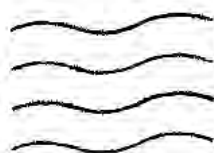


Περιεχόμενα

1. **Περί νοημοσύνης: Επικίνδυνες επιστημονικοφάνεις ασυναρτησίες**
Τάσου Καζεπίδη 1
2. **Το πρόβλημα της παιδικής επιθετικότητας στη σύγχρονη ξένη ψυχολογία (κριτική παρουσίαση)**
Ελισσαίου Βαγενά 8
3. **Επιχειρήματα και ιδεολογικός λόγος γύρω από τη δίχρονη μετεκπαίδευση των δασκάλων**
Νίκου Σαλτερή 20
4. **Έρευνα: Για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο και ειδικότερα για τη διδασκαλία της γραμματικής**
Γιάννη Παπαγρηγορίου 44
5. **Για τα βιβλία των μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Γενικές παρατηρήσεις.**
Παπούλη-Βλαντού Αναστασία 56
6. **Σχολείο και Δημοκρατία**
Ζολώτα Λάμπρου, Ηλιόπουλου Ηλία 62
7. **Έρευνα: Θέσεις και πράξεις των πολιτικών κομμάτων στην Ελλάδα για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.**
Ευτ. Δαμασιώτου, Στ. Κρασσά, Αντ. Παναγάκη 70



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

Αριθ. Αδείας Κυκλοφορίας
18764/Γ του 1954
Υπουργείου Προεδρίας Κυβερνήσεως



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ

ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΚΔΟΤΗΣ: Φάνης Τουλούπης

Πρόεδρος Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.

ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α - ΑΘΗΝΑ 105 57

ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375-
3236.547

Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316

FAX: 01/3231977



LA TRIBUNE SCIENTIFIQUE
D'INSTITUTEUR

TRIMESTRIELLES EDITION

SCIENTIFIQUE DE LA FEDERA-

TION DES INSTITUTEURS DE

GRECE

Rue, Xénophonos 15a, 105 57

Athènes · GRECE

Φωτοστοιχειοθεσία-Ατελιέ:
Ν. Μαυρομμάτης & ΣΙΑ ΕΠΕ
ΜΑΓΕΡ 11 104 38 ΑΘΗΝΑ
ΤΗΛ. 5244555-5221792-5225479
FAX 5243345

Υπεύθυνος έκδοσης:
Ζήσης Π. Κωνσταντόπουλος



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:

Τιμή τεύχους Δρχ. 10

Για δασκάλους Δρχ. 400

Για Σχολ. Επιτροπές Δρχ. 300

Για εξωτερικό Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευμένες ή μη δεν
επιστρέφονται



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Φάνης Τουλούπης
- Αντιπρόεδρος και Υπεύθυνος εκδόσεων: Ζήσης Π. Κωνσταντόπουλος
- Γεν. Γραμματέας:
Χριστόφορος Μαϊστρέλλης
- Ειδ. Γραμματέας και Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:
Φώτης Χασιώτης
- Οργανωτικός Γραμματέας:
Κώστας Κακαβάκης
- Ταμίας και Υπεύθυνος Υλικού:
Χαράλαμπος Καλύβας
- Μέλη:
Ηλίας Ηλιόπουλος
Χαράλαμπος Λιακόπουλος
Ιωάννης Μπαρτσώκας
Νίκος Μουσδράκας
Βασίλης Παληγιάννης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

ΕΤΟΣ 35ο
ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β'

ΑΝΟΙΞΗ 1993

ΤΕΥΧΟΣ 2

Περί νοημοσύνης: Επικίνδυνες επιστημονικοφανείς ασυναρτησίες

Τάσου Καζεπίδη
Καθηγητή της Φιλοσοφίας της Παιδείας
στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης
και στο Πανεπιστήμιο Simon Fraser του Καναδά

Η νοημοσύνη είναι σε μεγάλο βαθμό έμφυτη στον άνθρωπο αλλά κάθε άτομο έχει μια περιορισμένη ποσότητα, περίπου όπως οι φιάλες διαφόρων μεθών περιέχουν διαφορετικές ποσότητες κρασί. Γι' αυτό το λόγο μπορούμε και κατατάσσουμε τα άτομα σε κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό της νοημοσύνης που έχουν κληρονομήσει. Ο σκοπός του σχολείου είναι να αναπτύξει τις δυνατότητες κάθε μαθητή σύμφωνα με τη «σφραγίδα της δωρεάς» που έχει λάβει από τη φύση ή από το Θεό¹.

Κάπως έτσι έχει ο μύθος που επί χρόνια τώρα διδάσκεται μέσα στα πανεπιστήμιά μας εν ονόματι της «παιδαγωγικής επιστήμης» και της ψυχολογίας. Όπως θα δούμε παρακάτω, ο μύθος αυτός είναι ένα δόγμα που δεν μπορεί ούτε να επαληθευθεί ούτε και να διαψευσθεί και επομένως δεν μπορεί να έχει καμιά θέση μέσα σε μια ορθολογική θεωρία της παιδείας και σε μια εκπαιδευτική πολιτική. Τέτοια δόγματα εξυπηρετούν εξωπαιδευτικούς σκοπούς που υπονομεύουν το παιδαγωγικό έργο του σχολείου.

Ο μύθος αυτός είναι πολύ παλιός· ξεκινάει από τον Πλάτωνα, τον πρώτο θεωρητικό των ατομικών διαφορών ανάμεσα στα άτομα, και φτάνει μέχρι τον σύγχρονό μας τον A.R. Jensen. Ο Πλάτωνας στην Πολιτεία του στρωματοποίησε τους πολίτες σε τρεις τάξεις (άρχοντες, φύλακες και δημιουργούς) διότι σύμφωνα με το μύθο ο Θεός ανάμειξε χρυσό στη φύση εκείνων που προορί-

ζονταν να κυβερνούν (και γι' αυτό το λόγο αυτοί είναι τόσο πολύτιμοι²), ασημί σ' εκείνους που προορίζονταν για φύλακες, ενώ στους δημιουργούς έβαλε σίδηρο και χαλκό. Ενώ όμως ο Πλάτωνας τουλάχιστον το είπε ξεκάθαρα ότι επρόκειτο για ένα «ευγενές ψέμα» που εξυπηρετούσε κάποια σκοπιμότητα, οι σύγχρονοι οπαδοί του προσπαθούν να καλύψουν το μύθο μ' έναν ψευτοεπιστημονικό μανδύα.

1. Η νοημοσύνη ως γενική ικανότητα

Όλοι οι άνθρωποι έχουμε τη δυνατότητα να σχηματίζουμε έννοιες και να κάνουμε ένα πλήθος διακρίσεις και συνδέσεις μέσα στον κόσμο που ζούμε: έτσι και μόνο έτσι μπορούμε να βάζουμε σε κατηγορίες τις εμπειρίες μας και να τις κάνουμε καταληπτές. Χωρίς μια τέτοια ικανότητα η ανθρώπινη εμπειρία θα ήταν αδύνατη. Όλοι μας έχουμε αυτή τη δυνατότητα και γι' αυτό θεωρούμε τους εαυτούς μας και τους συνανθρώπους μας νοήμονα όντα. Τα ζώα που οπωσδήποτε δεν έχουν τις ίδιες κατηγορίες και τον ίδιο τρόπο ζωής με μας, και συνεπώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά, δεν είναι υποδεέστερα ή καθυστερημένα όντα, είναι απλώς ζώα. Σε τι λοιπόν αναφέρονται οι ψυχολόγοι όταν μιλούν για νοημοσύνη; Προφανώς όχι στη δυνατότητά μας να σχηματίζουμε έννοιες, αλλά στην ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε τις αρμόζουσες έννοιες και να κάνουμε τις κατάλληλες, ορθές, αιτιολογημένες ή σημαντικές διακρίσεις και συσχετίσεις μέσα στον κόσμο που ζούμε. Υπάρχει όμως τέτοια γενική ικανότητα; Είναι, δηλαδή, αλήθεια ότι όποιος διαπρέπει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να διακριθεί και σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα;

Δε χρειάζεται μεγάλη αγχίνουα για να διαπιστώσει κανείς ότι τέτοια γενική ικανότητα δεν υπάρχει. Ο ευφυής μουσικός δεν είναι κατ' ανάγκη έξυπνος και στο ποδόσφαιρο και η ευφυής μαθηματικός δεν είναι αναγκαστικά ατσίδα και στην αρχαιολογία. Η αναμφισβήτητη μουσική ευφυΐα του Μότσαρτ συμβιβάζεται με τη γνωστή του ανικανότητα να χειρίζεται τις οικονομικές του υποθέσεις, όπως και η αναντίρρητη ποιητική ικανότητα του Οδυσσέα Ελύτη δεν σημαίνει ότι είναι και ο δεινότερος υδραυλικός της Αθήνας. Οι άπειρες δραστηριότητες των ανθρώπων που μπορούν να χαρακτηριστούν ευφυείς, έξυπνες ή νοήμονες διακρίνονται για την πολυμορφία τους και όχι για την ομοιομορφία τους. Άλλο πράγμα είναι να είναι κανείς ένας διακεκριμένος δάσκαλος, άλλο να είναι εξέχων γελοιογράφος, άλλο να είναι διαπρεπής φυσικός επιστήμονας και άλλο να είναι έξυπνος έμπορος. Τα κριτήρια της νοημοσύνης λοιπόν θα πρέπει να διαφέρουν ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας για το οποίο μιλούμε. Αν λοιπόν έτσι έχουν τα πράγματα — και δε βλέπω πώς είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικά — τότε η ιδέα ότι η νοημοσύνη είναι ενιαία ή ομοιόμορφη είναι ένας μύθος.

2. Η νοημοσύνη, η κληρονομικότητα και το περιβάλλον

Υπάρχουν όμως και άλλοι δύο μύθοι στις συζητήσεις περί νοημοσύνης, α-

κόμη πιο απαράδεκτοι και επικίνδυνοι από τον προηγούμενο. Ενώ υποστηρίζεται γενικά από ψυχολόγους ότι η εξέλιξη της νοημοσύνης είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των κληρονομικών καταβολών και του περιβάλλοντος, μερικοί ψυχολόγοι και ψυχοπαιδαγωγοί εξακολουθούν να μιλούν για το ρόλο των δυο αυτών παραγόντων παρουσιάζοντάς τους με ποσοστιαίες αναλογίες! Διατείνονται λοιπόν μερικοί ότι τα 75% περίπου της νοημοσύνης ενός ατόμου οφείλονται σε κληρονομικούς παράγοντες, ενώ τα 25% οφείλονται σε παράγοντες του περιβάλλοντος.

Είναι όμως λογικά δυνατό να καθορίζουμε ποσοτικά τις διάφορες διανοητικές μας λειτουργίες; Μπορώ να πω, λόγου χάρη, ότι οι κληρονομικές μου καταβολές μου επέτρεψαν να γράψω την προηγούμενη παράγραφο, ενώ οι επιδράσεις του περιβάλλοντος με καθιστούν ικανό να γράψω την επόμενη; Μπορώ να καθορίσω με ποσοστιαίες αναλογίες το ρόλο του περιβάλλοντος και της κληρονομικότητας σε μια σκέψη μου, σ' έναν συλλογισμό, σε μια υπόθεση ή σε μια κρίση μου; Έχει, δηλαδή, νόημα η επιστημονικοφανής αυτή ανοησία; Ακόμη και για τις φυσικές μας δραστηριότητες δεν αρμόζει να μιλούμε με ποσοστιαίες αναλογίες. Δεν μπορώ, λόγου χάρη, να πω ότι οι φυσικές μου καταβολές με ανέβασαν μέχρι το καταφύγιο του Ολύμπου και ότι από κει και πάνω ανέβηκα χάρη στις επιδράσεις του περιβάλλοντος πάνω στις εγγενείς μου δυνατότητες. Αν για τις φυσικές μας δυνατότητες δεν μπορούμε να μιλούμε με ποσοστιαίες αναλογίες, πόσο λιγότερο αρμόζει να μιλούμε για ποσοστά όταν πρόκειται για τις νοητικές ή άλλες πνευματικές μας ικανότητες!

Εύλογο, λοιπόν, είναι να διερωτάται κανείς τι οδήγησε μερικούς ψυχολόγους να παραβιάζουν έτσι άσκεφτα και άπρεπα τη γλώσσα μας και την κοινή μας λογική. Νομίζω ότι η απάντηση βρίσκεται στην προκατάληψη των ψυχολόγων να καθορίζουν ποσοτικά τα πάντα για να κερδίσουν ή να διατηρήσουν για τον εαυτό τους τον τίτλο του επιστήμονα. Εδώ νομίζω αρμόζει το απόφθεγμα ότι αν δώσεις ένα σφυρί σ' ένα μικρό παιδί, τότε εκείνο θα νομίσει πως τα πάντα χρειάζονται σφυροκόπημα! Η άποψη ότι τα πάντα μπορούν να μετρηθούν είναι μια προκατάληψη με πολύ επικίνδυνες συνέπειες για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και την εκπαιδευτική πράξη — και όχι μόνο γι' αυτά.

3. Το δόγμα

Ο πιο επικίνδυνος όμως μύθος είναι ότι οι κληρονομικές μας καταβολές θέτουν όρια, δηλαδή περιορισμούς, στην ανάπτυξη της νοημοσύνης μας. Όπως δηλαδή κάθε αυτοκίνητο από κατασκευή του έχει το δικό του όριο ταχύτητας το οποίο δεν μπορεί να υπερβεί, έτσι και κάθε άτομο έχει τα δικά του έμφυτα όρια που προκαθορίζουν το βαθμό της νοητικής του ανάπτυξης. Στο χώρο της εκπαίδευσης ο μύθος αυτός επαναλαμβάνεται και τονίζεται από τους οπαδούς της λεγόμενης «επιστημονικής παιδαγωγικής» ή «Ψυχοπαιδαγωγικής» και παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα διαφόρων επιστημονικών ερευνών³.

Είναι όμως δυνατό ο ισχυρισμός αυτός να αποτελέσει συμπέρασμα επι-

στημονικών ερευνών; Ποια επιστημονικά πειράματα και ποιες επιστημονικές παρατηρήσεις μπορούν να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν τον ισχυρισμό ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια έχουν τα δικά τους όρια νοημοσύνης; Πώς μπορούμε να βεβαιωθούμε αν μια μαθήτρια έχει ή δεν έχει αναπτύξει τη νοημοσύνη της και έχει φτάσει ή δεν έχει φτάσει τα όριά της;

Πιο πάνω προσπάθησα να δείξω ότι η νοημοσύνη δεν μπορεί να είναι μια γενική ικανότητα που να καθιστά ικανούς μερικούς να εξέχουν σ' όλες τους τις δραστηριότητες, άλλους να είναι μέτριοι σ' όλες τους τις ενέργειες και άλλους να υστερούν σ' οτιδήποτε κάνουν⁴. Μερικοί από κείνους που διαπρέπουν ως φυσικοί επιστήμονες είναι φτωχοί συνομιλητές και μερικοί εξαιρετοί δάσκαλοι δεν τα καταφέρνουν ως κηπουροί ή ως μουσικοί⁵. Πρέπει λοιπόν αυτοί που μιλούν για αμετάβλητους κληρονομικούς βαθμούς νοημοσύνης να αναφέρονται σε ειδικές ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα να λύνει κανείς μαθηματικά προβλήματα ή σταυρόλεξα, να παίζει μουσικά όργανα, να κάνει ορειβασία, να διευθύνει μια συζήτηση, να σχεδιάζει επιστημονικά πειράματα, να χορεύει ή να διακρίνεται στα λεγόμενα «τεστ νοημοσύνης».

Πρέπει, λοιπόν, ο ισχυρισμός για τις εγγενείς δυνατότητες να αναφέρεται στις ποικίλες ειδικές ικανότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους και ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ανάγκες τους. Ποια όμως θα μπορούσαν να είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων θα επιτρεπόταν να πει κανείς ότι κάποιος έχει ή δεν έχει φτάσει τα όρια της ανάπτυξής του σε μια ορισμένη δραστηριότητα; Μήπως η επίδοσή του στη δραστηριότητα αυτή; Ας πάρουμε το μαθητή που δεν κατάφερε να καταλάβει τη θεωρία της εξέλιξης μετά από πολλές και επίμονες προσπάθειες της δασκάλας του. Είναι αυτό δείγμα ότι η κατανόηση της θεωρίας της εξέλιξης είναι πέρα από τα όρια της νοημοσύνης του μαθητή αυτού; Και βεβαίως όχι. Ίσως να φταίει η μέθοδος που χρησιμοποίησε η δασκάλα· ίσως η παρουσία της δασκάλας αυτής να τον φοβίζει και να τον κάνει να τα χάνει ακούγοντας τη φωνή της· ίσως ο μαθητής να μην έχει τις προαπαιτούμενες γνώσεις που θα του επέτρεπαν να καταλάβει τη θεωρία αυτή σήμερα· ίσως... αλλά δεν υπάρχει τέλος στα πιθανά ίσως. Και αν ακόμη οι καλύτερες δασκάλες χρησιμοποιώντας τα πιο σύγχρονα μέσα διδασκαλίας αποτύγχαναν να διδάξουν με επιτυχία αυτόν τον μαθητή, και πάλι δε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η κατανόηση της θεωρίας της εξέλιξης βρίσκεται πέρα από τα όρια της νοημοσύνης του. Ο λόγος είναι απλός· η άποψη ότι η νοημοσύνη μας έχει έμφυτα όρια δεν είναι μια εμπειρική πρόταση που έχει επαληθευθεί με την επιστημονική έρευνα, αλλά ένα δόγμα που, σαν όλα τα δόγματα, δεν μπορούμε ούτε να το επαληθεύσουμε, ούτε να το διαψεύσουμε. Ο ισχυρισμός, δηλαδή, αυτός μοιάζει με τα δόγματα εκείνα που συνήθως βρίσκονται στα θεμέλια κάθε ιδεολογικού συστήματος, όπως είναι το δόγμα ότι η Χριστιανική θεότητα είναι τριαδική, ή ότι κάθε ανθρώπινη πράξη έχει υποσυνείδητα κίνητρα, ή ότι κάθε ιστορικό γεγονός είναι προκαθορισμένο από το Θεό ή είναι το αποτέλεσμα οικονομικών παραγόντων⁶. Τίποτε δεν αποκλείει την πιθανότητα ο εν λόγω μαθητής να καταφέρει να κατανοήσει τη θεωρία της εξέλιξης την επόμενη μέρα κάτω από διαφορετι-

κές συνθήκες.

Το ίδιο λάθος κάνουν και όσοι υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον έχει μεγαλύτερη σημασία από τους εγγενείς παράγοντες. Προϋποθέτουν, δηλαδή την ορθότητα του δόγματος που υποστηρίζουν και οι πρώτοι, αλλά απλώς μεταθέτουν τα υποτιθέμενα φυσικά όρια λίγο ή πολύ πιο πέρα. Και οι δυο θέσεις προϋποθέτουν ότι η φύση βάζει φράγματα στις ανθρώπινες δραστηριότητες που διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Τα όρια των δραστηριοτήτων μου όμως δεν καθορίζονται από τα περιοριστικά εμπόδια που έχει βάλει η φύση μέσα μου, αλλά είναι εκεί που σταματάω εγώ — δηλαδή, έως εκεί που με πηγαίνουν τα ενδιαφέροντά μου, τα κίνητρά μου, οι προσπάθειές μου, οι σχετικές μου γνώσεις και επιδεξιότητες, τα μέσα που έχω στη διάθεσή μου, οι σκοποί μου, οι συνήθειες και οι διαθέσεις μου κτλ. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο δεν μπορώ επίσης να πω ότι οι δυνατότητές μου είναι απεριόριστες.

Μερικοί αφελείς που πιστεύουν σε δόγματα νομίζουν ότι επειδή τα δόγματα δεν μπορούν να διαψευσθούν πρέπει, επομένως, να είναι αληθινά. Κάνουν, δηλαδή, το απαράδεκτο λάθος να θεωρούν το μη διαψεύσιμο ως αδιάψευστο.

Υπάρχει όμως και δεύτερο πρόβλημα με το δόγμα αυτό. Ο ισχυρισμός ότι η νοημοσύνη του καθενός έχει τα όριά της προϋποθέτει ότι υπάρχει τουλάχιστο ένα άτομο στον κόσμο του οποίου τα όρια δεν μπορούν να προσδιορισθούν. Διότι, για να υποστηρίξει κανείς ότι ένα άτομο έχει καθορισμένα όρια (αν υποθέσουμε προς στιγμήν ότι τέτοια όρια είναι δυνατό να προσδιορισθούν) τα οποία δεν μπορεί να υπερβεί, θα πρέπει να έχει προσπαθήσει να βοηθήσει το άτομο αυτό να ξεπεράσει τα όριά του και να έχει αποτύχει στην προσπάθεια αυτή. Αυτό όμως σημαίνει ότι υπάρχει τουλάχιστο ένα άτομο (το τελευταίο και το πιο ευφυές) του οποίου τα όρια της νοημοσύνης δεν μπορούν να καθοριστούν⁷.

4. Οι συνέπειες του δόγματος

Μια ολόκληρη φιλολογία έχει αναπτυχθεί γύρω από το δόγμα αυτό που κάποτε εν ονόματι της «επιστήμης» της ψυχολογίας και κάποτε εν ονόματι της «παιδαγωγικής επιστήμης» παρουσιάζεται ως επιστημονική ανακάλυψη με μεγάλη παιδαγωγική σημασία! Η υποτιθέμενη αξία της «επιστημονικής» αυτής ανακάλυψης, κατά έναν Έλληνα ψυχολογικό, έγκειται στο γεγονός ότι «δείχνει πόσο μπορούμε να επέμβουμε στην κληρονομημένη νοημοσύνη και να την ανυψώσουμε με τον κατάλληλο εμπλουτισμό του σχολικού περιβάλλοντος». Δηλαδή, μέχρι τώρα όλες οι κοινωνίες που φρόντισαν και εξακολουθούν να φροντίζουν για την ίδρυση και λειτουργία σχολείων ποιότητας δεν ήξεραν τι έκαναν και τώρα, επιτέλους, χάρη στις «ανακαλύψεις» της ψυχολογίας γνωρίζουν ότι όσο πιο καλύτερη είναι η ποιότητα της σχολικής εργασίας, τόσο πιο πολύ μπορεί να ανυψώσει τη νοημοσύνη των μαθητών — πάντοτε, φυσικά, μέσα στην ποσοστιαία αναλογία του 20-25%!!!

Όλες αυτές οι επιστημονικοφανείς ανοησίες έχουν δημιουργήσει επικίνδυνη σύγχυση στη σκέψη πολλών παιδαγωγών αλλά, το χειρότερο, έχουν επι-

κυρώσει απαράδεκτες πρακτικές και προγράμματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αντί να προσπαθούμε να βρούμε τα αίτια για τα οποία μερικοί μαθητές και μαθήτριες δεν ενδιαφέρονται ή δεν μπορούν να μάθουν αυτά που εμείς θεωρούμε αξιόλογα ή χρήσιμα, χρησιμοποιούμε «τεστ νοημοσύνης» για να τους κατατάσσουμε σε κατηγορίες ανάλογα με την επίδοσή τους στα τεστ αυτά. Φυσικά, η «νοημοσύνη» την οποία μετρούν τα τεστ είναι ένας τεχνικός όρος που δεν αντιστοιχεί με τη λέξη νοημοσύνη όπως τη χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας γλώσσα. Συνήθως τα τεστ εξετάζουν την ικανότητα των μαθητών να βρίσκουν λογικές σχέσεις μεταξύ διαφόρων εννοιών· δεν εξετάζουν την ευφυΐα που απαιτεί η καλαθόσφαιρα, το βιολί, το εμπόριο, η πολιτική, η διδασκαλία, η ορειβασία, το επάγγελμα του αστυνομικού, του ναυτικού, του μάγειρα, του υδραυλικού και ένα πλήθος άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες. Ενώ όμως τα αποτελέσματα των «τεστ νοημοσύνης» αναφέρονται σε ειδικές ικανότητες των μαθητών, συνήθως εκλαμβάνονται ως δείκτες κάποιας ανύπαρκτης γενικής ικανότητας. Αυτοί, λοιπόν, που νομίζουν ότι μετρούν κάποια γενική ικανότητα που λέγεται νοημοσύνη μοιάζουν μ' εκείνους που προσπαθούν να μετρήσουν το βάρος του μυθικού μονόκερου!

Το κύριο, το πρωταρχικό, το θεμελιώδες έργο των σχολείων γενικής μόρφωσης και επομένως όλων των δασκάλων πρέπει να είναι η μόρφωση όλων των νέων. Μια από τις πολλές ευθύνες κάθε δασκάλου και δασκάλας είναι να βρίσκει τις πάμπολλες και πολύπλοκες αιτίες για τις οποίες μερικοί μαθητές και μαθήτριες δεν ενδιαφέρονται ή δεν έχουν τις ικανότητες να μάθουν αυτά που τους διδάσκονται. Ίσως το περιεχόμενο της διδασκαλίας να μην έχει καμιά μορφωτική αξία, όπως είναι, λόγου χάρη, η διδασκαλία για «τα άμφια του ιερέως». Ίσως το νεαρό παιδί να μην μπορεί να δει τη σπουδαιότητα του διδασκόμενου αντικειμένου και τη σημασία του για τη ζωή του. Ίσως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού να μην έχει δημιουργήσει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις και τα κατάλληλα κίνητρα που θα το προετοιμάζαν για το ιδιόρρυθμο και απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα. Ίσως να φταίει η αυταρχική δομή και λειτουργία του σχολείου ή οι ακατάλληλες μέθοδοι ή η προσωπικότητα των δασκάλων. Αμέτρητοι είναι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις ενέργειες του δασκάλου.

Έργο του δασκάλου και της δασκάλας είναι να προσπαθούν να βρίσκουν τις αιτίες που εμποδίζουν το έργο τους και να τις υπερνικούν. Το έργο αυτό απαιτεί και γνώσεις και δεξιότητες και φαντασία, αλλά προπάντων τις κοινές αρετές της υπομονής και επιμονής, αλλά και του σεβασμού, της κατανόησης και της φροντίδας για το κάθε παιδί χωριστά. Ο δάσκαλος που ενδιαφέρεται για την παιδεία των νέων δεν μπορεί να συμπεριφέρεται σαν παιδονόμος ή εκπαιδευτής, αλλά κυρίως σαν προστάτης και υποστηρικτής μιας πολιτισμένης ζωής.

Η προκατάληψη με τη μέτρηση της γενικής νοημοσύνης των μαθητών και μαθητριών και με την εξεύρεση των «ορίων» της δεν μπορεί να έχει κανένα παιδαγωγικό ενδιαφέρον, όχι μόνο διότι στηρίζεται πάνω σε ένα δόγμα που δεν μπορεί να επαληθευθεί, αλλά διότι αποπροσανατολίζει το δάσκαλο και τη

δασκάλα από το υπεύθυνο έργο τους. Αντί, δηλαδή, να μας βοηθήσει στην εξεύρεση των αιτίων της αποτυχίας του σχολείου και της κοινωνίας στο παιδαγωγικό τους έργο, οδηγεί στην κατάταξη των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τα σκορ τους στα «τεστ νοημοσύνης» και τελικά στην παραμέληση ή εγκατάλειψη της μόρφωσης εκείνων που δεν πέτυχαν υψηλά σκορ. Δεν είναι, διότι δεν μπορούν να είναι μορφωτικοί οι σκοποί τους οποίους εξυπηρετεί όλη αυτή η συζήτηση για τη νοημοσύνη, τα όριά της και τη μέτρησή της. Στη χώρα μας η επικίνδυνη ψευτοεπιστημονική αυτή φλυαρία έκανε την εμφάνισή της και με θεολογικό μανδύα: οι θεολογίζοντες άνδρες που κατευθύνουν την εκπαιδευτική μας πολιτική αρέσκονται να μιλούν για «την σφραγίδα της δωρεάς», που μερικοί τυχεροί νέοι και νέες την έχουν ενώ οι περισσότεροι τη στερούνται από τη φύση τους. Έτσι, χωρίς περίσκεψη, από τεμπελιά ή από σκοπιμότητα στρωματοποιούνται οι μαθητές τώρα για να βρουν τη θέση για την οποία «προορίζονται» στην στρωματοποιημένη κοινωνία των ενηλίκων. Χρέος όλων των δασκάλων είναι να αρνηθούν να υπηρετήσουν την αντιπαιδευτική και ανίερη αυτή συμμαχία ανάμεσα στην ψευτοεπιστήμη από τη μια μεριά και την πολιτική σκοπιμότητα από την άλλη.

Σημειώσεις

1. Σκόπιμα δεν αναφέρω τις εργασίες των Ελλήνων παιδαγωγών που προσβέβουν τέτοιες πρωτόγονες ιδέες. Σκοπός μου εδώ δεν είναι να προσβάλω ορισμένους Έλληνες παιδαγωγούς, αλλά να αξιολογήσω ορισμένες ιδέες, οι οποίες κατά τη γνώμη μου έχουν θολώσει τη σκέψη μας και έχουν ζημιώσει σοβαρά την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη.
2. Πλάτων, Πολιτεία III, 415α.
3. Ο Έλληνας ψυχοπαιδαγωγός, στου οποίου το βιβλίο διατυπώνεται αυτή η άποψη, υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική «έχει γίνει καθαρά επιστημονική διερεύνηση που στηρίζεται σε σειρές συμπερασμάτων, τα οποία απορρέουν από συστηματικές έρευνες στα σχολεία και όχι σε παραθέσεις "λογικών" απόψεων ή αποφθεγμάτων "σοφών ανδρών"...».
4. Το πρόβλημα μ' εκείνους που υποφέρουν από σοβαρή νοητική καθυστέρηση είναι ότι δεν έχουν ανάγκη τη γενική δυνατότητα, που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο γένος, δηλαδή, να σηματοποιούν τις έννοιες και να «παιζουν τα γλωσσικά παιχνίδια» που παίζουν οι ομαλοί άνθρωποι. Το πρόβλημα, δηλαδή, στις περιπτώσεις αυτές οφείλεται σε οργανική βλάβη και όχι στην παραμέληση της μόρφωσής τους.
5. Οι Αμερικανοί ψυχολόγοι που χρησιμοποιούσαν τα «τεστ νοημοσύνης» βρέθηκαν σε αμηχανία όταν διαπίστωσαν ότι ενώ τα παιδιά των λευκών Αμερικανών είχαν καλύτερη επίδοση στα (ακαδημαϊκά) τεστ νοημοσύνης, τα παιδιά των Ινδιάνων υπερείχαν των λευκών σε άλλες δραστηριότητες όπως είναι το ψάρεμα, το κολύμπι, η ικανότητα να επιβιώνουν μέσα στη φύση και τα παρόμοια. Δηλαδή η επίδοση των παιδιών και στις δύο περιπτώσεις οφείλονταν στις σχετικές προηγούμενες εμπειρίες και ευκαιρίες και τις απαιτήσεις του τρόπου ζωής της κοινωνίας τους.
6. Βλ. John P. White "Intelligence and the Logic of Nature-Nature Issue", Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Vol. III, No 1, (1974), σ. 45-6.
7. Ibid, σ. 45.

Το πρόβλημα της παιδικής επιθετικότητας στη σύγχρονη ξένη ψυχολογία

(κριτική παρουσίαση)

Ελισσαίου Βαγενά
Μαγκίστερ Παιδ/κών Επιστημών
του Πανεπιστημίου Λένιν της Μόσχας
Υποτρόφου του Ι.Κ.Υ.

Το ζήτημα της παιδικής επιθετικότητας σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με μια σειρά σοβαρά θέματα, όπως η φύση των διαπροσωπικών σχέσεων, ο ρόλος της μόρφωσης στην ψυχική διαδικασία, μα περισσότερο απ' όλα συνδέεται με την ίδια την κατανόηση της προσωπικότητας. Σ' εξάρτηση από το πώς κάθε ψυχολογική κατεύθυνση πλησιάζει το κεφάλαιο «προσωπικότητα», δημιουργεί και τη θέση της απέναντι στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Κατά την άποψή μας η εμφάνιση της επιθετικότητας είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που έχει μια σειρά αιτίες και μηχανισμούς δημιουργίας. Γι' αυτό και στη μελέτη αυτού του προβλήματος θα πρέπει να αποφεύγουμε τις απλοϊκές και μονόπλευρες απαντήσεις, καθώς επίσης και την εξώφθαλμη, τυπική προσέγγιση της παιδικής ανάπτυξης.

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να δοθεί μια σύντομη κριτική παρουσίαση των απόψεων, που εκφράζουν διάφορες σύγχρονες ψυχολογικές κατευθύνσεις για την επιθετική συμπεριφορά. Πιστεύουμε ότι πιο ολοκληρωμένα μπορούμε να κατανοήσουμε το συγκεκριμένο πρόβλημα αλλά και τις δυνατότητες μελέτης τους.

Ο μιχεβιορισμός για την επιθετική συμπεριφορά

Ιδιαίτερη επίδραση στην ψυχολογική και παιδαγωγική σκέψη του σύγχρονου κόσμου έχει ο μιχεβιορισμός. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους του, η συμπεριφορά είναι η μοναδική πηγή πληροφόρησης για την ψυχική κατάσταση της προσωπικότητας. Ιδιαίτερη σημασία έχει και η θέση ότι, ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου ερεθισμού, εμφανίζεται κάποια απαντητική αντίδραση με τη μορφή κίνησης, είτε θέσης. Συμπερασματικά ο κάθε συγκεκριμένος τύπος συμπεριφοράς μπορεί να ερμηνευτεί στη βάση της ανάλυσης των ερεθισμών.

Στο βιβλίο του J. Dollard και των συνεργατών του «Ματαίωση και επιθετι-

κότητα», η επιθετικότητα εξηγείται αποκλειστικά ως απαντητική συμπεριφορά στην κατάσταση ματαίωσης. Θεωρείται επίσης ότι δεν υπάρχει ερεθισμός χωρίς αντίδραση κι ότι η εμφάνιση της ματαίωσης πάντοτε οδηγεί σε κάποιο είδος επιθετικότητας¹⁹.

Η επιθετική συμπεριφορά σύμφωνα με την άποψη και τις έρευνες άλλων μπιχεβιοριστών, είναι αποτέλεσμα «θετικής αντίδρασης», η οποία χρησιμοποιείται ως μέσο για την πραγματοποίηση κάποιας αναμενόμενης επιβράβευσης ή ως μιμική ενέργεια κάποιων επιθετικών προτύπων.

Ο R. Walters (στο γνωστό του πείραμα με το λαστιχένιο ομοίωμα του ανθρώπου) έδειξε, ότι τα παιδιά ενεργούν επιθετικά, επειδή μ' αυτόν τον τρόπο πετυχαίνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, που αξίζουν την προσοχή μας, είναι ότι πιο επιθετικά συμπεριφέρονται τα παιδιά που έχουν δεχτεί μερική ενίσχυση.

Ο A. Bandura έδειξε ότι εάν στην πραγματικότητα ή σε κάποια παραστατική συμβολική μορφή (π.χ. τηλεόραση), το παιδί θα δεχτεί απλώς το επιθετικό πρότυπο, τότε επίσης θα εμφανίσει επιθετικότητα άσχετα από την επιβράβευση.

Οι A. Bandura και R. Walters πιστεύουν ότι «η γέννηση του μεγαλύτερου τμήματος της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να εκδηλωθεί κατά την χρησιμοποίηση σχημάτων, τα οποία ενισχύουν απαντήσεις μεγάλης έντασης»¹.

Οι μπιχεβιοριστές υπογραμμίζουν τον αρνητικό ρόλο της τηλεόρασης. Μιας και έτσι πολλοί άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να δουν τηλεόραση, η επιθετικότητα αποκτά χαρακτήρα επιδημίας. Σε πρόσφατες επίσης μελέτες υποστηρίζεται ότι και τα βίαια βιντεοπαιχνίδια ωθούν τα παιδιά στην επιθετική συμπεριφορά, όπως επίσης και τα βίαια τηλεοπτικά κινούμενα σχέδια³³.

Στις έρευνες του D. Hichs σημειώνεται ότι τα παιδιά, μιμούμενα τους ενήλικους και συνομηλικούς, αναδημιουργούν τις επιθετικές ενέργειες. Όμως τα πρότυπα των συνομηλικών μετά από 6 μήνες αδυνατίζουν, ενώ τα πρότυπα των ενηλίκων έχουν μακρόχρονη επίδραση²⁶. Σε αντίστοιχες νεότερες μελέτες υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που δέχτηκαν λεκτική επιθετικότητα σε συνδυασμό με φυσική βία, εμφανίζουν τα μεγαλύτερα επίπεδα επιθετικότητας, εγκληματικότητας και έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία³⁵.

Πρέπει όμως να σημειώσουμε, ότι μια σειρά άλλοι ερευνητές σε αντίστοιχες έρευνες (Φρίντριχ και Στέιν το '73) κατέληξαν σε συμπεράσματα που μερικώς διαφοροποιούνται απ' αυτά των μπιχεβιοριστών. Αποδειχνουν ότι η τηλεοπτική βία μεγαλώνει την εκδήλωση επιθετικών αντιδράσεων βασικά σ' εκείνα τα παιδιά, τα οποία και στο παρελθόν είχαν τάσεις επιθετικότητας⁸.

Οι μπιχεβιοριστές, υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει την μείωση του επιθετικού τύπου συμπεριφοράς και ν' αυξήσει τον κοινωνικά δεκτικό τύπο συμπεριφοράς²⁹.

Μιλώντας για τον οριακό τρόπο προσέγγισης του ζητήματος της επιθετικότητας από τους μπιχεβιοριστές, μπορούμε να φέρουμε ως παράδειγμα την έρευνα συμπεριφοράς του ενήλικα και της επίδρασής της στο παιδί. Σε συγκριτική έρευνα που έκανε ομάδα ψυχολόγων για τον διαπαιδαγωγικό ρόλο

των γονιών σε διάφορες χώρες βγήκε το συμπέρασμα, ότι σ' όλες τις χώρες οι γονείς που είχαν τάση προς την τιμωρία, είχαν επιθετικά παιδιά. Δεν είχαν όμως όλοι οι επιθετικοί γονείς επιθετικά παιδιά³⁶. Αυτό σημαίνει κατά την άποψή μας ότι βασικό δεν είναι μόνο να πάρουμε υπόψη μας τις κοινωνικές συνθήκες ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και την ίδια τη θέση του για το τι συμβαίνει γύρω του. Εάν μιλήσουμε για το ρόλο της τηλεόρασης τότε δεν μπορούμε, κατά την άποψή μας, να πούμε ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είναι παράγοντας άμεσης ώθησης προς τη βία. Είναι όμως παράγοντας γέννησης, δημιουργίας της άποψης τι είναι και τι δεν είναι βία, είναι παράγοντας δημιουργίας της γενικής κουλτούρας της κοινωνίας. Όμως η συμπεριφορά του παιδιού εξαρτάται από πολλές αιτίες και δεν μπορεί να 'ναι αποτέλεσμα απλής μίμησης κάποιων τηλεοπτικών σκηνών.

Η ψυχολογία του βάθους για την επιθετικότητα (Φροϋδισμός, νεοφροϋδισμός, ατομική ψυχολογία)

Οι ιδέες του S. Freud σε μεγάλο βαθμό έδωσαν την ώθηση στη συζήτηση του ζητήματος της επιθετικής συμπεριφοράς. Αρχικά ο ίδιος κατανοούσε την προσωπικότητα ως ένα είδος ιεραρχίας του υποσυνειδητού και συνειδητού¹⁶. Ως κυρίαρχη δύναμη της ψυχής για τον Freud είναι το σεξουαλικό ένστικτο-libido. Σε μια από τις διαλέξεις του (το 1909) ο Freud σημείωνε ότι *«οι βασικές αρχές της κουλτούρας μας διευκολύνουν την ζωή της πλειοψηφίας των ανθρώπων. Αυτές οι αρχές ενισχύουν την έξοδο του ατόμου από την πραγματικότητα και δημιουργούν τις νευρώσεις»*. Όμως, «μερικές από τις εκδιωγμένες αντιδράσεις, που σχετίζονται με το γενετικό ένστικτο, απαιτούν την πραγματοποίησή τους στα πλαίσια της ζωής»^{22, 92}.

Σιγά-σιγά ο S. Freud συμπληρώνει τη θεωρία του με άλλες ιδέες. Στην εργασία του *«Τοτέμ και ταμπού, ψυχολογία της πρωτόγονης κουλτούρας και θρησκείας»* (το 1913) φτάνει στο συμπέρασμα, ότι είναι αναπόφευκτη η επιθετικότητα του γιου προς τον πατέρα και οι πόλεμοι ανάμεσα στους λαούς²¹.

Μετά το τέλος του Ιου παγκόσμιου πολέμου, ο S. Freud κάνει μια σειρά αλλαγές στην ψυχαναλυτική θεωρία. Στο βιβλίο του *«Εγώ και αυτό»* γράφει, ότι η δομή της προσωπικότητας αποτελείται: από το *«αυτό»* — τη βιολογική σφαίρα των ενστικτων, το *«υπέρ εγώ»* — τις κοινωνικές αρχές και το *«εγώ»* — το συνειδητό εγώ.

Το *«αυτό»* φέρει μαζί του το φορτίο της επιθετικότητας και της libido, ενώ η δραστηριότητα του *«υπέρ-εγώ»* περικλείεται στην καταπίεση και απώθηση αυτών των υποσυνειδητών τάσεων. Μαζί με τα ένστικτα της αυτοδιαχείρισης και των σεξουαλικών ροπών, ο S. Freud ξεχωρίζει ακόμη τα ένστικτα της καταστροφής, της επιθετικότητας και του θανάτου¹⁵.

Στο βιβλίο του *«Από την άλλη πλευρά της απόλαυσης»* (1920), ο S. Freud μιλά για την δυαρχία των ενστικτων της ζωής και του θανάτου, θεμελιώνοντας σ' αυτά τη θεωρία του για την προσωπικότητα. «Η κατανόηση μας από την αρχή ήταν δυαρχική, και τώρα είναι πιο οξεία, από πριν, από τη στιγμή

που τις αντιθέσεις τις επεξηγήσαμε όχι ως πρωταρχικές του «εγώ» και των σεξουαλικών πρωταρχικών τάσεων, αλλά ως πρωταρχικές τάσεις της ζωής και του θανάτου»^{23, σ.65}.

Σε παραπλήσιες θέσεις βρίσκονται και οι K. Lorenz και A. Storr. Ο πρώτος στο βιβλίο του «*επιθετικότητα*» έφτασε στο συμπέρασμα ότι η επιθετικότητα όπως και στα ζώα, έτσι και στον άνθρωπο έχει βιολογική βάση. Η ανθρώπινη συμπεριφορά συνεχίζει να υποτάσσεται σε όλους τους νόμους, που κυβερνούν σε κάθε φυλογεννητικά εξελισσόμενη προσωπικότητα. Γι' αυτούς τους νόμους ξέρουμε αρκετά μελετώντας τα ένστικτα των ζώων²⁷.

Ο A. Storr στο βιβλίο του «*ανθρώπινη επιθετικότητα*» συμπληρώνει ότι είναι αδύνατο ν' απαλλαγούμε από την επιθετικότητα, κι ότι όλες οι προσπάθειες που κάνουμε για ν' απαλλαγούμε απ' αυτήν είναι βλαβερές. Το μοναδικό που μπορούμε να κάνουμε είναι να κατευθύνουμε την επιθετικότητα σε κοινωνικά αποδεκτή πορεία και να προσπαθήσουμε να σταματήσουμε την μετατροπή της επιθετικότητας σε μίσος³⁴.

Η A. Freud στο βιβλίο της «*Παιδαγωγική ψυχανάλυση*» περιγράφει διάφορα είδη επιθετικότητας σε συνάρτηση με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού^{20α, 122-123}. Επίσης η ίδια μελετά τις παθολογικές μορφές εμφάνισης της παιδικής επιθετικότητας^{20 ο. 123-126}. Σύμφωνα με την άποψή της, ακόμη και η κανονική συμπεριφορά προϋποθέτει την ύπαρξη των 2 τάσεων της libido και της επιθετικότητας. Στην κανονική παιδική συμπεριφορά η επιθετικότητα συγκρατείται χάρη στη libido.

Η «*Ατομική ψυχολογία*» του Adler ξεκινά από τη θέση ότι σε κάθε άνθρωπο υπάρχει η τάση για κυριαρχία και το αίσθημα της κατωτερότητας. Πρέπει να σημειώσουμε ότι ο A. Adler αρχικά (το 1923) στην εργασία του «*Επιθετικότητα στη ζωή και στη νεύρωση*» υποστήριζε ότι η επιθετικότητα είναι πρωταρχικό ένστικτο. Γρήγορα όμως απαρνήθηκε αυτή τη θέση^{30 ο. 31}. Φτάνει λοιπόν στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα της κατωτερότητας μπορεί να αναπτύσσεται στο παιδί εξαιτίας κάποιας ανεπάρκειας ή κάποιας παθολογίας στη δομή του σώματός του. Εάν δε το παιδί τοποθετεί για αυτεπιβεβαίωση μη ρεαλιστικούς στόχους, τότε η προσωπικότητά του γίνεται κοινωνική¹⁷.

Η άλλη πολύ βασική θέση του A. Adler βρίσκεται στο ότι το κόμπλεξ κατωτερότητας αυξάνεται όχι μόνο ως αποτέλεσμα κάποιας σωματικής ατέλειας, αλλά και ως αποτέλεσμα της λαθεμένης, απρόσεκτης και αυταρχικής αγωγής. Τότε το παιδί συνειδητοποιεί ότι η ζωή είναι μια δυστυχία και αρχίζει εχθρικά ν' αντιμετωπίζει τους γύρω του¹⁷.

Στο βιβλίο του «*Η ψυχολογία του βάρους και ο ανθρωπισμός*» ο μαθητής του A. Adler, J. Rathner θεωρεί ότι η επιθετικότητα δημιουργείται μέσω της ένωσης της δραστηριότητας του παιδιού και των φόβων του^{31 (σ. 148)}.

Ο νεοφροϋδιστής E. Fromm στο βιβλίο του «*Ανατομία της ανθρώπινης καταστροφικότητας*» απορρίπτει ότι η επιθετικότητα είναι ένστικτο. Κριτικά-ρει τους Lorenz και Freud και γράφει ότι «*η καταστροφικότητα και η κληρονομικότητα του ανθρώπου δεν μπορούν να ερμηνευτούν στην βάση της κληρονομικότητας από τα ζώα και του καταστροφικού ενστίκτου, αλλά πρέπει να*

κατανοηθούν στη βάση αυτών των παραγόντων που κάνουν τον άνθρωπο να διαφέρει από τους προγόνους του τα ζώα»²⁷ (σ.279).

Ο Ε. Fromm φτάνει στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο επιθετικότητας και καταστροφικότητας αυξάνει όχι μόνο εξαιτίας της επίδρασης του κοινωνικού περιγυρου, αλλά και ως αποτέλεσμα της γενικής κατάστασης του πολιτισμού και της κοινωνίας.

Όπως ήδη είπαμε, ξεκινώντας από το ότι η επιθετικότητα είναι αφεχώριστο συστατικό της ανθρώπινης ψυχής, αρκετοί ψυχολόγοι προτείνουν να την κατευθύνουμε σε κάποιο ακίνδυνο δρόμο. Η Ε. Atkin στο βιβλίο της «Παιδική επιθετικότητα» προτείνει να δίνεται στο παιδί για π.χ. «... ένα σφυρί και καρφιά ή ένας σάκκος του μποξ, μιας και έτσι η δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα να ελαφρυνθεί η επιθετικότητα και να εμφανιστούν τα επιθετικά συναισθήματα δημιουργικά»¹⁸ (σ. 36-37).

Κάτω από την επίδραση του φροϋδισμού και του νεοφροϋδισμού ο μεγάλος παιδαγωγός Α. S. Neill προτείνει έναν νέο τύπο εκπαίδευσης, τον ονομαζόμενο «αντιαυταρχικό». Ο Neill θεωρεί ότι «...η επιθετικότητα του παιδιού εμφανίζεται εσωτερικά της προσωπικότητας και είναι έτοιμη να εμφανιστεί ως μίσος προς την ζωή, ως σεξουαλική απώθηση (του άλλου), ως τάση για σύγκρουση. Είναι καθαρό ότι μοναδικό φάρμακο στην επιθετικότητα... είναι η ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από το δικό του δρόμο κι από το δικό του χρόνο»²⁸.

Αν και οι νεοφροϋδιστές έκαναν ένα βήμα εμπρός και απόρριψαν την πρωταρχική ενστικτώδη επιθετικότητα στον άνθρωπο, παρόλα αυτά ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος παρέμεινε γι' αυτούς αρνητικός. Η προσωπικότητα κατά την άποψή τους βρίσκεται μέσα στη μοναξιά της σε συνεχή ανταγωνισμό με την κοινωνία. Όμως η απολυτοποίηση αυτού του ανταγωνισμού και του αρνητισμού ανάμεσα στον άνθρωπο και το κοινωνικό του περιβάλλον, σύμφωνα με την άποψή μας, δυσκολεύει την ανάλυση των πραγματικών αιτιών της επιθετικότητας των παιδιών.

Ανθρωπιστική ψυχολογία και επιθετική συμπεριφορά

Ο εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής ψυχολογίας C. Rogers θεωρεί ότι κεντρικός πυρήνας της δομής της προσωπικότητας και της διαδικασίας δημιουργίας της είναι η αυτοεκτίμηση του ανθρώπου. Ως αποτέλεσμα των σχέσεων του παιδιού με τον κοινωνικό του περίγυρο, και κύρια ως αποτέλεσμα της «σχέσης εκτίμησης από τους άλλους ανθρώπους» εμφανίζονται σ' αυτό η εκτίμηση για τον εαυτό του. Όταν η δομή του «εγώ», δηλαδή η αυτοεκτίμηση του παιδιού είναι δύσκαμπτη, τότε η πείρα που δεν συμφωνεί με την αυτοεκτίμηση, κατανοείται ως απειλή της προσωπικότητας. Αυτή η πείρα ή συνειδητοποιείται και υποβάλλεται σε διαστρέβλωση ή εντελώς απορρίπτεται. Κάτω απ' όλες όμως τις συνθήκες αυτή η πείρα δεν σταματά να υπάρχει για το άτομο. Προσπαθώντας μ' ό,τι είναι δυνατόν να κρατηθεί η αναντίστοιχη εκτίμηση που έχει η προσωπικότητα για τον εαυτό της, και που υποχρεώνει να

συμπεριφέρεται με μεγαλύτερη σκληρότητα, κάτι που με τη σειρά του οδηγεί όλο και μεγαλύτερο τμήμα της πραγματικής πείρας να υποβάλλεται σε διαστρέβλωση και ν' απομονώνεται από την προσωπικότητα.

Ο Rogers υποστηρίζει ότι μια βασική συνθήκη της ψυχικής ολότητας του ατόμου και της ψυχικής του υγείας είναι η ελαστικότητα της εκτίμησης του ίδιου του εαυτού, η οποία βοηθά το άτομο ανώδυνα να προσαρμόζεται στην αλλαγή των συνθηκών ζωής.

Οι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα στον άνθρωπο είναι συνδεδεμένη με την διαδικασία αυτεπιβεβαίωσης. Σύμφωνα με την άποψή τους όσο λιγότερο ο άνθρωπος επιβεβαιώνει τον εαυτό του, τόσο όλο περισσότερο κατανοεί τα πάντα σαν να κατευθύνονται εναντίον του. Εάν ο άνθρωπος δεν άνοιξε τις πραγματικές του ικανότητες, τότε στον ίδιο συγκεντρώνονται ερεθισμοί που κατευθύνονται εναντίον των άλλων ανθρώπων, κάτι που οδηγεί στην επιθετικότητα και που ακόμη περισσότερο δυσκολεύει την δραστηριότητά του. Αυτό σημαίνει ότι με τη βοήθεια της επιθετικότητας το άτομο θέλει να πάρει την επιθυμητή αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές αυτής της θεωρίας, η προσωπικότητα αντιδρά επιθετικά σε επιμέρους ερεθισμούς, επειδή αυτοί θίγουν την αυτοεκτίμησή της. Ο άνθρωπος τα ερεθίσματα αυτά «τα κατανοεί ως προσβλητικά προς την προσωπικότητά του και απαντά με τον ανάλογο τρόπο»²⁵.

Με βάση αυτό η A. Heller έφτασε στο συμπέρασμα ότι είναι δυνατή μια ιδανική κοινωνία στην οποία το κάθε άτομο θα 'χει υψηλή αυτοεκτίμηση και δεν θα προσπαθεί να την αποκαταστήσει με την βοήθεια της επιθετικότητας²⁵.

Σύμφωνα με την άποψή μας, σ' αυτήν την ψυχολογική κατεύθυνση δεν παίρνονται υπόψη οι αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς, που είναι εξαρτώμενες από το πολιτιστικό-ιστορικό περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού.

Χρησιμοποιώντας όχι μόνο τις ιδέες του νεοφροϋδισμού, αλλά και της ανθρωπιστικής ψυχολογίας (ιδιαίτερα την ιδέα ότι το παιδί έχει την τάση να γίνει προσωπικότητα) ο Neill γράφει ότι το παιδί πρέπει ν' αναπτυχθεί με «πλήρη ελευθερία». Αυτό και οδηγεί σύμφωνα πάντα με τον Neill στην απαλλαγή από τις καθολικές νευρώσεις που καταπιέζουν την ανθρώπινη φύση, την επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα.

Με τις αρχές οργάνωσης της αγωγής και εκπαίδευσης του Neill συμφωνεί και ο εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής σχολής C. Rogers³².

Η μελέτη της επιθετικότητας στη σοβιετική ψυχολογία

Το ζήτημα της επιθετικότητας, ανεξάρτητα από την επικαιρότητά του, πρακτικά δεν ερευνήθηκε στην «καθαρή» του μορφή από τη σοβιετική ψυχολογία, όμως πάντοτε περικλειόταν στον κύκλο άλλων συγγενικών (παραπλευρών) μ' αυτό προβλημάτων και κύρια απ' όλα με τα ζητήματα των ατομικών ιδιομορφιών των παιδιών, των δυσκολιών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της επικοινωνίας του παιδιού. Γι' αυτό για να καταλάβουμε την προσέγγιση της σοβιετικής επιστήμης στο πρόβλημα της επιθετικότητας, είναι α-

παραίτητο να κατανοήσουμε τις θεωρητικές βάσεις της σοβιετικής ψυχολογίας για την προσωπικότητα, πολύ περισσότερο που στις διάφορες περιόδους και στις διάφορες ψυχολογικές σχολές το ζήτημα της προσωπικότητας καταλαμβάνεται διαφορετικά.

Αρχικά πρέπει να σημειώσουμε ότι η σοβιετική ψυχολογία στηρίζεται στην μαρξιστική διαλεκτική και από τα πρώτα της βήματα έκανε την προσπάθεια ν' αναπτύξει τη μεθοδολογία της σ' αυτή τη βάση. Έτσι στα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση ιδιαίτερη προσπάθεια γίνεται στην κατάκτηση αντικειμενικών μεθόδων μελέτης του ψυχοισμού. Η μελέτη της προσωπικότητας και συμπερασματικά και της επιθετικότητας ως πλευρά της προσωπικότητας, είναι ιδιαίτερα πολυπληθής στη δεκαετία του '20-'30 και στη συνέχεια αρχίζοντας από τα μέσα του '70 μέχρι σήμερα. Στο πρώτο διάστημα αυτό ήταν συνδεδεμένο με την ανάπτυξη της παιδολογίας, που η ιδιαίτερη ιδιομορφία της στην ΕΣΣΔ βρισκόταν στην ψυχολογική της κατεύθυνση. Η παιδολογία και η παιδική ψυχολογία εκείνη την περίοδο θεωρούνταν ως βασικό μέσο επηρεασμού στην ψυχολογία, στην αγωγή και αναδιπαιδαγώγηση των παιδιών⁷. Ιδιαίτερα στην έρευνα πιο αποδοτικών μεθόδων αγωγής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού, μεγάλη προσοχή δόθηκε στη διάγνωση των ατομικών-ιδιομορφιών της προσωπικότητας, στο επίπεδο ανάπτυξης της νόησης στις ικανότητες, δυσκολίες και ανωμαλίες της ανάπτυξης της προσωπικότητας και συγκεκριμένα στην ανησυχία και επιθετικότητα. Πρακτικά όλοι οι γνωστοί επιστήμονες αυτής της περιόδου, Βιγκότσκι, Μπλόνσκι, Μπέχτερεφ, Α. Μπ. Ζάλκιντ κ.ά. έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στην μελέτη των δυσκολιών της ανάπτυξης της παιδικής προσωπικότητας και της επιθετικότητας.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι ήδη στα '20-'30 μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις δύο βασικές προσεγγίσεις στην κατανόηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Τις επεξεργάστηκαν οι εκπρόσωποι της Λινενγκραντινής σχολής (κύρια ο Μπέχτερεφ) και της Μοσχοβίτικης σχολής (κύρια απ' όλους ο Λ.Σ. Βιγκότσκι).

Στην ουσία και η μία και η άλλη σχολή υποστήριζαν ότι στην ανάπτυξη της επιθετικότητας τεράστια σημασία έχει το περιβάλλον, η κοινωνική επίδραση πάνω στο παιδί και κύρια η παιδαγωγική παραμέληση και εχθρικότητα η αποξένωση από τον περίγυρο. Οι μαζικές μελέτες των δύσκολων παιδιών έγιναν στα τέλη του '20 από τους Τ.Λ. Κούτσερ και Α. Γκριμπέντοφ⁵, έδειξαν ότι μόνο στο 7% των δύσκολων παιδιών δεν υπήρχαν εμφανείς κοινωνικές αιτίες των δυσκολιών και της επιθετικότητας, ενώ η αποκάλυψη σε πολλά παιδιά της προδιάθεσης για επιθετικές ενέργειες και νευρικών ξεσπασμάτων εμφανίζεται μόνο σε δυσμενείς συνθήκες. Το μεγάλο ποσοστό δύσκολων παιδιών αυτή την περίοδο συνδέονταν βασικά με την εγκατάλειψη, ως αποτέλεσμα του εμφύλιου πολέμου και της καταστροφής. Όμως ήδη στις αρχές της δεκαετίας του '30 σε πρώτο πλάνο άρχισαν να βγαίνουν: το δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον και επίσης η παιδαγωγική παραμέληση και χαμηλή επίδοση (πρόοδος), η οποία ήταν αποτέλεσμα του χαμηλού πολιτιστικού επιπέδου της οικογένειας και των αδυναμιών στην εκπαίδευση (πιο συγκεκριμένα η έλλειψη

ατομικής προσέγγισης κάθε παιδιού).

Όμως αν και παραδεχόταν τη μεγάλη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος ο Μπέχτερεφ και οι συνεργάτες του, όχι λιγότερη προσοχή αφιέρωσαν στην έρευνα των βιολογικών, εμφύτων χαρακτηριστικών του ατόμου και πρώτα απ' όλα στις ιδιομορφίες λειτουργίας του νευρικού συστήματος. Στην ρεφλεξολογική (αντανακλαστική) σχολή, που δημιουργήθηκε από τον Μπέχτερεφ, οργανώθηκαν ειδικά εργαστήρια γεννητικής και ατομικής ρεφλεξολογίας, μ' επικεφαλής τους Β.Ι. Μιάσιτσεφ και Ι.Μ. Σελοβάκοφ, στα οποία μελετήθηκε η ανάπτυξη και δημιουργία ατομικών ιδιομορφιών στην δραστηριότητα των παιδιών και στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Σε διαφορά από τη σχολή του Ι.Π. Πάβλοβ επίσης μελέτησε τη δραστηριότητα του Ν.Δ. η σχολή του Μπέχτερεφ· τις έρευνές της, τις πραγματοποίησε σε ανθρώπους (και ιδιαίτερα σε παιδιά και όχι σε ζώα, κάτι που έγινε κατορθωτό χάρη στην επιμελημένη επεξεργασία των πειραματικών μεθόδων. Από τη μεριά της θεωρίας της προσωπικότητας ιδιαίτερα βασικό ήταν, ότι η ρεφλεξολογική διδασκαλία για την προσωπικότητα έγινε στη βάση παραλλαγής προηγούμενων θεωριών για τους τύπους που τους εμφανίζει ως συνδυασμούς γνωρισμάτων του χαρακτήρα. Αυτά τα γνωρίσματα είναι έμφυτα και έχουν μεγάλη διασπορά, που συνδέεται με τις ιδιομορφίες της ανώτατης νευρικής λειτουργίας. Μάλιστα αυτός ο χωρισμός σε τύπους έγινε στη βάση 12-15 παραμέτρων (και όχι σε 3 όπως του Πάβλοβ), κάτι που έδινε τη δυνατότητα να πλησιαστούν τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά με τα ψυχολογικά και να προγνωστεί το ατομικό στυλ αντιδράσεων (π.χ. ανήσυχο ή επιθετικό) του συγκεκριμένου παιδιού⁶.

Οι κοινές μελέτες του Β.Ι. Μιάσιτσεφ και της Β.Ι. Οσίποβα, έδωσαν τη δυνατότητα να ξεχωρίσουν διάφοροι τύποι δύσκολων παιδιών και να τους συνδέσουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, με τον τύπο της σχολικής εκπαίδευσης και της οικογένειας και να δώσουν συμβουλές για την διόρθωση της συμπεριφοράς τους^{11, 12}.

Η Οσίποβα στις έρευνές της βγάζει μια σειρά συμπεράσματα για την απαλλαγή από τις αντικοινωνικές συνήθειες. Σ' ότι αφορά το ότι τα αποκτημένα αντανακλαστικά σβήνονται με μεγάλη δυσκολία, έτσι για την αλλαγή των αντικοινωνικών κλίσεων, πιο σκόπιμο (ωφέλιμο) είναι να μην εμποδίζονται τα παλιά αντανακλαστικά, αλλά να δημιουργηθούν νέες κατευθύνσεις της συμπεριφοράς.

Αιτία της εμφάνισης των αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, σύμφωνα με την άποψη αυτών των ερευνητών, είναι η συχνή αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σαν αποτέλεσμα το παιδί δεν έχει τη δυνατότητα καθιέρωσης σωστών σχέσεων με το περιβάλλον, ενώ οι αποτυχίες οδηγούν στη γενική καθυστέρηση, δεν αποκλείεται δε και η διέγερση ως φόρμα της δυνατής και απότομης συγκίνησης. Για τον παιδαγωγό είναι δύσκολο το ότι η αναστολή ή διέγερση σ' αυτά τα παιδιά γίνεται όχι μερικά και συγκεκριμένα, αλλά έχει χαρακτήρα συνολικό-γενικό, γι' αυτό και δύσκολα ξεπερνιέται.

Η μοσχοβτική σχολή μ' επικεφαλής τον Λ.Σ. Βιγκότσκι, αν και δεν αρνιό-

ταν την επίδραση της κληρονομικότητας, όμως σε διαφορά από την σχολή του Μπέχτερεφ πρακτικά δεν μελέτησε τους βιολογικούς παράγοντες που βρίσκονται στη βάση της επιθετικότητας. Η προσέγγιση της μελέτης της προσωπικότητας και ιδιαίτερα της επιθετικότητας καθορίστηκε από την επεξεργασμένη από τον Βιγκότσκι πολιτιστικο-ιστορική θεωρία, η οποία ως αφηγήτρια της θεωρεί ότι ο ψυχισμός του ανθρώπου καθορίζεται από τον πολιτισμό, που είναι εκφρασμένος στα σημεία διαφόρων ειδών. Αυτά τα σημεία τα αφομοιώνει ο άνθρωπος στη διαδικασία της ανάπτυξής του και τα εσωτερικοποιεί κάνοντάς τη δική του κατάκτηση, και ταυτόχρονα αλλάζοντας τον ψυχισμό του. Έτσι ο άνθρωπος γίνεται προσωπικότητα ακριβώς μέσα στην κοινωνία, η οποία και είναι η πηγή της ανάπτυξής του, ενώ ο μηχανισμός εκπολιτισμού του ψυχισμού του είναι τα σημεία. Όμως ο καθένας διαφορετικά αφομοιώνει τα σημεία (αυτό εξαρτάται από τις ικανότητες του καθένα) και βασικά υπάρχουν σημεία (σύμβολα) διαφορετικού επιπέδου, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σ' εξάρτηση από το κοινωνικό περιβάλλον.

Για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού κύρια σημασία έχει η «κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης», δηλαδή το περιβάλλον του παιδιού, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του, η συναισθηματική του απόκριση (αντίδραση) το πώς βιώνει τις δοκιμασίες, πώς απαντά σ' αυτές τις επιδράσεις της κοινωνικής κατάστασης.

Ο Βιγκότσκι υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα του παιδιού είναι το κράμα της έντονης ψυχικής συγκίνησης και της διάνοιας, και μόνο η αρμονική ανάπτυξη αυτών των δύο πλευρών μας δίνει μια σταθερή προσωπικότητα³. Η επιθετικότητα, όπως και οποιαδήποτε δυσκολία ή απόκλιση της ανάπτυξης της προσωπικότητας, εμφανίζεται ως αποτέλεσμα δυσμενών επιδράσεων του περιβάλλοντος, που προκαλούν αντίστοιχες καταστάσεις που βιώνει το παιδί, τις οποίες όχι πάντοτε συνειδητοποιεί και με τις οποίες δεν μπορεί να παλέψει. Δηλαδή το παιδί είναι επιθετικό, όχι επειδή, θέλει να 'ναι τέτοιο, αλλά επειδή το περιβάλλον δεν του δίνει άλλη δυνατότητα για να αυτοεκφραστεί. Ο Βιγκότσκι προτείνει ως μέθοδο ξεπεράσματος των «δυσκολιών» της επιθετικότητας το να μην εμποδίζεται η εμφάνιση των δυνατών ψυχικών συγκινήσεων, αλλά αυτές να κατευθύνονται σε αποδεκτή από την κοινωνία κατεύθυνση⁴.

Αρχίζοντας από τα μέσα της δεκαετίας του '30, εξαιτίας των αλλαγών που έγιναν στην κοινωνία, άλλαξε και η θέση της παιδολογίας η οποία διοικητικά απαγορεύτηκε το 1936. Παράλληλα σταμάτησαν κι όλες οι έρευνες για το πρόβλημα του «δύσκολου» παιδιού και της επιθετικότητας. Αυτό το διάλειμμα κράτησε σχεδόν 40 χρόνια. Μόνο στη δεκαετία του '70, όπως ήδη είπαμε, ξανάρχισε η μελέτη των ζητημάτων της ανάπτυξης της προσωπικότητας, των δυσκολιών της, της επιθετικότητας και ανησυχίας των παιδιών. Αυτό το ενδιαφέρον για την ανάλυση της δημιουργίας της προσωπικότητας ενοσάρκωθηκε κύρια στις εργασίες των μαθητών του Βιγκότσκι των Α.Ι. Λεοντιέφ, Λ.Ι. Μπόζοβιτς, καθώς επίσης και σε σύγχρονες έρευνες της επιθετικότητας και κύρια από τους μελετητές των δυσκολιών και ανωμαλιών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Η πλειοψηφία των σοβιετικών ψυχολόγων που μελετούν την προσωπικότητα, είναι σύμφωνη με το ότι η επιθετικότητα δεν είναι κληρονομικό στοιχείο, αλλά μόνο απάντηση σε εξωτερικές επιδράσεις και κύρια στη ματαιώση.

Από τους πρώτους της σύγχρονης σοβιετικής ψυχολογίας που ξανάρχισε την έρευνα γύρω από τα προβλήματα ανάπτυξης της προσωπικότητας είναι η Μπόζοβιτς². Καθόρισε τα βασικά στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, τους βασικούς, κάθε φορά νέους σχηματισμούς στην προσωπικότητα, σε κάθε ηλικιακή (εξελεγκτική) κρίση. Ταυτόχρονα η Μπόζοβιτς όπως και οι Βιγκότσκι και Λεόντιεφ, θεωρούσε, ότι η προσωπικότητα σ' αντίθεση από το άτομο δρα κύρια κάτω από την επίδραση της προσωπικής μοτιβοποίησης, και όχι κάτω από την επίδραση των εξωτερικών επιδράσεων και η ανάπτυξη της προσωπικότητας συνδέεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της εσωτερικής μοτιβοποιημένης δραστηριότητας, καθώς επίσης και της ευκαιρικής συμπεριφοράς (με βάση την κατάσταση). Αυτή η ανάγκη να γίνει προσωπικότητα, να δράσει σύμφωνα με τα προσωπικά κίνητρα είναι τεράστια, έτσι και η ματαιώσή της οδηγεί στην διατάραξη της ανάπτυξης της προσωπικότητας και πρώτα απ' όλα στην εμφάνιση της επιθετικότητας που ξεπροβάλλει ήδη στο τέλος της νηπιακής ηλικίας. Είναι οι πρώτες επιθετικές αντιδράσεις του παιδιού που συνδέονται με τις συγκρούσεις ανάμεσα στο ίδιο και τους ενήλικους, οι οποίοι μπλοκάρουν (συχνά με καλές προθέσεις) τις προσπάθειες του παιδιού να δράσει αυτόνομα, να γίνει υποκείμενο της πράξης κι όχι αντικείμενο το οποίο χειρίζεται ο ενήλικας.

Η Β.Σ. Μούχινα στις εργασίες της σ' ό,τι αφορά την παιδική επιθετικότητα, συνδέει την εμφάνισή της με την ματαιώση της βασικότερης, κατά την άποψή της, ανάγκης του παιδιού να γίνει αποδεκτό από τους ενήλικους και τους συνομηλικούς. Η αδυναμία να πραγματοποιήσει αυτή την ανάγκη ή οι δυσμενείς εξωτερικές συνθήκες (η αποξένωση των ενηλίκων, οι συγκρούσεις που υπάρχουν μέσα στην ομάδα που συμμετέχει το παιδί κ.λπ.), οδηγεί στην εμφάνιση τέτοιων μη κοινωνικών μορφών όπως το ψέμα, η ζήλεια και η επιθετικότητα¹⁰. Όμως η Β.Σ. Μούχινα υπογραμμίζει, ότι το ξεπέραςμα της επιθετικότητας δεν μπορεί να προωθηθεί στο δρόμο της μείωσης της ανάγκης για την αναγνώριση. Κάτι τέτοιο καταστρέφει την κανονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, του στερεί το κίνητρο για την τελειοποίηση. Γι' αυτό και η θεραπεία (το ξεπέραςμα) πρέπει να προχωρήσει στο δρόμο ανακάλυψης αποδεκτών μορφών πραγματοποίησης της ανάγκης για αναγνώριση που έχει το παιδί.

Για τη σχέση της επιθετικότητας με τη μη αντικειμενική αυτοεκτίμηση και με το επίπεδο απαίτησης για αναγνώριση, ασχολήθηκε στις εργασίες της η Λ.Σ. Σλάβινα¹⁴, η οποία και έδειξε ότι στην περίπτωση της ματαιώσης, ακριβώς αυτά τα παιδιά με μη αντικειμενικό επίπεδο αξίωσης για αναγνώριση (και μάλιστα όχι μόνο με ιδιαίτερα υψηλό αλλά και μειωμένο) δίνουν την έτσι ονομαζόμενη «συγκίνηση αναντιστοιχίας» την φανερά εκφραζόμενη αρνητική συναισθηματική αντίδραση, που κατευθύνεται ενάντια στον ενήλικα και εναντίον όλης της πειραματικής κατάστασης στο σύνολό της. Ιδιαίτερα εκφραζό-

μενο επιθετικό χαρακτήρα αυτή η «συγκίνηση αναντιστοιχίας» έχει στα παιδιά με ιδιαίτερα αντίστοιχα υψηλή αξίωση για αναγνώριση.

Επίσης στις έρευνές της η Α.Α. Ρογιάκ σημειώνει¹³, ότι παρ' όλη την εξωτερική ιδιομορφία των αρνητικών αντιδράσεων στην αποτυχία στο παιχνίδι, είναι ομώνυμες στο ψυχικό τους περιεχόμενο, στη βάση τους βρίσκεται πάντα το μπλοκάρισμα της κυρίαρχης για το παιδί ανάγκης να παίξει. Ακριβώς αυτή η καταπίεση και ανικανοποίηση μιας πολύ βασικής για τα παιδιά ανάγκης όπως το κοινό παιχνίδι, προκαλεί την έντονη συναισθηματική αντίδραση διαμαρτυρίας, που εκφράζεται ως προσπάθεια απαλλαγής από την εσωτερική προσωπική σύγκρουση. Η ανικανοποίητη ανάγκη για παιχνίδι είναι αρνητική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και προκαλεί την απότομη μείωση της αυτοεκτίμησης. Το παιδί συχνά βγαίνει από το κοινό παιχνίδι, ασχολείται με άλλα είδη δραστηριότητας (ζωγραφική, κατασκευές κ.λπ.), κλείνεται στον εαυτό του. Όμως παραμένει μέσα του η επιθυμία ν' αλλάξει τη θέση του, γι' αυτό και δοκιμάζει ν' αυτοεπιβεβαιωθεί στο παιχνίδι, στη μάχη για την αρχηγία, κατάσταση που οδηγεί στη σύγκρουση με τ' άλλα παιδιά.

Από τις έρευνες που συνδέονται με την προσέγγιση του Μπέχτερεφ για την προσωπικότητα, μπορούμε να σημειώσουμε την εργασία του Β.Σ. Μέριλιν ο οποίος θεωρεί ότι συγκεκριμένα ψυχοδυναμικά χαρακτηριστικά που εκφράζονται στο ατομικό στυλ δραστηριότητας, καθώς επίσης και στην επικοινωνία των παιδιών, καθορίζουν κατά πρώτη σειρά την κλίση (ροπή) του παιδιού ή προς την ανήσυχη αντίδραση προς την αλλαγή του κοινωνικού περιγύρου. Ιδιαίτερα ο ίδιος υπογραμμίζει ότι μερικά χαρακτηριστικά δημιουργούνται στη διαδικασία της ζωής του παιδιού (πρώτα απ' όλα στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων) που είναι ικανές να ενισχύσουν ή και να ουδετεροποιήσουν την τάση του παιδιού προς την επιθετικότητα⁹.

Αρκετοί ψυχολόγοι που μελετούν την επικοινωνία του παιδιού με τους συνομηλικούς ... (Μέριλιν, Ρεπίνα, Μαρτσινόφσκαγια) και άλλοι, σημειώνουν ότι συγκεκριμένο επίπεδο επιθετικότητας (ως εσωτερικού ψυχολογικού χαρακτήρα και τρόπου αντίδρασης για επίδραση στο περιβάλλον) κάτω από τη σωστή προσέγγιση του ενήλικα δεν οδηγεί στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά δίνει τη δυνατότητα να δημιουργηθεί ένα τέτοιο στυλ δραστηριότητας και επικοινωνίας που να κάνει το παιδί επικεφαλής στην ομάδα και να το βοηθήσει να πετύχει σημαντικά αποτελέσματα στη δραστηριότητά του.

Μ' αυτόν τον τρόπο τον τελευταίο καιρό στη σοβιετική ψυχολογία το πρόβλημα της επιθετικότητας αρκετά γρήγορα μελετάται ως πρόβλημα των δύσκολων παιδιών γενικά. Ταυτόχρονα σημαντικό είναι να σημειώσουμε, κατά την άποψή μας, ότι ιδιαίτερα προοπτικό θα ήταν ο χωρισμός της έννοιας επιθετικότητας ως ψυχολογικού χαρακτηρισμού από την επιθετική συμπεριφορά και την έρευνα της σχέσης της επιθετικότητας με τις δυσκολίες στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της δομής της προσωπικότητας του παιδιού.

Τέλος να σημειώσουμε ότι κάθε μία απ' αυτές τις ψυχολογικές σχολές συγκέντρωσε πλούσιο, συγκεκριμένο υλικό και επεξεργάστηκε πολλές ενδιαφέρουσες μεθόδους μελέτης της επιθετικότητας, καθώς και βασικές νομοτέλειες

ανάπτυξης της. Αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα να παίρνονται υπόψη και στη μελέτη της παιδικής επιθετικότητας. Ιδιαίτερα χρήσιμη και απαραίτητη προοπτικά μας φαίνεται η αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων αυτών των μελετών που έκαναν διάφορες ψυχολογικές σχολές και η χρησιμοποίηση διαφόρων προσεγγίσεων στη μελέτη αυτού του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

1. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения. В кн. Хрестоматия современной зарубежной социальной психологии/тексты/
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе/вопросы психологии 1979 №4 с.23-34 /
3. Выготский Л.С. Собрание сочинение М.1982, т3, с.365
4. Выготский Л.С. Собрание сочинение М.1983, т6, с.396
5. Вопросы изучения и воспитания личности Л.1926 2 с.133
6. Вопросы изучения и воспитания личности Л.1928 №3-4 с.114
7. Залкина А.Б. Педагогика в СССР М.1929 с.82
8. Маосен П., Колкер А., Кагон А., Хьюстон А., Развитие личности ребенка М.1989.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования личности М.1986 с.253
10. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. М.1985
11. Мясидев В.М. Трудные дети в массовой школе Л.1933
12. Осипова В.М., Мясидев В.И. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей. Л.1936
13. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.1968
14. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.1966, с.150.
15. Тарасов К.Е., Кельнер М.С. Фрейдомарксизм о человеке, М.1989
16. Ярошевский М.Г. История психологии, М.1985
17. Adler A. Kindererziehung, Fischer Taschenbuchverlag GmbH, Frankfurt am Main.
18. Atkin E.L.: Apresiveness in Children.
19. Dollard U.: Frustration and Aggression. (Yale Univ. Press.).
20. Freud A.: Psychoanalyse fue Paedagogen, Hans Huber Verlag, Bern 1971.
21. Freud S.: Totem and Tabu. 1913 Wien.
22. Freud S.: Five Lectures on Phyco-Analysis.
23. Freud S.: Gesammelte Werke, I.
24. Fromm E.: The Anatomy of Human Destructivnes. New York 1975.
25. Heller E.: Instinct and Aggression.
26. Hichs D.S.: Imitation and retention of filmmediated aggressive peer and adult mod ls. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, p. 97-100.
27. Lorens K.: On Aggression. 1966.
28. Neill A.S.: Talkind of Summerhill.
29. Peterman Franz: Behavioral assessment and reduction of children's aggression. Journal of Human-Behavior and Learning; 1987 Vol. 4 (1) 48-54.
30. Rattner Josef: Individualpsychologie, 1963.
31. Rattner Josef: Tiefenpsychologie und Humanismus, 1967.
32. Rogers C.: Freedom to Learn.
33. Silvern Steven B.; Williamson Peter A.: The effects of video game play on yong children's aggression, fantasy and prosocial behavior. Journal of Applied Developmental Psychology. 1987 Vol. 8 (4) 453-6.
34. Storr Antony: Human Aggression, 1968.
35. Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children/U New Hampshire Family Research Lad, Durham, US/Journal Child Abuse and Neglect, 1991, Vol 15 (3) 223-238.
36. Viemero Vappu; Lagerspetz Kirsti: Katitautan yhteys lapsen aggressivisuuteen ja TV-vakival-
K... K... essa eri maassa/Journal: Psychologia, 1984. Vol. 19(6) 414-429. Finland.

Επιχειρήματα και ιδεολογικός λόγος γύρω από τη δίχρονη μετεκπαίδευση των δασκάλων

Νίκου Σαλτερή

Εισαγωγή

1.1. Η δίχρονη μετεκπαίδευση των δασκάλων είναι ένας θεσμός που η πολύχρονη ύπαρξή του (1922-1992) θα μπορούσε να χωρισθεί σε δυο περιόδους. Ο φορέας της μετεκπαίδευσης αυτής είναι το καθοριστικό στοιχείο αυτής της περιοδολόγησης. Οι δύο αυτές περιόδοι: α) 1922-1964 και β) 1965-1992 αντιστοιχούν στα χρονικά εκείνα διαστήματα που την δ.μ.τ.δ.¹ πρόσφερε αντίστοιχα η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ή αυτοτελές, ενδοϋπηρεσιακής ευθύνης, ίδρυμα.

1.2. Η συνοπτική παρουσίαση της ιστορίας της μετεκπαίδευσης² που θα επιχειρήσουμε εδώ, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον ιδεολογικό λόγο που αναπτύχθηκε γύρω από τα προβλήματα που κατά καιρούς θεωρήθηκε πως αφορούν τη μετεκπαίδευση αυτή, επιχειρήσε να αντιμετωπίσει την ιστορία της όσο το δυνατό ενιαία. Κι αυτό γιατί η ενασχόληση με το θέμα αυτό ενίσχυσε την αρχική μας εντύπωση πως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό του θεσμού δεν είναι το τι αυτός ουσιαστικά θεραπεύει, αλλά το ίδιο το γεγονός της ύπαρξης δίχρονων συμπληρωματικών³ σπουδών με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

1.3. Η παρουσίαση των γεγονότων που σχετίζονται με την ιστορία της Σχολής θα γίνει παράλληλα με την αναφορά⁴ κεντρικών ιστορικών και πολιτικών γεγονότων ώστε να εξυπηρετηθεί καλύτερα η προσπάθεια εξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων. Η εργασία μας φιλοδοξεί να συμβάλει στην όλη συζήτηση σχετικά με το χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης των δασκάλων που παρόλου μερικοί φιλοδοξούν να σταματήσει εδώ (πρόσφατα με το νόμο 2009 το «πρόβλημα λύθηκε» χωρίς βέβαια να αντιμετωπισθεί στοιχειωδώς) μια ματιά στα γεγονότα και στη συζήτηση που συνεχίζεται εβδομήντα και πλέον χρόνια πείθει πως κάτι τέτοιο δεν πρόκειται να συμβεί.

Το ιστορικό ίδρυσης, οι πρωταγωνιστές και τα επιχειρήματα Α' περίοδος

2.1. Ο θεσμός της δ.μ.τ.δ. πριν ακόμα υπάρξει συνδέεται με τη δυστοκία για το αν αυτή θα προσφερθεί στο Πανεπιστήμιο ή σε ενδοϋπηρεσιακό Ίδρυ-

μα. Βρισκόμαστε στο 1920 ο Ε. Βενιζέλος βρίσκεται στην εξουσία και στο Υπουργείο Παιδείας εργάζεται ο Δ. Γληνός. Ο ίδιος περιγράφει τρία χρόνια αργότερα το γεγονός αυτό ως εξής:

«Στα 1920 παράλληλα με το Νόμο 2243 «περί Παιδαγωγικής Ακαδημίας» που σκοπός του ήταν να μορφώσει ειδικό επιστημονικό προσωπικό για τα Διδασκαλεία, ετοιμάστηκαν στο Υπουργείο της Παιδείας και μελετήθηκε από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο δύο σχέδια για συστηματική μετεκπαίδευση δημοδιδασκάλων.

Το ένα από τα σχέδια αυτά επρόβλεπε να γίνεται σε δύο χρόνια μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο, το άλλο δύο χρόνια μετεκπαίδευση έξω από το Πανεπιστήμιο.

Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ύστερα από μελέτη του ζητήματος προτίμησε το δεύτερο σχέδιο και αυτό ετοιμάστηκε για να υποβληθεί στη Βουλή. Ήρθε η 1 Νοεμβρίου. Ούτε αυτό έγινε ούτε η Παιδαγωγική Ακαδημία λειτούργησε⁵.

Πραγματικά η 1 Νοέμβρη και η ήττα του Βενιζέλου σταμάτησαν απότομα μια πορεία και άνοιξαν το δρόμο πολιτικών και κατ' επέκταση εκπαιδευτικών ανατροπών.

2.2. Τα εκπαιδευτικά γεγονότα που ακολουθούν είναι γνωστά. Σημειώνουμε την υπογραφή του Ν. Εξαρχόπουλου στο πόρισμα της «Επιτροπείας» καθώς και την ίδρυση της ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) την 1η Μαρτίου στην Χαλκίδα και την μεταφορά της έδρας της στις 20 Απριλίου στην Αθήνα. Πρόεδρος της ΔΟΕ αναδεικνύεται ο Αντ. Καραγιάννης εκδότης του περιοδικού «ΕΡΜΗΣ» που από τις στήλες του θα πολεμηθεί κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού και δημοκρατικής ζωής εκείνη την περίοδο.

Προς το τέλος όμως του 1922 και ενώ σύννεφα πυκνά μαζεύονται στον ουρανό της Μικρασίας:

«Αιφνιδιαστικά και όλως διόλου παρεμβλητικά σε μια διάταξη του νόμου περί «Προσόντων διαβαθμίσεως και αποδοχών επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων» νομοθετήθηκε τον Ιούλιο του 1922 «επί διετίαν κύκλος παιδαγωγικών και άλλων μαθημάτων εν τω ημετέρω Πανεπιστημίω» με σκοπό να μορφώνει επιθεωρητάς των δημοτικών σχολείων. Όλες οι λεπτομέρειες αφέθηκαν να καθορισθούν με Βασιλικό Διάταγμα. Και το Διάταγμα βγήκε στις 8 Οκτωβρίου 1922 «Περί συμπληρωματικής εν τω Πανεπιστημίω εκπαιδεύσεως πτυχιούχων δημοδιδασκάλων προς απόκτησιν προσόντων επιθεωρητών δημοτικών σχολείων»⁶.

Ο αιφνιδιασμός βέβαια φορά τον Δ. Γληνό και όσους έχουν διωχθεί μετά την ήττα του Βενιζέλου. Ο Ν. Εξαρχόπουλος που ορίστηκε και διατέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα «Διευθυντής των σπουδών των εν τω Πανεπιστημίω μετεκπαιδευομένων δημοδιδασκάλων δεν καταγράφει πουθενά⁷ παρόμοιο αιφνιδιασμό. Και είναι φυσικό γιατί ο εμπνευστής και υποστηρικτής αυτής της λύσης ήταν ο ίδιος.

2.3. Εντύπωση όμως προκαλούν οι ημερομηνίες. Το Ν.Δ. 2857/1922 γράφεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με ημερομηνία 1.8.1922 είκοσι οκτώ μέ-

ρες πριν την μεγάλη αντεπίθεση του Κεράλ. Το δε Β.Δ. που ορίζει τα της λειτουργίας καθώς και το περιεχόμενο στις 24.9, του ιδίου έτους δεκαπέντε μέρες μετά την καταστροφή της Σμύρνης, λίγες μέρες μετά το κίνημα των Πλαστήρα-Γονατά και ελάχιστες μετά την παραίτηση του Κωνσταντίνου.

2.4. Στις 15 Νοεμβρίου η εκτέλεση των έξι στο Γουδί θα σφραγίσει μαζί με τους 1.500.000 πρόσφυγες τα πολιτικά γεγονότα της νεώτερης πολιτικής ιστορίας. Στις αρχές του 1923 οι πρωτεργάτες του Ε.Ο. θα ξαναβρεθούν για τις «τελευταίες μάχες που 'δωσαν και έχασαν μαζί»⁸ στην υπηρεσία της Ελληνικής εκπαίδευσης. Το «Πρόγραμμα Γληνού» θα επανέλθει και ανάμεσα σε ισχυρές πολιτικές διαμάχες θα αρχίσει η λειτουργία (11/10) του Μαράσλειου Διδασκαλείου (Δελμούζος) και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Γληνός).

2.5. Ο θεσμός της δ.μ.τ.δ. η υλοποίησή του και η τύχη του δεν θα διαφύγει της προσοχής του πρώτου και ουσιαστικού εμπνευστή του, του Δημήτρη Γληνού. Στις 30/11/1923 στο περιοδικό «Εργασία» — περιοδικό που διευθύνει ο Μ. Παπαμαύρος και συστήνεται στους εκπαιδευτικούς από τον τότε Υπουργό Κ.Β. Γόντικα — ο Γληνός θα δημοσιεύσει ένα άρθρο με τίτλο «Η Μετεκπαίδευση των Δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο» όπου ασκεί κριτική στην υλοποίηση του θεσμού. Ήδη στο άρθρο αυτό γνωρίζει και απαντά σε μια σειρά επιχειρήματα που αφορούν: α) την κοινωνική «επιφάνεια» που παρέχει στους δασκάλους η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο, β) το περιεχόμενο των σπουδών, γ) την έλλειψη εξάσκησης στο παιδαγωγικό έργο και δ) τις κουβέντες που έχει ξεσηκώσει η συνδιδασκαλία φοιτητών και δασκάλων. Για το πρώτο θέμα γράφει:

«Το έργο αυτό υμνήθηκε σα μια κατάκτηση του δημοδιδασκαλικού κόσμου. Μα από διάφορα αιτήματα της παιδείας, φάνηκε κιόλας πόσο εξωτερικά αντιλήφθηκαν την μόρφωση αυτή και κείνοι, που την οργάνωσαν, κείνοι που την ύμνησαν. Αρκεί να σημειωθεί εδώ πως ένα από τα σχετικά αιτήματα λέει να ονομασθούν όσοι εκπαιδεύονται στο Πανεπιστήμιο «Καθηγηταί» και να πάρουν δικαίωμα να διορίζονται στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης. Δηλαδή το έργο, που γίνεται για να υψωθεί η Δημοτική εκπαίδευση να χρησιμέψει για γεφύρι για να εγκαταλειφθεί αμέσως και οριστικώς η δημοτική εκπαίδευση από τους εκλεκτούς της. Και ακόμα, πόσο εξωτερικά αντιλαμβάνονται το έργο οι δημιουργοί του αποδεικνύεται, με το να φέρνουν για σπουδαιότερο επιχείρημα για να στηρίξουν την εκπαίδευση μέσα στο Πανεπιστήμιο και μαζί με τους φοιτητές, ότι τάχα υψώνεται η κοινωνική θέση του δασκάλου, όταν πηγαίνει στο Πανεπιστήμιο και μορφώνεται καλύτερα με την συναναστροφή του προς τους «φοιτητές». Τέτοια ιδέα έχουν για τον δάσκαλο και την κοινωνική του θέση και την αποστολή του στην κοινωνία».

Για το περιεχόμενο σπουδών παρατηρεί:

«Οι δημοδιδάσκαλοι υποχρεώνονται στα δύο χρόνια μέσα να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά είκοσι ένα μαθήματα και να εξεταστούν γραπτώς σε όλα... Σημειώσετε ακόμη, ότι μέσα στα μαθήματα εκτός από τα παιδαγωγικά αντιπροσωπεύονται όλοι σχεδόν οι κλάδοι του επιστητού... Αλλ' αν αυτό δεν λέγεται πασάλειμμα τι μπορεί να ονομαστεί πασάλειμμα;».

Και συνεχίζει:

«Από όλη αυτή την πλημμύρα των μαθημάτων λείπει η ειδική εξάσκηση στο παιδαγωγικό έργο. Αυτή, φαίνεται, υποτίθεται πως υπάρχει και τίποτα δεν έχει να διορθωθεί στην πρακτική του σημερινού δημοτικού σχολείου. Αλλά τότε προς τι η νέα θεωρία; Η πράξη δεν είναι αποτέλεσμα θεωρίας; Αν οι διδάσκαλοι αυτοί έχουν σωστή πράξη, πάει να πει πως έχουν και σωστή θεωρία; Τι πρόκειται λοιπόν να μάθουν; Ή μήπως η πρακτική εξάσκηση δε συμβιβάζεται με το υψηλό ακαδημαϊκό έργο;».

Και για το πολυσυζητημένο πρόβλημα της συμφοίτησης δασκάλων φοιτητών σχολιάζει:

«Πώς δεν αντιλαμβάνονται τα ουσιαστικά ελαττώματα που έχει η συνδιδασκαλία με τους φοιτητές; α) διαφορετική προέλευση και προπαιδεία, β) διαφορετικά ενδιαφέροντα, γ) διαφορετικός σκοπός, δ) διαφορετικός ο χρόνος που διαθέτουν οι δάσκαλοι για τη μετεκπαίδευσή τους».

Περισσότερο όμως απ' όλα αυτά τα επιχειρήματα βαραίνουν στην κριτική του Δ. Γληνού οι παρακάτω επισημάνσεις:

«Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου είναι η πιο ακατάλληλη για να μορφώσει δασκάλους σύμφωνα με τους σκοπούς ενός συγχρονισμένου δημοτικού σχολείου... κατόντησε ακατάλληλη για να μορφώνει κλασικούς φιλόλογους συγχρονισμένους. Ξέπεσε σε εξαιρέσεις... είναι έξω από τη σύγχρονη ζωή του Έθνους και έξω από το σύγχρονο ευρωπαϊκό πολιτισμό. Είναι ένα μουμιοκομείο, όπου φασκιώνει τα μυαλά των δυστυχών Ελλήνων για να πάψουν να βλέπουν τη ζωή. Πως λοιπόν θα μορφώσει σύγχρονους ανθρώπους και πως θα μορφώσει τον Έλληνα δάσκαλο, που θα φυσήσει ζωή στο δημοτικό σχολείο και θα το κάμει αληθινό όργανο για την πρόοδο του λαού; Και μόνος αυτός ο λόγος ήταν αρκετός για να απαγορευτεί από ένα προοδευτικό κράτος η μετεκπαίδευση δασκάλων στο Πανεπιστήμιο»¹⁰.

2.6. Η αντίδραση στο άρθρο είναι άμεση: «πολλοί δημοδιδάσκαλοι ήρθαν να συζητήσουν μαζί μου για το ζήτημα» γράφει ο ίδιος στο επόμενο άρθρο του, συνέχεια του πρώτου, στο ίδιο περιοδικό (15-30 Δεκεμβρίου). Ο Δ. Γληνός αντιλαμβάνεται πως:

«τους συγκινεί και τους γοητεύει η σκέψη, πως κατακτήσανε το Πανεπιστήμιο... πως έτσι υψώθηκαν στη συνείδηση της κοινωνίας... Είναι πολύ δύσκολο να διορθώσει κανείς μια τέτοια αξιολογική κρίση στηριγμένος σε συναισθηματικά ελατήρια... Οι δημοδιδάσκαλοι είναι θύματα μιας δημαγωγίας... αφήνουν σε μικρά παιδιά να τους ξεγελούν με λέξεις ηχηρές και με λαμπερόχρωμα λιλιά...».

Δεν αποφεύγει όμως τον πειρασμό να συμπληρώσει:

«Προσθέτω πως στο ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν υπάρχει Ελληνική Παιδαγωγική. Τα προβλήματα της ελληνικής παιδείας, τα προβλήματα του ελληνικού δημοτικού σχολείου, αγνοούνται εκεί μέσα γιατί βέβαια κανένα γερμανικό εγχειρίδιο δεν τα πραγματεύεται. Η δε σοφία μας είναι απολύτως ετερόφωτη ως γνωστόν, αγαπητοί κ. συνάδελφοι, και ο πανεπιστημιακός παπαγαλισμός είναι καθιερωμένη και τρισέβαστη αξία. Μόνο η ζωντανή σκέψη δεν είναι ανε-

χτή στο ιερό «τέμενος των Μουσών».

2.7. Ο ίδιος δηλώνει πως: προτιμά μια ουσιαστική μετεκπαίδευση παράλληλα με την Παιδαγωγική Ακαδημία, σαν ένα τμήμα της να λειτουργήσει ο μετεκπαιδευτικός κύκλος των δημοδιδασκάλων. Επειδή όμως βρίσκονται κι ό-
λας στο Πανεπιστήμιο δυο σειρές από δημοδιδασκάλους, για να μη διακόψει απότομα τη λειτουργία ενός θεσμού, που με όλα τα ελαττώματά του θεωρήθηκε πολύ σημαντικός στο δημοδιδασκαλικό κόσμο, το Υπουργείο ετοίμασε από το Σεπτέμβρη του 1923 ένα Διάταγμα, που διορθώνει τα πιο χοντρά λάθη του σημερινού θεσμού και δίνει μία μέση λύση στο ζήτημα».

Η ρεαλιστική πολιτική του Γληνού εκφράζεται στις παρεμβάσεις που θέλει να κάνει. Αυτές είναι οι εξής:

α) Μένει η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο και διευθυντής των μαθημάτων ο Καθηγητής της Παιδαγωγικής, άρα δεν χάνεται και η εξωτερική ετικέτα, που τόσο γοητεύει τη φιλοτιμία των δασκάλων. Δίνεται όμως η ελευθερία στον Υπουργό να αναθέσει τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων και σε πρόσωπα έξω από το Πανεπιστήμιο. Άρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ο Δελμούζος, ο Λάμπας, ο Τριανταφυλλίδης.

β) Ελαττώνονται τα μαθήματα. Δηλαδή γίνονται τα κύρια μαθήματα από τον παιδαγωγικό, τον φιλολογικοϊστορικό και φυσιογνωστικό κύκλο, που χρειάζεται ο δάσκαλος για να γίνει κυρίαρχος μέσα στην όλη δράση του δημοτικού σχολείου.

Με το νέο Διάταγμα διδάσκονται δέκα τέσσερα μαθήματα. Επειδή το Διάταγμα γράφει «Στοιχεία Φυσικής Πειραματικής», «Στοιχεία Χημείας» ακούστηκε η διαμαρτυρία: «Στοιχεία» λοιπόν θα διδαχθούν και όχι αυτή η επιστήμη;... Πρόκειται να ακούσουν μερικά σιβυλλικά ρήματα...; Ή πρόκειται να τους δοθεί ένας επιστημονικός μα και ειδικά γι' αυτούς ετοιμασμένος κύκλος Φυσικής Πειραματικής που να αποτελέσει το θεμέλιο για τη Φυσική που διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία, μαζί με έναν κύκλο πειραμάτων, που να μπορεί να εκτελεστεί με τα απλούστερα μέσα και που να μάθουν να τα εκτελούν με ασφάλεια και ακρίβεια αυτοί οι ίδιοι οι δημοδιδάσκαλοι;

γ) Η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται χωριστά για τους δημοδιδασκάλους. Δεν εμποδίζονται φυσικά να διδάσκονται και μαζί με τους φοιτητές μερικά μαθήματα.

Και καταλήγει:

«Αυτά είναι τα καλά που έχει το νέο Διάταγμα. Διορθώνει τα σπουδαιότερα ελαττώματα του θεσμού δεν θίγει τη βάση του, εισάγει νέες σκόπιμες διατάξεις. Πιστεύω, πως έτσι μόνο αξίζει να διατηρηθεί ο θεσμός. Αλλιώςτικα, νομίζω πως η Πολιτεία πρέπει το ταχύτερο να σταματήσει μίαν άσκοπη και βλαβερή ακόμη λειτουργία, που αν μείνει όπως είναι τώρα, δεν θα αργήσουν να φανούν όλες οι κακές συνέπειες, που δεν θέλησα εδώ να αναφέρω»¹⁰.

2.8. Το πολιτικό σκηνικό μέσα στο οποίο γράφονται τα άρθρα αυτά δεν είναι αδιάφορο. Το μοναρχικό κίνημα (22/10/23) οδηγεί τους πρωτεργάτες της κίνησης της Μυτιλήνης να προκηρύξουν εκλογές με χαρακτήρα δημοψηφίσματος. Στις 16 Δεκεμβρίου ο Γεώργιος ο Β' αποχωρεί. Στις 25 Μαρτίου του

επόμενου έτους θα ανακηρυχθεί η Α' Ελληνική Δημοκρατία.

2.9. Εκείνες τις μέρες η απάντηση στις θέσεις για τα επιχειρήματα του Ήληνου θα δοθεί από τις γραμμές του «ΕΡΜΗ». Διαβάζουμε στις σελίδες του περιοδικού επιστολή (15/2/24) του Αντ. Καραγιάννη (προέδρου της ΔΟΕ) που καλεί ευγενικά τον Ν. Εξαρχόπουλο να απαντήσει:

«Φήμες φέρουν την Υπηρεσίαν του Υπουργείου της Παιδείας σκεπτομένην να τροποποιήσει το εκτελεστικόν του νόμου με Β.Δ. και κατά τρόπον ανατρέποντα τας θεμελιώδεις του νόμου αρχάς. (Τούτο) ανησυχεί τον διδασκαλικόν κόσμον... [φράσσεται] ο δρόμος απολυτρώσεως και χειραφετήσεως... ο κλάδος ζητεί την γνώμη σας»¹¹.

2.10. Είναι άλλοι τώρα αυτοί που «ξαφνιάζονται» και ακούν «φήμες». Ο Εξαρχόπουλος θα αποδεχτεί την «πρόσκληση» και η πρόσκληση είναι τυπική γιατί στο ίδιο φύλλο θα απαντήσει. Στο άρθρο του θα αισθανθεί την ανάγκη να αναφερθεί πρωταρχικά στην κεντρική ιδέα της δ.μ.τ.δ. Γράφει:

«Είναι] «όχι βέβαια να διδάσκονται εν ταις αιθούσαις του Πανεπιστημίου υπό προσώπων άλλων πλην των πανεπιστημιακών διδασκάλων και αποκεχωρισμένων από των φοιτητών του Πανεπιστημίου, αλλά να τυγχάνωσι της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας [γιατί έτσι] ανοίγει... την οδόν προς την Πανεπιστημιακήν παιδευσιν... τονίζει πως σκοπός του Ν. 2857 είναι να μην εκπαιδεύεται ο δάσκαλος μακριά και χωριστά από την «ηγέτιδα πνευματικήν τάξιν του έθνους» και πως αυτός συμφωνεί και είναι... ανάλογος προς τας «απανταχού του πεπολιτισμένου κόσμου κρατούσας σήμερον αντιλήψεις περί της αποστολής του δημοδιδασκάλου, της εκάστης, ην πρέπει να έχει η μόρφωσις αυτού και του ποιου αυτής και περί της κοινωνικής θέσεως ήτις αρμόζει εις αυτόν»¹²».

Ο ίδιος δηλώνει ότι ο νέος θεσμός προσδοκά να συμβάλει στην:

- «1. Εξύψωσιν του δημοτικού σχολείου βελτίωσιν της εν αυτώ εργασίας».
- «2. Εξύψωσιν αυτού του δημοδιδασκαλικού κλάδου τον ορίζοντα των γνώσεων αυτού να ευρύνη».
- «3. Ανύψωσιν εις κοινωνικήν θέσιν. Είναι αρχή ισχύουσα εις πάσας τας κοινωνίας, ότι δεν αναγνωρίζεται υπό των ιθυνουσών τάξεων της ισοτίμου προς αυτάς ο μη διελθών τας αυτάς μορφωτικάς οδούς».
- «4. Θα επέλθη ενότης εν τη μορφώσει των δημοδιδασκάλων και των διδασκάλων των λοιπών εκπαιδευτικών εξίσωσις και κατ' ακολουθίαν αρμονία και κοινωνική εξίσωσις αυτών».
- «5. Ευχερής άνοδος των προοδευτικών του κλάδου στοιχείων... Θα αποκτήσει ο κλάδος πρόσωπα ικανά... η πραγματική χειραφέτησις και αυτοδιοίκησις».

Συμπληρώνει πως ο θεσμός παρουσίασε κάποια τρωτά και με υπομνήματα προς το Υπουργείο τον ίδιο χρόνο ζήτησε κάποιες αλλαγές που θα δίνουν τη δυνατότητα «παρά την πολυμερή επέκτασιν της μορφώσεως αυτών να έχωσι και ευκαιρίαν να ασχολώνται ειδικώτερον και εμβαθύνωσιν με εκείνους τους επιστημονικούς κλάδους, προς ους έκαστος αισθάνεται έμφυτον κλίσιν και συγχρόνως... χρόνος επαρκής προς άνετον προπαρασκευήν δια τας εξετάσεις».

Ακόμη ζήτησε:

1. Να αφαιρεθώσιν εκ του προγράμματος τα μαθήματα [που] δεν είναι αμέσου χρησιμότητος.
2. Να περιορισθεί ο αριθμός των μαθημάτων, εις τα οποία έκαστος οφείλει να εξετάζεται.
3. Απαλλάσσωνται των εξετάσεων... της ξένης γλώσσης.

Και για να απαντήσει ευθέως στον Δ. Γληνό δηλώνει πως θεωρεί [ότι] το σχέδιο ανατρέπει το σύνολο του θεσμού αφού:

1. Δεν θα διδάσκονται από κοινού δάσκαλοι-φοιτητές.
2. Θα ανατίθενται σε αν. επόπτες και εκπαιδ. συμβούλους καθώς και άλλα πρόσωπα ή διδασκαλία.
3. Δεν θα εξετάζουν βαθμολογικά οι ίδιοι οι διδάσκοντες αλλά επιτροπή.
4. Τα μαθήματα που παραλείπονται είναι σοβαρά και άλλα πρέπει να προστεθούν¹³.

2.11. Το άρθρο του Ν. Εξαρχόπουλου ακολουθεί άρθρο μετεκπαιδευόμενου (Γαβριήλ Παναγιωτίδη) με διαφορά 15 ημερών γραμμένο σε πιο «στρωτή» γλώσσα που θέλει να «διερμηνεύσει» τα αισθήματα των μετεκπαιδευομένων, της βάσης δηλαδή, απέναντι στις ρυθμίσεις του Γληνού. Ο Παναγιωτίδης αφού χαρακτηρίζει το θεσμό «κατάκτηση του δημοδιδασκαλικού κόσμου», «πεδίο προαγωγής» δηλώνει πως με το θεσμό αυτό θα γλιτώσει ο δημοδιδασκαλικός κόσμος από την κηδεμονία των διαφόρων «διλλετάντηδων της Μ. Εκπαίδευσης». Αναφέρεται στις «πίκρες... για τη μειονεκτική θέση που είχαμε σε όλη την κοινωνία» και καταλήγει «καθαρὰ και ξάστερα λέω πως δεν είναι ...ότι η μόρφωσή μας στο Πανεπιστήμιο είναι επιπόλαια, ούτε οι άλλοι λόγοι που αναφέρει ο κ. Γληνός στα δύο του άρθρα... ο λόγος είναι ότι η Φιλοσοφική Σχολή... είναι έξω από τη σύγχρονη ζωή του έθνους... αλλά προπάντων γιατί θεωρεί (ο Γληνός το Πανεπιστήμιο) τελευταίο κράτημα της καθαρεύουσας».

Δηλώνει μάλιστα:

«Δεν έχει δίκιο [ο Γληνός], αν νομίζει ότι μπορεί οι δημοδιδάσκαλοι που στη μέγιστή τους πλειοψηφία αναγνώρισαν την ανάγκη της δημοτικής να αλλάζουν γνώμη παρακολουθώντας μαθήματα στο Πανεπιστήμιο».

Συνεχίζει προτείνοντας ελάττωση μαθημάτων και τελειώνει:

«Μου κάνει εντύπωση η ιδέα που έχουν όλοι σχεδόν ότι σ' όλα υστερούν οι δημοδιδάσκαλοι και ότι για να ανέβουν λιγάκι παραπάνω χρειάζεται να διαγωνισθούν μπροστά σ' επιτροπές και κόντρα επιτροπές... ενώ σ' όλους τους άλλους κλάδους βλέπουμε κατώτεροι από μας να φτάνουν μάλιστα να διοικούν και το κράτος...»¹⁴.

Ο ίδιος θα εμφανιστεί στα επόμενα φύλλα του «ΕΡΜΗ» γράφοντας σε καθαρεύουσα επιστημονικά άρθρα αλλά τα λόγια του «εκφράζουν» φαίνεται τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών «ιδεολογικών χώρων» ή ακριβέστερα το πολιτικό σκηνικό της εποχής επιτρέπει να εκδηλωθεί από το χώρο της αριστεράς μια επίθεση προς το Γληνό, επίθεση που θα συμπεριλάβει και επιχειρήματα που έχουν να κάνουν με τη δ.μ.τ.δ.

2.12. Η επίθεση αυτή θα καταγραφεί στις στήλες του «ΡΙζοσπάστη» όταν η εφημερίδα θα φιλοξενήσει τρία άρθρα μάλλον μετεκπαιδευόμενου — με τίτλο:

«Η εκπαιδευτική πολιτική των αστικών κυβερνήσεων και οι δημοδιδάσκαλοι» — λίγους μήνες αργότερα. Στα άρθρα αυτά θα γίνει προσωπική επίθεση στον Γληνό - Δελμούζο και στην εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης. Θα υμνηθεί ο Ν. Εξαρχόπουλος και ιδιαίτερα το «δώρο» που πρόσφερε στους δασκάλους: τη δίχρονη μετεκπαίδευση.

2.13. Την ίδια εποχή τον Κλάδο ταλανίζει το πρόβλημα της διαβάθμισης (κατάταξης) των δασκάλων που δεν λύθηκε ικανοποιητικά. Ήδη στην Ε.Ο. έχουν αρχίσει οι πρώτες διαφοροποιήσεις. Η κυβέρνηση Παπαναστασίου δεν μπορεί να ελέγξει την κατάσταση και ο προοδευτικός προσανατολισμός της — μνημειώδης είναι ο λόγος του Παπαναστασίου (24/3) όταν αναλαμβάνει την Πρωθυπουργία — δεν αρκεί.

2.14. Ο δάσκαλος που γράφει στο «ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗ» και εγκωμιάζει το Ν. Εξαρχόπουλο και την προσφορά του δεν εκφράζει παρά μια συνέπεια της κομματικής γραμμής που δεν είναι άλλη παρά αυτή της αντίθεσης με τη «Δημοκρατική Ένωση» που λειτουργεί σαφέστατα και ως όρος διαφοροποίησης και καθορισμού του μπολσεβικίστικου χαρακτήρα του χώρου¹⁵. Η ηγεσία της εφημερίδας θα απαντήσει με καθυστέρηση με άρθρο που υπογράφει πιθανότατα ο Κορδάτος (με το ψευδώνυμο W) και οριοθετεί ακριβέστερα την επίσημη πολιτική συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.15. Το σχέδιο όμως έτσι κι αλλιώς δεν έρχεται στη Βουλή. Ο Πάγκαλος και η «Δημοκρατική φρουρά» θα κλείσουν το δρόμο. Τον Ιανουάριο του 1926 ο Πάγκαλος απροσχημάτιστα θα αναδειχθεί σε δικτάτορα. Τον ίδιο μήνα ο Γληνός θα διωχθεί. Το ίδιο και ο Δελμούζος. Ο Κουνδύλης και η επιστροφή της Δημοκρατίας θα βρουν το Γληνό να αρνείται τη συνέχιση της εργασίας του για το κράτος. Οι εκλογές θα οδηγήσουν (4/12) στην οικουμενική κυβέρνηση όπου θα συστεγασθούν ο Μεταξάς και ο Παπαναστασίου. Στις 11.2.1927 η Ε.Κ. θα δημοσιεύσει (φ.24) διάταγμα «περί μετεκπαίδευσης των δασκάλων εν τω Πανεπιστημίω». Το διάταγμα αυτό προβαίνει σε ρυθμίσεις μαθημάτων και ενώ παίρνουν υπόψη τις παρατηρήσεις του Γληνού είναι υπό την έγκριση και αποδοχή του Ν. Εξαρχόπουλου. Τούτο εξάγεται από το γεγονός πως [α] ο αριθμός των μαθημάτων ελαττώνεται [β] δεν δίνεται το βάρος στην πρακτική άσκηση [γ] περιλήφθηκαν η Ειδική Διδακτική και η ερμηνεία αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων αντί της Γενικής Παιδαγωγικής και της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας που πρότεινε ο Δ. Γληνός¹⁶.

2.16. Ο ίδιος χρόνος όμως είναι σημαντικός για την τύχη του Γληνού και τον προσανατολισμό του. Στις 24 Μάρτη ο Ε.Ο. θα διασπαστεί. Οι απεργίες και οι δύο νεκροί από την επίθεση της αστυνομίας σπιγματίζουν την Κυβέρνηση, όμως το σκάνδαλο «ΟΥΛΕΝ» και «ΠΑΟΥΕΡ» δίνουν τον τόνο της εποχής. Λίγους μήνες αργότερα ο Δ. Γληνός σε κύριο άρθρο στην «Αναγέννηση» (Οκτώβρης 1927) με τίτλο «Δημοκρατία, Αντίδραση, Παιδεία» θα γράψει: «Ξεχνάμε πως ο Βενιζέλος και οι διάδοχοί του διόριζαν και διορίζουν από το 1917 Υπουργούς της Παιδείας καθαρευουσιάνους, για να εφαρμόσουν τη γλωσσική μεταρρύθμιση, Υπουργούς αντιδραστικούς, για να κάμουν εκπαιδευτική αναδιοργάνωση.

Μιλάμε για δεκαπεντάχρονη δικτατορία του δημοτικισμού στην παιδεία, ενώ αν εξαιρέσει κανείς το τετράμηνο διάστημα της υπουργείας του κ. Γόντικα και το ισόχρονο διάστημα της πρωθυπουργίας του Παπαναστασίου με υπουργό τον κ. Λυμπερόπουλο, ποτέ δεν υπήρξε καιρός ή η σοβαρή διάθεση σε πολιτικούς αρχηγούς, σε υπουργούς και σε κόμματα να κάνουν κάτι γενναίο για την παιδεία. Και ό,τι έγινε στα ελάχιστα αυτά φωτεινά διαλείμματα γκρεμίστηκε αλύπητα ευθύς έπειτα από δήθεν δημοκρατικούς αρχηγούς και από αλήτες δικτάτορες»¹⁷.

Ο Γληνός είναι πιο μακριά από κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα από το υπάρχον κράτος. Οι ιδεολογικές αποστάσεις είναι κιόλας μεγάλες και ο χώρος του επίσημου κράτους και της κυρίαρχης ιδεολογίας που θα αρθρωθεί γύρω από την εκπαίδευση και τα προβλήματά της ανήκει σε άλλους. Παρακολουθεί βέβαια το σύνολο των ζητημάτων και το '29 με αφορμή τη μεταρρύθμιση θα δημοσιεύσει μια σειρά άρθρων στην «ΑΚΡΟΠΟΛΗ». Σ' αυτά δεν θα ξεχάσει τη μετεκπαίδευση των δασκάλων. Γράφει ανάμεσα σ' άλλα:

«Τα νομοσχέδια αφήνουν εκτός το μεγάλο πρόβλημα της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο», μάλιστα οι διατάξεις που υπάρχουν έχουν καθαρά προσωπικό χαρακτήρα» (Ακρόπολις 19/6).

Την Πέμπτη 20 Ιουνίου αφιερώνει το άρθρο του ειδικά σε αυτό το θέμα και παρατηρεί τα εξής:

«Ως προς την Ακαδημαϊκή μετεκπαίδευση ο νομοθέτης μένει στην καθιερωμένη από το '22 μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο, αν και η αποτυχία του θεσμού είναι ομολογημένη απόλυτα από τους ίδιους τους μετεκπαιδευομένους. Ούτε στο θεωρητικό μέρος επέτυχε τίποτα το σοβαρό... Ούτε στην προπαιδεία, ούτε στις μορφωτικές ανάγκες, χωρίς να επαρκεί ο μοναδικός καθηγητής της Παιδαγωγικής, ούτε για επιστημονικά φροντιστήρια, ούτε για πρακτική εξάσκηση».

Κατακρίνει μάλιστα την «πολυαπασχόληση του Καθηγητή του Πανεπιστημίου... κανείς δεν είναι Γαργαντούας επιστημονικός για να κάμει όλα τα πράγματα αυτά μαζί και αυτός ο συγκεντρωτισμός και η μονοπώλησή της είναι καιρός να πάψει».

Και παρατηρεί: «δεν πρόκειται τα εκατομμύρια που ξοδεύονται να πηγαίνουν πάντοτε χαμένα... πρέπει η Ακαδημαϊκή μετεκπαίδευση να γίνεται σε ιδιαίτερα Πανεπιστήμια ή Ακαδημίες εδώ και στη Θεσσαλονίκη με ειδικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις θεωρητικές και πρακτικές ανάγκες των μετεκπαιδευομένων».

Και στο άρθρο του στις 21/6 τονίζει: «ό,τι περιέχουν καλό, δεν είναι νέο, ό,τι περιέχουν νέο, δεν είναι καλό».

2.17. Η απομάκρυνση όμως του Δ. Γληνού δεν συνεπάγεται και τον αποκλεισμό του ιδεολογικού αντιπάλου του από το προσκήνιο, αλλά αντίθετα τη «συμπόρευση» αυτού, μέχρι ενός βαθμού, με τις δυνάμεις εκείνες που σχεδίασαν και εφάρμοσαν, στο βαθμό πάλι που πρόλαβαν, τις μεταρρυθμίσεις του 1929. Δεν είναι τυχαία η ύπαρξη άρθρου του στο: «Επετηρίς της Εκπαιδευ-

σεως» που εκδίδεται το 1932 με προλογικό σημείωμα του Γ. Παπανδρέου το οποίο και υπογράφει ως Υπουργός Παιδείας. Το άρθρο αυτό του Ν. Εξαρχόπουλου με τίτλο: «Η μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω» επαναφέρει το επιχείρημα που ο ίδιος είχε καταθέσει στις γραμμές του περιοδικού «ΕΡΜΗ» το 1924. Μόνο που τώρα δεν χρειάζεται να το στρέψει εναντίον του αφοπλισμένου πια Δ. Γληνού. Ανάγκη τώρα πια είναι να προβληθεί πως:

«Ο Νόμος... ανοίγει εις τον Έλληνα δημοδιδάσκαλον τας θύρας του Πανεπιστημίου, οδηγεί αυτόν κατ' ευθείαν προς την επιστημονικήν παιδευσιν, τάττει αυτόν εν αμέσω πνευματική επαφή προς τους λοιπούς σπουδαστάς του ανωτάτου ημών εκπαιδευτικού ιδρύματος, τ.ε. προς την μέλλουσαν ηγέτιδα τάξιν του Έθνους».

Το άρθρο αφιερώνει 1/9 της έκτασής του στο τι συμβαίνει στη Γερμανία και κοινωνιολογεί:

«Μόνον δε, όταν αρχίσωσιν οι δημοδιδάσκαλοι να αναζητήσιν τα στοιχεία της μορφώσεως αυτών εν ταις αυταίς πηγαίς, εξ ων αντλούσι τα εαυτών αι ιθύνουσαι τάξεις της κοινωνίας θα καταστή δυνατόν να εξισωθώσιν προς αυτάς κοινωνικώς».

Αφήνοντας υπονοούμενα για την «χρόνια» πλέον απόσταση μεταξύ δασκάλων-καθηγητών και για τον τρόπο που αυτή, μέσω της Πανεπιστημιακής Μετεκπαίδευσης, θα καλυφθεί:

«Θα επέλθη ενότης εν τη μορφώσει μεταξύ των ημετέρων δημοδιδασκάλων και των διδασκάλων των λοιπών εκπαιδευτικών βαθμίδων, ήτις θα έχη ως επακόλουθον και προσέγγισιν αυτών, αρμονίαν και κοινωνικήν εξίσωσιν αυτών».

Επαναλαμβάνει ουσιαστικά τα επιχειρήματα που έχουν γραφεί πριν 8 χρόνια και καταλήγει περιγράφοντας το «δυχερέστατον έργον» το οποίο ο ίδιος ασκεί «ιδία το της τηρήσεως αρχείου εκτεταμένης αλληλογραφίας άνευ μονίμου βοηθού. Ζητά ένα Πειραματικό Εργαστήριο και ένα Σχολείο ασκήσεων, την άντληση των Επιθεωρητών «αποκλειστικώς εκ των μετεκπαιδευομένων προτιμωμένων ...εκείνων, οίτινες επιδεικνύουσιν άμεμπτον κοινωνικήν δράσιν...» καθώς και «Αι διευθύνσεις των πολυταξίων σχολείων [να] ανατίθενται εις μετεκπαιδευθέντας και ακόμη να παρέχεται υλική ενίσχυσις... να δύνανται να παρακολουθώσιν την παιδαγωγικήν βιβλιογραφίαν...»¹⁸.

2.18. Το σκηνικό που θα οδηγήσει σε μια σειρά προνόμια που θα δοθούν, αφού έχει εξασφαλισθεί ο ιδεολογικός έλεγχος των μετεκπαιδευομένων, έχει στηθεί. Τα χρόνια που θα ακολουθήσουν μέχρι το 1964 θα παράγουν ένα ικανό αριθμό¹⁹ μετεκπαιδευομένων που ως επιθεωρητές, γενικοί επιθεωρητές και διευθυντές σχολείων θα στελεχώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

2.19. Με βάση λοιπόν όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής θα μπορούσα να καταθέσουμε κάποιες πρώτες σκέψεις σχετικά με τον προσανατολισμό των αποφοίτων της μετεκπαίδευσης, αλλά και κάποιες παρατηρήσεις για τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν, τις λογικές που παραπέμπουν, καθώς και να προβούμε σε κάποιες γενικές παρατηρήσεις. Σχετικά με το πρώτο θα είχαμε

να παρατηρήσουμε α) εγκυκλοπαιδισμός σε συνδυασμό με επιφανειακή επαφή με έναν εξαιρετικά μεγάλο κύκλο επιστημών. (Προκύπτει από τον πίνακα μαθημάτων²⁰. β) Γερμανικός προσανατολισμός και γερμανικό πνεύμα και αντίληψη του σχολείου, (προκύπτει από την συνεχή διεύθυνση και καθοδήγησή της από το Ν. Εξαρχόπουλο και τους επιγόνους του). γ) Αντίληψη πως αυτοί αποτελούν κάτι το ξεχωριστό εντός του κλάδου των δημοδιδασκάλων, (προκύπτει από την ύπαρξη ενώσεών τους και επιζήτηση επιδοματικής πολιτικής απέναντί τους). δ) Προσανατολίζονται σε παράλληλες σπουδές προς την Φιλοσοφική Σχολή (Φιλολογία ή Θεολογία) με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Τα στελέχη με αντίθετο προσανατολισμό (Φυσικομαθηματική) είναι σπάνια αν όχι ανύπαρκτα. ε) Σε συνδυασμό με τα πολιτικά γεγονότα μετά τη δεκαετία του '40 είναι άτομα συντηρητικών πολιτικών αντιλήψεων. στ) Ο αριθμός του (με βάση τον αριθμό των αποφοίτων) κάθε χρόνο παραμένει εξαιρετικά μικρός και έτσι θα μπορούν να αποτελέσουν «σώμα» που θα «εξισορροπεί» τις σπουδές των δασκάλων με αυτές των καθηγητών. ζ) Η λειτουργία της σχολής σταθερά στην Αθήνα (πολλαπλές επιχειρήσεις για επέκταση στη Θεσσαλονίκη όπως και ο νόμος του 1922 προέβλεπε απέτυχαν παταγωδώς για λόγους που σχετίζονται με τοπικές και εκπαιδευτικές επιλογές) περιορίζει τη δυνατότητα ο θεσμός να αφορά τη μεγαλύτερη μερίδα των δασκάλων. Οι δάσκαλοι που μετεκπαιδεύονται υποβάλλονται σε σειρά «θυσιών» (οικονομικών-οικογενειακών) προσβλέποντας στη στελεχοποίηση που θεωρείται ως αυτοδίκαιο αντίβαρο της «θυσίας» τους.

Σχετικά με τα επιχειρήματα και τη λογική τους υποστηρίζουμε:

Η αντιπαράθεση επιχειρημάτων μεταξύ Γληνού και Εξαρχόπουλου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η δομή των επιχειρημάτων του δεύτερου είναι σαφέστατα εστιασμένη σε πρώτη ανάγνωση στο κυρίαρχο ιδεολογικό μοντέλο του αστικού τρόπου σκέψης: Διεύρυνση των «γνώσεων» οφείλει να σημαίνει κοινωνική άνοδο. Τις γνώσεις παρέχει το Πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτούν τα «εκλεκτά μέλη» της «άρχουσας τάξεως». Άλλος δρόμος δεν υπάρχει. Άλλωστε τούτο είναι απόλυτα σύμφωνο και με τα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και κοινωνικής κινητικότητας²¹.

Ο πρώτος χωρίς να μπορεί να απορρίψει κάποιες όψεις τους (αξιοκρατία, κοινωνική ετικέτα) μάχεται θέση θέση τις υπερσυντηρητικές θέσεις του δεύτερου και προσπαθεί να δημιουργήσει μια σχολή που θα «παράγει» τα αναγκαία για το κίνημα του δημοτικισμού στελέχη. «Το καλό της εκπαίδευσης» θα λέγαμε είναι η κύρια του φροντίδα σε πρώτη φάση (μέχρι το '25). Μετά μέσα από την προσωπική του πορεία θα αρχίσει να αμφιβάλλει για το αν είναι δυνατό να συμβεί κάτι τέτοιο ακόμη και αν ένας άνθρωπος «καλών προθέσεων» όπως ο ίδιος βρίσκεται σε θέση κλειδί. Οι πολιτικές συγκυρίες θα κάνουν να φαντάζει σκληρότερη η σχεδόν προβλεπόμενη ήττα των επιχειρημάτων του. Οι όποιες αντιρρήσεις θα συνεχίζουν να ακούγονται²² θα αφορούν διαδικαστικές όψεις του προβλήματος.

Τέλος γενικά θα ήταν ενδιαφέρον ίσως να επωθεί πως μια διάσταση ακόμα των επιχειρημάτων του Ν. Εξαρχόπουλου θα μπορούσε να αποτελέσει ευ-

καιρία για τη διατύπωση κάποιων γενικότερων απόψεων:

Προτείνοντας, στην ουσία, να είναι ο ίδιος αυτός που με την ιδιότητά του ως καθηγητή των Παιδαγωγικών θα εγγυάται το επίπεδο των πτυχίων ειδοποιεί για το ότι η διαδικασία προηγείται της ουσίας. Υποστηρίζουμε εδώ πως τα επιχειρήματά του υπακούουν σε ένα μεγάλης αφαιρετικής και ερμηνευτικής δυνατότητας για το χώρο της ιδεολογίας ζευγάρι που θα το ορίζαμε ως ζεύγος του: «διαφορετικός από - όμοιο μεν»²³. Υποστηρίζουμε πως η ιδεολογική γλώσσα καταφεύγει συχνά στη χρήση επιχειρημάτων στα οποία υποβόσκει μια επιχείρηση καθορισμού ομοιοτήτων και διαφορών, σε απλουστευτικά σχήματα πάντα, γεγονός που επιτρέπει, στα πλαίσια μιας γενικότερης ιδεολογίας, τον αυτοκαθορισμό ατόμων και ομάδων σε σχέση με τους «άλλους». Όμοιοι με τους καθηγητές σημαίνει κύρος, άνοδος, κοινωνική και οικονομική, δυνατότητα ελέγχου των άλλων (δασκάλων) από τους οποίους πλέον είσαι διαφορετικός, γεγονός που στη συγκεκριμένη περίπτωση καταγράφεται και ως πειστήριο «κοινωνικής κινητικότητας», την ευεργετική επίδραση της οποίας ήδη οι δάσκαλοι μόλις εκείνη την εποχή αρχίζουν να γνωρίζουν.

Β' περίοδος

3.1. Οι διαφωνίες για το περιεχόμενο και το φορέα της δ.μ.τ.δ. δεν σταμάτησαν τα χρόνια που ακολούθησαν. Η πιο συνολική όμως κριτική και η πιο συνεκτική πρόταση μεταρρύθμισης του θεσμού συναντάται σε ένα άρθρο²⁴ του νεαρού τότε μετεκπαιδευόμενου δασκάλου Η. Ξηροτύρη που ενώ περιέχει πολλά από τα επιχειρήματα του Δ. Γληνού εγκαινιάζει μια εκσυγχρονιστική φιλελεύθερη άποψη που θα γίνει προσπάθεια να υλοποιηθεί στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1964. Γράφει ο Ξηροτύρης με την ορμή του νέου: «Δεν ξέρω αν ο όρος «Μετεκπαίδευση» σημαίνει εκείνο που στην πραγματικότητα γίνεται [μάλιστα] χωρίς δισταγμό [λέω], πως από άποψη θεωρητική η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο δεν προσφέρει τίποτα το αξιολόγο»... «Από τους 50 είναι ζήτημα αν οι 5 δείχνουν κάποια επιμέλεια».

Συνεχίζοντας διαβεβαιώνει πως ένας ικανός αριθμός των μετεκπαιδευόμενων τη χρησιμοποιεί κυρίως για να γραφτεί στο Πανεπιστήμιο, όπου παρακολουθεί άλλους κλάδους (Νομική και Φιλοσοφική) και να αλλάξει επάγγελμα. Προτείνει τέλος «αλλαγή στο περιεχόμενο και στη μορφή» με ένα σύνολο 19 θέσεων. Αυτές είναι:

- 1) Η δ.μ.τ.δ. πρέπει να παρέχεται σε ξεχωριστό ίδρυμα.
- 2) Ο Δ/ντής σπουδών να είναι άτομο αναγνωρισμένης αξίας επιστημονικής με θεωρητική κατάρτιση και πλούσια ατομική εμπειρία.
- 3) Το προσωπικό να είναι επίλεκτα στελέχη.
- 4) Η επιλογή τους να γίνεται από το Υπουργείο.
- 5) Να μην παρατηρείται το φαινόμενο στο τέλος κάθε χρονιάς να γίνεται αναζήτηση για καινούριο προσωπικό.
- 6) Να υπάρχει σύστημα διαλέξεων για ποικίλα θέματα.
- 7) Το βάρος της εκπαίδευσης [να πέφτει] στο πρακτικό μέρος. Το δύσκολο εί-

- ναι να γίνεις δάσκαλος, γράφει. Ο παιδαγωγός που είναι μόνο επιστήμονας καπηλεύει το δασκαλικό έργο.
- 8) Το Ίδρυμα να είναι εργαστήριο (πειράματα να γίνονται με βάση την ελληνική πραγματικότητα).
 - 9) Να δίνεται διάστημα για συζήτηση αποριών από τη σχολική πράξη.
 - 10) Να επεκταθεί ο θεσμός στη Θεσσαλονίκη (100 Αθήνα + 100 Θεσσαλονίκη).
 - 11) Ο διαγωνισμός είναι καλός όταν δεν εισχωρεί πολιτική και κομματική γάγγραινα.
 - 12) Να εισάγονται 2 δάσκαλοι από κάθε περιφέρεια.
 - 13) Η δημιουργική εργασία να αντικαταστήσει τις διπλωματικές εξετάσεις.
 - 14) Οι επιθεωρητές [να επιλέγονται αποκλειστικά] από τους απόφοιτους.
 - 15) Να περιλαμβάνει γεωργικό και τεχνικό τμήμα²⁵.
 - 16) Να γίνει αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων.
 - 17) Οι απόφοιτοι να στελεχώνουν θέσεις στην κεντρική υπηρεσία του Υ.ΠΕΠΘ.
 - 18) Να γίνει το κτίριο στην ύπαιθρο.
 - 19) Να μην αποκλείονται δάσκαλοι με βάση το όριο ηλικίας.

3.2. Δύο χρόνια μετά (1950) το περιεχόμενο σπουδών θα τροποποιηθεί αισθητά. Οι μεταβολές αυτές συνδέονται με την ανάληψη της διεύθυνσης σπουδών (στο Πανεπιστήμιο) από τον Καλλιάρφα, γεγονός που συνδέεται με τη «στροφή στη χαρακτηριστική μέθοδο και ερμηνεία που αποσκοπούσε στην «επιστημονική» κάλυψη των κοινωνικών στερεοτύπων της αστικής Παιδαγωγικής» παρατηρεί ο Α. Ανδρέου²⁶.

3.3. Τα χρόνια όμως που ακολούθησαν τον εμφύλιο πόλεμο μέχρι το 1964 το πρόβλημα της δ.μ.τ.δ. δεν μοιάζει να απασχολεί την Ομοσπονδία παρά μόνο σε επίπεδο διαδικαστικών αιτημάτων. Μια αναφορά στο πρόβλημα της μετεκπαίδευσης συναντάται το 1956 στο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου»²⁷ που ξεπερνά έστω και ως αναφορά το δίχρονο χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης:

«Είναι απαραίτητος η καθολικευσης της μετεκπαιδευσεως» γράφει και συνεχίζει: «Βεβαίως τούτο δεν είναι δυνατόν να γίνει ως γίνεται σήμερα η εν τω Πανεπιστημίω μετεκπαιδευσις» και προτείνει «βραχύβιες τεσσάρων εβδομάδων».

Το θέμα όμως δεν θα έχει συνέχεια. Όποιες αναφορές γίνονται στο πρόβλημα της μετεκπαίδευσης αφορούν αιτήματα καθαρά διαδικαστικού χαρακτήρα που συνδέονται με την ηλικία εισαγωγής, τον αριθμό και σταθερά με την επέκταση του θεσμού και στη Θεσσαλονίκη. Βέβαια οι αναφορές στον ιδρυτή του θεσμού, ίσως ως προσώπου που θα μπορούσε σε μια φανταστική δυναμικότητα να «νομιμοποιούσε» το αίτημα, δε λείπουν. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε στο «Διδασκαλικό Βήμα», αρ. φύλλου 458/25/3/1961:

«[ο θεσμός που έγινε] τη εισηγήσει του αιμνήστου Ν. Εξαρχόπουλου (+ 1960) μετεκπαιδευε, όταν οι δάσκαλοι ήταν 6.000 40, σήμερα που είναι σχεδόν 24.000 μόνο 60, ενώ θα έπρεπε αναλογικώς να είναι 150. [Ζητιέται η] επέκτα-

ση του θεσμού εις το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, δια του οποίου το μόνο ε-
πόδιο είναι η έλλειψη εις τούτο καθηγητού Παιδαγωγικών».

Βέβαια το γεγονός πως η «έλλειψη καθηγητού» διαρκεί 25 χρόνια δεν ε-
πιποδίζει την διατύπωση ενός επιμεριστικού αιτήματος²⁸ γιατί εκείνο που ου-
σιαστικά ενδιαφέρει δεν είναι η διατύπωση ενός λογικού αιτήματος αλλά ενός
λογικοφανούς αιτήματος, γεγονός που επιφέρει και την καταφυγή σε αριθ-
μούς και αναλογίες που «κατοχυρώνουν» το «δίκαιο» του αιτήματος.

Ενισχύουν όμως την άποψη που διατυπώσαμε για την αντίληψη που κυ-
ριάρχησε στην Ομοσπονδία (αντίληψη που εκ των πραγμάτων δεν μπορούσε
να ήταν άλλη γιατί εναρμονίζεται πλήρως με την κυρίαρχη ιδεολογία της δια-
τύπωσης αιτημάτων που σκοπό έχουν τη δημιουργία ελπίδων στα ξεχωριστά
άτομα για προσωπική ανέλιξη και προκοπή²⁹) τα γεγονότα που διεδραματι-
σθηκαν λίγα χρόνια μετά: το 1964 και σχετίζονται με τις ρυθμίσεις που επιχεί-
ρησε η Ένωση Κέντρου.

3.4. Το Ν.Δ. 4379 στα πλαίσια των συνολικών ρυθμίσεων που προέβλεπε
ίδρυσε (άρθρο 21) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που στο έργο του θα περιλαμ-
βανόταν και (2β) «Η μετεκπαίδευση των διδακτικών στελεχών των σχολείων
παντός τύπου». Συγκεκριμένα το άρθρο 23 #3 προέβλεπε:
«Από της ενάρξεως λειτουργίας του Π.Ι. περιέρχεται εις αυτό το εκπαιδευτικό
έργο του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως, της Μετεκπαιδύσεως των δι-
δασκάλων εις τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης».

3.5. Οι λόγοι που οδήγησαν την Κυβέρνηση Παπανδρέου στη δημιουργία
αυτού του θεσμού όπως παρουσιάζονται στην εισηγητική έκθεση είναι δύο. Ο
πρώτος έχει σχέση με την υστέρηση της επιστημονικής έρευνας των εκπαι-
δευτικών ζητημάτων. Χαρακτηριστικά τονίζει ο εισηγητής:
«Ατυχώς η παιδαγωγική έρευνα ασκείται υποτυπωδώς εις τα δύο Πανεπιστή-
μιά μας, εις το έτερον μάλιστα τούτον η έδρα της Παιδαγωγικής είναι κενή³⁰
από 28 ετών».

Ο δεύτερος λόγος είναι να επανέλθει «συντονισμός και συνοχή» μεταξύ
των υπηρεσιών που εκπαιδεύουν τα εκπαιδευτικά στελέχη. Την αποστολή αυ-
τή αναλαμβάνει το Π.Ι. αφού:
«Αυτά [οι πολυποικίλες μετεκπαιδύσεις] θα συγχωνευθούν μετά του Π.Ι. και
θα αποτελέσουν ενιαίον και καλώς συντεταγμένον Οργανισμόν αυστηρώς ε-
πιστημονικού χαρακτήρα».

Το γιατί δεν μπορεί να παίξουν τέτοιο ρόλο τα ήδη υπάρχοντα Πανεπιστή-
μια απουσιάζει επιμελώς και η μόνη αναφορά που γίνεται πλαγίως είναι αυτή
για τη μη ανάπτυξη της έρευνας³¹. Δεν απουσιάζει όμως η σαφής διατύπωση
του νομοθέτη για το τι «τύπο» δασκάλου επιδιώκει να παράγει η νέα υπηρε-
σιακού τύπου μετεκπαίδευση:

«Η ενημέρωσις και ο εκσυγχρονισμός είναι προϋποθέσεις της επιτυχίας του
εκπαιδευτικού έργου. Ο αποστεωμένος και σχολαστικός διδάσκαλος των πα-
λαιών αρχών δεν δύναται να ομιλήσει εις τα ψυχάς των νέων και να γίνει ο-
δηγός των»³².

3.6. Βέβαια αυτό που επιμελώς αποκρύπτεται δεν είναι άλλο από το γεγο-

νός της ύπαρξης δυνάμεων στο τότε οργανωμένο πανεπιστημιακό σχήμα που αναμενόταν να αντιταχθούν σε οποιαδήποτε προσπάθεια σχετικού εκσυγχρονισμού του συστήματος εκπαίδευσης, εκσυγχρονισμού που ήταν απαραίτητο να διατυπωθεί και με την αναδόμηση και αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η πρώτη επίθεση θα έρθει με το περίφημο «Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών» όπου διαβάζουμε:

«Πρόκειται περί σφοδροτάτου πλήγματος κατά της Εθνικής Παιδείας, ιδιαιτέρως της Φιλοσοφικής Σχολής, από της οποίας αποσπάται η παιδαγωγική καθοδήγηση των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, της οποίας ούτω οι κατευθύνσεις συντάσσονται προς τα της στοιχειώδους»³³.

Στο ίδιο πνεύμα θα ακολουθήσει και η ανακοίνωση της «Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων» προς τη Βουλή των Ελλήνων και τον Ελληνικό Λαό, που θα περάσει και σε προσωπικές επιθέσεις:

«Η προτεινόμενη ίδρυσις του Π.Ι. είναι απροσάρμοστος μεταφύτευσις εις την Χώρα μας ξένου εκπαιδευτικού θεσμού. Επιφέρει σύγχυσιν μεταξύ ετερογενών εκπαιδευτικών λειτουργιών (Διοικήσεως, Εποπτείας, Διδασκαλείας, επιστημονικής ερευνής) και αποσκοπεί εις την ικανοποίησιν των φιλοδοξιών διαφόρων εγκεφάλων»³⁴.

Τα επιχειρήματα που θα διατυπώσει ο υπουργός της χούντας Κ. Καλαμποκιάς έχουν κιόλας κατατεθεί, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

3.7. Οι αντιδράσεις όμως δεν σταματούν εδώ. Στο «Δ.Β.» αρ. φυλ. 546/5-8-64 διαβάζουμε το υπόμνημα τροποποίησης διατάξεων του νέου νόμου:

«Ιδιαίτερα ανησυχεί τον κλάδο η παρ. 3 άρθρο 23, όπου καταργείται η μετεκπαίδευσις εις το Πανεπιστήμιο ...δεν είμεθα σύμφωνοι... [γιατί η νέα] ...θα στερείται του απαραίτητως αναγκαίου δια τον κλάδον Πανεπιστημιακού «χρώματος» αφού θα παρέχεται από μια «δημόσιον υπηρεσίαν» [και ζητά]... να διατηρηθεί παραλλήλως και να ενισχυθεί η Πανεπιστημιακή εκπαίδευσις».

3.8. Η ηγεσία της Δ.Ο.Ε. προχωρεί σε πιέσεις. Είναι γνωστό πως ο Ε. Παπανούτσος δεν ευνοεί τη δίχρονη μετεκπαίδευση. Ο ίδιος υποστηρίζει τη δημιουργία ταχύρυθμων επιμορφωτικών σεμιναρίων. Πειστήριο τούτου αποτελεί η αναδιατύπωση των απόψεών του (με αφορμή την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου Μέσης) δεκατέσσερα χρόνια μετά στην εφημερίδα «Καθημερινή» σε άρθρο του με τίτλο: «Επιστροφή σε στείρους θεσμούς» (1-10-1978) όπου γράφει:

«Σκοπός είναι ένα επιπλέον πτυχίο... [που] δημιούργησε δικαιώματα... η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο (εννοεί η των δυο χρόνων) έχει πέσει στην εκτίμηση της υγιέστερης πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού κόσμου...».

Συνεχίζει, διευκρινίζοντας, πως όσοι θέλουν μακρόχρονες μεταπτυχιακές σπουδές θα έπρεπε να λαμβάνουν «ειδική άδεια απουσίας» και ρωτάει: «Οι άλλοι τι απέδωσαν στην επιστήμη και στη διοίκηση της Παιδείας; Επιτρέπεται να συνεχίζεται ένας δαπανηρός θεσμός που έδωσε τόσο πενιχρά αποτελέσματα;».

3.9. Η εμμονή όμως του πρωτεργάτη της μεταρρύθμισης του '64 στη βρα-

χύχρονη μορφή μετεκπαίδευσης καταγράφεται και στην έκθεση πεπραγμένων («Δ.Β.» αρ. φυλ. 571/5-6-65) αφού λίγα φύλλα πιο πριν (566/20-5-65) στην εισήγηση του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. έχει γραφτεί:

«Επίπονες ενέργειες να διατηρηθεί παράλληλα και η Πανεπιστημιακή Μετεκπαίδευση δεν βρήκαν ανταπόκριση στην Κυβέρνηση».

Όμως το πολιτικό σκηνικό της εποχής είναι για άλλη μια φορά ταραγμένο. Ακολουθούν τα Ιουλιανά και στο «Δ.Β.» αρ. φυλ. 577/10-10-1965 διαβάζουμε: «Αποφασίστηκε η επαναλειτουργία της Πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης των δασκάλων» και το αίτημα ακολουθεί: «χρήσιμο να μελετηθεί η κατάργηση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από σχετικό διαγωνισμό».

Στο αμέσως επόμενο φύλλο όμως (578/25-10-65, σ. 8) περιγράφεται η τελική λύση που δόθηκε:

«Η επαναλειτουργία της Πανεπιστημιακής μετεκπαιδευσεως κρίθηκε σαν παράνομη και δεν πρόκειται να γίνει πολύ περισσότερο — κατά την άποψη του Υπουργείου πάντοτε — είναι ανώφελη για το δάσκαλο και μειωτική... [έτσι]... «η μετεκπαίδευση θα είναι διετής [και]... αύξηση ορίου ηλικίας [εισαγωγής] δεν στάθηκε δυνατή».

Ενώ λοιπόν το Πανεπιστημιακό χρώμα χάνεται ανεπιστεπτί (;) η χρονική διάρκεια που αθροιζόμενη μαζί με τις σπουδές στις Π.Α. διατηρεί «κάτι» από το χρώμα αυτό παραμένει. Και ο διαγωνισμός εισαγωγής, που είχε υποσχεθεί ο Ι. Κακριδής, ενώ δεν πραγματοποιείται όπως αρχικά είχε οριστεί στις 15 Νοεμβρίου γίνεται λίγες μέρες μετά και το νέο έτος βρίσκει τους πρώτους — που θα είναι και οι τελευταίοι — μετεκπαιδευόμενους δασκάλους υπό την «αιγίδα» του Π.Ι.

3.10. Πληροφορίες για το πρόγραμμα και το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης του Π.Ι. παρέχει ένας από τους πρωταγωνιστές εκείνης της εποχής, ο Κ. Χάρης:

«Το πρόγραμμα σπουδών ...εμπλουτίστηκε με νέους κλάδους των επιστημών της αγωγής (συγκριτική παιδαγωγική, παιδαγωγική, κοινωνιολογία της αγωγής, μεθοδολογία της έρευνας, μελέτη και αντιμετώπιση της σχολικής καθυστέρησης, ψυχολογία της μάθησης, κοινωνική ψυχολογία) και οργανώθηκε για διδακτική προσέγγιση σε επίπεδο «μεταπτυχιακό» όπως όριζε το Β.Δ. που κατάρτισε η Ολομέλεια του Π.Ι. (αρ. πραξ. 31/12-6-66). Αξιομνημόνευτη είναι, επίσης, η έκταση και το επίπεδο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και γραμματείας, ενδεικτικό και αυτό της προοδευτικής εκπαιδευτικής ιδεολογίας που χαρακτήριζε αυτή τη μετεκπαίδευση»³⁵.

3.11. Αν όμως το Π.Ι. «διασώθηκε» μετά τα Ιουλιανά αποτέλεσε μια από τις πρώτες φροντίδες της χούντας η κατάργησή του με τον Α.Ν. 59/24-6-67. Γλαφυρές εξάλλου ήταν και οι δηλώσεις Κ. Καλαμποκιά (υπουργού Παιδείας της χούντας) στις εφημερίδες:

«Ο αληθής σκοπός της ιδρύσεως του Π.Ι. ήτο η υποταγή της Παιδείας εις μίαν πολιτική παράταξιν. Αι συνέπειαι της υποταγής ταύτης θα ήσαν οδυνηραί δια το μέλλον της Εκπαιδευσεως, διότι θα εσήμανε μετατροπήν της Παιδείας εις όργανον ενός κόμματος προς εξυπηρέτησιν των επιδιώξεων τούτου. Οι διορι-

σθέντες, εις το Π.Ι. εκπελέγησαν κατά κύριον λόγον επί τη βάσει κριτηρίων καθαρώς κομματικών και ουχί βάσει της επιστημονικής των καταρτίσεως και της καταλληλότητος δια το υψηλόν έργον της διοικήσεως της εκπαιδεύσεως ...της καθοδηγήσεως αυτής, της κρίσεως των διδακτικών βιβλίων, της μετεκπαιδεύσεως των εκπαιδευτικών...

Το φρόνημα πολλών εξ αυτών ήτο διαβλητόν και η επίδρασις των επί των εκπαιδευτικών λειτουργιών υπήρξεν άκρως διαβρωτική, ως επίσης η επίδρασις επί της επιλύσεως των εκπαιδευτικών ζητημάτων υπήρξεν αντίθετος προς τας παραδόσεις του έθνους και την μακράν αυτού ιστορίαν»³⁶.

3.12. Κενό βέβαια στην μετεκπαίδευση στην ουσία δεν υπήρξε. Οι εισαχθέντες επί Ενώσεως Κέντρου μετά το πραξικόπημα παρέμειναν λίγους επιπλέον μήνες για την «ολοκλήρωση» των σπουδών τους κάτω από την εποπτεία της νέας διοικήσεως του ΥΠΕΠΘ. Κάποιοι εξ αυτών διώχθηκαν από την εκπαίδευση, τύχη που είχαν και κάποια στελέχη του Π.Ι.³⁷ Ο νομικός μανδύας που με βάση του θα λειτουργήσει τώρα η μετεκπαίδευση των δασκάλων θα δοθεί με τον Α.Ν. 129/1967 στο άρθρο 16 (παρ. 1) του οποίου ορίζεται διετής μετεκπαίδευσης. Ακριβέστερα στην παρ. 2 γράφει:

«Από το σχολικό έτος 67-68 ιδρύεται εν Αθήναις Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαιδεύσεως αποστολή του οποίου ορίζεται η διετής μετεκπαίδευση των λειτουργών της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως».

Για την ποιότητα του προγράμματος ο Κ. Χάρης παρατηρεί:

«Η διδασκαλία ανατέθηκε κατά πρώτο λόγο σε καθηγητές ΑΕΙ. Το πρόγραμμα σπουδών όμως στη φάση αυτή πάσχει από εγκυκλοπαιδισμό και έκδηλη ιαχνότητα σε ψυχολογικά και παιδαγωγικά μαθήματα. Ενδεικτικό του χαρακτήρα του προγράμματος: επί 39 συνολικών και για τα δύο έτη, εβδομαδιαίων ωρών του, μόνο 2 (1+1) ώρες για την ψυχολογία, έναντι 4 (2+2) για την ερμηνεία των αρχαίων κειμένων. Η αρχαιογνωσία στην οποία εξαντλείται και το μάθημα της «Ελληνικής γραμματολογίας» και ως ένα βαθμό τα «Στοιχεία ελληνικής γλωσσολογίας» συνάδει προς τη γλωσσική και τη γενικότερη πολιτική του διδακτορικού καθεστώτος»³⁸.

3.13. Και ίσως το Δ.Δ.Ε. να έφτανε, με αυτή την ονομασία, ως τις μέρες μας αν ένα άλλο, άσχετα σε πρώτη φάση, γεγονός δεν του άλλαζε επωνυμία. Η χούντα φοβούμενη ίσως την «διαβρωτικήν επίδρασιν» του μεγάλου αστικού κέντρου επί των σπουδαστών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών από τις 14 Ακαδημίες που λειτουργούσαν τότε κατάργησε (Ν.Δ. 842/1971) για λόγους δήθεν οικονομίας και αποκέντρωσης, τις Π.Α. των Αθηνών (Μαράσλειος) του Πειραιώς (Ράλλειος) της Θεσσαλονίκης και της Ρόδου³⁹.

Η κατάργηση όμως της Μαρασλείου δημιουργεί κενό. Τα κτίρια του κληροδοτήματος Μαρασλή έχουν εκχωρηθεί για να εκπαιδεύουν δασκάλους διαφορετικά διεκδικούνται από τη Μονή Πετράκη. Πρόβλημα δεν υπάρχει. Το Ν.Δ. 1922/31-8-1972 στο πρώτο του άρθρο μετονομάζει το ΔΔΕ σε ΜΔΔΕ, δηλαδή Μαρασλείο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και του εκχωρέ τα διδακτήρια της νεκρής πλέον Μαρασλείου Π.Α.

3.14. Ο παραπάνω νόμος — με τον οποίο λειτουργεί μέχρι σήμερα η με-

τεκπαίδευση των δασκάλων στον ίδιο χώρο — παρουσιάζει και μια καινοτομία. Προβλέπει τμήματα «βραχείας διάρκειας» (άρθρο 5) νηπιαγωγών καθώς και νηπιαγωγών και δασκάλων [μετεκπαιδευόμενων] εις την ειδικήν αγωγήν».

Ο ίδιος νόμος όμως θα ικανοποιήσει και ένα «χρονίζον» αίτημα του κλάδου: Η ηλικία εισαγωγής είναι πλέον το 40ό έτος. Με την ευκαιρία όμως το άρθρο 24 προβλέπει:

«Οι βάσει του διαγωνισμού του έτους 1971 διορισθέντες ή διοριζόμενοι Επιθεωρηταί Δ.Ε., οι μη κεκτημένοι πτυχίον διετούς μετεκπαιδύσεως εν των Πανεπιστημίων Αθηνών ή εν τω Διδασκαλείω Δ.Ε. ή πτυχίον Ανωτάτης Σχολής ημεδαπής ή αλλοδαπής, δύνανται να καλώνται ίνα φοιτήσουν εις το Μ.Δ.Δ.Ε. προς παρακολούθησιν της μετεκπαιδύσεως μείζονος διάρκειας και λήψιν πτυχίου δι' αποφάσεως του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Η αξιοκρατία και κατ' επέκταση η κατοχή «τυπικών προσόντων» είναι απαραίτητο ιδεολόγημα και για το δικτατορικό καθεστώς.

Τα διδασκόμενα μαθήματα ορίσθηκαν με τον ίδιο νόμο σε 14 και είναι: 1) Φιλοσοφικά, 2) Ψυχολογικά, 3) Παιδαγωγικά, 4) Ελληνικά, 5) Ιστορικά, 6) Θρησκευτικά, 7) Μαθηματικά, 8) Φυσικές Επιστήμες, 9) Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, 10) Οργάνωση και διοίκηση Εκπαιδύσεως, 11) Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, 12) Ξένη Γλώσσα, 13) Ρυθμική - Κινησιοθεραπεία και 14) Αθλοπαιδιαι.

Με το Π.Δ. 54/23-6-1973 η βραχείας διάρκειας μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών μετατρέπεται σε διετή κύκλο σπουδών και εδώ οι νομοθετικές παρεμβάσεις της δικτατορίας ολοκληρώνονται.

Προσπάθειες επαναπροσανατολισμού

4.1. Η λειτουργία του ΜΔΔΕ ως ενδοϋπηρεσιακή μετεκπαίδευση δεν ικανοποιούσε όπως είδαμε τις βλέψεις του κλάδου, τουλάχιστον στο βαθμό που αυτές εκφραζότανε από την ηγεσία τη ΔΟΕ το '64. Εξάλλου και στο «Δ.Β.» (16-9-74) διαβάζουμε το αίτημα: «η άμεση επαναφορά της μετεκπαιδύσεως των δασκάλων εις το Πανεπιστήμιο Αθηνών ως ελειτούργει κατά το παρελθόν» [είναι αναγκαία]. Και το «Δ.Β.» αρ. φυλ. 775/5-5-1975 μας πληροφορεί πως ο Υπουργός κ. Ζέπος, με το Αρ. Πρωτ. 500/1-22-26651 έγγραφό του, προέβη στη «σύσταση Ομάδος Εργασίας προς μελέτην του θεσμού της μετεκπαιδύσεως καθηγητών και δασκάλων».

Η σύσταση επιτροπής κινητοποιεί. Στο επόμενο «Δ.Β.» (20-5-75) στις προτάσεις προς την έκτακτη Γ.Σ., 44η του κλάδου, καταγράφεται το αίτημα «της προσθήκης 3ου έτους για την απόκτησιν από τους ενδιαφερομένους συναδέλφους διδακτορικού διπλώματος» καθώς και της πραγματοποίησης της διετούς μετεκπαιδύσεως «στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης 400 δασκάλων».

Καμιά όμως θεσματική αλλαγή δεν πραγματοποιείται. Λίγους μήνες αργότερα το Ν.Δ. 156/4-12-1975 θα είναι η τελευταία σημαντική ρύθμιση που θα δώσει στη μετεκπαίδευση τη μορφή με την οποία λειτουργεί ως σήμερα. Ο νό-

μος αυτός θα επεκτείνει τη μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή σε δυο χρόνια προβλέποντας ταυτόχρονα (άρθρο 1, παρ. 1):

«Οι επιτυχώς περατούντες την μετεκπαίδευσιν ταύτην λαμβάνουν πτυχίον κατά πάντα ισότιμον και ισοδύναμον προς το πτυχίον μετεκπαιδύσεως μείζονος διάρκειας».

Στον ίδιο νόμο «επιστρέφεται» και η «περιουσία» καθώς και τα αρχεία της επαναϊδρυόμενης Μαρασλείου Π.Α. και ο κύκλος κλείνει. Το ΜΔΔΕ μετεκπαιδεύει δασκάλους και νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής για δυο χρόνια ενδοϋπηρεσιακά, παράγοντας ένα δυναμικό από το οποίο η εκάστοτε εξουσία μπορεί να επιλέξει στελέχη που κατέχουν το τεκμήριο αξιότητας, αποκαθιστώντας ταυτόχρονα στο φαντασιακό των δασκάλων την αδικία της δίχρονης βασικής εκπαίδευσης⁴⁰ που σε πολλαπλά επίπεδα σηματοδοτεί την υστέρηση τους από το λοιπό σώμα των εκπαιδευτικών.

4.2. Όμως από την αρχή κιόλας της μεταπολίτευσης ένα άλλο αίτημα των δασκάλων θα συγκεντρώνει την προσοχή όλου του κλάδου και θα επηρεάσει το λόγο που αρθρώνεται γύρω από την μετεκπαίδευση. Είναι αυτό της «ανωτατοποίησης» των Π.Α. Αίτημα με σαφώς μεγαλύτερο ακροατήριο. Ως στοιχείο ενδεικτικό της σύμπλευσης της τύχης τους, στο φαντασιακό των δασκάλων, παραθέτουμε τα αιτήματα όπως αυτά καταγράφονται στην εισήγηση του Δ.Σ. της ΔΟΕ προς την 48η Γ.Σ. («Δ.Β.» αρ. φύλ. 848/30-5-79) όπου: Ζητιέται α) μονοετής μετεκπαίδευση κατά κλάδο ιστορικοφιλολογικό, μαθηματικό, φυσικό που ως αίτημα αντιστοιχεί στην πρόταση για «εξειδίκευση» των δασκάλων με αντίστοιχους κλάδους σε σχολές ανώτατες τετραετούς φοίτησης. Και β) η ταυτόχρονη επαναφορά της δ.μ.τ.δ. στο Πανεπιστήμιο, θέση που σταθερά παραπέμπει στο «ανώτατο επίπεδο σπουδών». Είναι προφανές πως η διαπλοκή των δύο αιτημάτων παραπέμπει στην «καθηγητικοποίηση» των δασκάλων που από μόνη της σηματοδοτεί μια γενικότερη «κοινωνική ανέλιξη» κατεξοχήν βέβαια φαντασιακή.

4.3. Κάποιες σημαντικές αλλαγές στο θεσμό φιλοδοξούσε να επιφέρει ο Ν. 1268 που αναφερόταν στη δομή των ΑΕΙ και θέσπιζε την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στο «Δ.Β.» (αρ. φύλ. 913 σ. 2) διαβάζουμε πως με τις ρυθμίσεις αυτές λύνεται ικανοποιητικά το πρόβλημα της επιμόρφωσης των δασκάλων, μακροπρόθεσμα βέβαια γιατί ακριβώς μετά ζητιέται «η αύξηση του αριθμού [των εισαγόμενων] και [η] επιλογή αξίων εκπαιδευτικών [διδασκόντων]».

Λίγα χρόνια μετά ο νόμος 1566 (ΦΕΚ 167/30-9-85) ολοκληρώνει, στα χαρτιά πάντα, αυτές τις αλλαγές προβλέποντας στο άρθρο 20:

«Η μετεκπαίδευση αυτή [στο Μαρασλείο] παύει μετά την παρέλευση ενός έτους από την έναρξη της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ».

Οι προθέσεις μάλιστα της ρύθμισης περιγράφονται από τον νομοθέτη στην «Εισαγωγική Έκθεση» του νόμου ως εξής:

«Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών μας στο μέλλον θα πραγματοποιείται στα ΑΕΙ και ΤΕΙ και έτσι γίνεται ένα σημαντικό βήμα για την ποιοτική επένδυση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις άλλες βαθμίδες».

Οι προθέσεις όμως των νομοθετικών ρυθμίσεων δεν επαληθεύονται πάντα. Αυτό που στην πραγματικότητα έγινε, όπως όλοι γνωρίζουν, είναι η συνέχιση της λειτουργίας των Π.Α. μετά την έναρξη αυτής των Π.Τ. στα ΑΕΙ.

4.4. Η πραγματοποίηση όμως της «ανωτατοποίησης» των βασικών σπουδών των δασκάλων δημιούργησε το πρόβλημα της ισοτιμίας των πτυχίων γεγονός που ενεργοποίησε το Δ.Σ. της ΔΟΕ προς την κατεύθυνση δημιουργίας συνθηκών «εξομοίωσης». Πολιτικές συγκυρίες οδήγησαν στην ικανοποίηση του αιτήματος πάλι μέσα από ένα νόμο (Π.Δ. 130/90) που η ενεργοποίησή του στάθηκε δύσκολη.

Έτσι η δίχρονη μετεκπαίδευση περνά σε δεύτερο επίπεδο μια που άλλα αιτήματα συγκεντρώνουν το μέγιστο του ακροατηρίου. Η άρθρωση λόγου γύρω από την τύχη της λοιπόν περνά στους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή στους μετεκπαιδευόμενους, που ίσως επειδή δεν αποτελούν ιδιαίτερο σύλλογο οι «πιέσεις» τους μπορούν να θεωρηθούν ως διατύπωση «υπομνημάτων» παρά αιτημάτων⁴¹. Αποδέκτες των «υπομνημάτων» αυτών είναι το ΥΠΕΠΘ, η ΔΟΕ, το Π.Τ. της Αθήνας. Έτσι ο «σύλλογος» του ΜΔΔΕ με έγγραφό του (Αριθμ. Πρωτ. 107/10-1-90) ζητά από το Π.Τ. Αθηνών να αναλάβει αυτό τη μετεκπαίδευση. Το Π.Τ. της Δ.Ε. απαντά (Αρ. Πρωτ. 4244/15-7-91) και αποδέχεται. Αρχίζουν κάποιες επαφές μεταξύ του Τμήματος και του ΥΠΕΠΘ και ενώ αυτές συνεχίζονται το υπουργείο προβαίνει στη συγκρότηση επιτροπής που σκοπός της είναι να εξετάσει την τύχη του θεσμού. Στην επιτροπή όμως αυτή δεν συμμετέχει κανείς από τα μέλη του ΔΕΠ του Π.Τ. ΔΕ Αθηνών (ενώ συμμετέχουν όλοι οι παλιοί πρωταγωνιστές του θεσμού). Το πόρισμα της επιτροπής είναι η δημιουργία Ανώτατου μετεκπαιδευτικού παιδαγωγικού ιδρύματος με την επωνυμία Μαράσλειος (το πρόβλημα του κληροδοτήματος ισχύει πάντα).

4.5. Για άλλη μια φορά όμως το ΥΠΕΠΘ⁴² δεν υιοθετεί καμία από τις συζητούμενες λύσεις. Με το νόμο 2009/92 ρυθμίζει το μέλλον της μετεκπαίδευσης προσδιορίζοντάς την ως ενδοϋπηρεσιακή και ως εκ τούτου κεντρικά ελεγχόμενη. Βέβαια η δίχρονη διάρκειά της θα διατηρηθεί (έτσι κι αλλιώς το Π.Δ. 130/90 περί εξομοίωσης δεν πάει και πολύ καλά) και για άλλη μια φορά θα προβλεφτεί η λειτουργία τμήματος και στη Θεσσαλονίκη.

Στο «Δ.Β.» Μαρτίου - Απριλίου του '92 στην προσωρινή Η.Δ. της 61ης Γ.Σ. διαβάζουμε το σχόλιο:

«Ενώ ο νόμος 1566/85 προέβλεπε την κατάργηση των χουντικών νόμων ίδρυσης και λειτουργίας του ΜΔΔΕ ο νέος νόμος όχι μόνο δεν το καταργεί αλλά και το διατηρεί και με πρότυπο αυτό δημιουργεί και άλλο στη Θεσσαλονίκη. Είναι φανερό ότι με τις ρυθμίσεις αυτού του νόμου επιδιώκεται ένας ακόμη πιο ασφυκτικός έλεγχος του ΥΠΕΠΘ στο σύστημα επιμόρφωσης και δημιουργία μιας ελεγχόμενης «ελίτ» εκπαιδευτικών στελεχών (σχολικοί σύμβουλοι - προϊστάμενοι - διευθυντές) μέσω της οποίας θα αναπαράγεται και θα ενισχύεται ο κρατικός έλεγχος σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα»

και προτείνεται να ισχύσει ό,τι ο 1566/85 προέβλεπε. Το κείμενο παρατίθεται ασχολίαστο. Απλά θα είχαμε να παρατηρήσουμε πως οι αποσιωπήσεις, μετα-

φορές και μετονομασίες αποτελούν συστατικά κάθε ιδεολογικού λόγου⁴³. Ταυτόχρονα για όποιον γνωρίζει την διάρθρωση των παραταξιακών-κομματικών δυνάμεων στη διοίκηση της ΔΟΕ τούτα τα λόγια σημαίνουν πως τυχόν κυβερνητική αλλαγή θα σημάνει αλλαγή (ή προσπάθεια αλλαγής τουλάχιστον, από συγκροτημένες δυνάμεις) του θεσμικού πλαισίου της δ.μ.τ.δ.

Συμπεράσματα — Παρατηρήσεις — Απόψεις

5.1. Η προσπάθειά μας να παρουσιάσουμε τα βασικότερα, κατά τη γνώμη μας, υλικά που σχετίζονται με τη δ.μ.τ.δ., θεσμού που αριθμεί 70 χρόνια ζωής, χωρίς να αγνοήσουμε βασικά πολιτικά αλλά και εκπαιδευτικά συμβάντα στα πλαίσια ενός ολιγοσέλιδου άρθρου δεν μπορεί παρά να περιορίζεται στις κυριότερες όψεις του ζητήματος. Η παρουσίαση όμως του υλικού νομίζουμε πως οδηγεί αβίαστα σε κάποιες παρατηρήσεις και συμπεράσματα.

5.2. α) Ο θεσμός εμφανίζεται σε μια φάση που συγκροτημένες δυνάμεις καταβάλουν έντονες προσπάθειες να επιβάλουν μια μορφή «εκσυγχρονισμού» στην ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1920). Η γενέθλια ιδέα ανήκει στο Δ. Γληνό που συνδέει τη μετεκπαίδευση με την εξάπλωση των ιδεών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

β) Η υλοποίηση της ιδέας, καταφανώς διαφοροποιημένη και ενταγμένη σε ένα άλλο τρόπο σκέψης, ανήκει στον ιδεολογικό και όχι μόνο αντίπαλό του, το Ν. Εξαρχόπουλο που αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή γερμανική σχολή της παιδαγωγικής και κυριαρχεί για μακρά σειρά ετών στο χώρο επιβάλλοντας το πνεύμα του ψευδοκλασικισμού που στην πράξη σημαίνει εξάρτηση και προσανατολισμό των στελεχών της πρωτοβάθμιας από τον κλασικισμό που επικράτησε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τούτο στάθηκε δυνατό γιατί οι πολιτικές συγκυρίες απαγόρευαν το στοιχειώδη έστω εκσυγχρονισμό στο χώρο της εκπαίδευσης.

γ) Η ταχύτατη μετακίνηση του Δ. Γληνού από τις γραμμές των αστών διανοουμένων σε κείνες των οργανικών διανοούμενων της εργατικής τάξης, καθώς και η διάλυση, στην ουσία πολύ γρήγορα, του Εκπαιδευτικού Ομίλου σε εξάρτηση από τις πολιτικές συγκυρίες, δεν επέτρεψε την επικράτηση των συγκροτημένων δυνάμεων του αστικού εκσυγχρονισμού στο χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η κυριαρχία του Ν. Εξαρχόπουλου να είναι απόλυτη, γεγονός που επηρέασε και την τύχη του θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων.

δ) Όλα αυτά τα χρόνια ο κλάδος των δασκάλων, για λόγους που έχουν να κάνουν:

1. με την ταξική τους καταγωγή (αγρότες που εξαστικοποιούνται μέσα από την ένταξη στο σαφέστατα γραφειοκρατικοποιημένο θεσμό της δημόσιας εκπαίδευσης)·

2. τη διάρκεια και διάρθρωση των βασικών τους σπουδών και το κυρίαρχο ιδεολόγημα όπου η κοινωνική επιφάνεια προκύπτει από το βαθμό «εξάντλησης» των οργανωμένων σπουδών·

3. το κυρίαρχο ιδεολόγημα της επιτυχίας και της κοινωνικής ανόδου μέσα από την κατοχή τίτλων που την επιφάνειά τους το σύνολο της κοινωνίας». Αποδέχεται το χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης προσπαθώντας να εξασφαλίσει τα χαρακτηριστικά της εκείνα που ανταποκρίνονται στα παραπάνω. Ταυτόχρονα τα αιτήματά του είναι μόνο επιμεριστικά δηλαδή: περισσότεροι στη σχολή και άλλες σχολές τέτοιες (Θεσσαλονίκη) και η σχολή να «μοιάζει» περισσότερο με τις αντίστοιχες καθηγητικές σχολές των ΑΕΙ ώστε οι απόφοιτοι να διαφέρουν σημαντικότερα από τους δασκάλους. Η αντιφατικότητα των αιτημάτων αυτών δημιουργεί μια σειρά αναδιπλώσεις θέσεων (χαρακτηριστική είναι η τελευταία της ΔΟΕ) όπου διαφαίνεται η έλλειψη «εμπιστοσύνης» που υπάρχει απέναντι από αυτούς που τελικά «κατορθώνουν να επωφεληθούν» και να τελειώσουν τη σχολή.

ε) Τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν σχετικά με το αν η σχολή πρέπει να είναι ενδοϋπηρεσιακή ή ενταγμένη στο Πανεπιστήμιο δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως επιχειρήματα «προοδευτικών» και «αντιδραστικών» παιδαγωγών γιατί εμπεριέχουν μια θεμελιώδη αντίφαση: Οι μεν «προοδευτικοί-εκσυγχρονιστές» θέλουν ενδοϋπηρεσιακή σχολή, οι δε «συντηρητικοί-αντιδραστικοί» Πανεπιστημιακή. Τούτη η αντιφατικότητα οφείλεται στο γεγονός της ύπαρξης οργανωμένων δυνάμεων που κατά καιρούς, καταχτώντας για λίγο έστω την πολιτική εξουσία, προσπαθούσαν μέσα από τους μηχανισμούς της να επέμβουν «εκσυγχρονιστικά» στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αποτυχία τους, να πείσουν το σώμα των δασκάλων να αποδεχτεί μια τέτοια μορφή σχολής, έγκειται στο γεγονός πως η αντίπαλη μεριά εξέφρασε πειστικότερα τον κυρίαρχο ιδεολογικό λόγο επί του προκειμένου ακόμη και αν οι διανοούμενοι που τον εξέφρασαν (Ν. Εξαρχόπουλος) δεν μπορούμε να πούμε πως «αντιπροσώπευαν» την αστική τάξη του καιρού τους. Τούτο το γεγονός έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα για το λόγο που αναπτύσσεται γύρω από την ερμηνεία της νεώτερης Ιστορίας της Εκπαίδευσης αφού υπερφαλαγγίζει σχήματα όπως: προοδευτικές και συντηρητικές παιδαγωγικές απόψεις (χωρίς βέβαια να καταργεί την πολύ γενική ερμηνευτική τους αξία) υποδεικνύοντας πως παιδαγωγικές απόψεις διατυπώνονται και με βάση το σχήμα: Ποιος είναι αυτός που κατέχει, ποια θέση, σε τι συσχετισμό πολιτικών δυνάμεων και με τι πρόθεση.

στ) Έχοντας κατά νου τις παραπάνω παρατηρήσεις και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το γεγονός της ύπαρξης ανώτατων σχολών, των Π.Τ., που δίνοντας τη βασική εκπαίδευση στους δασκάλους (ανεξάρτητα του αριθμού των αποφοίτων τους που εργάζονται ήδη στη δημόσια εκπαίδευση) επηρεάζουν έστω και την αυτοεικόνα του συνόλου των δασκάλων, θα μπορούσαμε να περιμένουμε τις εξής συμπεριφορές: Η ίδια η σχολή από την κεντρική εξουσία (αυτή και την επόμενη και όποια άλλη υπάρξει) θα αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο διοικητικά, πράγμα που σημαίνει πως ενώ (και στο βαθμό που θα ολοκληρωθεί η εφαρμογή του Π.Δ. 130/90) η ίδια θα περιθωριοποιείται επισημονικά, η πρόσβαση σε αυτή θα γίνεται φοβερά επιθυμητή για το σώμα των δασκάλων, ενώ οι απόφοιτοί της «απειλητικοί» για το ίδιο σώμα.

ζ) Είναι βέβαιο πως είναι αδύνατο να μην υπάρχει κάποια σχολή «στελεχών» στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έχει ενδιαφέρον όμως πως και γι' αυτό το θεσμό⁴⁴ συμβαίνει ό,τι και για το λοιπό εκπαιδευτικό σύ-

στημα: οι δαπάνες που απαιτούνται⁴⁵ σε σχέση με το «προϊόν» που παράγεται δεν ακολουθούν κανένα «ορθολογικό» σχεδιασμό και δεν είναι δυνατό να συμβαίνει κάτι τέτοιο γιατί στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου για το χειρισμό των εκπαιδευτικών, αυτό που πρωταρχικά ενδιαφέρει είναι: εσωτερικεύοντας οι εκπαιδευτικοί το αντιφατικό τρίλημμα της αξιοκρατίας, αυτονομίας και ισότητας ευκαιριών⁴⁶, καθώς και το σύνολο των αστικών ιδεολογημάτων⁴⁷, να εσωτερικεύουν το σύνολο της κυρίαρχης ιδεολογίας και έτσι να υποτάσσονται στην εκάστοτε εξουσία που την εκφράζει.

Στο βαθμό μάλιστα που θα περιορίζονται οι συμπεριφορές άμεσης παιδαγωγικής (προς τους εκπαιδευτικούς) βίας, η ιδεολογική συμμόρφωση⁴⁸ και συναίνεση και μέσα από ένα μηχανισμό στελεχοποίησης θα παίζει σπουδαίο ρόλο.

Σημειώσεις

1. Από δω και πέρα η δίχρονη μετεκπαίδευση των δασκάλων.
2. Εκτεταμένη παρουσίαση της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο έχει κάνει ο Α. Ανδρέου, «Η μετεκπαίδευση των δασκάλων του Παν/μίου Αθηνών» [1922-1964], Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία, ΙΑΕΝ, Αθήνα 1989, σ. 433 κε. Η εργασία αυτή παρέχει πολύτιμα στοιχεία. Έτσι η εργασία μας απέφυγε τις αλληλοκαλύψεις και περιορίστηκε στις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις περισσότερο.
3. Μιλώντας για δίχρονες συμπληρωματικές σπουδές χρησιμοποιούμε το επίθετο ως το ίδιο βαρύνει. Εξάλλου απόφαση του Σ.τ.Ε. έχει ορίσει πως το πτυχίο της μετεκπαίδευσης «συνυπολογιζόμενο» με αυτό των Π.Α. θεωρείται ως ένας κύκλος ενιαίος τετράχρονων μεταλυκειακών σπουδών, γεγονός που αναγράφεται και στο πτυχίο του Μ.Δ.Δ.Ε. (βλ. και Σ. Ευαγγελόπουλος, Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, τ. Β', Αθήνα, 1984, σ. 92).
4. Οι αναφορές σε ιστορικά γεγονότα ακολουθούν την ιστορία του Λ. Βουρνά.
5. Δ. Γληνός, «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο», Εργασία, 1923, 6-7, σ. 122.
6. οπ. παρ. σ. 122.
7. Εννοούμε στο άρθρο του εκείνης της εποχής στον «Ερμή» καθώς και σ' αυτό που ακολούθησε λίγα χρόνια μετά στο: «Επετηρίς Εκπαιδύσεως» 1932 και το περιεχόμενό τους θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.
8. Η έκφραση ανήκει στην Άννα Φραγκουδάκη και αναφέρεται στο βιβλίο της, Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Κέδρος, 1987.
9. Δ. Γληνός, οπ. παρ. τεύχος 6, σ. 123-125.
10. Δ. Γληνός, οπ. παρ., τεύχος 7, σ. 145-148.
11. Περιοδικό «Ερμής», φ. 90, [1924] σ. 5, επιστολή του Αντ. Καραγιάννη τότε προέδρου της νεοϊδρυμένης ΔΟΕ.
12. Ν. Εξαρχόπουλος, «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω», «Ερμής», φ. 90, σ. 5.
13. Ν. Εξαρχόπουλος, οπ. παρ., σ. 7.
14. Γ. Παναγιωτίδης, «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο», «Ερμής», φ. 93, σ. 2-4.
15. Για το σύνολο των στοιχείων που αναφέρονται στα άρθρα στο «Ριζοσπάστη», καθώς και την πολιτική του ΚΚΕ εκείνη την εποχή δεξ: Μ. Νούτσος, Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία, εκ. Ο Πολίτης, Αθήνα 1990 και ιδιαίτερα το κεφάλαιο, Δελμούζος και αριστερά, σ. 157-179. Βέβαια η χρήση που έγινε στο υλικό αυτό βαρύνει αποκλειστικά τον υπογράφοντα.
16. Α. Ανδρέου, οπ. παρ., σ. 433.
17. Δ. Γληνός, Εκλεκτές Σελίδες, τ. Γ. Στοχαστής, Αθήνα 1972, σ. 22.
18. Ν. Εξαρχόπουλος, «Η εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω», Επετηρίς της Εκπαιδύσεως, 1932, σ. 19-32.
19. Α. Ανδρέου, οπ. παρ.
20. Α. Ανδρέου, οπ. παρ.
21. Για τα κυρίαρχα ιδεολογήματα αυτά δεξ Κ. Τσουκαλάς, Είδωλα πολιτισμού, Θεμέλιο, Αθήνα 1991, σ. 305.
22. Εννοούμε κυρίως το άρθρο του Η. Ξηροτύρη που το περιεχόμενό του θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.
23. Τουλάχιστο από τη βιβλιογραφία που μου είναι γνωστή μέχρι σήμερα δεν γνωρίζουμε κάποια

- καταγραφή αυτού του ζεύγους. Πάντως τη λειτουργία του στον ιδεολογικό λόγο ελπίζουμε να καταδείξουμε και με άλλη ευκαιρία.
24. Η. Ξηροτύρης, «Η μετεκπαίδευση των δασκάλων», *Νεοελληνική Παιδεία*, φ. 30-31, 1948.
 25. Γεωργική και Τεχνική μετεκπαίδευση των δασκάλων υπήρχε και στο παρελθόν, δες Σ. Ευαγγελόπουλος, *οπ. παρ. και Α. Ανδρέου οπ. παρ.*
 26. Α. Ανδρέου, *οπ. παρ. σ. 438.*
 27. «Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου», έτος Ζ, τ. 3-4, 1956, σ. 1.
 28. Για τα πλαίσια διατύπωσης επιμεριστικών αιτημάτων αλλά και για την ιδεολογική λειτουργία της «λογικής των αριθμών» δες: Κ. Τσουκαλά, *οπ. παρ.*, γενικότερα το δεύτερο μέρος.
 29. Κ. Τσουκαλάς, *οπ. παρ.*, σ. 305.
 30. Εννοείται βέβαια από τη χρονιά που παραιτήθηκε από την έδρα ο Α. Δελμούζος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, σε σχέση μ' αυτή την παραίτηση και την ιστορία της μετεκπαίδευσης των δασκάλων, το εξής γεγονός: Στο πρακτικό αποκατάστασης του Δελμούζου στην έδρα, που έγινε το 1945 (δες Ν. Τερζής, *Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1988, σ. 192) εγγράφεται ως ένας από τους τέσσερις λόγους παραίτησης του Δελμούζου το γεγονός πως η τότε κυβέρνηση — Μεταξική δικτατορία — αρνιόταν «[να] επεκαταθή συμφώνως προς το νόμο η μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων και εις το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης». Η πληροφορία αυτή, όπως να θεωρηθεί πληροφορεί πως ο Δελμούζος το '36 εξακολουθούσε να πιστεύει πως υπήρχαν συνθήκες μόρφωσης ενός στρώματος δασκάλων που θα μπορούσε να ασπαστεί τις απόψεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, αλλά η συγκεκριμένη πολιτική του τότε υπουργείου δεν άφηνε περιθώρια για κάτι τέτοιο.
 31. Για μια συγκριτική εξέταση των νόμων για τα Π.Ι. (1964), ΚΕΜΕ (1975) και Π.Ι. (1986) δες Ν.Π. Τερζής, *Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1988, σ. 77 κε.
 32. Από την εισηγητική έκθεση του νόμου 4379, κεφάλαιο 6, «Π.Ι. και Υπηρεσιακά Συμβούλια της εκπαίδευσης».
 33. Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, ν. Ελληνική Βιβλιοθήκη, τ.Β, Αθήνα 1986, σ. 277-278.
 34. Α. Δημαράς, *οπ. παρ.*, σ. 286.
 35. Κ. Χάρης, «Εκπαιδευτικών Εκπαίδευση και επιμόρφωση», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαιδεία - Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα*, τ. 3, σ. 1748.
 36. Α. Δημαράς, *οπ. παρ.*, σ. 294.
 37. Ο Κ. Χάρης κατά τη διάρκεια της δικτατορίας διώχθηκε από την εκπαίδευση. Την ίδια τύχη είχε και ο Ν. Γλένης φοιτητής της μετεκπαίδευσης.
 38. Κ. Χάρης, *οπ. παρ.* 1748.
 39. Σ. Ευαγγελόπουλος, «Παιδαγωγικές Ακαδημίες», *Παιδ/ική και Ψυχ/ική Εγκυκλοπαιδεία - Λεξικό*, τ. 7, σ. ...
 40. Δεν θα χαρακτηρίζαμε τυχαίο το γεγονός πως το πτυχίο που χορηγεί σήμερα η σχολή γράφει: δες σημείωση 3.
 41. Οι μετεκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της απόσπασής τους στο ΜΔΔΕ παραμένουν μέλη των τοπικών συλλόγων. Οι μετεκπαιδευόμενοι δεν αποτελούν, ως εκ τούτου, «ομάδα πίεσης» γιατί δεν έχουν αντιπροσώπους στις εκλογικές Γ.Σ. της ΔΟΕ.
 42. Αντίστοιχη σχεδόν περίπτωση είχαμε το 1975, όταν από τα πολλά σχέδια σκέψεις που είχαν κατατεθεί για το μέλλον των Παιδαγωγικών Ακαδημιών δεν υιοθετήθηκε κανένα κι οι Π.Α. έμειναν ως είχαν για δέκα χρόνια σχεδόν.
 43. Για τον ιδεολογικό λόγο δες: Α. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Οδυσσεάς, Αθήνα.
 44. Στα συμπεράσματά μας θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για ένα είδος «δυναμικής αδράνειας» (η έννοια έχει διατυπωθεί στο χώρο της πολιτικής επιστήμης σε άλλη βέβαια συνάφεια) που παρουσιάζει ο θεσμός στο χρόνο. Το αναφέρουμε απλά παρενθετικά γιατί χρειάζεται η συστηματική έρευνα πολλών εκπαιδευτικών θεσμών ενός κράτους για να μπορέσει ένα τέτοιο συμπέρασμα να διατυπωθεί με ακρίβεια.
 45. Χωρίς να έχουμε κάνει εδώ αναφορές στα «οικονομικά» της σχολής, επισημαίνουμε πως η ύπαρξη μιας σχολής που το κόστος λειτουργίας της (κυρίως οι μισθοί των δασκάλων που φοιτούν σ' αυτή) δεν είναι ευκαταφρόνητα, χωρίς την παραμικρή μελέτη «αποτελεσματικότητας» ή «παραγωγικότητας» της, τη στιγμή που τα κύρια επιχειρήματα της εξουσίας για τη μη δυνατότητα ολοκλήρωσης του 130/90 Π.Δ. ήταν όπως πάντα οικονομικά, καθιστά αυτή μας την παρατήρηση σχεδόν απαραίτητη.
 46. Κ. Τσουκαλάς, *οπ. παρ.*, σ. 353.
 47. *οπ. παρ.*, σ. 305.
 48. Σε άλλη μας εργασία, Ν. Ράπτης - Ν. Σαλτερής, «Αντιλήψεις και απόψεις των μετεκπαιδευόμενων στο ΜΔΔΕ», διαπιστώθηκε η γενικευμένη αποδοχή του τριλήμματος όπως το καταγράφει ο Κ. Τσουκαλάς, *Είδωλα Πολιτισμού*, *οπ. παρ.*

Έρευνα

Για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και ειδικότερα για τη διδασκαλία της γραμματικής

Γιάννη Παπαγρηγορίου

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο είναι το πιο πολυσυζητημένο και ίσως το πιο πολυπαραξηγημένο εκπαιδευτικό πρόβλημα της περασμένης δεκαετίας. Για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» έχουν διατυπώσει και εξακολουθούν να διατυπώνουν απόψεις σε εφημερίδες, περιοδικά, ραδιόφωνο, τηλεόραση, συνελεύσεις, συνέδρια, συμπόσια, κ.ά., ειδικοί και μη ειδικοί: γονείς, δημοσιογράφοι, δάσκαλοι, φιλόλογοι, σχολικοί σύμβουλοι, παιδαγωγοί, γλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι, Π.Ε.Φ., Δ.Ο.Ε., Πανεπιστημιακά Τμήματα (Τομέας Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.) κ.ά.

Όποιος παρακολουθεί κάπως συστηματικά τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει ότι από τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος (ιδεολογικός, λογοτεχνικός, κοινωνιογλωσσολογικός κ.τ.λ.), περισσότερο συζητήθηκε ο τομέας της διδακτικής τεχνολογίας, που ασχολείται κυρίως με τη μέθοδο διδασκαλίας και τα μέσα που χρησιμοποιούνται: Τέτοιες απόψεις μπορεί κανείς να βρει στις εφημερίδες: «Βήμα», «Καθημερινή», «Μεσημβρινή», «Ελευθεροτυπία», «Αυγή» και στα περιοδικά «Γλώσσα», «Ν. Παιδεία», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», «Εκπαιδευτικά», «Νεοελληνική Παιδεία», «Φιλολόγος», «Δέντρο», «Λόγος και Πράξη», «Σεμινάριο 5 και 11», «Επιστημονική Σκέψη», «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», «Σχολείο και Σπίτι», «Σχολείο και Ζωή» κ.ά.

Από τις δημοσιευμένες απόψεις στα παραπάνω έντυπα διαπιστώνει κανείς τα εξής:

(i) Το πρόβλημα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο απασχολεί ιδιαίτερα τους γονείς, τους δασκάλους, τους σχολικούς συμβούλους, τους γλωσσολόγους και τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών και των γονέων.

(ii) Οι εκτιμήσεις για την έκταση του προβλήματος, τις αιτίες που το δημιουργήσαν, τα σημεία στα οποία αυτό εντοπίζεται και τα μέτρα που πρέπει να παρθούν, ποικίλλουν ανάλογα με τη θεωρητική κατάρτιση, τις εμπειρίες και τις διδακτικές συνήθειες καθενός. Για τους γονείς και πολλούς δασκάλους

το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής, η οποία, ως γνωστόν, δε διδάσκεται σε ιδιαίτερη ώρα και με ξεχωριστό εγχειρίδιο αλλά εντάχθηκε μέσα στο καθημερινό γλωσσικό μάθημα.

Για τους γλωσσολόγους (Μπαμπινιώτη, Τσολάκη κ.ά.), η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται σε σωστή κατεύθυνση χρειάζεται, όμως, να επανέλθουν οι γραμματικές στα σχολεία, οι οποίες θα χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς. Κυρίως όμως χρειάζεται η σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα (βλ. Εφημ. «Βήμα»: 20.11.88, και Περιοδ. «Φιλολόγος», τευχ. 60).

(iii) Αλλιώς εννοούν την επαναφορά και τον τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής οι γλωσσολόγοι και αλλιώς οι γονείς και οι δάσκαλοι.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, οι σχετικές με το θέμα ερευνητικές* εργασίες των κ.κ. Ηλία Ματσαγγούρα, Ι.Ν. Μπασλή και Χρ. Παπαρίζου, που δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό «Γλώσσα» και στις εκδόσεις «Νέας Παιδείας» 10 και τα άρθρα του κ. Μπαμπινιώτη «Περισσότερη γραμματική», «Δάσκαλε που διδάσκεις» και «Στις ρίζες των λέξεων» (δημοσιεύτηκαν στην εφημερίδα «Το Βήμα» στις 20.11.88, 16.4.89 και 21.1.90), έδωσαν στο γράφοντα το ερέθισμα να ασχοληθεί με τον παράγοντα δάσκαλος στην διαδικασία της διδακτικής του μαθήματος. Να ερευνηθούν, δηλαδή οι απόψεις, οι στάσεις, οι προτάσεις, η ενημέρωση κ.ά. των διδασκόντων.

Δείγμα και μέσα συλλογής στοιχείων

Για το σκοπό, που προαναφέρθηκε, συντάχθηκε το παρατιθέμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε, μέσω του Συλλόγου Δ/Ν Πειραιά «Η Πρόοδος», σε όλους τους δασκάλους που είναι μέλη αυτού του συλλόγου. Το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί φιλόδοξο, αφού μ' αυτό, εκτός από την ύπαρξη και την έκταση του προβλήματος σ' ένα δείγμα τετρακοσίων δασκάλων, επιδιώχθηκε να εντοπιστούν και μερικές βασικές αιτίες που το δημιουργούν: π.χ. παγιωμένη από την εμπειρία διδακτική συνήθεια, απόψεις διδασκόντων, παρεξηγήσεις, παρανοήσεις, ελλιπής ενημέρωση κ.ά.

Στη σύντομη εισαγωγή του ερωτηματολογίου γίνεται λόγος μόνο για την έκταση του προβλήματος και όχι για τις αιτίες που το δημιουργούν, γιατί πιστεύουμε ότι έτσι θα είχαμε ειλικρινέστερες απαντήσεις. Έπρεπε, επομένως, να συνταχθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε από τη μία να «παγιδεύει» και από την άλλη να μην ενοχλεί. Για τον ίδιο λόγο αποφύγαμε ερωτήσεις με επιστημονική ορολογία, όπως δομισμός, επικοινωνιακή προσέγγιση, συγχρονία, διαχρο-

* Στην Κύπρο, όπου χρησιμοποιούνται τα ίδια βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία, έγινε αξιολόγηση των ελληνικών της Β' τάξης. Αυτό ανακοινώθηκε στο συνέδριο της ΔΟΕ-ΠΟΕΔ που έγινε στις 2-4 Απριλίου 1988 στην Αθήνα. Πρόκειται, σύμφωνα με την ανακοίνωση, αυτή να συνεχιστεί και στις άλλες τάξεις. Τα στοιχεία της έρευνας που δεν τα έχω υπόψη μου, αξίζει τον κόπο να τα γνωρίσουμε. (βλ. Α. Λοϊζίδη, «Ενιαία υποχρεωτική Εκπ/ση, Αξιολόγηση», Επιστημονικό Βήμα τεύχ. 4, Αθήνα 1989).

νία κ.ά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από επτά (7) ερωτήματα. Το τρίτο και το τελευταίο, θα μπορούσε να πει κανείς, πως είναι και τα σπουδαιότερα, γιατί αγγίζουν την ουσία του προβλήματος: Ενημέρωση δασκάλων και κυρίως συνειδητοποίηση του σκοπού της διδασκαλίας της γραμματικής και του γλωσσικού μαθήματος γενικότερα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό, τελικά, το συμπλήρωσαν 192 δάσκαλοι και δασκάλες του Συλλόγου Δ/Ν Πειραιά «Η Πρόοδος» και περίπου ίδιος αριθμός δασκάλων του Α' Συλλόγου Δ/Ν Πειραιά.

Ερωτηματολόγιο

Για τη διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο.

Συνάδελφοι,

η επιτροπή μορφωτικών και εκπαιδευτικών θεμάτων του συλλόγου μας πιστεύει πως η διδασκαλία της γραμματικής είναι ένα από τα θέματα που απασχολούν τους περισσότερους συναδέλφους. Γι' αυτό σας καλεί να πάρετε μέρος σε μια προσπάθεια να καταγραφεί η έκταση του προβλήματος, συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο ανώνυμα, με στόχο την παραπέρα εξέτασή του.

Γενικά ατομικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Χρόνια υπηρεσίας:
3. Τάξεις που έχετε διδάξει με τα βιβλία «Η Γλώσσα μου»
4. Σπουδές:
5. Τρόποι με τους οποίους έχετε ενημερωθεί για τα βιβλία «Η Γλώσσα μου»

Ερωτήσεις

(Σημειώστε Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι μιας μόνο ερώτησης).

1. Η γραμματική πρέπει να διδάσκεται:

- α. Όπως τώρα με τα βιβλία «Η Γλώσσα μου»;
- β. Σε ιδιαίτερη ώρα με ξεχωριστά εγχειρίδια και τετράδια;
- γ. Με τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» αλλά και με βιβλίο γραμματικής;
- δ. Με διαφορετικό τρόπο;

Αν θέλετε, γράψτε και τη γνώμη σας εδώ για το πώς πρέπει να διδάσκεται η γραμματική -----

2. Πώς αντιμετωπίζετε τις ασκήσεις γραμματικής του βιβλίου;

(Σημειώστε Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι)

- α. Τις συζητάτε πριν από τη συμπλήρωσή τους; Πολλές φορές Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ
- β. Τις παραλείπετε; Πολλές φορές Πάντοτε Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ
- γ. Δίνετε δικές σας ασκήσεις; Πολλές φορές Πάντοτε Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

3. *Εάν ο χρόνος δεν επαρκεί, ποιες ασκήσεις προτιμάτε να γίνουν; (Βάλτε αριθμούς στα τετραγωνάκια, για να δείξετε τη σειρά προτεραιότητας, ανάλογα με την αξία τους).*

- Όσες έχουν σχέση με τις αναγνωρίσεις
- Όσες έχουν σχέση με τις κλίσεις
- Όσες έχουν σχέση με την ορθογραφία
- Όσες έχουν σχέση με τη σημασία των λέξεων
- Όσες έχουν σχέση με τις οικογένειες των λέξεων
- Όσες έχουν σχέση με τη σύνθεση των λέξεων
- Όσες έχουν σχέση με τη σύνταξη των λέξεων
- Όσες έχουν σχέση με μετασχηματισμό φράσεων ή προτάσεων
- Το «σκέφτομαι και γράφω»
- Τις λέξεις για την καρτέλα

4. *Έχετε βρεθεί στην ανάγκη να καταφύγετε σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της γραμματικής: (Σημειώστε Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι).*

Πολλές φορές μερικές φορές σπάνια ποτέ

Παρατηρήσεις:

5. *Εάν σας δινόταν η ευχέρεια να συστήσετε βιβλία γραμματικής:*

α. Θα τα προτεινάτε με επιφυλάξεις;

β. Θα τα προτεινάτε χωρίς επιφυλάξεις;

γ. Δε θα τα προτεινάτε καθόλου;

(Σημειώστε Χ μόνο σε μία ερώτηση).

6. *Θεωρείτε σκόπιμο να καλέσει ο Σύλλογος ειδικούς που θα μιλήσουν για το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής π.χ. γλωσσολόγους κ.ά.*

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. *Με το νέο τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής, τελικά, τα παιδιά ωφελούνται; Βλάπτονται; Και σε τι; (γράψτε τις απόψεις και τις προτάσεις σας).*

Εδώ παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την επεξεργασία των απαντήσεων των δασκάλων του Συλλόγου «Η Πρόοδος».

Επεξεργασία στοιχείων — συμπεράσματα

Πριν γίνει η επεξεργασία των απαντήσεων ομαδοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια σε τέσσερις κατηγορίες, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους νεότερους και τους παλαιότερους δασκάλους. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν όσοι δάσκαλοι -ες είχαν 0-5 χρόνια υπηρεσίας, στη δεύτερη, την τρίτη και την τέταρτη, όσοι είχαν 5-10, 10-20 και 20-35 χρόνια αντίστοιχα. Μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνα είχαν οι νέοι δάσκαλοι, οι οποίοι στην περιοχή μας είναι και οι περισσότεροι.

Η συντριπτική πλειοψηφία, 150 στους 192, δηλαδή ποσοστό 78%, μαζί με τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» προτιμάει και βιβλία γραμματικής. Είναι χαρακτη-

ριστικό ότι μόνο 5 από τους 193 ποσοστό 2,6% προτιμάει το σημερινό ενσωματωμένο τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής. Αξιόλογες διαφορές στις προτιμήσεις των παλιών και των νέων δασκάλων δεν παρατηρούνται. Υπάρχει, θα μπορούσε να πει κανείς, ένα είδος ομοφωνίας.

Με το πρώτο ερώτημα ζητήθηκε ακόμη από τους δασκάλους να διατυπώσουν με συντομία και την άποψή τους για το πώς πρέπει να διδάσκεται η γραμματική. Από τους 192 μόνο οι 95 απάντησαν. Οι απαντήσεις αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σχεδόν όλοι τονίζουν την ανάγκη να συστηματικοποιηθούν τα γραμματικά φαινόμενα με απώτερο σκοπό την εμπέδωσή τους. Όταν χρησιμοποιούν τον όρο «γραμματικά φαινόμενα», εννοούν κυρίως ό,τι έχει σχέση με αναγνωρίσεις, κλίσεις, ταξινομήσεις και ορθογραφία λέξεων και όχι τη σημασία και τη σύνταξη των λέξεων (παραδοσιακή και περιορισμένη αντίληψη για τον όρο «γραμματικό φαινόμενο», όπως την επισημαίνει ο κ. Μπαμπινιώτης στο βιβλίο του «Θεωρητική Γλωσσολογία» σελ. 174-176).

Κανένας δε συνδέει τα γραμματικά φαινόμενα με το σκοπό του γλωσσικού μαθήματος, για τον οποίο δε γίνεται πουθενά λόγος. Σύμφωνα με το «πνεύμα» αυτών των απαντήσεων, σκοπός των γραμματικών φαινομένων και της γραμματικής γενικότερα είναι να μάθουν τα παιδιά ορθογραφικούς κανόνες και κλίσεις (γραμματική για τη γραμματική, αυτοσκοπός και όχι μέσον). Εντύπωση προκαλεί η παντελής έλλειψη γλωσσικής ορολογίας (μορφολογία, σημασιολογία, φωνολογία, βασικό λεξιλόγιο, διαχρονία, συγχρονία, μετασχηματισμοί, επικοινωνιακή προσέγγιση κ.ά.).

Από τις απαντήσεις του δευτέρου ερωτήματος προκύπτουν τα εξής: Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι, παλιοί και νέοι, ποσοστό περίπου 90%, δεν αρκούνται στην απλή συμπλήρωση των ασκήσεων γραμματικής, αλλά θεωρούν απαραίτητο αυτές να τις συζητούν. Αξιοπρόσεκτο είναι και το γεγονός ότι αρκετοί δάσκαλοι, ποσοστό περίπου 50%, δίνουν συμπληρωματικά και δικές τους ασκήσεις πολλές φορές.

Εδώ, βέβαια, μένουν αναπάντητα βασικά ερωτήματα σχετικά με το τι, το γιατί και το πώς γίνεται η συζήτηση των ασκήσεων πριν συμπληρωθούν, καθώς και το είδος των ασκήσεων που δίνουν συμπληρωματικά οι δάσκαλοι.

Από τις απαντήσεις στα άλλα ερωτήματα και κυρίως στο τρίτο, εμμέσως πλην σαφώς, συμπεραίνει κανείς ότι προτεραιότητα δίνεται στις ασκήσεις που παρουσιάζουν ορθογραφικό ενδιαφέρον. Από συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων, καθώς και από παρακολούθησεις διδασκαλιών, διαπιστώνει κανείς ότι οι ασκήσεις που αναφέρονται στη σύνταξη, τη σημασία των λέξεων και το βασικό λεξιλόγιο συμπληρώνονται με μηχανικό τρόπο. Δεν αξιοποιούνται σωστά οι ασκήσεις αυτές και, το σημαντικότερο, δεν κατανοείται ότι και αυτές υπηρετούν το σκοπό του μαθήματος, που δεν είναι άλλος παρά η αποτελεσματική επικοινωνία.

Το πρώτο συμπέρασμα από τις απαντήσεις στο 3ο ερώτημα είναι: ότι όλοι οι δάσκαλοι, παλιοί και νέοι, δίνουν μεγάλη σημασία στην ορθογραφία, γι' αυτό και τις ασκήσεις που έχουν ορθογραφικό σκοπό τις προτιμούν περισσό-

τερο απ' όλες τις άλλες. Αρκετοί μάλιστα ταυτίζουν τη διδασκαλία της γραμματικής με την ορθογραφία, αφού στο τελευταίο ερώτημα (Με το νέο τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής, τελικά, τα παιδιά ωφελούνται; Βλάπτονται; Και σε τί;), οι περισσότεροι τονίζουν ότι βλάπτονται, γιατί δε μαθαίνουν ορθογραφία.

Αν επιχειρούσε κανείς να κατηγοριοποιήσει τις ασκήσεις του πίνακα 3 σε «παραδοσιακές» και «μοντέρνες», οι αναγνωρίσεις και οι κλίσεις τοποθετούνται στην πρώτη κατηγορία, ενώ οι μετασχηματισμοί και οι λέξεις για την καρτέλα, που αναφέρονται στο βασικό λεξιλόγιο, στη δεύτερη κατηγορία. Με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση και τις απαντήσεις των δασκάλων, οι νέοι δάσκαλοι είναι περισσότερο «συντηρητικοί». Προτιμούν τις κλίσεις και τις αναγνωρίσεις από τους μετασχηματισμούς και τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου.

Θα περίμενε κανείς οι «αναγνωρίσεις», που ας σημειωθεί τέτοιες ασκήσεις δεν υπάρχουν στα νέα βιβλία, να καταλάμβαναν την τελευταία θέση. Αυτό όχι μόνο δε συνέβη, αλλά 26 δάσκαλοι, κυρίως νέοι, δίνουν την πρώτη προτίμηση στις «αναγνωρίσεις».

Εντύπωση προκαλεί η καθολική περιφρόνηση της άσκησης «λέξεις για την καρτέλα», δηλαδή της άσκησης που αποσκοπεί στην κατάκτηση και τη διεύρυνση ενός βασικού λεξιλογίου από σημασιολογική, ορθογραφική και ορθοφωνική άποψη. Είναι η μόνη κατηγορία ασκήσεων που συγκεντρώνει από όλες τις ηλικίες δασκάλων την τελευταία προτίμηση. Εδώ δύο πράγματα μπορεί κανείς να υποθέσει: Ή δεν έχει κατανοηθεί ο ρόλος του βασικού λεξιλογίου ή δε θεωρείται αποτελεσματικός ο τρόπος που προτείνεται για την επεξεργασία του. Όσο αναποτελεσματικός και να είναι ο προτεινόμενος τρόπος, ένας που έχει συνειδητοποιήσει ότι το βασικό λεξιλόγιο είναι *sine qua non* για το γλωσσικό μάθημα δεν είναι δυνατόν να τοποθετεί σε τελευταία θέση την άσκηση «Λέξεις για την καρτέλα». Τέλος, στις παρατηρήσεις που διατυπώνονται κανείς δεν ασχολείται με το βασικό λεξιλόγιο.

Την προτελευταία θέση στις προτιμήσεις, κυρίως των νέων δασκάλων, καταλαμβάνουν οι ασκήσεις που έχουν σχέση με τους μετασχηματισμούς. Όμως αξίζει τον κόπο να δούμε μερικές απόψεις για το είδος αυτών των ασκήσεων.

«Η θεωρία του N. Chomsky έχει επικρατήσει τα τελευταία 25 χρόνια και θεωρείται η πληρέστερη για την ερμηνεία των γλωσσικών φαινομένων και η γονιμότερη. Εκτός από τους ορίζοντες που άνοιξε στη μελέτη της γλώσσας και στις συναφείς επιστήμες, πρόσφερε στην παιδαγωγική τους πιο *δημιουργικούς τύπους* ασκήσεων, *τους μετασχηματισμούς*. Σε μια τέτοια άσκηση το παιδί μετασχηματίζει επιφανειακές δομές με ανάλογη σημασία. Η εμβέλεια όμως του μετασχηματικού μοντέλου καλύπτει και όλους τους άλλους τύπους ασκήσεων» (βλ. Χρ. Παπαρίζου, το Γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο, Εκδόσεις «Νέας Παιδείας» 10).

Από τις απαντήσεις στο τρίτο ερώτημα προκύπτει ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό δασκάλων 8% δεν ένκωσε ποτέ την ανάγκη να καταφύγει σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Όλοι οι άλλοι, άλλος περισσότερο και άλλ-

λος λιγότερο, αναγκάζονται να καταφεύγουν και σε παραδοσιακές μεθόδους.

Από τις απαντήσεις στο πέμπτο ερώτημα προκύπτει ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό δε θα πρότεινε καθόλου βιβλία γραμματικής (9%). Οι περισσότεροι δάσκαλοι, άλλοι με επιφυλάξεις και άλλοι χωρίς επιφυλάξεις θα πρότειναν βιβλία γραμματικής.

Οι απαντήσεις στο έκτο ερώτημα δεν αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες. Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι, ποσοστό 95%, επιθυμούν περισσότερο ενημέρωση.

Συμπεράσματα — Προτάσεις

«Τίποτε δεν είναι πιο αισιόδοξο από τη συστηματική κατανόηση *πραγματικότητων*. Τίποτε, τελικά, δεν είναι πιο απογοητευτικό από την αποτυχία αυτής της προσπάθειας κατανόησης, στην οποία οδηγεί μια *ρομαντική θεώρηση*, αυτής της πραγματικότητας στην υπηρεσία ενός απατηλού μέλλοντος... Έχω δει στη ζωή μου πάρα πολλές «προοδευτικές» πρακτικές να αποτυγχάνουν λόγω ανεπαρκούς *ανάλυσης* της κοινωνικής βάσης και των προϋποθέσεων για τέτοιες πρακτικές». Αυτά μεταξύ άλλων τονίζει ο γνωστός κοινωνιολόγος B. Bernstein στο βιβλίο «Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος» (Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989, σελ. 59).

Οι απόψεις αυτές του Bernstein μπορεί και πρέπει να λειτουργήσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση του προβλήματος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προέχει, δηλαδή, η κατανόηση της πραγματικότητας και όχι πώς θα θέλαμε ή θα έπρεπε να είναι αυτή η πραγματικότητα (ρομαντική θεώρηση), γιατί τότε η αποτυχία είναι εξασφαλισμένη όσο «προοδευτικές» και αν είναι οι θεωρίες, οι προτάσεις κ.τ.λ.

Ποια, όμως, είναι σήμερα η πραγματικότητα στην Α/θμια Εκπαίδευση από άποψη διδασκόντων σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Σίγουρα «περιπίπτει εις ύβριν» αυτός που θα ισχυρισθεί ότι με 192 ερωτηματολόγια κατέγραψε με σιγουριά το βασικό παράγοντα αυτής της πραγματικότητας, τον παράγοντα δάσκαλος. Μπορεί, όμως, να ισχυρισθεί ότι με 192 ερωτηματολόγια έχει μια σοβαρή ένδειξη γι' αυτήν την πραγματικότητα.

Με βάση αυτή εδώ την έρευνα αλλά και την βιβλιογραφία, που αναγράφεται στο τέλος αυτής της εργασίας, προκύπτουν τα εξής:

* Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα πώς το εννοούν, θεωρούν απαραίτητο να επανέλθουν οι γραμματικές στο δημοτικό σχολείο.

* Μολονότι έχουν περάσει οκτώ (8) χρόνια από τότε που άρχισε να διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα με μέσα και μέθοδο που στηρίζονται στις σύγχρονες απόψεις της γλωσσολογίας (δομική και μετασχηματιστική γραμματική) και συνέχεια τονίζεται από γλωσσολόγους, φιλολόγους, σχολικούς συμβούλους, παιδαγωγούς κ.ά. σε σεμινάρια, συνέδρια, συγκεντρώσεις, εφημερίδες και περιοδικά η ανάγκη για αλλαγή διδακτικής νοοτροπίας οι περισσότεροι δάσκαλοι αλλά και αρκετοί καθηγητές, δεν πείσθηκαν γι' αυτό». Εξακολουθούν να «διδάσκουν» όπως ήξεραν: ως σοφολογιότατοι γραμματικοί (βλ. άρθρα κ.κ. Το

μπαίδη, Βουγιούκα, Γρηγοριάδη, Πλατανίτη στα «Εκπαιδευτικά» τεύχη: 8, 13, 17).

* Δεν έχει ξεκαθαριστεί ο σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η γραμματική θεωρείται ότι αποτελεί αυτοσκοπό και δε συνδέεται με τη γλωσσική βελτίωση (γραπτή και προφορική) αλλά με την εκμάθηση κανόνων, ορολογίας κλίσεων κ.ά. Εξακολουθούν, δηλαδή, οι περισσότεροι δάσκαλοι να «βλέπουν» τη γραμματική μόνο ως μορφοφωνολογία και όχι και ως σημασιολογία και σύνταξη.

* Δεν υπάρχει ομοφωνία ούτε στους θεωρητικούς για το πώς τελικά πρέπει να διδάσκεται η γραμματική και το γλωσσικό μάθημα γενικότερα. Ο κ. Μπαμπινιώτης, για παράδειγμα, στο άρθρο του «περισσότερη γραμματική» υποστηρίζει:

«...νομίζω, πως ο γενικότερος στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι διττός: α) η συνειδητοποίηση από το μαθητή της δομής και των μηχανισμών της γλώσσας του· β) η κατάκτηση από τον μαθητή ενός καλλιεργημένου ή διευρυμένου γλωσσικού κώδικα, η γνώση μιας πιο σύνθετης γλώσσας, κατάλληλης για πιο απαιτητικές μορφές γλωσσικής επικοινωνίας... πώς όμως θα επιτευχθεί η συνειδητοποίηση των δομών και των μηχανισμών της μητρικής γλώσσας χωρίς ουσιαστική και βαθύτερη γνώση της γραμματικής, δηλ. του συνόλου των δομών και των μηχανισμών (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών) ...η γραμματική όπως διδάσκεται σήμερα στο δημοτικό σκόρπια, ασύνδετα, κυρίως μόνο μέσα από τη χρήση, χωρίς συνεχή αναφορά στο συνολικό σύστημα της γλώσσας, στο γραμματικό παράδειγμα, στον ορισμό μιας γραμματικής δομής κ.λπ., δεν επαρκεί... Γι' αυτό χρειάζεται χωρίς αναβολή να διδάξουμε τη γραμματική στο δημοτικό, χρησιμοποιώντας παράλληλα και συμπληρωματικά προς τη διδασκαλία των εν χρήσει βιβλίων του δημοτικού (της σειράς «Η Γλώσσα μου») και μια κατάλληλα και ειδικά για παιδιά του δημοτικού συντεταγμένη γραμματική».

Ο κ. Α. Βουγιούκας σε άρθρο του με τίτλο «Η γραμματική στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος». (Εκπαιδευτικά τευχ. 13), μεταξύ των άλλων τονίζει: «2. Η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται με σκοπό τη γλωσσική προαγωγή των μαθητών μέσα από τη συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας. Πρόκειται για την πιο βαθιά ριζωμένη και πιο διαδεδομένη αντίληψη, η οποία όμως δεν επαληθεύεται από τα πράγματα και προπάντων από τις σχετικές έρευνες. Απεναντίας όλες ανεξαιρέτως οι διαθέσιμες ερευνητικές πηγές δε διαπιστώνουν οποιαδήποτε συμβολή της γραμματικής στην βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών. Σχετικές είναι οι μαρτυρίες των R.J. Harris (1963), B.W. Elley (1976) κ.ά. A. Wilkinson (1971), T.W. Stewing (1983).

* Οι δύο τελευταίοι παραπέμπουν σε δεδομένα σχετικών ερευνών που καλύπτουν μεγάλες περιόδους από τις αρχές του 20ού αιώνα και μετά... Όλα αυτά κάνουν απολύτως σαφές ότι η εξατομικευμένη γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας είναι περισσότερο δεξιότητα και λιγότερο γνώση. Επομένως και η γραμματική πρέπει να αξιοποιείται διδακτικά με τέτοιον τρόπο, ώστε να προωθεί την κατάκτηση της γλώσσας ως δεξιότητας. Εκείνο δηλαδή που χρειάζεται το

σχολείο είναι μια εφαρμοσμένη γραμματική. Ακριβέστερα εκείνο που χρειάζεται το σχολείο είναι να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί τη νεότερη επιστημονική γραμματική και παράλληλα να έχουν μάθει από τους διδακτικούς της γλώσσας να την αξιοποιούν, έτσι ώστε να την κάνουν τροχό γλωσσικών δεξιοτήτων, να την αξιοποιούν δηλαδή με τρόπους που θα κάνουν συστηματικότερη και εντατικότερη την άσκηση των μαθητών στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη».

* Στην 58 και 59 Γενική Συνέλευση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, μεταξύ των άλλων ψηφίστηκε η πρόταση για «συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και της έκθεσης «στο δημοτικό σχολείο (βλ. Διδασκαλικό Βήμα Αρ. φύλ. 1015).

* Οι απαντήσεις στο έκτο ερώτημα, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στο 5ο εισαγωγικό ερώτημα (τρόπους με τους οποίους έχετε ενημερωθεί για τα βιβλία «Η γλώσσα μου») οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα σεμινάρια, οι «σπουδές» στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, τουλάχιστον των νέων συναδέλφων που διδάχθηκαν σ' αυτές τη νέα προσέγγιση, τα βιβλία για το δάσκαλο οι συζητήσεις κ.τ.λ. τελικά, δεν έλυσαν το πρόβλημα της ενημέρωσης για τον τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής και του γλωσσικού μαθήματος γενικότερα.

* Υπάρχει τελικά πρόβλημα, και μάλιστα σε αρκετή έκταση, για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, το οποίο, εκτός από τη μέθοδο και τα βιβλία (βλ. ερευνητικές εργασίες Χρ. Παπαρίζου και Ηλ. Μανταγγούρα), οφείλεται, σύμφωνα μ' αυτήν εδώ την έρευνα, και στον παράγοντα δάσκαλος.

Προτάσεις

Δέκα χρόνια πριν το 2000 μ.Χ. είναι ανάγκη να πεισθεί ο δάσκαλος ότι επιτέλους είναι καιρός να εγκαταλείψει παραδοσιακά σχήματα και να υιοθετήσει σύγχρονες απόψεις για το γλωσσικό μάθημα. Το ερώτημα, όμως, είναι πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί με δεδομένη την ελλιπέστατη γλωσσολογική του κατάρτιση. Εδώ χρειάζεται ο δάσκαλος να υποστεί ένα είδος «γνωστικής σύγκρουσης», όπως λέει και η γενετική ψυχολογία. Και θα υποστεί αυτή τη «σύγκρουση» αν βοηθηθεί με απλά λόγια και παραδείγματα να συνειδητοποιήσει τις «αρνήσεις» του, δηλαδή αυτά που ενδεχομένως δεν έχει αντιληφθεί. Και επειδή είναι πολύ πιθανόν να μην έχει συνειδητοποιήσει τον κυρίαρχο σκοπό του μαθήματος, από εκεί πρέπει να αρχίσει η «σύγκρουση». «Ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ανάγκη να συνειδητοποιηθεί από τους διδασκόντες. Η τυπολατρία, που μάστιζε πριν από λίγα χρόνια τη διδασκαλία της νεοελληνικής και καθήλωνε έτσι την πορεία της στη μέση της διαδρομής, είναι ανάγκη να εγκαταλειφθεί». (Δ. Πλατανίτη, προβλήματα και ψευδοπροβλήματα της νέας γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο, «Εκπαιδευτικά», τεύχος, 13, σελ. 46).

Παράλληλα πρέπει να συνειδητοποιήσει ο δάσκαλος, εννοείται με απλά λόγια και παραδείγματα, την ευρύτητα του όρου γραμματική (= μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία, σύνταξη) και κυρίως ότι η γραμματική, τελικά,

«δικαιώνεται» αν βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι χειριστές του γραπτού και του προφορικού λόγου, και όχι από το πόσους κανόνες έμαθαν. Χρειάζεται, επομένως, μια συστηματική και σε βάθος ενημέρωση με αναλυτικές και όχι πυκνογραμμένες οδηγίες και βιβλία θεωρητικής και εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Να γίνει έρευνα με πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου, για να εξακριβωθεί τελικά ποιός τρόπος είναι καλύτερος για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Προηγουμένως, όμως, θα πρέπει να έχει προσδιορισθεί και να έχει ξεκαθαριστεί αυτό που ονομάζουμε γλωσσική επάρκεια ή αποτελεσματική επικοινωνία. Πότε δηλαδή κάποιος θεωρείται ότι είναι γλωσσικά επαρκής, είτε ως ομιλητής είτε ως ακροατής είτε ως αναγνώστης είτε ως συγγραφέας και με τι κριτήρια μπορούμε αυτό να το αξιολογήσουμε.

Αν πρόκειται να γίνει οποιαδήποτε τροποποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, πρέπει να φροντίσει το Υπουργείο Παιδείας ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να εκμεταλλευτεί τη φετινή ευκαιρία. Να συγκεντρώσει δηλαδή στο τέλος της χρονιάς στοιχεία απ' όλες τις τάξεις («σκέφτομαι και γράφω», επαναληπτικά μαθήματα, τεστ συμπλήρωσης κ.ά.), τα οποία θα συγκριθούν αργότερα με τα νέα στοιχεία που θα προκύψουν.

Να υλοποιηθεί η πρόταση του Τομέα Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για διεξαγωγή έρευνας, η οποία θα καταγράψει την έκταση και τη φύση των γλωσσικών λαθών και τις αιτίες που τα δημιουργούν (βλ. Περιοδικό «Φιλολογος», τευχ. 47).

Να βελτιωθεί ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας του βασικού λεξιλογίου (το οποίο πρέπει να αναπροσαρμοσθεί), ώστε να πεισθούν οι δάσκαλοι για την αξία του. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, σχεδόν όλοι δε θεωρούν σπουδαιές τις ασκήσεις του βασικού λεξιλογίου, μολονότι στην εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου τονίζεται ότι αυτό μαζί με τις βασικές συντακτικές δομές αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος. Και εδώ φαίνεται για μια ακόμη φορά η ανάγκη για αναλυτική ενημέρωση.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω και κυρίως το γεγονός ότι:

- * Όλοι οι δάσκαλοι κάθε μέρα από τις 8.30' μέχρι τις 10.5' π.μ. διδάσκουν στα παιδιά του ελληνικού λαού το μάθημα της γλώσσας, δηλαδή τον περισσότερο διδακτικό τους χρόνο ασχολούνται με γλωσσική διδασκαλία.
 - * Τα παιδιά που διδάσκουν διανύουν ένα σημαντικό αναπτυξιακό στάδιο και από γλωσσική άποψη, με άμεσες επιπτώσεις στην όλη τους πνευματική ανάπτυξη.
 - * Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε τελευταία ανάλυση είναι εθνική υπόθεση, αφού η γλώσσα είναι το βασικότερο από τα στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα ενός έθνους
- είναι ανάγκη επιτακτική οι αλλαγές που πρόκειται να γίνουν στη διδασκαλία του μαθήματος να γίνουν με τη σοβαρότητα και την υπευθυνότητα που ταιριάζει σ' αυτό. Προσωπικές προτιμήσεις και αδυναμίες δεν έχουν θέση.

Πριν από ενενήντα χρόνια ο Παλαμάς έγραφε: «... Το γλωσσικό μας ζήτημα είναι ζήτημα πρώτα και κύρια επιστήμης κι αλήθειας και από την επιστήμη

και από την αλήθεια παίρνει όπλα και παίρνει φως η τέχνη και η ομορφιά».

Εμείς σήμερα δεν έχουμε γλωσσικό ζήτημα, έχουμε όμως γλωσσικό πρόβλημα, που είναι και αυτό πρόβλημα αλήθειας και επιστήμης. Είναι καιρός, επομένως, όλοι να αναλάβουν τις ευθύνες τους: Υπουργείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παιδαγωγικά Τμήματα, Τομείς γλωσσολογίας, γλωσσολόγοι, παιδαγωγοί, δάσκαλοι.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικότερα, που ετοιμάζουν τους δασκάλους του 2000 μ.Χ. πρέπει να πρωτοστατήσουν. Πρέπει να αναλάβουν την επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων δασκάλων, που όπως είδαμε πιο πάνω, τον περισσότερο χρόνο από την διδακτική τους δουλειά τον αφιερώνουν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Κυρίως, όμως, πρέπει με συστηματικές έρευνες και τεκμηριωμένες προτάσεις να βοηθήσουν στην ουσιαστική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

1. B. Bernstein, «Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος» (Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1989, σελ. 59-60).
2. Βουγιούκα Αριστείδη, Η γραμματική στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, «Τα Εκπαιδευτικά», τευχ. 13.
3. Βαγενά Νάσου, Τα Αρχαία χωρίς ιδεολογήματα «Τα Νέα», 2.11.1990.
4. Γρηγοριάδη Νίκου, Παλιά και νέα αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας, «Τα Εκπαιδευτικά» τευχ. 17.
5. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία για μαθητές και δασκάλους», Αθήνα 1984-85 και «Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση», Αθήνα 1989.
6. Διδασκαλικό Βήμα, Αρ. Φύλλου 1015 (αφιέρωμα στην 58η Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ).
7. Θειακούλη Γιάννη, Η διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο, «Σχολείο και Ζωή» Τεύχος Ιουλίου-Αυγούστου-Σεπτεμβρίου 1990.
8. Μαραγκουδάκη Γεωργίου, «Σύγχρονη Διδακτική», Αθήνα 1981, (σελ. 18-20).
9. Ματσαγγούρα Ηλία, Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις, «Γλώσσα», τεύχη 17 και 18.
10. Ματσαγγούρα Ηλία, Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο παλιότερα και σήμερα: Μια συγκεκριμένη έρευνα, «Γλώσσα», τευχ. 21.
11. Μπαμπινιώτη Γεωργίου, «Θεωρητική Γλωσσολογία» Αθήνα 1986, σελ. 174-177.
12. Μπαμπινιώτη Γεωργίου, Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας, «Σεμινάριο» 5 (Π.Ε.Φ.), Αθήνα - Ιούνιος 1985.
13. Μπαμπινιώτη Γεωργίου, Γλωσσικός φαύλος κύκλος, «Δέντρο», Αθήνα, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1988.
14. Μπαμπινιώτη Γεωργίου, περισσότερη γραμματική «Βήμα» 20.11.1988.
15. Μπαμπινιώτη Γεωργίου, Δάσκαλε που δίδασκες, «Βήμα» 16.4.1989.
16. Μπαμπινιώτη Γεωργίου, Στις ρίζες των λέξεων, «Βήμα» 21.1.1990.
17. Ι.Ν. Μπασλή, Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών (έρευνα), «Γλώσσα», Τευχ. 20.
18. Μπλούνα Θάνου, Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο, «Τα Εκπαιδευτικά», τευχ. 2.
19. Παπαρηγορίου Γιάννη, το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και τα νέα βιβλία, «Σχολείο και Σπίτι» Σεπτέμβριος 1984.
20. Παπαρηγορίου Γιάννη, Η διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό, «Ελευθεροτυπία» (Θέματα εκπαίδευσης - διάλογος) 10.11.1988.

21. Παπαρίζου Χρίστου, Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό (προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών του Α.Π. 1982-84), Εκδόσεις «Νέας Παιδείας» 10.
22. Πλανίτης Δ., Τέσσερα χρόνια από την έναρξη της νέας γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο «Τα Εκπαιδευτικά», τευχ. 13.
23. Σαμπάνης Κων/νος, Η διδασκαλία της γλώσσας στην Α/θμια Εκπαίδευση, Σεμινάριο 11, Αθήνα, Μάρτης - Απρίλης 1989.
24. Τοκατλίδου Β. «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών», Αθήνα 1986, σελ. 99.
25. Τομέας Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., Η γλώσσα και η Παιδεία μας σήμερα, «Φιλολόγος», τεύχ. 47.
26. Τομπαΐδη Δ., «Διδασκαλία Νεοελληνικής γλώσσας», Αθήνα 1984, σελ. 206.
27. Τομπαΐδη Δ., Το πρόβλημα του λεξιλογίου, «Φιλολόγος», τεύχ. 47.
28. Τομπαΐδη Δ., Αλλαγές στις μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας στη Β/θμια Εκπαίδευση «Τα Εκπαιδευτικά», τεύχ. 8.
29. Τσολάκη Χ., Το γλωσσικό μας πρόβλημα (παλιότερα και σήμερα), «Φιλολόγος», τεύχ. 60, Καλοκαίρι 1990.
30. ΥΠΕΠΘ, «Νεοελληνική Γλώσσα - Βιβλίο για το δάσκαλο» ΟΕΔΒ, Αθήνα 1990.
31. Χαραλαμπόπουλου Α., Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, «Γλώσσα», τεύχ. 16.
32. Άπαντα Παλαιά Β' έκδοση, Γκοβόστης, τόμος 16ος, σελ. 191.

Για τα βιβλία των μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου

Γενικές παρατηρήσεις

Παπούλη-Βλαντού Αναστασία
δασκάλας

Τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου γενικά και των Μαθηματικών ειδικότερα, κατά τη γνώμη μου, δεν επιδέχονται μικροβελτιώσεις και σουλουπώματα. Για να καταστούν αποτελεσματικά όργανα στα χέρια εκπαιδευτικών και μαθητών, σκαπάνη για καλλιέργεια θετικής, ρεαλιστικής σκέψης που επιτακτικά απαιτεί η εποχή μας, επιβάλλονται βαθιές τομές και ριζικές αναθεωρήσεις στη φιλοσοφία που διέπει το περιεχόμενό τους.

Πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, αμφισβήτηση «αυτονόμων» και αποκλίνοντας τρόπος σκέψης δεν προάγονται, ούτε ευνοείται η ανάπτυξή τους με τα ισχύοντα εγχειρίδια: Αντίθετα μπλοκάρονται γιατί:

- 1) Η δομή της λειτουργίας τους είναι τεχνοκρατική —μηχανιστική.
- 2) Η ύλη τους είναι υπέρογκη με συνέπεια να μην υπάρχει χρόνος για αφομοίωση και εμπέδωση όσων διδάχτηκαν, και αποτέλεσμα τη σύγχυση και την απογοήτευση.
- 3) Γίνονται αναλύσεις των αναλύσεων, περιττές και επιζήμιες.
- 4) Τα προβλήματα είναι λίγα στον αριθμό, και αρκετά απ' αυτά όχι κατάλληλα να υποδεικνύουν στη σκέψη τη σωστή πορεία.
- 5) Σε πολλά απ' αυτά, απαιτείται και β' τρόπος επίλυσης, πράγμα ανεπιτρεπτό (σ' αυτή τη φάση) για παιδιά που δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα και με ένα μόνον τρόπο.
- 6) Προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα πολύ λίγος χρόνος (π.χ. 1 μάθημα) για να εκτεθούν έννοιες, όχι πολύ οικείες στους μαθητές, όπως καθαρό βάρος, μεικτό βάρος, απόβαρο.
- 7) Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά δείγματα της ύλης που διδάχτηκε. Πολλές φορές τα ζητούμενα εκπλήσσουν τους μαθητές γιατί συνιστούν κάτι το πρωτόγνωρο γι' αυτούς.
- 8) Ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία των Μαθηματικών είναι απελπιστικά λίγος. (4 ώρες για Α' και Β' τάξη), (3 ώρες για Γ' Δ' Ε' και Στ' τάξη) την εβδομάδα.
- 9) Οι τιμές των προϊόντων που αναφέρονται στα προβλήματα απέχουν πολύ από τις τωρινές τιμές. Αυτή η αναντιστοιχία ευνοεί το σχηματισμό εντύπωσης ότι οι μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες που αποκτούνται, δεν έχουν χρηστική αξία έξω από το χώρο του σχολείου.

10) Υπάρχει μεγάλη αδυναμία στο να ελεγχθεί αυτή η πληθώρα των ασκήσεων (σε αρκετές περιπτώσεις πρέπει να ελεγχθούν μέχρι και 1000 ασκήσεις). Αυτό εξαναγκάζει στο να γίνονται οι πλείστες των ασκήσεων ομαδικά για να περιορίζεται η πιθανότητα λάθους (και πάλι έλεγχος πρέπει να γίνει).

11) Ο τρόπος παρουσίασης και προσφοράς της ύλης δεν είναι ο ενδεδειγμένος.

12) Πολλοί από τους μαθητές προετοιμάζονται στο σπίτι, (στο μάθημα της ημέρας, στα κριτήρια) με αποτέλεσμα να είναι δυσδιάκριτα και ασαφή τα όρια επιρροής και προσφοράς του σχολείου.

Επιπλέον γίνεται σύγκριση σε μαθητές με διαφορετικά πολιτιστικά, μορφωτικά ερεθίσματα. Η όποια εκτίμηση εκφράζεται και βαθμολογικά. Όλοι οι προαναφερόμενοι λόγοι διαγράφουν επιτακτική την ανάγκη λήψης άμεσων μέτρων.

Ειδικές παρατηρήσεις

Α' Τάξη

Α' τεύχος: σελ. 70. Απεικονίζονται νομίσματα που δεν χρησιμοποιούνται πια (δραχμές, δίφραγκα). Ο μαθητής χρειάζεται κάποια χρονικά περιθώρια να εξοικειωθεί μαζί τους.

Αναντιστοιχία πραγματικότητας βιβλίου και πραγματικότητας μαθητή.

Σελ. 91. Δυσκολεύονται αρκετά στο σχηματισμό δυάδων και τριάδων με σωστή θέση του βέλους.

Σελ. 92. Το ίδιο ισχύει και εδώ. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αδυνατεί να τοποθετήσει σωστά το βέλος του τόξου.

Σελ. 111-112. Στην ένωση συνόλων στην αριθμογραμμή, αρκετοί μαθητές δεν συνεχίζουν την αρίθμηση στο β' σύνολο...

Τα 2 σύνολα τα θεωρούν και τα αριθμούν ως ανεξάρτητα.

Σελ. 122-123 κ.λπ. Γενικά δυσκολεύονται αρκετά στη συμπλήρωση συνόλου από μνήμης χωρίς βοήθημα.

Β' τεύχος: σελ. 21. Δυσκολία στην τοποθέτηση βελών, έτσι που ν' ακολουθούν σωστή πορεία.

Σελ. 39-46 — 53-167 (ενδεικτικά). Ο συνωπισμός των ασκήσεων συνιστά εικόνα απωθητική στο μαθητή. Αρκετοί δυσκολεύονται στο να συμπληρώσουν τα κενά χωρίς βοηθήματα.

Σελ. 63. Η συμπλήρωση του πίνακα, χωρίς βοηθήματα, αρκετά δύσκολη υπόθεση για πολλούς μαθητές.

Σελ. 78. Οι μικροί μαθητές δε συναλλάσσονται πια με δίφραγκα και δραχμές.

Σελ. 83. Πρόβλημα 9ο. Η διατυπωμένη απάντηση άσχετη με την ερώτηση.

Σελ. 87. Παρουσιάζονται δυσκολίες στο συμπλήρωμα των κενών τετραγώνων

Άσκηση 4. Απαραίτητη η βοήθεια του δασκάλου σε αρκετές περιπτώσεις.

Σελ. 130-131-132. Δραστηριότητες με αυξημένες δυσκολίες και υπερβολικές απαιτήσεις που οδηγούν τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στην αποτυχία, στην απογοήτευση, στην παραίτηση.

Σελ. 133. Λησαστηριότητα ασυμβίβαστη με τις νοητικές δυνατότητες αυτής της

ηλικίας. (Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι οι μαθητές (5,5 - 6,5 ετών) βρίσκονται στο προλογικό στάδιο —κατά τον Piaget— και στερούνται της λογικής των πραγματικών σχέσεων).

Σελ. 134, 135, 136. Ισχύει το ίδιο.

Β' Τάξη

Α' τεύχος: σελ. 38. Σωστή πρόβλεψη θα γίνει εδώ μόνο με ταυτόχρονη παρουσίαση και ψηλάφηση του γεωμετρικού σώματος. Στις ασκήσεις 2 και 3 πρέπει να επισημανθεί ότι οι σωστές απαντήσεις είναι περισσότερες από μία.

Σελ. 43. Χρονοβόρα διαδικασία και περίπλοκη για τα παιδιά της ηλικίας αυτής (6,5 και 7,5 ετών). Θα μπορούσε να ζητηθεί από τα παιδιά κάτι απλούστερο, π.χ. Να ήταν ήδη ομαδοποιημένα τα όμοια σχήματα και να τα τοποθετούσαν οι μαθητές στο αντίστοιχο σχοινί ή να υπήρχαν λιγότερα σε αριθμό σχήματα.

Σελ. 63. Καλώς ασκείται ο μαθητής στη μέτρηση του χρόνου μ' αυτόν τον τρόπο. Στην επόμενη τάξη όμως, οι απαντήσεις είναι υπερβολικά μεγάλες, και καθόλου δεν αποτελούν συνέχεια αυτού του σταδίου.

Σελ. 65. Ακατάληπτη η άσκηση για μικρούς μαθητές. Συνήθως τοποθετούν στο κουτάκι την αξία του νομίσματος σε δραχμές, [π.χ. κάτω από το τάληρο (β' νόμισμα στη σειρά)] τον αριθμό 5, με το σκεπτικό ότι κάτω από το α' νόμισμα είναι γραμμένη η αξία του σε δραχμές. Θα ήταν προτιμότερο να προσθέτουν και να βρίσκουν τη συνολική αξία των νομισμάτων.

Σελ. 67-68. Σημειώνεται παταγώδης αποτυχία στην προσπάθεια ν' ανταποκριθούν στα ζητούμενα.

Σελ. 99-101. Πολύ λίγοι μαθητές καταφέρνουν να κάνουν κτήμα τους αυτό τον τρόπο σκέψης ακόμη και σε μεγαλύτερη ηλικία. Φοβερές δυσκολίες στη συμπλήρωση των ασκήσεων.

Σελ. 105. Δεν έχουν δοθεί τέτοιου τύπου ασκήσεις προηγουμένως. Αυτές εμπεριέχουν πρόσθετες δυσκολίες. Επιτυχώς συμπληρώνονται μόνο ομαδικά ή από μαθητές που έχουν ασκηθεί πολύ στο σπίτι. Ο χαρακτηρισμός του μαθήματος «επαναληπτικό» δε δικαιολογείται. Εδώ πρόκειται για ασκήσεις συγκεκριμένου τύπου στις οποίες δεν έχει ασκηθεί ο μαθητής.

Β' τεύχος: σελ. 15-30. Ο άλλος δρόμος που μπορεί να ακολουθήσει η σκέψη του μαθητή για να λογαριάσει σωστά θα μπορούσε ίσως να παρουσιαστεί αργότερα, ας πούμε στην επόμενη τάξη, αφού εδραιωθεί ο α' τρόπος και κατανοηθεί πλήρως.

Σελ. 64. Ο β' τρόπος προκαλεί σύγχυση μεγάλη, γιατί η διαδικασία αυτή υποβοηθείται από την πράξη της πρόσθεσης.

Σελ. 68. Θα ήταν προτιμότερο να ασκείται ο μαθητής σ' αυτή τη φάση, σ' ένα τρόπο υπολογισμού.

Σελ. 76-77. Το υπ' αριθμ. 1 πρόβλημα που παρουσιάζεται σε τόσο μεγάλη έκταση στα σχολεία. Τελείως απρόσφορος τρόπος εκμάθησης της αφαίρεσης, εντελώς απαράδεκτος. Επιφέρει σύγχυση και μπλοκάρει τη σκέψη του παιδιού με τελείως αρνητικά αποτελέσματα.

Σελ. 100 άσκηση 2. Σύνθετη δραστηριότητα με αυξημένες δυσκολίες για τη

συγκεκριμένη ηλικία.

Σελ. 145-150-151. Ο χρόνος (45') δεν επαρκεί για τη συμπλήρωση του κριτηρίου. Γενικά εδώ οι απαιτήσεις είναι μάλλον υπερβολικές και από άποψη έκτασης και από πλευρά δυσκολίας.

Γ' Τάξη

Α' τεύχος: σελ. 21, άσκηση 2. Δύσκολο να εντοπίσει ο μαθητής (ακόμη και ο δάσκαλος) το ζητούμενο σύνολο.

Σελ. 58. Θα μπορούσε να δοθεί με απλούστερο τρόπο το σκεπτικό επίλυσης των ασκήσεων. Εδώ και μόνο η περιπλοκότητα του σχήματος προδιαθέτει δυσμενώς.

Σελ. 60-61. Η ανάλυση θα μπορούσε να παραλειφθεί. Όχι μόνο δε διευκολύνει, αλλά φρενάρει τη σκέψη του παιδιού της συγκεκριμένης ηλικίας.

Σελ. 61. άσκηση 7. Όσον αφορά στον α' τρόπο επίλυσης των αφαιρέσεων επικρατεί σύγχυση και είναι αδύνατον να κατανοηθεί το γιατί γίνεται πρόσθεση, ενώ πρόκειται για αφαίρεση.

Σελ. 66-67. Οι αναλύσεις περιττές και επιζήμιες. Οι δύο τρόποι που υποδεικνύονται επιδεινώνουν τα πράγματα.

Σελ. 92-93. Να παραλειφθεί η ανάλυση.

Β' τεύχος: σελ. 17 άσκηση 2, 3 και 4. Σημειώνουν παταγώδη αποτυχία. Οι μαθητές με την υπάρχουσα μαθηματική υποδομή και τις μέχρι τώρα εμπειρίες, αδυνατούν να ανταποκριθούν με στοιχειώδη άνεση στις απαιτήσεις αυτών των ασκήσεων.

Σελ. 20, 21, 22. Η άσκηση των συγκεκριμένων μαθητών στην ώρα, στην προηγούμενη τάξη, («ακριβώς», «και μισή») δεν δικαιολογεί τέτοιες απαιτήσεις.

Σελ. 27, 28, 29, 30. Ν' απαλειφθούν οι αναλύσεις.

Σελ. 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 65, 66, 67, 70, 75, 89, 90. Ν' απαλειφθούν οι αναλύσεις.

Σελ. 60. Περισσότερη εξάσκηση σε προβλήματα αυτού του τύπου.

Δ' Τάξη

Α' τεύχος: σελ. 58. Οι διευκρινίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας περί ανταλλαγής δεν κρίνονται απαραίτητες (δεν ανταποκρίνονται στο μέσο αντιληπτικό επίπεδο παιδιών 9,5-10 ετών).

Σελ. 65. Η δοκιμή θα μπορούσε να παραλειφθεί.

Σελ. 67. άσκηση 6, σελ. 90 άσκηση 4. Απαιτείται να λυθούν δύο όμοια προβλήματα. Άστοχος ο χαρακτηρισμός: γεννάει ερωτηματικά.

Σελ. 81 άσκηση 1. Ο α' τρόπος αφαίρεσης επιβάλλεται να παραλειφθεί.

Σελ. 97. Η ανάλυση της πράξης του πολλαπλασιασμού (κάθετα) επιβάλλεται να παραλειφθεί.

Σελ. 101. Παράλογο να ζητιέται από τους μαθητές να πολλαπλασιάσουν μ' αυτόν τον τρόπο. Δε διευκολύνει στο ελάχιστο την εκμάθηση του τρόπου που ακολουθεί. Αντίθετα, επιφέρει σύγχυση.

Σελ. 116. Το ίδιο ισχύει και εδώ για τον α' τρόπο παρουσίασης της διαίρεσης και την ανάλυση που τον συνοδεύει.

Σελ. 121. Ισχύουν τα ίδια.

Β' τεύχος: σελ. 14. Οι τιμές που αναγράφονται κάτω από το ψυγείο και την κουζίνα απέχουν πολύ από τις πραγματικές σημερινές. Καλό είναι να υπάρχει κάποια αντιστοιχία ανάμεσα στην πραγματικότητα του βιβλίου και την πραγματικότητα του μαθητή.

Σελ. 31. Να παραλειφθεί η ανάλυση που συνοδεύει τον πολλαπλασιασμό.

Ε' Τάξη

Α' τεύχος: σελ. 10. Δυσκολίες παρουσιάζονται στην κατανόηση του συστήματος.

Σελ. 26. Οι πίνακες στις ασκήσεις 2 και 3 θα 'πρεπε να αναγράφουν στην κατάλληλη θέση και τις φράσεις «Σύνολο τόνων γάλακτος», «Διαφορά τόνων γάλακτος». «Σύνολο μαθητών δημοσίων σχολείων της χώρας μας» «Διαφορά αριθμού μαθητών που φοίτησαν κατά το σχολικό έτος 1976-1977, 1985-1986».

Σελ. 38. Η ημερομηνία σύντομου τύπου, ίσως είναι καλύτερα να γραφτεί με σωστό τρόπο π.χ. 28-10ου-1940.

Σελ. 80. Η φράση: «Το μέτρο του μήκους του περιγράμματος είναι η περίμετρος του πολυγώνου» είναι ολωσδιόλου ακατανόητη.

Σελ. 84. άσκηση 6. Ούτε οι μαθητές ούτε οι δάσκαλοι έχουν ασκηθεί σε παρόμοιες ασκήσεις. Φυσικό είναι να επικρατεί σύγχυση και στις δύο πλευρές αφού το βιβλίο του δασκάλου δεν αναφέρεται σε ασκήσεις κριτηρίου. Ελάχιστοι θα χρησιμοποιήσουν διαβήτη και θ' ακολουθήσουν σωστή οδό.

Σελ. 102. άσκηση 5. Στα μικρά σκούρα μπλε τετραγωνάκια οι μαθητές αγωνίζονται να στριμώξουν τους αριθμούς και οι δάσκαλοι να τους διακρίνουν.

Σελ. 121. άσκηση 2. Σε 2 ζεύγη κλασμάτων $\frac{15}{3} = \frac{1}{5}$ και $\frac{1}{4} = \frac{40}{5}$, μαθητές και δάσκαλοι δυσκολεύονται να βρουν τον όρο που λείπει γιατί:

α) δε γίνεται καμιά υπενθύμιση ότι στα ισοδύναμα κλάσματα τα χιαστί γινόμενα είναι ίσα. β) Στα προηγούμενα μαθήματα δεν γίνεται λόγος και γι' αυτές τις περιπτώσεις (καταχρηστικών ισοδύναμων κλασμάτων).

β' τεύχος: σελ. 23. άσκηση 4. Είναι πολλά τα ζητούμενα και επέρχεται σύγχυση. Θα ήταν προτιμότερο το κάθε ζητούμενο να αποτελούσε χωριστή άσκηση.

Σελ. 38. άσκηση 6. Παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες ακόμη και για «καλούς» μαθητές.

Σελ. 51. Δεν προβλέπεται, ούτε παρουσιάζεται η περίπτωση αφαίρεσης ακέραιου από κλάσμα, ακέραιου από μεικτό, ενώ στις επόμενες σελίδες υπάρχουν ασκήσεις αυτού του τύπου που απαιτούν τη λύση τους.

Σελ. 62. Η περίπτωση αφαίρεσης μεικτού από συμμιγή, ούτε αναφέρεται, ούτε παρουσιάζεται (άσχετα αν ακολουθείται παρόμοια διαδικασία).

Σελ. 121. άσκηση 5. Το πρόβλημα με τις φραντζόλες δεν γίνεται κατανοητό· ούτε έχουν συναντήσει οι μαθητές κάτι παρόμοιο. (100% αποτυχία).

ΣΤ' Τάξη

Α' τεύχος: σελ. 60. άσκηση 5 (α, β και γ). Μεγάλη δυσχέρεια στο σχηματισμό της κατάλληλης εξίσωσης (ειδικότερα στο γ' σκέλος της).

Σελ. 122. Δύσκολο να κατανοηθεί το ιστορικό του π.α.². Πολύ λίγοι μαθητές

το αντιλαμβάνονται.

Σελ. 135. άσκηση 4. Δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών.

Σελ. 161 άσκηση 1. Καλό είναι να δίνεται μια κατεύθυνση στις ενέργειες του μαθητή, του τύπου:

ΟΓΚΟΣ

κυβάκι

κιβώτιο

κουτί

B' τεύχος: σελ. 49, 61. (και όπου αλλού) Δυσχέρεια στη διατύπωση των αντίστροφων προβλημάτων.

Επειδή τα παραπάνω στοιχειοθετούν κυριολεκτικές επισημάνσεις, αποτελούν ένα είδος έκκλησης προς τους βασικούς φορείς της παιδαγωγικής ευθύνης για προβληματισμό πάνω στο ρόλο που φιλοδοξούν να παίξουν τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών και στο αν το πετυχαίνουν με τη σημερινή τους δομή...

Βιβλιογραφία

1. Μαθηματικά Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, Εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
2. Τα Μαθηματικά μου, Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού, 1ο και 2ο τεύχος, βιβλίο για το μαθητή, Εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
3. Δημ. Σακκά: Παιδαγωγική Ψυχολογία, Έκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
4. Ι. Παρασκευόπουλου: Εξελικτική Ψυχολογία Τόμος Γ', Αθήνα.
5. J. Piaget: La psychologie de l'intelligence. Paris.

Σχολείο και Δημοκρατία

Ζωλώτα Λάμπρου, Ηλιόπουλου Ηλία

«Η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δε θα μπορούσε να δημιουργήσει δημοκρατικούς πολίτες».

Freinet

Με τη λέξη «Δημοκρατία» οι περισσότεροι από τους ανθρώπους εννοούν μια μορφή κράτους, ένα πολιτικό καθεστώς το οποίο βασίζεται στην αρχή της κυριαρχίας του λαού και ρυθμίζεται από τη βούληση της πλειοψηφίας αυτού¹.

Στο πολιτικό αυτό καθεστώς όλοι οι πολίτες, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, παίρνουν μέρος «εις την κρατικήν μόρφωσιν βουλήσεως και άσκησιν της δυνάμεως του κράτους»². Η δημοκρατία με την έννοια αυτή, σύμφωνα με τον Lincoln είναι «η κυβέρνηση του λαού, μέσω του λαού, δια τον λαόν».

Η δημοκρατία όμως στην ευρύτερη έννοιά της είναι μια «κοινωνική αρχή». Είναι ένας τρόπος κοινής ζωής. Είναι ένα ιδανικό που αγκαλιάζει όλες τις όψεις της ζωής. Σύμφωνα με τη θέση αυτή κάθε άτομο της κοινωνίας δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα αντικείμενο το οποίο θα καθοδηγείται και θα κατευθύνεται συνεχώς αλλά ως μέλος της κοινωνίας το οποίο θα συμμετέχει, ανάλογα με την ωριμότητά του και την ικανότητά του, στην κοινή ζωή. Θα κινείται και θα δρα ελεύθερα και θα είναι υπεύθυνο και συνυπεύθυνο μέσα στην κοινωνία. Θα σέβεται, κατά Μακκάρθερ, «την κοινή ιδιότητα του ανθρώπου, την ηθικήν αξίαν της προσωπικότητος και την ικανότητά του όπως επιτύχει ανεξαρτησία, ακεραιότητα και αξιοπρέπεια»³.

Συνεπώς πίστη στη δημοκρατία σημαίνει σεβασμός στην ανθρώπινη προσωπικότητα και πεποίθηση πως η προσωπικότητα εκφράζεται μόνον μέσα από τις δραστηριότητές της στο κοινωνικό σύνολο.

Η επιβίωση, η αξία και αξιοποίηση της δημοκρατίας εξαρτάται από τους στόχους της αγωγής των νέων και από τον τρόπο υλοποίησής των.

Η δημιουργία και διατήρηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας επιτυγχάνεται τότε μόνον, όταν και οι στόχοι τείνουν προς το σκοπό αυτό. Υποχρέωση προς το σκοπό αυτό έχουν όλοι οι φορείς (σχολείο, οικογένεια, περιβάλλον, κ.λπ.) οι οποίοι συντελούν στη διαμόρφωση των στάσεων και διαθέσεων του παιδιού και θέτουν τη σφραγίδα τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι πρέπει να υπάρχει εναρμόνιση των στόχων αυτών σύμφωνα με τις αρχές και επιταγές του Συντάγματος. Δεν μπορεί η τυπική

εκπαίδευση να θέτει και να επιδιώκει άλλους στόχους, η κάθε οικογένεια, ανάλογα με την ιδεολογία της άλλης και το ποικιλώνυμο περιβάλλον να προβάλλει και να αποτυπώνει στην ψυχή και το μυαλό του παιδιού άλλους τρόπους ζωής και αρχές.

Επειδή οι ιδεολογίες των ανθρώπων ποικίλουν το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός υπεύθυνος έχει υποχρέωση να προπαρασκευάσει και να εξοπλίσει τους μαθητές για τη δημοκρατική ζωή.

Στο Σύνταγμα του 1975 άρθρ. 16 § 2 αναφέρεται ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών». Σύμφωνα με την επιταγή αυτή του Συντάγματος το σχολείο πρέπει να δώσει στην κοινωνία ανθρώπους ελεύθερους και υπεύθυνους, οι οποίοι θα γνωρίζουν και θα τηρούν τις υποχρεώσεις τους, αλλά και θα μπορούν να διεκδικούν υπεύθυνα και συνειδητά τα δικαιώματά τους.

Επιφορτίζεται λοιπόν το σχολείο με την υποχρέωση, και εξαιτίας της διπλής έννοιας της δημοκρατίας και εξαιτίας των επιταγών του Συντάγματος, να εργαστεί έτσι, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν πολιτική και κοινωνική αγωγή σύμφωνα με τις δημοκρατικές αρχές.

Πολιτική αγωγή

Πολιτική αγωγή σημαίνει «ενημέρωση του νέου στη δομή και λειτουργία του πολιτεύματος και κριτική διερεύνηση της έννοιας και των μεθόδων της πολιτικής εξουσίας με τον αδέσμευτο διάλογο που οδηγεί στον σχηματισμό προσωπικής υπεύθυνης γνώμης»⁴.

Το σχολείο έχει καθήκον, προκειμένου το παιδί να ζήσει ελεύθερο μέσα σε μια πολιτική κοινωνία, να του διδάξει τις υποχρεώσεις του απέναντι στους συνανθρώπους του και τα δικαιώματά του που απορρέουν από το Σύνταγμα. Βέβαια αυτό δεν είναι αρκετό. Για να αποκτήσει πολιτική αγωγή πρέπει να υπάρχει «αδιατάρακτος ελεύθερος δημοκρατικός πολιτικός βίος»⁵.

Δεν αρκεί η διδασκαλία του μαθήματος της πολιτικής αγωγής στα σχολεία. Πρέπει ολόκληρη η «περιρρέουσα ατμόσφαιρα» να είναι τέτοια που θα διαπαιδαγωγεί τους μαθητές και θα τους μορφώνει πολιτικά. Οι νέοι της αρχαίας Αθήνας διδάσκονταν πολιτικά, λιγότερο από τα βιβλία και τους δασκάλους των και περισσότερο από τη δημοκρατική συμπεριφορά των πολιτών και πολιτικών, στην καθημερινή τους ζωή.

Σήμερα που το νόημα της αληθινής δημοκρατίας και το περιεχόμενο της έννοιας των πολιτικών ελευθεριών έχει αλλοιωθεί το σχολείο έχει υποχρέωση να βοηθήσει τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν, μέσα από το φανατισμό, την ταραχή και το κομματικό πάθος, το πραγματικό τους νόημα.

Έχει καθήκον το σχολείο να πλάσει ανθρώπους που να σκέπτονται ελεύθερα, να κρίνουν ελεύθερα και να προσαρμόζουν τη ζωή τους ελεύθερα στα πλαίσια των νόμων και του Συντάγματος.

Ανθρώπους που να μην «άγονται και φέρονται» σύμφωνα με τις βουλήσεις, ε-

πιδιώξεις, επιθυμίες και τα συμφέροντα άλλων. Να στέκονται κριτικά μπροστά στα κάθε είδους μηνύματα που διοχετεύονται από τα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης κ.λπ. στο κοινό.

Να μη μένουν απλοί αναγνώστες αλλά να είναι κριτικοί αναγνώστες που θα μπορούν, πίσω από την εικόνα και το γλαφυρό λόγο, να κατανοούν τη σημασία των μηνυμάτων και να αποκωδικοποιούν την πραγματικότητα⁶. Τότε μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο ετοίμασε νέους έτοιμους να μπουν μελλοντικά και να αγωνιστούν στον πολιτικό στίβο και όχι να μένουν έξω από αυτόν αδιάφοροι και άσχετοι με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής. Αν αυτό το σχολείο δεν το πετύχει μοιραία τα άτομα βαδίζουν στο να γίνουν μάζα, όχλος, πρόθυμοι να υποδουλωθούν σε ιδέες και πράξεις άλλων.

Τέλος το ίδιο το σχολείο και η σχολική ζωή θα πρέπει να είναι αντικατοπτρισμός της μεγάλης ευνομούμενης πολιτείας για να μπορέσει ο μαθητής να συνηθίσει και να συνειδητοποιήσει τι είναι δικαίωμα και τι είναι υποχρέωση. Να βιώνει μέσα στα πλαίσια και τα όρια του δημοκρατικού πολιτεύματος έργα και όχι λόγια.

Από πλευράς δε κράτους πρέπει να υπάρχει ενσάρκωση των εννοιών της τάξης, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής ισότητας κ.λπ.

Κοινωνική αγωγή

Ο άνθρωπος εκ φύσεως είναι κοινωνικό ον.

Ζει και λειτουργεί μέσα στην κοινωνική ομάδα (οικογένεια, σχολείο, κ.λπ.). Επομένως καθήκον του σχολείου είναι να ασκήσει τέτοια αγωγή στους μαθητές, ώστε να μπορούν να ενταχθούν κοινωνικά ομαλά και να λειτουργούν μέσα στην ομάδα. Για το σκοπό αυτό οι στόχοι της αγωγής πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ουσία του ανθρώπου και τον προορισμό του. Πρέπει να επιδιώκουν «να αφυπνίζουν την συνείδησιν της αξιοπρέπειας και να του προετοιμάζουν προς ελεύθερον αυτοορισμόν και κοινωνικήν συνυπευθυνότητα»⁷.

Το άτομο, του οποίου η συνείδηση της αξιοπρέπειας είναι αφυπνισμένη, χαρακτηρίζεται από διακριτικότητα και λεπτότητα στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους. Δεν αναμειγνύεται στην προσωπική τους ζωή και αν εκ των πραγμάτων αναγκασθεί να κάνει κάτι τέτοιο για διάφορους λόγους (εργασιακούς, υπηρεσιακούς κ.λπ.) αυτό γίνεται με ευγένεια και με τα επιεικέστερα μέτρα. Η συνείδηση της αξιοπρέπειας είναι αυτή που αναγκάζει τους ανθρώπους να διατηρούν ανάμεσα στις σχέσεις των ανθρώπων μια επιφυλακτικότητα, ανεκτικότητα και αρμονία.

Η ελευθερία και η υπευθυνότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά και προτερήματα του δημοκρατικού πολίτη και πρέπει να καλλιεργούνται στο σχολείο. Οι μαθητές και αυριανοί πολίτες πρέπει να γίνουν έντιμοι, γενναίοι ψυχικά, ηθικά αυθύπαρκτοι, καθαροί άνθρωποι με φρόνημα υψηλό, με συνέπεια, αυτοσεβασμό και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Πρέπει να αποκτήσουν πολιτική ελευθερία, δηλαδή να καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους ως πολίτες σύμφωνα με τους νόμους του κράτους που ο ίδιος και οι άλλοι συνάνθρωποι

του έχουν ψηφίσει και ηθική ελευθερία, δηλαδή να αποκτήσουν την εσωτερική τους ανεξαρτησία και αυτοτέλεια, να αποδεσμευτούν από τις μορφές της πνευματικής δουλείας, να μην κατευθύνονται τυφλά και άκριτα, αλλά αυτό που κάνουν να το κάνουν μετά από δική τους απόφαση και συνειδητά, δηλαδή να έχουν δική τους σκέψη και δική τους βούληση.

Πρέπει να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες οι οποίοι θα αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους. Να αποφεύγουν, σε κάθε δύσκολη στιγμή, να επιρρίπτουν τις ευθύνες στους άλλους και κάθε θετικό συλλογικό αποτέλεσμα να προσπαθούν να το ιδιοποιηθούν.

Επίσης βασικό καθήκον του σχολείου είναι να καλλιεργήσει στις ψυχές των μαθητών την δικαιοσύνη χωρίς ιδιοτέλεια. Να μάθουν να σέβονται τα ιδιαίτερα δικαιώματα των άλλων. Να αναγνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Να απαιτούν και να αγωνίζονται για την επικράτηση του δικαίου, να το εφαρμόζουν και να αποφεύγουν και αντιστέκονται στην εφαρμογή του άδικου. Να κυριαρχεί στη ζωή τους η αρχή της ισοτιμίας. Όταν πρόκειται για «δίκαιο και αλήθεια» να μην κάνουν καμία διάκριση στη ζωή τους ανάμεσα σε ανώτερους ή κατώτερους, δυνατούς ή αδύνατους, εξουσιαστές ή εξουσιαζόμενους, κ.λπ.

Τέλος το σχολείο πρέπει να επιδιώκει να αποκτήσει ο μαθητής την αδελφική συνυπευθυνότητα, τη συνεργατικότητα, την αλληλοβοήθεια, την αμοιβαιότητα κ.λπ.

Εάν κατορθώσει να προικίσει τους μαθητές του με τα ανωτέρω προτερήματα κύρια χαρακτηριστικά ενός δημοκρατικού πολίτη, τότε μπορεί να υπερηφανεύεται ότι πέτυχε στον τομέα της αγωγής.

Ποιός είναι όμως ο υπεύθυνος, για να εφοδιάσει με τέτοια όπλα τον υπό διάπλαση μαθητή, ώστε να μπορέσει να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα με πολιτική και ηθική ελευθερία και υπευθυνότητα, δεδομένου ότι οι παράγοντες που ασκούν αγωγή στο μαθητή είναι:

α) ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου (μαθητικές κοινότητες, συνεταιρισμοί, ομάδες εργασίας, ομάδες πρωτοβουλίας), β) τα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενο των βιβλίων, γ) οι μέθοδοι και τα μέσα διδ/λίας, δ) η παιδαγωγική ατμόσφαιρα (σχέσεις δασκάλου-μαθητή), ε) ο δάσκαλος ως προσωπικότητα, κ.λπ.;

Η απάντηση είναι απλή. Ο καθένας παράγοντας χωριστά παίζει το ρόλο του και όλοι μαζί, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, επηρεάζουν και ασκούν αγωγή.

Για να μην πάρει η εργασία μεγάλη έκταση, αναλύοντας τον κάθε έναν παράγοντα χωριστά, θα περιοριστούμε στους κυριότερους κατά τη γνώμη μας, στον δάσκαλο και στη δημοκρατική παιδαγωγική ατμόσφαιρα και θα σχολιάσουμε πώς πρέπει να είναι και να λειτουργεί ένας δάσκαλος, ο δημοκρατικός δάσκαλος μέσα στο σχολείο και πώς θα πρέπει να είναι η δημοκρατική παιδαγωγική ατμόσφαιρα.

Ο δημοκρατικός δάσκαλος

Κύριος και βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής τάξης σε γνήσια δημοκρατική ομάδα και τους μαθητές σε αυριανούς δημοκρατικούς πολίτες είναι ο δάσκαλος. Αυτός συντελεί στο να αποκτήσει το παιδί τρόπους και στάσεις συμπεριφοράς. Πολύ περισσότερο στους μαθητές των μικρότερων τάξεων για τους οποίους ο δάσκαλος, λόγω των γνώσεών του και της υπευθυνότητάς του ως ανθρώπου και υπαλλήλου θεωρείται το αυθεντικό πρότυπο.

Για το λόγο αυτό η συμπεριφορά του δημοκρατικού δασκάλου δεν είναι εξουσιαστική, αλλά παιδαγωγική. Η παιδαγωγική του σχέση με το μαθητή αποβλέπει στην απελευθέρωση και την πνευματική αυτοδυναμία, η δε παιδαγωγική διαδικασία είναι ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων με βασικό της γνώρισμα την αμοιβαιότητα. Ιδιαίτερα ο δημοκρατικός δάσκαλος δίνει μέσα και έξω από το σχολείο με το ζωντανό παράδειγμά του τον κανόνα που θα διδαχθεί ο μαθητής να τηρήσει σαν ελεύθερο αλλά πειθαρχημένο άτομο, φορέας μιας πολιτισμένης και δικαίης συλλογικής ζωής. Εξάλλου η νουθεσία και η διδασκαλία είναι γόνιμη μόνον όταν επιβεβαιώνεται με έργα.

Διακρίνεται για το πνεύμα δικαιοσύνης.

Ο κάθε μαθητής μέσα στο σχολείο πρέπει να νιώθει ότι του προσφέρεται ίση μεταχείριση και ότι ο δάσκαλος τον αντιμετωπίζει με το ίδιο ενδιαφέρον που αντιμετωπίζει και τους άλλους μαθητές. Η κάθε μορφή αδικίας πληγώνει το παιδί και το κάνει άτολμο και ανελεύθερο⁸. Ιδιαίτερα οι άτολμοι και συνεσταλμένοι μαθητές έχουν ανάγκη μεγαλύτερης προσοχής και επιδοκίμασίας. Ο βαθμός ανωριμότητας των μαθητών αναπληρώνεται από τη φωτισμένη μορφή του δασκάλου. Αυτός σέβεται τις γνώμες των μαθητών, τους υποβοηθεί κατάλληλα, ώστε να διαπιστώνουν την πλάνη τους και δε χρησιμοποιεί ποτέ σαρκασμό και εμπαιγμό. Ο δάσκαλος με δημοκρατικό ήθος αποδέχεται και εκτιμά εξίσου και χωρίς διακρίσεις όλους τους μαθητές του, όπως είναι ο καθένας και όχι όπως θα ήθελε να είναι. Αποβλέπει στην ενίσχυση ενός εσωτερικευμένου ηθικού προσανατολισμού. Χρησιμοποιεί τη λογική εξέταση των πραγμάτων, την παροχή εξηγήσεων για τους κανόνες συμπεριφοράς και τις υποχρεώσεις. Εξηγεί τις συνέπειες των πράξεων για το ίδιο το άτομο και για τους άλλους. Αποβλέπει στην αυτοκριτική, στην αυτοβελτίωση, στην αυτοάμιλλα, στην αυτοσύγκριση, στην αυτογνωσία κ.λπ. Ανοίγει το διανοητικό ορίζοντα των μαθητών και επίμονα τονίζει τους κινδύνους που διατρέχουν όταν χωρίς έλεγχο και περίσκεψη ακολουθούν τυφλά τις γνώμες των άλλων. «Προσπαθεί να πλησιάσει την ψυχή του παιδιού, να καταλάβει και να μιλήσει τη γλώσσα του, να έχει πρόσβαση στις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα αισθήματά του νέου»⁹.

Ενθαρρύνει το μαθητή, όχι όταν αυτός «μπορεί» και όταν «θέλει» αλλά όταν αδυνατεί και δεν έχει διάθεση. Δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης σ' όλους τους μαθητές. Δεν επιβάλλει τις απόψεις του και τις ιδέες του, αλλά προσπαθεί να τους συνηθίσει με τη δική τους κρίση και ευθύνη να κάνουν τις δικές τους εκτιμήσεις και να εκφράσουν τις απόψεις τους.

«Προσπαθεί να κάνει τους μαθητές του ανεξάρτητους στη σκέψη, στις ε-

κτιμήσεις, τον προγραμματισμό και τη δράση τους. Προσωπικότητες πρωτότυπες, ξεχωριστές που να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις με το δικό τους τρόπο και όχι αντιγραφή άλλων»¹⁰.

Δίνει το παράδειγμα με την αμεροληψία και την ίση προσοχή του απέναντι σε όλες τις πολιτικές θέσεις.

Τέλος ο δημοκρατικός δάσκαλος είναι γεμάτος από αγάπη για το παιδί. Η αγάπη του για το παιδί και για το έργο του, δημιουργεί μέσα στο σχολικό χώρο μια ευχάριστη ατμόσφαιρα ηρεμίας, βοηθάει το παιδί να απελευθερωθεί, κεντρίζει το φιλότιμό του και το κάνει δημιουργικό και δραστήριο.

Πολλοί Έλληνες και ξένοι παιδαγωγοί¹¹ έχουν σκιαγραφήσει το ρόλο και τα κύρια χαρακτηριστικά του δημοκρατικού εκπαιδευτικού. Θα καταγράψουμε τις απόψεις του Δημητρίου Γληνού και του Ευάγγελου Παπανούτσου, τις οποίες θεωρούμε πιο αντιπροσωπευτικές.

Κατά το Δ. Γληνό¹² ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός:

«1. Ενισχύει τη δράση, την εφαρμογή και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.

2. Στηρίζεται στις αρχές του σχολείου εργασίας.

3. Δραστηριοποιείται για τη βελτίωση της Ελληνικής Παιδείας.

4. Δεν καταφρονεί την πραγματικότητα και τον πολιτιστικό συγχρωτισμό.

5. Αποδέχεται τη θετική εργασία, τις δημιουργικές δεξιότητες και αναγνωρίζει το μαθητή ως συνισταμένη του παρελθόντος.

6. Θεωρεί θετική τη δημιουργία προγονολατρίας.

Κατά τον Ευάγγελο Παπανούτσο ο δημοκρατικός δάσκαλος¹³:

«1. Διαπιστώνει την ύπαρξη χασμάτων στη σοφία του.

2. Δέχεται την εισβολή της αμφισβήτησης και των αναβαθμών στη διαδικασία της μάθησης.

3. Ανυψώνεται πνευματικά και ηθικά.

4. Βρίσκει στους νέους διανοητικά και ηθικά χαρίσματα: παρρησία, κ.τ.λ.

5. Κερδίζει την εμπιστοσύνη με το ζωντανό παράδειγμα.

6. Συσχετίζει τις απαγορεύσεις με τα ίδια τα συμφέροντα του παιδιού».

Παιδαγωγική-δημοκρατική ατμόσφαιρα

Στο σχολείο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ζήσουν σ' ένα δημοκρατικό περιβάλλον που να περιλαμβάνει τις χαρακτηριστικές πλευρές μιας γνήσιας δημοκρατικής ζωής, αρκεί ο δάσκαλος να προτιμά το δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης της σχολικής τάξης από τον ολοκληρωτικό και αυταρχικό.

Ο Freinet τονίζει ότι «η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δε θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες»¹⁴.

Μια σχολική τάξη παίρνει τη μορφή και λειτουργεί ως δημοκρατική ομάδα όταν η συμμετοχή των μαθητών είναι ελεύθερη και υπάρχει λογική ελευθερία επικοινωνίας. Όταν στην τάξη ο μαθητής εκφράζει ελεύθερα τη σκέψη του, τις ιδέες του, τις εμπειρίες του. Όταν νιώθει ασφαλής χωρίς να διατρέχει κανένα κίνδυνο άμεσης ή έμμεσης απειλής, σαρκασμού, εμπαιγμού ή καταπίε-

σης. Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα επικοινωνίας οι μαθητές αποκτούν την επιθυμητή συμπεριφορά και βιώνουν τη δημοκρατία. Αντίθετα ένα καταπιεσμένο παιδί δεν θα γίνει ποτέ ένα πραγματικά κοινωνικό και υπεύθυνο άτομο.

Η εξωτερική καταπίεση σπάνια εδραιώνει και προάγει την επιθυμητή συμπεριφορά. Σπάνια κάνει ανθρώπους πολιτικά και ηθικά ελεύθερους. Επιπλέον «ο αυταρχικός τρόπος στο σχολείο προδιαθέτει το άτομο να υποτάσσεται εύκολα και φυσικά στη δημόσια εξουσία»¹⁵.

Στη δημοκρατική τάξη οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι αρμονικές. Στηρίζονται στην κατανόηση, την ισότητα, την εκτίμηση και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Οι κάθε μορφής κανόνες που είναι φυσικό και αυτονόητο να υπάρχουν σε κάθε σχολική δραστηριότητα, για να γίνουν λειτουργικοί και εφαρμόσιμοι, πρέπει να είναι αποδεκτοί από όλους. Να προτείνονται, να συζητούνται και να ψηφίζονται από όλους. Ο ρόλος του δασκάλου είναι «βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, αντιαυταρχικός και κοινωνικός»¹⁶.

Ο δάσκαλος συνεργάζεται με το μαθητή, δείχνει κατανόηση στις δυσκολίες και τα προβλήματά του, τον βοηθά και τον συμβουλεύει. Εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για κάθε εργασία του μαθητή, δείχνει εμπιστοσύνη στη δημιουργικότητά του, του αναθέτει υπευθυνότητες και τον ενθαρρύνει. Αντιλαμβάνεται τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ της παιδικής υποχρέωσης και της παιδικής αδυναμίας, η οποία δεν καταργεί την έννοια του καθήκοντος. Έτσι σε κάθε περίπτωση αρνητικής πράξης δεν βλέπει έλλειψη καλής θέλησης αλλά ελλιπή αυτοκυριαρχία στις παρορμήσεις και τα συναισθήματα, ελάχιστη πείρα, ψυχική αστάθεια κ.λπ.

Τέλος στη δημοκρατική τάξη κυριαρχεί ο διάλογος. Όποιος διαφωνεί (δάσκαλος ή μαθητής) έχει το δικαίωμα να μιλήσει. Ο διάλογος δε χρησιμοποιείται ως όπλο φιλονικίας αλλά ως μέθοδος, δρόμος για να βρεθεί το σωστό και να λυθούν οι απορίες. Ο μαθητής δεν είναι ο παθητικός δέκτης έτοιμων γνώσεων αλλά ο μικρός εξερευνητής. Παρατηρεί, ερευνά, ανακαλύπτει, αυτενεργεί ενώ ο δάσκαλος προτείνει ιδέες, καθοδηγεί, ενθαρρύνει.

Συμπεράσματα

Η δημοκρατία είναι κοινωνικό ιδανικό. Είναι μια κοινωνική αρχή. Είναι ένας τρόπος κοινής ζωής.

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός έχει υποχρέωση να προπαρασκευάσει τους μαθητές του για μια δημοκρατική ζωή. Πρέπει να στοχεύει στο να γίνουν οι μαθητές του αυτοτελή, αυτόνομα, αφοσιωμένα και συνειδητά μέλη της κοινωνίας. Να γίνουν άνθρωποι ελεύθεροι και υπεύθυνοι. Να αποκτήσουν πολιτική και ηθική ελευθερία.

Η υλοποίηση των σκοπών της αγωγής του σχολείου εξαρτάται από την συνεργασία των ατόμων (δασκάλων και μαθητών). Όση σημασία και αν έχουν σχολική υποδομή, οργάνωση κτιρίου, μέσα κ.λπ. δεν παύουν να είναι μέσα που η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τη σχέση δασκάλου-μαθη-

τή.

Γενικά η πραγμάτωση των σκοπών της αγωγής απαιτεί: Δημιουργία ευχάριστης σχολικής ζωής με ατμόσφαιρα ελευθερίας, δάσκαλο ελεύθερο και υπεύθυνο με δημιουργική συνείδηση και φρόνημα, και σχέσεις δημοκρατικές μεταξύ μαθητών και δασκάλου.

Ειδικότερα απαιτείται: 1) να οργανωθεί και να λειτουργεί η σχολική τάξη σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατικής κοινωνικής ζωής όπου θα υπάρχει σεβασμός της προσωπικότητας και της φυσικής εξέλιξης του μαθητή, θα υπάρχουν σχέσεις αμοιβαιότητας, κατανόησης, καλές συνεργασίες κ.λπ., οι οποίες θα διευκολύνουν την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης και την απόκτηση αυτονομίας και αυτενέργειας του μαθητή και 2) δάσκαλο συνεργάτη του μαθητή, σύμβουλο και καθοδηγητή και όχι παντογνώστη και ρυθμιστή. Δάσκαλο ικανό να χρησιμοποιεί το δυναμικό ολόκληρης της τάξης, να μοιράζεται συλλογικά την ευθύνη, να διδάσκει την υπευθυνότητα, να επιβάλλεται με την πρόσκληση, την επιρροή, την παρώθηση κ.λπ.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια.
2. Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα - Herder.
3. Ε.Π. Παπανούτσος. Η παιδεία Το μεγάλο μας πρόβλημα. Αθήνα 1976, σελ. 331, 317.
4. Θεόφραστος Γέρου. «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» Πάουλο Φρέιρε, — σελ. 20.
5. Χαραλαμπόπουλος. Γεν. Παιδαγωγική, Αθήνα, σελ. 173, 177.
6. Ε. Παπανούτσος «Οι δρόμοι της ζωής» Αθήνα 1985, σελ. 196.
7. Α.Ε. Παππάς «Μαθητοκεντρική διδασκαλία», Αθήνα 1987 — «Γίνεται αναφορά στο ρόλο του δημοκρατικού δασκάλου σύμφωνα με τις απόψεις των: Dreicuas, Neill, Freinet, Γληνού, Παπανούτσου, Γέρου, Δελμούζου, κ.λπ.
8. Α.Ε. Παππάς, ό.π. σελ. 70, 73, 39.
9. Άννα Φραγκουδάκη «Περιοδικό Σχολείο και Ζωή», τεύχ. 3/1990 σελ. 104.
10. Α.Ε. Παππάς «Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής», Αθήνα 1985 σελ. 157.

Έρευνα:
Θέσεις και πράξεις των πολιτικών κομμάτων στην Ελλάδα
για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση
των ατόμων με ειδικές ανάγκες*

Ευτυχίας Δαμασιώτου, Στέλιου Κρασσά, Αντώνη Παναγάκη
δασκάλων μετεκπαιδευόμενων στο Μ.Δ.Δ.Ε.
(Τμήμα Ειδικής Αγωγής)

1. Εισαγωγή

Ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» αναφέρεται σε παιδιά ή ενήλικες με εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Οι μεν εκπαιδευτικές τους ανάγκες δημιουργούνται από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο να παρακολουθούν και να επωφελούνται πλήρως από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι δε κοινωνικές τους ανάγκες συνδέονται με διαταραχές της συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα που παρεμποδίζουν την προσαρμογή των ατόμων αυτών στον κοινωνικό περίγυρο. Ως αποτέλεσμα προκύπτει η μη ένταξη των ατόμων αυτών στην παραγωγική διαδικασία και η δυσκολία λειτουργίας τους ως ανεξάρτητων μελών της κοινωνίας.

Ξένες στατιστικές έρευνες αναφέρουν ως ποσοστό των παιδιών με ειδικές ανάγκες το 10% έως 15% του μαθητικού πληθυσμού. Στη χώρα μας όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι περίπου 1.700.000, το 10% ανέρχεται στις 170.000 περιπτώσεις. Συνολικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όλων των ηλικιών, πλησιάζουν τις 800.000¹.

Οι αριθμοί αυτοί δείχνουν το μέγεθος του προβλήματος και την αναγκαιότητα να ληφθούν μέτρα για την εκπαίδευσή τους, καθώς και την επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση.

* Τα πρώτα συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στο Ευρωπαϊκό Διεπιστημονικό Συμπόσιο με θέμα: « Άτομα με ειδικές ανάγκες: Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης», που οργάνωσαν τα παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, 8-10 Μαΐου 1992.

Μια κοινωνία που αυτοπροσδιορίζεται ως αναπτυγμένη δεν μπορεί να περιθωριοποιεί και να ασυλοποιεί το 10%-15% των μελών της, τα οποία μέσα στην ιδιαιτερότητά τους έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους.

Έτσι σε διεθνές επίπεδο εγκαταλείπεται η τακτική της περιθωριοποίησης και της κοινωνικής απομόνωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και παίρνονται μέτρα για την κοινωνική τους ένταξη.

Σήμερα και η ελληνική κοινωνία αρχίζει δειλά-δειλά να δέχεται αυτούς τους ανθρώπους στους κόλπους της. Δεν μπορούμε όμως να μιλάμε για κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών αν δεν επιτευχθεί πρώτα η επαγγελματική τους αποκατάσταση η οποία κατά κύριο λόγο συνδέεται με την επαγγελματική εκπαίδευση που δέχονται.

Αν δεχθούμε ως γενικό αξίωμα ότι η θέση του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις του σε όλα τα επίπεδα της ζωής του, τότε αυτό αποκτά ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία για την περίπτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Οι άνθρωποι αυτοί εξαιτίας αντικειμενικών και υποκειμενικών λόγων απωθούνται από την παραγωγική διαδικασία με αποτέλεσμα να οδηγούνται, πολλές φορές, σε περιθωριακή κοινωνική κατάσταση ή και πλήρη εξάρτησή τους από το ιδιαίτερό τους περιβάλλον. Ταυτόχρονα μ' αυτόν τον τρόπο στερούνται του δικαιώματος της δημιουργίας, της έκφρασης, της ολοκλήρωσης και της κοινωνικής συμμετοχής.

Στις σύγχρονες κοινωνίες όμως ο τρόπος που αντιμετωπίζονται προβλήματα κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής πολιτικής ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εξαρτάται κατά κάποιο βαθμό από τις αντιδράσεις του πολιτικού συστήματος απέναντι στις κοινωνικές ευαισθησίες που οι ομάδες αυτές υπαγορεύουν.

Επειδή το πολιτικό σύστημα, πέρα από κάποιες σταθερές, εξαρτάται και από το χαρακτήρα των πολιτικών κομμάτων, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η γενικότερη ενασχόλησή τους με θέματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής απέναντι στις ομάδες αυτές.

Και τούτο γιατί η ενασχόληση αυτή αντανακλά από τη μια το βαθμό συνειδητοποίησης του προβλήματος και τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη κοινωνία στέκεται απέναντί του και από την άλλη τον τρόπο με τον οποίο τα κόμματα με τις θέσεις τους και τις πράξεις τους επηρεάζουν την κοινωνική συνείδηση.

Στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες εκλογικές αναμετρήσεις τα ζητήματα αυτά υπήρξαν σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ των κομμάτων.

Πιστεύουμε λοιπόν, ότι είναι χρήσιμο, για όλους όσους ασχολούνται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, να γνωρίσουν συνολικά ποιές είναι οι θέσεις που απορρέουν από τη γενικότερη φιλοσοφία των κομμάτων και σε ποιές πρακτικές οδηγούν. Αυτό αποτέλεσε και το γενικό στόχο της εργασίας μας.

Θεωρήσαμε και ορίσαμε ως αρχή της ερευνητικής μας δουλειάς το έτος 1974 γιατί αποτελεί γενικά πολιτικό ορόσημο και ειδικότερα από τότε έχουμε

την ουσιαστικότερη και σοβαρότερη ενασχόληση των πολιτικών κομμάτων με τα θέματα τα σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στις θέσεις και πράξεις της ελληνικής πολιτείας από το 1974 ως σήμερα, όπως διμορφώνονται από το νομοθετικό πλαίσιο και τη δράση των πολιτικών κομμάτων.

Ειδικότεροι σκοποί της εργασίας μας ήταν:

α) Να ανιχνεύσουμε κατ' αρχάς το βαθμό ευαισθητοποίησης των πολιτικών κομμάτων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα συγκεκριμένα τους προβλήματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση.

β) Να καταγράψουμε τη σχέση της ιδιαίτερης τους φιλοσοφίας με τις θέσεις που αυτά διαμορφώνουν ως κοινοβουλευτικά ή εξωκοινοβουλευτικά κόμματα.

γ) Η κριτική θέσεων και πράξεων κάθε κόμματος ξεχωριστά.

δ) Η συνολική αποτίμηση των θέσεων και πράξεών τους καθώς και η λειτουργία τους μέσα στην ελληνική πραγματικότητα.

Η απουσία συστηματικών ερευνών που ασχολούνται με θέματα σχετικά και οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως υποδομή για τη δική μας έρευνα, δημιούργησε δυσκολίες στην ολόπλευρη προσέγγιση και εξέταση του θέματός μας. Παρ' όλα αυτά πιστεύουμε ότι ανιχνεύσαμε ορισμένες από τις σημαντικές πλευρές τους.

Πίνακας 1: Κόμματα που προσεγγίσαμε

Α/Α	ΚΟΜΜΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕ	
1	ΝΕΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	ΟΧΙ	
2	ΠΑ.ΣΟ.Κ.		ΝΑΙ
3	ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ		ΝΑΙ
4	Κ.Κ.Ε.		ΝΑΙ
5	ΟΙΚΟΛΟΓΟΙ - ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ	ΟΧΙ	
6	ΕΘΝΙΚΟ ΚΟΜΜΑ - ΕΠΕΝ		ΝΑΙ
7	ΔΗ.ΑΝΑ.	ΟΧΙ	
8	Κ.Κ.Ε. εσ. Α-Α		ΝΑΙ
9	Ε.ΔΗ.Κ.	ΟΧΙ	
10	ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ		ΝΑΙ
11	Ν.Α.Ρ.		ΝΑΙ
12	Ε.Κ.Κ.Ε.	ΟΧΙ	

2. Μέθοδος

Απευνηθήκαμε και ζητήσαμε τις θέσεις και απόψεις δώδεκα κομμάτων συ-

νολικά, όλων όσων εκπροσωπούνται σήμερα στη Βουλή και όσων από τα εξωκοινοβουλευτικά μπορέσαμε να πλησιάσουμε. Καταγράψαμε τις απόψεις επτά κομμάτων συνολικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Για την έρευνά μας επιλέξαμε την κατευθυνόμενη συνέντευξη με βάση ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων που είχε δοθεί στους ορισμένους από τα κόμματα εκπροσώπους τους, τουλάχιστον δύο μήνες πριν τη συνέντευξη. Κρίθηκε αναγκαίο: α) Να είναι ανοιχτό γιατί θα επέτρεπε στα κόμματα να αναπτύξουν, καθένα με τον τρόπο του, τις θέσεις, αντιλήψεις, απόψεις, ενέργειες και πρακτικές του. β) Να δοθεί αρκετά νωρίς για να διευκολυνθεί η συλλογή στοιχείων εκ μέρους των υπευθύνων με άνεση χρόνου. γ) Οι απαντήσεις να δοθούν κατά τη διάρκεια της ζωντανής συνέντευξης ώστε να υπάρχουν οι απαραίτητες διευκρινίσεις.

3. Ευρήματα

Κατά τη διερεύνησή μας απευθυνθήκαμε στα παρακάτω πολιτικά κόμματα:

- Νέα Δημοκρατία (Ν.Δ.)
- Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑ.ΣΟ.Κ.)
- Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (ΣΥΝ)
- Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (Κ.Κ.Ε.)
- Οικολόγοι — Εναλλακτικοί (ΟΙΚ.-ΕΝ.)
- Εθνικό Κόμμα — ΕΠΕΝ
- Δημοκρατική Ανανέωση (ΔΗ.ΑΝΑ.)
- Κ.Κ.Ε. εσωτερικού — Ανανεωτική Αριστερά (Κ.Κ.Ε. εσ. Α-Α)
- Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου (Ε.ΔΗ.Κ.)
- Χριστιανική Δημοκρατία (Χ.Δ.)
- Νέο Αριστερό Ρεύμα (Ν.Α.Ρ.)
- Επαναστατικό Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (Ε.Κ.Κ.Ε.)

Το πρώτο που διαπιστώσαμε ήταν πως δεν υπάρχει στα κόμματα κάποιο γενικό κέντρο πληροφόρησης που να είναι ικανό να υποδείξει αρμόδιους για κάποιους συγκεκριμένους τομείς του κόμματος.

Τα περισσότερα κόμματα που προσεγγίσαμε αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες συνολικά. Επιμέρους εξειδίκευση κατά κατηγορία αναπηρίας μας δήλωσαν πως έχουν το ΠΑΣΟΚ, το ΚΚΕ εσ. Α-Α (μόνο για τη νοητική καθυστέρηση) και η Χ.Δ.

Όλα τα κόμματα άρχισαν να ασχολούνται με τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την ίδρυσή τους με αναφορές στις προγραμματικές διακηρύξεις (ΠΑΣΟΚ), σε κείμενα συγκρότησης (ΣΥΝ), για σύνδικαλιστικά θέματα εργαζομένων στην ειδική αγωγή (ΚΚΕ εσ. Α-Α., Χ.Δ.). Το ΚΚΕ μας δήλωσε ότι ασχολείται από τη λήξη του εμφυλίου πολέμου με βάση τα κατά καιρούς προγράμματά του.

Το Εθνικό Κόμμα — ΕΠΕΝ μας δήλωσε ότι στα πλαίσια της πολιτικής του κόμματος ασχολούνται με τα θέματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, χωρίς ό-

μως να έχουν αυτές τις εξειδικευμένες θέσεις που θα μπορούσαν να απαντήσουν στα ερωτήματα της έρευνας.

Κάθε κόμμα ανάλογα με το μέγεθος της λαϊκής του βάσης και την οργανωτική του δομή έχει συγκεκριμένα όργανα και επιτροπές που ασχολούνται με τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μικροί κομματικοί οργανισμοί (ΚΚΕ εσ. Α-Α, ΝΑΡ., ΧΔ) έχουν μεμονωμένα άτομα (κυρίως δασκάλους ειδικής αγωγής, παιδοψυχιάτρους, κοινωνικούς λειτουργούς) οι οποίοι ασχολούνται μ' αυτά. Κατά την καταγραφή μας διαπιστώσαμε σ' όλα τα κόμματα την αξιοποίηση του ειδικού επιστημονικού δυναμικού μεταξύ των στελεχών τους, αλλά και ότι αυτή θα μπορούσε και θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη.

Το γενικό πλαίσιο και οι αρχές προσέγγισης των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες διαμορφώνεται σε όλα τα κόμματα μέσα από το πρίσμα μιας ανθρωποκεντρικής πολιτικής, η οποία όμως εξειδικεύεται ανάλογα με τη γενικότερη ιδεολογικοπολιτική τοποθέτηση κάθε κόμματος.

Έτσι το ΠΑΣΟΚ δομεί τη φιλοσοφία του σε σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλοαποδοχής, αναζητώντας το ίδιο σημείο εκκίνησης για όλα τα άτομα με ή χωρίς ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, οριοθετώντας την αναπηρία ως απλή διαφορά.

Ο ΣΥΝ δέχεται τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως ζωντανό και αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και «αναζητεί το δικαίωμά τους στην ευτυχία και την παραγωγική διαδικασία».

Το ΚΚΕ προσεγγίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες με βασική αρχή την «αποκατάσταση των ψυχοσωματικών μειονεκτημάτων και την επαγγελματική τους ένταξη».

Το ΚΚΕ εσ. Α-Α αρνείται τη διάκριση «κανονικού — μη κανονικού», διεκδικεί το δικαίωμα στη διαφορά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και προωθεί «τη θετική ένταξη στην κοινωνία η οποία οδηγεί στην κοινωνική αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία των ατόμων αυτών».

Το ΝΑΡ δεν έχει ξεκαθαρισμένο πλαίσιο αρχών προσέγγισης των ζητημάτων, αλλά αξιοσημείωτο είναι ότι εντάσσει και άτομα που διαφέρουν από τον κοινωνικά αποδεκτό μέσο όρο, λόγω κοινωνικών αιτίων (παλιννοστούντες, αθίγγανοι κ.ά.), στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η Χ.Δ. εμπνεόμενη από το φιλόανθρωπο ήθος της ορθόδοξης εκκλησίας επιδιώκει την αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από μια παιδεία για όλους τους ανθρώπους και όχι υπηρετή του οικονομικού συστήματος της τυφλής αγοράς που χωρίζει κατά κατηγορίες τους πολίτες ανάλογα με το πόσο παράγουν.

Η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης παρουσιάζεται ως κυρίαρχο στοιχείο των προσπαθειών των κομμάτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Όλα τα κόμματα προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη μέσα από άρθρα (επιστημονικά ή εκλαϊκευμένα) στον ημερήσιο ή κομματικό τύπο (ΚΚΕ), συνεντεύξεις και εκπομπές στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόρα-

σης, ραδιόφωνο). Παράλληλα σε κομματικά κείμενα όπου δίνονται κατευθυντήριες γραμμές γίνεται αναφορά στα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΠΑΣΟΚ). Σε διάφορες εκλογικές αναμετρήσεις υπάρχει συμμετοχή υποψηφίων ατόμων με ειδικές ανάγκες στα ψηφοδέλτια ΠΑΣΟΚ. Το ΚΚΕ εσ. Α-Α στα κατά καιρούς φεστιβάλ του προβάλλει τέτοια θέματα.

Όλα τα κόμματα δήλωσαν ότι έχουν συνεργασία με μαζικούς φορείς ατόμων με ειδικές ανάγκες και μερικά (ΠΑΣΟΚ, ΣΥΝ) και με μαζικούς φορείς των οικογενειών τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προξενεί η κοινή θέση των κομμάτων για την αναγκαιότητα της παρακολούθησης της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου, ώστε να κατοχυρώνονται ασφαλιστικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες απέναντι σε ενδεχόμενη εκμετάλλευσή τους στην αγορά εργασίας. Μόνο το ΝΑΡ δήλωσε ότι οι όποιες ασφαλιστικές δικλείδες, χωρίς να υποτιμώνται, δεν διασφαλίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά χρειάζεται αλλαγή στη συνολική αντιμετώπισή τους.

Εκδήλωση παιδείας έχουν πραγματοποιήσει όλα τα κόμματα εκτός από το ΝΑΡ και στα περισσότερα έχουν εκφραστεί θέσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Κατά καιρούς έχουν εκδοθεί από το ΠΑΣΟΚ, το ΚΚΕ και το ΚΚΕ εσ. Α-Α διάφορα φυλλάδια προγραμμάτων για τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ιδιαίτερα προεκλογικά) καθώς και επιστημονικά άρθρα στελεχών τους (ΠΑΣΟΚ) ή κομματικά κείμενα θέσεων (ΚΚΕ, 1988).

Ως προς την εκπαίδευση του προσωπικού που ασχολείται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες όλα τα κόμματα προτείνουν να υπάρχουν στοιχεία ειδικής αγωγής σε προπτυχιακό επίπεδο. Ο ΣΥΝ προτείνει Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικής αγωγής σε συνεργασία με τις Ιατρικές Σχολές και το ΚΚΕ εσ. Α-Α να δίνεται κατεύθυνση ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Για τη μετεκπαίδευση προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός, η αναβάθμιση, ο εκσυγχρονισμός και η βελτίωση της ποιότητας των σπουδών που παρέχονται στο Μ.Δ.Δ.Ε. (ΠΑΣΟΚ, ΣΥΝ, ΚΚΕ, ΚΚΕ εσ. Α-Α, ΧΔ). Το ΠΑΣΟΚ προτείνει την αλλαγή της επιλογής των δασκάλων, ώστε να γίνεται με βάση ουσιαστικά κριτήρια. Το ΝΑΡ εισηγείται την κατάργηση του Μ.Δ.Δ.Ε. και η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση να γίνεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις Ιατρικές Σχολές.

Η επιμόρφωση θεωρείται από όλους σημαντική και προτείνονται σεμινάρια τακτικά (ΚΚΕ), με βάση τις ανάγκες (ΠΑΣΟΚ), υποχρεωτικά και περιοδικά (ΝΑΡ), με ιδιαίτερο ρόλο του περιεχομένου σπουδών και όχι της μορφής (ΧΔ).

Όσον αφορά στην κοινοβουλευτική παρουσία των πολιτικών κομμάτων διακρίναμε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

— Κόμματα που πέρα από την κοινοβουλευτική τους παρουσία είχαν κυβερνητικό έργο και διαμόρφωσαν το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης άμεσα (ΝΔ, ΠΑΣΟΚ).

— Κόμματα τα οποία κατά την κοινοβουλευτική τους παρουσία συνέβαλαν έμμεσα, αφού δεν κυβέρνησαν, στη διαμόρφωση αυτού του θεσμικού

πλαisiου (ΚΚΕ, ΟΙΚ.-ΕΝ., ΣΥΝ, ΔΗΑΝΑ, ΧΔ, ΕΔΗΚ, ΚΚΕ εσ. Α-Α, ΕΠΕΝ).

— Κόμματα που δεν έχουν κοινοβουλευτική παρουσία (ΝΑΡ, ΕΚΚΕ).

Έτσι την περίοδο 1974-1981 η ΝΔ ψήφισε το Ν. 1143/81, τον πρώτο νόμο πλαίσιο για την ειδική αγωγή (για «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα»). Επίσης το 1976 συστήνεται η Διεύθυνση της ειδικής αγωγής στο ΥΠΕΠΘ (ΠΔ 147/76) που αναβαθμίζει το από το 1969 ιδρυθέν Γραφείο Ειδικής Αγωγής. Με βάση το Ν. 227/75 ορίζεται η μετεκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή, που μέχρι τότε γινόταν στο Μ.Δ.Δ.Ε. (Ν. 1222/72) για ένα έτος, σε δύο ακαδημαϊκά έτη. Το 1979 ψηφίζεται ο Ν. 963/79 για την επαγγελματική αποκατάσταση αναπήρων.

Κατά την περίοδο 1981-1989 των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ έχουμε την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια (Ν. 1268/82) με κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Το 1985 με το Ν. 1566/85, για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενσωματώνεται η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση στο γενικό νόμο πλαίσιο της χώρας. Με το Ν. 1648/86 δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο επαγγελματικής αποκατάστασης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες με την υποχρέωση μάλιστα του δημοσίου να προσλαμβάνει σε κενές θέσεις, σε ένα ποσοστό, ανάπηρα άτομα.

Οι νόμοι αυτοί κρίθηκαν, επικρίθηκαν και βελτιώθηκαν στην τελική τους μορφή από τα υπόλοιπα τότε κόμματα όσο τους το επέτρεπε η κοινοβουλευτική τους δύναμη.

Όσα κόμματα έχουν παρουσία στο Ευρωκοινοβούλιο διαπιστώσαμε ότι λειτουργούν με βάση την ενιαία αντίληψη της προώθησης κοινοτικής πολιτικής που θ' αντιμετωπίζει τα θέματα αυτά με πιέσεις για τη δημιουργία προγραμμάτων (ΠΑΣΟΚ: Horizon), για δέσμευση των κοινοτήτων προς διάθεση αναγκαίων πόρων για προγράμματα (ΣΥΝ: Helios, Handynet). Όλα τα κόμματα διαπιστώνουν ως αδυναμίες την έλλειψη συντονισμού, την αλληλοεπικάλυψη, την προχειρότητα, τον αυτοσχεδιασμό (ΠΑΣΟΚ), την αδιαφάνεια προγραμμάτων (ΣΥΝ) κατά την εφαρμογή τους στην Ελλάδα.

4. Διαπιστώσεις — Συμπεράσματα

Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε και τη βιβλιογραφία που επεξεργαστήκαμε, οδηγηθήκαμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Όλα τα κόμματα που απάντησαν έχουν ασχοληθεί ως ένα βαθμό με τα ζητήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει βέβαια ανάγκη εξειδίκευσης στην ενασχόλησή τους κατά κατηγορία, έτσι ώστε να δίνονται λύσεις στα ιδιαίτερα προβλήματα της καθεμιάς απ' αυτές. Ένα γενικό νομοθετικό πλαίσιο ενώ είναι αναγκαίο πολλές φορές αν μείνει μόνο του μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για κάποια από τις κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες.

2. Τα κόμματα τα οποία είχαν κυβερνητική πρακτική στις περιπτώσεις που προαναφέραμε προσπάθησαν το καθένα μέσα από τη φιλοσοφία του να δημιουργήσουν ένα νομοθετικό πλαίσιο υποβοήθησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έτσι ο Ν. 1143/81 της Ν.Δ. βασιζεται στη θεωρία ότι μια πολιτεία εί-

ναι πολιτισμένη όταν παίρνει μέτρα προστασίας για τα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα». Γι' αυτό άλλωστε η ειδική αγωγή παρεχόταν μέσα από ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα, ξεκομμένο από την εκπαίδευση των υπόλοιπων («κανονικών») παιδιών. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι ενώ η πολιτεία έχει διάθεση να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες διατηρεί ένα καθεστώς κατηγοριοποίησης κρατώντας τα στην ουσία στο περιθώριο και την εξάρτηση. Αντικατοπτρίζοντας όμως μια γενικότερη αλλαγή στη φιλοσοφία αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων από την πολιτεία στο Ν. 1566/85 δε γίνεται λόγος πια για «αποκλίνοντες» αλλά για «άτομα με ειδικές ανάγκες». Παράλληλα η ειδική αγωγή ενσωματώνεται και αποτελεί τμήμα του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά, ενισχυτικά και υποστηρικτικά. Όμως, ο Ν. 1566/85 άφησε πολλά σημεία ακάλυπτα προς ρύθμιση με μελλοντικά Π.Δ. κι έτσι σήμερα έχει καταντήσει αγνώριστος στους δημιουργούς του. Ένα άλλο αξιόλογο σημείο που επισημάναμε στο ΠΑΣΟΚ είναι ότι ενώ δηλώνει υπεύθυνους στην ιεραρχία του κόμματος τους κατά καιρούς Υπουργούς Πρόνοιας, εντάσσει τα προβλήματα αυτά κάτω και από εκπαιδευτικό πλαίσιο αρμοδιότητας ΥΠΕΠΘ, μια αντίληψη που θεωρείται θετική με το σκεπτικό ότι οδηγεί όχι σε προνοιακό χαρακτήρα αντιμετώπισης αλλά σε ανεξαρτητοποίηση των ατόμων αυτών. Είναι θετικό πως η Ν.Δ., αναγνωρίζοντας την ανάγκη, ορίζει τη μετεκπαίδευση στο Μ.Δ.Δ.Ε. σε δύο ακαδημαϊκά έτη για τους δασκάλους-νηπιαγωγούς στην ειδική αγωγή με το Ν. 227/75. Σήμερα βέβαια το πλαίσιο λειτουργίας του Μ.Δ.Δ.Ε. και ειδικά στην ειδική αγωγή θεωρείται ανεπαρκές γιατί, παρ' όλες τις προσπάθειες διδασκόντων και διδασκομένων, η σχολή έχει εγκαταλειφθεί από το υπεύθυνο ΥΠΕΠΘ. Το ΠΑΣΟΚ πάλι, ενώ αναβάθμισε τη βασική εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών, χρονίζον αίτημα, με το Ν. 1268/82, δεν προχώρησε στην αναβάθμιση της μετεκπαίδευσης ούτε με την ανωτατοποίησή της, ούτε με την ένταξή της στα Πανεπιστήμια. Σήμερα η κατάσταση πιστεύουμε ότι έχει φτάσει σε οριακό σημείο και ελπίζουμε, αφού όλα τα κόμματα έτσι δηλώνουν, να γίνει σωστή ευαισθητοποίηση στη βασική Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και να δρομολογηθεί μετεκπαίδευση — εξειδίκευση από τους φυσικούς Πανεπιστημιακού φορείς (Παιδαγωγικά Τμήματα) σε μετεπτυχιακό επίπεδο, για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Η κρατική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ουσιαστικά υλοποιείται από το ΠΑΣΟΚ με το Π.Δ. 137/83 το οποίο ιδρύει τη Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ως σχολή-πilotο αφήνοντάς την βέβαια έωλη όλη την υπόλοιπη περίοδο ως το 1989 που κυβέρνησε και βέβαια το ίδιο ισχύει σήμερα δείχνοντας έτσι μια αναντιστοιχία ανάμεσα στο «θέλω» και στο «μπορώ». Η επαγγελματική αποκατάσταση εδραιώθηκε βέβαια με το Ν. 963/79 της Ν.Δ. ο οποίος στόχευε μέσα από διευκολύνσεις και προς τους εργοδότες στην απορρόφηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην αγορά εργασίας. Βελτιώθηκε με το Ν. 1648/86 του ΠΑΣΟΚ δεσμεύοντας μέσα απ' αυτόν το χώρο του δημόσιου τομέα, όπως προαναφέρα-

με, για την πρόσληψη σε κάποιο ποσοστό ατόμων με ειδικές ανάγκες. Βέβαια πέρα από τους νόμους που υλοποιούν ένα θεσμικό πλαίσιο επαγγελματικής αποκατάστασης καταγράψαμε και άλλους που σχετίζονται έμμεσα αλλά ρυθμίζουν πολύ βασικά θέματα κοινωνικής ενσωμάτωσης και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως ο Ν. 1836/89 για την επαγγελματική κατάρτιση, ο Ν. 1577/85 (ΓΟΚ) κ.ά.

4. Όλα τα κόμματα που προσεγγίσαμε μας έδωσαν μια συγκεχυμένη εικόνα για την παρουσία τους στο Ευρωκοινοβούλιο. Πέρα από κάποιες γενικόλογες τοποθετήσεις δεν είχαμε συγκεκριμένη κατάθεση θέσεων και πράξεων.

5. Γενικότερη διαπίστωσή μας είναι ότι τα θέματα εκπαίδευσης και αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες απασχολούν τους κομματικούς οργανισμούς στο βαθμό που αυτοί δέχονται πιέσεις από οργανωμένες κοινωνικές ομάδες. Υπάρχει μια θετική γενική φιλοσοφική θεώρηση, όμως δεν φτάνει αυτή αλλά πρέπει να μετασχηματιστεί σε πράξεις τέτοιες που να μπορούν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στην επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αν γίνει αυτό τότε θα μπορέσει να γίνει φανερό η ουσιαστική ανάγκη της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για την κοινωνική εξέλιξη. Επίσης διαπιστώνουμε ότι ο χώρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες προσεγγίζεται από τα πολιτικά κόμματα με σκοπό την «άγρυν» εκλογικής πελατείας. Πώς αλλιώς να εξηγήσουμε την πληθώρα εξαγγελιών και προγραμμάτων προεκλογικά (ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες εκλογικές αναμετρήσεις) με φυλλάδια υποσχέσεων και προοπτικών και την ανυπαρξία πράξεων μετά τις εκλογές. Είναι αποδεκτό να αποτελούν σημείο αντιπαράθεσης τέτοια κοινωνικά θέματα αλλά είναι απαράδεκτο να χρησιμοποιούνται για ψηφοθηρικούς λόγους.

6. Τέλος θέλουμε να επισημάνουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά την προσέγγισή μας στα πολιτικά κόμματα όπως π.χ. τις δυσκολίες από τις συνεχείς αναβολές των εκπροσώπων τους για συζήτηση μαζί μας. Σε κάποιους απ' αυτούς άλλωστε οφείλεται το ότι δεν καταγράψαμε τις θέσεις μερικών κομμάτων παρά τις προσπάθειές μας ως την τελευταία στιγμή. Ίσως δεν τους ενδιέφερε μια τέτοια παρουσίαση. Επί παραδείγματι τα όσα αναφέραμε για τη Ν.Δ. αντλήθηκαν μόνο από τη νομοθεσία των κυβερνήσεών της και από προεκλογικά φυλλάδια για να χρησιμεύουν στη συγκριτική μας θεώρηση των πρακτικών των κομμάτων που κυβέρνησαν. Η εργασία μας σίγουρα δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη γιατί και οι απαντήσεις δεν ήταν πλήρεις και γιατί από τη δική μας μεριά ίσως δεν μπορέσαμε να εκφράσουμε με μεγάλη σαφήνεια κάποια ειδικότερα θέματα. Ελπίζουμε όμως ότι θα μπορέσουμε να παρουσιάσουμε, στον τομέα αυτό, σε άλλη έρευνα, ένα ουσιαστικότερο προφίλ των πολιτικών κομμάτων στην Ελλάδα αν και αυτά το θελήσουν.

Υποσημειώσεις

1. Οι αριθμοί αυτοί είναι βέβαια σχετικοί (και λίγο πολύ «αυθαίρετοι», με βάση τα διεθνή δεδομένα, αφού στην Ελλάδα δεν υπάρχει καμιά επίσημη πληροφόρηση ή σχετική έρευνα που να τους επιβεβαιώνει ή να τους απορρίπτει.

Βιβλιογραφία

Α. Γενική

1. Δημητρόπουλος, Ευστρ. Γ. *Σχολικός εκπαιδευτικός & επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική*. 3η εκδ. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1989. (Σειρά: Συμβουλευτική-Προσανατολισμός, Δ/ντής: Ευστρ. Γ. Δημητρόπουλος).
4. *Θέσεις κομμάτων για την ειδική αγωγή*. (Περ. ΔΙΑΦΟΡΑ, έκδοση Εταιρίας Σπαστικών Βορείου Ελλάδος, χχ (1989-) σσ. 27-35). (Παρουσίαση θέσεων ΠΑΣΟΚ και ΚΚΕ από έντυπα των κομμάτων).
5. Νικογλου Βενετία: *Η πραγματικότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα σήμερα*. (Περ. Μαρασλειακό Βήμα, χχ, (1987, σελ. 22-25).
6. Ντελόπουλος Κυριάκος: *Σύστημα βιβλιογραφίας*. Θεωρία & πρακτική. Αθήνα, Gutenberg, 1987.
7. Παπαϊωάννου, Σκεύος Μ.: *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1990 (Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής).
8. Παπακωνσταντίνου Π.: *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των Επιστημών της Αγωγής*. Αθήνα, Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, 1990.
9. Παρασκευόπουλος Ι.Ν.: *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα, 1983.
10. Στασινός Δημήτρης Π.: *Βιβλιογραφία για την Ειδική Αγωγή 1924-1984*. Γιάννενα, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1985.
11. Στασινός Δημήτρης Π.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία. 1906-1989*. Αθήνα, Gutenberg, 1991.

Β. από τη Νομοθεσία

α. Νόμοι

1. Ν.Δ. 1222/72 (ΦΕΚ 153/31-8-72, τ. Α΄) «Περί μετεκπαιδύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδύσεως και αναδιοργανώσεως του Διδασκαλείου Δημοτικών Εκπαιδύσεως».
2. Ν.Δ. 227/75 (ΦΕΚ 273/4-12-75, τ. Α΄) «Περί της παρά τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδύσεως μετεκπαιδευσεως εις την ειδικήν αγωγήν».
3. Ν. 963/79 (ΦΕΚ 202/1-9-79, τ. Α΄) «Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων».
4. Ν. 1143/81 (ΦΕΚ 80/31-3-81, τ. Α΄) «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».
5. Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/30-9-85, τ. Α΄) «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
6. Ν. 1648/86 (ΦΕΚ 147/2-10-86, τ. Α΄) «Προστασία πολεμιστών, αναπήρων και θυμάτων πολέμου και μειονεκτούντων προσώπων».
7. Ν. 2009/92 (ΦΕΚ 18/14-2-92, τ. Α΄) «Εθνικό Σύστημα επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις».

β. Προεδρικά Διατάγματα

1. Π.Δ. 147/76 (ΦΕΚ 56/15-3-76, τ. Α΄) «Περί του Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υ.Π.Ε.Π.Θ.».
2. Π.Δ. 603/82 (ΦΕΚ 117/21-9-82, τ. Α΄) «Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής».
3. Π.Δ. 137/83 (ΦΕΚ 60/11-5-83, τ. Α΄) «Ίδρυση Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Ι.Ε.Ε.)».
4. Π.Δ. 293/88 (ΦΕΚ 136/21-6-88, τ. Α΄) «Μετατροπή των κατώτερων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών του Εθνικού Ίδρυματος Αποκαταστάσεως Αναπήρων (Ε.Ι.Α.Α.) σε Τ.Ε.Σ. Ειδικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
5. Π.Δ. 239/91 (ΦΕΚ 91/21-6-91, τ. Α΄) «Ίδρυση Τ.Ε.Σ. ειδικής αγωγής κωφών-βαρηκόων Θεσσαλονίκης».

γ. Υπουργικές Αποφάσεις

1. Υπ. Αποφ. Αριθ. Φ.557.1/50308 (ΦΕΚ 439/3-5-78, τ. Β΄) «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, ορισμού ακαδημαϊκών εξαμήνων, εγγραφών, φοιτήσεως και εξετάσεων των μετεκπαιδευομένων στο Μ.Δ.Δ.Ε.».
2. Υπ. Αποφ. Αριθ. Γ3/103/82 (ΦΕΚ 276/20-5-82, τ. Β΄) «Πρόγραμμα μαθημάτων των μετεκπαιδευομένων δασκάλων και νηπιαγωγών στο Τμήμα της Ειδικής Αγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. Περιγράμματα διδακτέας ύλης».

ΕΚΔΟΣΕΙΣ Δ.Ο.Ε.

- Διδασκαλικό Βήμα (μηνιαία έκδοση)
- Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (περιοδική έκδοση)
- Α' Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Αθήνα 1980, σ. 48.
- Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Δημοκρατική Παιδεία, Αθήνα 1985, σ. 438.
- Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους, Αθήνα 1985, σ. 175.
- Πρακτικά Ημερίδας Δ.Ο.Ε. Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων-Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους, Αθήνα 1987, σ. 80.
- Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Ευανάγκουνη εποχότητα της εκπαίδευσης, Αθήνα 1989, σ.