

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

«Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»

ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΠΑΤΣΙΑΔΟΥ

doi: [10.12681/edusc.3016](https://doi.org/10.12681/edusc.3016)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΠΑΤΣΙΑΔΟΥ Μ. (2020). «Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1300–1307. <https://doi.org/10.12681/edusc.3016>

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

“ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ”

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

«Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»

Δρ. ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΠΑΤΣΙΑΔΟΥ

Η εκπαίδευση βρίσκεται, -όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής-, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Πράγματι, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται εντός των εθνικών κρατών, οι ζωντανές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, το ενδιαφέρον των παραγωγικών τάξεων, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών πιστοποιούν την εκδήλωση ενός έντονου μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος (Μπουζάκης, 2005).

Στο σύνολο των διεθνών επιστημονικών αναλύσεων, ως βασικό νομιμοποιητικό επιχείρημα των προτεινόμενων ή επιχειρούμενων αλλαγών αναδεικνύεται η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις σύνθετες και αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της: Εν προκειμένω, η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο και αναγκαστικό αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Hay, -Rosamond, 2002, Jarvis, 2000, Καζαμίας, 2003, Ματθαίου, 2002, Welch, 2001).

Μέσα σε αυτό το μετανεωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης, θα πρέπει να προσεγγίσουμε και την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων, και συγκεκριμένα τις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους του ζητήματος. Το συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει και απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα, τους παιδαγωγούς και τους

υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και στα ευρωπαϊκά και διεθνή fora. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αρκετές χώρες έχουν σχεδιάσει πολιτικές και προγράμματα για την εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας μαθητών. Άλλες πάλι δεν έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ή δεν έχουν καν προχωρήσει στην αναγνώριση της εκπαιδευτικής χαρισματικότητας (Eurydice, 2006). Η περίπτωση της Γαλλίας παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Από γεννήσεως του σχεδόν, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούνταν υπερβολικά σοβαρό, απρόσωπο και τυποποιημένο (Cardew, 1957). Ακόμα και σήμερα, κατηγορείται για μια σειρά σοβαρών δυσλειτουργιών. Πρώτα-πρώτα, για την έντονα γραφειοκρατική και κεντρικά δομημένη ιεραρχική του οργάνωση: Ο μεγάλος όγκος του, πάνω από ένα εκατομμύριο εκπαιδευτικοί, επιτείνει την εγγενή του δυσκινησία και ανελαστικότητα, καθώς και την έντονη εποπτεία επάνω σε όλες τις πτυχές λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ζήτημα της αποσυγκέντρωσης του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πάντα στην επικαιρότητα, καθώς από πολλούς αναζητείται περισσότερη αυτονομία και λιγότερος κρατικός έλεγχος. Από τον τελευταίο δεν ξεφεύγουν ούτε και τα ιδιωτικά σχολεία που έχουν συνάψει με το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας σύμφωνο συνεργασίας με όρους οικονομικής επιχορήγησης και παράλληλης εσωτερικής εποπτείας.

Η γαλλική εκπαίδευση κατηγορείται επίσης για τον αυξημένο βαθμό επαγγελματικής αποστασιοποίησης των γάλλων εκπαιδευτικών απέναντι στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους, κάτι που οι τελευταίοι φαίνεται να το εισπράτουν πολύ αρνητικά: Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως μόλις το 47% των γάλλων μαθητών νιώθει να ανήκει ενεργά στο σχολείο όπου φοιτά, την ώρα που ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ για πολλές χώρες της Ευρώπης, την Αμερική, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τον Καναδά και την Ιαπωνία βρίσκεται στο 81%. Ακόμα περισσότερο, μόλις το 13% των γάλλων μαθητών νιώθει ότι "ακούγεται" η φωνή τους μέσα στην τάξη και ότι υπάρχουν διάλογοι επικοινωνίας και ανατροφοδότησης με τους δασκάλους τους, σε αντίθεση με ένα μέσο όρο του 70% για την Αυστρία, τη Φινλανδία, την Ολλανδία και τη Σουηδία. Ενοχοποιούνται για αυτό παράγοντες όπως η πλήρης απουσία των γονέων από τα τεκταινόμενα στο σχολείο, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η παραδοσιακή γνωσιοκεντρική αντίληψη της μάθησης που ακόμα βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης, τα παρωχημένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κα.

Η κρίση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτυπώνεται και στα μεγάλα ποσοστά μειωμένης επίδοσης και σχολικής αποτυχίας: Το γεγονός ότι περίπου το 28% των Γάλλων μαθητών έχει επαναλάβει τουλάχιστον μία σχολική τάξη, σε σύγκριση με τον διεθνή μέσο όρο του 12% που παραθέτει ο ΟΟΣΑ, χρήζει σίγουρα περαιτέρω προσοχής. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στις αφιλόξενες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στα περίχωρα των Παρισίων, της Μασσαλίας και άλλων μεγάλων αστικών κέντρων. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύεται, τέλος, να αντιμετωπίσει και το θέμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τη στιγμή που οι ίδιοι οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελλιπώς επιμορφωμένοι επάνω σε αυτό το ζήτημα (Gumbel, 30/8/16).

Τα ζητήματα τώρα που συνδέονται με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αποτελούν πηγή αντιπαράθεσεων από την εποχή του Binet (1911), του ευρέως γνωστού ψυχολόγου το όνομα του οποίου συνδέθηκε με το τεστ νοημοσύνης «Binet – Simon scale of mental development». Η κριτική προέρχεται κυρίως από την πλευρά αυτών που υπερασπίζονται με θέρμη τον δημοκρατικά εξισωτικό ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει όντως βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση ότι η οποιαδήποτε διαφοροποίηση στην εκπαίδευση των παιδιών θα δυναμιτίσει τη θεμέλιο λίθο της ισότητας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη αντίληψη μοιάζει να σφυρηλατήθηκε μέσα από τις ιστορικές εξελίξεις που συντελέστηκαν στη χώρα από τον 19^ο αιώνα έως και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, ειδικά με τα γεγονότα του Μάη του '68. Τα όσα διαδραματίστηκαν την περίοδο εκείνη στους δρόμους της γαλλικής πρωτεύουσας ανέτρεψαν το παλιό εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδοτώντας μια μεγάλη πολιτική αλλαγή στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα και διαμορφώνοντας μια δομημένη πολιτική σκέψη εξάλειψης του εκπαιδευτικού ελιτισμού (Gobry, 2018, Vrignaud,- Bonova,- Dreux, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, από το 1977 και μετά καταργήθηκαν λόγω έλλειψης πόρων αλλά και πολιτικής βούλησης οι τρεις προβλεπόμενες ώρες πρόσθετης μελέτης για τους προσοντούχους μαθητές, παρέμειναν όμως οι αντίστοιχες τρεις διδακτικές ώρες αντισταθμιστικής διδασκαλίας για τους μαθητές που αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Το επιχείρημα ήταν για μία ακόμα φορά πως οι χαρισματικοί μαθητές με κάποιο τρόπο θα ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συστήματος και θα επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους.

Μέχρι σήμερα, η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στη σύγχρονη Γαλλία δεν έχει προσδιορισμένο θεσμικό περίγραμμα. Στη Γαλλία δεν υφίσταται συγκεκριμένος μηχανισμός εντοπισμού, καλλιέργειας και αξιοποίησης της χαρισματικότητας, μολονότι το θέμα αναγνωρίζεται ως ζήτημα που απασχολεί την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαιδευτική κοινότητα και οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Eurydice, 2006). Συνήθως οι κοινωνικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητές του χαρισματικού μαθητή αναγνωρίζονται επειδή κάποια στιγμή αυτός οδηγείται σε έλεγχο των μαθησιακών του δυσκολιών.

Υποστηρίζεται μάλιστα ότι το ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων (και όχι μόνο) σχολείων πνίγει με τον εξισωτισμό και την ανελαστικότητά του τους χαρισματικούς μαθητές. Σχετική έρευνα του καθηγητή νευροψυχολογίας Laurence Vaivre-Douret, η οποία παρουσιάστηκε σε συνέδριο του Υπουργείου Παιδείας, καταδεικνύει πως το 39% των χαρισματικών μαθητών νιώθει καταπιεσμένο. Πάνω από το 80% του δείγματος φαίνεται να βιώνει έντονο άγχος, ενώ το 1/5 εξ αυτών αντιμετωπίζει το ρίσκο ενός εγχειρήματος αυτοκτονίας. Επιπρόσθετα, η άγνοια των περισσότερων γονέων, η άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν μια διαφορετική παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά, αλλά και η εμμονή του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος στην απομνημόνευση και τα υψηλά σκορ στις γραπτές εξετάσεις οδηγούν πολλούς από αυτούς τους μαθητές στην παραίτηση. Βάσει μιας άλλης μελέτης του 2012, μόνο το 1/3 των χαρισματικών μαθητών στη Γαλλία φτάνουν στο πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ το 70% εξ αυτών έρχεται αντιμέτωπο με τη σχολική αποτυχία. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται στο σημείο αυτό να δυσλειτουργεί. Μήπως η Γαλλία σπαταλά το πολυτιμότερο κεφάλαιό της για το μέλλον;

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει κάποια κινητικότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες:

Από το '70, σε κάθε περιφέρεια της χώρας λειτουργούν μουσικά σχολεία (όπως το περίφημο Σχολείο της Όπερας των Παρισίων) αλλά και αρκετά αθλητικά σχολεία. Πολλά ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία προσφέρουν ειδικά μαθήματα και προγράμματα στους ταλαντούχους μαθητές τους. Για παράδειγμα, το Ιδιωτικό Λύκειο Michelet στη Νίκαια ήταν το πρώτο που το 1988 δημιούργησε τμήματα ειδικά για χαρισματικούς μαθητές. Παραδοσιακά εξάλλου και σε αντίθεση με τον τρόπο εισαγωγής σε οποιοδήποτε άλλο πανεπιστημιακό ίδρυμα, οι περίφημες Grandes Ecoles (Ecole National d' Administration, Ecole Centrale, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, κ.α) συνεχίζουν να υποδέχονται τους

καλύτερους του μαθητικού πληθυσμού μετά από μια εξαιρετικά απαιτητική διαγωνιστική διαδικασία.

Από το 2009, σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια υπάρχει ένας υπεύθυνος για τα χαρισματικά παιδιά. Επίσης, ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός δημοσίων σχολείων αναπτύσσει ιδιαίτερα προγράμματα εξατομικευμένης μάθησης για χαρισματικά παιδιά. Το 2017 δημιουργήθηκε στην εκπαιδευτική περιφέρεια των Παρισίων μια ειδική ομάδα για την επιμόρφωση διοικητικών υπαλλήλων και εκπαιδευτικών πάνω στη χαρισματικότητα (Gobry, 2018).

Διοργανώνονται ακόμα σε τακτική βάση πολλοί διαγωνισμοί υπό την αιγίδα του Υπουργείου, διαφόρων άλλων φορέων και εθελοντικών οργανώσεων στα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Χημεία, τη Φιλοσοφία, αλλά και στη μουσική, το σκάκι, και τα σπορ (Ολυμπιάδες Μαθηματικών, Φυσικής, κ.α.α) για εξαιρετικής επίδοσης μαθητές και νέους επιστήμονες (Freeman, 2002, Eurydice, 2006).

Τι καταδεικνύουν τα προαναφερόμενα για την περίπτωση της Γαλλίας; Ότι η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί σε μια χώρα δεν λειτουργούν "εν κενώ": Τα όσα διαδραματίζονται στο εξωτερικό συγκείμενο έχουν βέβαια μεγάλη σημασία, επηρεάζοντας καθοριστικά, τροποποιώντας και μετασχηματίζοντας τα τεκταινόμενα στο εσωτερικό της. Όμως, η λειτουργία της εκπαίδευσης σε μια χώρα επηρεάζεται βαθιά και από την ιδιαίτερη ιστορική διαδρομή και τις καταβολές που κληροδότησε το εθνικό της παρελθόν (Πατσιάδου, 2016). Η εκπαίδευση της χαρισματικότητας στη Γαλλία βρίσκεται πλέον μπροστά σε ημίκλειστες πόρτες, όχι όμως ερμητικά κλειστές και οπωσδήποτε όχι κλειδωμένες. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τη θεσμική του αδράνεια, προσαρμόζεται σταδιακά, κατανοώντας ότι το κλειδί στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι ο σεβασμός της εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή χωριστά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπόλη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 1

- Ματθαίου, Δ. (2002). Εισαγωγή. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β΄. Αθήνα: Λιβάνης
- Πατσιάδου, Μ. (2016). *Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Συσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος
- Μπουζάκης, Σ. (2005α). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*, (β΄ έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Cardew, R. (1957). The gifted child in France, *Gifted Child Quarterly*, vol. 1, no.2
- Eurydice (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*. Working Document
- Freeman, J. (20002). *Out- of- school educational provision for the gifted and talented around the world*. A report for the Department of Education and Skills. London.
- Gobry, Pascal- Emmanuel (2018). Bloomberg View, 24/4/18 Gumbel, P. εφημερίδα The Local, 30/8/16
- Hay, C. & Rosamond, B. (2002). Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives, *Journal of European Public Policy*, 9, no. 2
- Jarvis, P. (2000a). Globalization, the Learning Society, and Comparative Education, *Comparative Education*, vol.36, no.3
- Welch, A. (2001). Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education facing the third millennium, *Comparative Education*, v.37, no.4
- Vrignaud, P., Bonova, D., Dreux, A.,(2005). Conselling the Gifted and Talented in France:

