ' ένα αγρόκτημα έξω από τη Βαρκελώνη. Ως αναρχικός δάσκαλος, ο Φερρέρ ήταν ονομαστός και ενδιαφερόταν αρκετά για τα εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία συζητιόνταν αρκετά εκείνη την εποχή ανάμεσα στους αναρχικούς και ορθολογιστικούς κύκλους. Σε ένα φυλλάδιο του Ζαν Γκραβ, που διαβαζόταν αρκετά τότε με τίτλο «Enseignement bourgeois et enseignement libertaire» (εκδόθηκε στο Παρίσι το 1890) ο συγγραφέας έκανε ένα διαχωρισμό ανάμεσα στην αστική και την ελευθεριακή εκπαίδευση.

Ο Φερρέρ επηρεάστηκε βαθιά από το φυλλάδιο αυτό και προσπάθησε να εφαρμόσει τα γραφόμενα εκεί στο πρώτο ελευθεριακό σχολείο που ίδρυσε με την επωνυμία Escuela Moderna, το οποίο αποτέλεσε παράδειγμα από πλευράς των αναρχικών και των ορθολογιστών. Την ίδια εποχή λειτουργούσε και το σχολείο του Πολ Ρομπέν, στο Cempuis, κοντά στο Παρίσι. Ο Ρομπέν έγινε διευθυντής στο Cempuis τον Δεκέμβρη του 1880. Το βασικό στοιχείο της μεθόδου διδασκαλίας του ήταν η ακέραιη εκπαίδευση καθώς οι μαθητές ήταν αγόρια και κορίτσια τα οποία με βάση τις φυσικές και διανοητικές του ικανότητες και μέσα σε μια αντικαταπιεστική ατμόσφαιρα μπορούσαν να αναδειχθούν. Το 1894, όμως, λόγω των συνεχών επικρίσεων και παρενοχλήσεων από θρησκευτικούς και συντηρητικούς κύκλους, εξαιτίας των αντισυμβατικών μεθόδων εκπαίδευσης και των ριζοσπαστικών του δραστηριοτήτων, ο Φερρέρ έγινε ο πρώτος που έθεσε τις βάσεις του αντισυλληπτικού κινήματος στη Γαλλία.

Το 1897 συγκροτήθηκε ο Σύνδεσμος για την Ελευθεριακή Παιδεία, με σκοπό να συνεχίσει την εργασία του Ρομπέν. Ο Σύνδεσμος υποστηρίχθηκε ενεργά από τους Ζαν Γκραβ, Λουίζ Μισέλ, Ελυζέ Ρεκλύ, Πέτρο Κροπότκιν και Λέοντα Τολστόι. Ο Σύνδεσμος ίδρυσε ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν καλλιτεχνικά και επιστημονικά μαθήματα, αλλά μέσα από την πρακτική τους εφαρμογή. Επίσης, έκαναν

επισκέψεις σε ζωολογικούς κήπους και περιπάτους στην επαρχία για να δουν από μόνοι τους τη φύση, πριν διαβάσουν οτιδήποτε γι' αυτήν. Ο Τολστόι είχε γράψει: «... και μετά από 40 χρόνια, είμαι σίγουρος ότι μόνο με την εκπαίδευση, την ελεύθερη εκπαίδευση, μπορούμε ν' αλλάξουμε τη φρικτή τάξη πραγμάτων και να την αντικαταστήσουμε με μια λογική οργάνωση».

Δυστυχώς, όμως, λόγω έλλειψης χρημάτων το σχολείο λειτούργησε μόνο ένα καλοκαίρι. Επέστρεψε το 1901 στη Βαρκελώνη, σε μια εποχή πολιτικής και κοινωνικής αναταραχής, λόγω της ήττας της Ισπανίας στον πόλεμο με τις ΗΠΑ, που είχε ως αποτέλεσμα την ολοκληρωτική σχεδόν κατάρρευση της ισπανικής αυτοκρατορίας. Το εκπαιδευτικό ζήτημα ήταν βασικό για το ισπανικό ελευθεριακό κίνημα της εποχής καθώς μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού ήταν αγράμματο και σε πολλές πόλεις και χωριά της χώρας δεν υπήρχαν σχολεία. Αλλά τα περισσότερα από τα σχολεία που υπήρχαν είχαν φοβερές ανεπάρκειες και έλλειψης δασκάλων και υλικών. Η Εκκλησία διάλεγε τους δάσκαλους στα σχολεία που ήταν υπό τον έλεγχό της και έτσι ασκούσε έλεγχο και στα παρεχόμενα μαθήματα και γνώση. Όταν ο Φερρέρ ήταν μαθητής, τα τρία τέταρτα της ώρας διδάσκονταν θρησκευτικά, προσευχές και ύμνους. Η πειθαρχία ήταν αυστηρή και οι σωματικές τιμωρίες κάτι παραπάνω από τακτικές. Μετά από 25 χρόνια, διαπίστωσε ότι ελάχιστα είχαν αλλάξει.

Ωστόσο, κατά τα δεκαετία του 1890 είχαν επέλθει βαθιές αλλαγές σε βάρος των παλιών φεουδαρχικών θεσμών στη βιομηχανία, την πολιτική και την παιδεία και ένα αντιθρησκευτικό κίνημα δυνάμωνε τη ίδια εποχή, με έμφαση στην επιστήμη, την ιστορία και την κοινωνιολογία. Ο Φερρέρ βρισκόταν στην εμπροσθοφυλακή του όλου κινήματος και των διεργασιών αυτών ακολουθώντας την ευρωπαϊκή παράδοση. Αλλά στην Ισπανία είχαν σημειωθεί και κάποιες πρώιμες προσπάθειες δημιουργίας αντιθρησκευτικών σχολείων για όλους τους εργαζόμενους επιθυμούσαν να τα παρακολουθήσουν, κυρίως από τον Χοσέ Σάντσεζ στην Ανδαλουσία και τον Ελίας Πουίγκ στην Καταλονία. Η παράδοση αυτή είχε τις ρίζες της στο ορθολογιστικό κίνημα του 18^{ου} αιώνα και στο ρομαντισμό του 19^{ου}, όπου η διδασκαλία γινόταν τώρα με βάση το παράδειγμα και όχι με επανάληψη και απομνημόνευση.

Για τον Φερρέρ και τους προκατόχους του, η Εκκλησία ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο στην κοινή διαφώτιση του λαού και των παιδιών του. Όπως είχε πει και ο Μ. Μπακούνιν, η εκπαίδευση «πρέπει να βασίζεται εξ ολοκλήρου στην επιστημονική ανάπτυξη του συλλογισμού και όχι στην πίστη, στην ανάπτυξη της προσωπικής αξιοπρέπειας και ανεξαρτησίας και όχι στην ευσέβεια και την υπακοή, στην αλήθεια και τη δικαιοσύνη και, προπάντων, στο σεβασμό της ανθρωπιάς που πρέπει να αντικαταστήσει τη θεία λατρεία σε

κάθε επίπεδο». Μέχρι τις αρχές του 1906, μόνο στην περιοχή της Βαρκελώνης λειτουργούσαν 120 περίπου ελεύθερα σχολεία. Μετά από μια αντιμιλιταριστική εξέγερση στη Βαρκελώνη ο Φερέρ φυλακίστηκε και θανατώθηκε ως υποκινητής της (Χρήστου, χ.χ.).

1.2 Η παιδοψυχολογία βασικός άξονας της λειτουργίας του Σάμμερχιλ

«...Πού είναι η είσοδος, στο κρυφό εκείνο μέρος που γονείς, παιδαγωγοί, γιατροί, νηπιαγωγοί μπορούν εύκολα να καταλάβουν και να αποδεχτούν αυτό που κατά βάθος νιώθουν γι' αληθινό; Η είσοδος είναι κρυμμένη και φρουρείται καλά. Κάτι στην ανθρώπινη φύση κάνει απρόσιτη την πρόσβαση στην είσοδο.»

Βίλχελμ Ράιχ, «Τα παιδιά του μέλλοντος»

Η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία το άτομο μεταβαίνει από την παιδική ηλικία στην ώριμη ηλικία, ξεκινώντας από τις αλλαγές στην ήβη οι οποίες είναι κυρίως σωματικές για να ολοκληρωθεί με τη σεξουαλική, τη σωματική και πνευματική και η πνευματική ωρίμανση του ατόμου. Στη διάρκεια της εφηβείας, η οποία είναι γύρω στα 8 χρόνια, σημειώνονται βιολογικές και ψυχολογικές μεταβολές στον έφηβο, οι οποίες δυσκολεύουν την προσαρμογή του, καθώς από παιδί πλησιάζει τώρα τον ενήλικα, αλλάζοντας σωματικά και ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Ταυτόχρονα αυξάνονται οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες του, γεγονός που δημιουργεί ανάγκη για ανάπτυξη νέων χαρακτηριστικών που θα διαμορφώσουν τον αυριανό ενήλικα. Πολλές οι ψυχολογικές μεταβολές του εφήβου, η συμπεριφορά του οποίου χαρακτηρίζεται από εντάσεις, επαναστατικότητα και συχνά μπορεί να επηρεάσουν την καθημερινότητα της οικογένειας αλλά και τις σχολικές του επιδόσεις. Οι ειδικοί συνιστούν ηρεμία και καλή διάθεση απέναντι στους εφήβους, δημοκρατία και να τους δίνονται περιθώρια ελευθερίας, έτσι ώστε να μη δημιουργούνται ακραίες και έκρυθμες καταστάσεις (ΕΨΨΕΠ, 1993).

Σύμφωνα με την Hurlock οι έφηβοι περνούν μία περίοδο αμφιβολιών, συνεχών αλλαγών και έντονης συναισθηματικής αστάθειας. Η αστάθεια γίνεται φανερή στις σχέσεις με τους άλλους. Στην εφηβεία είναι έντονη η τάση για εσωστρέφεια και ανεξαρτησία. Ο έφηβος έχει πολλά προβλήματα και ανησυχίες ειδικά όταν δεν έχουν επιτευχθεί οι εξελικτικές μορφές συμπεριφοράς της παιδικής και προεφηβικής ηλικίας ή υπάρχει ανεπαρκής παιδική ηλικία. Ο Eisenberg επισημαίνει ότι συνήθως η ανεπαρκής παιδική ηλικία είναι η αιτία για μια θυελλώδη εφηβεία (Χαραλαμπόπουλος, 1985).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να κατανοεί τις αλλαγές και τις συμπεριφορές που δημιουργεί η εφηβική συναισθηματική ανησυχία και αστάθεια. Οι μεταβολές της εφηβείας μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στη μάθηση και ο εκπαιδευτικός με ενδιαφέρον και φροντίδα μπορεί να ρυθμίσει κατάλληλα την ατμόσφαιρα στην τάξη, έτσι

ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία και να επικρατήσει κατανόηση και συνεργατική διάθεση (Μάνος, 1999).

Οι έφηβοι που αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια σχολική κοινότητα και απολαμβάνουν καλές σχέσεις με τους γονείς, τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους είναι πιο πιθανό να έχουν καλύτερο ακαδημαϊκό επίπεδο και να είναι πιο ευτυχισμένοι με τη ζωή τους (PISA 2015).

Η εφηβεία χωρίζεται σε δύο φάσεις σύμφωνα με τον Hurlock. Η πρώτη διαρκεί περίπου από τα 13 έως τα 17 έτη και το άτομο είναι «νεαρός έφηβος» και από τα 17 έως τα 20 έτη ο έφηβος περνάει τη δεύτερη φάση ως «μεγάλος έφηβος». Τα όρια αυτά στο πέρασμα των χρόνων και κατά περίπτωση μπορεί να αλλάζουν ή να επεκτείνονται, τα χαρακτηριστικά όμως που κατέγραψε ο Hurlock για τις δύο φάσεις στις οποίες ανέλυσε την εφηβική περίοδο αναγνωρίζονται ως σήμερα και επιβεβαιώνονται στις πρόσφατες έρευνες (Μάνος, 1999).

Η εφηβεία είναι μια περίοδος αμφιβολιών. Ο νεαρός έφηβος όταν συμπεριφέρεται σαν παιδί κατηγορείται πως η συμπεριφορά του δεν είναι ανάλογη με την ηλικία του. Όταν πάλι ενεργεί σαν μεγάλος έφηβος καταπιέζεται και περιορίζεται η δραστηριότητά του από τους κηδεμόνες του, από το φόβο να μην διατρέξει κάποιον κίνδυνο. Η κατάσταση αυτή δεν αφήνει περιθώρια στον έφηβο να πάρει σαφή και ξεκάθαρα σημάδια για τον εαυτό του αλλά και για τον τρόπο που πρέπει να ενεργεί.

Ταυτόχρονα είναι μια περίοδος συνεχών αλλαγών με έντονες σωματικές αλλαγές που ακολουθούνται από ψυχολογικές αλλαγές. Η συμπεριφορά του και η διάθεσή του μεταβάλλονται σε μια κατάσταση που προσπαθεί να προσδιορίσει και να οριοθετήσει τον συναισθηματισμό του που φαίνεται να μην ελέγχει και που χαρακτηρίζεται από αστάθεια και συνεχείς μεταβολές.

Γενικά η αστάθεια χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά και την ψυχολογία του εφήβου και είναι φανερή τόσο σε σχέση με το στενό του περιβάλλον, με το καθημερινό περιβάλλον του σχολείου, των φίλων αλλά και του άλλου φύλου.

Αισθάνεται ανασφάλεια για το μέλλον του και για τον εαυτό του και δεν έχει τον χρόνο να προσαρμοστεί στις γρήγορες και έντονες αλλαγές που βλέπει και νοιώθει να του συμβαίνουν. Ταυτόχρονα η οικογένεια και το σχολείο γίνονται όλο και πιο απαιτητικά για να εστιάσει στη μελέτη, στις σχολικές υποχρεώσεις και στο μέλλον του, εντείνοντας έτσι το αίσθημα της ανασφάλειας.

Παράλληλα μεγαλώνουν και αυξάνονται τα προβλήματα και οι ανησυχίες του και όταν ζει σε ένα αυταρχικό ή αδιάφορο περιβάλλον δεν μπορεί να βρει την κατανόηση που

έχει ανάγκη μέσα στο στενό οικογενειακό πλαίσιο. Η αποτυχία να ανταποκριθεί στα ερωτηματικά και τις ανησυχίες που τον καταβάλουν μπορεί να του δημιουργήσουν μαινώσεις και συναισθήματα ανασφάλειας. Αντίστοιχα αν αντιμετωπίσει τα προβλήματά του με επιτυχία δημιουργείται ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Στο σημείο αυτό το σχολείο θα μπορούσε να υποστηρίξει και να βοηθήσει τον έφηβο στη δύσκολη αυτή περίοδο της ζωής του καθώς περνάει μια κρίσιμη ηλικία και αν δεν έχουν αναπτυχθεί οι εξελικτικές μορφές συμπεριφοράς από τα προηγούμενα στάδια της ζωής του θα εξελιχθεί σε προβληματική εποχή για τον έφηβο (Μάνος, 1999).

Οι ώριμοι ενήλικες και το περιβάλλον των ενηλίκων δεν τον αντιμετωπίζει ευνοϊκά κυρίως λόγω της τάσης του για αμφισβήτηση και οι αντιστάσεις που προβάλλει απέναντι στις συμβουλές και τις απαιτήσεις τους. Το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ των δύο μεγαλώνει και μπορεί να προκύψουν συμπεριφορές όπως αντικοινωνικές τάσεις, χρήση ή κατάχρηση απαγορευμένων ουσιών, αλκοόλ, συμμετοχή σε συμμορίες.

Στη δεύτερη φάση της εφηβείας ο μεγάλος έφηβος είναι πιο υπεύθυνος, πιο σταθερός και ελέγχει καλύτερα τη συμπεριφορά του και τις αντιδράσεις του. Αντιμετωπίζει υπεύθυνα τα προβλήματά του και είναι συναισθηματικά πιο ήρεμος. Αρχίζει να αποδέχεται τον εαυτό του και την εικόνα του και γίνεται γενικά πιο ρεαλιστής ενεργεί σαν ώριμος προσπαθώντας να αποκολληθεί από τη συμπεριφορά του παιδιού, πολλές φορές με υπερβολικό τρόπο.

Το αποτέλεσμα αυτών των συμπεριφορών είναι να τον αντιμετωπίζουν και οι μεγαλύτεροι και οι ενήλικες με κατανόηση και με μεγαλύτερη άνεση έτσι ώστε να μπορέσει τελικά να ισορροπήσει και να αναλάβει με υπευθυνότητα τη ζωή του ως ενήλικας κι εκείνος.

1.2.1 Ψυχοπαθολογία της σχολικής αποτυχίας

Διάφοροι συγγραφείς ορίζουν σαν λόγους της σχολικής αποτυχίας, εκτός από παιδαγωγικούς ή ειδικές διαταραχές και διαταραχές της εξέλιξης της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Άντλερ για τα συναισθήματα «κατωτερότητας» που αισθάνονται τα παιδιά και έχουν τη ρίζα τους στην ψυχική κατωτερότητα εμποδίζοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Το σχολείο και η σχέση με το παιδί με στοργή και σεβασμό στην προσωπικότητά του, μπορούν να βοηθήσουν να μην κινδυνεύσει από ζήλεια, πείσμα, εκδικητικό πνεύμα, σεξουαλική ανωριμότητα ή παραβατικότητα (Σμιτ, 1984). Ένα παιδί που βιώνει το αίσθημα της κοινότητας, περιγράφει ο Άντλερ, εκτός από την ικανότητα συνεργασίας και συντροφικότητας που αξιοποιεί, επιπλέον ακούει και βλέπει καλύτερα, διατηρεί καλύτερα τη μνήμη του και γενικότερα έχει καλύτερες επιδόσεις (Άντλερ, 1990).

2. Το Σάμερχιλ (Summerhill)

2.1 Η Παιδαγωγική της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης

Από τους κυριότερους υποστηρικτές της «ελεύθερης» εκπαίδευσης, που υλοποίησε και πρακτικά με μεγάλη επιτυχία την ιδέα του ελεύθερου σχολείου, ο Α.Σ. Νηλ ίδρυσε το σχολείο Σάμερχιλ, το οποίο λειτουργεί για πάνω από 90 χρόνια. Επηρεασμένος από τη θεωρία του Βίλχελμ Ράιχ και τον Σίγκμουντ Φρόυντ, υιοθέτησε και εφάρμοσε τις θεωρίες τους. Όταν συναντήθηκε με τον Ράιχ, το 1937, ο Α.Σ. Νηλ είχε ήδη διαμορφώσει τις ιδέες του για την εκπαίδευση και τις είχε θέσει σε εφαρμογή πολλά χρόνια νωρίτερα. Ο Ράιχ πρόσφερε το θεωρητικό ψυχολογικό υπόβαθρο και οδήγησε τον Νηλ να οργανώσει και να δημιουργήσει τις βασικές αρχές του σχολείου που ήθελε να δημιουργήσει. Η ιδέα της αυτορρύθμισης που πρότεινε ο Ράιχ, επηρέασε το χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο σχολείο του, το Σάμερχιλ.

Μια άλλη ιδέα που ο Νηλ διατήρησε αναλλοίωτη και την όρισε σαν βασική αρχή στο Σάμερχιλ, ήταν η διάκριση ανάμεσα στην ελευθερία και την ασυδοσία στο ελεύθερο σχολείο. Ελευθερία σήμαινε αποδέσμευση από τις ηθικές διδαχές, κι όχι το δικαίωμα να κάνεις οτιδήποτε. Όταν τον ρώτησαν τι θα έκανε αν κάποιος αγόρι άρχιζε να καρφώνει καρφιά στο μεγάλο πιάνο του σχολείου, απάντησε « Δεν έχει σημασία το να απομακρύνεις το παιδί από το πιάνο, όσο δεν του δίνεις να καταλάβει τι σημαίνει αυτό που κάνει».

Ένα άλλο παράδειγμα που έδωσε ο Νηλ ήταν η περίπτωση ενός παιδιού που είχε αφήσει κάποιο εργαλείο στη βροχή. Η βροχή, σε αυτή την περίπτωση, ήταν βλαβερή για το εργαλείο, αλλά όχι ηθικά καλή ή κακή, με κάποια αφηρημένη έννοια. Επομένως, το να δίνεις στο παιδί ελευθερία σημαίνει πως του δίνεις την ευκαιρία να μεγαλώσει χωρίς μία εσωτερικευμένη ηθική εξουσία ή συνείδηση.

Ο Νηλ εξέλιξε και επέκτεινε σε σημαντικό βαθμό τις θέσεις του Ράιχ. Υποστήριζε ότι η εξουσία του σχολείου στηρίζεται στην αναπαραγωγή της καθημερινής ζωής. Ο Νηλ έκανε τον παραλληλισμό του πατέρα, στο ρόλο του αρχηγού της οικογένειας με το δάσκαλο, τον «αρχηγό» της «οικογένειας» που αποτελούν οι μαθητές της σχολικής τάξης. Ωστόσο, θεωρούσε ότι, στην πραγματικότητα η κατάσταση μέσα στο σχολείο μπορεί να είναι χειρότερη από την οικογενειακή, διότι «ο δάσκαλος δεν αισθάνεται αναγκαστικά την ίδια αγάπη που τρέφουν για τα παιδιά τους οι περισσότεροι πατεράδες».

Μέσα στο σχολείο, κυριαρχεί στο πρόσωπο του δασκάλου, η πιο εχθρική πλευρά του πατέρα. «Κι αυτό ισχύει για τον αυστηρό δάσκαλο», έγραφε ο Νηλ, «γιατί δεν έχει να δώσει αγάπη, μόνο μίσος».

2.2 Η αντιαυταρχική εκπαίδευση στην πράξη

Η αντιαυταρχική εκπαίδευση πήρε σάρκα και οστά στις αρχές του 1921 με την ίδρυση από τον Αλεξάντερ Σάδερλαντ Νηλ (Alexander Saderland Neil) του «ελεύθερου», δημοκρατικού σχολείου Σάμερχιλ (Summerhill) αρχικά εγκατεστημένου κοντά στη Δρέσδη της Γερμανίας, το οποίο από το 1927 εδρεύει στην τωρινή του τοποθεσία, στο Σάφολκ (Suffolk) της Αγγλίας. Οι ιδέες του ιδρυτή του για την ελεύθερη διαπαιδαγώγηση βρίσκονται σήμερα στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

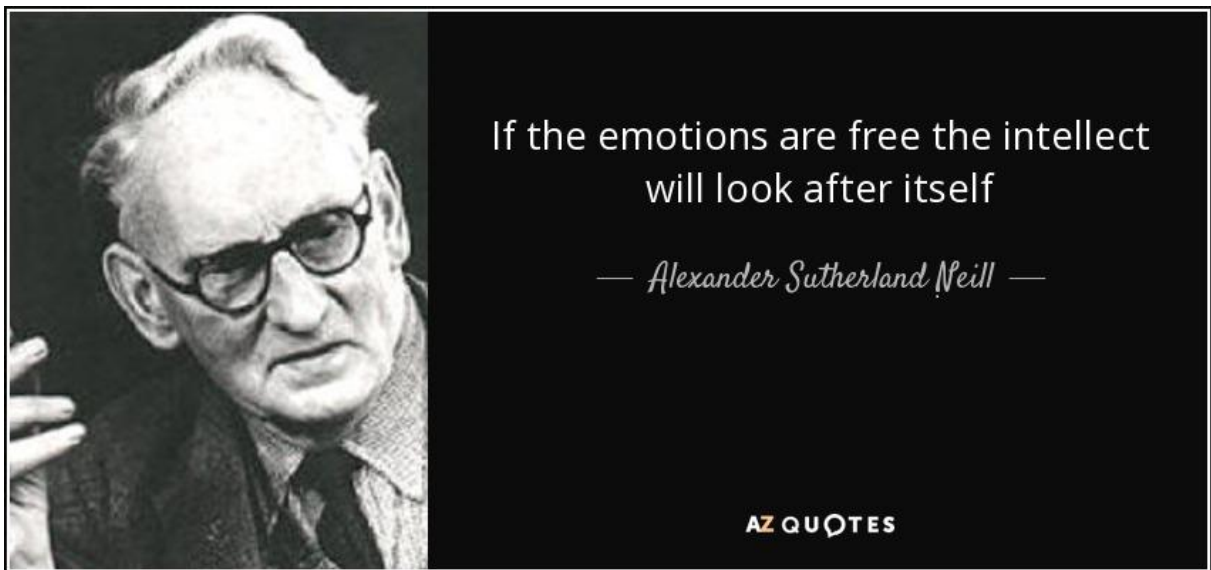
Ο ιδρυτής του Σάμερχιλ, Σκωτσέζος δάσκαλος A.S.Νηλ (1883-1973) επηρεασμένος από τις απόψεις του Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund Freud) και του Βίλχελμ Ράιχ (Wilhelm Reich) έχει καθιερωθεί σύμφωνα με του Times σαν ένας από τους δώδεκα κορυφαίους Βρετανούς παιδαγωγούς της χιλιετίας (Ελευθεροτυπία, 2005). Ονειρεύτηκε και δημιούργησε ένα σχολείο όπου τα παιδιά αντιμετωπίζονταν με σεβασμό στην ατομικότητά τους και στις επιλογές τους, μίλησε για την ελευθερία να επιλέξουν τα παιδιά αυτό που θα τα κάνει ευτυχισμένους ενήλικες στη ζωή τους αντί να ακολουθήσουν τις νευρώσεις ενός γονέα και να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που συρρικνώνει τη φαντασία τους, αδιαφορεί για τα θέλω τους και τις κλίσεις τους και αποσκοπεί στο να τα «γεμίσει» με κούφιες γνώσεις που ποτέ δεν τα ενδιέφεραν και δεν πρόκειται και ποτέ να χρησιμοποιήσουν.

Ο Νηλ επηρεάστηκε από το έργο του Χόμερ Λέιν (1875-1925), Αμερικάνου παιδαγωγού, ο οποίος ίδρυσε τη Σχολή Κοινοπολιτείας το 1913 για να σπουδάσουν κυρίως έφηβοι με παραβατική συμπεριφορά. Το σχολείο ήταν αυτοδιοικούμενο και σκοπός της ίδρυσής του ήταν να καταργήσει τους φόβους και την τιμωρία, την αυστηρή εξωτερική πειθαρχία.

Οι επικριτές του μιλώντας για το εγχείρημα του ελεύθερου αντιαυταρχικού σχολείου του Σάμερχιλ παραδέχτηκαν την « ανυπολόγιστης παιδαγωγικής αξίας» ελευθερία και αποδοχή που βίωσαν οι μαθητές του σχολείου στη διάρκεια των σπουδών τους, όμως αντιτείνουν στην κριτική τους ότι το Σάμερχιλ μοιάζει με ένα «νησί» μέσα στο εκπαιδευτικό αλλά και το κοινωνικό γίγνεσθαι που μεγαλώνει ελεύθερα παιδιά, όμως δεν τα προετοιμάζει για τον πραγματικό κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο.

Ο Νηλ απάντησε στην κριτική για το Σάμερχιλ λέγοντας *«θα προτιμούσα το Σάμερχιλ να βγάλει έναν ευτυχισμένο οδοκαθαριστή παρά έναν νευρωτικό διανοούμενο»*.

2.3 Βιογραφικά στοιχεία του Α.Σ. Νηλ



Εικόνα 2: Α.Σ. Νηλ Πηγή: <http://www.azquotes.com/picture-quotes/quote-if-the-emotions-are-free-the-intellect-will-look-after-itself-alexander-sutherland-neill-75-53-44.jpg>

Η ηγετική φυσιογνωμία του Α.Σ. Νηλ που εμπνεύστηκε και διεύθυνε το επαναστατικό εκπαιδευτικό πείραμα του Σάμερχιλ ανέδειξε τη σπουδαιότητα της αντιαυταρχικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Α.Σ. Νηλ γεννήθηκε στο Φόρφαρ (Forfar) της Σκωτίας το 1883 μέσα σε μια πολύτεκνη οικογένεια με πατέρα τον αυταρχικό διευθυντή του τοπικού σχολείου, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της εποχής.

Αποφοίτησε από τη Σχολή Αγγλικής Φιλολογίας του Εδιμβούργου και στη συνέχεια εργάστηκε σαν δημοσιογράφος και συγγραφέας. Το πρώτο του βιβλίο 'A dominie's Log' μια αυτοβιογραφική νουβέλα για τον πρώτο χρόνο του σαν διευθυντής στο σχολείο Gretna Green Village (2014-2015). Το σχολείο ήταν ένα σκληρό σχολείο, με τιμωρίες και εξουσιαστικούς δασκάλους. Ο Νηλ αντιδρώντας σε όλα αυτά εργαζόμενος σαν εκπαιδευτικός έγραψε βιβλία που καθιέρωναν ένα νέο δόγμα στην εκπαιδευτική αγωγή υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δεν ανήκουν στο γονέα, έχουν το δικαίωμα να είναι ελεύθερα και να μεγαλώσουν με χαρά, γέλιο, παιχνίδι και όχι φόβο, μίσος και δυστυχία. Ο Νηλ δεν καθιέρωσε κάποιο φιλοσοφικό δόγμα αλλά ένα σύστημα αγωγής με βάση την ελευθερία. Σε μια επίσκεψη του το 1917 στο πειραματικό σχολείο του Λέιν, «Μικρή Κοινοπολιτεία», ενθουσιάστηκε όταν είδε έμπρακτα ένα σύστημα αυτοκυβέρνησης εφήβων που είχαν επιδείξει παραβατική συμπεριφορά. Με βάση αυτό το παράδειγμα, τις δικές του απόψεις και επηρεασμένος από το Φρουδισμό αποφάσισε το 1921 να ιδρύσει κοντά στη Δρέσδη το δικό του σχολείο, το οποίο πήρε το

όνομα Σάμερχιλ και σήμερα βρίσκεται στην Αγγλία. Το ονόμασε «Ελεύθερο Σχολείο» καθώς η βασική ιδέα λειτουργίας του ήταν ότι το σχολείο διοικείται από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτοδιοίκησης, μέσα από εβδομαδιαίες συνελεύσεις. Ο Νηλ διεύθυνε το σχολείο μέχρι τον θάνατο του, το 1973.

2.4. Το ελεύθερο σχολείο Σάμερχιλ

Το Σάμερχιλ ιδρύθηκε το 1921. Αρχικά εγκαταστάθηκε στη Δρέσδη της Γερμανίας και στη συνέχεια μετεγκαταστάθηκε διαδοχικά στην Αυστρία και στη Νότιο Αγγλία (όπου το σχολείο ονομάστηκε Σχολείο Σάμερχιλ (Summerhill School), πριν καταλήξει στη σημερινή του τοποθεσία, το Leiston της κομητείας του Suffolk. Το βιβλίο του "Σάμερχιλ" που εκδόθηκε το 1960 τον έκανε παγκοσμίως γνωστό σαν εκφραστή της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Οι συντηρητικοί κύκλοι τον κατηγορήσαν διότι έβαζε την ιδέα της ελευθερίας των μαθητών πάνω από όλα, ακόμα και αν η "ελευθερία" αποβαίνει τελικά εις βάρος της μαθητικής επίδοσης ή της επαγγελματικής επιτυχίας.

Ο Νηλ, επηρεασμένος από ψυχολόγους όπως τον Βίλχελμ Ράιχ και τον Φρόυντ, και από χαρισματικούς παιδαγωγούς όπως ο Όμηρος Λέην και όντας πολύ καλός γνώστης της ψυχολογίας του παιδιού ο ίδιος, δημιούργησε ένα σχολείο που έχει ως κέντρο το παιδί. Το Σάμερχιλ αποτέλεσε σχολείο - σταθμό για τον χώρο της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται το πρώτο καταξιωμένο και με μακροχρόνια δράση ελεύθερο σχολείο. Οι θεμελιακές αρχές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε το Σάμερχιλ είναι αντιαυταρχικές και θέτουν πάντοτε στο επίκεντρο τις ανάγκες του παιδιού.

Το Σάμερχιλ χαρακτηρίζεται από την φιλοσοφική του θέση ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται καλύτερα ελεύθερα από καταναγκασμούς. Όλα τα μαθήματα είναι προαιρετικά και οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν πώς θα αξιοποιήσουν τον χρόνο τους. Ο Νηλ ίδρυσε το Σάμερχιλ με την πεποίθηση ότι «το παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να ζήσει τη δική του ζωή, όχι της ζωής που οι αγχωμένοι του γονείς πιστεύουν ότι πρέπει να ζήσει, ούτε μια ζωή σύμφωνη με τους σκοπούς ενός εκπαιδευτικού που νομίζει ότι ξέρει καλύτερα»."

Εκτός από το να αναλαμβάνουν τον έλεγχο του χρόνου τους, οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν στην αυτοδιοικούμενη κοινότητα του σχολείου. Οι σχολικές συνελεύσεις λαμβάνουν χώρα τρεις φορές την εβδομάδα και σε αυτές οι μαθητές και τα μέλη του προσωπικού έχουν ισότιμο λόγο στις αποφάσεις που αφορούν την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο, συζητώντας ζητήματα και δημιουργώντας ή αλλάζοντας τους νόμους του σχολείου.

Οι κανόνες που θεσμοθετούνται σε αυτές τις συνελεύσεις καλύπτουν μεγάλο εύρος θεμάτων, από το ποια ώρα πρέπει οι μαθητές να πηγαίνουν στα κρεβάτια τους και να κάνουν νυκτερινή ησυχία, έως το αν θα επιτρέπεται ο γυμνισμός στον χώρο της πισίνας και μέσα στην τάξη. Οι συνελεύσεις αποτελούν επίσης ευκαιρία για την κοινότητα να ψηφίσει πάνω στο πώς πρέπει να αντιμετωπισθεί μια μη επιλυμένη διένεξη, όπως π.χ. η τιμωρία για κάποια κλοπή (συνήθως η τιμωρία συνίσταται στο να επιστραφεί ότι έχει κλαπεί).

Στη διαδικασία δημιουργίας νόμων και επιβολής κυρώσεων, το σχολείο εφαρμόζει σε γενικές γραμμές το απόφθεγμα του Νηλ «Ελευθερία, όχι αναρχία» (ένα από τα βιβλία του τιτλοφορείται έτσι), που σημαίνει την αρχή του να κάνεις ότι νομίζεις, αρκεί να μην προκαλείς κακό στους άλλους. Ως εκ τούτου, εντός του σχολείου, έχεις μεν την ελευθερία να βρίζεις όσο σου αρέσει, αλλά όχι την ελεύθερη άδεια να απευθύνεις σε κάποιον μια προσβλητική βρισιά.

Σε αυτές τις κεντρικές αξίες, δηλαδή τη δημοκρατία, την κοινωνική ισότητα και την ελευθερία βασίζεται η λειτουργία του το σχολείο Σάμερχιλ.

2.4.1 Οι βασικές αρχές του Σάμερχιλ

Οι βασικές αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης υιοθετήθηκαν από τον Νηλ και εφαρμόστηκαν στο σχολείο του Σάμερχιλ. Η προσέγγιση του Νηλ στην εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί σε θεμελιώδεις αρχές που εφάρμοσε στο Σάμερχιλ. Σύμφωνα με αυτές η ανθρώπινη φύση είναι κατά βάση καλή. Τα παιδιά είναι έμφυτα σοφά και, αν τους δοθεί η ελευθερία μπορούν να αναπτυχθούν θετικά και δημιουργικά.

Ο Νηλ θεωρούσε ότι το παιδί είναι από τη φύση του «καλό». Διαθέτει όλες τις προϋποθέσεις για να αγαπήσει τη ζωή και να βρει σ' αυτή τα ενδιαφέροντα του. Ακόμα και οι «κακές» πράξεις είναι «καλό», προσανατολισμένο σε λάθος κατεύθυνση, λόγω ελαττωματικού οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.

Ο στόχος της αγωγής, συνίσταται στην κατάκτηση της χαράς και της ευτυχίας. «Ευτυχία σημαίνει βρίσκω ενδιαφέροντα στη ζωή».

Για τον Νηλ δεν αρκεί μόνο η ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων. Με την αγωγή πρέπει να αναπτυχθούν τόσο οι διανοητικές, όσο και οι συναισθηματικές δυνάμεις. Υποστήριζε επίσης, βασιζόμενος στις ψυχαναλυτικές θεωρίες του Φρόυντ και του Ράιχ, ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη νόηση του παιδιού σε βάρος του συναισθήματος με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ταραγμένης ψυχικής κατάστασης (Νηλ, 1972).

Η αγωγή πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ψυχικές ανάγκες και ικανότητες του παιδιού. Τα παιδιά δεν είναι αλτρουιστές, και είναι λάθος να περιμένουμε από το παιδί κάτι για το οποίο θα έπρεπε να υποκριθεί.

Επιβαλλόμενη η πειθαρχία προξενεί, όπως και η τιμωρία, φόβο και ο φόβος παράγει εχθρότητα. Αυτή η εχθρότητα, που πολλές φορές είναι ασυνείδητη και καλυμμένη, ακρωτηριάζει τη δύναμη και την αγνότητα της αίσθησης.

Ελευθερία δεν σημαίνει αναρχία: προσδιορίζεται κυρίως ως "αυτορρύθμιση". Η θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση έχει αρνητικές επιπτώσεις, προκαλεί φόβο και δημιουργεί στα παιδιά ψυχολογικά προβλήματα. Η συμμετοχή στα μαθήματα δεν πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Το ενδιαφέρον αποτελεί κινητήρια δύναμη για μάθηση και όχι ο καταναγκασμός. Ελευθερία δεν σημαίνει ασυδοσία.

Ο δάσκαλος δεν επιτρέπεται να ασκεί καταναγκασμό στο παιδί, αλλά ούτε και το παιδί έχει δικαίωμα να ασκεί καταναγκασμό στο δάσκαλο και στους συμμαθητές του. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι απολύτως ειλικρινής. Απαγορεύεται να λέει κάποιος ψέματα σε ένα παιδί. Η σχέση δασκάλου και μαθητή είναι σχέση ίσος προς ίσο.

Για να αναπτυχθεί το παιδί σε υγιή και φυσιολογικό άνθρωπο, πρέπει κάποια στιγμή να σπάσει τους αρχικούς δεσμούς με τους γονείς του και τούς μετέπειτα αντιπροσώπους τους στην κοινωνία και να ανεξαρτητοποιηθεί απόλυτα. Πρέπει να μάθει να αισθάνεται ασφαλής, στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις και να εναρμονίζεται με τον κόσμο χωρίς να αναζητά καταφύγιο στη δουλοπρέπεια και την υποταγή.

Τα αισθήματα ενοχής έχουν σαν κύρια λειτουργία τους να δεσμεύουν το παιδί στην εξουσία. Τα αισθήματα ενοχής εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης προσωπικότητας, δημιουργούν άγχος και το άγχος με τη σειρά του οδηγεί στην εχθρότητα και την υποκρισία.

Οι παρεμβάσεις των ενηλίκων μπορούν να φέρουν αρνητικές συνέπειες. Το κυρίαρχο δικαίωμα του παιδιού είναι το δικαίωμα στην παιδικότητα, στο παιχνίδι και στη φαντασία, προκειμένου να αναπτυχθεί σε έναν υγιή και δημιουργικό άνθρωπο. Η ελευθερία επιτρέπει στο παιδί να αποκτά εμπειρίες, να διευρύνει την ποικιλία των συναισθημάτων του και να γίνεται ανεξάρτητο.

Στο Σάμερχιλ δε διδάσκονταν θρησκευτικά. Οι θρησκείες στηρίζονται σε δόγματα, και συνεπώς δε συμβαδίζουν με το κλίμα της ελευθερίας που πρέπει να παρέχεται σε ένα παιδί (Νηλ, 1972).

Οι σχολικοί κανόνες πρέπει να αποφασίζονται από ένα σύστημα δημοκρατικής αυτοδιοίκησης, όπου τα παιδιά θα λαμβάνουν δημοκρατικά και ισότιμα μέρος και θα

παίρνουν αποφάσεις και κυρώσεις για τους παραβάτες των κανόνων του σχολείου. Είναι σημαντικό για το παιδί να παίρνει μέρος σε δημοκρατικές διαδικασίες και λειτουργίες και για την αυριανή του εξέλιξη σε έναν ενήλικα που θα έχει αναπτύξει ικανότητες όπως αλληλεγγύη, δημοκρατικό διάλογο, αίσθημα δικαιοσύνης και ενσυναίσθηση.

Η αποστήθιση βιβλίων και η συσώρευση των «επίσημων» γνώσεων δεν είναι τόσο σημαντικές όσο η διαμόρφωση του χαρακτήρα και η ικανότητα αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου. Πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η ευτυχία του παιδιού, η διαμόρφωση ενός ανθρώπου με υγιή προσωπικότητα, απαλλαγμένου από τα αρνητικά συναισθήματα που προσφέρουν οι εμπειρίες των σχολείων που έχουν δομήσει τη μάθηση πάνω στη διδασκαλική «αυθεντία» και στην τιμωρία.

Η κατανόηση της παιδοψυχολογίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Νηλ, «αν ένα παιδί επιθυμεί να μάθει, θα μάθει έτσι ή αλλιώς», (3^ο γυμν. Κερατσινίου). Η εμπιστοσύνη του στην παιδική φύση έκανε το Σάμερχιλ ένα σχολείο με διάρκεια, παρά την πολεμική που δέχτηκε και τις αντιδράσεις από το συντηρητικό περιβάλλον και τους κρατικούς φορείς.

Ακόμη και σήμερα το Σάμερχιλ έχει σαν βασική αρχή να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στα παιδιά, όπου θα μπορούν μόνοι τους να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους και να αποφασίζουν ελεύθερα το μέλλον τους. Τα ισχύοντα πρότυπα της επιτυχίας και της μάθησης δεν αποτελούν επιδίωξη του Σάμερχιλ και των μαθητών του.

Έχουν περάσει πάνω από 90 χρόνια από την ίδρυση του Σάμερχιλ. Το 1973, με τον θάνατο του Νηλ ανέλαβε το Σάμερχιλ η δεύτερη σύζυγός του, Ίνα. Από το 1985, αφού η Ίνα συνταξιοδοτήθηκε, τη διεύθυνση ανέλαβε η κόρη τους Zoe Readhead, η οποία διατηρεί τη θέση αυτή έως και σήμερα. Η Ζωή συνέχισε την παράδοση του Σάμερχιλ, υιοθετώντας με την σειρά της τις βασικές αρχές του Νηλ και παρέχοντας στα παιδιά επιλογές και ευκαιρίες ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις ιδιαιτερότητές τους.

2.4.2 Οργάνωση του Σάμερχιλ

Επηρεασμένος από τις διδαχές του Ρουσσώ για την ανάγκη του ανθρώπου να είναι σε επαφή με τη φύση, ο Νηλ επέλεξε το σχολείο να είναι σε ένα αγροτικό περιβάλλον. Ήθελε εκεί τα παιδιά να δημιουργήσουν το «σπίτι» τους, να αισθανθούν το «σπίτι» τους και να ζήσουν εκεί. Η ζωή στην κοινότητα είναι πιο σημαντική για το παιδί από όλα τα βιβλία του κόσμου (Νηλ, 1972). Το Σάμερχιλ ήταν μια κοινότητα εκατό περίπου ανθρώπων. Περίπου

εξήντα ήταν ηλικίας 5-16 χρονών και οι υπόλοιποι ήταν δάσκαλοι, «γονείς σπιτιών» και βοηθητικό προσωπικό. Τα περισσότερα παιδιά ζούσαν στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Υπήρχαν τρεις σχολικές περίοδοι η κάθε μια διαρκούσε περίπου έντεκα εβδομάδες. Οι μαθητές χωρίζονταν σε τρεις ομάδες κατά ηλικία και κάθε ομάδα είχε επικεφαλής μια γυναίκα, τη λεγόμενη ομαδική μητέρα.

Το Σάμερχιλ καθώς βρισκόταν σε μια επαρχία διέθετε μεγάλες εκτάσεις με πράσινο επομένως πρόσφερε άμεση επαφή των παιδιών με τη φύση. Το κυρίως κτίριο ήταν μια παλιά κατοικία. Είχε μια αίθουσα συνεδριάσεων, μια σάλα φαγητού, δωμάτια ασθενών, μια αίθουσα τέχνης όπου υπήρχε και φωτογραφικός «σκοτεινός θάλαμος», μια μικρή αίθουσα για χειροτεχνίες εργασίες και τα υπνοδωμάτια των κοριτσιών. Τα υπνοδωμάτια και οι αίθουσες διδασκαλίας για τα μικρότερα παιδιά βρίσκονταν σε διαφορετικό κτήριο, το οποίο ήταν μικρότερο. Τα υπνοδωμάτια για τα μεγαλύτερα παιδιά και οι υπόλοιπες αίθουσες διδασκαλίας βρίσκονταν σε αυτοσχέδια οικοδομήματα στον κήπο (Nηλ 1972:126-130).

Το Σάμερχιλ παρείχε ένα ευρύ φάσμα επιλογών στον τομέα των μαθημάτων σε δώδεκα εξειδικευμένες αίθουσες. Απασχολούσε εκπαιδευτικούς (δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης) για ανθρωπιστικές σπουδές, ξένες γλώσσες, τέχνες, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αγγλικά, ξυλουργική. Άλλοι ειδικοί απασχολούνταν με μειωμένο ωράριο για μαθήματα μουσικής (ντραμς, κιθάρα, βιολί, κλαρινέτο, κ.ά.). Γενικά ο μισθός των εκπαιδευτικών δεν ήταν πολύ υψηλός και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πρέπει να ασπάζονται τις αρχές του Σάμερχιλ, καθίστατο δύσκολη η επιλογή σωστού προσωπικού. Το προσωπικό συναντιόταν κάθε εβδομάδα για να συζητήσει προβλήματα ή ανάγκες που δημιουργούνται όπως η ένταξη ενός νέου παιδιού ή η ενημέρωση για την πρόοδο των μαθημάτων.

Μια τυπική μέρα στο Σάμερχιλ ξεκινούσε με πρόγευμα μεταξύ 8.15 και 9 πμ. Δάσκαλοι και μαθητές τρώγανε μαζί. Στις 9.30 ξεκινούσαν τα μαθήματα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλάμβανε πέντε 40λεπτες παραδόσεις κάθε μέρα. Το μάθημα διαρκούσε μέχρι τις 1.10. Τα νήπια είχαν λιγότερες ώρες διδασκαλίας και γευμάτιζαν στις 12.30 ενώ οι δάσκαλοι και οι υπόλοιποι μαθητές στις 1.30. Το μεσημέρι ήταν για όλους ελεύθερο. Στις 4.00μμ προσφερόταν τσάι, ενώ στις 5 άρχιζαν διάφορες ασχολίες στα εργαστήρια που μπορεί να περιλάμβαναν θέατρο και τέχνες γενικότερα, σκάκι, ξυλουργική, φιλοσοφία, εκδόσεις, μαγειρική κ.ά. Τη Δευτέρα το βράδυ οι μαθητές πήγαιναν σε ένα κοντινό κινηματογράφο με τα χρήματα που έπαιρναν από τους γονείς τους. Την Τρίτη το βράδυ γινόταν η προγραμματισμένη για τους εκπαιδευτικούς και τους μεγαλύτερους μαθητές διάλεξη

ψυχολογίας. Τετάρτη βράδυ είχε χορό ενώ για την Πέμπτη δεν προβλεπόταν τίποτα ιδιαίτερο. Το Σαββατόβραδο ήταν το σημαντικότερο βράδυ της εβδομάδας γιατί τότε γινόταν η σχολική συνέλευση. Συνήθως ακολουθούσε χορός. Τους χειμερινούς μήνες τα Σαββατόβραδα αντί του χορού δινόταν θεατρικές παραστάσεις από τα παιδιά, που συνήθως βασιζόνταν και σε δικό τους σενάριο (Nηλ 1972).

Τα παραπάνω καθώς και το πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αφορούσαν κυρίως τους εκπαιδευτικούς και όχι τους μαθητές. Τόσο τα μαθήματα όσο και οι υπόλοιπες ασχολίες είναι απολύτως προαιρετικές. Ο μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει πως θα καταναείμει και θα αξιοποιήσει το χρόνο του. Δεν υπήρχαν εξετάσεις ούτε ένα ελάχιστο γνώσεων που υποχρεωτικά το παιδί θα έπρεπε να αποκτήσει κατά τη συνολική παραμονή του στο Σάμερχιλ. Θεωρητικά, ένα παιδί μπορούσε να παραμείνει 10 χρόνια στο Σάμερχιλ και να μη μπει ούτε μια φορά σε αίθουσα διδασκαλίας, ωστόσο αυτό δεν έχει συμβεί καθώς η ογδοντάχρονη πείρα από το Σάμερχιλ έχει δείξει ότι το παιδί είναι εφοδιασμένο με λογική και ρεαλισμό. Έτσι αφημένο στον εαυτό του, χωρίς τις οποιεσδήποτε προτροπές ή την εποπτεία των μεγάλων, θα προχωρήσει σύμφωνα με τη θέληση του και τις δυνάμεις του. Μάλιστα καθ' ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος ήταν θέμα δικής τους επιλογής και όχι έξωθεν επιβολής, η διαδικασία μάθησης γινόταν ευκολότερη και η πρόοδος ταχύτερη από ότι στα υπόλοιπα σχολεία.

Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο, ότι ένα παιδί που έλειπε αδικαιολόγητα από το μάθημα για μια εβδομάδα, μετά την επιστροφή του να μη γίνεται δεκτό από τους συμμαθητές του κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς αυτό θα τους πήγαινε πίσω στη ροή της διδασκόμενης ύλης. Σε όποιο παιδί αποφάσιζε να δώσει εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, του παρεχόταν ότι χρειαζόταν ώστε να προετοιμαστεί σωστά. Η εμπειρία έχει δείξει ότι παιδιά που είχαν σοβαρές ελλείψεις σε γνώσεις, μέσα σε τρία χρόνια προετοιμασίας κατάφερναν να καλύψουν όλα τα κενά τους και να επιτύχουν στις εξετάσεις για τις οποίες τα υπόλοιπα παιδιά προετοιμάζονταν σε όλη τη σχολική τους πορεία. Και αυτό γιατί καθοδηγούνταν από τη θέλησή τους και ήταν καθαρά δική τους επιλογή. Ακόμα, η κατάταξη των μαθητών στις τάξεις δε γινόταν μόνο με βάση την ηλικία τους, αλλά και ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Τα μαθήματα που διδάσκονταν οι μαθητές πέρα των βασικών, καθορίζονταν από τη σχολική συνέλευση. Φαίνεται λοιπόν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ως προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Ένα συμπληρωματικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σάμερχιλ ήταν τα ατομικά μαθήματα. Αυτά δεν είχαν το χαρακτήρα της ενισχυτικής διδασκαλίας σε κάποιο μάθημα, αν και γίνονταν και τέτοια όταν κάποιο παιδί θα το ήθελε. Είχαν το χαρακτήρα της ψυχανάλυσης και της ψυχολογικής υποβοήθησης του παιδιού να ξεπεράσει κάποια ενδεχόμενη προβληματική συμπεριφορά.

Οικογενειακές και κοινωνικές πραγματικότητες όπως η ηθικολογική διαπαιδαγώγηση και το ψέμα, δημιουργούν τραύματα στην παιδική ψυχή, που απαιτούν ειδική μεταχείριση και ιδιαίτερη επιμονή για να επουλωθούν. Όσο ήταν εν ζωή ο Νηλ, τα ατομικά μαθήματα ήταν αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του, εφόσον απαιτούσαν πολύ καλή γνώση της ψυχολογίας του παιδιού καθώς και μεγάλη πείρα. Για να αντιμετωπιστούν λοιπόν τα προβλήματα διεξάγονταν ατομικές συζητήσεις με το παιδί, ενώ πολλές φορές χρειαζόταν και η παρέμβαση και συζήτηση με την οικογένεια του παιδιού που συνήθως ευθυνόταν για την προβληματική του συμπεριφορά.

Μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες στο Σάμερχιλ ήταν το παιχνίδι και όταν λέμε παιχνίδι δεν εννοούμε τα σπορ ή παιχνίδια με συγκεκριμένους κανόνες. Εννοούμε το παιχνίδι με τη γενική του έννοια, που πηγάζει από το ίδιο το παιδί για τη διοχέτευση της ενέργειας και δημιουργικότητας του και καθοδηγείται από την φαντασία του. Στο Σάμερχιλ το παιδί μπορούσε να παίζει όσο θέλει, μέχρι το ίδιο να αναζητήσει ως πηγαία ανάγκη να διοχετεύσει τη δημιουργικότητα του σε κάποιο άλλο τομέα. Έτσι, ήταν σύνηθες φαινόμενο πολλά από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας να μη συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα, αλλά να παίζουν όλη μέρα. Οπότε μεγαλώνοντας ήταν κορεσμένα στον τομέα του παιχνιδιού (το παιχνίδι σύμφωνα με τους ψυχολόγους έχει τεράστια επίδραση στην ομαλή ανάπτυξη της ψυχοσύνθεσης του παιδιού) και ήταν έτοιμα και πιο ανοικτά στο να μετέχουν στα μαθήματα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Και παρόλο που δεν υπήρχε μάθημα γυμναστικής, τα παιδιά του Σάμερχιλ παρουσίαζαν ιδιαίτερη ενέργεια και ζωντάνια.

Εργασία στο Σάμερχιλ δεν υπήρχε. Το παιδί δεν έχει τον αλτρουισμό του ενήλικα για να καταλάβει την αναγκαιότητα και την σημασία της εργασίας για το κοινωνικό σύνολο. Έτσι, υπήρχε βοηθητικό προσωπικό, το οποίο είχε αναλάβει όλες τις αναγκαίες εργασίες (καθάρισμα, μαγείρεμα κ.τ.λ.), (Νηλ 1972).

Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο του Σάμερχιλ ήταν ότι αποτελούσε μια δημοκρατική, αυτοδιαχειριζόμενη κοινότητα. Οτιδήποτε έχει κάποια σχέση με τη ζωή της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της τιμωρίας για παραπτώματα κατά της κοινότητας, ρυθμιζόταν με ψηφοφορία στη σχολική συνέλευση κάθε Σάββατο. Κάθε μέλος του συμβουλίου των

δασκάλων και κάθε παιδί, οποιαδήποτε ηλικίας, διέθετε μια ψήφο. Την προεδρία αναλάμβανε ένας μαθητής, διαφορετικός κάθε φορά, ο οποίος έδινε το λόγο στους ομιλητές και ήταν υπεύθυνος για την τήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια της συνέλευσης. Δεν υπήρχε περιορισμός χρόνου και οι συνελεύσεις διαρκούσαν όσο χρειαζόταν για να ακουστούν όλες οι απόψεις. Η συνέλευση θέσπιζε τους δικούς της νόμους, που καθόριζε την κοινωνική ζωή του σχολείου και που φυσικά θα μπορούσαν να αναιρεθούν στην επόμενη συνέλευση, αν διαπιστωνόταν ότι είναι προβληματικοί. Ακόμα και το τί μαθήματα θα περιλαμβάνονται στο ετήσιο πρόγραμμα ήταν θέμα της σχολικής συνέλευσης. Αν κάποιος παρέβαινε κάποιο νόμο, τότε μπορούσε ο οποιοσδήποτε να τον αναφέρει στη συνέλευση. Τότε ο «κατηγορημένος», ήταν υποχρεωμένος να παρευρεθεί στη συνέλευση και να δικαιολογηθεί για τις κατηγορίες που τον βαραίνουν. Αν κρινόταν «ένοχος» μπορούσε να του επιβληθεί κάποιο μικρό χρηματικό πρόστιμο, αλλά είχε και το δικαίωμα της έφεσης, αν θεωρούσε ότι η τιμωρία που του επιβλήθηκε ήταν αυστηρή (Nηλ 1972).

Γενικά, τα πιο μικρά παιδιά, δεν έδειχναν αρκετό ενδιαφέρον για τις διαδικασίες της αυτοδιεύθυνσης στο σχολείο. Φαινόταν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες ικανότητες, ή την ανάλογη αντίληψη για να οργανώσουν μια κοινότητα και να μπορέσουν την κρατήσουν σε λειτουργία. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά, επιδείκνυαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είχαν απόλυτη συναίσθηση της σημασίας της. Με το συνδυασμό τους, ιδιαίτερα όταν υπήρχε ένας ικανός αριθμός μεγάλων μαθητών, το σύστημα λειτουργούσε αρκετά καλά, γεγονός που αποδεικνύει ότι η αυτοδιεύθυνση είναι δυνατή στο σχολείο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των παιδιών εμπλουτίζονταν με δημοκρατικές και συλλογικές διαδικασίες, η σκέψη τους ωριμάζε και αποκτούσαν κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα η ελευθερία αποτελούσε και πρακτικά κεκτημένο δικαίωμα και αποτέλεσμα της κοινοτικής αυτονομίας και αυτοθέσμησης.

2.5 Η λειτουργία του σχολείου

Το Σάμερχιλ αρχικά λειτουργούσε ως οικοτροφείο, με πληρωμή διδάκτρων από τους γονείς των μαθητών, γεγονός για το οποίο ο Nηλ επικρίθηκε από κριτικούς και μελετητές. Οι τρόφιμοι ήταν κυρίως παιδιά αστικών οικογενειών και πολλές φορές παιδιά που είχαν εμφανίσει προβλήματα σε προηγούμενα σχολεία ακόμη και παραβατικότητα.

Το Σάμερχιλ δεχόταν παιδιά από 6 έως 17 ετών, σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου, λειτουργώντας σαν οικοτροφείο. Το σχολείο ήταν χωρισμένο σε έξι τάξεις, πενθήμερο και με

σαρανταπεντάλεπτα μαθήματα, συνήθως με ένα δάσκαλο ανά τάξη με πέντε μαθήματα την ημέρα. Ο διαχωρισμός των παιδιών στις τάξεις γινόταν σε σχέση με την ηλικία τους αλλά και σε σχέση με τις δυνατότητές τους. Αν κάποιος μαθητής δεν ήθελε να παρακολουθήσει το μάθημα, ήταν ελεύθερος να επιλέξει, αρκεί να μην ενοχλούσε τους υπόλοιπους. Τις ώρες που δεν γίνονταν μαθήματα λειτουργούσαν εργαστήρια καλών τεχνών, Χημείας, ξυλουργικής και μηχανουργείο.

Τα παιδιά του Σάμερχιλ συνήθως ήταν γόνιμοι αστικών οικογενειών οι οποίοι είχαν αποβληθεί ή φύγει από άλλα σχολεία και συχνά έπαιρναν μέρος σε «ατομικά μαθήματα» με σκοπό να προσαρμοστούν πιο εύκολα ή να επιλύσουν προβλήματα που έφεραν από την αυταρχική εκπαίδευση, στην οποία είχαν πάρει μέρος. Άλλα μαθήματα του σχολείου ήταν σε εβδομαδιαία βάση η βραδιά ψυχολογίας, χορού ή πρόβες θεατρικών παραστάσεων (Παλιαρούτης, 2004). Οι εγκαταστάσεις καθώς και το πρόγραμμα του σχολείου ελέγχονταν συχνά από τους επιθεωρητές εκπαίδευσης της Βρετανικής Κυβέρνησης, όμως παρά την αντίδραση που συνάντησε, το 2000 σε ειδικό δικαστήριο, κέρδισε το δικαίωμα να γίνει σεβαστή η φιλοσοφία του και να μην απειληθεί ξανά με κλείσιμο από τις αρμόδιες αρχές. Σήμερα το Σάμερχιλ λειτουργεί ακόμη, υπό τη διεύθυνση της κόρης του Α.Σ. Νηλ, Zoe Readhead. Το 2013 τα αποτελέσματα του Σάμερχιλ ήταν στο καλύτερο 20% των Αγγλικών σχολείων (Κορδής, 2017).

Τα μαθήματα που διδάσκονται σήμερα αφορούν σε επιστήμες, όπως Βιολογία, Φυσική, Μαθηματικά Χημεία και Αστρονομία. Διδάσκονται επίσης γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιαπωνικά, Πληροφορική, Ιστορία, Δράμα, Γεωγραφία, Τέχνη και Κεραμική.

Οι μαθητές ξεκινούν το σχολείο παραλαμβάνοντας ένα λευκό πρόγραμμα, στο οποίο γράφει ο καθένας τα μαθήματά του, επιλέγοντας τα μαθήματα που τον ενδιαφέρουν. Ανάλογα με τις επιλογές των μαθητών το πρόγραμμα εξελίσσεται και αλλάζει κατά περίπτωση. Ακόμη όμως και στην περίπτωση που αλλάζουν γνώμη, έχουν το δικαίωμα να μην παρακολουθήσουν μαθήματα που επέλεξαν. Τα μαθήματα γίνονται με σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, διαδραστικούς πίνακες και εφαρμογές.

Αφού τελειώσουν τα μαθήματα, το απόγευμα, γίνονται διάφορες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά μπορούν να πάρουν μέρος, όπως συζητήσεις, μαθήματα, βραδιές χορού και άλλα.

Κάθε Τρίτη απόγευμα γίνεται το «Δικαστήριο» και το απόγευμα της Παρασκευής η «Συνέλευση». Επίσης τα παιδιά μπορούν, αν θέλουν, να παρακολουθήσουν μαθήματα γιόγκα ή καράτε, δυο φορές την εβδομάδα.

2.5.1 Η Τακτική Γενική Συνέλευση

Η σημαντικότερη και δημοκρατικότερη διαδικασία στο Σάμερχιλ ήταν η Τακτική Γενική Συνέλευση. Το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές αλλά και ο ίδιος ο Νηλ είχαν δικαίωμα μιας ψήφου ο καθένας στη Συνέλευση του σχολείου, η οποία προετοιμάζονταν από ομάδα μαθητών σχετικά με τα θέματα συζήτησης, υπήρχε η ελευθερία να θέσει ο καθένας οποιοδήποτε θέμα τον απασχολούσε και δεν υπήρχε περιορισμός χρόνου στην τοποθέτησή τους. Η συνέλευση αποφάσιζε με πλειοψηφία για όλα τα θέματα και συχνά απασχολούνταν με την επιβολή ποινών και τιμωρίας για παραβάσεις των μαθητών. Η ισότητα μεταξύ των μελών της συνέλευσης (1 ψήφος για τον κάθε έναν) ανεξάρτητα από το ρόλο του στην κοινωνία καταργούσε κατά τη διαδικασία οποιαδήποτε τυπική ιεραρχία. Η βασική αρχή του σχολείου ήταν ότι η ελευθερία του ενός δεν μπορεί να στερεί την ελευθερία του άλλου και συχνά αυτό έφερνε στη συνέλευση θέματα παραβίασης από πλευράς των μαθητών κυρίως και την πρόταση για επιβολή ποινών (Νηλ, 1972). Ο ίδιος ο Νηλ, επηρεασμένος βαθιά από τον Φρόντ και την ψυχανάλυση, προσπαθούσε να πλησιάσει τα παιδιά αποδεχόμενος τον χαρακτήρα τους και προσπαθώντας σαν τα βοηθήσει να εξελίξουν την προσωπικότητά τους όχι με τιμωρίες και με διδαχές, αλλά απευθυνόμενος στη βαθιά γνώση τους για το δίκαιο και δίνοντάς τους την ελευθερία να εκφραστούν. Η μεγαλύτερη ανάγκη κατά τη διαπαιδαγώγηση θεωρούσε ότι είναι η έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού και λιγότερο η προσκόλληση στην ηθική και πολύ λιγότερο στον καθωσπρεπισμό (Νηλ, 1975).

Η Συνέλευση θεσπίζει Νόμους που συζητούνται και ψηφίζονται κατά πλειοψηφία με σκοπό να προστατεύσουν τα ατομικά δικαιώματα. Μπορούν να παρίστανται επισκέπτες, όμως δεν έχουν δικαίωμα ψήφου. Αν οι νόμοι αμφισβητηθούν, οι προτάσεις συζητούνται εκ νέου και μπορούν να αλλάξουν. Ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι «διαμεσολαβητές» οι οποίοι εκλέγονται προκειμένου να μεσολαβήσουν για να επιλυθούν προβλήματα μεταξύ διαφωνούντων για συγκεκριμένα θέματα. Αν δεν τα καταφέρουν τότε το πρόβλημα μεταφέρεται στη Συνέλευση για επίλυση. Ο πρόεδρος της συνέλευσης εκλέγεται και προεδρεύει για μία εβδομάδα, έχοντας το δικαίωμα να επιβάλει πρόστιμο σε όποιον εμποδίζει την καλή διεξαγωγή της συνέλευσης ή ακόμη και να αποβάλει κάποιον. Όποιος εκλέγεται για

πρώτη φορά πρόεδρος θα παρακολουθήσει ένα μικρό σεμινάριο που θα τον βοηθήσει στην εκπλήρωση του ρόλου του. Σε περίπτωση που δημιουργηθεί κάποιο θέμα που δεν μπορεί να επιλύσει η συνέλευση, γιατί δεν έχει αρκετά σχετικά στοιχεία στη διάθεσή της, συστήνεται επιτροπή έρευνας η οποία παρουσιάζει στην επόμενη συνέλευση τα δεδομένα που συνέλλεξε επί του θέματος. Όταν κάποιος καταγγέλλει ένα άλλο μέλος της συνέλευσης, εκείνο οφείλει να εμφανιστεί στη συνέλευση αλλιώς του επιβάλλεται πρόστιμο.

2.5.2 Το «Δικαστήριο»

Η Γενική Συνέλευση του Σάμερχιλ, όταν το διεύθυνε ο Νηλ, αποτελούσε ταυτόχρονα δικαστήριο και νομοθετικό σώμα. Σήμερα, το «Δικαστήριο» είναι μια αυτόνομη συνέλευση στην οποία τα μέλη της κοινότητας μπορούν να «ενάγουν» κάποια άλλα για καταπάτηση των νόμων. Το σώμα αυτό αποφασίζει κατά πόσο η κατηγορία είναι βάσιμη και αν είναι, αποφασίζει την κατάλληλη ποινή. Ο Νηλ είχε επισημάνει για την εκδίκαση υποθέσεων το αίσθημα των παιδιών για την δικαιοσύνη, την επιείκεια που επιδεικνύουν κατά την επιβολή ποινών και ο αίσθημα δικαιοσύνης που διατρέχει την προτεινόμενη ποινή, σε σχέση με το παράπτωμα.

Το «επαναστατικό» στοιχείο που φέρνει το Σάμερχιλ, σχετικά με τη διαδικασία του «δικαστηρίου», είναι το δικαίωμα των μαθητών να φέρουν απέναντι στο δικαστήριο έναν εκπαιδευτικό ή οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού. Η δυνατότητα αυτή να μπορούν τα παιδιά να «ενάγουν» έναν ενήλικα αποτελεί τομή για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ο εκπαιδευτικός ή το προσωπικό καλούνται να τηρήσουν κι εκείνοι τους κανόνες και να ακολουθήσουν τις αρχές του σχολείου. Η διαδικασία αυτή ενέχει την αξιολόγηση από την πλευρά του μαθητή για τον εκπαιδευτικό, γεγονός που είναι ανατρεπτικό για την παραδοσιακή εκπαίδευση, ακόμη και στις μέρες μας.

Ο Νηλ επηρέασε τα σύγχρονα «ελεύθερα» σχολεία της Αμερικής και της Αγγλίας, προσφέροντας στη σύγχρονη παιδαγωγική μια μακρά ιστορία εφαρμογής της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και προσφέροντας στους μελετητές του συμπεράσματα για την εξέλιξη και την πορεία της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.

2.6 Το Σάμερχιλ και τα «Ελεύθερα Σχολεία»

Η υλοποίηση των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στο σχολείο που δημιούργησε και η οργανωτική του δομή συνέβαλε στην αλλαγή της αντίληψης για το δασκαλοκεντρικό σχολείο και εξέλιξε την Παιδαγωγική Επιστήμη, έτσι που μέχρι σήμερα σε

πολλές χώρες και σε διαφορετικές εποχές έγιναν προσπάθειες να δημιουργηθούν σχολεία εμπνευσμένα από αυτό το «ελεύθερο» σχολείο. Στη Βρετανία το 1970 οι δάσκαλοι John Ord και Bill Murphy, επηρεασμένοι από το Σάμερχιλ και το κίνημα των χίπις, δημιούργησαν ένα πειραματικό «ελεύθερο σχολείο» χωρίς εξουσία, χωρίς διευθυντή, όπου τον έλεγχο ασκούσαν οι μαθητές, οι γονείς και οι δάσκαλοι σε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σχολείο για τα παιδιά της εργατικής τάξης και όχι των αστών, σε αντιδιαστολή με το Σάμερχιλ. Η ίδια προσπάθεια έλαβε χώρα στο Νότιγκ Χιλ, το 1966, όπου ξεκίνησε επίσης τη λειτουργία του ένα «Ελεύθερο Σχολείο» και σύντομα μεγάλες πόλεις της Μεγάλης Βρετανίας απέκτησαν σχολεία όπου τα παιδιά θα αποφάσιζαν το πρόγραμμα και τις ώρες διδασκαλίας, θα μάθαιναν χωρίς δίδακτρα κάνοντας διακοπές όποτε ήθελαν, αποκτώντας χωρίς να παπαγαλίζουν και χωρίς σωματική τιμωρία. Όμως η προσπάθεια αυτή, με την τόσο αναρχική διαχείριση, τη «χαοτική» εφαρμογή, την έλλειψη διδασκτρών και απομακρυσμένη από τον κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό δεν διήρκεσε για πολύ, με αποτέλεσμα το 1990 τα «Ελεύθερα Σχολεία» να παραδοθούν στους Δήμους από την Εσωτερική Εκπαιδευτική Αρχή του Λονδίνου. Σήμερα λειτουργούν περίπου 300 ελεύθερα σχολεία στην Αγγλία.

3. Κριτική στο Σάμερχιλ

Το Σάμερχιλ πλησιάζει τα εκατό χρόνια λειτουργίας του. Η πορεία του συνεχίζεται αδιάκοπα, παρά τις διχογνωμίες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Σύμφωνα με τον Thomas Kuhn μεταξύ των θεωριών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι πιο γνωστές είναι η δομο-λειτουργική και οι νεομαρξιστικές-συγκρουσιακές θεωρίες. Οι συγκρουσιακές θεωρίες για το σχολείο στηρίζονται σε μικρό κοινωνικό επίπεδο των μεταρρυθμίσεων, σύμφωνα με την οποία η δυσαρμονία, οι συγκρούσεις και οι διαφορές των κοινωνικών τάξεων και ομάδων ενός καπιταλιστικού κράτους είναι συνεχούς ταξικής σύγκρουσης. Η ερμηνεία των μεταρρυθμίσεων στηριζόμενη στη μακρο-κοινωνική ανάλυση, στη φύση δηλαδή του Κράτους, η δομική και πολιτική διάσταση κοινωνικού και οικονομικού σχηματισμού, σύμφωνα με τον Kuhn, οφείλει να εξετάσει και το εσωτερικό του σχολείου, γιατί οι μηχανισμοί της εκπαίδευσης επηρεάζονται από τους κοινωνικό οικονομικούς και κοινωνικό πολιτικούς σχηματισμούς. Το σχολικό σύστημα που δεν έχει μία σχετική αυτονομία και μία σχετική ανεξαρτησία από το κράτος, δεν είναι ικανό να διαμορφώσει μία κουλτούρα στο εσωτερικό του. Βασική λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την κλασική συγκρουσιακή θεωρία είναι η κοινωνική αναπαραγωγή.

Ο Πιαζέ αναφέρει ότι σημαντικότερο όλων είναι το ζήτημα της εκπαίδευσης των δασκάλων. Το περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας επιδρά στην ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το σχολείο, οι γνώσεις που προσφέρει και ο τρόπος που προσφέρει αυτές τις γνώσεις επιδρούν στον μαθητή. Το συντηρητικό σχολείο, σαν μηχανισμός διατήρησης και αναπαραγωγής του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος, «χρησιμοποιεί» τόσο τον δάσκαλο όσο και τον μαθητή. Η ανάγκη για πειραματισμό, εξερεύνηση και αμφισβήτηση προάγει την ιδέα της παιδαγωγικής, ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Τζανή, 1988).

Η ιδέα του παιδικού δικαστηρίου και της γενικής συνέλευσης χαρακτηρίστηκε από πολλούς δασκάλους (όπως ο κ. Ρελ, δάσκαλος της σχολικής κοινότητας Βεντεσούλε) ότι βάζει τα παιδιά σε ένα μικρόκοσμο κρατικής οργάνωσης (Σμιτ, 1994).

Τον Μάρτιο του 2000 το Σάμμερχιλ δικάστηκε μετά από μια κριτική έκθεση της Υπηρεσίας Προτύπων στην Εκπαίδευση (Ofsted) η οποία ώθησε τον Γραμματέα της Εκπαίδευσης να καταθέσει επίσημη καταγγελία κατά του σχολείου, με κίνδυνο αν καταδικαστεί, το σχολείο να βγει από το μητρώο ανεξάρτητων σχολείων.

Οι επιθεωρητές δήλωσαν ότι η έκθεση δεν αποφαίνεται για τη φιλοσοφία στην οποία θεμελιώνεται το Σάμερχιλ, αλλά επικεντρώνεται στο ερώτημα εάν η ποιότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική στην πράξη, αν δηλαδή το Σάμερχιλ παρέχει επαρκή εκπαίδευση στους μαθητές του και αν οι μαθητές έχουν ικανοποιητική πρόοδο.

Το Σάμερχιλ αντέδρασε με έφεση, υποστηρίζοντας ότι κρίνεται βάσει κριτηρίων τα οποία δεν έχουν ποτέ τεθεί σε εφαρμογή. Οι μαθητές του σχολείου έστειλαν μια επιστολή στην επιτροπή εκπαίδευσης της Βουλής των Κοινοτήτων δηλώνοντας «Είμαστε θυμωμένοι γιατί μας στερούν τα δικαιώματά μας και το δικαίωμα των γονιών μας, να επιλέγουν την εκπαίδευση που θεωρούμε ότι είναι καλύτερη για μας. Απειλούμαστε με κλείσιμο επειδή είμαστε διαφορετικοί».

Η κυβέρνηση θα παραβίαζε την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων εάν έκλεινε το σχολείο. Έτσι, μετά από παρουσία επιτροπής επί 17 ημέρες στο σχολείο αποφάνθηκαν ότι η ελευθερία που απολαμβάνουν οι μαθητές του Σάμερχιλ δεν σημαίνει ότι ήταν "αναρχικό, κακοσχεδιασμένο και αδόμητο".

Τελικά, ο Γραμματέας για την Εκπαίδευση παραιτήθηκε από την καταγγελία του και το σχολείο παραιτήθηκε από την έφεσή του, η οποία οδήγησε στην ακρόαση ενώπιον ανεξάρτητου σχολικού δικαστηρίου.

Ο υπουργός αναγνώρισε με δήλωσή του ότι τα στοιχεία από πρώην μαθητές, γονείς και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει πλέον πραγματική κατάσταση που να του δίνει το δικαίωμα να επιδίδεται σε καταγγελία και δεν προτίθεται να καταργήσει το Σάμερχιλ ούτε να υποχρεώσει τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθήματα, ούτε να αποτρέψει την εφαρμογή της φιλοσοφίας του ιδρυτή του.

Αναγνωρίστηκε η ελευθερία των παιδιών να παρακολουθήσουν μαθήματα τάξεων ή όχι, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Νηλ. Τα επίπεδα συμμετοχής στα μαθήματα δεν θα πρέπει, όπως συμφωνήθηκε, να αποτελούν τη μόνη βάση για τις κρίσεις της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης στο Σάμερχιλ. Η μαθήτρια που προέδρευε στη συνάντηση των μαθητών στο χώρο του δικαστηρίου, δήλωσε στη συνέχεια: «Μετά από 79 χρόνια, αυτή είναι η πρώτη επίσημη αναγνώριση ότι η φιλοσοφία του Νηλ για την εκπαίδευση παρέχει μια αποδεκτή εναλλακτική λύση στα υποχρεωτικά μαθήματα και την τυραννία των υποχρεωτικών εξετάσεων»

Σημαντικό στοιχείο της κριτικής για το Σάμερχιλ αποτελεί το γεγονός ότι το Σάμερχιλ λειτούργησε για πρώτη φορά το 1921, στην έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης. Η ιδέα του «ανοιχτού σχολείου» ή «σχολείου ελευθερίας» συνήθως είναι συνδεδεμένη με τα σχολεία που λειτούργησαν τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική. Παρόλα αυτά, ενώ η ιστορία των ελεύθερων σχολείων είχε διανύσει σχεδόν 50 χρόνια, και στις δύο περιπτώσεις, και κυρίως

στη δεκαετία του 1960, συμμετείχαν κι αυτά στις συνέπειες της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας.

Οι παιδαγωγοί του Αμβούργου, με τη δημιουργία των σχολικών κοινοτήτων, καταγράφονται από τον Ζ. Σμιτ σαν μεγαλύτερο σε σπουδαιότητα εγχείρημα από αυτό του ιδιωτικού σχολείου του Σάμερχιλ, καθώς πρόκειται για εμπειρίες σε κοινοτικά σχολεία που μπορούσαν να μαθητεύσουν όλα τα παιδιά, χωρίς διάκριση. Ο δάσκαλος του σχολείου Μπερλίνερτορ, κος Γκλέξερ, απορρίπτει την κρατική επιβολή στο σχολείο λέγοντας: «Το κράτος, δεν έχει κανένα δικαίωμα πάνω στο παιδί, όσον αφορά στην εκπαίδευσή του. Πάνω απ' όλα έχει καθήκοντα. Πρέπει να κάνει δύο πράγματα: να αφήσει ήσυχο το σχολείο και να το χρηματοδοτεί και κατόπιν να το προστατεύει. Αν θέλει να χαραχτεί για το σχολείο ένας δρόμος τον οποίο θα μπορεί να ακολουθήσει, να αφήσει το σχολείο να χαράζει μόνο του αυτό το δρόμο, να γίνει ο εντολοδόχος του εαυτού του» (Σμιτ, 1984: 75).

Συγκεκριμένα, η πίστη του, η ελευθερία και η δημοκρατική αυτοδιοίκηση παρουσίασαν μια ισχυρή πρόκληση σχετικά με την ανάγκη για αρχές και πειθαρχία στη σχολική φοίτηση. Το ελεύθερο σχολείο του Σάμερχιλ, θεωρείται ότι παρέχει μια εντυπωσιακή εναλλακτική λύση (Hopkins, 1976). Ακόμη και εκείνοι που είναι εχθρικοί στις ιδέες και τις πρακτικές του, πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η σκέψη του είχε μεγάλο αντίκτυπο, καθώς επηρέασε πολλούς σκωτσέζους εκπαιδευτές (John Aitkenhead, R. F. Mackenzie κ.ά.), οι οποίοι με τη σειρά τους προσπάθησαν να εισάγουν τις απόψεις του σε σχολεία της Σκωτίας.

Τα βιβλία του διαβάστηκαν σε όλο τον κόσμο και πολλές μελέτες τον θεωρούν κορυφαίο παιδαγωγό και μεταρρυθμιστή, βασικό εκφραστή της προοδευτικής εκπαίδευσης της Βρετανίας, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό ρομαντισμού και ουσιαστική αντίληψη της παιδοψυχολογίας, καθώς επηρεάστηκε από τον Σίγκμουντ Φρόυντ (Barrow, 1978).

Το κίνημα του 20ού αιώνα για προοδευτική παιδοκεντρική εκπαίδευση, ένα κίνημα που προσέλκυσε τόσο υποστηρικτές όσο και κριτικούς, βρήκε για πολλούς την έκφρασή του στο ανεξάρτητο σχολείο Σάμερχιλ. Η παιδαγωγική προσέγγιση που εφάρμοσε ο Νηλ υιοθετήθηκε σε πολλά κρατικά σχολεία στη Σκωτία (Humes, 2015).

Για τον Νηλ το πρόβλημα του σχολικής ζωής ξεκινά από το πρόβλημα της οικογενειακής ζωής. Εστιάζει στο ψυχολογικό ζήτημα και όχι στο εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα ο Νηλ δεν προτάσσει την κοινωνικοπολιτική αντίληψη του ελεύθερου σχολείου -σε αντίθεση με την ελευθεριακή εκπαίδευση, η οποία ανοιχτά έρχεται σε ρήξη με το κράτος σε όλη του τα

δομική σύσταση και διατυμπανίζει την ανάγκη για επαναστατικότητα της σχολικής κοινότητας, αποδέσμευση των λαϊκών και φτωχών στρωμάτων από την κυριαρχία του κράτους και της θρησκείας και προσδοκά τη δημιουργία μιας γενιάς που θα τα καταργήσει. Η αντιαυταρχική εκπαίδευση εστιάζει στον αυταρχισμό και το δογματισμό, στην αυθεντία και την υποχρεωτικότητα. Αποφεύγει να πολιτικοποιήσει ανοιχτά το ρόλο του σχολείου και θα μπορούσε αυτό να συμβαίνει γιατί το σχολείο είχε υποχρεωτικά δίδακτρα, καθώς είχε μεγάλα κόστη, και κριτικοί του έργου του Νηλ τον ψέγουν για το γεγονός αυτό. Ο Νηλ απευθύνονταν σε αστούς και μικροαστούς οι οποίοι συνήθως είχαν προβλήματα με το σχολείο των παιδιών τους. Πολλοί από τους μαθητές του Σάμερχιλ ήταν παιδιά που είχαν διωχθεί από τα σχολεία τους. Η ανάγκη να διατηρήσει ανοιχτό το Σάμερχιλ, καθώς οι έλεγχοι που γινόταν συνεχώς δημιουργούσαν κινδύνους να κλείσει το σχολείο, εκφράστηκε σε κριτικές για το Σάμερχιλ η άποψη ότι ο Νηλ διατηρούσε μια διακριτική στάση.

Δέχτηκε επίσης κριτική για την «ισότητα» μεταξύ καθηγητών και δασκάλων και το γεγονός ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να ενάγουν έναν εκπαιδευτικό στο «Δικαστήριο». Πέρα από την αντίληψη που διατρέχει αυτές τις απόψεις, ότι δηλαδή το διδασκαλικό έδρανο είναι «απρόσβλητο», στο σημείο αυτό προφανώς, το διακύβευμα είναι η αξιολόγηση του δάσκαλου από τον μαθητή. Η ιδέα είναι πολύ ριζοσπαστική, πόσο μάλλον για την εποχή της λειτουργίας του Σάμερχιλ. Η ανάγκη το έργο του εκπαιδευτικού να μπορεί να κριθεί από αυτόν ο οποίος δέχεται την παροχή, συμμετέχει σαν δέκτης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί και σήμερα ένα βασικό ζήτημα για τον εκπαιδευτικό κόσμο. Η ανατροφοδότηση που μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση και η ελεύθερη έκφραση των παραπόνων και των κρίσεων των μαθητών για τους δασκάλους τους μπορεί να αποτελέσει μια δημιουργική εξέλιξη τόσο για τον ίδιο τον δάσκαλο όσο και για ολόκληρη την εκπαίδευση (Τζανή, 1988).

Τέλος, το επιχείρημα ότι οι μαθητές στο Σάμερχιλ ζούσαν σε ένα «νησί» μακριά από την πραγματική κοινωνία και θα μπορούσαν εύκολα όταν βγουν στον πραγματικό κόσμο της σκληρότητας και του ανταγωνισμού, των απαιτήσεων και του ατομισμού, να μη μπορούν να λειτουργήσουν δεν φαίνεται να ευσταθεί δεδομένου ότι πολλοί από τους μαθητές του Σάμερχιλ έχουν δηλώσει ότι δεν δυσκολεύτηκαν στην ενήλικη ζωή τους και όλοι αναφέρουν τις όμορφες παιδικές αναμνήσεις τους από το σχολείο τους. Επιπλέον αρκετοί μαθητές του Νηλ έχουν διαπρέψει και σε επιστημονικούς τομείς διαχειριζόμενοι τις καταστάσεις και τα καθημερινά προβλήματα που δημιουργούνται σε χώρους που λειτουργούν με ανταγωνιστικότητα, πίεση και συνθήκες άγχους.

Η Margaret Lowenfeld, Βρετανίδα πρωτοπόρος της παιδοψυχολογίας και της θεραπείας μέσω παιχνιδιού, γνώρισε κι εκείνη τις μεθόδους που ενέπνευσαν τον Νηλ, στη Μικρή Κοινοπολιτεία του Χόμερ Λέιν, αναφέρει ότι η πειθαρχία εμποδίζεται στην Αγγλική εκπαίδευση σε σχέση μεταξύ του χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε ηθικό - παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό - μορφωτικό επίπεδο (Lowenfeld,1935).

Θεσμοί σαν τη Μικρή Κοινοπολιτεία που σχεδιάστηκαν για να παρέχουν εκπαίδευση στα παιδιά που είχαν ήδη αποτύχει στην κοινωνική προσαρμογή ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή, και βασίζονταν με τον πιο τολμηρό και επιτυχημένο τρόπο πάνω στην αρχή της ελευθερίας, η Lowenfeld θεωρεί ότι α προβλήματα που παρουσίασαν τα ελεύθερα σχολεία ήταν προβλήματα χαρακτήρα και όχι μάθησης. Τα προβλήματα ηθικής δεν διακρίνονται από προβλήματα εκπαίδευσης και το παιδί αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς και χαρακτήρα και όχι προβλήματα που αφορούν τη γνωστική εκπαίδευση. Τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής εμπλέκονται με προβλήματα προσωπικής ανάπτυξης, έως και να είναι δύσκολο να διακριθούν υπό εκπαιδευτικούς όρους.

Στο βαθμό που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σαν σκοπό να μαθαίνουν τα παιδιά στο χώρο που ζουν, τα κλειστά δηλαδή σχολεία, ο σχηματισμός του χαρακτήρα και η κατάρτιση, η ανάπτυξη και η εκπαίδευση του νου συνδέονται σε πολλά σημεία, αλλά είναι θεμελιωδώς διαφορετικά καθήκοντα. Διατείνεται ότι εκπαίδευση δεν μπορεί να συγχέεται με την πειθαρχία. Η λογική ένα παιδί να είναι καθισμένο ήσυχα σε ένα θρανίο, ή να υιοθετεί μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου τον ενδεδειγμένο πρότυπο συμπεριφοράς, δεν αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αναφέρεται στην κουλτούρα και τον πολιτισμό που φέρει το κάθε άτομο και δεν μπορεί να στοιχειοθετείται ως αποτέλεσμα της σχολικής εκπαίδευσης που λαμβάνει (Lowenfeld,1935).

Ο Νηλ έγινε γνωστός σαν ένας μεγάλος παιδαγωγός με αναγνώριση όχι μόνο στη χώρα του αλλά στην υπόλοιπη Ευρώπη, την Αμερική και την Άπω Ανατολή (ιδίως την Ιαπωνία) αναφέρει ο Humes. Ο Αμερικανός συγγραφέας Henry Miller, όταν επισκέφθηκε για πρώτη φορά το Σάμερχιλ δήλωσε: *«Δεν ξέρω άλλον εκπαιδευτικό στον δυτικό κόσμο που να μπορεί να συγκριθεί με τον Νηλ. Μου φαίνεται ότι στέκεται μόνος του. . . Το Σάμμερχιλ είναι μια μικροσκοπική ακτίνα φωτός σε έναν κόσμο σκοταδιού.»* (1973, σελ. 268).

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά με τα οποία οργάνωσε και λειτούργησε ο Νηλ στο ρόλο του σαν Διευθυντής και παιδαγωγός, η απλότητα, η ειλικρίνεια, και το χιούμορ βοήθησαν να εισάγει τις απόψεις του και να διαχειρίζεται τις δηλώσεις του χωρίς να προκαλεί και να γίνεται επιθετικός. Η βαθιά αγάπη του για τα παιδιά και η βαθιά του κατανόηση της

παιδικής ηλικίας αντανακλά τη δική του παιδική ψυχή και την αγάπη για το παιχνίδι, την ανακάλυψη και την αμφισβήτηση. Στο ημερολόγιο του αναφέρει ότι «*Η γραφή μου είναι σαν τη διδασκαλία μου, είναι μια ανεύθυνη ανατροπή*» (Νηλ, 1986, σελ. 203).

Στην εισαγωγή της αυτοβιογραφίας του, σημειώνει ότι ελπίζει να τον θυμούνται σαν έναν άνθρωπο που προσπάθησε να σπάσει το χάσμα μεταξύ των νέων και των ηλικιωμένων, να καταργήσει το φόβο μέσα στα σχολεία, να πείσει τους δασκάλους να είναι ειλικρινείς με τους εαυτούς τους και να ρίξουν την προστατευτική πανοπλία που φοράνε για γενιές, αυτή που τους διαχωρίζει από τους μαθητές τους (Humes, 2015).

3.1 Οι απόψεις μαθητών του Σάμερχιλ

Στην επίσημη σελίδα του σχολείου του Σάμερχιλ, μεταξύ άλλων έχει αναρτηθεί η άποψη ενός πρώην μαθητή του Σάμερχιλ, ο οποίος επέστρεψε εκεί ως γονιός μαθητή του σχολείου. Η άποψη ενός μαθητή του ελεύθερου σχολείου του Νηλ μπορεί να προσφέρει στην κριτική για το Σάμερχιλ και να προσδώσει μια άλλη διάσταση στην κριτική. Αυτή του παιδιού, του ωφελούμενου από το σχολικό περιβάλλον και την καθημερινότητα που σχεδίασε και οργάνωσε ο παιδαγωγός Νηλ.

Ο μαθητής, Ιάπωνας στην καταγωγή, έφτασε στο Σάμερχιλ σε ηλικία 8 ετών, το 1981 και περιγράφει πως μετά τις πρώτες μέρες που δυσκολεύτηκε με τη μετάβαση από το ένα περιβάλλον στο άλλο, άρχισε σιγά-σιγά να ανακαλύπτει τον εαυτό του και την ελευθερία γύρω του. Στο Summerhill οι μαθητές είναι ελεύθεροι να κάνουν ό,τι θέλουν, εφόσον δεν επηρεάζουν την ελευθερία και τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων.

Μεγαλώνοντας ανέλαβε ευθύνες, όπως να είναι διαμεσολαβητής σε διενέξεις, να προεδρεύει σε διάφορες συναντήσεις και να διαχειρίζεται καταστάσεις με σεβασμό στον κάθε άνθρωπο, με ισότιμη θέση στην κοινότητα. Οι εμπειρίες αυτές δηλώνει ότι του έδωσαν αυτοπεποίθηση και κίνητρα να γίνει υπεύθυνος ενήλικας.

Η γνώση ότι ο «έξω κόσμος» είναι διαφορετικός από το Σάμμερχιλ δεν τον φόβιζε, ούτε του δημιουργούσε ανασφάλεια και σε ηλικία 17 ετών δηλώνει ότι ήταν έτοιμος για την αλλαγή στη ζωή του και αποφάσισε να μελετήσει για τις εξετάσεις, δηλώνοντας ότι ένα από τα πράγματα που έμαθε στο Σάμερχιλ ήταν ότι ένα ελεύθερο παιδί που μαθαίνει να εκφράζεται και να φέρεται ελεύθερα είναι δυνατόν να γίνει ένας υπεύθυνος ενήλικας. Σήμερα, σαν γονιός μαθητών του Σάμερχιλ, χαίρεται να βλέπει τα παιδιά του να απολαμβάνουν την παιδική τους ηλικία.

Σχόλια και ευχαριστίες από μαθητές του Σάμερχιλ για την συνεισφορά της σχολικής τους εμπειρίας στην προσωπική τους ζωή και την επαγγελματική τους εξέλιξη αναφέρονται στην ανάπτυξη της αίσθησης δικαιοσύνης που ανέπτυξαν, την πίστη στην εγγενή αξία κάθε ανθρώπου, την πεποίθηση ότι κάθε μέλος μιας κοινότητας έχει το δικαίωμα να γίνει σεβαστό, να εκφράσει τη γνώμη του κι αυτή να ακουστεί. Σημειώνουν τη σοβαρότητα που έχει για τη ζωή των παιδιών, ο σεβασμός στο δικαίωμά τους να συμμετέχουν τις αποφάσεις που τα επηρεάζουν. Η δημοκρατική συμμετοχή είναι η αφορμή για τη δημιουργία και τη διατήρηση αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων.

Αναφερόμενοι στη συνάντηση στο Σάμερχιλ, οι άνθρωποι που μαθήτευσαν εκεί σχολιάζουν ότι είναι μια από τις πλέον βασικές πτυχές της διατήρησης της κοινωνικής ζωής καθώς παρέχουν τη δυνατότητα και το χώρο να συνδεθούν μεταξύ τους και ως σύνολο για να αντιμετωπίσουν πρακτικές λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, αλλά και να αναδείξουν τα ζητήματα των παιδιών και τελικά της ίδιας τους ζωής.

Τέλος ο ίδιος ο Νηλ σημειώνει ότι το δικαίωμα των μαθητών του Σάμμερχιλ να συμμετέχουν και να έχουν λόγο στη Γενική Σχολική Συνάντηση, φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη αξία από όλη την σχολική εβδομάδα και από όλα τα θέματα σχολικών σπουδών.

4. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν για μέχρι πρόσφατα αυταρχικό, εθνοκεντρικό και θρησκοκρατούμενο. Η αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση από τις αρχές του 1900 δεν κατάφερε να επικρατήσει και ανατράπηκε επανειλημμένα. Ακόμα και η κατάληψη της εξουσίας από την αστική τάξη το 1909 δεν τόλμησε να προβεί σε αλλαγές, να καθιερώσει την δημοτική γλώσσα και να νομοθετήσει τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις των πρωτοπόρων και ριζοσπαστών παιδαγωγών όπως ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και άλλοι. Αντίθετα εκδιώκει τους «αριστερούς» παιδαγωγούς αλλά ακόμη και τους παιδαγωγούς που δεν ταυτίζονται με της απόψεις της άρχουσας αστικής τάξης για την εκπαίδευση, όπως τον Παπανούτσο και τον Δελμούζο. Άπειρα νομοσχέδια την περίοδο του αστικού διαφωτισμού, από το 1910 έως το 1922, και κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιδράσεις που δεν κατάφεραν να καρποφορήσουν, όπως τα Ορεσטיακά και τα Μαρασλειακά, προσκρούοντας στην αντίδραση της αστικής εξουσίας και τις εναλλαγές της πολιτικής ηγεσίας. Η εκπαίδευση συνεχίζει να συντηρεί το κλειστό, αυταρχικό και συγκεντρωτικό της πνεύμα. Κυριαρχεί ο κλασικισμός (Μπουζάκης, 1989).

Ο Δημήτρης Γληνός πρωτοστάτησε στη θεμελίωση της δημοτικής γλώσσας στην Ελληνική εκπαίδευση και δημιουργώντας την Ανωτέρα Γυναικεία σχολή, που λειτούργησε από το 1921 έως το 1923, βασισμένη στην ιδέα του «γυναικείου ανθρωπισμού» ανέδειξε τη γυναίκα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτέλεσε μια προώθηση για την επαγγελματική εκπαίδευση και τη θέση της γυναίκας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και διέδωσε τις ιδέες του μεταλαμπαδεύοντας στις γυναίκες τη δίψα για τη γνώση και μόρφωση και τη διεκδίκηση στην κοινωνική ζωή.

Το 1922 η χώρα δέχεται ένα μεγάλο πλήγμα με την καταστροφή της Σμύρνης και το προσφυγικό κύμα ενώ ο αναλφαβητισμός, ο ψευτοκλασικισμός, η έλλειψη τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και ο αυταρχισμός παραμένουν στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, τη δεκαετία του 1930 ιδρύονται μαθητικοί συνεταιρισμοί σε όλη την Ελλάδα, με πρώτο σε ίδρυση τον γεωργικό συνεταιρισμό στον Αλμυρό Βόλου το 1900, που ίδρυσε ο δάσκαλος Νίκος Μιχόπουλος, προσφέροντας εκπαίδευση και μαθητεία με σκοπό την πρόοδο και τη χειραφέτηση μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης.

Στις επόμενες δεκαετίες, του 1950 και 1960, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική παραμένει αδύνατη να εκσυγχρονίσει την εκπαίδευση και να ενστερνιστεί τη συνεταιριστική

ιδέα, παρά το γεγονός ότι το 1961 με 1962 οι μαθητικοί συνεταιρισμοί αριθμούσαν 40.162 μέλη συνεταιρισμών (Μπουζάκης, 1989).

Το 1964 θεσπίστηκε για πρώτη φορά η κατάργηση της σωματικής ποινής στα σχολεία, η οποία όμως παρέμεινε ανεφάρμοστη τα χρόνια της δικτατορίας του 1967. Μετά την πτώση της χούντας έρευνες έδειξαν την αυταρχικότητα των Ελλήνων δασκάλων (Πιάνος, 1977, Παπάς, 1980, 1987, 1995). Ο Αθανάσιος Τσιπλητάρης αναφέρει στο βιβλίο του «Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης» αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Παπά, το 1984, και αποτυπώνει τις απαντήσεις στην ερώτηση: *‘Σας έχουν δείρει ποτέ οι δάσκαλοί σας;’*. Η απάντηση είναι «Ναι» για το 66% των ανδρών και το 74% των γυναικών (Τσιπλητάρης, 1996, σελ. 219). Η βία αποτελούσε μέσο διαπαιδαγώγησης τόσο για την Ελληνική οικογένεια όσο και για το Ελληνικό σχολείο. Τα χρόνια της δικτατορίας, τα πέτρινα χρόνια, η βία που επιβλήθηκε από τους δικτάτορες στις πιο απάνθρωπες μορφές της με βασανισμούς, εξορίες και εκτελέσεις βαθαίνοντας περισσότερο τη βαρβαρότητα και φέρνοντας τους ανθρώπους πιο κοντά στις κτηνωδίες και τη βίαια επικράτηση. Ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας ήταν περισσότερο από κάθε άλλη φορά αναγκαίος και χρειάστηκαν πολλά χρόνια για να μπορέσει να οικοδομηθεί μια νέα κουλτούρα στους πολίτες, την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Διαχρονικά οι μεταβολές στο πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έδωσαν το έναυσμα για την εδραίωση της αστικοδημοκρατικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ πρόσφατα, μετά την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, μετά το 2008, επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οικονομικοί λόγοι. Η βασική αντίληψη που διαμορφώθηκε μέσα στους χώρους της εκπαίδευσης εκπορεύτηκε από την θέση του δασκάλου πάνω στη έδρα, με αποστολή να μεταφέρει τις γνώσεις στους μαθητές και να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών που φέρουν την εθνική και χριστιανική κουλτούρα. Η μέθοδος είναι αυταρχική, η διδασκαλική «αυθεντία» είναι απρόσιτη και αυστηρή. Ταυτόχρονα, η κατεύθυνση της εκπαίδευσης παραμένει θεωρητική και ασύνδετη με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Μπουζάκης, 1994).

4.1 Οι αρχές της Ελληνικής παιδείας

Η ρεαλιστική πραγματικότητα για την Ελληνική εκπαίδευση καταγράφεται αυτή την δύσκολη για τη χώρα εποχή και δείχνει μια προβληματική εκπαιδευτική η οποία συναντά εμπόδια από τις αλληπάλληλες αλλαγές κυβερνήσεων, υπουργών και προσωπικού σε θέσεις που αφορούν στην παιδεία και την εκπαίδευση, κοινωνική διαστρωμάτωση που μεταβλήθηκε έντονα τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης και πιέζεται από τους θεσμούς που την επιβλέπουν να προχωρήσει σε μεταρρυθμίσεις χωρίς να υπάρχει η κοινωνική ή και πολιτική βούληση να υιοθετηθούν.

Πέρα όμως από τους λειτουργούς και τα καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν υπήρξαν και υπάρχουν άνθρωποι των γραμμάτων και της εκπαίδευσης, πρωτοπόροι και οραματιστές, που σχεδίασαν και αποτύπωσαν τα χαρακτηριστικά της ελληνικής παιδείας όπως τα οραματίστηκαν και πάλεψαν για αυτά δίνοντας ώθηση σε αλλαγές ριζοσπαστικές και καινοτόμες στην Ελληνική παιδεία.

Ο Δημήτρης Γληνός, ένας από αυτούς τους οραματιστές Έλληνες παιδαγωγούς και ένας από τους πρωτεργάτες του Δημοτικισμού, στο άρθρο του «Δημοκρατία και Παιδεία στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», που δημοσιεύτηκε το 1926 στο περιοδικό Αναγέννηση, διατύπωσε τις αρχές της Ελληνικής παιδείας⁴:

Η Ελληνική Παιδεία πρέπει να καλλιεργεί και να εξυψώνει τη ζωή του ελληνικού λαού ολόκληρου, δίνοντας του την ικανότητα να χρησιμοποιεί ολοένα σκοπιμότερα και γενικότερα τις υλικές, πνευματικές και ηθικές δυνάμεις του για να ζει ελεύθερος και πολιτισμένος, δημιουργικός συντελεστής μαζί με τους άλλους πολιτισμένους λαούς στην καθολική πρόοδο της ανθρωπότητας.

Άμεσος σκοπός της παιδείας είναι να μορφώσει το δημιουργικά εργαζόμενο μέλος της κοινωνίας, την ηθική, αυθύπαρκτη και συνάμα κοινωνική προσωπικότητα και τη δημιουργικά εργαζόμενη ηθική ολότητα. Γι' αυτό όλο το μορφωτικό έργο πρέπει να κυριαρχείται από την ιδέα της δημιουργικής εργασίας και τα προγράμματα και η μέθοδος όλων των σχολείων να εμπνέονται από αυτήν.

Ανώτατο ιδανικό της παιδείας ο καθολικός ανθρωπισμός. Γι' αυτό η ελληνική παιδεία πρέπει να είναι ανθρωπιστική και ειρηνιστική, στηριγμένη στην αγάπη και στην άμιλλα και

⁴ Από το βιβλίο του Παν. Κόκκοτα, (1983) «Η Ελευθερία στην εκπαίδευση» [2^η έκδοση] Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (σελ.32-33)

όχι στο μίσος, να προάγει τον Ελληνικό λαό στη συνεργασία με τους άλλους λαούς και στην καθολική αλληλεγγύη των πολιτισμένων ανθρώπων.

Η παιδεία πρέπει να είναι δημοκρατική, δηλαδή: α) όλοι οι Έλληνες, άντρες και γυναίκες, πρέπει να μορφώνονται, για να γίνουν συνειδητοί και άξιοι πολίτες μιας εξωτερικά και εσωτερικά ελεύθερης και δίκαιης και ισόνομης Δημοκρατίας, β) όλοι οι Έλληνες άντρες και γυναίκες, ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική θέση τους, πρέπει να έχουν τα μέσα να μορφωθούν ανάλογα με την εσωτερική τους δυναμικότητα, έτσι που ο καθένας να τείνει στην τέλεια ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και το σύνολο να υψώνεται από την αρμονική συνεργασία όλων των ικανοτήτων προς τον ιδανικό σκοπό να δημιουργηθεί ολοένα ανώτερος πολιτισμός και γ) η παιδεία από ταξική, που είναι σήμερα, υπηρετώντας το συμφέρον της ολιγαρχίας, πρέπει να γίνει κοινωνική και αληθινά εθνική, δηλαδή υπηρετική όλου του έθνους.

Η παιδεία πρέπει να στηρίζεται στα πραγματικά, ζωντανά και νόμιμα στοιχεία, που έχει και το παιδί μέσα του και όλος ο γύρω του πολιτισμός. Άρα, η δημοτική γλώσσα που είναι το αληθινό εκφραστικό όργανο της νεοελληνικής ζωής και της ζωής του ελληνόπουλου, καθώς και όλα τα ζωντανά και εξελίξιμα στοιχεία του πολιτισμού, που δημιούργησε ο ελληνικός λαός στην ιστορική του σταδιοδρομία, πρέπει να είναι η βάση και η αφετηρία για τη μόρφωση των ελλήνων.

Επειδή η ζωή του ελληνικού λαού και ο πολιτισμός του είναι αναπόσπαστα ενωμένα με τη ζωή και τον πολιτισμό των άλλων πολιτισμένων λαών, η ελληνική παιδεία πρέπει να κάμει τον έλληνα ικανό να πλουτίζεται με κάθε αληθινή διανοητική και ηθική κατάκτηση της σύγχρονης ανθρωπότητας, να τον κάμει συγχρονισμένο, μα όχι τυφλά μιμητικό.

Η παιδεία πρέπει να σέβεται την ατομικότητα του παιδιού. Γι' αυτό πρέπει να μελετά το παιδί, να το προσέχει και να το χειραγωγεί χωρίς βιασμό και στρέβλωση, σύμφωνα με την ψυχосύστασή του τα ενδιαφέροντά του και τη δυναμικότητά του.

Τα χαρακτηριστικά της παιδείας σύμφωνα με τον Δ. Γληνό, συμπίπτουν με τις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης όπως διατυπώθηκαν από τον Α.Σ. Νηλ, στο Σάμερχιλ.

4.1.1 Η αυταρχικότητα στην εκπαίδευση

Η αυταρχικότητα στην ζωή του παιδιού ξεκινάει πολύ πριν αυτό πάει στο σχολείο. Η καταπιεστική συμπεριφορά απέναντί του ξεκινά από τους ίδιους τους γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο. Το παιδί «εκπαιδύεται» να διακρίνει ποιο είδος συμπεριφοράς θα ευχαριστήσει τους μεγάλους και δεν θα του προκαλέσει προβλήματα ή αισθήματα ένοχής.

Ενώ όταν συμπεριφέρεται όπως θέλουν οι γονείς μαθαίνει να αισθάνεται ασφάλεια και ικανοποίηση. Στη συνέχεια ένα αυταρχικό σχολείο θα θεμελιώσει την αντίληψη ότι η κοινωνία ανταμείβει τον ικανό και θα επιβεβαιώσει την αγωγή που έλαβε από το οικογενειακό του περιβάλλον και θα τον ενσωματώσει στο κοινωνικά απαιτητό πλαίσιο. Οι ελεύθεροι και δημοκρατικοί πολίτες δεν μπορούν λοιπόν να διαμορφωθούν μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο πατέρας ή ο δάσκαλος, ο κάθε μεγαλύτερος από ένα παιδί που έχει θέση εξουσίας πάνω του, όταν έχει το δικαίωμα να του φερθεί αυταρχικά χωρίς να του δώσει εξηγήσεις μαθαίνει στο παιδί πως όλοι οι κανόνες έχουν την ίδια σπουδαιότητα και οφείλει να τους τηρεί. Η εξουσία λοιπόν οφείλει να αιτιολογεί, να δίνει εξηγήσεις για ποιο λόγο έγινε η συγκεκριμένη επιλογή, αποφεύγοντας έτσι το δεσποτισμό και δίνοντας περισσότερα δεδομένα για να μπορεί το παιδί να αντιληφθεί τι είναι σωστό και τι λάθος (Κόκκοτας, 1983).

Οι κοινωνικές στάσεις των γονιών γίνονται ιδανικά του παιδιού και περνούν στον εσωτερικό του κόσμο σαν απαιτήσεις από τον εαυτό του. Ο αγώνας της κοινωνικής προσαρμογής που ένα παιδί καλείται να δώσει με τους γονείς του περνάει στη συνέχεια σε μια προσωπική ανάπτυξη ενός ισχυρού υπereγώ που μπορεί να το βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί αλλά μπορεί και να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός αυταρχικού υπereγώ, όπου το παιδί μπορεί να βιώνει εσωτερικές συγκρούσεις. Η εσωτερική εξουσία χρειάζεται υποστήριξη από τα πρόσωπα που έχουν εξουσία πάνω στο παιδί για να μην καταρρεύσει, από απογοητεύσεις και δυσαρέσκειες στη σχέση και την ταύτισή του με τους γονείς. Τα κίνητρα που θα δώσουν οι γονείς ωθούν το παιδί να ανταποκριθεί θετικά στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, να τις αναγνωρίσει και να τις ενστερνιστεί σαν δικές του αναπτύσσοντας αντίστοιχα σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς. Το παιδί όμως είναι ένα ον γεμάτο επιθυμίες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Ένα υγιές παιδί θα έχει αναπτύξει σχετικά νωρίς το εγώ του και το υπereγώ του. Η πίεση που μπορεί να δέχεται από το περιβάλλον και τους γονείς να εγκαταλείψει τις επιθυμίες του και να μη λάβει την ευχαρίστηση που αυτές θα του προσφέρουν, μπορεί να είναι οδυνηρές για το παιδί (Φρόντ, 1992).

Το σχολείο είναι το επόμενο περιβάλλον, το οποίο παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με το περιβάλλον της οικογένειας. Οι απαιτήσεις προβάλλονται και πάλι από ένα πρόσωπο που αποτελεί φορέα εξουσίας, το δάσκαλο, τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει ερωτικά, τον θαυμάζει και τον ανάγει σε αντικείμενο ταύτισης. Για το παιδί η υπόλοιπη τάξη είναι απρόσωπη. Το σημείο που διαφοροποιείται η διαδικασία προσαρμογής στο σχολείο σε σχέση με την προσαρμογή στο οικογενειακό περιβάλλον αφορά το γεγονός ότι μέσα στην ίδια τάξη

οι κανόνες για όλα τα παιδιά είναι οι ίδιοι, παρά τις ατομικές τους διαφορές. Αυτό μπορεί να οδηγήσει κάποια παιδιά σε δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο.

Τέλος, από το σχολείο προς τη ζωή της κοινότητας εξαφανίζονται και τα τελευταία δείγματα κατανόησης και ανοχής των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων.

Υπάρχουν βέβαια άτομα που έχουν από τον εαυτό τους ηθικές απαιτήσεις αυστηρότερες και μεγαλύτερες από αυτές που έχει το περιβάλλον τους από αυτούς. Πρόκειται για άτομα που τα ιδανικά τους δεν προέρχονται από την ταύτιση με τον μεγαλύτερο-φορέα εξουσίας, τους γονείς ή τους δασκάλους, αλλά από την ταύτιση με την ιδανική εικόνα των προτύπων – φορέων εξουσίας. Διαμορφώνουν μέσα από το υπερεγώ τους περιορισμούς που τους οδηγεί σε έναν ψυχαναγκαστικό νευρωτικό χαρακτήρα, που νοιώθουν σίγουροι για τον εαυτό τους και ηθικά ανώτεροι από τους άλλους, σε σημείο που μπορεί ακόμα και να φτάσουν να παραβαίνουν κανόνες και νόμους, θεωρώντας ότι είναι πάνω από αυτούς (Φρόντ, 1992).

Η άρνηση της γονικής επιβολής από το παιδί μπορεί να φτάσει να δημιουργήσει και άρνηση για το σχολείο, ειδικά στα εφηβικά χρόνια, το παιδί μπορεί να αποκηρύξει με αυτό τον τρόπο την εξουσία των γονιών και κυρίως της πατρικής αυταρχικής φιγούρας, ή οποιοδήποτε κοινωνικά υποκατάστατου ρόλου του πατέρα. Η αδιαφορία και η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο μπορεί να πάρει τη μορφή παθητικής άρνησης του σχολείου, έλλειψη δηλαδή διάθεσης και πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο. Αν αυτό δεν έχει σχέση με δυσχέρειες μεταξύ μαθητών και δασκάλων, ή δεν εμφανίζεται σαν αντίδραση στη σχολική αποτυχία, τότε μπορεί και να οφείλεται σε μια γενική ψυχολογική τοποθέτηση απέναντι στην ίδια τη μάθηση. Η αδιαφορία για ορισμένα μαθήματα είναι συχνή στα παιδιά, και κυρίως αφορά στα μαθήματα στα οποία αποδίδουν μεγάλη σημασία οι γονείς. Η παθητικότητα αυτού του τύπου συχνά μπορεί να επιφέρει τιμωρίες, μάλωμα και συστάσεις τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους με αποτέλεσμα την σχολική «κατάρρευση» του παιδιού. (ΕΨΨΕΠ, 1993).

Παράλληλα με τις μορφές αδιαφορίας στο μάθημα μπορεί να εκδηλωθούν και σύνδρομα αναστολής των διανοητικών λειτουργιών, κατά τα οποία τα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν διανοητικά με αποτέλεσμα να προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα και απογοήτευση στο παιδί. Το παιδί προσπαθεί να εργαστεί με πάθος και ο ίδιος του ο εαυτός φαίνεται να το αποτρέπει και να εμποδίζει αυτή του την προσπάθεια, με αποτέλεσμα να θεωρεί ότι είναι καταδικασμένο να αποτυγχάνει σ' αυτή του την προσπάθεια, να αυξάνεται το άγχος του και η κούραση του. Οι διαταραχές απομνημόνευσης ή αδυναμίας συγκέντρωσης

μπορεί να αποτελούν αντιδράσεις αποφυγής του μηχανισμού αναστολής των διανοητικών λειτουργιών του παιδιού.

Ψυχολογικά το παιδί προβάλλει τα βιώματα της οικογένειάς του στο χώρο του σχολείου και ξαναζεί έτσι βιώματα της οικογενειακής του ζωής και κάποιες φορές οι αντιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορεί και να το βοηθήσουν, όταν αντιμετωπίζει μια προβληματική κατάσταση, να τα θεραπεύσει. Το παιδί έχει ανάγκη από την παραδοχή των γονιών και το ίδιο ακριβώς και από τον δάσκαλο. Η ανάγκη για εκτίμηση είναι η ανταμοιβή του και μέσω αυτής χτίζεται το κλίμα εμπιστοσύνης, προωθείται η συνεργασία και αποφεύγεται το άγχος.

Σαν βασικοί παράγοντες της μάθησης θεωρούνται η νοημοσύνη, η προσωπικότητα και το περιβάλλον. Αν οι παράγοντες αυτοί δεν βρίσκονται σε ισορροπία μπορεί να εμφανιστούν μαθησιακά προβλήματα.

Οι παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και διαμορφώνουν το περιβάλλον του παιδιού οφείλουν να του παρέχουν την ανάλογη ελευθερία για να μπορέσει να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί χωρίς την πίεση και τον αυταρχισμό αλλά με σεβασμό στο άτομο και τη φύση του. Για ένα υγιές παιδί, η φύση του το καθοδηγεί να μπορεί να επιλέγει αυτό που το κάνει χαρούμενο, αυτό που το κάνει να ανακαλύπτει, να εξωτερικεύει τα θέλω του και να ανακαλύπτει τις πηγές ευχαρίστησής του. Η καταπίεση της φύσης του μπορεί να οδηγήσει σε νευρώσεις, σε βιωματικά τραύματα και σε αντιδράσεις που θα επηρεάσουν αρνητικά την απόδοσή του και θα δημιουργήσουν άγχος αποτυχίας και άγχος για το σχολικό περιβάλλον (ΕΨΨΕΠ, 1993).

Η αιτιολόγηση για την επιλογή της συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να ωθήσει το παιδί να δημιουργήσει μια αντίληψη για τις επιλογές του και να χαράξει την ηθική του πορεία χωρίς να υπάρχει ανάγκη δεσποτικής συμπεριφοράς από την πλευρά του γονέα ή του δασκάλου. Ο τρόπος που ζητείται από παιδί να ενεργεί μπορεί να αιτιολογηθεί για παράδειγμα με τον σεβασμό για τους άλλους και όχι στην εξουσία που διαθέτει ο γονιός ή ο δάσκαλος. Η μέθοδος αυτή αφορά στην ηθική αγωγή του παιδιού μπορεί να δυσκολεύει ένα παιδοκεντρικό σύστημα όμως μπορεί να είναι λειτουργική αποφεύγοντας τους κανόνες και τους περιορισμούς και δίνοντας στο παιδί τη δυνατότητα να μάθει να κάνει επιλογές με γνώμονα τη λογική και να μπορεί να ελέγχει τις εναλλακτικές λύσεις στις ενέργειές του. Η πειθαρχία, η τιμωρία και η βία δεν μπορούν να επιτρέψουν την ελεύθερη επιλογή ούτε να διαμορφώσουν τις προϋποθέσεις για να μπορεί να γίνει συνειδητά αυτή η επιλογή από το παιδί.

Το αυταρχικό σχολείο έδινε απόλυτη δικαιοδοσία στο δάσκαλο, ο οποίος σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να θεωρούσε καθήκον του να καθορίσει τι ήταν επιτρεπτό για τα παιδιά να μαθαίνουν και λειτουργούσαν με βάση την εξουσία τους και το κύρος της θέσης τους και όχι με βάση την αιτιολόγηση. Η διδασκαλία, η βαθμολογία και η εξέταση του μαθητή αποτελούσαν εργαλεία στα χέρια του δασκάλου για να ελέγχει τους μαθητές, να τιθασεύει τους ανυπάκουους και να επιβάλλει την αυταρχική του παρουσία στηριζόμενος στη θέση του και το κύρος που αυτή του πρόσδιδε. Για τους μαθητές που δεν συμμορφώνονταν υπήρχε διαθέσιμη η αποβολή, που δημιουργούσε στο μαθητή στίγμα προκειμένου να τον διασύρει και να τον τιμωρήσει και όχι να διαμορφώσει το χαρακτήρα του. Βέβαια ο αυταρχικός τύπος εκπαιδευτικού μπορεί και να βασίζονταν στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος με τις διαταγές, την εκδίκηση και την αδιαφορία για τον μαθητή μπορεί να κάλυπτε πίσω από το κύρος της έδρας την περιορισμένη κατάρτισή του. Οι πιο προοδευτικοί εκπαιδευτικοί συνήθως είναι εκπαιδευτικοί με υψηλή μόρφωση και δεκτικοί στην κριτική και το διάλογο με τους μαθητές (Κόκκοτας, 1983).

Η μάθηση που είναι εστιασμένη στον εκπαιδευτικό τείνει να εξαφανιστεί από τη σύγχρονες κοινωνίες και τα σχολεία τους. Οι παιδαγωγοί από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα υποστήριζαν το δημοκρατικό μοντέλο στην εκπαίδευση, διακήρυξαν τις αρχές της ελευθεριακής και αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, δίνοντας στο παιδί την ελευθερία να μαθαίνει χωρίς επιβολή και με σεβασμό στην προσωπικότητά του και στις δεξιότητές του.

Ταυτόχρονα ο δάσκαλος θα πρέπει να εργάζεται σε ένα σχολείο κοντά στη φύση, σε ένα περιβάλλον που δεν θα καταπιέζει τον ίδιο, ούτε τους μαθητές και θα είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος να μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του και να αποδώσει το έργο του. Το υλικό και τα κατάλληλα εργαστήρια και τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας θα πρέπει να παρέχονται από το σχολείο, έτσι ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για την ανάπτυξη των πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.

Ο Κ. Lewin πραγματοποίησε μια σειρά ερευνών, προκειμένου να καταγράψει τα μοντέλα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Μετά από παρατήρηση μιας διδακτικής δραστηριότητας σε μια ομάδα παιδιών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις τύποι συμπεριφορών των δασκάλων, που καθορίζουν τα τρία χαρακτηριστικά στυλ αγωγής (Τσιπλητάρης, 1996). Αυτά είναι:

- Το αυταρχικό, ο αυταρχικός δάσκαλος.

Τα χαρακτηριστικά του αυταρχικού δασκάλου είναι ότι ορίζει ο ίδιος τις διαδικασίες, αναλαμβάνει μόνος του τη συμπεριφορά των μαθητών και την επιτυχία του έργου του. Η

παρέμβασή του κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι παρεμβατική με εντολές, επιπλήξεις και προσταγές.

Η επίδραση του δασκάλου στους μαθητές του είναι μονόπλευρη, από την πλευρά του δασκάλου. Οι μαθητές αισθάνονται εξάρτηση και καταπίεση από τον δάσκαλο. Η μάθηση είναι κατευθυνόμενη και κρίνεται από την ποσότητα και όχι από την ποιότητα του αποτελέσματος. Για τους μαθητές δεν προσφέρεται μέσω της δραστηριότητας ούτε χαρά, ούτε ικανοποίηση, αλλά η όλη διαδικασία γίνεται μια διεκπεραίωση.

- Το δημοκρατικό, ο δάσκαλος που συμπεριφέρεται με δημοκρατία.

Ο δημοκρατικός δάσκαλος προγραμματίζει σε συνεργασία με τους μαθητές τη διεξαγωγή της διαδικασίας, λειτουργεί ομαδικά με τους μαθητές και μοιράζεται μαζί τους την ευθύνη της αποτελεσματικότητάς της.

Στην περίπτωση αυτή η επίδραση είναι αμοιβαία μεταξύ δασκάλου και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών. Η μάθηση έχει δημιουργικά χαρακτηριστικά όπως αυθορμητισμός,, συνεργατικό κλίμα, ποιότητα και παραγωγικότητα. Οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα με φιλικότητα, ειλικρίνεια και αμοιβαίο σεβασμό.

- Το Laissez-Faire, ο δάσκαλος που χαρακτηρίζεται από αδιαφορία.

Ο δάσκαλος με το συγκεκριμένο στυλ, το Laissez-Faire, παρουσιάζει στους μαθητές το υλικό της εργασίας και αφού ορίσει το σκοπό της εργασίας αποσύρεται και δηλώνει ότι μπορεί να προσφέρει τη βοήθειά του αν κάποιος τον χρειαστεί.

Ο δάσκαλος με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά γίνεται αόρατος μέσα στην τάξη και δεν δημιουργεί κανένα ερέθισμα στους μαθητές για τη διεκδίκηση της μάθησης και τη δράση.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η αυταρχική εκπαίδευση βασίζεται στην αντίληψη ότι ο μαθητής πρέπει να υποκύψει στις απαιτήσεις που δημιουργεί το κοινωνικό περιβάλλον, όπως αυτές του γίνονται γνωστές μέσα από το σχολικό περιβάλλον. Όμως ο άνθρωπος υποβάλλεται σε πίεση μέσα σε ένα αυταρχικό περιβάλλον να υιοθετήσει μια ομοιόμορφη συμπεριφορά όσον αφορά στην εσωτερίκευση των αξιών της ζωής.

Η αρχική καθοδήγηση για τη συμπεριφορά που θα αναπτύξει ένα παιδί ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και το ρόλο του παιδαγωγού ασκούν οι γονείς του κυρίως. Η αρχική εκπαίδευση του μαθαίνει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των παιδαγωγών του και όταν το καταφέρνει, επιδοκιμάζεται και ανταμείβεται για το αποτέλεσμα αυτό. Αν δεν ανταποκριθεί, θα έχει κυρώσεις. Όμως το κάθε άτομο είναι διαφορετικό και η δυναμική μιας ομάδας τείνει το άτομο που δεν προσαρμόζεται και δεν ακολουθεί την ομαδική συμπεριφορά, να απομονώνεται. Αν ο μαθητής δεν ταυτιστεί με το πρότυπο θα πρέπει ή να αλλάξει

συμπεριφορά, ή να αλλάξουν οι άλλοι. Η χειρότερη εξέλιξη είναι να αποβληθεί εντελώς από αυτή την ομάδα και να αναζητήσει άλλο σχολείο και άλλο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον (Τσιπλητάρης, 1996).

Οι μαθητές οφείλουν να λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο για να μπορούν να αισθανθούν θετικά για τον εαυτό τους και να συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη διαδικασία της μάθησης.

Ένας μαθητής που έχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του προσανατολίζεται στην αποτυχία, έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του και βιώνει συναισθήματα αβεβαιότητας, αμφισβήτησης των δυνατοτήτων του και ανεπάρκειας. Μπορεί να παρουσιάσει φόβους και ψυχικές διαταραχές και να χαρακτηρίζεται από αρνητική διάθεση για το σχολείο και ασυνέπεια.

Αντίθετα ο μαθητής που έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του, σύμφωνα με την ψυχολογία, είναι προσανατολισμένος στην επιτυχία και έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις ικανότητές του. Διαθέτει συναισθηματική σταθερότητα, αυτονομία, αισιοδοξία, πρωτοβουλία και δημιουργικότητα. Δεν καταβάλλεται από τις αποτυχίες και διακατέχεται από συνέπεια στις πράξεις και τις επιδόσεις του.

4.2 Η εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση από τη γέννησή της απασχολήθηκε με το θέμα της εκπαίδευσης σαν εργαλείο για την εξυπηρέτηση του καπιταλιστικού συστήματος αρχικά και στη συνέχεια η προσέγγιση της εκπαίδευσης στράφηκε και στη διαμόρφωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη, με σκοπό τη διαφύλαξη της κοινής ευρωπαϊκής πνευματικής κληρονομιάς και την ενσωμάτωσή της στη διαμόρφωση ευρωπαίων πολιτών με άξονα τον σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου. Η βασική εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και είναι υποχρεωτική, αποτελεί δε βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Δίνει έμφαση και αποκαθιστά την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και προτάσσει το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες για τη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το βασικό πλαίσιο διαμορφώνεται με επίκεντρο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με σεβασμό στις βασικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Υιοθετήθηκε η διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων και η εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να δημιουργήσει μια ενιαία εκπαιδευτική δομή στα συστήματα των χωρών που περιλαμβάνει για την καλύτερη και ισότιμη εξέλιξη όλων των πολιτών της ευρωπαϊκής κοινότητας.

Βασικό κριτήριο επιτυχίας των πολιτικών για την εκπαίδευση στην Ευρώπη αποτελεί η αξιοποίηση των δυνατοτήτων, η αύξηση των αποφοίτων από την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, που μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ένταση στην τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (PISA, 2015).

Η Ελληνική παιδεία βασίστηκε στην ανθρωπιστική παιδεία, οργανωμένη χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική αποκατάσταση. Βασικός σκοπός της Ελληνικής οικογένειας σε σχέση με την εκπαίδευση αποτελούσε μέχρι πρόσφατα η απόκτηση ενός πτυχίου χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στις επαγγελματικές και τεχνικές δεξιότητες (Κόκκοτας, 1983; Μπουζάκης, 1994).

Σήμερα, η Ελλάδα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της σύγχρονης παγκόσμιας αγοράς εργασίας αντιμετωπίζει τον κίνδυνο να δημιουργήσει στρατιές ανέργων πτυχιούχων, ιδιαίτερα μετά και την οικονομική κρίση που αντιμετωπίζει. Η σύμπλευση με την Ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική ατζέντα για την εκπαίδευση γίνεται ασφυκτικά πιεστική προκειμένου να μην καταρρεύσει.

4.3. Η εκπαίδευση στην Ευρώπη και στον κόσμο

4.3.1 Τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA 2015

Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται από το 2000 κάθε τρία χρόνια από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) και τη συνεργασία των χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα.

Ο στόχος του Προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί κριτήριο για την ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Το πρόγραμμα PISA αφορά κυρίως στις Φυσικές Επιστήμες και την εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης στην καθημερινή ζωή. Συλλέγει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών και ταυτόχρονα αναδεικνύει τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν αν δώσουν στοιχεία και δεδομένα που θα βοηθήσουν στον εντοπισμό των αδυναμιών και των θετικών πλευρών της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολουθούν. Επίσης μέσα από τα στοιχεία που παρατίθενται στις εκθέσεις μπορούν να πληροφορηθούν και να εντοπίσουν στοιχεία για την αποτελεσματικότητα, ή την αναποτελεσματικότητα τομέων σχεδιασμού της εκπαίδευσης και των υπολοίπων χωρών που συμμετέχουν στα αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA για το 2015 δημοσιεύτηκαν το 2016 και περιελάμβαναν έρευνα για το γνωστικό επίπεδο και τις δεξιότητες των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και στη Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος. Η διεξαγωγή της Έρευνας έγινε με συμμετοχή 72 χωρών και για πρώτη φορά πήρε μέρος και η Ελλάδα. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), με συμμετοχή από 212 σχολεία και 5.500 μαθητές περίπου.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ως προς τις φυσικές επιστήμες, η Ελλάδα καταλαμβάνει την 32η θέση ανάμεσα στις 35 χώρες του ΟΟΣΑ το 2015 ενώ στα μαθηματικά 32η και 31η στην κατανόηση κειμένου.

Η έκθεση υποδεικνύει ότι για τα προηγούμενα της έρευνας έτη, η εκπαιδευτική πολιτική δεν στόχευε στην καλλιέργεια των ικανοτήτων που αξιολογούνται από το πρόγραμμα PISA. Τα τεστ του PISA αποτυπώνουν μόνο την επίδοση σχετικά με αυτές τις συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες, ωστόσο θεωρείται σημαντικό για την παροχή των

στοιχείων που προσφέρει και οφείλει να εξετάζει κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων που προέρχονται από το PISA μπορούν να βοηθήσουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να αναδείξουν τις διαφορές και τα προβλήματα που υπάρχουν στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, ενισχύοντάς την, ανατροφοδοτώντας την και βελτιώνοντάς την. Μια σχετική επισήμανση από τα αποτελέσματα της έρευνας για την Ελλάδα αφορά στην πολύ μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις υψηλές και χαμηλές επιδόσεις. Η επισήμανση αυτή συνδέεται άμεσα με την αύξηση τα τελευταία έτη, των κοινωνικά ασθενέστερων στρωμάτων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης στη χώρα.

Τα τεστ στα οποία εξετάστηκαν το 2015 οι μαθητές περιελάμβανε τις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και την κατανόηση κειμένου. Τα αποτελέσματα σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στις φυσικές επιστήμες έδειξαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν.

Τα αποτελέσματα του PISA 2015 στις Φυσικές Επιστήμες έφεραν πρώτη στην κατάταξη των επιδόσεων των μαθητών τη Σιγκαπούρη (με μέσο όρο 556 μονάδες). Μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ οι υψηλότερες επιδόσεις αναφέρονται στην Ιαπωνία, την Εσθονία, τη Φινλανδία και τον Καναδά.

Η Ελλάδα σημείωσε μέσο όρο επιδόσεων 455 μονάδες και κατατάσσεται στην ομάδα των χωρών με επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Στα ίδια περίπου επίπεδα κινούνται οι επιδόσεις χωρών όπως η Σλοβακία, η Χιλή και η Βουλγαρία.

Η διαφορά που αποτυπώνεται στα αποτελέσματα του PISA μπορεί να υπολογιστεί για παράδειγμα σαν φοίτηση σε σχολικό έτος. Ο μέσος όρος της Σιγκαπούρης και της Ελλάδας διαφέρουν κατά 101 μονάδες. Η σχολική φοίτηση για ένα έτος αντιστοιχεί σε 38 μονάδες. Παραλληλίζοντας τα αποτελέσματα μπορούμε να πούμε ότι κατά μέσο όρο οι μαθητές των δύο χωρών εμφανίζουν διαφορά που υπολογίζεται γύρω στα 2,5 σχολικά έτη.

Τα υψηλότερα επίπεδα στην κλίμακα εγγραμματοςμού κατέλαβε το 8% των μαθητών από τις χώρες του ΟΟΣΑ, οι οποίοι πέτυχαν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες. Στις ίδιες θέσεις κατατάσσεται και το 24% των μαθητών από τη Σιγκαπούρη. Οι μαθητές αυτοί φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν δημιουργικά γνώσεις και δεξιότητες στις Φυσικές επιστήμες, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβλήματα και απρόβλεπτες καταστάσεις σε ένα ευρύ φάσμα δυσκολίας.

Συγκριτικά, τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί από το 2006, όπου το κυρίως θέμα ήταν και τότε οι Φυσικές Επιστήμες, σε σχέση με τα πρόσφατα αποτελέσματα του PISA

2015 δεν εμφανίζουν σημαντικές μεταβολές. Η ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου και η τεχνολογική εξέλιξη δεν φαίνεται να έχουν επηρεάσει τις επιδόσεις. Ο μέσος όρος στις φυσικές επιστήμες έχει εμφανίσει βελτίωση σε χώρες όπως η Κολομβία, το Ισραήλ, το Μακάο (Κίνα), η Πορτογαλία, το Κατάρ και η Ρουμανία. Τα υψηλότερα επίπεδα στην βαθμολόγηση αναφέρονται στα επίπεδα 5 και 6 της κλίμακας. Στην περίοδο αυτή, στο Μακάο (Κίνα), στην Πορτογαλία και στο Κατάρ σημειώθηκε αύξηση στα ποσοστά των επιδόσεων των μαθητών στο 5ο κυρίως και στο 6ο επίπεδο επιδόσεων, ενώ μειώθηκαν τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλό επίπεδο.

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων δεν έδειξε διαφορά στις επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες μεταξύ των δύο φύλων. Τα ποσοστά που σημείωσαν τα αγόρια, κατά μέσο όρο σε 33 χώρες, με σημαντικά υψηλές επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες δείχνουν μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά που συμπλήρωσαν τα κορίτσια.

Στη μόνη χώρα όπου τα κορίτσια εμφάνισαν περισσότερες πιθανότητες για υψηλές επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες, είναι η Φινλανδία.

Τα αποτελέσματα του PISA 2015 στην Κατανόηση Κειμένου έδωσαν τις πρώτες θέσεις στην Σιγκαπούρη, το Χονγκ Κονγκ (Κίνα), τον Καναδά και την Φινλανδία.

Κατά μέσο όρο, το 20% των μαθητών των χωρών του ΟΟΣΑ δεν κατόρθωσαν να επιτύχουν το επίπεδο 2, το βασικό δηλαδή επίπεδο εγγραμματοσμού του PISA στην κατανόηση κειμένου. Στις χώρες αυτές, σε σύγκριση μεταξύ του 2009 και του 2015 φαίνεται μειώθηκε η διαφορά στο επίπεδο επιδόσεων για την κατανόηση κειμένου μεταξύ των δύο φύλων, κατά 12 μονάδες υπέρ των κοριτσιών.

Ασιατικές χώρες, όπως η Σιγκαπούρη, το Χονγκ Κονγκ (Κίνα), το Μακάο (Κίνα) και η Ταϊβάν (Κίνα) έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στα Μαθηματικά από όλες τις υπόλοιπες συμμετέχουσες χώρες.

Στις χώρες του ΟΟΣΑ, κατά μέσο όρο, ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά εμφανίζει το 10% των μαθητών, ενώ στη Σιγκαπούρη το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται το 33% περίπου.

Η μελέτη στο πεδίο των ίσων ευκαιριών στην Εκπαίδευση στις χώρες του ΟΟΣΑ, κατά μέσο όρο, έδειξε το 13% της διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, την Κατανόηση Κειμένου και τα Μαθηματικά εξηγείται από το κοινωνικό – οικονομικό τους περιβάλλον.

Χώρες με υψηλή μέση επίδοση στις Φυσικές Επιστήμες όπως ο Καναδάς, η Δανία, η Εσθονία, το Χονγκ Κονγκ (Κίνα) ενώ εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό μαθητών τους από μη

ευνοϊκό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον, βρίσκονται στα υψηλότερα επίπεδα εγγραμματοσμού στην κλίμακα των Φυσικών Επιστημών.

Στις χώρες του ΟΟΣΑ, κατά μέσο όρο, οι μαθητές που προέρχονται από μη ευνοϊκό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον, έχουν σχεδόν τριπλάσιες πιθανότητες να μην ενταχθούν ούτε στο βασικό επίπεδο επιδόσεων (το επίπεδο 2) σε σχέση με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από ευνοϊκό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον.

Όμως, το 29% περίπου των μαθητών που προέρχονται από μη ευνοϊκό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον καταγράφονται ως «ανθεκτικοί», δηλαδή παρά την κοινωνικό-οικονομική τους προέλευση και τα προβλήματα με τα οποία αυτή συνδέεται, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις.

Αντίστοιχα, οι μαθητές με δυσμενές κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον από το Μακάο (Κίνα) και το Βιετνάμ, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με μαθητές 20 άλλων χωρών του PISA, οι οποίοι προέρχονται από περισσότερο ευνοϊκό περιβάλλον.

Μεταξύ του 2006 και του 2015, σε χώρες όπως η Χιλή, το Μεξικό, η Σλοβενία, η Τουρκία και οι Ηνωμένες Πολιτείες η επίδραση του κοινωνικό – οικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών στις επιδόσεις τους φαίνεται να αποτελεί λιγότερο προβλεπτικό παράγοντα, καθώς η επίδραση του κοινωνικό – οικονομικού περιβάλλοντος δείχνει να μειώθηκε, ενώ παράλληλα η μέση επίδοση παρέμεινε στα ίδια επίπεδα.

Στις χώρες του ΟΟΣΑ κατά μέσο όρο οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, μετά τον συνυπολογισμό της επίδρασης του κοινωνικό - οικονομικού περιβάλλοντος, εμφανίζουν πιθανότητες κατά δύο φορές μεγαλύτερες από τους γηγενείς συμμαθητές τους να μην καταφέρουν να ενταχθούν στο βασικό Επίπεδο 2 της κλίμακας των Φυσικών Επιστημών. Παράλληλα, υπολογίστηκε ότι το 24% των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και από μη ευνοϊκό κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον θεωρούνται «ανθεκτικοί».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η καταγραφή των στάσεων των μαθητών απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες. Το ενδιαφέρον και η θετική στάση απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες διαμορφώνονται από δύο παράγοντες:

1. Την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους, δηλαδή σε τι πιστεύουν ότι είναι καλοί, τι θεωρούν ότι είναι χρήσιμο για αυτούς
2. Την αντίληψη που έχουν τις φυσικές επιστήμες και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτές και πώς τις αξιολογούν, αν δηλαδή τις θεωρούν σημαντικές, ευχάριστες και χρήσιμες.

Σχετικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις φυσικές επιστήμες, στις χώρες του ΟΟΣΑ, κατά μέσο όρο, σχεδόν ένας στους τέσσερις μαθητές πιστεύει ότι το μελλοντικό του επάγγελμα θα απαιτεί περαιτέρω εκπαίδευση, μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στον ευρύτερο χώρο των φυσικών επιστημών.

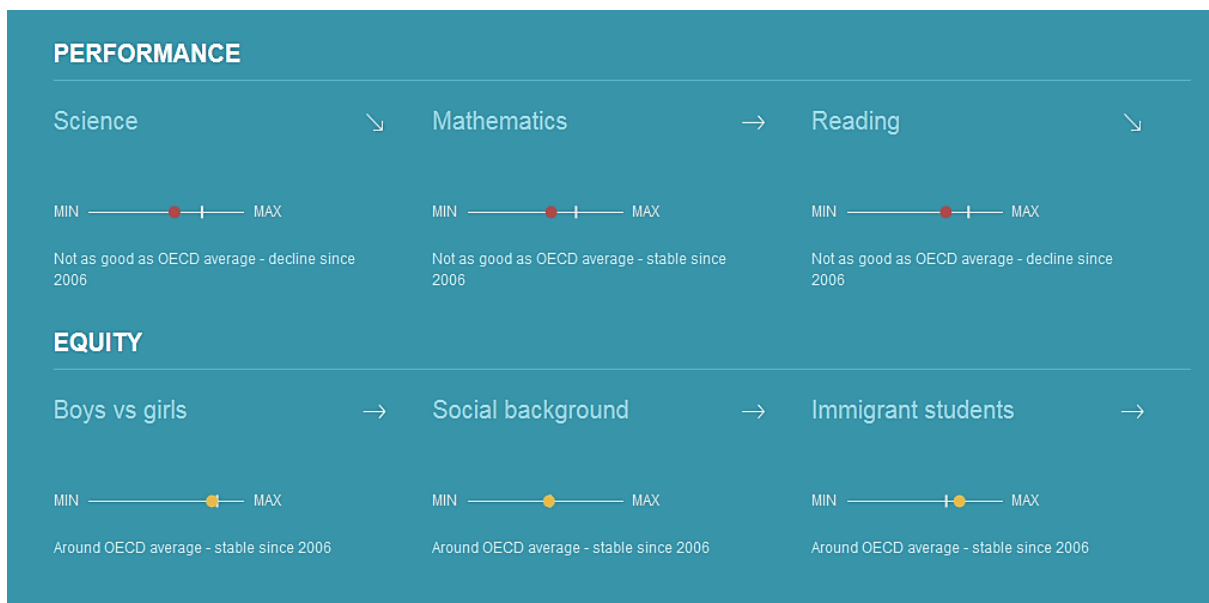
Σε 41 χώρες βρέθηκε ότι τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο από τα αγόρια να προσδιορίσουν και να εξηγήσουν θέματα των Φυσικών Επιστημών, ενώ τα αγόρια που δήλωσαν ότι ασχολούνται με δραστηριότητες σχετικές με τις Φυσικές Επιστήμες είναι περίπου διπλάσια από τα κορίτσια που δήλωσαν το ίδιο σε 57 χώρες, στον οποίων τα ερωτηματολόγια τέθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση.

Τέλος μια μειοψηφία μαθητών δήλωσε ότι παρακολουθεί προγράμματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες στην τηλεόραση, επισκέπτεται ιστοσελίδες ή διαβάζει συχνά σχετικά άρθρα εφημερίδων ή περιοδικών.

4.3.2 Το PISA 2015 για την Ελλάδα

Τα αποτελέσματα του PISA 2015 δεν είναι ενθαρρυντικά για τη χώρα μας. Η μέση επίδοση των μαθητών διαμορφώθηκε σε επίπεδα κάτω του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ. Σχεδόν ένας στους τρεις Έλληνες μαθητές δεν κατάφερε να επιτύχει το βασικό επίπεδο για τις φυσικές επιστήμες και ανάλογες επιδόσεις σημειώθηκαν στον εγγραμματισμό και στα μαθηματικές δεξιότητες. Σε σχέση με το 2006 η αποτύπωση των αποτελεσμάτων δείχνει χαμηλότερες επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες, σχεδόν στάσιμη η απόδοση στα μαθηματικά και χαμηλότερη η απόδοση στην κατανόηση κειμένου.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών για το 2015 δείχνει σταθερή και κοντά στο μέσο όρο του ΟΟΣΑ, χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές σε σχέση με τις επιδόσεις που καταγράφηκαν το 2006 (Εικόνα 3).

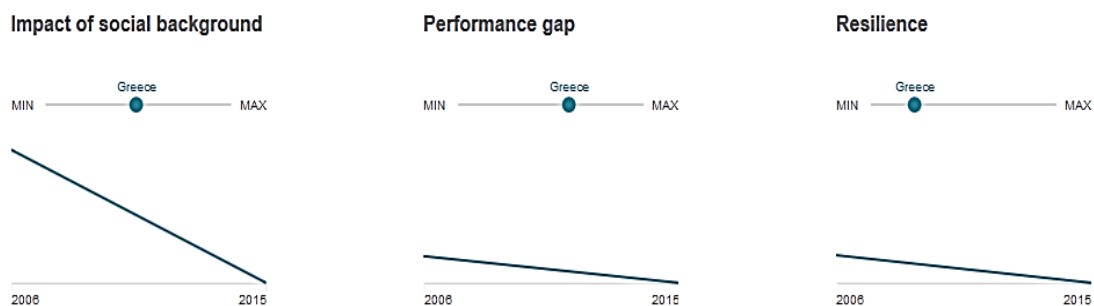


Εικόνα 3: Συνοπτικά αποτελέσματα PISA 2015 για την Ελλάδα. Πηγή: PISA 2015

Ωστόσο θετικά στοιχεία δείχνουν δείκτες που αφορούν στην ικανότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να πετυχαίνει σε τομείς όπως η ισότητα, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και η παροχή υψηλών κινήτρων στους φοιτητές.

Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας στα χρόνια της οικονομικής κρίσης μπορεί να αποτελούν σημαντικό λόγο για τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών, καθώς για πρώτη φορά εξετάστηκε η ικανοποίηση των μαθητών σε σχέση με το σχολείο, τη σχέση με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και το άγχος που μπορεί να τους δημιουργείται στο πλαίσιο του σχολείου.

Με βασικό άξονα την ιδέα ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν καλή εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές το PISA αξιολόγησε σε ποιο βαθμό οι διαφορές στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης συνδέονται με την κοινωνική κατάσταση των γονέων, καθώς και το χάσμα απόδοσης μεταξύ των ευνοημένων και των μειονεκτούντων φοιτητών. Καταγράφει επίσης την μερίδα των μαθητών που ενώ προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικά περιβάλλοντα δείχνουν σημαντικές επιδόσεις, χαρακτηρίζοντάς τους ως «ανθεκτικούς» (Εικόνα 4).

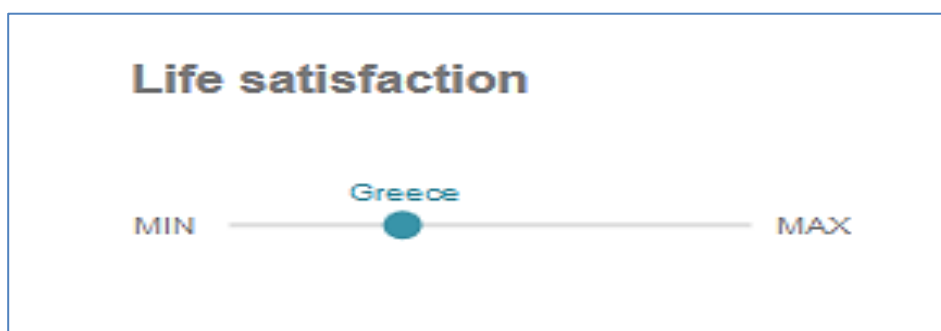


Εικόνα 4: Ο αντίκτυπος του κοινωνικού περιβάλλοντος για τους Έλληνες μαθητές. Πηγή: PISA 2015

Στην εικόνα 4 φαίνεται καθαρά ότι το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει τις επιδόσεις τους με μεγάλη διαφορά από το 2006 έως το 2015, ενώ το χάσμα μεταξύ των μαθητών έχει μειωθεί από το 2006.

Με την δημοσίευση των αποτελεσμάτων του PISA 2015, το 2016 οργανώθηκε τριετές πρόγραμμα για τη βελτίωση της Ελληνικής εκπαίδευσης μέχρι το 2019 εστιάζοντας στην υποχρεωτική διετή προσχολική εκπαίδευση, το ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό, τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και νέες μορφές διοίκησης και οργάνωσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και την προώθηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και των ανώτερων στελεχών της εκπαιδευτικής και διοίκησης.

Εκτός όμως το βασικό αντικείμενο μελέτης, τις φυσικές επιστήμες, την κατανόηση κειμένου και τα μαθηματικά, το πρόγραμμα έδωσε αποτελέσματα που αφορούν και στην ικανοποίηση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη ζωή τους γενικότερα. Το σημείο ικανοποίησης γενικά από την ζωή τους εμφανίζεται χαμηλό (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Η αποτύπωση της γενικής ικανοποίησης για τη ζωή τους, όπως καταγράφηκε στο PISA 2015 για τους Έλληνες μαθητές. Πηγή: PISA 2015

Αντίστοιχα, σχετικά με την αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο εμφανίζεται μια εικόνα πάνω από το μέσο όρο, ενώ το άγχος που τους δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον δείχνει να εμφανίζεται μικρότερο από το μέσο όρο (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Η αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο και το άγχος του σχολείου για τους Έλληνες μαθητές.

Πηγή: PISA 2015

4.3.3 Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2017 για την Ελλάδα

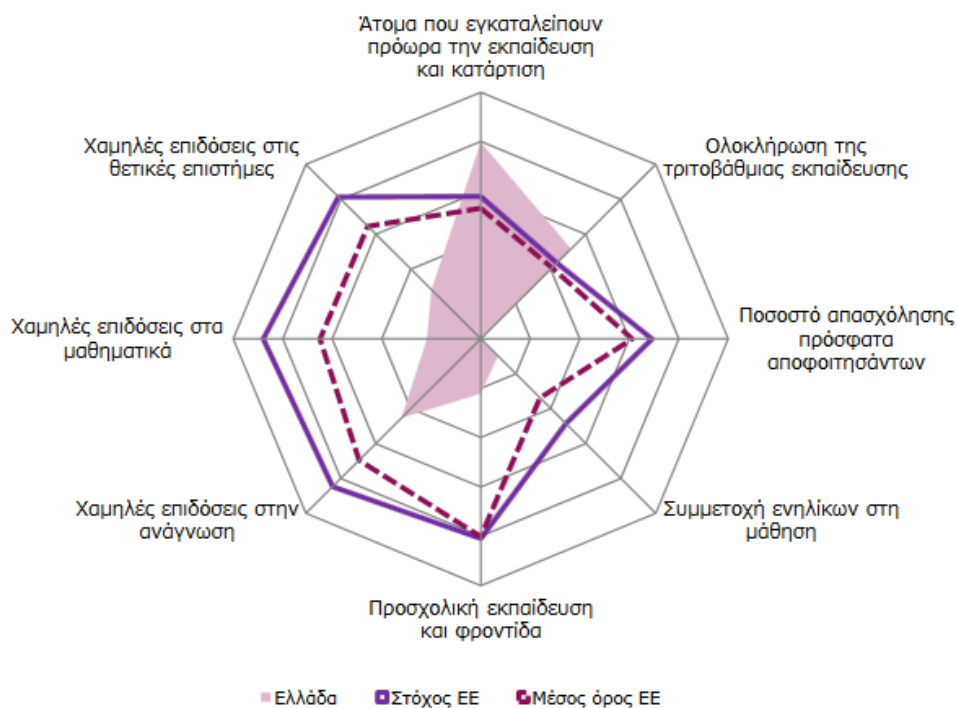
Το 2017 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέταξε έκθεση για την παρακολούθηση της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στα πλαίσια της παρακολούθησης της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για το έτος 2016.

Τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν το πλαίσιο για τις μεταρρυθμίσεις στην Ελληνική εκπαίδευση αναφέρονται στα αποτελέσματα της έκθεσης:

- Το ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες, στα μαθηματικά και στην κατανόηση κειμένου στο πρόγραμμα PISA 2015 βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο από τον μέσο όρο της ΕΕ. Σημαντικά μεγαλύτερο εμφανίζεται μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.
- Το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών.
- Εμφανίζεται υψηλό ποσοστό ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όμως το ποσοστό απασχόλησης παραμένει χαμηλό για τους πτυχιούχους που αποφοίτησαν πρόσφατα και εξακολουθούν να υπάρχουν μακροοικονομικές αναντιστοιχίες δεξιοτήτων, οι οποίες οδηγούν σε σημαντική εκροή ατόμων με υψηλού επιπέδου δεξιότητες.
- Η εθνική πολιτική που χαράζεται για την εκπαίδευση στοχεύει στην ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όμως οι προσπάθειες για την επίτευξη μεγαλύτερης αυτονομίας και αποδοτικότητας δεν δείχνουν επαρκείς.

- Η Ελλάδα δεν έχει καταφέρει να ανταπεξέλθει στην πρόκληση της εκπαίδευσης των προσφύγων, παρά τις προσπάθειες που έχει καταβάλλει για την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση.
- Υστερεί επίσης ως προς την αύξηση της ελκυστικότητάς και της ενίσχυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία σημειώνει πρόοδο, αλλά χρειάζονται επιπλέον μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής σε αυτή.

Με αυτές τις γενικές παρατηρήσεις σαν μια ματιά στη σύγχρονη Ελληνική εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σημειώνει ότι προκαλείται ανησυχία από τα ανεπαρκή εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Θέση σε σχέση με τις υψηλότερες (στον εξωτερικό δακτύλιο) και χαμηλότερες επιδόσεις (στον εσωτερικό δακτύλιο).

Πηγή: ΕΕ - Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2017 ανά χώρα - Ελλάδα

Τα αποτελέσματα του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών PISA 2015 εμφανίζουν αμετάβλητο το υψηλό ποσοστό ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, το οποίο φτάνει σε ποσοστό το 35,8%.

Στις φυσικές επιστήμες, το 32,7% των ατόμων ηλικίας 15 ετών ήταν μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί σε αύξηση 7,2 εκατοστιαίων μονάδων από το 2012.

Το ποσοστό ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου αυξήθηκε κατά 4,7 % και έφτασε στο 27,3%.

Επισημαίνει τις μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων εμφανίζονται έντονες κυρίως στην κατανόηση κειμένου, όπου οι επιδόσεις των κοριτσιών καταγράφονται υψηλότερες κατά 14,9 εκατοστιαίες μονάδες από τις επιδόσεις των αγοριών.

Σημαντικά υψηλό εμφανίζεται και το ποσοστό των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό. Ιδιαίτερος στις φυσικές επιστήμες φτάνει το 57,9%.

Τίθενται επίσης ζητήματα ισότιμης μεταχείρισης, καθώς διαπιστώνεται πολύ υψηλή συγκέντρωση ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες στο κατώτερο τεταρτημόριο του δείκτη οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου του προγράμματος PISA, που φτάνει το 49,8 %.

Άλλο ζήτημα που δημιουργεί ανησυχία αποτελεί το σχετικά χαμηλό ποσοστό των «ανθεκτικών» μαθητών, το οποίο καταγράφεται στο 18%. Ως ανθεκτικοί μαθητές καταγράφονται εκείνοι που προέρχονται από το κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό τεταρτημόριο και σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, συγκριτικά με τους μαθητές από ολόκληρο τον κόσμο που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Αναφορικά με το ζήτημα των προσφύγων η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σημειώνει τον μεγάλο αριθμό προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα σαν χώρα διέλευσης. Από το 2015, αναφέρεται ότι εισήλθαν στην Ελλάδα διασχίζοντας τα σύνορα 817.175 πρόσφυγες ενώ το 2017 διαμένουν στη χώρα περίπου 62.000.

Η ένταξη των προσφύγων αποτελεί σημαντικό ζήτημα και ειδικά το γεγονός ότι τελευταίες εκτιμήσεις δείχνουν να υπάρχουν περισσότερα από 20.000 παιδιά προσφύγων στη χώρα, τα οποία βρίσκονται σε ηλικία εκπαίδευσης (4-18 ετών) σε ποσοστό 48% και σε ποσοστό 12% σε προσχολική ηλικία (Υπουργείο Παιδείας, 2017). Εκτιμάται ότι 2.000 περίπου παιδιά προσφύγων παρακολουθούν τη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα και αναμένεται τα επόμενα έτη να ολοκληρωθεί η ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5. Δυνατότητες ενσωμάτωσης των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

5.1 Επικείμενες αλλαγές στην Ελληνική εκπαίδευση

Η εικόνα που παρέχουν οι διεθνείς και Ευρωπαϊκοί οργανισμοί παρακολούθησης της εκπαίδευσης για την Ελλάδα, όπως αυτή διαμορφώνεται τα τελευταία έτη, δεν δείχνει θετική και προκαλεί μια ευρεία αποδοκιμασία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 2011 ο ΟΟΣΑ εξέδωσε οδηγό συμβουλών εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ελληνική εκπαίδευση. Στο κείμενο αναφέρονται χαρακτηριστικά του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και δίνονται συμβουλές για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η μελέτη σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο αναφέρει τους παράγοντες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα:

- Η υψηλή προσωπική και οικογενειακή δέσμευση στην εκπαίδευση, που αντανάκλαται στις σημαντικές επενδύσεις των νοικοκυριών σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός των τακτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Η δέσμευση για κοινωνική ισότητα και ισότιμη κοινωνία, αξίες που κατοχυρώνονται στο Σύνταγμα της Ελλάδας (άρθρο 4). Το Ελληνικό σύστημα επιδιώκει να αποφύγει το προνόμιο και οποιαδήποτε διαφοροποίηση ή επιλογή σε οποιαδήποτε άλλη βάση, εκτός από τα "αντικειμενικά κριτήρια" μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των σχολείων ή των περιφερειών.
- Οι Συνταγματικές δεσμεύσεις για δωρεάν εκπαίδευση. Το Ελληνικό Σύνταγμα ορίζει στο άρθρο 16, παράγραφος 1: «Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερη και η ανάπτυξή και η προώθησή τους αποτελούν υποχρέωση του κράτους».
- Η Ελλάδα είναι ιστορικά μια αγροτική οικονομία και κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια πολύ τοπική και περιφερειακή πολιτική κουλτούρα στην οποία η πίστη στο χωριό και στην οικογένεια είναι υψίστης σημασίας - ακόμη και για τον πληθυσμό που μπορεί να έχει μεταναστεύσει στις μεγάλες πόλεις της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.
- Μια μακρά παράδοση υψηλής κεντρικής κυβέρνησης και μέτρα για την εξασφάλιση της εθνικής συνοχής και την αντιμετώπιση του περιφερειακού χαρακτήρα. Προτάσεις

για αποκέντρωση και διαφοροποίηση ανά περιφέρεια αντιμετωπίζονται με ανησυχία και αντιπροσωπεύουν ρήξη με το παρελθόν.

- Το υψηλό ποσοστό απασχόλησης στο δημόσιο τομέα (40% του ΑΕΠ), με υψηλότερα οφέλη και μεγαλύτερη ασφάλεια απασχόλησης από ότι διατίθενται στον ιδιωτικό τομέα.

Από τη μέχρι τώρα πορεία και ανάλυση των παρατηρήσεων για την Ελληνική εκπαίδευση από οργανισμούς διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών (ΟΟΣΑ, ΕΕ) διαφαίνεται ότι η Ελληνική εκπαίδευση δεν χαίρει εκτίμησης και δεν θεωρείται σημαντική ως προς τις επιδόσεις και τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού πλαισίου σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών και σε θέματα ισότητας.

Παρόλα αυτά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας φαίνεται σαν να ψάχνει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην παιδεία και στην εκπαίδευση και δείχνει αναποφασιστικότητα των φορέων να προωθήσουν μια νέα αντίληψη για το σύγχρονο σχολείο εισάγοντας τον μαθητή σε μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα, με περισσότερη δημοκρατία, λιγότερη διδασκαλική αυθεντία και σεβασμό στα δικαιώματά του και την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Ο δρόμος φαίνεται να είναι μακρύς και σίγουρα ένα σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η δομή και οι αγκυλώσεις που υπάρχουν μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τους φορείς οργάνωσής του.

Τα ελεύθερα σχολεία έχουν να διδάξουν, το σεβασμό στην ελευθερία και στα δικαιώματα του παιδιού και τη φυσική ισότητα μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Ένα σχολείο όπου ο δάσκαλος θα είναι καθοδηγητής στη γνώση και όχι ένας σκληρός, άκαμπος φορέας της που θα μεταφέρει γνώση και θα έχει την απόλυτη κυριαρχία σε αυτή. Ένα σχολείο που οι μαθητές θα συνεργάζονται και θα εμπλουτίζουν τις γνώσεις μέσα από την ανταλλαγή, τη συνεργασία και την ομαδικότητα. Οι βασικές αρχές της ελευθεριακής εκπαίδευσης αφορούν στην αυτονομία του μαθητή, την ανάδειξη της αυτενέργειας σε κεντρικό διδακτικό στόχο και τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες με άξονες την αλληλεγγύη και τη δημοκρατία (Σακαρίδης & Θεοδωρίδου, 2011).

Τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που απαρτίζουν το δυναμικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές και οι δάσκαλοι είναι κυρίως αυτοί που πρωταγωνιστούν στη διαδικασία και σύμφωνα με τα δεδομένα που αναλύθηκαν υπάρχουν ζητήματα που οφείλουν να αναπροσαρμοστούν, προκειμένου να υιοθετηθούν οι αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης σήμερα.

Η ισότητα στην είσοδο και την φοίτηση στα Ελληνικά σχολεία συμπεριλαμβάνει τα παιδιά των προσφύγων καθώς και άλλες ομάδες που χαρακτηρίζονται μειονεκτούσες από το πλαίσιο της ΕΕ. Προγράμματα όπως το «Πρόγραμμα για την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» που λειτούργησε με συγχρηματοδότηση από την ΕΕ το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) το 2016 σχεδιάστηκε για τη βελτίωση της πρόσβασης και της συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή και τη συστηματική φοίτησή τους στα σχολεία όλων των βαθμίδων και με πλαίσιο για την επανένταξη των ατόμων που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο, καθώς εκτιμάται ότι η φοίτηση των παιδιών Ρομά το 2016 καλύφθηκε σε ποσοστό 69% για τα παιδιά που ανήκουν ηλικιακά στην υποχρεωτική εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2018).

Τα βήματα που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο των αλλαγών της Ελληνικής εκπαίδευσης κάτω από την επίβλεψη της ΕΕ ώθησαν την κυβέρνηση να κάνει αλλαγές σε πολλά επίπεδα.

Τον Μάιο του 2017 προωθήθηκαν αλλαγές στις διαδικασίες διορισμού των διευθυντών των σχολείων, καθώς το Συμβούλιο της Επικρατείας τον Μάρτιο του ίδιου έτους, έκρινε αντισυνταγματική την μέχρι τότε ασκούμενη πρακτική της εκλογής των διευθυντών των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς με μυστική ψηφοφορία και ανέλαβαν τη διαδικασία τα Περιφερειακά Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ένα άλλο σημείο το οποίο δεν έχει βρει ανταπόκριση στη σύγχρονη Ελληνική εκπαίδευση αφορά στην αξιολόγηση στα σχολεία, καθώς η Ελλάδα έχει δεσμευτεί στο τριετές σχέδιο για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των διευθυντών σχολείων.

Η προώθηση αυτών των αλλαγών στο Ελληνικό σχολείο μπορεί να αποβεί θετική για την αλλαγή της νοοτροπίας που επικρατεί, την βελτίωση του θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η υποχρέωση αυτοβελτίωσης και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει κάθε εκπαιδευτικός δεν αφορούν μόνο τις σπουδές και την παιδαγωγική επάρκεια που μπορεί να έχει λάβει μέσα από αυτές. Στοιχεία της προσωπικότητας του οφείλει να είναι η ομαδικότητα, η οικοδόμηση θετικού κλίματος, η προσωπική εξέλιξη και η υιοθέτηση στάσεων στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή που βασίζονται στις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με το θετικό κλίμα στην τάξη στη σύγχρονη Ελληνική εκπαίδευση, μελετήθηκαν στην έρευνα αφορούν κυρίως στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων (Babalís et al., 2012).

Οι παράγοντες που μελετήθηκαν είναι το γνωστικό - μαθησιακό αποτέλεσμα, το συναισθηματικό αποτέλεσμα του μαθητή, το χαλαρό κλίμα στην τάξη, το ενδιαφέρον και η θετική ανάδραση, η πειθαρχία, η αυτό-ανακάλυψη της γνώσης.

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δασκάλων και διευθυντών της λίστας ελέγχου για την αξιολόγηση της ποιότητας της τάξης και του σχολείου, ανά παράγοντα αξιολόγησης.

Παράγοντας	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)		Διαφορά
	Δάσκαλοι	Διευθυντές	
Γνωστικό αποτέλεσμα	0.90 (0.18)	0.97 (0.10)	-2.858
Συναισθηματικό αποτέλεσμα	0.93 (0.19)	0.99 (0.04)	3.328
Χαλαρό κλίμα στην τάξη	0.96 (0.13)	0.99 (0.04)	-2.117
Ενδιαφέρον – θετική ανατροφοδότηση	0.92 (0.20)	0.97 (0.08)	-2.051
Πειθαρχία	0.87 (0.18)	0.91 (0.16)	-1.119
Αυτο-ανακάλυψη μάθησης	0.90 (0.19)	0.99 (0.05)	-4.580

Πίνακας 1: Έρευνα για το θετικό κλίμα στην τάξη στη σύγχρονη Ελληνική εκπαίδευση.

Πηγή: Babalis et al., 2012.

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (καθηγητές, διευθυντές). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές έδειξαν υψηλότερες μέσες τιμές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στους παράγοντες του καταλόγου ελέγχου για την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολικού κλίματος στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ καθηγητών και διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες της λίστας ελέγχου για την αξιολόγηση της ποιότητας των διαστάσεων του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές είχαν υψηλότερες μέσες τιμές από τις αντίστοιχες μέσες τιμές των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους δασκάλους του σχολείου και δείχνουν να διαθέτουν πιο θετική άποψη για τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία που οι ίδιοι διοικούν.

Από την άλλη πλευρά, δεν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με εξαίρεση το γεγονός ότι οι άνδρες ισχυρίζονται σε υψηλότερο επίπεδο, σε σύγκριση με τις γυναίκες, ότι υπάρχει ένα χαλαρό κλίμα στην τάξη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της λίστας ελέγχου για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τάξη και του σχολικού κλίματος έδειξε την ύπαρξη σημαντικών συσχετισμών. Ειδικότερα, σχετικά με την επίτευξη του συναισθηματικού αποτελέσματος στους μαθητές, τόσο ο συνδυασμός εμφάνισης γνωστικού και συναισθηματικού αποτελέσματος για τους μαθητές όσο και ο συνδυασμός του συναισθηματικού αποτελέσματος με το χαλαρό κλίμα της τάξης δείχνουν ότι μια ήρεμη ατμόσφαιρα στην τάξη οδηγεί σε περισσότερα θετικά συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών, σύμφωνα με τους καθηγητές αλλά και τους διευθυντές. Φαίνεται επίσης υψηλή συσχέτιση μεταξύ του χαλαρωμένου κλίματος στην τάξη και του ενδιαφέροντος - θετικής ανατροφοδότησης που δείχνει ότι οι δάσκαλοι θεωρούν οι δύο αυτές έννοιες συνδέονται σημαντικά μεταξύ τους, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Τέλος, η αυτο-μάθηση φαίνεται να σχετίζεται και μπορεί να επηρεαστεί στα πλαίσια ενός ήρεμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες, αλλά και η αυτοανακάλυψη μάθησης φαίνεται να σχετίζεται με την παροχή θετικής ανατροφοδότησης και το έντονο ενδιαφέρον από τον δάσκαλο στον μαθητή.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών φαίνεται να διαφέρουν ως προς τον τρόπο που οι έξι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ρόλοι τους διαφέρουν, καθώς η σχέση και η επικοινωνία με τους μαθητές διαφέρει. Ο εκπαιδευτικός αξιώσεων πρέπει να αναπτύξει αληθινές παιδαγωγικές σχέσεις με βάση την αμοιβαία κατανόηση και τον αμοιβαίο σεβασμό. Συχνά έχουν μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα της σχολικής ζωής από ότι οι διευθυντές, έτσι ώστε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα, στη σχολική λήψη αποφάσεων προτείνεται από τους ερευνητές ως σημαντικό στοιχείο μετά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων με το μαθητικό αποτέλεσμα και τους παράγοντες πειθαρχίας καθώς και της αυτο-μάθησης με την εκμάθηση που δείχνει ότι η προσωπική μάθηση μέσω της ανακάλυψης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών,

συμβάλλουν σε υψηλά γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών, κάνοντας το σχολείο πιο αποτελεσματικό.

Σημαντικές αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί ως προς την αναδιοργάνωση της διδακτικής πρακτικής για τους εκπαιδευτικούς, που επηρεάζουν το επίπεδο εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και προσφέρουν την ευκαιρία για τη βελτίωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και πρακτικό. Η διδακτική πρακτική έχει εμπλουτιστεί με διδασκαλία, συζητήσεις μεταξύ των υπεύθυνων δασκάλων και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν και οφείλουν να διεκδικήσουν καλύτερη εκπαίδευση και να προσεγγίσουν τη διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία με μεγαλύτερη επιτυχία. Βασικοί στόχοι για την παροχή ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς αποτελούν η ανάπτυξη της μελέτης της εκπαίδευσης, της έρευνας και της διδακτικής πρακτικής προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να επιτύχουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2015, το 24% των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και από μη ευνοϊκό κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον θεωρούνται «ανθεκτικοί». Το στοιχείο αυτό μπορεί να αφορά στις ικανότητες και τις δεξιότητες των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά μπορεί και να συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η πρόκληση για τη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου αναφέρεται στα μέτρα που προορίζεται να λάβει η κυβέρνηση και οι εκπαιδευτικοί φορείς μέσα στα πλαίσια του τριετούς προγράμματος που συμφωνήθηκε μετά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων PISA 2015.

Μέτρα που λαμβάνονται προς αυτή την κατεύθυνση είναι αποδεκτά και θεμιτά στη σημερινή ελληνική κοινωνία, τόσο τη σχολική όσο και την ευρύτερη. Το 2017 ξεκίνησε η παροχή γεύματος σε σχολεία της χώρας, το οποίο υλοποιείται ήδη στο σχολικό έτος 2017-2018 και ενδέχεται να συνεχιστεί και το επόμενο διδακτικό έτος.

Επιπλέον στόχευση αποτελεί η μείωση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τάξη σε 22. Επίσης να αναθεωρηθούν τα προγράμματα σπουδών στις φυσικές επιστήμες, τις γλώσσες, τα θρησκευτικά και την ιστορία. Τέλος βασικό στόχο αποτελεί η σταδιακή αύξηση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στις ψηφιακές ευκαιρίες.

Οι αλλαγές αυτές θα μπορέσουν, εφόσον πραγματοποιηθούν και καθιερωθούν να υποβοηθήσουν την αλλαγή του κλίματος μέσα στο σχολείο και να δημιουργήσουν μια νέα

πραγματικότητα για το Ελληνικό σχολείο που σίγουρα θα μπορεί να είναι πιο κοντά στο αντισταυραρχικό πρότυπο αν και δεν μπορούν να εγγυηθούν την δυνατότητα εφαρμογής του και εποπτικής του παρακολούθησης στο παρόν χρονικό σημείο.

Γενικά για τη σχολική εκπαίδευση ο σχεδιασμός προβλέπει ως απαραίτητη την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, τη διασφάλιση της παιδαγωγικής αυτονομίας των σχολείων και την απαλλαγή τους από το βάρος της γραφειοκρατίας, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την κατάργηση των πανελλαδικών εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την αποφοίτηση των μαθητών από το «Νέο Λύκειο».

Μέσα στο κλίμα που διαμορφώνεται για το επίσημο, δημόσιο σχολείο δεν λείπουν οι προσπάθειες και οι μεμονωμένες περιπτώσεις πιλοτικών προγραμμάτων και έργων για την εγκαθίδρυση σχολείων στα πρότυπα πρωτοπόρων παιδαγωγών όπως Μοντεσσοριανά σχολεία, δημοκρατικά σχολεία βασισμένα στις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης που έχουν υιοθετήσει σκανδιναβικές χώρες, τα μέχρι πρότινος Πειραματικά και πρότυπα σχολεία.

Το 2012 ένας νέος κανονισμός για τα μέχρι πρότινος Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία θέσπισε ένα σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων για τα πειραματικά σχολεία, γεγονός που αύξησε την ανάγκη παροχής φροντιστηριακής παρακολούθησης μαθημάτων ακόμα και για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να προετοιμαστούν για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πειραματικά και πρότυπα σχολεία. Ο κανονισμός αναφέρει ότι τα «Πειραματικά σχολεία είναι σχολικές μονάδες που ανήκουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου δοκιμάζονται νέα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά εργαλεία, σχολικά εγχειρίδια και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, τρόποι διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας». Οι πιλοτικές αυτές εφαρμογές σχεδιάζονται από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, με συμμετοχή οργάνων και εκπαιδευτικών ερευνητικών κέντρων με στόχο την αξιοποίηση των στοιχείων και συμπερασμάτων που απορρέουν από τις προσπάθειες αυτές, για συμμετοχή τους και αξιοποίησή τους στη χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα πειραματικά και πιλοτικά σχολεία διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα, καθώς και την κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Επίσης έχουν διδακτική εμπειρία και γενικά τα χαρακτηριστικά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα έτσι ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις πιλοτικές εφαρμογές, να συμβάλουν στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους και να προσφέρουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οι δε μαθητές και

μαθήτριες εισάγονται με τρόπο που δεν παραβιάζει τις βασικές προϋποθέσεις ενός κατά το δυνατόν τυχαίου δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Βάσει του Νόμου τα Πρότυπα σχολεία μπορούν να εισηγηθούν στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, των μεθόδων αξιολόγησης και του ετήσιου προγραμματισμού των γνωστικών αντικειμένων, σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει κάθε σχολείο. Επίσης δίνεται η δυνατότητα τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία να αξιοποιηθούν για την εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι. και μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα.

5.2 Εμπόδια που οφείλουν να ξεπεραστούν

Ένα ζήτημα που τίθεται σαν εμπόδιο σε όλες τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού και πληρότητας της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευσης αφορά το ζήτημα της παραπαιδείας.

Οι βασικοί ισχυρισμοί αφορούν στην ανεπάρκεια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να βοηθήσει τους μαθητές να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να τις χρησιμοποιούν στην ενήλικη και επαγγελματική τους ζωή.

Η βασική πληγή για τις οικογένειες των μαθητών, από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η παραπαιδεία, και γενικά η ύπαρξη ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Το ζήτημα αυτό, πέρα από το καθαρά εκπαιδευτικό ζήτημα που δημιουργεί και το κοινωνικό που εμπεριέχει, αποτελεί και σημαντικό οικονομικό ζήτημα που οι εκάστοτε κυβερνήσεις δεν θεωρούν εύκολο να διαχειριστούν.

Η παρακολούθηση μαθημάτων σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ωδεία, μαθημάτων προετοιμασίας για τις πανελλήνιες ή άλλες εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν υπονόμηση του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς από δευτερεύων ανάγεται σε πρωτεύον παράγοντα επιτυχίας στις σχολικές εξετάσεις και καταστρατηγεί την έννοια της ελεύθερης και προσβάσιμης εκπαίδευσης για όλους.

Η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη σημασία και προσοχή στην παιδεία και στην αγωγή και έρχεται σε σύγκρουση με την ανάγκη να καθοριστεί το μέλλον και η επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού.

Οι μεταρρυθμίσεις στην Ελληνική παιδεία αφορούν και στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι σύγχρονες προκλήσεις στην

εκπαίδευση. Το πρότυπο του ολοήμερου σχολείου πρόκειται να επεκταθεί σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απαραίτητη κρίνεται η παροχή επαρκούς κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς και η φροντίδα των παιδιών ηλικίας πριν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και την ανάληψη των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων απέναντι στα παιδιά των προσφύγων, Ρομά και άλλων μειονοτικών ομάδων μαθητών (ΙΕΠ, 2018)

Ήδη στην Ελλάδα ξεκινούν προγράμματα για το Δημοκρατικό σχολείο, Πιλοτικό πρόγραμμα και δίκτυο συνεργατικών σχολείων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια εκπαίδευση από το ΙΕΠ ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο στοιχείο δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη.

Σίγουρα η προώθηση και η εφαρμογή των μέτρων για την αλλαγή στο κλίμα της εκπαίδευσης και με ευρύτερη έννοια στο περιεχόμενο της παιδείας έχει συναντήσει και πρόκειται να συναντήσει εμπόδια όπως την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, τις αντιδράσεις των ίδιων των μαθητών καθώς και τοπικών ή άλλων φορέων. Συχνές είναι και οι αντιδράσεις των γονιών στις διάφορες αλλαγές που προτείνονται ή προωθούνται. Η γραφειοκρατία που επικρατεί στο δημόσιο τομέα και στους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση είναι επίσης για την Ελλάδα μια δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπιστεί και να διευθετηθεί, ειδικά όταν πρόκειται για τόσο ευαίσθητα θέματα.

Πέρα όμως από τα εμπόδια που συναντά, από όργανα και φορείς γύρω από την εκπαίδευση, η οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εμποδίζουν σίγουρα και την εφαρμογή των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση, σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να παίζουν ανασταλτικό ρόλο μπορεί να είναι οι συνήθειες, οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί σχετικά με την εκπαίδευση, το ρόλο της, τα παιδιά και τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους.

Οι Έλληνες γονείς έχουν θέσει απόλυτα λογικά όρια στην έννοια της εκπαίδευσης και η συνηθισμένη πρακτική είναι δύσκολο να ξεπεραστεί. Παγιωμένες αντιλήψεις για το ρόλο του δασκάλου, την ψυχολογία του παιδιού και τα μέσα πειθαρχίας προς αυτό χρειάζονται επαναπροσδιορισμό και επανεξέταση.

Το κοινωνικό περιβάλλον της νεοελληνικής οικογένειας βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών. Τα στοιχεία αυτά προσδιορίζουν την κοινωνική θέση της οικογένειας και καθορίζουν το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της. Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας φαίνεται να έχουν σημαντική επίπτωση στην σχολική επιτυχία του παιδιού, καθώς οι οικονομικές συνθήκες της σχολικής του διαδρομής εξαρτώνται και από την επαγγελματική τους κατάσταση. Οι επιλογές και η

προσφορά της γνώσης που θα λάβει εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική θέση των γονιών του (Τζανή, 1988).

Αρκετοί γονείς των Ελλήνων μαθητών νοιώθουν καθήκον τους να επιλέξουν το μέλλον του παιδιού τους και αισθάνονται ότι εκθέτονται οι ίδιοι αν το παιδί τους μείνει στην ίδια τάξη, αν δεν περάσει στις πανελλήνιες εξετάσεις, αν δεν σπουδάσει. Η αυταρχικότητα σε σχέση με τις επιλογές που θα κάνει το παιδί τους για τους Έλληνες γονιούς, καλυμμένη ή χωρίς περιστροφές φαίνεται να είναι ακόμα ισχυρή. Τα αποτελέσματα της έρευνας που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Μαρίας Τζανή «σχολική επιτυχία» έχουν καταγράψει συμπερασματικά, στο κεφάλαιο που αφορά στη στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά τους:

- Χαρακτηριστικό γνώρισμα στην ελληνική κοινωνία αποτελεί ο παρεμβατισμός του Έλληνα πατέρα. Στο αστικό και στο εργατικό στρώμα ο παρεμβατισμός είναι μικρότερος απέναντι στα παιδιά που είναι καλοί μαθητές.
- Η στάση αυτή υιοθετείται γενικά σε επίπεδο κοινωνικών στρωμάτων, είτε εκφράζεται άμεσα είτε όχι.
- Στο επίπεδο της σχολικής επιτυχίας εμφανίζονται διαφορετικές τάσεις σε σχέση με τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Διαφορετικές ανάγκες καθορίζουν διαφορετικές αντιδράσεις. Ο αριστοκράτης πατέρας, για παράδειγμα θα επέμβει αν θεωρήσει ότι το παιδί του κινδυνεύει να αποτύχει «ταξικά». Ο αστός ή ο μικροαστός θα επέμβει όταν η επιτυχία του παιδιού του θα σηματοδοτεί μια κοινωνική άνοδο για τον ίδιο. Τέλος ο εργάτης πατέρας θα επέμβει στο σημείο που παρουσιαστεί σχολική αποτυχία, για την επαγγελματική επιλογή του παιδιού του, έτσι ώστε να «τακτοποιήσει» το παιδί του.

Αναφέρεται γενικά μια ασυμφωνία ανάμεσα στη σχολική επιτυχία του παιδιού και τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί, μια δυσκολία να αντιμετωπίσουν το παιδί σαν μια εξελισσόμενη αυτόνομη οντότητα.

Τέλος, στην ίδια έρευνα χαρακτηριστική είναι η αναφορά στο πως βλέπουν οι γονείς το ρόλο τους σαν γονείς. Στο μεγαλύτερο ποσοστό (77%) οι γονείς θεωρούν ότι έχουν σωστή συμπεριφορά και στάση σαν γονείς και είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους.

Η ανάγκη των γονιών να «αποκαταστήσουν» τα παιδιά τους αποτελεί χαρακτηριστικό πολλών γενεών και η πίεση που ασκείται κοινωνικά και προσωπικά για την επιτυχή εξέλιξη των παιδιών τους στη ζωή και στην εργασία αποτελεί συχνά και για την ελληνική οικογένεια υποχρέωση και κοινωνική απαίτηση. Η εμπιστοσύνη στις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών δεν προάγεται ιδιαίτερα από το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν αποτελεί πρωτεύον

ζήτημα ούτε για τους γονείς, σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους (Κονιδάρη, 2015; Τζανή, 1988).

Τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Γκιζελή και Μακρίδη το 2008, σε ελληνικά σχολεία για την προώθηση δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσω των σχολικών βιβλίων τα αποτελέσματα για τους μαθητές Γυμνασίου φτάνουν στο 50% και για τους μαθητές Λυκείου στο ποσοστό 60%. Σχετικά με το κατά πόσο τα σχολικά βιβλία δίνουν στους μαθητές ιδέες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, οι απαντήσεις που δόθηκαν εμφάνισαν ποσοστά 60% για το βιβλίο της Πληροφορικής, 50% για το βιβλίο των Αγγλικών, 48% για τα Μαθηματικά, 45% για την Τεχνολογία, 40% για τη Νεοελληνική Γλώσσα και 38% για τη Φυσική και Χημεία. Για το εποπτικό υλικό, τα ποσοστά που καταγράφονται είναι για το Δημοτικό 20%, για το Γυμνάσιο 19%, ενώ για τα Λύκεια και τα ΕΠΑΛ 10% (Κονιδάρη, 2015).

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να βασίζεται στην απομνημόνευση και δεν μπορεί να υποχρεώνει τους μαθητές να συσσωρεύουν γνώση χωρίς να παρακινούνται να συμμετέχουν σε αυτή.

Η ψυχολόγος Lowenfeld διερωτάται: «Έχει ένα παιδί, εκτός από την επιθυμία να παίξει, οποιεσδήποτε πραγματικές επιθυμίες καθόλου, και εάν του δόθηκε η πλήρης ελευθερία να τις μεταφέρει, τι θα συμβεί; Θα προκύψει η γνώση και, εάν ναι, τι είδους γνώση;». Και απαντώντας καταλήγει ότι καμία γνώση δεν είναι πραγματική και δεν μπορεί να αποκτηθεί από οποιοδήποτε ανθρώπινο ον, παρά μόνο όταν αυτό οδηγείται από την επιθυμία να την κατέχει. Η ιδέα της ελευθερίας στην παιδεία βασίζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά έχουν τις δικές τους έντονες επιθυμίες. Επιθυμίες που μπορούν, αν τους δοθεί ελευθερία, να τις ακολουθήσουν και να τα οδηγήσουν στον στόχο που επιθυμούμε για 'αυτά. Το ενδιαφέρον είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν αυτές τις επιθυμίες, να συμπορευτούν με το παιδί και να του δείξουν πώς να μαθαίνει μέσα από αυτές.

Κάθε βρέφος γεννιέται στον κόσμο με εξοπλισμό για την απόκτηση αισθητηριακής εμπειρίας και με ορισμένες επιθυμίες. Επιθυμεί να καταλάβει το περιβάλλον του, να έχει εξουσία πάνω του και πάνω στο σώμα του, και να αποκτήσει ευχάριστη εμπειρία. Σε ένα υγιές άτομο, αυτές οι επιθυμίες είναι ισχυρές και του προσφέρουν χαλάρωση. Απολαμβάνει επίσης τη δραστηριότητα, το θόρυβο και την έντονη και αστεία πλευρά της ζωής. Από τη φύση του δεν έχει κανένα σεβασμό για την ιδιοκτησία άλλων ή για τα πρόσωπα ή τα δικαιώματα άλλων ανθρώπων. Από την άλλη πλευρά, ένα υγιές παιδί έχει ένα μεγάλο κεφάλαιο γενναιοδωρίας και καλού χιούμορ και μια προθυμία να ξεχάσει και να ξαναρχίσει.

Επίσης, η δύναμη της συγκέντρωσης είναι ένα χαρακτηριστικό της υγιούς παιδικής ηλικίας και η ικανότητα να επαναλαμβάνει ξανά και ξανά μια προσπάθεια, η οποία έχει συναντήσει αποτυχία. Εάν ένα παιδί επιθυμεί να γνωρίζει και αφήνεται αδιάφορο με αρκετό υλικό για να δουλέψει, θα συνεχίσει να ασχολείται με αυτό το υλικό χωρίς προβλήματα, μέχρις ότου ανακαλύψει τι θέλει να γνωρίζει. Κάθε παιδί θέλει να μάθει για τον εαυτό του, τι είναι και από πού ήρθε, για τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται, για τα στοιχεία της φύσης και τις ιδιότητες των υλικών, ενώ δεν χρειάζεται να διαθέτει εξοπλισμό για τα πειράματά του.

Γιατί λοιπόν εμφανίζει πλεονεκτήματα ένα σύστημα που επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύψει τη γνώση και να απαντήσει στα ερωτήματα και τις απορίες του; Γιατί ένα παιδί που έχει διδάξει τον εαυτό του, έχει γίνει με αυτόν τον τρόπο ελεύθερος άνθρωπος, καταλήγει η Lowenfeld. Έχει, από την επιθυμία και όχι από το καταναγκασμό, αγωνιστεί και έχει κατακτήσει τις εσωτερικές του δυσκολίες, την τεμπελιά του, την ακαταστασία του, την ψυχολογία του και με την επίτευξη των στόχων που το ίδιο το παιδί κατέκτησε, απέκτησε επιπλέον προσωπική ανεξαρτησία. Ένα τέτοιο παιδί μπορεί να γνωρίζει λιγότερα γεγονότα απ' ό,τι ένα παιδί που μορφώθηκε με την παραδοσιακή αυταρχική μέθοδο, αλλά έχει μάθει πώς να χειρίζεται τις δυνάμεις του και πώς να τις εφαρμόζει μαθαίνοντας και ζώντας (Lowenfeld, 1991).

6. Αποτελέσματα

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της συγκριτικής μελέτης. Σε πρώτο στάδιο καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά του αντιαυταρχικού συστήματος και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία στην συνέχεια αναλύθηκαν και από την σύγκρισή τους προέκυψαν διάφορα συμπεράσματα τα οποία παρατίθενται στο κεφάλαιο 7.

Αρχικά οργανώθηκαν και μελετήθηκαν οι πηγές που αναφέρονται στο Σάμερχιλ και τη φιλοσοφία του Νηλ για την αντιαυταρχική εκπαίδευση, προκειμένου να καταγραφούν τα κυριότερα στοιχεία από την εφαρμογή της αντιαυταρχικής αντίληψης στην εκπαίδευση, όπως αυτή καταγράφηκε στο Σάμερχιλ.

Στη συνέχεια καταγράφηκαν κριτικές που ασκήθηκαν στο Σάμμερχιλ και την αντιαυταρχική εκπαίδευση. Ακόμη και σήμερα ο Νηλ αναγνωρίζεται ως μια κορυφαία φυσιογνωμία για την εφαρμογή των αντιαυταρχικών αρχών στο Σάμμερχιλ. Ωστόσο, υπάρχουν κριτικές που δεν δέχονται ως παιδαγωγικό μέσο την ελεύθερη επιλογή του παιδιού για τη συμπεριφορά του στο σχολείο και την επιλογή των μαθημάτων και την προσωπική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από το παιδί.

Με γνώμονα την φυσική ελευθερία που διαθέτει το άτομο και την ανάγκη να δοθεί έμφαση στο παιδί και όχι στις απαιτήσεις της κοινωνίας των μεγάλων για το παιδί, ελέγχθηκε κατά πόσο μπορεί να προσφέρει η εφαρμογή των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης σε μια κοινωνία όπως είναι η σύγχρονη Ελληνική κοινωνία, με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια μέσω της οικονομικής και ανθρωπιστικής κρίσης που βιώνει.

Τα αποτελέσματα της μελέτης προσεγγίζουν σε ποιο επίπεδο υπάρχουν δυνατότητες εφαρμογής της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα και κατά πόσο είναι δυνατή η εφαρμογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα.

Σημεία αναφοράς της σύγκρισης των δύο συστημάτων αποτέλεσαν ο αρχικός προσδιορισμός του κάθε συστήματος από παιδαγωγική άποψη, ο ρόλος δηλαδή τον οποίο θέτει το κάθε σύστημα στο παιδί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού συστήματος.

Το αντιαυταρχικό σύστημα θέτει το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του προφέρει την ελευθερία να αποφασίζει την καθημερινή του ενασχόληση με τη μόρφωση και να επιλέγει τον τρόπο που μαθαίνει και τη διαχείριση του χρόνου του, να αναλαμβάνει

την ευθύνη των επιλογών του και να δίνει λόγο για τις τυχόν παραβάσεις ή καταχρήσεις της ελευθερίας του στα συλλογικά όργανα του σχολείου.

Η επιλογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης να αποδώσει μεγαλύτερη σημασία στην ελευθερία και την προσωπική ευχαρίστηση του παιδιού, παρά στην προετοιμασία του για επαγγελματική αποκατάσταση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα ακόμη και σήμερα. Η επιλογή του επαγγέλματος και η κοινωνική αποδοχή που κάθε επάγγελμα μπορεί να έχει αποτελεί ακόμα για τον σύγχρονο κόσμο μια κοινωνική καταπίεση που ξεκινώντας από την κοινωνία διακατέχει τους γονείς και γίνεται απαίτηση για τα παιδιά.

Αυτό το κοινωνικό κατεστημένο έσπασε ο Νηλ όταν δήλωνε πως προτιμά οι απόφοιτοι του Σάμερχιλ να γίνουν ευτυχισμένοι οδοκαθαριστές παρά νευρωτικοί επιστήμονες. Η επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού δεν επιτρέπεται να του στερήσει την παιδική του ηλικία. Οι απόψεις ψυχολόγων που μελετήθηκαν στα πλαίσια αυτής της εργασίας αποδίδουν σημαντικό ρόλο στην ελεύθερη φύση του παιδιού και την ανάγκη του να βιώσει ευχαρίστηση μέσα από τις καθημερινές του δραστηριότητες, γεγονός που θα τον ωφελήσει στην ενήλικη ζωή του να είναι ισορροπημένος και χαρούμενος ενήλικας χωρίς βιώματα καταπίεσης και απωθημένα.

Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών του Σάμερχιλ δεν φαίνεται να υστερούν από των υπόλοιπων Αγγλικών σχολείων και ταυτόχρονα οι απόφοιτοί του φαίνεται να είχαν επιτυχή πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Αντίθετα οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών, σε σχέση με τις επιδόσεις αντίστοιχων εφήβων μαθητών σε χώρες μέλη του ΟΟΣΑ φαίνεται να είναι χαμηλές, ενώ δεν εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό ευχαριστημένοι από την σχολική τους ζωή.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αφορά στον τρόπο που μπορούν να είναι πιο χαρούμενα και δημιουργικά τα παιδιά αφορά στις σχολικές υποδομές, όπου εκτός από τα τεχνικά και επιστημονικά εργαστήρια που λειτουργούσαν στο Σάμμερχιλ, το ίδιο το σχολείο τοποθετήθηκε σε μια υπαίθρια περιοχή όπου τα παιδιά μπορούσαν να παίζουν και να κάνουν μάθημα στη φύση. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί έλλειμμα για πολλά σύγχρονα Ελληνικά σχολεία, ειδικά τα σχολεία των μεγαλουπόλεων.

Αλλά και η αυταρχικότητα που ασκείται από τους γονείς και η πίεση που μπορεί να μεταφέρεται στα παιδιά προκειμένου η διαγωγή τους και η μόρφωσή τους να ικανοποιήσουν τους ίδιους τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία φαίνεται πως αποτελεί διαφορετικό χαρακτηριστικό των δύο συστημάτων, καθώς η αντιαυταρχική εκπαίδευση εστιάζει στην παιδική ηλικία των μαθητών και την εμπιστοσύνη στις ανάγκες και τις επιλογές τους, χωρίς να τα καταπιέζει με τις απαιτήσεις που δημιουργεί το κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί του Σάμερχιλ είχαν υιοθετήσει τις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και προσέγγιζαν τους μαθητές με υποστηρικτική διάθεση, δέχονταν την κριτική τους και μπορούσαν να «εναχθούν» από τους μαθητές αν η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές κρίνονταν αρνητικά. Η δυνατότητα αυτή μπορούσε να δημιουργεί στα παιδιά το αίσθημα της ισότητας με τους καθηγητές τους και τους επέτρεπε να αναγνωρίζουν και να διεκδικούν το σεβασμό στη συμπεριφορά των μεγάλων απέναντί τους.

Η συγκριτική μελέτη (Benchmarking ή Συγκριτική προτυποποίηση) αποτελεί μέθοδο στρατηγικού management, επιχειρήσεων και οργανισμών, που αποσκοπεί στην αξιολόγηση των λειτουργιών του μελετώμενου φορέα, προσφέροντας τη δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίων δράσης και υιοθέτησης καλών πρακτικών. Τα αποτελέσματα της υιοθέτησης της μεθόδου συγκριτικής μελέτης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση και την αύξηση της απόδοσης των λειτουργιών του οργανισμού μέσω του καθορισμού στόχων.

Ειδικότερα, η συγκριτική μελέτη χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων σημείων οργανωτικών μονάδων όπως βιομηχανίες, επιχειρήσεις κοινής ωφέλειας, σχολικές μονάδες και περιλαμβάνει την σύγκριση των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων της οργανωτικής μονάδας σχετικά με τις διάφορες λειτουργίες της και τα πεδία δράσης της. Συγκρίνοντας την καλύτερη πρακτική με τη μελετώμενη, μπορούμε να προβούμε σε εφαρμογές και προσαρμογές για την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία του οργανισμού.

Η ουσία της συγκριτικής αξιολόγησης είναι η διαδικασία για τον εντοπισμό των υψηλότερων προτύπων που αφορούν προϊόντα, υπηρεσίες ή διαδικασίες. Τα πρότυπα αυτά ονομάζονται «βέλτιστες πρακτικές». Για την εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών κρίνεται αναγκαία η βελτίωση και προσαρμογή των διαδικασιών και η υιοθέτηση από μέρους των οργανισμών ή των επιχειρήσεων.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της μελέτης θα μπορούσαν να παρατεθούν όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

Σύστημα Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης	Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα
Μαθητοκεντρικό. Προτεραιότητα στο παιδί και ελευθερία στις επιλογές του.	Δασκαλοκεντρικό μέχρι πρόσφατα. Πρόθεση για μαθητοκεντρική προσέγγιση.
Υποδομές με σχολείο κοντά στη φύση και εργαστήρια που καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιλογές των μαθητών.	Περιορισμένες δαπάνες για την παιδεία και τις υποδομές. Περιορισμός των σχολικών μονάδων.
Ψυχολογική προσέγγιση στους μαθητές από το προσωπικό.	Πολλοί εμπλεκόμενοι φορείς με διαδικασίες χρονοβόρες και συχνά επικαλυπτόμενες.
Εκπαιδευτικοί με πολλές ειδικότητες και ειδικά επιμορφωμένοι.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κυρίως προσωπική επιλογή.
Καλές επιδόσεις στα μαθήματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και στις εξετάσεις.	Οι επιδόσεις χαρακτηρίζονται χαμηλές σε σχέση με τις χώρες που συμμετέχουν στον ΟΟΣΑ.
Οι παραβατικές συμπεριφορές αντιμετωπίζονται από τα συλλογικά όργανα και αποφεύγεται η τιμωρία.	Τιμωρητική διάθεση, αποβολές, ποινές.
Ελευθερία στις συμμετοχικές διαδικασίες. Κάθε άτομο συμμετέχει στις συνελεύσεις με μια ψήφο (μαθητές, καθηγητές, διευθυντής).	Οι συμμετοχικές διαδικασίες λειτουργούν κυρίως αντιπροσωπευτικά ανά εμπλεκόμενη ομάδα.
Συμμετοχική μάθηση και αυτοανακάλυψη.	Ανταγωνισμός και εξαντλητικές εξετάσεις.
Απουσία των γονέων από τις διαδικασίες του σχολείου.	Συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα μελέτης. Σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στις βασικές διαφορές των δύο συστημάτων (Πίνακας 2) μπορούν να προστεθούν χαρακτηριστικά του ενός ή του άλλου εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με την εποχή και τον τόπο που αυτές εφαρμόστηκαν.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τα χαρακτηριστικά των δύο συστημάτων, έτσι όπως η αντιαυταρχική εκπαίδευση εφαρμόστηκε στο Σάμερχιλ και το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελληνικής εκπαίδευσης, το οποίο μέχρι πρόσφατα υποστήριζε την αυταρχική εκπαίδευση, την διδασκαλική αυθεντία και την μάθηση στα πλαίσια των εξετάσεων για την επιλογή και την εισαγωγή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην αγορά εργασίας, με ανταγωνισμό και το κυνήγι της βαθμολογίας σαν μέσα για την κοινωνική αποδοχή των μαθητών.

7. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ένα περιβάλλον μάθησης οφείλει να είναι απαλλαγμένο από το φόβο και την τιμωρία, να καθιερώνει την εμπιστοσύνη και να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Νηλ, 1973).

Είναι κοινά σχεδόν αποδεκτό ότι τα παιδιά έχουν το φυσικό χάρισμα της δημιουργικότητας και της φαντασίας και οφείλουμε να το σεβαστούμε και να το προφυλάξουμε. Ο τρόπος που διαφυλάσσονται τα χαρακτηριστικά αυτά της παιδικής ηλικίας είναι η απόκτηση εμπειριών που αποκτούν μέσα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να κινούνται και να πειραματίζονται ελεύθερα. Αντίστοιχα, στοιχεία ευθύνης και ελεύθερης έκφρασης βοηθούν το παιδί να γίνει δημιουργικό, να συμμετέχει και να εκφράζεται. Η αποστολή του σχολείου δεν μπορεί να είναι μόνο η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και η ανάδειξη των ικανοτήτων του σε γνωστικό μόνο επίπεδο. Η δημιουργία ενός δυνατού και ισχυρού χαρακτήρα που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στα καθημερινά προβλήματα και να τα επιλύει με επιτυχία δεν αφορούν μόνο στις γνώσεις αλλά και στην διαμόρφωση της ανθρώπινης πλευράς του με χαρακτηριστικά που θα το βοηθήσουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, προσωπικής και κοινωνικής.

Ένα σχολείο πλούσιο σε ερεθίσματα και με υποδομές που μπορούν να δώσουν αφορμή για πειραματισμό και αυτο-ανακάλυψη θα μπορούσε να προκαλέσει τα παιδιά και να τα ωθήσει να επινοούν και να ανακαλύπτουν τη γνώση.

Αυτό το όραμα φαίνεται να μοιράζεται και ο υπόλοιπος κόσμος, καθώς και οι οργανισμοί που εποπτεύουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά τον κόσμο διατείνονται ότι οι πολίτες των επόμενων γενεών θα έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά και θα έχουν φοιτήσει σε τέτοιου είδους σχολεία.

Η ελευθερία και τα όρια της έχουν απασχολήσει όλες τις γενιές των απλών ανθρώπων έως και των φιλοσόφων και η βασική αρχή που την ορίζει παραμένει να είναι ότι «η ελευθερία του ενός σταματάει εκεί που αρχίζει η ελευθερία του άλλου». Το κάθε άτομο δηλαδή μπορεί και είναι ελεύθερο να διεκπεραιώσει αυτό που επιθυμεί να κάνει. Υπονοείται ότι δεν θα περιορίσει κανείς αυτό που επιθυμεί να επιτύχει, ούτε καν ο ίδιος ο εαυτός του. Η πραγματικότητα αυτή χρειάζεται μια κοινωνική αντίστοιχη αντίληψη για να μπορεί να εφαρμοστεί και να γίνει εφικτή.

Ως εκ τούτου, η ελευθερία, με μια ευρύτερη έννοια, είναι η δυνατότητα να εκτελεστεί μια επιθυμία μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και με την αποδοχή –ή την έγκριση – του περιβάλλοντος. Οι παλαιότερες αντιλήψεις με τις οποίες οργανώθηκε η εκπαίδευση

παρέμειναν σε μια θεώρηση του παιδικού νου, σαν ένα εργαλείο που μπορούν εκεί να γράφονται παραδείγματα, ασκήσεις και γεγονότα ή ιδέες που γνώριζαν και ήθελαν να τους μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Lowenfeld, 1991). Οι μέθοδοι αυτοί δεν αναζητούσαν τα κίνητρα που θα έπρεπε να ενεργοποιήσουν το παιδί, δεν έθεταν το ερώτημα: τι επιθυμεί το παιδί;

Η μελέτη σχετικά με την αντιαυταρχική εκπαίδευση, έτσι όπως αυτή εφαρμόστηκε στο Σάμερχιλ και η αποτύπωση της κατάστασης της Ελληνικής εκπαίδευσης μας δίνουν την ευκαιρία να οραματιστούμε ένα καλύτερο δημόσιο Ελληνικό σχολείο.

Μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε ότι η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές περιλαμβάνει πάντα βαθιά πολιτικά, πολιτιστικά και ψυχολογικά ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη φύση και την ανθρώπινη κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός διάλογος προσανατολίζεται κυρίως στα ρεαλιστικά ζητήματα των πόρων, των συστημάτων και των δομών. Αποτυπώνεται με αριθμούς και ποσοστά και σίγουρα μπορεί να δώσει στοιχεία για να μπορέσουν να ληφθούν υπόψη στη λήψη αποφάσεων, να στοιχειοθετήσουν μια επιχειρηματολογία για τις αποφάσεις αυτές και να προσφέρουν στην εξέλιξη των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων που θα δρομολογηθούν. Σε ολόκληρη την εκπαιδευτική επιχείρηση, υπάρχει η ανάγκη να εστιάσουμε σε πολύ πιο βαθιά ζητήματα από των αριθμητικών στόχων, να ασχοληθούμε δηλαδή με τις έννοιες και τις αξίες που οφείλουν να συμμετέχουν και να καθορίζουν την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων (Humes, 2015).

Η προοπτική για την εφαρμογή των αρχών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία δεν δείχνει άμεσα εφικτή, δεν μπορεί όμως παρά να είναι ένας στόχος και ένα όραμα που με την υποστήριξη κατάλληλων δομών, φορέων και ανθρώπων μπορεί να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό και να γίνει αποδεκτό από όλους τους συμμετέχοντες στο σχολικό περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία. Η προοδευτική θεώρηση στην εκπαίδευση που θέλει το παιδί να λειτουργήσει σε ένα ελεύθερο περιβάλλον μάθησης χωρίς αυταρχικότητα και κυρώσεις δεν σημαίνει ότι θα είναι ένα περιβάλλον χωρίς περιορισμούς και διλλήματα κάθε φορά για το παιδί. Η δημοκρατική θεώρηση φαίνεται πιο εφικτή στις σύγχρονες κοινωνίες και μπορεί να διαπλάσει ανθρώπους με δυνατό νου και ισχυρή προσωπικότητα. Η επιτυχία στις μέρες μας μετρείται με την κοινωνική θέση και την οικονομική κατάσταση, η οποία δείχνει ότι επηρεάζει ακόμη όλες τις εκφράσεις της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Οι επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική και οικονομική κατάσταση του οικογενειακού

περιβάλλοντος και σαφώς και από άλλους παράγοντες που έχουν επιπτώσεις στις επιτυχίες και στις αποτυχίες τους μέσα στις αίθουσες των σχολικών κτιρίων.

Η βασική αρχή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης συμπίπτει με τις επιστημονικές απόψεις των ψυχολόγων και παιδαγωγών των τελευταίων δύο αιώνων, οι οποίοι διακηρύττουν ότι η ψυχική ισορροπία ενός παιδιού είναι συνδεδεμένη άμεσα με το πλαίσιο που χαρακτηρίζει το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Από την αυταρχική αυθεντία οφείλουμε να περάσουμε στην φιλελεύθερη παιδαγωγική, όπου οι ηθικοί κανόνες μπορούν να γίνουν αντιληπτοί από το παιδί με τη μέθοδο της αιτιολόγησης και όχι με την αυταρχική ή την τιμωρητική μέθοδο.

Στο σημείο αυτό φαίνεται ο σημαντικός ρόλος των γονέων και η στενή σχέση που έχει το σχολείο με το οικογενειακό περιβάλλον στον σχηματισμό των προτύπων που επιλέγει το παιδί μέσα από αυτό το περιβάλλον μέσα από τη θέση και το κύρος που διαθέτει ο ρόλος του πατέρα, της μητέρας, του δασκάλου. Κάθε προσπάθεια από τους ανθρώπους που αποτελούν τα περιβάλλοντα αυτά να υιοθετήσουν ένα δημοκρατικό και φιλελεύθερο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί, σεβόμενοι την αυθύπαρκτη υπόστασή του και την προσωπικότητά του, μπορεί να συνεισφέρει σε μια καλύτερη εξελικτική πορεία της ελληνικής οικογένειας και της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα.

Η μέτρηση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων και της αντίληψης που έχουν οι μαθητές για το σχολικό περιβάλλον μπορεί να δώσει αποτελέσματα για τη δημιουργία προτάσεων και το σχεδιασμό μεταρρυθμιστικών κινήσεων στην εκπαιδευτική πολιτική. Τα εμπόδια που εμφανίζονται σε κάθε αλλαγή μπορεί να αφορούν τμήματα της κοινωνίας που θίγονται, συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ή να μην μπορούν να συνδεθούν με τις αντιλήψεις και τις απαιτήσεις που έχουν οι μαθητές αλλά και οι γονείς από την εκπαίδευση.

Για να γίνουν οι αλλαγές και να δημιουργήσουν μια νέα κοινωνική και σχολική πραγματικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα, θα χρειαστεί χρόνος, ανοιχτός διάλογος, εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλαγή νοοτροπίας και εξέλιξη σε πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Τα μέτρα που μπορούν να υιοθετηθούν για την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και τον προσανατολισμό του στην ελευθεριακή και αντιαυταρχική εκπαίδευση αφορούν τόσο στην οργάνωση της παιδείας από τους κεντρικούς κρατικούς φορείς μέχρι τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων. Οι εμπειρίες εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών και οι αλλαγές σε επίπεδο υλικού, υποδομών, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και διαχείρισης της μάθησης με τεχνολογικά

μέσα και πειραματισμούς μπορούν να προσφέρουν στην διαμόρφωση νέου κλίματος στο σχολείο και να οδηγήσουν σε μια νέα πραγματικότητα μέσα στην τάξη. Σε μια νέα σχολική τάξη που θα επικρατεί ο διάλογος, η ομαδικότητα, το πνεύμα ανακάλυψης και εμπιστοσύνης στις δυνατότητες των μαθητών. Που θα προάγεται η συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες και η ανάληψη ευθύνης σε ρόλους ομάδας. Σε αυτό το σχολείο μπορεί να βρούμε πολλά κοινά στοιχεία με το σχολείο που ίδρυσε ο Α. Σ. Νηλ σε μια εποχή που κυριαρχούσε στα σχολεία η αυταρχική εκπαίδευση κι όμως μπόρεσε να υποστηρίξει τις αρχές της εκπαίδευσης του ελεύθερου σχολείου και να δημιουργήσει απόφοιτους του Σάμερχιλ οι οποίοι δηλώνουν ότι έζησαν μια πολύ έντονη παιδική ηλικία, εξελίχθηκαν σε ώριμους και υπεύθυνους ενήλικες και βίωσαν την ελευθερία μέσα στο σχολείο.

Συμπερασματικά οφείλουμε όλοι, δάσκαλοι, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί να αυτό- βελτιωνόμαστε, να αναπτύσσουμε τη δημιουργικότητά μας και να σεβόμαστε την ελευθερία τη δική μας και του κάθε ανθρώπου, να λειτουργούμε με ομαδικό και αλληλέγγυο πνεύμα και να αναδεικνύουμε την ομορφιά της διαφορετικότητάς μας και της ανθρώπινης φύσης μας.

Οι προσπάθειες για μια εκπαίδευση με ίσα δικαιώματα, με ελεύθερη πρόσβαση και δωρεάν παιδεία που σέβεται και υποστηρίζει τις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε παιδιού, προσφέροντάς του χώρο για να μπορέσει να αναπτύξει την αυτό-μόρφωσή του και να χαράξει την προσωπική του ιδιαίτερη πορεία στον κόσμο, οφείλουν να συνεχιστούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντλερ, Α. (1990) Η ατομική ψυχολογία στο σχολείο. Αθήνα: Επίκουρος

Γιαγκουνίδης, Π. (1995) Εκπαιδευτικά συστήματα της ευρωπαϊκής ένωσης, Θεσσαλονίκη: Art of text

Γιούνγκ, Κ.Γ. (1991) Ψυχαναλυτική ψυχολογία και αγωγή του παιδιού. Αθήνα: Επίκουρος

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2017: Ελλάδα. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf Πρόσβαση την 04/04/2018

Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο Alfavita. Υπουργική τροπολογία για τα Πειραματικά Πρότυπα Σχολεία.(2015) Διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr/arthron/υπουργική-τροπολογία-για-τα-πειραματικά-πρότυπα-σχολεία> Πρόσβαση την: 22/3/2018

Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. (1993) Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

ΙΕΠ. Πρόγραμμα PISA. Διαθέσιμο στο: <http://www.iep.edu.gr/pisa> Πρόσβαση την 16/03/2018

Ιστορική Βιβλιοθήκη (1946) Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού. Αθήνα: Τα νέα βιβλία.

Κατσαρός, Ι. (2007) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κόκκοτας, Π. (1983) Η ελευθερία στην εκπαίδευση (2^η έκδοση) Αθήνα: Γρηγόρη

Κονιδάρη, Α. (2015) Η αγωγή δημιουργικών μαθητών εξασφαλίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση και γαλουχεί πολίτες με καινοτόμες ιδέες. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης Αθήνα. 19-21 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.268> Πρόσβαση την 01/04/2018

Κορδής, Ν. (2017) Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας. Alfavita. Πρόσβαση την 20/4/2017, 17:48

Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία Summerhil (Ένθετο Schooligans) Δημοσιεύτηκε στις 27/2/2005

- Μάνος, Κ.Γ. (1999) *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης
- Μαρκόπουλος, Α.Α. (1990) *Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα
- Μοντεσσόρι, Μ. (1986) *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*. Αθήνα: Γλάρος
- Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Τόμος Α μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (1989) *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπρούζος, Α. (1998) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος
- Νηλ, Α.Σ. (1975) *Ελευθερία όχι αναρχία!* Αθήνα: Μπουκουμάνης
- Νηλ, Α.Σ. (1976) *Το πράσινο σύννεφο*. Αθήνα: Μπουκουμάνης
- Νηλ, Α.Σ. (1972) *Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνης
- Παλιουρής, Κ. (2004) *Το Σάμερχιλ χτες και σήμερα*. Διαθέσιμο στο:
<http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article17> Πρόσβαση την 2/4/2017, 17:44
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πιαζέ, Ζ. (1979) *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη
- Πιαζέ, Ζ. (1979) *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υποδομή
- Polony, N. (2006). *Τα χαμένα παιδιά μας*. Αθήνα: Πόλις
- Ράιχ, Β. (1983) *Τα παιδιά του μέλλοντος*. Αθήνα: Αποσπερίτης

Σαίτης, Χ. (2008) Οργάνωση και Διοίκηση Δομών της Εκπαίδευσης. [Εκπ. Υλικό] Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σακαρίδης, Σ. & Θεοδορίδου, Α. (2011) *Οι παιδαγωγικές οπτικές της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Διαθέσιμο στο: <http://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/818> Πρόσβαση την:28/3/2018

Σμιτ, Ζ. (1984) *Οι δάσκαλοι σύντροφοι και οι σχολικές κοινότητες*. Αθήνα: Ανδρομέδα

Σμυρναίου, Ζ. (2014) *Παιδαγωγικά, Διασάφηση βασικών παιδαγωγικών εννοιών, Παιδαγωγικά Φιλοσοφικά ρεύματα* (Εκδοση: 1.0.) Αθήνα: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών. <http://opencourses.uoa.gr/courses/MATH18/>. Πρόσβαση την 12/04/2017, 13:37

Σουμέλης, Κ.Π. (1995) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες-μέλη της Ε.Ο.Κ.* Αθήνα

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα:ΣΕΑΒ www.kallipos.gr ISBN: 978-618-82124-9-7

Τζανή, Μ. (1988) *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Τσαούσης, Δ.Γ. (1984) *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιπλητάρης, Α.Φ. (1996) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι

Φρόντ, Α. (1992) *Τα καλά και τα κακά στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Επίκουρος

Φρόντ, Α. (1991) *Παιδαγωγική ψυχανάλυση*. Αθήνα: Επίκουρος

Χαραλαμπίδης, Κ. (1985) *Ψυχαναλυτική κριτική της αυταρχικής και προοδευτικής παιδείας*. Σύγχρονη Παιδαγωγική 5. Αθήνα: Σ.Ι.Ζαχαρόπουλος

Χρήστου, Κ.Π. (χ.χ.) *Αντι-αυταρχική εκπαίδευση*. Libertarian education

Χριστοφορίδη – Ενρίκες, Α. (1997) *Ο Πιαζέ & το σχολείο*. Αθήνα: Εκκρεμές

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Babalis, T., Tsoli, K., Koutouvela, C., Stavrou, N., Alexopoulos, N. Quality and effectiveness in greek primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (2012) 1462 – 1468

BBC News (20 March, 2000) *Summerhil on trial*. Διαθέσιμο στο:
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/683649.stm Πρόσβαση την:10/4/2018

BBC NEWS (23 March, 2000) *Summerhill closure threat lifted*. Διαθέσιμο στο:
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/688152.stm Πρόσβαση την:10/4/2018

Bracher, M. (1999) Psychoanalysis and Education. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 4(2)

Gorman, G. (χ.χ.) A.S. Neill's Summerhill: *A Different View of Curriculum and What It Has to Do With Children*. Διαθέσιμο στο: <http://rousseaustudies.free.fr/articlesummerhill.html> Πρόσβαση την:18/4/2018

Humes, W. (2015) A.S. Neill and Scotland: attitudes, omissions and influences. *Scottish Educational Review*, 47(1): 66-85.

Darling, J. (1992) A. S. Neill on Democratic Authority: A Lesson from Summerhill? *Oxford Review of Education*, 18(1): 45-57

Lowenfeld, M.F. (1934) Freedom and Discipline in Education - Part II. *The New Era*, 15; 62-64.

Lowenfeld, M.F. (1991) *Play in childhood*. London; New York: Mac Keith Press. Distributed by Cambridge University Press.

McLeod, S. (2018) *Sigmund Freud*. Διαθέσιμο στο:
<https://www.simplypsychology.org/Sigmund-Freud.html> Πρόσβαση την 9/04/2018

Molnar, A., Lindquist, B. (1999) *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση* (Η έκδοση). Συμβουλευτική ψυχολογία 3. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

OECD (2011), Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>

Bhutta, M & Huq, Faizul. (1999) *Benchmarking – Best Practices: An Integrated Approach*. *Benchmarking: An International Journal*. 6; 254-268. DOI:10.1108/14635779910289261.

Διαδικτυακοί τόποι

www.alfavita.gr

www.britannica.com

www.eduportal.gr

www.ec.europa.eu/education/

www.erasmusplus.org.uk/eurydice

www.froebelfoundation.org

www.froebelweb.org

www.montessori.org

www.oecd.org/education

www.oecd.org/pisa/

www.steinerwaldorf.org

www.summerhillschool.co.uk/