

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΦΙΛΑΝΔΙΚΟ – ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

THE SCHOOL OF FUTURE AND THE FINNISH – GERMAN ALTERNATIVE EDUCATIONAL SYSTEM – A COMPARATIVE APPROACH

Παναγιώτης Γιαγκουνίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε – Δ.Π.Θ.
rgiankou@eled.duth.gr

Abstract

This project presented and compared how much the Finnish and the German alternative pedagogy contributes to the upgrade and remodeling of the learning environments that respond to the multiformity and chromatic printing that are displayed from the various biographies of the students and to the upgrade of teachers' training.

Key words

Educational system, Germany, Finland, comparison, alternative school.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικό σύστημα, Γερμανία, Φινλανδία, σύγκριση, εναλλακτικό σχολείο.

0. Εισαγωγή

Όπως ήδη είναι γνωστό σ' όλους, το δημόσιο σχολείο έχει σχεδόν αποτύχει να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν σ' ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του θα λάβει υπόψη τη βιογραφία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να σταδιοδρομήσουν στη ζωή χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Εδώ έγκειται και η διαφορά με τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, η οποία λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον παράγοντα παιδί, γιατί η αγωγή ήδη από τον 19^ο αι. ευθυγραμμίστηκε με το αίτημα για επίδοση του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία και μ' αυτόν τον τρόπο ζημιώθηκε η ζωντανή ψυχή του παιδιού (Reble, 2005: 448).

Αν ανατρέξουμε στις δημοσιεύσεις της Ellen Key θα διαπιστώσουμε ότι ασκεί δριμεία κριτική στο μέχρι τώρα σχολείο και το κατηγορεί ότι καταστρέφει την προσωπικότητα, νεκρώνει το πνεύμα και κακοποιεί τον άνθρωπο (Reble, 2005: 450).

Αργότερα ο Berthold Otto εκπροσωπεί την άποψη ότι μοναδική αποστολή του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει το σωστό εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού, να του διευκρινίζει με τον κατάλληλο τρόπο ότι το συγκινεί και να το βοηθά έτσι να προσανατολισθεί μέσα στον κόσμο. Κατά τον Otto η ενιαία διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη το παιδί ως ολότητα αλλά και ο κόσμος με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί παρατηρείται επίσης ως ολότητα (Reble, 2005: 453).

Στη συνέχεια μπορούμε να αναφέρουμε ονόματα μεγάλων μεταρρυθμιστικών παιδαγωγών, όπως τη Maria Montessori, τον Rudolf Steiner, τον Alexander Neill κ.ά. Όλοι αυτοί έχουν επηρεάσει με τη σειρά τους την εναλλακτική Παιδαγωγική, η οποία με τη σειρά της διαμόρφωσε ένα παιδαγωγικό και μαθησιακό περιβάλλον αλλά και ολόκληρη τη σχολική ζωή. Χαρακτηριστικό αυτών των προσπαθειών ήταν ότι τα παιδιά σφείλουν να εγκαταλείψουν το μαζικό σχολείο και αντί αυτού να οικοδομηθεί ένα γνήσιο επίπεδο ζωής για τη νεότητα, μια πραγματική κοινότητα ζωής, που να απευθύνεται σ' ολόκληρο τον άνθρωπο και να μπορεί να τον διαμορφώσει. Οι εκπρόσωποι της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής ενδιαφέρονται για το σχολείο σαν να μην είναι ένα απρόσωπο ίδρυμα, αλλά να γίνει ένα πραγματικό «σπίτι» για τα παιδιά, όπου αυτά να αισθάνονται άνετα (Reble, 2005: 476), ενώ οι ανθρωποσοφικές ιδέες του Rudolf Steiner αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο με emphaticό τρόπο ως ψυχοσωματική ολότητα. Η Montessori και ο Froebel υποστήριξαν την αρχή της αυτενέργειας και ήθελαν να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία, αυτοπεποίθηση, εσωτερική ισορροπία και τη δυνατότητα για μια πιο ελεύθερη διαμόρφωση της ζωής του (Reble, 2005: 456).

Από τις ήδη προαναφερθέντες παιδαγωγικές ιδέες, καθώς και άλλων παιδαγωγών, διαμορφώθηκαν εναλλακτικά σχολικά συστήματα, τα οποία είναι παιδοκεντρικά. Μ' αυτές τις απόψεις το πεδίο εργασίας του σχολείου διευρύνεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες, τα χαρίσματα και τις ικανότητες του κάθε παιδιού.

Στο επίκεντρο των παιδαγωγικών προσπαθειών βρίσκονται και οι προοδευτικές τάσεις εκδημοκρατισμού του σχολείου που έχουν ως αποτέλεσμα την αναγνώριση και το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες όλων των παιδιών, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να μορφωθούν και να εκπαιδευτούν και έτσι μπορούν να λειτουργούν ως κίνητρο για ατομική μόρφωση και κοινωνικοποίηση. Μ' αυτό τον τρόπο προβάλλεται το προφίλ μιας δημοκρατικής κοινωνίας μάθησης και επιδόσεων, ακριβώς εδώ μπορούμε να ξαναφανταστούμε ένα άλλο σχολείο.

Μ' αυτό το υπόβαθρο παιδαγωγικών αντιλήψεων ανέπτυξε η Φινλανδία και η Γερμανία μια «άλλη» εκπαιδευτική πολιτική, έτσι ώστε όσο το δυνατόν περισσότερα

παιδιά, και ιδιαίτερα από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, να έχουν πρόσβαση στην επαγγελματική ή την ανώτατη Εκπαίδευση.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε πώς η Φινλανδία και η Γερμανία μέσω της εναλλακτικής παιδαγωγικής προσπαθούν εδώ και χρόνια να ξαναφαναστούν ένα διαφορετικό σχολείο, το οποίο να είναι το σχολείο της «Χαράς» για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

1. Η φιλανδική εκπαιδευτική πολιτική

Η Φινλανδία έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν επηρεάστηκε από ένα ανταγωνισμό παρόμοιο με αυτόν της αγοράς και των πολιτικών εξελίξεων στις οποίες διακυβεύεται το μέλλον των μαθητών. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενθαρρύνοντας τα σχολεία να δημιουργήσουν βελτιστα μαθησιακά περιβάλλοντα και διδακτικό περιεχόμενο που βοηθάει με τον καλύτερο τρόπο τους μαθητές να επιτύχουν τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Στη Φινλανδία η διδασκαλία αποτελεί το βασικό στοιχείο που κάνει τη διαφορά αναφορικά με το τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο και όχι τα κριτήρια, η αξιολόγηση ή τα εναλλακτικά προγράμματα διδασκαλίας. Η νέα ευελιξία έδωσε στα σχολεία να μάθουν το ένα από το άλλο, και επομένως να καταστήσουν τις καλύτερες πρακτικές καθολικές με την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Το φιλανδικό Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει ακόμη τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των διδακτικών μεθόδων και να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών (Boehm, 2015: 193).

Μια άλλη καινοτομία του εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στο ότι τα σχολεία ενθαρρύνονται να διατηρήσουν ισχυρά συστήματα υποστήριξης για τη διδασκαλία, για την καλύτερη μάθηση εκ μέρους των μαθητών- υγιεινή διατροφή, δωρεάν σχολικά γεύματα για όλους τους μαθητές, υπηρεσίες υγείας, ψυχολογική υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών αποτελούν πάγιες πρακτικές σε κάθε σχολείο.

Το φιλανδικό σχολείο ζει μετά την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση μια καινούρια πραγματικότητα. Δεν υπάρχουν ομοιογενείς τάξεις, αλλά η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι χαρακτηριστική. Το 2010 το 4,7% του πληθυσμού ήταν αλλοδαποί πολίτες. Με αυτά τα νέα δεδομένα το φιλανδικό σχολείο ακολουθεί την αρχή της συμπερίληψης αναφορικά με τη μεταχείριση των μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και εθνότητες, συχνά με τη βοήθεια βοηθών εκπαιδευτικών. Η πολιτιστική ετερογένεια στη φιλανδική κοινωνία θα υποδήλωνε ότι η διαφορά στη μάθηση μεταξύ των σχολείων μπορεί να διευρυνθεί. Το αντίθετο

συμβαίνει, οι πολύ υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις θετικές επιστήμες, στα μαθηματικά και στην ανάγνωση κατανέμονται ισοδύναμα σ' όλα τα σχολεία.

Μια άλλη παράμετρος της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση είναι ότι γίνονται συστηματικές προσπάθειες για κοινωνική δικαιοσύνη και έγκαιρη παρέμβαση για να βοηθηθούν εκείνοι οι μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες και υπάρχει μια στενή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδείας και άλλων υπηρεσιών, όπως της υγείας και της κοινωνικής πρόνοιας, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπιστεί και να καταπολεμηθεί η φτώχεια που με τη σειρά της είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Πάντως χαρακτηριστικό είναι ότι το επίπεδο των επιδόσεων των «φτωχών» μαθητών συνεχώς αυξάνεται και η διαφορά τους μειώνεται. Με άλλα λόγια, η Φινλανδία πέτυχε την οικοδόμηση αυξανόμενης δικαιοσύνης μέσα από την αυξανόμενη εθνοτική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην κοινωνία της (Boehm, 2015: 201).

Στο σχεδιασμό ενός νέου σχολείου πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη ότι οι μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος και πίεση στο φιλανδικό σχολείο απ' άλλους συνομήλικούς τους σε άλλες χώρες (OECD, 2004 & 2007). Σύμφωνα με την έρευνα της PISA μόνο το 7% των Φιλανδών μαθητών είπε ότι αισθάνεται άγχος όταν κάνει ασκήσεις μαθηματικών στο σπίτι σε σύγκριση με το 52% και το 53% στην Ιαπωνία και τη Γαλλία αντίστοιχα (Kurari & Välijärvi, 2005). Η έλλειψη άγχους ή το μηδαμινό άγχος που χαρακτηρίζει τους Φιλανδούς μαθητές οφείλεται στη χαλαρή κουλτούρα της μάθησης και την έλλειψη πίεσης και άγχους τα οποία παίζουν σίγουρα ρόλο στην επίτευξη καλών γενικών επιδόσεων στα σχολεία (Sahlberg, 2013: 42).

Όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες, οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι οι περισσότερες κατ' οίκον εργασίες απαραίτητα οδηγούν σε καλύτερη μάθηση, ιδιαίτερα αν οι μαθητές κάνουν ασκήσεις ρουτίνας που δεν παρουσιάζουν κανενός είδους πνευματικές προκλήσεις, όπως αυτές που δυστυχώς σχεδόν καθημερινώς αναθέτονται από το σχολείο (Sahlberg, 2013: 144-145).

Μια άλλη ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα ενσωματωμένα δίκτυα σχολείων και κοινοτήτων των εκπαιδευτικών στην τοπική αυτοδιοίκηση και στις πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης. Γι' αυτό και ο Andreas Schleicher, που ηγείται της ομάδας της PISA, καταλήγει στην ανάλυση για τις επιτυχίες των Φιλανδών μαθητών ότι η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων που υποκινούν και διασπείρουν καινοτομίες βοηθάει στην εξήγηση της επιτυχίας των μαθητών και κάνει τις «δυνατές επιδόσεις στο σχολείο ένα σταθερό και αναμενόμενο αποτέλεσμα σε όλο εκπαιδευτικό σύστημα» (Sahlberg, 2013: 103-104).

Στη συνέχεια θέλουμε να αναφερθούμε και σε κάτι άλλο που μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς μπορούμε να ξαναφантаστούμε ένα σχολείο με καινούριες προοπτικές. Η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα στο κράτος πρόνοιας στη Φινλανδία και στοχεύει στην εγγύηση για εκπαίδευση υψη-

λής ποιότητας για όλους σε διαφορετικές θέσεις και συνθήκες. Η δικαιοσύνη αφορά σε ένα κοινωνικό δίκαιο και περιεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες με την καλή ποιότητα μάθησης κατανέμονται αρκετά ισότιμα σε όλα τα σχολεία. Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι μαθησιακές προσδοκίες έγιναν παρόμοιες για όλους τους μαθητές, το χάσμα των επιδόσεων άρχισε να κλείνει. Πρακτικά αυτό σήμαινε ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τα ενδιαφέροντά τους, μελετούσαν μαθηματικά και ξένες γλώσσες στις ίδιες τάξεις. Προηγουμένως αυτά τα μαθήματα είχαν τρία επίπεδα αναλυτικών προγραμμάτων και οι μαθητές ομαδοποιούνταν με βάση τις προηγούμενες επιδόσεις τους σ' αυτά τα μαθήματα, αλλά συχνά επίσης με βάση την επιρροή των γονέων και των συνομήλικων (Sahlberg, 2013: 111-112).

Το φιλανθρικό Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει τις τοπικές και ατομικές λύσεις σε εθνικούς στόχους προκειμένου να βρει τους καλύτερους τρόπους για να δημιουργήσει βέλτιστες ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας για όλους. Προσφέρει προσωπικά μαθησιακά σχέδια για εκείνους τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη μια άλλη παράμετρος μιας προοδευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι η διδασκαλία και η μάθηση εστιάζουν στη βαθιά ευρεία μάθηση, δίνοντας ίση αξία σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης της προσωπικότητας, τον ηθικό χαρακτήρα, τη δημιουργικότητα, τη γνώση και των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή (Sahlberg, 2013: 211).

Στο φιλανθρικό σχολείο καταργήθηκαν τα γκρουπ μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα Μαθηματικά και Πρώτη Ξένη Γλώσσα, έτσι οι μαθησιακές προσδοκίες είναι σχεδόν οι ίδιες για όλους τους μαθητές και το χάσμα μεταξύ μαθητών χαμηλών και υψηλών επιδόσεων άρχισε να κλείνει. Πρακτικά, όλοι οι μαθητές μελετούν μαθηματικά και την πρώτη ξένη γλώσσα στην ίδια τάξη (Sahlberg, 2013: 112).

Στις ιδιαιτερότητες του φιλανθρικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να καταχθεί η σχολική επιτυχία και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή.

Το φιλανθρικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξατομικευμένη μάθηση και τη δημιουργική διδασκαλία. Επομένως η πρόοδος των μαθητών στο σχολείο κρίνεται πρωταρχικά από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους, παρά με βάση ενιαία κριτήρια και στατιστικούς δείκτες (Sahlberg, 2013: 185).

Εκτός από την παρουσιαζόμενη δομή και λειτουργία του φιλανθρικού σχολείου που ήδη αναφέραμε, στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε και το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος με τη σειρά του συμβάλλει στην πραγματοποίηση ενός παιδοκεντρικού σχολείου, που είναι το σχολείο του μέλλοντος.

Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών η οποία συνδυάζει τον προπτυχιακό και τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και η άριστη πρακτική άσκησή τους,

τους εξασφαλίζει μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, η οποία συνδράμει στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών (Niemi, 2012: 137).

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και επιδιώκουν υψηλά κριτήρια και κοινούς στόχους και έχουν ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό όραμα σχολικής και κοινωνικής δικαιοσύνης/ισότητας, ευημερίας και δημιουργικότητας που εμπνέει σε έναν κόσμο μεγαλύτερης συμπεριληψης, ασφάλειας και ανθρωπιάς (Hargreaves & Shirley, 2009: 71). Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου είναι αξίες και στόχος των παιδαγωγικών προσπαθειών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Boehm, 2015: 192).

Μια πρωτότυπη καινοτομία του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στο ότι η σχολική επιτυχία και η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών εξαρτάται και από την «Συμβουλευτική Παιδαγωγική». Λειτουργούν τρεις μορφές «Συμβουλευτικής»: η συμβουλευτική των μαθητών (oppilanohjaus), η συμβουλευτική της μάθησης (opintoohjaus) και η συμβουλευτική της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (uraja elämänsuunnittelun ohjaus). Ήδη από το 1970, όπου έλαβε χώρα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σπουδάζουν υποχρεωτικά το γνωστικό αντικείμενο Συμβουλευτική Παιδαγωγική.

Η Συμβουλευτική Παιδαγωγική ανήκει σαν μάθημα σε κάθε τάξη του φιλανδικού σχολείου (NCC, 2004: 256) και εφαρμόζεται είτε στην ομάδα της τάξης είτε σε μικρά γκρουπ είτε σε μεμονωμένη μορφή σε στυλ συζητήσεων.

Μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στο κλασικό δημοτικό σχολείο με τις τυπικές αίθουσες διδασκαλίας είναι το φιλανδικό σχολείο το οποίο δεν έχει αίθουσες διδασκαλίας αλλά ανοικτούς λειτουργικούς χώρους όπου προωθείται η μάθηση των μαθητών λ.χ. η σχολική βιβλιοθήκη, η αίθουσα εποπτικών μέσων (Medienzimmer) και άλλοι χώροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορους σκοπούς. Όλες αυτές οι πρωτοτυπίες οφείλονται στην αρχή «ότι το σχολείο είναι σαν το σπίτι της από κοινού μάθησης» (Die Schule wird als ein Haus des gemeinsamen Lernens verstanden) (Hammerer & Renner, 2006).

Το φιλανδικό σχολείο προωθεί την ανάπτυξη της αυτοασφάλειας, της αυτοαξίας, της ικανότητας συνεργασίας, του ηθικού συναισθήματος και της αυτόνομης ικανότητας μάθησης. Αυτές οι αρχές/στόχοι εφαρμόζονται ήδη από το 1994 σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Kari & Skiera, 1996: 458). Όσον αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητές τους και στηρίζονται σε εξειδικευμένα ως προς την ομάδα ή τα άτομα προγράμματα μάθησης και σπουδών, γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα της (συν)διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή του σχολείου και της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών (Γκόβαρης & Καλδή, 2008: 26).

Η προώθηση της ικανότητας σκέψης και μάθησης και όχι η αποστήθιση χαρακτηρίζει επίσης το φιλανδικό σχολείο (Susenberger & Streb, 1997: 100), το οποίο καλείται να διαπλάσει μαθητές και προσωπικότητες που δεν μελετούν με το άγχος της βαθμολόγησης, που δεν μαθαίνουν σήμερα και ξεχνούν αύριο, που δεν περιορίζονται μόνο στην ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων αλλά και μαθαίνουν να δημιουργούν (Δαρόγλου, 2006: 37).

Σ' αυτό το μη αγχωτικό σχολικό περιβάλλον συμβάλλει και η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η αποστολή του σύγχρονου σχολείου δεν είναι μόνο να μεταδώσει γνώσεις, να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες αλλά και να εξασφαλίσει ένα ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον και να μάθει τους μαθητές να μαθαίνουν (Καρράς, 2007: 110).

Η παράθεση όλων των παραμέτρων που οδήγησαν τη Φινλανδία να ξαναφανταστεί ένα παιδοκεντρικό σχολείο μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι προσηλωμένη στο όραμα μιας κοινωνίας που βασίζεται στη γνώση, γιατί αυτή καθ' αυτή η γνώση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ανεπτυγμένης κοινωνίας (Lavonen & Krzywacki, 2010: 82).

Στη συνέχεια θέλουμε να εξετάσουμε και τις προσπάθειες της εναλλακτικής παιδαγωγικής στη Γερμανία.

2. Η γερμανική εναλλακτική παιδαγωγική

Τη γερμανική εκπαιδευτική πολιτική, ειδικά στα κρατίδια που κυβερνούν τα Χριστιανοδημοκρατικά/Χριστιανοσοσιαλιστικά κόμματα CDU/CSU, τη χαρακτηρίζει ένας υπέρμετρος συντηρητισμός που είναι αντίθετος σ' ένα παιδοκεντρικό σχολείο, το οποίο πρέπει να το διακρίνει:

- Ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και
- Η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών ανεξαρτήτου του οικογενειακού και του πολιτισμικού υποβάθρου.

Έτσι το συντηρητικό σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί δημιουργικά στις προκλήσεις των καιρών μας και δημιουργεί αναμφισβήτητα πολλά προβλήματα στα παιδιά από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα λ.χ. μειωμένες επιδόσεις στα μαθηματικά και στα μαθήματα γερμανικής γλώσσας, χαμηλό ποσοστό μαθητών στα δευτεροβάθμια σχολεία Gymnasium και Realschule.

Ήδη από τη δεκαετία του '60 άρχισαν να εμφανίζονται νέες τάσεις στην παιδαγωγική, οι οποίες ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με την αλλαγή της κοινωνίας και του κόσμου (Goehlich, 2003: 55).

Κατά την αναζήτηση μια νέας παιδαγωγικής προσέγγισης θεωρήθηκαν ως αποδεκτές τάσεις με σοσιαλιστικό ή ψυχολογικό προσανατολισμό. Κατά κύριο λόγο αναζητούνται αντιαυταρχικές απαντήσεις, όπως το μοντέλο της αντιαυταρχικής αγωγής του A.S. Neill. Το αντιαυταρχικό μοντέλο αγωγής του A.S. Neill ταυτίζεται σχεδόν με το κοινωνικό κλίμα που επικρατούσε εκείνη την εποχή στη Γερμανία, δεδομένου ότι βασίζεται σε ένα κράμα ιδεαλιστικού σοσιαλιστικού προσανατολισμού και βασικών ψυχαναλυτικών αρχών. Η ίδρυση των «Free Schools» στις Η.Π.Α. και στη Μεγάλη Βρετανία ήταν ακόμη και η αιτία για την ίδρυση των πρώτων Ελεύθερων Σχολείων ή Εναλλακτικών Σχολείων στη Γερμανία. Σκοπός αυτών των σχολείων ήταν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών που προέρχονταν από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο κ.λ.π., για να καταστήσουν δυνατή τη φοίτηση των μαθητών σε αυτό. Οι πρώτες προσπάθειες πρακτικής εφαρμογής των παραπάνω ιδεών στη Γερμανία μπορούν να θεωρηθούν τα αντι-αυταρχικά εναλλακτικά νηπιαγωγεία. Το 1967 ιδρύονται στη Φραγκφούρτη και στο Βερολίνο τα πρώτα εναλλακτικά νηπιαγωγεία. Ήδη από το 1970 άρχισε να λειτουργεί το πρώτο «παιδικό σχολείο» στο Roedelheim/Φραγκφούρτη. Το 1975 γίνονται στη Φραγκφούρτη προσπάθειες για την αλλαγή του αστικού σχολείου, δηλαδή να καταργηθούν οι τάξεις και, με την καθιέρωση των Εναλλακτικών/Ελεύθερων Σχολείων, να είναι δυνατόν οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς να μαθαίνουν όλοι μαζί κατά ένα διαφορετικό τρόπο. Το 1985 το Ελεύθερο Σχολείο του Braunschweig αποσπά την έγκριση για παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το 1986 εγκρίνεται από την τοπική κυβέρνηση του κρατιδίου της Έσσης η λειτουργία τεσσάρων Ελεύθερων Σχολείων (Goehlich, 2003: 287-292). Σταδιακά άρχισαν να λειτουργούν σ' όλη τη γερμανική επικράτεια συμπεριλαμβανομένης και της πρώην Ανατολικής Γερμανίας.

Οι στόχοι που έθεσαν τα Ελεύθερα/Εναλλακτικά σχολεία είναι οι ακόλουθοι:

1. Η λύση των κοινωνικών προβλημάτων πρέπει να ακολουθήσει τη δημοκρατική οδό, έτσι ώστε οι άνθρωποι να μάθουν να ζουν πρώτα οι ίδιοι δημοκρατικά και έχοντας συναίσθηση της συνυπευθυνότητάς τους. Μέσω των εναλλακτικών σχολείων δίνεται η δυνατότητα σε γονείς, δασκάλους και παιδιά να εφαρμόζουν τις αρχές της αυτορρύθμισης και της δημοκρατίας στην καθημερινότητά τους. Αυτή είναι και η σημαντικότερη πολιτική διάσταση της λειτουργίας των Εναλλακτικών Σχολείων.
2. Η παιδική ηλικία γίνεται κατανοητή ως αυτόνομη φάση της ανθρώπινης ζωής, με δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, στη χαρά και στην ικανοποίηση, και όχι απλώς και μόνο ως φάση προετοιμασίας για τη ζωή του ενήλικου.
3. Η ικανοποίηση της ανάγκης τους για ελευθερία κίνησης, για εκδηλώσεις αυθορμητισμού και για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.
4. Δεν υπάρχει εξαναγκασμός και πειθαρχία των μαθητών.

5. Οι εμπειρίες των παιδιών δεν περνούν απαρατήρητες, αλλά λαμβάνονται υπόψη για το περιεχόμενο μάθησης και αυτό προσδιορίζεται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης λαμβάνονται υπόψη, και για το λόγο αυτό εφαρμόζονται πολυδιάστατες και ευέλικτες μέθοδοι μάθησης, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν το παιχνίδι, την καθημερινότητα του σχολείου και το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον.
6. Τρόπους μάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν αργότερα στην ανακάλυψη νέων και ασυνήθιστων τρόπων πρόσληψης της γνώσης.
7. Η αυτοδιαχείριση είναι βασικό καθεστώς λειτουργίας των σχολείων. Με αυτό τον τρόπο εξοικειώνονται όλοι με τις δημοκρατικές διαδικασίες.
8. Προσφορά δυνατοτήτων έτσι ώστε να έχει ο μαθητής την εμπειρία της περιπέτειας και τη δυνατότητα να μάθει να ζει (Goehlich, 2003: 295-296).

Σ' όλους τους προαναφερόμενους στόχους υπάρχει ένα παιδαγωγικό σκεπτικό το οποίο στηρίζεται στις ακόλουθες σκέψεις:

- Η ψυχοκοινωνιολογία που εφαρμόζεται στα σχολεία τείνει να παρουσιάσει το παιδί σαν ένα άτομο που κοινωνικοποιείται μέσα από τις εμπειρίες του, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό.
- Η εκπαίδευση, αντίθετα με ότι συχνά λέγεται, είναι το αντίστροφο μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης γιατί επιτρέπει στο άτομο να διαμορφωθεί μέσα από κοινωνικό είναι. Το μικρό παιδί δεν είναι παρά ένα άθροισμα βιολογικών και κοινωνικών προσδιορισμών και η εκπαίδευση είναι η αναζήτηση της απελευθέρωσής του.
- Το παιδί οφείλει να συναποφασίζει για ό, τι αφορά αυτό μέσα στο σχολείο, δεν πρέπει οι ενήλικοι να τα χειρίζονται όλα και τα παιδιά να μην έχουν καμιά εξουσία να αποφασίζουν: αυτό που πρέπει να μάθουν, η σειρά με την οποία θα το μάθουν, το πώς κατανέμεται ο χρόνος τους, όλα αποφασίζονται έξω από αυτά. Στα παιδιά δεν δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να γνωριστούν, να συγκρουστούν, παρά μόνο στην αυλή, στο διάλειμμα. Γι' αυτό οφείλει το σχολείο να δώσει κάποια εξουσία στα παιδιά, κάποια υπευθυνότητα για τη ζωή τους, γιατί πιστεύεται ότι αυτά είναι ουσιαστικά συντελεστές απελευθέρωσης και άμεσα και στο μέλλον (Το σχολείο της οδού Βίτρουβ, 1983: 24).

Σήμερα στη Γερμανία η εναλλακτική σχολική παιδαγωγική είναι μια πραγματικότητα, η οποία στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές, οι οποίες είναι καθοδηγητικές για την εφαρμογή της προαναφερόμενης παιδαγωγικής στην πράξη:

- Η ελευθερία, η οποία στην πράξη σημαίνει:
 - > Την εθελοντική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες που προσφέρονται μέσα από το μάθημα

- > Δεν επιδιώκεται να μεταδοθούν σ' όλα τα παιδιά ίδιας ηλικίας οι ίδιες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα
- > Οι μαθητές επιτρέπεται να κάνουν ό, τι θέλουν, ακόμη και δραστηριότητες που δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και
- > Όλοι οι συμμετέχοντες στη σχολική/εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζουν τους κανόνες που θα πρέπει να διέπουν τη συνύπαρξή τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.
- Η αλληλεγγύη/κοινωνική συνείδηση, σημαίνει ότι:
 - > Οι γονείς επιλέγουν τα ελεύθερα σχολεία για παιδαγωγικούς λόγους και
 - > Οι ομάδες μάθησης και ενδιαφερόντων διαμορφώνονται με βάση τις φιλίες και τις παρέες των παιδιών.
- Η ατομικότητα, σημαίνει ότι:
 - > Το παιδί έχει το δικαίωμα για την προσωπική του μαθησιακή πορεία και
 - > Έχει το δικαίωμα της διαφορετικότητας.
- Η δημοκρατία στην καθημερινότητα, υποδηλώνει:
 - > Την κατάργηση της ιεραρχίας στα σχολεία. Η λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο πρέπει να αφορά όλο το φάσμα της σχολικής ζωής (Goehlich, 2003: 209-301).

Στην καθημερινότητα τα ελεύθερα εναλλακτικά σχολεία είναι μια απάντηση σ' ένα παρωχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όχι μόνο περιορίζει την ελευθερία των μαθητών, αλλά περιορίζει σχεδόν τη δημιουργικότητά τους, τους κάνει υπάκουους πολίτες και δεν τους διακρίνει σε καλούς ή κακούς μαθητές. Τι σημαίνει αυτός ο διαχωρισμός; Ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός των παιδιών από την ηλικία των 10 ετών σε τρία διαφορετικά δευτεροβάθμια σχολεία, όπως συμβαίνει με το συμβατικό σχολείο. Οι μαθητές αποκτούν από μόνοι τους εμπειρίες, οι οποίες τους διαμορφώνουν σε άτομα αυτοσυνείδητα, υπεύθυνα και ικανά να λειτουργήσουν και να λύσουν τα προβλήματα της καθημερινότητας. Στα ελεύθερα εναλλακτικά σχολεία προωθείται η ολιστική προσωπικότητα του κάθε παιδιού και η μάθηση είναι ένα μέσο απελευθέρωσης έτσι ώστε να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει το παιδί την καθημερινότητά του. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχεδιάζουν από κοινού τη σχολική καθημερινότητα, όπου όλοι μαζί συζητούν και λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του καθενός (λ.χ. των παιδιών των μεταναστών). Έτσι τα παιδιά εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους και μαθαίνουν γρηγορότερα από τη δικιά τους κινητήρια δύναμη. Τα παιδιά αλληλοσέβονται και οι εκπαιδευτικοί/γονείς μαθαίνουν πως η εκπλήρωση των ενδιαφερόντων τους εκ μέρους των παιδιών οφείλει να γίνει με ένα διακριτικό (fair) τρόπο (Lutz van Dick, 1979: 155-157).

Σ' αυτά τα σχολεία τα παιδιά ασχολούνται με τις τέχνες, μαθαίνουν να καλλιεργούν την κριτική και τη συνθετική σκέψη, δεν τα διακρίνει η ανία και οι τάσεις φυγής, δεν τα «κυνηγά» το άγχος. Τα παιδιά μαθαίνουν εκτός από τα μαθήματα του συμβατικού σχολείου και άλλα μαθήματα: ραπτική, ζωγραφική, ξυλουργική, θέατρο, μαγειρική, επισκευή οχημάτων κ.ά. τα οποία δεν χρησιμοποιούνται στο σχολείο ως επιπρόσθετες ικανότητες ή για να προσφέρουν ξεκούραση και σπάσιμο της μονοτονίας, αλλά επειδή αναπαριστούν θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας (Γρόλλιος, 2011: 89). Τα σχολεία αυτά δεν έχουν διευθυντή, αλλά ακολουθούν το σύστημα της διοικητικής αυτονομίας. Οι μαθητές δεν αισθάνονται καμία διάκριση λόγω επιδόσεων, θρησκείας, φυλής ή εθνικότητας. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες μέσα και έξω από την τάξη. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο απαντά στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Σήμερα λειτουργούν ανά την υφήλιο πολλά τέτοια σχολεία καθώς και στη Γερμανία, όπως το τεχνικό εργαστήριο σχολείο (Werkschule) στο Bielefeld, το σχολείο του δάσους (Waldorfschule) και το μοντεσσοριανό σχολείο (Montessorischule). Αυτά τα σχολεία δέχονται περιορισμένη κρατική χρηματοδότηση, η οποία διαφέρει από κρατίδιο σε κρατίδιο.

3. Αντί επιλόγου

Οι εκπαιδευτικές εναλλακτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στη Φινλανδία και στη Γερμανία ενθαρρύνουν τα εναλλακτικά σχολεία να δημιουργήσουν βέλτιστα μαθησιακά περιβάλλοντα και διδακτικό περιεχόμενο που βοηθά πολύπλευρα στην ελεύθερη και δημιουργική προσωπικότητα των μαθητών.

Τελειώνοντας αυτή την εργασία θέλουμε να αναφέρουμε τις σκέψεις του Rudolf Steiner, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά «ο υψηλότερός μας μόχθος είναι να αναπτύξουμε ελεύθερες ανθρώπινες υπάρξεις που να είναι αφεαυτού ικανές να δώσουν έναν προσανατολισμό, να διδάξουν ένα σκοπό στις ζωές τους».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χρ. & Καλδή, Στ. (2008) Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες της PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 15-32.
- Goehlich, M. (2003) *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

- Δαρόγλου, Ε. (2006) *Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – φιλανδική και ελληνική εκπαίδευση: Μια συγκριτική προσέγγιση*, Μεταπτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη.
- Καρράς, Κ. (2007) *Ευρωπαϊκοί Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Lavonen, J. & Krzywacki, H. (2010) *Finish School Teacher Education in Mathematics, Physics and Chemistry: Assumptions behind the Programme*. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 81-103.
- Niemi, H. (2012) Φινλανδία - Δάσκαλοι, επαγγελματίες, υψηλού επιπέδου. Τι σημαίνει αυτό για την εκπαίδευση δασκάλων; Προοπτικές στη φιλανδική εκπαίδευση δασκάλων. Στο: Κ. Καρράς – C. Wolhuter (επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα: Ίων.
- Reble, Al. (2005) *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μετάφραση Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης, Σοφία Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη, Αθήνα, Παπαδήμας
- Sahlberg, P. (2013) *Φιλανδικά μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία*; Αθήνα: Επίκεντρο.
- Το σχολείο της οδού Βίτρυβ. (1983) Ρομπέρ Γκλουτόν (προλ.) – Ζαν Φουκαμπέρ (εισαγ.) (1978), *Το σχολείο της οδού Βιτρύβ «Έξω από το σχολείο»*, απόπειρα για μια άλλη παιδαγωγική, Ανδρομέδα (μτφ. Ρ. Καυταντζόγλου), 19803.

Ξενόγλωσση

- Boehm, J. (2015) *Gemeinschaftsschule in Finnland*. In: *Bildung und Erziehung*. Koeln, Weimar, Wien: Boehlaun.
- Hammerer, F. & Renner, C. (2006) Ein pädagogisches Konzept durch architektonische Gestaltung unterstützen «Freude am Lernen in sicherer Umgebung» - die finnische Grundschule «Karonen Koulu». In: *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 150-170.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009) *The Fourth way: The inspiring future of educational change*: Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kari, J. & Skiera, E. (1996) *Reformpädagogik in europäischen Ländern – Geschichte und Aktualität – Länderstudie Finnland*. In: Seyfarth – Stubenrauch, M. und Skiera, E. (Hrsg.) *Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Bd. 2, Hohengehren*: Schneider.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (2005) (eds.) *Osaaminen Kestäväl – läpohjalla. PISA 2003 Suomessa Competences on the solid ground. PISA 2003 in Finland*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- NCC (National Core Curriculum) (2004) http://www.opi.fi/English/curricula_and_qualifications/basic_education (11.12.14).

- OECD, (2004) Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: Author.
- OECD, (2007) PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Paris: Author.
- Susenburger, P. & Streb, B. (1997) Kulturetat und Schulgarten – Schulen in Finnland. In: Kreienbaum, M.A., Meyer, K., κ.ά. (Hrsg.) *Bildungslandschaft Europa zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich*, 97-107, Biefeld: Kleine.