

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
TRIMESTRIELLE EDITION SCIE-
NTIFIQUE DE LA FEDERATION
DES INSTITUTEURS DE GRECE
Rue, Xénophonotos 15a, 105 57
Athènes - GRECE

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ ΑΒΕΕ

Αρδηττού 12-16 Αθήνα 116 36
Τηλ.: 9214.820-9217.513-9214.952



Υπεύθυνος έκδοσης:
Ζήσης Κωνσταντόπουλος



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Για δασκάλους Δρχ. 400
Για Σχολ. Επιτροπές Δρχ. 300
Για Εξωτερικό Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Φάνης Τουλούπης
- Αντιπρόεδρος και Υπεύθυνος εκδόσεων: Ζήσης Π. Κωνσταντόπουλος
- Γεν. Γραμματέας:
Χριστόφας Μαϊστρέλλης
- Ειδ. Γραμματέας και Υπεύθυνος
Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:
Φώτης Χασιώτης
- Οργανωτικός Γραμματέας:

- Κώστας Κακαβάκης
- Ταμίας και Υπεύθυνος Υλικού:
Χαράλαμπος Καλύβας
- Μέλη:
Γιώργος Γούσης
Ηλίας Ηλιόπουλος
Χαράλαμπος Λιακόπουλος
Ιωάννης Μπαρτσώκας
Νίκος Μουσδράκας

Παιδαγωγική, διδακτική και ειδική επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Α. Ε. Γκότοβος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Φιλοσοφική Σχολή
Τομέας Παιδαγωγικής

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία γύρω από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπάρχουν δύο προσεγγίσεις του προβλήματος*, δηλ. δύο οπτικές γωνίες μέσα από τις οποίες εξετάζεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

(α) Η πρώτη προσέγγιση αφορά την οργάνωση και τον έλεγχο της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Εδώ, αυτό που ενδιαφέρει είναι το καθιερωμένο σχήμα μέσα από το οποίο ρυθμίζεται η παροχή προσόντων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γενικά υπάρχουν τέτοια σχήματα ή μοντέλα: το μονοφασικό και το διφασικό. Στο πρώτο, το λέει άλλωστε και η λέξη, ο εκπαιδευτικός αποκτά τα απαιτούμενα για το επάγγελμά του εφόδια μέσα σε ένα ενιαίο κύκλο σπουδών ή σε μια φάση. Με την ολοκλήρωση του ενιαίου αυτού κύκλου σπουδών θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει ό,τι του χρειάζεται για το επάγγελμά του. Η διαδικασία αυτή δηλαδή οδηγεί στην απόκτηση ενός τίτλου (πτυχίου), ο οποίος δεσμεύει τις εκπαιδευτικές αρχές να θεωρήσουν τον κάτοχό του έτοιμο δάσκαλο και να συμπεριφερθούν απέναντί του σαν να ήταν έτοιμος (διορισμός ύστερα από εγγραφή σε μια επίσημα αναγνωρισμένη σειρά προτεραιότητας ή «επετηρίδα» διορισμού). Τέτοια μονοφασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είχαμε και συνεχίζουμε να έχουμε στην Ελλάδα. Η προετοιμασία αρχίζει και μέσα στο Πανεπιστήμιο. Στο δεύτερο μοντέλο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται όχι μέσα σε μία, αλλά σε δύο φάσεις. Η πρώτη συνετελείται στα πανεπιστήμια και στις άλλες πανεπιστημιακού επιπέδου σχολές και αφορά τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξει, αλλά και στις Επιστήμες της Αγωγής. Η δεύτερη φάση έχει περισσότερο πρακτικά κριτήρια, με την έννοια ότι σχετίζεται με την άσκηση του υποψήφιου εκπαιδευτικού να μεταφέρει στην παιδαγωγική πράξη αυτά που έχει αποκτήσει από την επαφή του με τις επιστήμες στις

* Της επαγγελματικής κατόπτισης των εκπαιδευτικών

οποίες αντιστοιχούν τα αντικείμενα διδασκαλίας και με τις Επιστήμες της Αγωγής. Την ευθύνη για την δεύτερη φάση δεν την έχει τώρα το πανεπιστήμιο, αλλά οι εκπρόσωποι του χώρου απασχόλησης. Επειδή ο χώρος απασχόλησης είναι κρατικός οργανισμός, την ευθύνη την έχει ουσιαστικά το κράτος.

Αν το πρόβλημα των μονοφασικών μοντέλων είναι η απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη –όπως είναι γνωστό τα πανεπιστήμια δεν προσδιορίζουν τους όρους του διδασκαλικού επαγγέλματος– το πρόβλημα των διφασικών μοντέλων είναι η ασυνέχεια ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη: κατά κανόνα η δεύτερη φάση λειτουργεί συμμορφωτικά σε σχέση με το εκπαιδευτικό καθεστώς, με κριτήριο την αποτελεσματικότητα μέσα στο ισχύον πλαίσιο.

(β) Η δεύτερη προσέγγιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική βιβλιογραφία αφορά κυρίως το περιεχόμενο της κατάρτισης όπως αυτό προκύπτει από τα Προγράμματα Σπουδών των εκπαιδευτικών. Αυτό δηλ. που ενδιαφέρει εδώ είναι τι μαθαίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ποιές γνωστικές περιοχές είναι προσανατολισμένη η κατάρτισή τους. Βέβαια, πέρα από το συγκεκριμένο περιεχόμενο των μαθημάτων που περιέχονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, ενδιαφέρει και η λογική του προγράμματος: ποιές παραδοχές στηρίζουν την παρουσία ή απουσία ορισμένων μαθημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών, σε ποιές παραδοχές στηρίζεται η σπουδαιότητα (κύρος) αυτών των μαθημάτων, καθώς επίσης η αναλογία ανάμεσα στις διάφορες ομάδες ή «οικογένειες» μαθημάτων. Η μελέτη αυτών των παραδοχών συνιστά κατά βάση μελέτη της ιδεολογίας πάνω στην οποία στηρίζεται η διάρθρωση του Προγράμματος Σπουδών για έναν συγκεκριμένο κλάδο ή για περισσότερους κλάδους εκπαιδευτικών.

Κάτι που επίσης πρέπει να σημειωθεί πριν μπούμε στην ουσία του προβλήματος είναι ότι στην Ελλάδα οι σχολές από τις οποίες αποφοιτούν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί –αλλιώς: οι σχολές παραγωγής εκπαιδευτικών– από το 1983 και ύστερα είναι σχολές ή τμήματα πανεπιστημιακού επιπέδου. Αυτό αφορά και τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαιδευτικής βαθμίδας. Με το Π.Δ. 320/83 –διάταγμα που προβλεπόταν από το νόμο 1268/82 για την τριτοβάθμια εκπαίδευση– ιδρύθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και τα Τμήματα Νηπιαγωγών, ώστε να γίνει πανεπιστημιακού επιπέδου η κατάρτιση των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Έχουμε δηλ. για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας μια τυπική εξομοίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέω τυπική, επειδή η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμαινε μια διπλή διάκριση: διάκριση σε επίπεδο οργανωτικού πλαισίου και φορέα της παρεχόμενης κατάρτισης (τετραετής πανεπιστημιακή / μη-τετραετής, μη-πανεπιστημιακή) και διάκριση περιεχομένου (προσανατολισμός στην επιστήμη με κριτήριο το γνωστικό αντικείμενο, δηλ. το «μάθημα», (προσανατολισμός στην παιδαγωγική και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας με κριτήριο τις ανάγκες της διδακτικής πράξης). Αυτή η διαφορά στην έμφαση του περιεχο-

μένου για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και στην έμφαση του αποδέκτη των παιδαγωγικών ενεργημάτων και στην διδακτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία μιας παράδοσης η οποία βλέπει τον καθηγητή περισσότερο σαν επιστήμονα και τον δάσκαλο περισσότερο σαν παιδαγωγό. Η παράδοση αυτή δεν έσπασε ούτε μετά την ίδρυση και τη δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων, δηλ. μετά την εμφάνιση στην αγορά εργασίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με πανεπιστημιακή κατάρτιση.

1. Ειδική επιστημονική κατάρτιση.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν προβλέπεται επίσημα η διαφοροποίηση πτυχίου ως προς την ειδίκευση του υποψήφιου εκπαιδευτικού σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Αυτό σημαίνει ότι αυτή τη στιγμή κανένας δάσκαλος (ή κατηγορία δασκάλων) δεν νομιμοποιείται να διδάξει είτε αποκλειστικά, είτε κατά προτεραιότητα ορισμένα μαθήματα. Ωστόσο, αν κοιτάξει κανείς τα Προγράμματα Σπουδών αρκετών Τμημάτων θα διαπιστώσει ότι υπάρχει ήδη μια *de facto* ειδίκευση, περισσότερο ή λιγότερο έντονη ανάλογα με το Τμήμα, δηλαδή με την αντίληψη των πρώτων μελών ΔΕΠ που κατάρτισαν το Πρόγραμμα Σπουδών και τις αντικειμενικές δυνατότητες για την υλοποίηση του προγράμματος (ειδικότητες των πρώτων μελών ΔΕΠ / επάρκεια διδακτικού προσωπικού). Πάντως αν ήθελε κανείς να εκτιμήσει τη μελλοντική κατάσταση, φαίνεται να διαμορφώνεται κάποια τάση για την καθιέρωση της ειδίκευσης και στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όχι βέβαια κατά μάθημα, αλλά κατά σύνολο μαθημάτων ή κατά περιοχές μάθησης.

Στις σχολές παραγωγής εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –αναφέρομαι ειδικά στους φιλολόγους– η κατάσταση όπως έχει δημιουργηθεί μετά την κατάτμηση των παλιών Φιλοσοφικών Σχολών σε τρία Τμήματα, δεν είναι και τόσο σαφής. Υπάρχουν κατ' αρχήν τρία Τμήματα (Φιλολογικό, Ιστορικό-Αρχαιολογικό, Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας) που όλα καταρτίζουν «φιλολόγους», όπως φαίνεται από παλιά ότι έχει επικρατήσει να ονομάζονται οι απόφοιτοι των Φιλοσοφικών Σχολών. Η κατάτμηση των Σχολών σε τρία Τμήματα έγινε με κριτήριο το γνωστικό αντικείμενο (γνωστικά αντικείμενα), αλλά είναι σαφές ότι κάθε Τμήμα φιλοξενεί περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό αφορά όχι μόνο το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, όπου η διαφορά των γνωστικών αντικειμένων είναι εμφανής, αλλά και το Φιλολογικό, που ενώ δείχνει ενιαίο, εντούτοις συγγράζει τόσο διαφορετικές μεταξύ τους επιστήμες όπως η λατινική και η αρχαία ελληνική φιλολογία, η γλωσσολογία, βυζαντινές σπουδές, επιστήμες της λογοτεχνίας και άλλες.

Και εδώ υπάρχει μια ενιαία επετηρίδα, δηλ. μια ενιαία, επίσημα αναγνωρισμένη και κατοχυρωμένη σειρά προτεραιότητας για το διορισμό των υποψηφίων στην εκπαίδευση. Αυτό έχει τελεσιγραφικά να σημαίνει –και η πράξη το

δείχνει καθαρά- ότι δεν αποκλείεται εκπαιδευτικοί να διδάσκουν μαθήματα που κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε κάποιο από τα τρία Τμήματα να μην έχουν διδαχθεί καθόλου, ή σχεδόν καθόλου, απλά επειδή είναι «φιλόλογοι». Υπάρχει δηλ. ένα ακόμη άλυτο πρόβλημα ειδικής επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν τα γλωσσικά και τα ανθρωπογνωστικά μαθήματα.

2. Παιδαγωγική κατάρτιση

Με τον όρο «παιδαγωγική κατάρτιση» γίνεται αναφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες που αποκτά ο φοιτητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του, και οι οποίες σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, το σχολείο ειδικά ως καθημερινό χώρο εργασίας και τους αποδέκτες της σχολικής διαπαιδαγώγησης, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές. Τα μαθήματα -όπως π.χ. κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, συγκριτική παιδαγωγική, θεωρίες της αγωγής ανήκουν στον πυρήνα της παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με το πλαίσιο και τους όρους πραγμάτωσης του διδασκαλικού του ρόλου. Μόνο για εκείνους που δέχονται ότι ο δάσκαλος «γεννιέται», δεν διαμορφώνεται, είναι περιττή αυτή η κατάρτιση.

Ως προς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί κανείς να πει ότι σε γενικές γραμμές το πρόβλημα έχει λυθεί ως προς το τυπικό του σκέλος. Ούτε οι παλιές Παιδαγωγικές Ακαδημίες, ούτε τα νέα Παιδαγωγικά Τμήματα αμφισβήτησαν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης ως απαραίτητου επαγγελματικού προσόντος του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν υπάρχει, και υπάρχει ακόμα κάποιο πρόβλημα, αυτό αφορά όχι το γεγονός, αλλά το είδος της παιδαγωγικής κατάρτισης. Πρόκειται για ένα πρόβλημα ποιότητας της παιδαγωγικής κατάρτισης, όπου βέβαια υπάρχουν περιθώρια διαφωνίας ή υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικούς προσανατολισμούς για την εκτίμηση της ποιότητας της παιδαγωγικής κατάρτισης.

Ως προς τις Φιλοσοφικές Σχολές, υπάρχει κάποια βελτίωση σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν, ειδικά για τους φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Για τους φοιτητές όμως των δύο άλλων Τμημάτων, δηλ. για τη μεγάλη πλειοψηφία των φιλολόγων, το πρόβλημα της παιδαγωγικής κατάρτισης παραμένει. Είτε δεν υπάρχει, είτε είναι περιθωριακή και προσφέρεται μέσα από τη ρύθμιση των επιλεγόμενων μαθημάτων. Πάντως αυτό που παραμένει και ισχύει είναι ότι δεν αποτελεί υποχρέωση του φοιτητή των Τμημάτων Ιστορίας - Αρχαιολογίας, και του Φιλολογικού να παρυσιάσουν αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε «παιδαγωγική επάρκεια», πριν από τη λήψη του πτυχίου τους. Τα Τμήματα αυτά δεν δεσμεύονται από το Υπουργείο Παιδείας να απαιτήσουν από τους φοιτητές τους αυτήν την παιδαγωγική κατάρτιση, ούτε την απαιτούν στην πράξη. Στο σημείο αυτό θα έπρεπε ίσως να τονίσουμε ότι περίπου το ίδιο -ή και χειρότερο- συμβαίνει και στις

υπόλοιπες σχολές κατάρτισης εκπαιδευτικών (π.χ. Μαθηματικό Τμήμα, Φυσικό Τμήμα, κτλ.) όσον αφορά την υποχρεωτικότητα της παιδαγωγικής προπαρασκευής των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα φυσιογνωστικά μαθήματα και τα Μαθηματικά.

3. Διδακτική κατάρτιση

Οι περισσότερες ίσως παρανοήσεις που έχουν γίνει αναφορικά με τα συστατικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών των εκπαιδευτικών έχουν σχέση με το περιεχόμενο του όρου «διδακτική». Οι μη-ειδικοί αντιλαμβάνονται τη Διδακτική ως πρακτικό κλάδο της παιδαγωγικής, ο οποίος ασχολείται με το «πώς» της διδασκαλίας, δηλ. με τις τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιήσει κανείς όταν διδάσκει, αν τον ενδιαφέρει η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στις Επιστήμες της Αγωγής όμως η Διδακτική (τόσο ως γενική, αλλά και ως ειδική) ορίζεται διαφορετικά. Γενική Διδακτική λεγόταν παλιότερα αυτό που λέγεται σήμερα «Θεωρία της διδασκαλίας», και «θεωρία της διδασκαλίας» σημαίνει θεωρία μιας πράξης, της διδακτικής πράξης. Αυτό, ανεξάρτητα από το επιμέρους μάθημα που είναι το αντικείμενο της διδασκαλίας. Η παλιά Γενική Διδακτική, συνεπώς, είναι η θεωρία των στόχων, του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας, ενώ η Ειδική Διδακτική –η Διδακτική κάθε επιμέρους μαθήματος– είναι θεωρία των στόχων, του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας κάθε συγκεκριμένου μαθήματος που διδάσκεται στο σχολείο. Με την τελευταία αυτή έννοια η Διδακτική είναι η κατ' εξοχήν επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού.

Πώς είναι οργανωμένη η διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών; Όσον αφορά τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, μπορούμε να πούμε ότι η διδακτική αυτή κατάρτιση εξασφαλίζεται – τουλάχιστον σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών, δηλ. προβλεπόμενων από το Πρόγραμμα Σπουδών μαθημάτων γενικής και ειδικής διδακτικής. Ως προς αυτό, τα Παιδαγωγικά Τμήματα μπορούν να θεωρηθούν αυτή τη στιγμή σαν οι κατ' εξοχήν χώροι συστηματικής έρευνας και διδασκαλίας στον τομέα της Διδακτικής. Σε ορισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα –αναφέρω συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων– περίπου το 1/6 του συνόλου των διδακτικών μονάδων στο Πρόγραμμα Σπουδών αντιστοιχούν στη διδακτική κατάρτιση των φοιτητών, είναι δηλ. αφιερωμένο σε αντίστοιχα μαθήματα.

Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα πράγματα είναι σχεδόν τραγικά. Για μια πολύ μεγάλη ομάδα φοιτητών δεν υπάρχει καμιά διδακτική κατάρτιση. Δεν υπάρχει ούτε ένα μάθημα –υποχρεωτικό ή επιλεγόμενο– μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών των οχτώ εξαμήνων που να αφορά την (ειδική) διδακτική του μαθήματος ή των μαθημάτων στα οποία ειδικεύεται ο φοιτητής. Οι υπόλοιποι μπορούν –αν εκείνοι το κρίνουν σκόπιμο– να δηλώσουν ένα ή δύο το πολύ εξαμηνιαία μαθήματα ειδικής διδακτικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Συνοψίζοντας της παρατηρήσεις σχετικά με το ειδικό βάρος της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των πτυχιούχων των λεγόμενων εκπαιδευτικών σχολών η κατ' εξοχήν επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών –η διδακτική τους κατάρτιση– είναι από ανεπαρκής έως ανύπαρκτη. Το ερώτημα είναι για ποιο λόγο.

Δεν είναι τόσο απλό να ανιχνεύσει κανείς επακριβώς όλες τις παραμέτρους που παρεμβάλλονται και συντελούν στη διαμόρφωση αυτού του αρνητικού αποτελέσματος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ενδοπανεπιστημιακές ισορροπίες ανάμεσα σε εκπροσώπους επιστημονικών κλάδων και η διαχρονική απροθυμία των φορέων της εκπαιδευτικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής εξουσίας να προχωρήσουν στην εσωτερική διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών των «καθηγητικών σχολών», ανήκουν οπωσδήποτε στις πιο σημαντικές από αυτές τις παραμέτρους. Θα ήθελα όμως να σταθώ σε μια τρίτη, η οποία κινείται σε επίπεδο ιδεολογίας και έχει σχέση με τον ορισμό του διδασκαλικού ρόλου.

Υπάρχει μια αρκετά ανθεκτική και αρκετά μακρόχρονη παράδοση στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Γερμανία, η οποία θέλει τη Διδακτική παράρτημα του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή, η διδακτική ενός μαθήματος προκύπτει από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός κατέχει την απαραίτητη επιστημονική γνώση, μπορεί να συγκροτήσει ο ίδιος τη διδακτική του μαθήματος. Η άρνηση της διδακτικής ως της κατ' εξοχήν επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, έχει τις ρίζες της στον γερμανικό νεοανθρωπισμό και μας παραπέμπει κατ' ευθείαν στον Friedrich-August Wolf, διάδοχο του παιδαγωγού του γερμανικού διαφωτισμού Trapp στην πρώτη έδρα Παιδαγωγικής στη Γερμανία, ο οποίος υποστήριζε ότι η Παιδαγωγική ενυπάρχει στις κλασικές σπουδές και δεν έχει καμιά αξία η αυτονόμησή της ως επιστημονικού κλάδου.

Η άρνηση των νεοανθρωπιστών να δεχθούν την αναγκαιότητα μιας παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των φιλολόγων πηγάζει από την αντίληψή τους για το πανεπιστήμιο και τις πανεπιστημιακές σπουδές. Σύμφωνα με τη χουμπολτιανή άποψη, το πανεπιστήμιο είναι χώρος μόρφωσης και όχι επαγγελματικής κατάρτισης. Το πανεπιστήμιο δεν οδηγεί στον επαρκή επαγγελματία, αλλά στο άτομο με ολοκληρωμένη μόρφωση.

Η εχθρότητα αυτή απέναντι στην ιδέα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών συντηρείται στην νεοελληνική εκπαίδευση και από άλλους παράγοντες, παράγοντες που σχετίζονται όχι τόσο με τον νεοανθρωπισμό, όσο με τις λειτουργίες του υπαρκτού εκπαιδευτικού συστήματος και τις στρεβλώσεις του. Θα περιοριστώ στην επισήμανση τριών τέτοιων παραγόντων:

- (α) Η σχετικά μεγάλη χρονική απόσταση από τη στιγμή της αποφοίτησης από το πανεπιστημιακό Τμήμα μέχρι τη στιγμή του διορισμού προκαλεί μια ασυνέχεια ανάμεσα στη φάση της προετοιμασίας για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και της εισόδου στο επάγγελμα αυτό. Η ασυνέχεια αυτή

δημιουργεί ένα πρόβλημα συντήρησης της επαγγελματικής κατάρτισης του ατόμου στο «κενό», χωρίς δηλ. το άτομο αυτό να έρχεται σε επαφή με σχολεία ή έστω να συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Η παρεμβολή της θητείας σε κάποιο φροντιστήριο δεν μπορεί να θεωρηθεί «θεραπευτική» ως προς την ασυνέχεια.

- (β) Ήδη τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει συντελεστεί μια σημαντική μετατόπιση της σχολικής μάθησης από τις αίθουσες διδασκαλίας στα φροντιστήρια και στην οικοδιδασκαλία. Το γεγονός αυτό επιδρά συντηρητικά σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι πιέσεις προς τις σχολές παραγωγής εκπαιδευτικών να φροντίσουν για τη βελτίωση της κατάρτισης των αποφοίτων είναι υποτονικές. Έτσι η παραδοσιακή αντίληψη πάνω στην οποία βασίζεται η κατάρτιση του Προγράμματος Σπουδών για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αναπαράγεται.
- (γ) Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ρίξει από καιρό το βάρος του στην επιλογή και όχι στην παροχή βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο όχι απλώς ανέχεται την αποτυχία, αλλά δεν μπορεί χωρίς αυτή. Θεωρεί το γεγονός της αποτυχίας αυτονόητο και αναπόφευκτο. Αν αναλογισθεί κανείς ότι η επιλογή των μαθητών, όπως γίνεται σήμερα, βασίζεται κυρίως στην ικανότητα των μαθητών να αναπαράγουν τη σχολική γνώση στις εξετάσεις, αντιλαμβάνεται καλύτερα γιατί ακόμα και σήμερα η έμφαση που δίνουν τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών σχολών δεν είναι στην παιδαγωγική και τη διδακτική κατάρτιση, αλλά στην απόκτηση γνώσεων σχετικών με τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν αργότερα στο σχολείο.

Η πραγμάτωση του διδασκαλικού ρόλου προϋποθέτει μια σύνθετη κατάρτιση στην οποία συνυπάρχουν ισότιμα παιδαγωγική γνώση, διδακτική γνώση και εμπειρία, και ειδική επιστημονική γνώση στα αντικείμενα διδασκαλίας. Τουλάχιστον σε επίπεδο προδιαγραφής, η σύνθετη αυτή κατάρτιση εξασφαλίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ίδρυση το 1983 των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αλλά και εδώ μόνο εν μέρει. Αυτό σημαίνει ότι συνεχίζει να υπάρχει ένα σοβαρότατο πρόβλημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, και ένα αίτημα για τη μεταρρύθμιση των σπουδών των εκπαιδευτικών που περιμένει την υλοποίησή του.

Βιβλιογραφία (ενδεικτικά)

1. Δ. Αλεξόπουλος: «Η εκπαίδευση των Φιλολόγων», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 35, 1985, σελ. 74-88, και τ. 36, 1985, σελ. 72-89.
2. Α. Γκότοβου: «Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 22, 1985, σελ. 29-39.
3. Π. Παπακωνσταντίνου: «Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική Παιδαγωγική. Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού», στο βιβλίο των Α. Γκότοβου / Γ. Μαυρογιώργου / Π. Παπακωνσταντίνου: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα 1984, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 17-24.
4. Π. Πολυχρονοπούλου: *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του*, Αθήνα 1982.
5. Χαρ. Νούτσος, «Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», περ. *Σύγχρονη Θέση*, 4, 1979, σελ. 23-31.

Οι νέες κατευθύνσεις της Προσχολικής Αγωγής

Γ.Ι. Κατέβας

1. Εκπαίδευση ή φροντίδα

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλος προβληματισμός σχετικά με το σκοπό και το έργο της προσχολικής αγωγής. Ο προβληματισμός αυτός περιστρέφεται γύρω από το βασικό ερώτημα, αν το νηπιαγωγείο, ο σημαντικότερος φορέας της προσφέρει αγωγή και μόρφωση ή είναι ένα ίδρυμα που προσφέρει φροντίδα και βοηθά τα νήπια να αναπτυχθούν ψυχοσωματικά.¹

Είναι γνωστό ότι υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι προσχολικών ιδρυμάτων. Ο ένας είναι αυτός που προσφέρει εκπαίδευση (νηπιαγωγείο) και ο άλλος αυτός που βοηθάει την οικογένεια στην ανατροφή των νηπίων (παιδικός σταθμός). Το έργο του πρώτου έχει ως άμεσο στόχο να αποτρέψει τις προϋποθέσεις μιας ενδεχόμενης αποτυχίας στο υποχρεωτικό σχολείο. Το έργο του δεύτερου το στηρίζει η απαίτηση της σύγχρονης μητέρας να έχει κοινωνική υποστήριξη στην ανατροφή των παιδιών της.

Η Marion Blank (1974) βεβαιώνει ότι κύριος σκοπός του παιδικού σταθμού είναι η οργάνωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος, εναρμονισμένου με τα διαφέροντα και τις δυνατότητες του κάθε νηπίου. Αντίθετα, στόχος του νηπιαγωγείου είναι η εκπαίδευση που έχει ως μέλημα την ανάπτυξη λειτουργιών και δεξιοτήτων του νηπίου, όχι μόνο για να συμμετέχει στο καθημερινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, αλλά για να το καταστήσει ικανό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του υποχρεωτικού σχολείου.²

Άλλοι παραδέχονται ότι η προσχολική εκπαίδευση προσφέρεται από την οικογένεια και το νηπιαγωγείο. Οι γονείς και οι νηπιαγωγοί προσφέρουν το ίδιο είδος μάθησης, από διαφορετικούς χώρους, με τη διαφορά ότι οι τελευταίοι έχουν συγκεκριμένους στόχους, ορισμένη μέθοδο εργασίας, και γνωρίζουν καλά την εξελικτική πορεία του νηπίου.

Στην βρεφονηπιακή ηλικία η ανατροφή και η εκπαίδευση ακολουθούν παράλληλη πορεία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Από την άλλη μεριά, πολλά από αυτά που μαθαίνει το παιδί στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο είναι τυχαία και δεν έχουν ως κύριο σκοπό τη μόρφωση. Αυτό εξηγείται από την τάση των γονέων να δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για την εκπαίδευση των παιδιών που άρχισαν το υποχρεωτικό σχολείο, και από το γεγονός³ ότι στο νηπιαγωγείο εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα που έχει αφανείς στόχους.

2. Το νηπιαγωγείο

Πολλοί υποστηρίζουν ότι το νηπιαγωγείο δεν είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, που προσφέρει γνώσεις, όπως το δημοτικό σχολείο. Η επιτροπή Plowden (1967) που μελέτησε τα προβλήματα εκπαίδευσης στην Αγγλία, διαπίστωσε ότι το 73% από τους εκπαιδευτικούς και το 1/3 από τους γονείς που ρωτήθηκαν, παραδέχονταν ότι το νηπιαγωγείο έχει εκπαιδευτική αποστολή.⁴ Η αμφισβήτηση του νηπιαγωγείου ως καθαρού εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν προέρχεται από το γεγονός ότι αυτό δεν έχει τα γνωρίσματα του κανονικού σχολείου. Σύμφωνα με μια άποψη «σχολείο είναι ο χώρος, όπου συστηματικά και οργανωμένα, συγκεκριμένα άτομα (μαθητές) μαθαίνουν με τη βοήθεια συγκεκριμένων παραγόντων (δάσκαλοι, βιβλία, υλικά κ.ά.) ορισμένα γράμματα, που δεν θα τα μάθαιναν αν δεν πήγαιναν σχολείο».⁵ Η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αποστολής του νηπιαγωγείου συντηρείται από την ιδιομορφία, που έχουν οι μαθησιακές διαδικασίες του και, κυρίως, από τους αντικειμενικούς στόχους που θέτει, για να επιφέρει την κοινωνικοποίηση του νηπίου.

Στο νηπιαγωγείο η κοινωνικοποίηση και η προσαρμογή του νηπίου στη σχολική κοινότητα γίνεται με διαφορετικά μέσα από αυτά, που χρησιμοποιεί το δημοτικό σχολείο. Ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και νοητικά, και να αποκτήσουν δημιουργικότητα και αυτονομία.⁶ Ο Van Der Eyken (1973) υποστηρίζει ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου και λιγότερη στην νοητική και γνωστική του εξέλιξη. Οι απόψεις του αντικρούονται από μια σειρά επιχειρημάτων, που μειώνουν σημαντικά την αξιοπιστία της έρευνάς του. Για παράδειγμα πρέπει να θεωρείται αυθαίρετη η κατάταξη των τομέων του νηπιαγωγείου κατά σειρά προτεραιότητας. Παραγνωρίζεται ακόμα η αλληλεπίδραση των τομέων· μπορεί σε μια ημερήσια απασχόληση η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη να έχει μεγαλύτερη προτεραιότητα από την νοητική· μπορεί ακόμα ένας τομέας (π.χ. κοινωνικός, γλωσσικός) να πραγματώνεται μέσα από πολλές μαθησιακές διαδικασίες.⁷

Η κατάταξη των αντικειμενικών στόχων στη Γενική Εκπαίδευση, ανάλογα με την αξία τους, δεν είναι μόνο αυθαίρετη, αλλά και αντίθετη με τα πορίσματα της σύγχρονης μεθοδολογίας της αγωγής. Όπως αναφέρει ο Taylor (1973) «δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση της αξίας ενός αντικειμενικού στόχου από έναν άλλον. Όλοι είναι ισοδύναμοι. Η μόνη λογική προτεραιότητα που μπορεί να δοθεί σε έναν εκπαιδευτικό στόχο, είναι αυτή που επιβάλλει η ατομικότητα του παιδιού και η ιδιαιτερότητα των περιστάσεων».⁸

Στο νηπιαγωγείο γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν αρμονικά και ισόρροπα όλοι οι τομείς της προσωπικότητας του νηπίου και να καλλιεργηθούν οι σχολικές δεξιότητες, που θα το καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί γρήγορα στις απαιτήσεις του κανονικού σχολείου. Στο νηπιαγωγείο το παιδί μαθαίνει αυτά που πρέπει, και με το ρυθμό που εκείνο θέλει.⁹ Οι ερευνητές της προσχολικής αγωγής παραδέχονται ότι το σύγχρονο νηπιαγωγείο έχει αποβάλει την

κοινωνική αποστολή που του είχαν δώσει οι πρωτοπόροι παιδαγωγοί, (Fröbel, Owen, Oberlin, κ.ά.) και ακολουθεί ένα πρόγραμμα συστηματικό και σκόπιμο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις ικανότητες του νηπίου. Το σημερινό νηπιαγωγείο προσφέρει εκπαιδευτικό έργο και χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές, που έχουν σχεδιαστεί για να επιφέρουν την ανάπτυξη των σωματικών και ψυχικών δυνατοτήτων σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική του προέλευση. Έτσι γίνεται ένα αναντικατάστατο σχολείο, που προεκτείνει τη σκόπιμη εκπαιδευτική διαδικασία στην περιοχή της νηπιακής ηλικίας, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη νοητική και κοινωνική εξέλιξη των νηπίων, για να γίνουν άτομα αυτόνομα, δημιουργικά και ικανά να χρησιμοποιούν τις τεράστιες γνώσεις που υπάρχουν και συνεχώς αυξάνουν με γοργό ρυθμό.

3. Ο παιδικός σταθμός

Ο παιδικός σταθμός, ο δεύτερος σημαντικός φορέας προσχολικής εκπαίδευσης, προσφέρει προστασία και φροντίδα στα νήπια των εργαζόμενων μητέρων. Αποστολή του είναι να εξασφαλίζει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, που να συμπληρώνει το οικογενειακό και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να το αναπληρώνει. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον τα νήπια έχουν ευκαιρίες να αρχίσουν την ανάπτυξή τους με ευνοϊκές προϋποθέσεις, να ενεργοποιήσουν τις πνευματικές τους δυνάμεις και να τελειοποιήσουν τις λειτουργίες τους.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η προσχολική εκπαίδευση, που οριοθετείται ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στον παιδικό σταθμό, διαχωρίζεται σε δύο συγγενικούς σκοπούς: Ο ένας είναι ο σκοπός που καλλιεργεί το νηπιαγωγείο με τη σκόπιμη και συστηματική διαπαιδαγώγηση του νηπίου, ώστε να αποτραπεί μια ενδεχόμενη προβληματική μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και ο άλλος, ο σκοπός που καλλιεργεί ο παιδικός σταθμός και αποβλέπει στο να συμπληρώνει ή να αναπληρώνει την οικογενειακή φροντίδα και ανατροφή των νηπίων, επιτρέποντας παράλληλα στις μητέρες να εργάζονται.¹⁰ Η παροχή «φροντίδας» και «εκπαίδευσης» δεν μπορεί να συνδυαστεί, όταν τα δύο προσχολικά ιδρύματα λειτουργούν ανεξάρτητα σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικό ωράριο και πρόγραμμα εργασίας.¹¹ Είναι φανερό ότι οι περισσότερες μητέρες ανάμεσα στο δίλημμα «εκπαίδευση» ή «φροντίδα» προτιμούν το δεύτερο. Ο τρόπος λειτουργίας του παιδικού σταθμού επιτρέπει στις μητέρες να εξασκούν το επάγγελμά τους, χωρίς να διαμοιράζουν τις ευθύνες τους ανάμεσα στον επαγγελματικό και τον οικογενειακό χώρο. Αντίθετα από τον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο φοιτούν συνήθως νήπια που προέρχονται από σχετικά εύπορες οικογένειες, όπου η μητέρα δεν εργάζεται.

4. Τα παιδικά κέντρα

Η δυσκολία να ικανοποιηθεί η απαίτηση των γονέων για συνδυασμένη

«εκπαίδευση» και «φροντίδα» στην πρώτη παιδική ηλικία οδήγησε ορισμένα σύγχρονα βιομηχανικά κράτη να ιδρύσουν ένα νέο τύπο προσχολικού ιδρύματος «τα παιδικά κέντρα» (Combined Centres). Η πιο σημαντική δυσκολία της λειτουργίας τους είναι να μη διαχωρίζεται ο όρος «εκπαίδευση» από τον όρο «φροντίδα». Όμως από την πρώτη πειραματική εφαρμογή τους (Αγγλία-ΗΠΑ) διαπιστώθηκε, ότι η δυσκολία αυτή δεν ξεπεράστηκε, και στην αρχή το παιδικό κέντρο μεταβλήθηκε σε ένα χώρο συμβίωσης βρεφών και νηπίων.

«Ο διαχωρισμός των παιδιών σε τμήματα ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες τους, η αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης των βρεφοκόμων, η οριοθέτηση ξεκάθαρων αντικειμενικών στόχων για κάθε κατηγορία παιδιών, η σύνταξη νέου προγράμματος ημερήσιων ενασχολήσεων είναι μερικοί από τους παράγοντες που πρέπει να επαναπροσδιοριστούν με σαφήνεια».¹²

Ο απόηχος των παραπάνω παρατηρήσεων μας αναγκάζει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας τα συμπεράσματα από τις πρώτες πειραματικές εφαρμογές των παιδικών κέντρων προτού υλοποιηθεί και στη χώρα μας ο θεσμός του παιδικού κέντρου, που προτείνεται από το νόμο 1566/85, άρθ. 3 παρ. 2.

Είναι φανερό ότι η λειτουργία των παιδικών κέντρων δεν πρέπει να εξασφαλίζει μια απλή μορφή συμβίωσης βρεφών και νηπίων με αμοιβαία λειτουργική αυτονομία μεταξύ των τμημάτων, αλλά να προχωρεί και πέρα από αυτό και να συνδυάζει τους διαφορετικούς αντικειμενικούς στόχους και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας.¹³ Το εκπαιδευτικό έργο πρέπει: α) να έχει ομοιογένεια και να εξασφαλίζεται η συνέχειά του. Αυτό που παρέχεται στα βρέφη πρέπει να ικανοποιεί όλες τις βιολογικές ανάγκες τους, να τους παρέχει ευκαιρίες για έκφραση και δημιουργικότητα, για κοινωνικοποίηση και αυτονομία, για συναισθηματική και νοητική εξέλιξη. β) Να πλαισιωθεί με οργανωμένες δραστηριότητες, χωρίς να παραμεληθεί η παραδοσιακή αποστολή, που έχει ως στόχο τη διατροφή, τη φύλαξη και την υγιεινή των βρεφών. Από την άλλη μεριά, οι ενασχολήσεις στο τμήμα των νηπίων πρέπει να στηρίζονται στις εμπειρίες που αποκτήθηκαν μέσα στο τμήμα βρεφών, να συμπληρώνονται και να γίνονται αφετηρία για περαιτέρω ανακάλυψη και έρευνα. Έτσι, οι δραστηριότητες και στις δύο κατηγορίες θα έχουν ομοιογένεια και θα εξασφαλίζουν την αρχή της συνέχειας. Το προσωπικό του παιδικού κέντρου, κάτω από τη συντονισμένη εποπτεία και καθοδήγηση μιας νηπιαγωγού με διοικητική και παιδαγωγική ειδικευση, θα μπορεί να συνεργάζεται και να διαμορφώνει ένα πρόγραμμα εργασίας για ολόημερη απασχόληση των παιδιών και να εξασφαλίζει το συγκεκριισμό φροντίδας και εκπαίδευσης μέσα στον ίδιο χώρο.

Η ενιαιοποίηση των δύο βασικών φορέων της προσχολικής βαθμίδας είναι δύσκολη. Το παιδικό κέντρο πρέπει να γίνει το εισαγωγικό εκπαιδευτικό ίδρυμα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που να συνδυάζει την κοινωνική και την εκπαιδευτική αποστολή. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να γίνει χώρος ολόημερης συμβίωσης βρεφών και νηπίων, για να εξυπηρετείται η εργαζόμενη μητέρα.

Ο συνδυασμός προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας μέσα από το νέο

θεσμό μπορεί να επιλύσει πολλά από τα οργανωτικά και εκπαιδευτικά εμπόδια, που αντιμετωπίζει η προσχολική βαθμίδα: Θα εκλείψει η πολυμορφία των προσχολικών ιδρυμάτων, θα συνδυάζεται αρμονικά και ισόρροπα η διπλή αποστολή της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης, θα γενικευθεί ο αντισταθμιστικός ρόλος της, θα πάψει ο διαχωρισμός του προσχολικού παιδιού με κριτήριο την κοινωνική του προέλευση, θα συντονίζεται το έργο της προσχολικής αγωγής, που θα παρέχεται με επιστημονικό τρόπο, από την πολύ πρώιμη ηλικία ως την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό. Θα αναβαθμιστεί η επαγγελματική κατάρτιση των βρεφοκόμων και θα απλοποιηθεί η σημερινή διοικητική δομή με την υπαγωγή του παιδικού κέντρου κάτω από ενιαίο φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Η παραμονή μερικών παιδιών στο παιδικό κέντρο ίσως να συμβαδίζει με το ωράριο της εργαζόμενης μητέρας. Όπως είναι φυσικό, αυτό είναι πολύ οδυνηρό για τα παιδιά αυτά. Ο αποχωρισμός τους από το φυσικό χώρο της οικογένειας για μεγάλο χρονικό διάστημα θραύει τους συναισθηματικούς δεσμούς, που αρχίζουν να αναπτύσσουν με τους γονείς τους.¹⁴ Είναι πιθανό μερικά παιδιά να παρουσιάσουν αργότερα συμπτώματα ιδρυματισμού. Γι' αυτό η λειτουργία του παιδικού κέντρου πρέπει να συνδυαστεί και με άλλα κοινωνικά μέτρα, που θα διευκολύνουν τη μητέρα να έχει ουσιαστική συμμετοχή στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού της (π.χ. μειωμένο ωράριο).

5. Επίλογος

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη του Durkheim, είναι ένα «κοινωνικό φαινόμενο». Εκπαίδευση και κοινωνία βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση. Το σχολείο δέχεται τις επιδράσεις της και προσαρμόζει το έργο του στις απαιτήσεις της.¹⁵ Γι' αυτό αλλάζει συχνά τους στόχους του, αναθεωρεί τα προγράμματά του και αναμορφώνει τη διδακτέα ύλη, ώστε να συμβαδίζει με την εξέλιξη των γνώσεων και τις κοινωνικές μεταβολές. Πολλά κοινωνικά γεγονότα έγιναν αφορμή να αλλάξουν ριζικά οι κατευθύνσεις της Παιδείας. Στη χώρα μας για παράδειγμα η αποδοχή που είχε η δημοτική γλώσσα από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα για πολλές δεκαετίες ήταν ένας από τους λόγους που καθιερώθηκε ως το κύριο γλωσσικό όργανο στο βασικό σχολείο.

Στις μέρες μας η αύξηση των ιδιωτικών παιδικών σταθμών σε βάρος των νηπιαγωγείων στα αστικά κέντρα και η παράλληλη μείωση των εγγραφών στα δημόσια νηπιαγωγεία φανερώνει ότι πολλοί γονείς προτιμούν να προσφέρουν στα νήπια «φροντίδα» παρά «εκπαίδευση».

Είναι λοιπόν φανερό ότι η προσχολική αγωγή πρέπει να συνδυάσει την κοινωνική με την εκπαιδευτική αποστολή, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εργαζόμενων γονέων και να βοηθήσει το νήπιο να αρχίσει την αναπτυξιακή του πορεία με τις καλύτερες προϋποθέσεις.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Cohen A., Cohen L.: Early Education the Pre-school years. London, σ. 12-13.
2. Tamburrini J.: New Directions in Nursery Education Palmer Press. London, 97-110.
3. Cohen A., Cohen L.: Early Education. The Pre-school years. London, (1988) σ. 12.
4. Webb L.: Purpose and Practice in Nursery Education. London, (1974) σ. 1-2.
5. Γκότοβος Α.Ε.: Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, (1985) σ. 10.
6. Νόμος Πλαίσιο 1566/85 Αρθ. 3.
7. Κατέβας Γ.: Η Προσχολική Αγωγή ως θεσμός (ΟΕΔΒ) σ. 33-34.
8. Cohen A., Cohen L.: Ο.π.π. σ. 14.
9. Κατέβας Γ.: Ο.π.π. σ. 34,36.
10. Κατέβας Γ.: Ο.π.π. σ. 27-30.
11. Van Der Eyken W.: The Education of 3 to 8, σ. 89.
12. Ferri E. (1980) Combined Nursery Centres. σ. 6-11.
13. Van Der Eyken W.: The Education of 3 to 8. σ. 88.
14. Woodhead M.: *Per-school Education in W. Europe*. σ. 38-41.
15. Sommer W. – Κωνσταντινίδης Θ.: Εκπαίδευση και Κοινωνία. σ. 5-11.

Διδασκαλία του μαθήματος «Η Γλώσσα Μου» με τη βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή

Μούτσος Σ.*, Ράπτης Ν.**

Περίληψη

Στην εργασία αυτή διδάξαμε με τη βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή της γραμματικές ασκήσεις μίας διδακτικής ενότητας του μαθήματος «Η Γλώσσα Μου» στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης. Η πειραματική αυτή διδασκαλία ανέδειξε θετικό συσχετισμό του κινήτρου των παιδιών με τη Διδασκαλία με τη Βοήθεια Υπολογιστή (ΔιΒΥ), καθώς και σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών που επωφελήθηκαν από τη ΔιΒΥ.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή (ΔιΒΥ), Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, Εκπαιδευτική καινοτομία, Τυπική εισαγωγή Η/Υ στη διδασκαλία.

1. Περιγραφή του προβλήματος

Το πρόβλημα των επιπτώσεων της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διδακτική πραγματικότητα απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια τις επιστήμες της αγωγής.

Μία σειρά από έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ) στη διδασκαλία γενικά βελτιώνει τη σχολική επίδοση μαθητών/-μαθητριών¹. Οι παράγοντες που επιδρούν στη βελτίωση αυτή είναι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία:

-
- * Ο Σταύρος Μούτσος είναι δάσκαλος και πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ και μεταπτυχιακός φοιτητής του Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Ψ.
 - ** Ο Νίκος Ράπτης είναι δάσκαλος, ψυχολόγος και διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ.
1. Παραπέμπουμε στις σημαντικές συνθετικές εργασίες των Cohen et al. (1982) και Déronver (1987). Επίσης στην εργασία του Ράπτη (1991) παρουσιάζεται μια ανάλογη επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

1.1. Η Θετική Στάση των Μαθητών/Μαθητριών απέναντι στους Η/Υ.

Η θετική στάση των παιδιών απέναντι στους υπολογιστές οφείλεται, σύμφωνα με τους Tatsuoka et al. (1978) και Frizot (1980):

- i. Στη δυνατότητα που τους παρέχει ο υπολογιστής να προοδεύει ο καθένας/η καθεμιά με το δικό του/της ρυθμό.
- ii. στην απουσία αισθημάτων ενοχής σε περίπτωση λάθους
- iii. στην άμεση και σημαντική παρουσία ανατροφοδότησης
- iv. στη μεγαλύτερη αντικειμενικότητα που αποδίδεται στην αξιολόγηση από τον υπολογιστή.

1.2. Η Εξατομικευμένη Μορφή της Διδασκαλίας με τη Βοήθεια Υπολογιστή.

Με τον όρο αυτό οι Wang και Walberg (1985) εννοούν τη δυνατότητα του Η/Υ να τροποποιεί την πορεία του μαθήματος σε σχέση με τις απαντήσεις του μαθητή/της μαθήτριας, τη δυνατότητα να ελέγχει το παιδί το χρόνο διδασκαλίας και το ρυθμό του μαθήματος, την ενεργή δράση του παιδιού απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο.

1.3. Η Δυνατότητα Ανατροφοδότησης του Μαθητή/της Μαθήτριας.

Η δυνατότητα αυτή συνδέεται από τους συγγραφείς με άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι:

- i. Η διάκριση του μηνύματος της ανατροφοδότησης. (Gilman, 1968, Schoen, 1972)
- ii. η ανάλυση της λανθασμένης απάντησης του παιδιού (Jones και Tuggle, 1979)
- iii. η διατήρηση του ενδιαφέροντος εκ μέρους του μαθητή/της μαθήτριας (Kinzie, 1990).
- iv. η κατάλληλη χρονική απόσταση μεταξύ ερεθίσματος και ανατροφοδότησης (Roper, 1977, Gaynor, 1984).

1.4. Η Χρήση Εικόνων, Γραφικών και Κίνησης στους Η/Υ, (Morinet-Lambert και Quére, 1987, Rieber, 1990).

1.5. Η Συνεργασία Μικρών Ομάδων Χρηστών του Η/Υ.

Σύμφωνα με το Vockell (1989), η ατομική χρήση του Η/Υ:

- i. Ευνοεί την εμφάνιση ατμόσφαιρας ανίας, μοναξιάς και ματαίωσης
- ii. απαγορεύει στα παιδιά την προφορική ανακεφαλαίωση και εξήγηση όσων έχουν μάθει
- iii. δεν παρέχει στους μαθητές/στις μαθήτριες πρότυπα κοινωνικής στάσης προς μίμηση και προς χρήση για κοινωνική σύγκριση.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάζουμε εδώ δεν εμπλέκει τη φύση του διδακτικού αντικειμένου. Το γεγονός της επιλογής του μαθήματος «Η Γλώσσα Μου» δεν χρειάζεται λοιπόν ιδιαίτερη τεκμηρίωση.

2. Υποθέσεις Εργασίας

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι υποθέσεις εργασίας της έρευνάς μας ήταν οι εξής:

2.1. Η χρήση Η/Υ θα αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

2.2. Η χρήση Η/Υ θα βελτιώσει την επίδοση των μαθητών/μαθητριών στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

3. Τα Εργαλεία Μέτρησης

Ο έλεγχος των υποθέσεων εργασίας έγινε με τη σύγκριση των συμπεριφορών των παιδιών των δύο ομάδων στα εξής τεστ:

3.1 Για τη Μέτρηση του Ενδιαφέροντος των Μαθητών/Μαθητριών

3.1.1. Προφορική προτροπή προς τους μαθητές/τις μαθήτριες των δύο ομάδων να εγκαταλείψουν το μάθημα για να πάνε να παίξουν στην αυλή (στην αρχή του μαθήματος και προς το τέλος του, πριν από μία προαιρετική εργασία ορθογραφίας).

3.1.2. Παρουσίαση στους μαθητές/στις μαθήτριες δέκα προσφάτων ενότητων του μαθήματος «Η Γλώσσα Μου», όπου καλούνταν να επιλέξουν αυτήν που τους άρεσε συνολικά περισσότερο.

3.1.3. Παρουσίαση στους μαθητές/στις μαθήτριες δέκα πρόσφατων ενότητων του μαθήματος «Η Γλώσσα Μου», όπου καλούνταν να επιλέξουν αυτήν των οποίων οι ασκήσεις τους άρεσαν περισσότερο.

3.2. Για τη Μέτρηση της Επίδοσης των Μαθητών/Μαθητριών

3.2.1. Τεστ αξιολόγησης των γραμματικών ασκήσεων του μαθήματος «Η Μπουμπούκα» (τεστ ΔιΒΥ) και άλλου μαθήματος που διδάχτηκε αργότερα (τεστ Ελέγχου).

4. Το Πείραμα

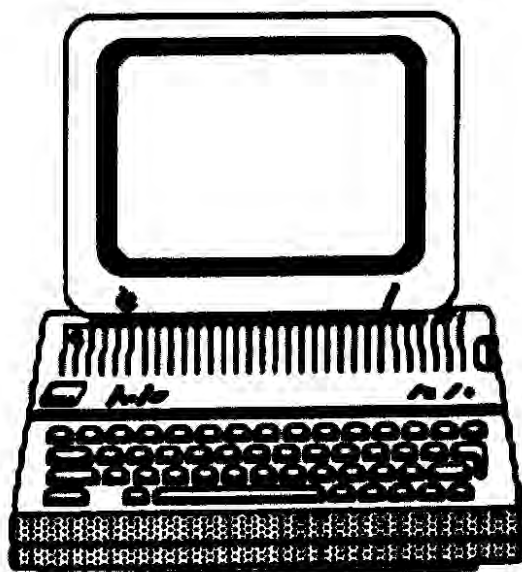
4.1. Ο Σχεδιασμός του Πειράματος

Το πείραμα διεξήχθη στην Ε' τάξη του 5ου Δημοτικού Σχολείου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης. Το πείραμα διεξήχθη στη διδασκαλία της ενότητας «Η Μπουμπούκα», η οποία επελέγη τυχαία, και διδάχτηκε όπως όριζε η ροή του αναλυτικού προγράμματος.

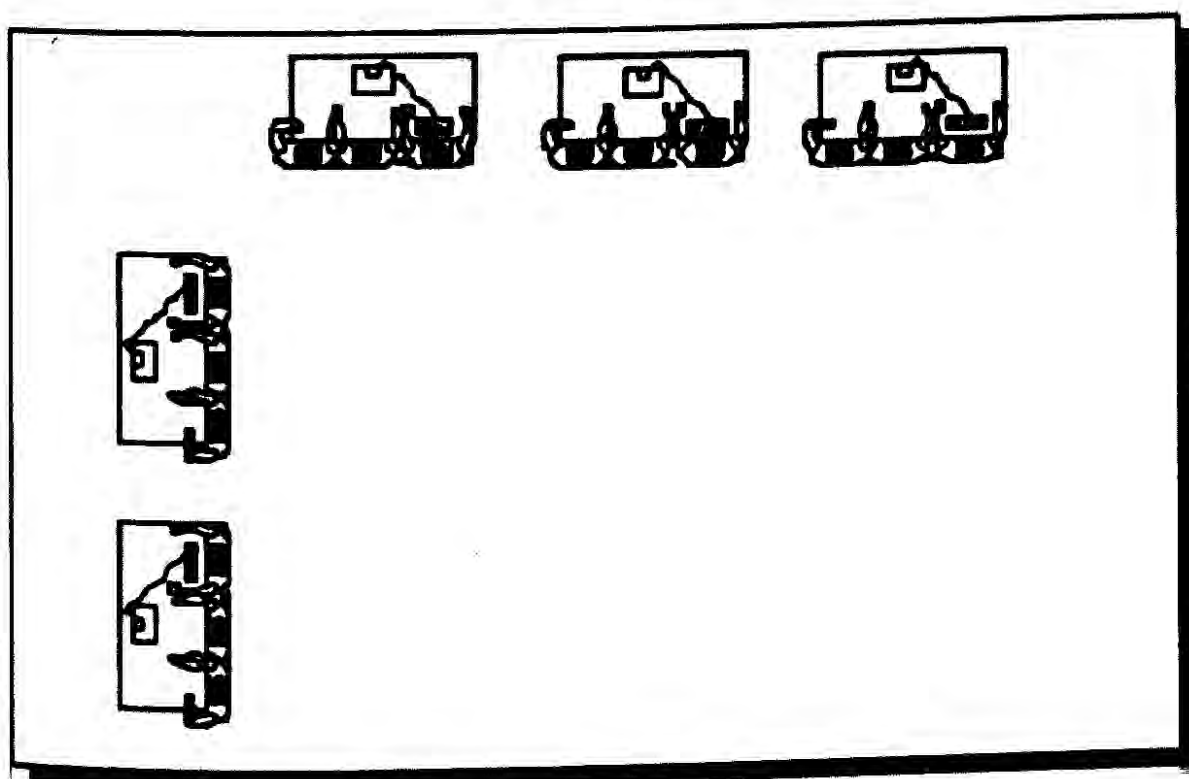
Η τάξη στην οποία διεξήχθη το πείραμα είχε δύναμη 32 παιδιών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την «πειραματική ομάδα» (ΠΟ) και την «ομάδα ελέγχου» (ΟΕ). Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε 15 και η δεύτερη 17 μαθητές/μαθήτριες.

Η επιλογή των μαθητών/μαθητριών της πειραματικής ομάδας ήταν τυχαία (οι μονοί αριθμοί από τον κατάλογο). Την ημέρα κατά την οποία διεξήχθη το πείραμα, η πειραματική ομάδα διδάχτηκε το μάθημα κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ωρών, ενώ στη συνέχεια έγινε διδασκαλία του ίδιου μαθήματος στους μαθητές/στις μαθήτριες της ομάδας ελέγχου. Ο δάσκαλος και στις δύο περιπτώσεις ήταν ο ίδιος.

Για τη διεξαγωγή του πειράματος χρησιμοποιήθηκαν πέντε υπολογιστές τύπου Apple IIc (εικόνα 1), και αντιστοιχούσε 1 υπολογιστή για κάθε τρεις μαθητές/μαθήτριες. Η τοποθέτηση των υπολογιστών ήταν περιφερειακή, όπως υποδειγματικά φαίνεται στην εικόνα 2.



Εικόνα 1: Υπολογιστής τύπου Apple IIc



Εικόνα 2: Η περιφερειακή διάταξη των Η/Υ

Τονίζουμε εδώ πως η διδασκαλία την οποία εφαρμόσαμε στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται ως «*Τυπική εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση*». Σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές δε διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο, ούτε μεταβάλλουν την ισχύουσα δομή της διδασκαλίας (Φιλίππου, 1986).

4.1.1. Διεξαγωγή του Πειράματος στην Πειραματική Ομάδα.

Στο πείραμά μας η Διδασκαλία με τη Βοήθεια Υπολογιστή (ΔιΒΥ) αφορούσε μόνο τις γραμματικές ασκήσεις και τις ασκήσεις κατανόησης. Εδώ σημειώνουμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες της πειραματικής ομάδας είχαν προηγούμενη εξοικείωση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή διάρκειας μιας (1) διδακτικής ώρας.

Η διδασκαλία του μαθήματος στην πειραματική ομάδα άρχισε κανονικά με τις συνήθειες εργασίες (ανάγνωση, ορθογραφία κ.λπ.) και την ανάγνωση του καινούριου κειμένου. Μετά το τέλος της πρώτης αυτής φάσης του μαθήματος που έγινε με παραδοσιακό τρόπο, οι μαθητές/μαθήτριες εκλήθησαν να πάρουν τις θέσεις τους μπροστά στους Η/Υ. Εκεί οι μαθητές/μαθήτριες ασχολήθηκαν, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, με τη σειρά των πέντε ασκήσεων, οι οποίες παρουσιάζονταν με τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μετά το πέρας της ΔιΒΥ, οι μαθητές/μαθήτριες επανέρχονταν στα θρανία τους για να γράψουν τη νέα ορθογραφία, την οποία μπορούσαν προαιρετικά να επαναλάβουν σε ένα κατάλληλο για το σκοπό αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στους Η/Υ.

4.1.2. Διεξαγωγή του Πειράματος στην Ομάδα Ελέγχου.

Στην ομάδα ελέγχου το μάθημα έγινε με το γνωστό παραδοσιακό τρόπο. Οι ασκήσεις λύνονταν από τους μαθητές/τις μαθήτριες στο βιβλίο.

4.2. Σχεδιασμός των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Είναι κοινός τόπος ότι ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να στηρίζεται σε μία ρητή θεωρητική επιλογή (Smith, 1989).

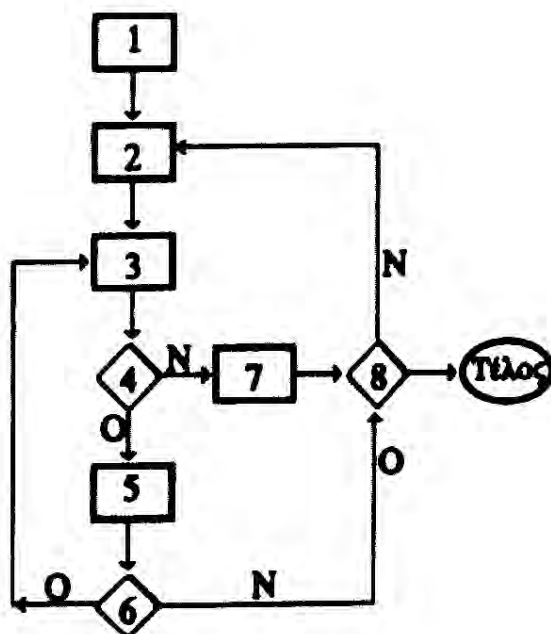
Με δεδομένες τις ιδιομορφίες του πειράματος επιλέξαμε για τα εκπαιδευτικά προγράμματα το σχεδιασμό που στη βιβλιογραφία ονομάζεται «μπεχιοριστικός» ή «νεομπεχιοριστικός», σχεδιασμός ο οποίος εξελίχτηκε μέσα από τις εργασίες των Skinner, Crowder και Bandura (Smith, 1989).

Αν και τα προγράμματα αυτά συναντούν συχνά δυσμενή κριτική, όχι μόνο παραμένουν τα δημοφιλέστερα εκπαιδευτικά προγράμματα (για λόγους όπως είναι το χαμηλό κόστος, η ευκολία προγραμματισμού τους και οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού Hardware), αλλά φαίνεται να διαθέτουν και εκπαιδευτικές αρετές σε ανελαστικές, ως προς το διαθέσιμο χρόνο ή τη διδακτέα ύλη, διδακτικές καταστάσεις.

Έτσι ο στόχος του πειράματος (η διδασκαλία των πέντε ασκήσεων σε

πολύ συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια) προϋπέθετε ουσιαστικά τη χρήση προγραμμάτων που να ελέγχονται από τον υπολογιστή, να είναι τεμαχισμένα σε πολλές μικρές διαδικασίες και να παρουσιάζουν συχνή ανατροφοδότηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά όμως είναι χαρακτηριστικά των μηχανεβιοριστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Clark, 1984).

Ο Bowers (1989) παρουσίασε με τη μορφή λογικού διαγράμματος την τυπική μορφή των μηχανεβιοριστικών προγραμμάτων. Αντίστοιχη ήταν και η εμφάνιση των λογικών διαγραμμάτων των δικών μας προγραμμάτων. (εικόνα 3)².



Εικόνα 3: Το «απλό διδακτικό πρόγραμμα» του Bowers

5. Αποτελέσματα/Συζήτηση

5.1. Τα Αποτελέσματα

5.1.1. Τα Αποτελέσματα στο Τεστ 3.1.1:

Τόσο στην ΠΟ όσο και στην ΟΕ, πριν αρχίσει το μάθημα τονίστηκε στα παιδιά πως αν ήθελαν μπορούσαν αντί για μάθημα να πάνε να παίξουν στο προαύλιο (μαζί με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους της άλλης ομάδας). Να πώς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στο τεστ αυτό:

	ΠΟ	ΟΕ	Τιμή z
Έμειναν για μάθημα:	15	14	1.70
Πήγαν να παίξουν:	0	3	-1.70

2. Οι αριθμοί στο σχήμα της εικόνας 3 σημαίνουν: 1: παρούσες οδηγίες προς το μαθητευόμενο/τη μαθητευομένη, 2: ερώτηση, 3: υποδοχή απάντησης, 4: σωστή απάντηση, 5: δώσε αρνητική ανατροφοδότηση, 6: ξεπέρασμα μέγιστου αριθμού προσπαθειών, 7: δώσε θετική ανατροφοδότηση, 9: υπάρχουν άλλες ερωτήσεις;

Τα αποτελέσματα αυτά, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικά ($Z=1.70$), δείχνουν παρόλα αυτά πως η συμπεριφορά «Έμειναν για μάθημα» σχετίζεται θετικά με την μεταβλητή ΠΟ, όπως αντίστοιχα και η συμπεριφορά «Πήγαν να Παίξουν» σχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή ΟΕ.

Με το τέλος της αναγραφής της ορθογραφίας του μαθήματος «Η Μπουμπούκα» δηλώθηκε στα παιδιά από το δάσκαλο πως «το μάθημα τελείωσε» και πως τα παιδιά έπρεπε να βγουν για διάλειμμα, εκτός αν ήθελαν να ασχοληθούν με μια προαιρετική άσκηση ορθογραφίας. Η άσκηση αυτή για τη μεν ομάδα ΠΟ είχε τη μορφή εκπαιδευτικού προγράμματος στον Η/Υ, για δε την ΟΕ τη μορφή φωτοτυπημένου τεστ. Ο δάσκαλος μετά τη δήλωση πως το μάθημα είχε τελειώσει έφευγε από την τάξη και άφηνε τα παιδιά μόνα τους.

Να πώς παρουσιάζονται εδώ τα αποτελέσματα:

	ΠΟ	ΟΕ	Τιμή z
Έκαναν την άσκηση	15	11	1.89
Βγήκαν για διάλειμμα:	0	3	-1.89

Ενώ ούτε τα αποτελέσματα αυτά είναι στατιστικά σημαντικά ($Z=1.89$), ενισχύουν παρόλα αυτά την ήδη παρατηρηθείσα τάση: Η συμπεριφορά «Έκαναν την Άσκηση» σχετίζεται θετικά με την μεταβλητή ΠΟ, όπως αντίστοιχα και η συμπεριφορά «Βγήκαν για διάλειμμα» σχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή ΟΕ.

5.1.2. Τα Αποτελέσματα στα Τεστ 3.1.2 και 3.1.3.

Σε ότι αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών, όπως αυτές εκφράστηκαν στο ανάλογο τεστ, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Προτίμησαν τη «Μπουμπούκα»:	ΠΟ	ΟΕ	Τιμή %
Στο τεστ 3.1.2:	4	4	-1.1
Στο τεστ 3.1.3:	8	2	2.21

Εδώ παρατηρούμε ότι σε ό,τι αφορά το τεστ 3.1.3. στατιστικά σημαντικός είναι ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών της ΠΟ που προτίμησαν την «Μπουμπούκα» ως το μάθημα με τις πιο ενδιαφέρουσες ασκήσεις.

Όταν αντίθετα το ερώτημα αφορά το μάθημα «γενικά», καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρείται μεταξύ των δύο τμημάτων.

5.1.3. Τα Αποτελέσματα στα Τεστ 3.2.1.

Για την σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων ΠΟ και ΟΕ διαλέξαμε τη χρήση του t κριτηρίου, που πολλές φορές αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως κατάλληλη στατιστική μέθοδος για αντίστοιχες περιπτώσεις (Παρασκευόπουλος, 1984).

Να πώς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ 3.2.1:

Τεστ	Ομάδες	N	ΜΟ	t	p
«Ελέγχου»	ΠΟ	15	6.63	0.02	ns
	ΟΕ	17	6.64		
	ΠΟ	15	8.06		
«ΔιΒΥ»				2.01	s
	ΟΕ	17	7.05		

Τα αποτελέσματα στο τεστ που αφορούσε την αξιολόγηση των γραμματικών ασκήσεων μίας άλλης ενότητας του μαθήματος «Η Γλώσσα Μου» δείχνουν ότι οι δύο ομάδες ΠΟ και ΟΕ έχουν παρόμοιες επιδόσεις (μέσοι όροι αντίστοιχα 6.64/10 και 6.63/10). Το t κριτήριο παίρνει εδώ την τιμή 0.02, που δείχνει πως η μεταβλητή της ομάδας δεν επηρεάζει την επίδοση των μαθητών/μαθητριών.

Όταν αντίθετα το τεστ αφορά τις γραμματικές ασκήσεις της «Μπουμπούκας», η κατάσταση διαφοροποιείται σαφώς: Η ΠΟ έχει εδώ μέσο όρο 8.06/10, ενώ η ΟΕ 7.05/10. Στην περίπτωση αυτή το t κριτήριο αποκτά στατιστικά σημαντική τιμή ($t=2.01$, περιθώριο σφάλματος $< 5\%$).

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την υπόθεση εργασίας για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών στο μάθημα που διδάχθηκε μέσω ΔιΒΥ.

Θα θέλαμε να σημειώσουμε εδώ πως κατά τη διάρκεια του πειράματος μας εντυπωσίασε ο ενθουσιασμός με τον οποίο τα παιδιά αντιμετώπιζαν την αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή, η αυξημένη προσοχή και συμμετοχή των παιδιών της ΠΟ, η επίμονη προσπάθεια των παιδιών να απαντήσουν σωστά τις ασκήσεις. Χωρίς να έχουμε τη δυνατότητα για έλεγχο ψυχομετρικών στοιχείων ή άλλου είδους ποσοτικές μετρήσεις (π.χ. προσοχή, συγκέντρωση, οργάνωση σκέψης), γενικά μας δημιουργήθηκε η αίσθηση πως οι μαθητές/-μαθήτριες της ΠΟ πράγματι παρουσίαζαν αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Σε ότι αφορά τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών των δύο ομάδων, θα πρέπει να σημειώσουμε πως εκτός από τα προαναφερθέντα στοιχεία, τα παιδιά της ΠΟ έλυσαν τις ασκήσεις σε σημαντικά μικρότερο χρόνο απ' ό,τι τα παιδιά της ΟΕ (25' έως 30' για την ΠΟ έναντι 40' έως 45' για την ΟΕ).

Τελειώνοντας θα θέλαμε να σημειώσουμε πως χρειάζεται να ενταθεί η ερευνητική προσπάθεια για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης πληροφόρηση πάνω στα σύνθετα ερωτήματα που συνοδεύουν την εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

1. BOWERS, D. (1989). The Software Design Document: More than a User's Manual. *Educational Technology*, December, pp. 15-18.
2. CLARK, R. (1984). Research on Student Thought Processes During Computer-Based Instruction, *Journal of Instructional Development*, 7(3), pp. 2-5.
3. COHEN, P.A., KULIK, J.A. KULIK, C.C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19 pp. 237-248.
4. DEPOVER, C. (1987). *L'Ordinateur Média d'Enseignement. Un Cadre Conceptuel*. De Boeck-Wesmael s.a. Editions Universitaires.
5. ΦΙΛΙΠΠΟΥ, Δ. (1984). Η Εισαγωγή των Μικροϋπολογιστών στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 31, pp. 82-88.
6. FRIZOT, D. (1980). Future Shock of Today's Education. Introduction of a Computer in a French Secondary School. In TAGG, E.D. *Microcomputer in secondary Education*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company.
7. GAYNOR, P. (1984). The Effect of Feedback Delay on Retention of Computer Based Mathematical Material. *Journal of Computer Based Instruction*, pp. 28-34.
8. GILMAN, D.A. (1968). *A Comparison of Several Feedback Methods for Correcting Errors by Computer-Assisted Instruction*. Indiana State University.
9. JONES, M.A. TUGGLE, F.D. (1979). Inducing Explanations for Errors in Computer-Assisted Instruction. *International Journal of Man-Machine Studies*, 1, pp. 301-324.
10. KINZIE, M.B. (1990). Requirements and Benefits of Effective Interactive Instruction: Learner Control, Self Regulation, and Continuing Motivation. *Educational Technology Research and Development*, vol. 38, no. 1, pp. 5-21.
11. MORINET-LAMBERT, J., QUERE, M. (1987). Un Editeur d'Images pour l'Enseignement Assisté par Ordinateur. In: *Actes du Congrès francophone sur l'enseignement assisté par ordinateur*. Cap d'Agde, 23-24-25 Mars.
12. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.Ν. (1984). Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής.
13. ΡΑΠΤΗΣ, Ν. (1991). Η διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή στη Δημοτική Εκπαίδευση ως Μέσο Μείωσης των Εκπαιδευτικών Ανισοτήτων. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
14. RIEBER, L.P. (1990). Animation in Computer-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, vol. 38, no. 1, pp. 77-86.
15. ROPER, W.J. (1977). Feedback in Computer Assisted Instructions. *Programmed Learning and Educational Technology*, 14, pp. 43-49.
16. SCHOEN, H.L. (1972). *A Comparison of four Types of Feedback to Student Responses on a CA Unit Designed to Teach the Concept of Function*. Paper presented at the National Council of Teachers of Mathematics Annual Meetings, Chicago.
17. SMITH, P. (1989). Some Learning and Instructional Theory Considerations for the Development of Computer Related Instructional Materials. *Educational Tehnology*, November, pp. 18-19.
18. TATSUOKA, K.K. et al. (1978). *Attituds and Performance of Military Students in Computer-Based Technical Training and Instructor Attitude Related to PLATO IV System at Chanute, Urbana*. University of Illinois.
19. VOCKELL, E.L. (1989). Group Size for Computerized Instruction, *Educational Technology*, vol. XXIX, no. 9 pp. 30-32.
20. WANG, M., WALBERG, H (Eds). (1985). *Adapting Instruction to Individual Difference*. Berkeley, CA. McCutchan.

Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων¹

Δημητρίου Βασ. Ντούσα
Δασκάλου του 16ου Δ.Σ. Καλλιθέας

1. Η καταγωγή των Τσιγγάνων-Ιστορία²

Είναι αλήθεια ότι για το σύνολο σχεδόν της κοινωνίας μας η αρχική καταγωγή των Ρομ (έτσι αυτοαποκαλούντο οι Τσιγγάνοι ή αλλιώς Γύφτοι όλου του κόσμου) είναι άγνωστη κι αποτελεί ένα μυστήριο γύρω από το οποίο έχουν πλασθεί πολλές υποθέσεις.

Όσotόσο η ιστορική και γλωσσολογική επιστήμη έδωσαν ήδη απ' τον 19ο αι. την απάντηση. Όλες οι εθνολογικές ομάδες που λέγονται Τσιγγάνοι ή Γύφτοι κατάγονται από την Β.Δ. Ινδία, το σημερινό Πουτζάμπ, απ' όπου ξεκίνησαν την μετανάστευσή τους προς την Μ. Ανατολή, τα Βαλκάνια και την Ευρώπη κατά τον 9ο αι. μ.Χ.

Ζώντας στο περιθώριο της καστικής, ινδικής κοινωνίας αντιμετώπιζαν την απόρριψη, μιας και εθεωρούντο κατώτερες απ' τους ιερούς νόμους του Ινδουισμού, και δεν είχαν δικαίωμα ιδιοκτησίας. Το όνομά τους στην Ινδία ήταν Ντομ.

Πολύ πιθανό, ύστερα από αποτυχημένες εξεγέρσεις, εκδιώχτηκαν και πήραν το δρόμο της διασποράς. Έτσι τον 9ο ως και τον 11ο αι. διασχίζουν το Πακιστάν, την Περσία, το Ιράκ, την Παλαιστίνη, την Αίγυπτο, καθώς και την Συρία, Τουρκία και μπαίνουν μέσα στην Βυζαντινή αυτοκρατορία. Στην Κρήτη φτάνουν με καράβια των Σαρακηνών απ' την Αίγυπτο. Τον 14ο αι. εγκαθίστανται στην Πελοπόννησο.

Στη Μεθώνη (του Ν. Μεσσηνίας) υπήρχε μια εύφορη περιοχή που ονομαζόταν Μικρή Αίγυπτος. Οι Ευρωπαίοι περιηγητές, βλέποντας εκεί τους μελαμψούς Ρομ, τους ονόμασαν Αιγύπτιους (Γύφτους), ονομασία που κράτησαν στην Ελλάδα, αλλά και σε πολλές χώρες του κόσμου. Την άλλη ονομασία, Αθίγγανοι ή Τσιγγάνοι την πήραν στο Βυζάντιο απ' το όνομα μιας θρησκευτικής αίρεσης, των Αθιγγάνων, οι οποίοι εξασκούσαν το επάγγελμα του μουσικού και του χειρομάντη, όπως και οι Ρομ.

Όπως είπαμε οι ίδιοι προτιμούν την ονομασία Ρομ και έτσι τους δέχτηκε το 1979 ο Ο.Η.Ε. στους κόλπους του: Διεθνή Ένωση Ρομάνι.

Απ' τα Βαλκάνια οι Ρομ εξαπλώθηκαν στην υπόλοιπη Ευρώπη κι από εκεί, εξαιτίας της αποικιοκρατίας, μεταφέρθηκαν με τη βία στις αποικίες της Ισπανίας, Πορτογαλίας και Αγγλίας, στην Αφρική, την Κ. και Ν. Αμερική.

Σήμερα υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα ζουν κοντά στις 120.000 ως 150.000 Ρομ, ενώ στην Ευρώπη γύρω στα 5.000.000, και σ' όλες τις ηπείρους της γης κοντά στα 15.000.000.

Εξασκούν λίγο πολύ τα ίδια επαγγέλματα, όπως και στην Ελλάδα, ακολουθούν λίγο πολύ τις ίδιες τελετές, και το μέρος όπου τυχαίνει να βρίσκονται γίνεται η πατρίδα τους.

2. Κοινωνική Οργάνωση – Πολιτισμός

Η τσιγγάνικη οικογένεια χαρακτηρίζεται από πατριαρχική οργάνωση και είναι ευρείας, εκτεταμένης μορφής. Ο ρόλος του παππού είναι σημαντικός και ρυθμιστικός για μια σειρά θέματα που αφορούν τα παιδιά του και τα εγγόνια του. Οι δεσμοί ανάμεσα στα μέλη είναι πολύ ισχυροί. Ο γάμος είναι πρώιμος, δηλαδή η τσιγγανοπούλα ως τα 15-16 είναι συνήθως παντρεμένη, ενώ το τσιγγανόπουλο στα 15-18 χρόνια της ζωής του. Ο πατέρας της οικογένειας αποφασίζει για το γάμο και η θέλησή του είναι διαταγή. Υπάρχουν, βέβαια, και ελάχιστες περιπτώσεις που έχουμε το σπάσιμο της πατριαρχικής επιταγής, με την «απαγωγή».

Ο γάμος γίνεται με τα δικά τους έθιμα και φυσικά χωρίς εκκλησία και παπά. Όμως, μιας και τα τελευταία δέκα χρόνια οι περισσότεροι είναι πολιτογραφημένοι, τελούν και τον χριστιανικό γάμο.

Όταν και όσο το ζευγάρι είναι αρραβωνιασμένο, το αγόρι δεν επιτρέπεται ν' αγγίξει το κορίτσι. Η τσιγγανοπούλα «κοφείλει» να είναι παρθένα. Στα θέματα «τιμής» τα ήθη είναι πολύ αυστηρά.

Η ευρεία οικογένεια οργανώνεται παραπέρα σε γένος, δηλ. ένα μεγαλύτερο σύνολο συγγενών οικογενειών (φάρα). Η κάθε φάρα αντιπροσωπεύεται προς τα έξω, προς τις κρατικές αρχές, απ' τον αρχηγό της, τον πρόεδρό της, ενώ οι μεγαλύτερες σε ηλικία γυναίκες παίζουν συμβουλευτικό ρόλο. Συχνά η κάθε κοινότητα Ρομ, όπως π.χ. των Σοφάδων Καρδίτσας, έχει το δικό της πρόεδρο, που παρεμβαίνει κι επιλύει τις υποθέσεις των τσιγγάνων του συνόλου του.

Στην παραπέρα ανάπτυξή τους τα γένη των Ρομ συγκροτούνται σε φυλή. Έτσι στην Ελλάδα οι Ρομ είναι οργανωμένοι κοντά στις εννιά (9) φυλές:

1. Μπατσορία 2. Βαλαμανερόμα 3. Ρόμα 4. Σουβαλιώτες 5. Τσιγγάνοι 6. Χωραχάγια (Οι μουσουλμανικής καταγωγής) 7. Μεσκαρήδες 8. Δερμετζήδες 9. Χαντούρια.

Η κάθε φυλή είναι διασκορπισμένη σχεδόν σ' όλη την Ελλάδα και μιλάνε πέρα απ' την ελληνική και μια τσιγγάνικη διάλεκτο. Επίσης μέσα στους κόλπους της κάθε φυλής κυριαρχούν κοινοί εθιμικοί κανόνες, κοινές αξίες, κοινές λαϊκές παραδόσεις. Η ενδογαμία ενισχύει τη συνοχή και τη διάκριση της μιας φυλής απ' την άλλη.

Ολοκληρώνοντας την κοινωνική οργάνωση να πούμε ακόμη ότι οι φυλές των Ρομ στην Ελλάδα αποτελούν την φυλή των Τσιγγάνων.

Εθνικές μειονότητες Ρομ υπάρχουν σ' όλες τις χώρες, εκπροσωπούνται

από διεθνείς οργανώσεις που έχουν ιδρύσει στον Ο.Η.Ε. κ.λπ. και σε ορισμένες χώρες έχουν και πολιτική εκπροσώπηση στα εθνικά κοινοβούλια των.

Σ' ότι αφορά τη θρησκεία τους οι Ρομ στην Ελλάδα είναι χριστιανοί, ενώ μουσουλμάνοι Ρομ ζουν κυρίως στη Θράκη, και είναι γνωστοί ως Τουρκόγυφτοι. Παρ' όλα αυτά διατηρούν τις δικές τους δοξασίες, πιστεύουν στα φαντάσματα και τις νεράιδες. Σήμερα τον νεκρό τον θάβουν στον τόπο που είναι γραμμένος. Παλαιότερα, κι επειδή δεν τους επέτρεπαν, τον θάβανε στο δάσος, στο δρόμο, ή έξω απ' το νεκροταφείο.

Τέλος, και είναι αυτό γνωστό στον καθένα, οι Τσιγγάνοι έχουν μεγάλη αγάπη και ενδιαφέρον για τη μουσική. Δεν είναι μόνο η προσφορά τους στην διατήρηση κι ανάπτυξη του δικού μας δημοτικού τραγουδιού. Είναι και το δικό τους, το τσιγγάνικο τραγούδι, οι δικές τους μπαλάντες, οι δικοί τους τσιφτελοειδείς ρυθμοί, που στην δικιά μας συνείδηση μπαίνουν δίπλα-δίπλα με την φιγούρα του Τσιγγάνου.

3. Ενδεικτικά στοιχεία, γενικό επίπεδο μόρφωσης των Ρομ

Βρισκόμαστε στη δύση του 20ού αι. και η παγκόσμια κοινωνία έχει σημειώσει μεγάλα άλματα στην οικονομική, επιστημονική και τεχνολογική της εξέλιξη. Η Ελλάδα είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που βαδίζει, έτσι τουλάχιστον λέγεται, προς την ολοκλήρωσή της.

Κι όμως! Στις παρυφές της ελληνικής κοινωνίας η μειονότητα των Ρομ ζει και κινείται ουσιαστικά στερούμενη το θεμελιώδες δικαίωμα για μόρφωση. Είναι αναλφάβητη!

Αλλά τι είναι «αναλφάβητος»; Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO: «Αναλφάβητος είναι όποιος δεν έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση όλων των δραστηριοτήτων για τις οποίες η γραφή, η ανάγνωση και η αριθμητική είναι απαραίτητες».

Να μερικά ενδεικτικά στοιχεία από διάφορες περιοχές της χώρας, που δείχνουν την κατάσταση που επικρατεί:

Από την έρευνα της Σταματίνας Κοκκινάκη³ στα Άνω Λιόσια, προκύψανε τα εξής στοιχεία: α) Το 81,8% των Τσιγγάνων είναι αναλφάβητοι, και β) έχουν φοιτήσει στο σχολείο, απ' τους γονείς, το 22,3% των αντρών και το 5,9% των γυναικών. Από τα παιδιά, το 24,2% των αγοριών και το 16,7% των κοριτσιών. Από μια άλλη έρευνα που διεξήγαγε η Γ.Α.Α.Ε.⁴, στην Αγία Βαρβάρα και στην Κ. Αχαΐα το 1985, προέκυψε ότι: α) το δημοτικό σχολείο στην Αγ. Βαρβάρα δεν το τελείωσε: το 80% των αντρών (ηλικίας 15 ετών και άνω) και το 76% των γυναικών· ενώ την ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης στην Κ. Αχαΐα το 93% των αντρών και 100% των γυναικών! β) το γυμνάσιο στην Αγ. Βαρβάρα το 96% των αντρών και το 100% των γυναικών! γ) δεν έχουν φοιτήσει καθόλου σε σχολείο, στην Αγ. Βαρβάρα το 36,7% και στην Κ. Αχαΐα 44,3%.

Στο συνοικισμό της Νέας Σμύρνης της Λάρισας⁵: α) το 70% των αγοριών είναι αγράμματα. Το 29% πήγαν σε μερικές τάξεις ή και μερικά τελείωσαν. β) Το

90% των κοριτσιών είναι αναλφάβητο και μόνο το 10% πήγαν ή πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο. Κανένα κορίτσι δεν πήγε στο γυμνάσιο...

Στο Δενδροπόταμο Θεσ/νίκης⁶ το 77% των γονέων είναι αναλφάβητοι, ενώ το 23% έχει γνώσεις δημοτικού.

Στα Εξαμίλια Κορινθίας, με έρευνα⁷ που διεξήχθη το 1988 προέκυψε ότι:

α) από: 0-6 ετών: 60 παιδιά. Φοιτούν στο νηπιαγωγείο: 0

β) από: 6-12 ετών: 60 παιδιά. Φοιτούν στο δημ. σχολείο: 25 και στη Ν.Ε.Λ.Ε: 16.

γ) από: 12-20 ετών: 39 παιδιά. Φοιτούν στο δημ. σχολείο: 1, γυμνάσιο: 0, και στη Ν.Ε.Λ.Ε: 4.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό όταν στην «καρδιά» της Ελλάδας (στις μεγάλες πόλεις) τα ποσοστά αναλφαβητισμού είναι τόσο υψηλά, πόσο πιο μεγάλα θα είναι και στην ύπαιθρο, όπου οι περισσότεροι Ρομ είναι νομάδες κι άστεγοι.

Όπως και να 'χει, το ποσοστό των αγράμματων Τσιγγάνων πρέπει να κυμαίνεται κοντά στο 80% του πληθυσμού των. Στελέχη της Γ.Γ.Λ.Ε⁸ τονίζουν ότι το ποσοστό είναι 65% και συνεχίζουν: «Το 85% ανάμεσα σε ημινομάδες, αναμφίβολα σχεδόν 100% ανάμεσα σε άτομα πάνω από 40 ετών και 100% σε γυναίκες πάνω από τα 25. Άσχετα με την ομάδα στην οποία αναφερόμαστε το ποσοστό που γνωρίζει γράμματα δεν μπορεί να υπερβαίνει το 40%».

Στις χώρες της Ε.Ο.Κ. «η σημερινή κατάσταση στο σχολικό τομέα είναι ιδιαίτερα ανησυχητική: Μόνον 30% έως 40% των παιδιών των Τσιγγάνων και πλανοδίων φοιτούν στο σχολείο τακτικά. Το 50% δε φοιτούν ποτέ. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό φτάνει ή ξεπερνά το επίπεδο της Β/θμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα, ιδίως δε η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, δεν αντιστοιχούν στη διάρκεια της φοίτησης. Το ποσοστό των αναλφάβητων στους ενήλικες υπερβαίνει συχνά το 50%, σε ορισμένες δε περιοχές το 80%».⁹

4. Τα αίτια του υψηλού αναλφαβητισμού των Ρομ

Είναι αδύνατο να κατατεθούν προτάσεις για την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο των Τσιγγάνων, χωρίς την αναζήτηση των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών αιτιών, που οδήγησαν τη μειονότητα αυτή να ζει μέσα στο σκοτάδι της αγραμματοσύνης. Ας τα δούμε με τη σειρά.

α. Η αδιαφορία του Κράτους ως η αρνητική διάσταση του απαρτχάιντ στους Ρομ

Από την απελευθέρωση της χώρας, το 1830 ως το 1978, η πλειονότητα των Τσιγγάνων στερούνταν την ελληνική υπηκοότητα. Δεν ήταν πουθενά πολιτογραφημένοι, σε κανένα δήμο ή κοινότητα. Δεν είχαν δηλαδή ούτε πολιτικά ούτε ατομικά ούτε κοινωνικά ούτε πολιτισμικά δικαιώματα. Ασφαλώς ούτε και το δικαίωμα στην μόρφωση, μιας και για να το έχεις θα πρέπει να έχεις τα προηγούμενα.

Έτσι οι βάσεις του φυλετικού διαχωρισμού τίθενται: Ενδιαφέρον και φροντίδα για τα Ελληνόπουλα, εγκατάλειψη και αδιαφορία για τα Ελληνόπουλα τσιγγάνικης εθνικής καταγωγής. Αλλά αυτό είναι το εκπαιδευτικό απαρ-

τχαίντ. Δεν είναι μόνο η νομική θεσμοθέτηση των φυλετικών διακρίσεων στην εκπαίδευση. Είναι και η άρνηση να πάρει τα αναγκαία και απαραίτητα μέτρα για την σχολική και κοινωνική ένταξη των τσιγγανόπουλων, δυο αιώνες τώρα. Κι επειδή συχνά το αποτέλεσμα μετράει, μπορεί να δει κανείς εδώ: 1) τις κρατικές δαπάνες που αντιστοιχίσαν –και αντιστοιχούν– κατά τσιγγανόπουλο και μη 3) το χάσμα ανάμεσα στους αριθμούς που αποκαλύπτουν την ουσία των φυλετικών διακρίσεων στην εκπαίδευση. Απ' τη μια μεριά το ποσοστό των αναλφάβητων Ελλήνων, που είναι με βάση την απογραφή του 1981, στο 23,2% του πληθυσμού· κι απ' την άλλη το ποσοστό των αναλφάβητων Ελλήνων Τσιγγάνων, που είναι κοντά στο 18%.

Η εικόνα των στοιχείων είναι από μόνη της αποκρουστική. Και για να έχουμε ένα σημείο σύγκρισης με τη χώρα του απαρτχάιντ, τη Ν. Αφρική, ας δούμε τι λέει ο Ν. Μαντέλα¹⁰ στο βιβλίο του: «Το απαρτχάιντ»: «... περίπου το 40% των παιδιών των Αφρικανών ηλικίας 7 έως 14 ετών δεν πηγαίνει σχολείο. Η μόρφωση που δίνεται δεν είναι με κανέναν τρόπο η ίδια μ' εκείνη που δίνεται στα παιδιά των λευκών...». Και η έκδοση του Ο.Η.Ε: «Τα Ενωμένα Έθνη ενάντια στο απαρτχάιντ», τονίζει: «Κρατικές δαπάνες κατά σπουδαστή: επταπλάσιες για το λευκό, συγκριτικά με το μαύρο».

Αβίαστα τα πάντα, που έχουμε στο νου μας, ανατρέπονται. Και η εικόνα για τις «πολιτισμένες» ευρωπαϊκές κοινωνίες στιγματίζεται καθώς οι Τσιγγάνοι, αυτοί οι «Νέγροι της Ευρώπης» όπως δίκαια και εύστοχα έχουν χαρακτηριστεί, αντιμετωπίζουν τη ρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική του νεοελληνικού κράτους και των υπολοίπων κρατών του κόσμου.

β. Ο ρατσισμός της κοινωνίας και των αρχών κατά των Τσιγγάνων

Η κοινωνική απόρριψη και αποβολή που συχνά παίρνει τη μορφή ρατσιστικών εξάψεων, σε συνδυασμό με την ευαισθησία των Ρομ, και ιδιαίτερα των μικρών παιδιών, οδηγεί τους Τσιγγάνους μακριά απ' τα σχολεία ή έστω στην αποσπασματική παρακολούθηση των μαθημάτων.

Οι διωγμοί Τσιγγανόπουλων απ' τα σχολεία, οι διακρίσεις σε βάρος των, οι προσβλητικές και στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται εναντίον τους και οι διωγμοί τσιγγάνικων μπουλουκιών απ' τις παρυφές των χωριών και των πόλεων καθιστούν δύσκολη, αν όχι ανενεργό, κάθε προσπάθεια που καταβάλλουν για την εκπαίδευσή τους.

Κι ας μη βιαστούμε να πούμε ότι δε συμβαίνει έτσι. Πλήθος από κρούσματα τα οποία κι έχουν δημοσιευτεί στον Τύπο και στ' άλλα Μ.Μ.Ε., αποδεικνύουν ότι η κοινωνική-εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση μάλλον είναι χειρότερη κι απ' αυτή που παρουσιάζουμε. Θα αναφέρουμε λοιπόν μερικά ως ενδεικτικά, από διάφορα σημεία της χώρας μας:

1983, Λεπτοκαρυά Τρικάλων.¹¹ Οι κάτοικοι του συνοικισμού δε δέχονται την παραμονή των Τσιγγανόπουλων στο σχολείο «τους», όπως επίσης και την παράταση της παραμονής του καταυλισμού των στην κοινόχρηστη έκταση. Οι κάτοικοι δεν επέτρεπαν στα Τσιγγανόπουλα να μουν στο σχολείο, ούρλια-

ζαν, τσίριζαν έλεγαν διάφορες κατάρες κι απειλές. Χρειάστηκε η επέμβαση του εισαγγελέα και της αστυνομίας. Παράλληλα οι μη-Τσιγγάνοι γονείς δεν άφηναν τα παιδιά τους να μπουνε στο σχολείο μαζί με τα Τσιγγανόπουλα. Δυο χρόνια αργότερα¹² ξανά βανδαλισμοί σε βάρος του σχολείου, όπου πήγαιναν μόνο Τσιγγανόπουλα.

1986, Ιανουάριος, Εξαμίλια Κορινθίας.¹³ Οι κάτοικοι παίρνουν τα παιδιά τους απ' το σχολείο. Πάνε μόνο 23 Γυφτάκια. Στις λαϊκές συνελεύσεις του χωριού αποφασίζεται η συνέχιση της αποχής των «λευκών» παιδιών, ώσπου να φύγουν τα πρώτα. Την ίδια στιγμή τα παιδιά των Εξαμιλιωτών δεν καταλαβαίνουν γιατί οι γονείς τους δεν τ' αφήνουν να πάνε σχολείο... Όλοι καταγγέλουν το ρατσισμό...!

1991, Νέα Λιόσια Αττικής.¹⁴ «Όταν πήγα στο σχολείο στα Λιόσια δεν ήξερα ότι είχα μαθητές Τσιγγάνους. Μπήκα μέσα στην τάξη κι έβαλα τα παιδιά να καθήσουν ανά δύο. Την άλλη μέρα ήρθε μια μητέρα και μου είπε: «Σε παρακαλώ πολύ, δε θέλω ο γιος μου να κάθεται με Τσιγγάνο». Της απάντησα ότι δε χωρίζω τα παιδιά σε μαθητές και Τσιγγάνους. Βέβαια, δεν άλλαξα τα παιδιά, αλλά στην πορεία αναγκάστηκα να το κάνω...».

Και μια Ελληνίδα Τσιγγάνα, λέει: «Η άποψη που επικρατεί σε εμάς είναι: Τι να τα κάνω τα γράμματα; Αφού έτσι κι αλλιώς, στο τέλος Γύφτο θα με ανεβάσουν, Γύφτο θα με κατεβάζουν».¹⁵

Σίγουρα και η ψυχή των μικρών Τσιγγάνων δεν είναι από ατσάλι. Απορριπτέα απ' το σύνολο σχεδόν των υπόλοιπων μαθητών και γονέων και ζώντας σ' ένα τεταμένο και εχθρικό σχολικό περιβάλλον, σ' όλα σχεδόν τα σχολεία του κράτους, απογοητεύονται και παρατούν την εκπαίδευση στη μέση.

γ. Οι ανάγκες κι ο τρόπος ζωής των Ρομ βρίσκονται σε αντίθεση με τους σκοπούς και τη λειτουργία του παραδοσιακού σχολείου.

Μπαίνει το ερώτημα, «Τι περιμένουν απ' το σχολείο οι Ρομ;» κι εμείς, η πλειονότητα της κοινωνίας θεωρούμε σαν αυτονόητη την απάντηση: «Ό,τι κι εμείς».

Ωστόσο όμως οι προσδοκίες των Ρομ είναι σε διάσταση με το σχολείο και τους σκοπούς του. Η εκπαίδευση συνεχίζει γενικά να μην είναι μέσα στις εμπειρίες των. Γιατί; Πρώτον, το σχολείο δεν υπολόγισε τα χαρακτηριστικά των συνηθειών εργασίας των Ρομ. Η νομαδική ζωή τους οφείλεται κυρίως στις ανάγκες που έχουν για την εξεύρεση δουλειάς και στην εξάσκηση των επαγγελματικών και μάλιστα εποχικών δραστηριοτήτων τους. Το γυρολογικό εμπόριο σ' όλη την Ελλάδα είναι το κατ' εξοχήν επάγγελμά τους. Στις μετακινήσεις αυτές συμμετέχει ολόκληρη η οικογένεια, και το μικρό παιδί μαθαίνει δίπλα στους γονείς του πολλά και διάφορα και έτσι δεν εξειδικεύεται σ' ένα μοναδικό επάγγελμα.

Ο Τσιγγάνος γονιός θα ήθελε το σχολείο να είναι η συνέχιση, το συμπλήρωμα της οικογενειακής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα αυτής για την εξάσκηση του επαγγέλματος. «Δεν πήγα ποτέ στο σχολείο. Παντρεύτηκα κι έκανα οικο-

γένεια. Εκπαιδεύω τις κόρες μου πολύ καλά σε όλες τις απαραίτητες ικανότητες. Ο γιος μου πήγε στο σχολείο μέχρι τα 16. Τι χάσιμο χρόνου! Όταν σκέφτομαι τι θα μπορούσε να είχε μάθει, εάν ήταν με τον πατέρα του! Θα μπορούσε να είχε μάθει τη δουλειά του παλιατζή. Τώρα είναι 18 χρόνων κι αρχίζει απ' την αρχή».

Μ' αυτό τον τρόπο το παραδοσιακό σχολικό σύστημα δεν αυξάνει την εμπιστοσύνη των Ρομ για τα εκπαιδευτικά πράγματα, καθώς δεν έρχονται σε αρμονία μ' ό,τι οι ιδιαίτερες ανάγκες τους προσδοκούν.

Δεύτερον, το σχολικό σύστημα γενικά όσο και οι φορείς του ειδικότερα (δάσκαλοι, σύμβουλοι, προϊστάμενοι, πολιτική ηγεσία του υπουργείου) αποβλέπουν στην συγχώνευση των Ρομ στην εγκατεστημένη κοινότητα και έχουν ως μέτρο, για να μετρούν την επιτυχία ή την αποτυχία τους, αυτόν τον στόχο.

Κάτι τέτοιο ενώνει τις οικογένειες των Ρομ, αντιδρούν αρνητικά και παίρνουν τα παιδιά τους απ' το σχολείο. Βλέπουν ότι το σχολείο, αντί να είναι ένας παράγοντας για την ανάπτυξη του πολιτισμού τους, χρησιμοποιείται ως μέσο αλλοτρίωσής τους και διαμόρφωσής τους σύμφωνα με τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού της πλειοψηφίας.

Δεν υπάρχει τίποτε στα σχολικά βιβλία απ' την ιστορία τους, τη γλώσσα τους, τον πολιτισμό τους, τον τρόπο ζωής τους, την προσφορά τους στην ελληνική κοινωνία. Μπορεί συνεπώς το τσιγγανόπουλο να αισθάνεται ότι στο σχολείο μιλούν έστω και λίγο για τη ζωή του;

Τρίτον, η απόρριψη και η προκατάληψη πολλών εκπαιδευτικών ως προς το πώς θα έπρεπε τα τσιγγανόπουλα να συμπεριφέρονται. Η απόρριψη μπορεί να είναι κι ευθεία, μ' ένα απλό πρόσχημα: «Να φέρετε τα τάδε πιστοποιητικά για την εγγραφή στο σχολείο». Αυτό ισχύει κυρίως για τους νομάδες. Μπορεί ωστόσο να είναι και έμμεση. Σ' αυτή την περίπτωση, για παράδειγμα, τα παιδιά τοποθετούνται στο πίσω μέρος της τάξης ή όταν, απλά, αγνοούνται. Ας μη μιλήσουμε και για τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ρίχνουν κλήρο για το ποιος θα πάρει την τάξη με τα τσιγγανάκια, γιατί κανείς, τουλάχιστον πάρα πολλοί, δεν τα θέλει.

Αν τώρα, υπάρχουν εξαιρέσεις δασκάλων και διοικητικών αρχών που εκδηλώνουν παραδοχή, κατανόηση, ανθρωπισμό κι αλληλεγγύη προς τα τσιγγανόπουλα είναι ασφαλώς αξιοσημείωτες και φωτεινές περιπτώσεις μέσα σε μια κοινωνία που απορρίπτει και τους Τσιγγάνους και όσους είναι και στέκονται με το μέρος τους...

δ. Ο πρώιμος γάμος κι ο αναλφαβητισμός των Ρομ γονέων

Γράψαμε κι αλλού ότι η κοινωνική οργάνωση των Ρομ βρίσκεται στο στάδιο του γένους. Η ενδογαμία κι ο πρώιμος γάμος αποτελούν εθιμικό κανόνα, με παράδοση πολλών αιώνων, αν όχι χιλιετίας και πάνω. Δεν μπορείς να τα παρακάμψεις χωρίς να'ρθεις σ' ανοικτή ρήξη μαζί τους.

Έτσι, κι αν ακόμη οι γονείς στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, μόλις φτάνουν σε ηλικία 13-17 χρόνων θα πρέπει να παντρευτούν. Αλλιώς μένουν ανύ-

παντρα και το στίγμα βαραίνει την οικογένεια. «Θεωρούμαι ήδη γεροντοκόρη», θα πει μια Ελληνίδα Τσιγγάνα επιμορφώτρια στην Αγία Βαρβάρα, «για το ότι δεν παντρεύτηκα από τα 14-15, όπως συνηθίζουμε εμείς. Τώρα είμαι 20 χρόνων, κι αυτό ήταν η δεύτερη ρήξη με τις επιταγές που ορίζει η κοινωνία μας. Η πρώτη ρήξη ήταν όταν μετά από χίλιους δυο καβγάδες κατάφερα να συνεχίσω το σχολείο και να τελειώσω το λύκειο».

Ακόμη ο υψηλός αναλφαβητισμός των γονιών και ιδιαίτερα των γυναικών που μένουν στο σπίτι κι ασχολούνται με τη φροντίδα των παιδιών, στέκεται ως εμπόδιο στην επιθυμία και στον προσανατολισμό των μικρών τσιγγανόπουλων. Η αντίληψη ότι τα πολλά γράμματα είναι άχρηστα στον τρόπο ζωής τους έχει τις συνέπειές της.

Παρ' όλα αυτά πολλοί Ρομ θα ήθελαν να μάθουν γράμματα. Και οι ίδιοι και τα παιδιά τους. Εκτιμούν πολύ τους «δικούς τους» που μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν.

Στην έρευνα για τους Τσιγγάνους των Άνω Λιοσίων, το 1989, το ποσοστό από τους αναλφάβητους Τσιγγάνους, που θέλουν να μάθουν «γράμματα» είναι κοντά στο 58%.

ε. Η άθλια κατοικία και η απόσταση του Σχολείου απ' το Συνοικισμό.

Είναι ποτέ δυνατόν να γίνει μελέτη και να εκδηλωθεί ενδιαφέρον για το σχολείο όταν οι Ρομ μένουν σε άθλια παραπήγματα, παράγκες και... τσαντήρια; (Είναι κι αυτή μια απ' τις ακραίες κοινωνικές αντιθέσεις της χώρας μας). Σε σκηνές που μπάζουν από παντού τον παγωμένο βοριά, τα νερά της βροχής, τα χιόνια ή την αφόρητη ζέστη κάθε έγνοια για σχολείο πηγαίνει στην άκρη, καθώς εκείνο που προέχει για τους παρίες Ρομ είναι η επιβίωσή τους.

Αν εξαιρέσει κανείς περιοχές όπως η Αγία Βαρβάρα, κάπως τα Άνω Λιόσια και μερικές ακόμη, οι υπόλοιποι Ρομ ζουν ουσιαστικά σε γκέττο, μόνιμο ή μετακινούμενο. Περιοχές τραγικά υποβαθμισμένες και άκρως επικίνδυνες καθώς απουσιάζουν οι δρόμοι, η αποχέτευση, ο φωτισμός. Και μέσα σε τέτοιους χώρους κυκλοφορούν μικρά παιδιά, ξυπόλητα, ημίγυμνα, μισοπεινασμένα, μισοαρρωστημένα...

Και σαν να μην έφταναν μόνον αυτά: Πολλά σχολεία είναι σε μεγάλη απόσταση απ' τον καταυλισμό ή τον συνοικισμό τους και, καθώς είναι αναγκασμένα να περάσουν μέσα από γειτονιές που δεν τα αντιμετωπίζουν φιλικά, καταλαβαίνει κανείς πόσο δύσκολες είναι οι συνθήκες για τα τσιγγανόπουλα.

5. Οι συνέπειες του αναλφαβητισμού των Ρομ.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι Ρομ που δεν κατέχουν τη βασική ικανότητα να διαβάζουν και να γράφουν μειονεκτούν σε πολλές περιπτώσεις της καθημερινής ζωής. Πρώτα πρώτα σαν πολίτες της χώρας δυσκολεύονται στην άσκηση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Αδυνατούν να πληροφρηθούν για τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις. Βγαίνουν, συνεπώς, αυτόματα έξω από την πολιτική, κοινωνική διαδικασία και ενεργό συμμετοχή. Εύ-

κόλα πέφτουν θύματα εκλογικής εκμετάλλευσης.

Δεύτερον, κάθε δοσοληψία με τις δημοτικές και κρατικές αρχές είναι μια δοκιμασία γι' αυτούς. Αισθάνονται κατώτεροι. Ντρέπονται να αποταθούν στις αρχές και στις επιχειρήσεις, αφού δεν γνωρίζουν να συμπληρώσουν μια αίτηση, ένα συμβόλαιο.

Τρίτον, δυσκολεύονται να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία της πόλης. Αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις νέες δυνατότητες που παρέχει η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας για το ανέβασμα της παραγωγικότητας της εργασίας.

Τέταρτον, αδυνατούν να γευτούν τα προϊόντα του πολιτισμού που δημιουργούν οι άλλοι, στο βαθμό που προϋπόθεση γι' αυτό είναι κύρια ο γραπτός λόγος. Σε ζητήματα υγείας κινδυνεύουν, καθώς δεν μπορούν να διαβάσουν τις οδηγίες των φαρμάκων.

Πέμπτον, είναι αρκετά δύσκολο για τους νέους Ρομ να ξεφύγουν απ' την αναπαραγωγή των παραδοσιακών επαγγελμάτων της φυλής των, των παραδοσιακών κοινωνικών και φιλοσοφικών τους αντιλήψεων, των παραδοσιακών – και μερικές φορές – αναχρονιστικών εθίμων. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει άλλος δρόμος, λιγότερο επώδυνος, για την ένταξη –όχι αφομοίωση– των Ρομ στην υπόλοιπη κοινωνία, πέρα απ' αυτόν της Παιδείας. Έτσι μια κοινωνία, όπως και η κοινωνία των Ρομ, μπορεί να απαλλαχθεί απ' το μύθο, τις προκαταλήψεις και τις δεισιδαιμονίες, αφού δεχτεί την αντικατάστασή τους απ' την ιστορία και την επιστήμη.

Ο αναλφαβητισμός των Ρομ σταθεροποιεί τις σχέσεις οικονομίας και κοινωνικής κατωτερότητας, που υπάρχουν εδώ και αιώνες στην ευρωπαϊκή ήπειρο.

6. Η Ε.Ο.Κ. και τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των Ρομ

Έχοντας σαν σημείο αναφοράς τις γενικές αρχές του Ο.Η.Ε. και της UNESCO για το ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο προχώρησε το 1981 στο ψήφισμα ΑrFe'. Έξι χρόνια αργότερα προχωρεί σε νέο ψήφισμα, που αφορά «Τις γλώσσες και τα πολιτιστικά στοιχεία των περιφερειακών και εθνικών μειονοτήτων στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα».¹⁶ Στις 22 Μάη 1989 συνέρχονται το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας και εγκρίνουν το ψήφισμα που αποσπάσματά του, ακολουθούν:

«Το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας (...) θα προσπαθήσουν να προωθήσουν ένα σύνολο μέτρων στον τομέα της σχολικής φοίτησης των παιδιών των Τσιγγάνων τα οποία μέτρα (...) αποσκοπούν στην ανάπτυξη συνολικής και δομικής προσέγγισης, ώστε να υπερπηδηθούν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν την πρόσβαση των παιδιών αυτών. (...)

Στο επίπεδο των κρατών – μελών:

Μέσα στα συνταγματικά και δημοσιονομικά τους όρια και στα πλαίσια των εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών που τα χαρακτηρίζουν, τα κράτη-μέλη θα προσπαθήσουν να προάγουν:

α) Τις διαρθρώσεις:

- 1.- υποστήριξη των σχολικών ιδρυμάτων με την παροχή των αναγκαίων διευκολύνσεων για τη φοίτηση παιδιών Τσιγγάνων και πλανοδίων,
- 2.- υποστήριξη των διδασκόντων, των μαθητών και των γονέων.

β) Την παιδαγωγική και το διδακτικό υλικό:

- 1.- πειραματισμούς με την εξ αποστάσεως διδασκαλία που ανταποκρίνεται καλύτερα στο νομαδικό βίο. (...)
- 4.- απόδοση προσοχής στην ιστορία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα των Τσιγγάνων και πλανοδίων
- 5.- χρησιμοποίηση νέων ηλεκτρονικών μέσων και του βίντεο
- 6.- διδακτικό υλικό για τα σχολικά ιδρύματα στα οποία φοιτούν παιδιά Τσιγγάνων και πλανοδίων.

γ) Την πρόσληψη και την αρχική και συνεχή κατάρτιση των διδασκόντων:

- 1.- προσήκουσα συνεχής και συμπληρωματική κατάρτιση για τους διδάσκοντες που εργάζονται με τα παιδιά τσιγγάνων και πλανοδίων,
- 2.- μόρφωση και χρησιμοποίηση διδασκόντων καταγομένων από Τσιγγάνους και πλανοδίους, όποτε είναι δυνατόν.

δ) Την ενημέρωση και την έρευνα:

- 1.- εντατικοποίηση των δράσεων τεκμηρίωσης και ενημέρωσης στα σχολεία, στους διδάσκοντες και τους γονείς
- 2.- ενθάρρυνση ερευνών για τον πολιτισμό, την ιστορία και την γλώσσα των Τσιγγάνων και πλανοδίων.

ε) Τη συνεννόηση και το συντονισμό, καθώς και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής του πληθυσμού. (...).

Πολλά και άλλα ενδιαφέροντα, λοιπόν, αποφάσισαν οι πολιτικοί εκπρόσωποι των δώδεκα κρατών της Ε.Ο.Κ. Μπαίνουν, ωστόσο, μερικά ερωτήματα:

- «Πέρασαν 2,5 χρόνια από τότε. Τι έκαναν στο μεταξύ;» Τίποτα!

- «Πώς είναι δυνατόν να έχει κανείς εμπιστοσύνη στο ότι θα εφαρμοσθεί μια πολιτική στην εκπαίδευση των Ρομ, που θα εξαλλείψει την αγραμματοσύνη τους, όταν είναι τα ίδια τα κόμματά τους (των υπουργών Παιδείας) που κυβερνούν, λίγο ως πολύ, τις χώρες μέλη της Ε.Ο.Κ.;»

- «Αν, υποτίθεται, εμείς κάνουμε λάθος στην ανάλυση και στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής κατάστασης - και όχι μόνο- των Ρομ, δεν έρχονται οι υπουργοί να την στηρίξουν με το ψήφισμά τους που ενέκριναν;»

- «Μήπως είναι λάθος η εκτίμησή μας ότι οι Ρομ θα συνεχίζουν να ζουν στο γνωστικό κι επιστημονικό σκοτάδι, βουτηγμένοι στους μύθους και τις δεισιδαιμονίες, όπως με ανάλογες προκαταλήψεις και διακρίσεις θα τους αντιμετωπίζει και ο ελληνικός κοινωνικός περίγυρός τους, ώσπου να σπάσουν οι δοσμένες κοινωνικές σχέσεις που τους κρατούν στο περιθώριο;»

Να πούμε ακόμη εδώ ότι σημαντικές εργασίες για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα της εθνικής μειονότητας έχει κάνει ο Λένιν¹⁷, απ' το 1913 ως το 1922. Ακόμη ο Ο.Η.Ε. και η UNESCO¹⁸, έχουν πάρει μια σειρά αποφάσεις, που αποτελούν κείμενα-Αρχές για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις για την εκπαίδευση των Ρομ.

Για να εφαρμοστεί μια πολιτική σχολικής ένταξης είναι σαφές ότι αυτή θα πρέπει να είναι μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής κοινωνικής ένταξης των Ρομ. Προϋποθέτει, δηλαδή:

Πρώτον, την εγκαθίδρυση μιας πολυπολιτιστικής πολιτικής που θα διαπερνάει μέσα απ' την πολυπολιτιστικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Δεύτερον, την εξασφάλιση της νομικής ασφάλειας των Ρομ. Ρύθμιση του θέματος των απάτριδων.

Τρίτον, τη θεώρηση των δικαιωμάτων των Ρομ ως αδιαίρετα. Οι Ρομ να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους.

Τέταρτον, την αναγνώριση του νομαδισμού και της υποδοχής των Ρομ από κρατικές Αρχές και Ο.Τ.Α.

Πέμπτον, σεμινάρια εκπαίδευσης προσαρμοσμένα στις οικονομικές δραστηριότητές τους.

Έκτον, την αντιμετώπιση του στεγαστικού τους προβλήματος.

Έβδομον, την υπεύθυνη και πλατιά ενημέρωση της κοινής γνώμης και των δύο κοινοτήτων. Ανάπτυξη θεσμών διαλόγου και συνεργασίας. Αντιμετώπιση του ρατσισμού.

Σε ό,τι αφορά τη σχολική εκπαίδευση των μικρών Ρομ:¹⁹

1ον. Οι κανόνες της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης να εφαρμοστούν με σύνεση κι ευκαμψία. Οι Ρομ δεν έχουν την ανάγκη μιας απειλής για να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

2ον. Το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται στην πανσπερμία των μαθητών. Σεβασμός, υποδοχή, σχολική χρησιμότητα.

3ον. Η ποικιλία των σχολικών τάξεων υποδοχής των Τσιγγανόπουλων είναι μια βασική προϋπόθεση. Συνεπώς, ναι στις «ειδικές» τάξεις Τσιγγανόπουλων, αν αυτές αποτελούν μέρος ενός εκπαιδευτικού συνόλου και το συμπληρώνουν. Έτσι δεν είναι γκέττο, αλλά γέφυρες για τη μετάβαση απ' τη μια μορφή τάξεων στις άλλες. Απαιτείται βεβαίως προσοχή στη λειτουργία των «ειδικών» τάξεων.

4ον. Να εισαχθούν στα αναλυτικά προγράμματα στοιχεία απ' την ιστορία, την γλώσσα, την κουλτούρα, την προσφορά των Ρομ. Τα μαθήματα αυτά θα μπορούσαν να είναι η γλώσσα, η ιστορία, η κοινων. πολιτ. αγωγή, η γεωγραφία κ.ά.

5ον. Να λαμβάνεται υπόψη ότι η γλώσσα που διδάσκεται το Τσιγγανόπουλο στο σχολείο είναι συχνά μια δεύτερη γλώσσα, δεν είναι η μητρική του (η τσιγγάνικη). Εκπαίδευση στην τσιγγάνικη γλώσσα, όταν το απαιτούν οι ίδιοι οι Ρομ και όπου το απαιτούν.

6ον. Να αναβαθμιστεί το στάτους των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις με Τσιγγανόπουλα.

7ον. Οι συνθήκες σχολικής εργασίας να είναι σωστές. Κι αυτό προϋποθέτει ότι μέσα σε μια τάξη με Τσιγγανόπουλα ο αριθμός όλων των μαθητών της δεν

θα πρέπει να ξεπερνά τα 12 ή το πολύ τα 15 παιδιά.

δον. Επισκέψεις σχολικών τάξεων σε σχολεία με Τσιγγανόπουλα, και τ' αντίστροφο. «Πριν πάμε επίσκεψη στο σχολείο των Τσιγγανόπουλων, στα Άνω Λιόσια, νόμιζα ότι τα παιδιά αυτά είναι κλέφτες κι αγράμματα. Όταν κατεβήκαμε απ' το πούλμαν ήρθαν τα Τσιγγανόπουλα με χαρές και γέλια. Τότε άρχισα κάπως να τα συμπαθώ. Τα χαιρετήσαμε και μπήκαμε στο σχολείο τους. Μόλις μπήκαμε πιο μέσα είδα τις ζωγραφιές τους κι ένα κοριτσάκι που κρατούσε στην αγκαλιά του το μικρό αδελφό της. Ύστερα παίξαμε ποδόσφαιρο. Εντύπωση μου έκανε ότι ήξεραν καλό ποδόσφαιρο. Κάναμε τη βόλτα στο συνοικισμό τους. Βγάλαμε και φωτογραφίες. Ανταλλάξαμε δώρα και φύγαμε για το σχολείο μας. Στο πούλμαν σκεφτόμουν ότι εγώ κι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να τα βοηθήσουμε. Κατάλαβα επίσης ότι τα αγάπησα και πως όλα εκείνα που σκεφτόμουν πριν απ' την εκδρομή ήταν λάθος». (Εντυπώσεις ενός μαθητή της ΣΤ' Δημοτικού, απ' την Καλλιθέα Αττικής, ύστερα από μια επίσκεψη στο Κοινωνικό Κέντρο της Οργάνωσης «Σώστε τα παιδιά», στα Άνω Λιόσια).

Σημειώσεις-Βιβλιογραφία

1. Το κείμενο αυτό αποτελεί σύνοψη του κεφαλαίου: «Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων», από το υπό έκδοση βιβλίο του Ντούσα Δημήτρη: «Ρομ-η κοινωνία των Τσιγγάνων».
2. Για την ενότητα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία: α) «Γύφτοι σοφοί, γύφτοι μάγου» του Ν. Δαβανέλλου, εκδόσεις Γνώση, 1987, β) το περιοδικό «Couturier» της UNESCO, τ. Δεκέμβρη 1984, με τίτλο οι «Τσιγγάνοι», γ) «Οι Τσιγγάνοι στο Βυζάντιο», του Γ. Σούλη. Το κείμενο μας το έδωσε η Οργάνωση «Σώστε τα παιδιά», δ) «Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων», εκδόσεις: Γ.Γ.Α.Ε., κ.ά.
3. Βλ. Στ. Κοκκινάκη: «Κοινωνικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων της περιοχής Άνω Λιοσίων Αττικής», στην Επιθ. Κοινων. Ερευνών, τ. 48/1983.
4. Είναι η πρώτη φορά που έγινε έρευνα γι' αυτό το θέμα απ' την πολιτεία. Βλ. εφημ. «Έθνος», στις 17/12/86.
5. Βλ. την ανακοίνωση των στοιχείων της έρευνας του Φώτη Βελώνη, καθηγητή Θεολόγου, στην εφημ. «Ελευθερία» της Λάρισας, στις 30/12/1986.
6. Βλ. Ερριέτα Α. Γεριτσίδου: «Η κοινωνικοποίηση των Τσιγγάνων του Δενδροποτάμου Θεσ/κης και η κουλτούρα τους», σελ. 29-31, Θεσσαλονίκη, 1986.
7. Βλ. τα στοιχεία απογραφής Τσιγγάνων Εξαμιλίων, που διενεργήθηκε από το Γραφείο Σχολ. Συμβούλου 2ης Περιφέρειας Κορινθίας Μιχάλη Βερβενιώτη, τον Απρίλη του 1988, τον οποίο και ευχαριστώ.
8. Βλ. την εργασία του J.P. Liégeois: «School Provision for Gypsy and Traveller Children», σελ. 59, έκδοση της COMMISSION. Τα στελέχη είναι ο Βαγγέλης Μαρσέλλος και η Μαρία Παυλή-Korpe.
9. Βλ. το «Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας, της 22ας Μαΐου 1989, σχετικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και πλανοδίων». (89/c153/02). Είναι δημοσιευμένο στην εφημερ. των Ευρωπ. Κοινοτήτων στις 21/6/89.
10. Βλ. Ν. Μαντέλα, «Το απαρχαίνω», εκδόσεις Ηρόδοτος, σελ. 112-113, 1989.
11. Βλ. εφημ. «Πρωινός Λόγος» των Τρικάλων, στις 28/4/1983.
12. Βλ. «Ο κόσμος βαριέται να διαβάξει θλιβερές ιστορίες», Μ. Κλιάψα, εκδόσεις Κέδρος.
13. Βλ. τις εφημερίδες τον Γενάρη-Φλεβάρη, 1986.
14. Βλ. τη συνέντευξη της δασκάλας Σοφίας Καλογρίδη, στην εφημ. «Ριζοσπάστης», στις 10/3/1991.
15. Πρόκειται για την Ελληνίδα Τσιγγάνα Μαρία Δημητρίου. Βλ. «Ριζοσπάστης» στις 10/3/1991.

16. Πρόκειται για το έγγραφο Α2-150/87 του Ευρωπ. Κοινοβουλίου. Εγκρίθηκε στις 30/10/1987 απ' το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.
17. Βλ. Λένιν: «Κριτικά σημειώματα για το εθνικό ζήτημα», εκδόσεις Προγκρές, Μόσχα 1986 και «Για το δικαίωμα των εθνών στην αυτοδιάθεση», εκδόσεις κλασσικά κείμενα.
18. Βλ. τη «Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση» της UNESCO. Τέθηκε σε ισχύ το 1962 και ως το 1987 δεν την είχε επικυρώσει η Ελλάδα.
19. Οι προτάσεις αυτές αποτελούν περίληψη των προτάσεων που κάνει ο J.P. Liégeois.

Οι βαθμοί στο Δημοτικό Σχολείο

Γιάννη Φ. Σιουγλέ,
Σχολικού Συμβούλου Π.Ε.
Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών

Τα νέα μέτρα για τη δωδεκάχρονη εκπαίδευση που ανακοίνωσε πρόσφατα η Κυβέρνηση Μητσοτάκη έστρεψαν και πάλι την προσοχή του κοινού στις διαδικασίες αξιολόγησης και εξετάσεων που είναι συνυφασμένες με την εκπαιδευτική λειτουργία.

Το ερώτημα που με απασχολούσε από καιρό και που ξανατέθηκε με ιδιαίτερη έμφαση με τις τελευταίες αυτές εξαγγελίες κυβερνητικών μέτρων για την εκπαίδευση είναι: γιατί αποδίδεται τόσο μεγάλη σημασία στους βαθμούς, στις εξετάσεις, στην αξιολόγηση και γενικά στον έλεγχο. Πιστεύουμε ότι η πολιτική ενίσχυσης, εκλογίκευσης και αύξησης όλων των όψεων του θεσμού των εξετάσεων δεν είναι ευκαιριακή, αποσπασματική και τυχαία.

Πρόκειται για πολιτική που υπαγορεύεται υπό τη συνεχή και συνεπή εξέλιξη της λογικής των σχέσεων της κοινωνίας, ως τρόπου παραγωγής και ως αγοράς εργασίας, δηλαδή ως οικονομίας με το σχολείο της. Αυτές οι σχέσεις διέπονται και καθορίζονται όλο και περισσότερο από αρχές καθαρά οικονομίστικες: παραγωγικότητα, αποτελεσματικότητα, ανάπτυξη, εκσυγχρονισμός κτλ. Αυτές οι αρχές έχουν πλέον καταστεί οι κύριες αξίες που ορίζουν τις πολιτικές επιλογές και προσδιορίζουν την κατεύθυνση της κοινωνικής γενικά, αλλά και της εκπαιδευτικής ειδικότερα πράξης. Μια κοινωνία σαν τη δική μας που εκβιομηχανίζεται με αργούς ρυθμούς και ταυτόχρονα βρίσκεται μέσα στα πλαίσια έλξης άλλων κοινωνιών που ήδη έχουν περάσει ή περνούν στο μεταβιομηχανικό στάδιο ανάπτυξής τους δεν μπορεί παρά να στρέψει και αυτή το ενδιαφέρον της προς την εκπαίδευση και να μεταδίδει γνώσεις χρήσιμες, και δε μπορεί παρά να παραμελήσει την παιδεία που υπηρετεί αξίες πέρα από το χρήσιμο.

Η συνεχής εκτεινόμενη αύξηση και εκλογικευόμενη διοργάνωση των παντός είδους εξετάσεων και ιδιαίτερα των σχολικών είναι λοιπόν συνάρτηση της αύξησης αυτού του κοινωνικού ενδιαφέροντος για το άμεσα χρήσιμο. Μέσα στα πλαίσια της γενικής αυτής τάσης διαρθρώνονται όλο και στενότερα οι σχέσεις και αλληλοεξαρτήσεις του σχολείου με την αγορά εργασίας. Η ειδικότητα και ικανότητα για την άσκηση ενός έργου κατά τον καλύτερο τρόπο δεν αποκτιέται πλέον μόνο στον χώρο της δουλειάς, όπως γινόταν παλιότερα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκησή του είναι οι γνώσεις και

δεξιότητες καθώς και κάποια κουλτούρα που αποκτά κανείς στο σχολείο.

Δεν θα ήθελα να επεκταθώ περισσότερο στη σχέση αυτή του σχολείου με την αγορά, άλλωστε δεν είναι αυτό το θέμα μου. Θα σταθώ με διακριτικότητα στο θέμα: Οι βαθμοί στο Δημοτικό σχολείο.

Η αξιολόγηση του μαθητή δεν είναι βέβαια μόνο εξετάσεις, τεστ, βαθμοί. Είναι κάτι ουσιαστικότερο και σημαντικότερο. Αξιολογεί ο δάσκαλος, αλλά και οι συμμαθητές εκτιμούν την επίδοση, τις εργασίες, τη συμπεριφορά, τη συνέπεια των μαθητών.

Κάθε φορά που ο μαθητής στην τάξη απαντά ή δεν απαντά σωστά, λύνει ή δεν λύνει σωστά ασκήσεις και προβλήματα, συμμετέχει ή δεν συμμετέχει ουσιαστικά και εύστοχα στο διάλογο, αξιολογείται από όλους. Τα «μπράβο» του δασκάλου στην τάξη ή μια κίνηση χεριού ή έκφραση προσώπου που φανερώνει δυσφορία ή ικανοποίηση, σημαίνει αξιολόγηση. Μ' όλα αυτά ο δάσκαλος δεν κάνει τίποτ' άλλο παρά να αξιολογεί την επίδοση, την προσπάθεια ή την συμπεριφορά. Αξιολόγηση γίνεται μέσα στην τάξη κάθε στιγμή.

Μέσα στην τάξη βλέπει κάθε μαθητής πώς εκτιμούν οι άλλοι συμμαθητές και δάσκαλοί του τις εργασίες του, την προσπάθειά του, τη συμπεριφορά του και έτσι μαθαίνει τι αξίζει, τι είναι, τι περιμένουν οι άλλοι απ' αυτόν, σε τι ακριβώς δυσκολεύεται, τι ακριβώς πετυχαίνει ή δεν πετυχαίνει καλύτερα από τους άλλους.

Έτσι διαμορφώνει ο κάθε μαθητής σωστή αντίληψη (εικόνα) για τον εαυτό του και τους συμμαθητές του. Γιαυτό ακριβώς η αξιολόγηση που γίνεται καθημερινά μέσα στην τάξη έχει μεγάλη ουσιαστική και παιδαγωγική αξία και δεν μπορεί ποτέ να υποβαθμιστεί. Πολλοί όμως που δεν ξέρουν το εκπαιδευτικό έργο ή επιδιώκουν άλλους, ξένους από την εκπαίδευση σκοπούς (πολιτικούς κτλ.) θεωρούν ως αξιολόγηση μόνο τους βαθμούς, τις εξετάσεις, τα τεστ και τους ελέγχους.

Αυτό είναι πολύ μεγάλο λάθος. Πρώτα-πρώτα γιατί ο μαθητής ξέρει πολύ καλά την καθημερινή εργασία στην τάξη, τι αξίζει ο ίδιος και οι άλλοι συμμαθητές του. Ο βαθμός δεν θα δείξει τίποτε άλλο, παρά εκείνο που ήδη έχει καταλάβει. Αυτό μάλιστα έχει επιβεβαιωθεί και από έρευνες. Όταν ζήτησαν από μαθητές μιας τάξης να ξεχωρίσουν ποιοι συμμαθητές είναι άριστοι, πολύ καλοί κτλ. αυτοί πέτυχαν την αξιολόγησή τους όπως ακριβώς και οι δάσκαλοί τους, ίσως και καλύτερα. Αν θέλει κάθε γονέας ας ρωτήσει το παιδί του, ποιοί είναι οι άριστοι, πολύ καλοί, καλοί... κτλ., και θα διαπιστώσει ότι μπορεί να αξιολογήσει σωστά.

Μήπως όμως οι βαθμοί είναι χρήσιμοι για τους γονείς; Ασφαλώς όχι. Αν π.χ. οι γονείς μάθουν ότι το παιδί πήρε στη «Γλώσσα» δέκα (10) δεν έμαθαν τίποτα ουσιαστικό. Έμαθαν βέβαια ότι το παιδί τους είναι γενικά πολύ καλό στο γλωσσικό μάθημα. Είναι όμως εξίσου πολύ καλό σ' όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος (αναγνωστική ικανότητα και ευχέρεια, κατανόηση, ορθογραφία, γραμματική, προφορική και γραπτή έκφραση) ή μήπως σε κάποιον τομέα υπάρχουν αδυναμίες;

Τίποτα συγκεκριμένο δεν λένε οι βαθμοί. Όταν οι γονείς μαθαίνουν ότι το

παιδί τους πήρε (7) ή οχτώ (8) στη «Γλώσσα» δεν ξέρουν τίποτα συγκεκριμένο για το πού ακριβώς δυσκολεύεται. Στην αναγνωστική ευχέρεια, την ορθογραφία, τη γραμματική, την προφορική ή γραπτή έκφραση, τη σωστή ανάλυση και σύνθεση των σκέψεών του; Τίποτα ουσιαστικό δεν μας λένε οι βαθμοί παρά μια γενική ικανοποίηση ή μη ικανοποίηση. Το ίδιο ισχύει για όλα τα μαθήματα. Κι αν ακόμα ένας γονέας μάθει από τους βαθμούς ότι το παιδί του δυσκολεύεται, τι πρέπει να κάνει; Οι βαθμοί δεν παρέχουν συμβουλές και οδηγίες. Άρα για τους γονείς οι βαθμοί δεν είναι το σημαντικό. Το χειρότερο είναι ότι νομίζουν πως έχουν ενημερωθεί για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ στην ουσία δεν έμαθαν τίποτα ουσιαστικό και χρήσιμο. Το ουσιαστικό και χρήσιμο θα το μάθουν από το δάσκαλο που θα συζητήσουν αναλυτικά και προσεχτικά τις αδυναμίες του παιδιού ή τις ικανότητές του.

Οι βαθμοί παραπλανούν τους γονείς ότι τάχα ενημερώθηκαν. Αυτό είναι ένα ακόμα από τα αρνητικά των βαθμών. Ας μή ξεχνάμε ότι ο βαθμός είναι και κάποια υποκειμενική θέση του δασκάλου που δεν είναι προσδιορισμένο πού ρίχνει το βάρος της αξιολόγησης, ώστε να βγάλει μια γενική εικόνα για το μαθητή του.

Μερικοί υποστηρίζουν ότι οι βαθμοί είναι χρήσιμοι, γιατί έτσι επιβραβεύουμε τους πολύ καλούς και μ' αυτόν τον τρόπο κάνουμε τους αδύνατους να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι, να προσπαθούν περισσότερο. Οι άριστοι μαθητές δεν χρειάζονται τους βαθμούς για να χαρούν. Αυτό συμβαίνει κάθε μέρα μέσα στην τάξη. Εκεί μαθαίνουν τι και πόσο αξίζουν. Και οι αδύνατοι μαθαίνουν το ίδιο. Και οι αδύνατοι θα ήθελαν να χαρούν και να καμαρώσουν, αλλά δυσκολεύονται.

Επομένως η κύρια ευθύνη του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπερνούν τις δυσκολίες τους και να γίνονται καλύτεροι σημειώνοντας βήματα προόδου και αλλαγής της μαθησιακής συμπεριφοράς σε καθημερινή βάση.

Με το να κατακεραυνώνουμε τους αδύνατους μαθητές με χαμηλούς βαθμούς δεν προσφέρουμε τίποτα το ουσιαστικό και εποικοδομητικό. Αλήθεια πόσες φορές δε δοκιμάσαμε έντονα τη δυσφορία των κακών μαθητών. Όταν τους βάζαμε κάποιο τεστ και δεν έγραφαν το «ζουλούσανε» με τα δυο τους χέρια, το χαντακώνανε μέσα στις τσέπες τους και το πέταγαν στο καλάθι των σκουπιδιών. Γίνονταν δακτυλοδεικτούμενοι από τους συμμαθητές τους, τους «πολύ καλούς» που με «στεντόρεια φωνή» προς το δάσκαλό τους έλεγαν: «Κύριε ο Κώστας, ο Γιάννης πέταξαν τα γραπτά τους μέσα στο καλάθι των σκουπιδιών».

Θεωρούμε το μαθητή υπεύθυνο για τους χαμηλούς βαθμούς και αδιαφορούμε για τις αιτίες των δυσκολιών του. Από δω και πέρα θα ρίξουμε όλοι τις ευθύνες στο μαθητή για τους χαμηλούς βαθμούς και στην ουσία θα αδιαφορήσουμε για τις δυσκολίες του. Έτσι ξεγελιόμαστε όλοι μας και έχουμε τη συνείδησή μας ήσυχη. Τεράστιο λάθος. Και είναι τεράστιο λάθος μας γιατί το πρόβλημα δεν αντιμετωπίζεται με τους βαθμούς, αλλά με τις δυνατότητες που παρέχει το σχολείο στους μαθητές, ώστε να εξαλείφουν τις αδυναμίες τους και να προχωρούν εποικοδομητικά στη μάθησή τους.

Αλήθεια πόσα σχολεία λειτουργούν σήμερα κάτω από τεράστια προβλήματα. Ένας σημαντικός αριθμός σχολείων λειτουργούν με την ιδιότητα του 1/θεσίου και 2/θεσίου. Σ' αυτά τα δημοτικά σχολεία τοποθετούνται συνεχώς «αναπληρωτές δάσκαλοι» με ελλιπέστατη την πείρα τους στον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων. Η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία αυτά είναι ασήμαντη και ανύπαρκτη. Οι ώρες διδασκαλίας το χρόνο σε κάθε μάθημα είναι 175 στην Α' τάξη – 250 στην έκτη τάξη. Εν αντιθέσει με τα πολυθέσια που αρχίζουν από 650 στην Α' τάξη και φτάνουν στις 750 στην έκτη τάξη. Είναι αυτονόητο ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών αυτών δεν παίρνει τις κανονικές ώρες διδασκαλίες στο κάθε μάθημα.

Επίσης θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι μαθητές που προέρχονται από γεωργοκτηνοτροφικές οικογένειες, από χαμηλό πολιτιστικό περιβάλλον κουβαλάνε μαζί τους «φτωχή γλώσσα», άρα και φτωχή «επικοινωνία». Πώς θα αντιληφθούν εύκολα τις αφηρημένες έννοιες των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου, όταν οι μαθητές αυτοί συμπεριφέρονται και σκέπτονται μ' ένα «συγκεκριμένο κώδικα» επικοινωνίας; Η αφηρημένη σκέψη σ' αυτά τα παιδιά λείπει σχεδόν παντελώς γιατί στο σπίτι τους με τους γονείς ποτέ δεν συζήτησαν θέματα αφηρημένων εννοιών ή, και αν συζήτησαν, πολύ ελάχιστα. Επομένως η αφηρημένη σκέψη αρχίζει με την είσοδό τους στο σχολείο, εν αντιθέσει με τα παιδιά που προέρχονται από πολιτιστικό υψηλό περιβάλλον, με μορφωμένους γονείς, άρα με πλούσια γλώσσα και αφηρημένη σκέψη.

Παρατηρούμε ότι από την πρώτη στιγμή κιόλας της εισόδου στο σχολείο έχουμε ένα πολύ διαφορετικό ξεκίνημα ανάμεσα σ' αυτούς τους μαθητές και κατά συνέπεια η πορεία προς τη μάθηση και την επιτυχία ασφαλώς πολύ διαφορετική. Επομένως επιμένουμε ότι δεν θα πρέπει να αγναντεύουμε με «πάθος» προς το βαθμό που απαλλάσει γονείς και δασκάλους και ενοχοποιεί τους μαθητές, αλλά προς τα πραγματικά αίτια που torpilίζουν την ομαλή πορεία των μαθητών και προς την ευχάριστη μάθηση και την επιτυχία.

Θα ήταν ίσως παράλειψή μου να μη αναφερθώ σ' αυτά τα αίτια και την εξάλειψή τους. Ως Σχολικός Σύμβουλος στην 6η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νομού Σερρών με έδρα το Σιδηρόκαστρο που εργάζομαι εδώ και τέσσερα χρόνια προτείνω:

- α) Να κλείσουν τα μονοθέσια και διθέσια Δημοτικά Σχολεία και να δημιουργηθούν μεγάλες σχολικές μονάδες, όπου θα υπηρετούν μόνιμοι δάσκαλοι σε κάποια χρονική περίοδο 2 ετών και περισσότερο στο ίδιο σχολείο.
- β) Να εφαρμοσθεί η ενισχυτική διδασκαλία σ' όλες τις μεγάλες σχολικές μονάδες.
- γ) Να ιδρυθούν όπου είναι μεγάλη ανάγκη «ειδικές τάξεις».
- δ) Να βελτιωθούν τα βιβλία.
- ε) Να αναπροσαρμοσθούν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα στο σύγχρονο πνεύμα της εποχής μας.
- στ) Να επιμορφώνονται οι συνάδελφοι μέσα από την λειτουργία των Π.Ε.Κ.

- ζ) Να λειτουργούν τα σχολεία σε πρωινό ωράριο εργασίας.
- η) Να προετοιμάζονται και να αφοσιώνονται με πίστη στη δουλειά τους οι συνάδελφοι.
- θ) Να διοργανώνονται διεθνή συνέδρια και σεμινάρια πάνω σε θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και να ξεφύγουμε από τα ξεζουμισμένα.
- ι) Να αυξάνονται συνεχώς τα σχολεία «Νέων Προγραμμάτων» (Σ.Δ.Ε.Ν.Π.) και να γίνει πράξη η εννιάχρονη εκπαίδευση.
- κ) Να γίνει ο εξοπλισμός του σχολείου με εποπτικά μέσα διδασκαλίας (χάρτες-τηλεοράσεις-βίντεο κτλ).
- λ) Να αυξηθούν οι δαπάνες για την Παιδεία.

Είμαι σίγουρος αν όλες οι παραπάνω προτάσεις μου βρουν το δρόμο της επίλυσής των, τότε θα απαλλαγούμε από τη μεγάλη «ψύχωση» του βαθμού πού πάθαμε όλοι μας «γονείς, δάσκαλοι και μαθητές». Θα ξεκινήσουμε από μια διαφορετική σκοπιά και θα κατευθύνουμε τις προσπάθειές μας όχι προς την απόκτηση του βαθμού, αλλά προς την ουσία της μάθησης που είναι και η πραγματικότητα. Δεν θα την παρακάμπουμε εν ονόματι του βαθμού, αλλά θα στοχεύουμε στην πραγματική ουσία της. Πολύ χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Ε. Γαγγ σχετικά με τους βαθμούς στο Δημοτικό Σχολείο: «Αν βάλουμε το γάλα να βράσει σε μια κατσαρόλα θα χυθεί. Δεν ξέρω και δεν θέλω να ξέρω γιατί συμβαίνει αυτό. Αν πιεζόμουν θα το απέδιδα στην τάση που έχει το γάλα να χύνεται, πράγμα αρκετά αληθινό μόνο που δεν εξηγεί τίποτα...» Έτσι μοιάζει και ο βαθμός στο Δημοτικό Σχολείο, στην δική μας Ελληνική Πραγματικότητα.

Είναι καιρός και δεν χρειάζεται άλλος εφησυχασμός να σκεφθούμε από κοινού γονείς, δάσκαλοι, πολιτεία, σοβαρά και υπεύθυνα, κατευθύνοντας τις ενέργειές μας προς τις σωστές διαδικασίες λύσης των προβλημάτων της παιδείας μας και όχι σε δημαγωγικούς, πολιτικούς και άλλους σκοπούς.

Βιβλιογραφία

1. Εισήγηση στο 5ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (27, 28, 29, 9-90 με θέμα: «Αξιολόγηση, εξετάσεις».
2. Κ. Χαραλαμπίδου: Νεοελληνική Παιδεία και πλύση εγκεφάλου
3. Σ. Μπουζάκη: Για τη μεταρρύθμιση του 1984
4. Σ. Μπουζάκη: Το εκπαιδευτικό
5. Σ. Μπουζάκη: Η αξιολόγηση των μαθητών
6. Μ. Τζάνη: Η σχολική επιτυχία
7. Κ. Τσουκαλά: Εξάρτηση και Αναπαραγωγή
8. Αθηναϊκός τύπος 20.9.1990
9. Χ. Φράγκου: Η σύγχρονη διδασκαλία

Σωματικότητα και αναλυτικό πρόγραμμα

Κ. Σταμοπούλου-Θεοδωροπούλου
Καθηγήτρια Φυσ. Αγωγής,
Μάστερ Παν. Τύμπιγκεν

1. Για το θέμα

Η συζήτηση για τη σωματικότητα και τη σημασία της, στα πλαίσια της καθημερινής ζωής αλλά και της εκπαίδευσης, δεν έχει προχωρήσει στην πατρίδα μας όσο θα όφειλε.¹ Η γνωστή φιλοσοφική-ανθρωπολογική αρχή «είμαι το σώμα μου», δεν έχει υποκινήσει μια διεξοδική ερμηνεία της σωματικότητας.

Δύο πλευρές χρήζουν ιδιαίτερης ερμηνείας, η σωματικότητα της γυναίκας στην πόλη και στην ύπαιθρο και οι ενδεχόμενες παρωθήσεις που προκαλούνται, εφόσον αυτή ερμηνευθεί σωστά, για την εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία θα γίνουν επισημάνσεις τόσο για την επιστημονική διάσταση του θέματος, όσο και για την πράξη στο σχολείο. Εξάλλου μια τέτοια προσέγγιση έχει ήδη τονισθεί από τους ανθρωπολόγους παιδαγωγούς διεξοδικά.² Με χαρακτηριστική έμφαση αναλύθηκε φαινομενολογικά από τον O.F. Bollnow: «Βρισκόμαστε ήδη πριν από κάθε θεωρία για την εκπαίδευση στην ίδια την πράξη της εκπαίδευσης, μια θεωρία γι' αυτήν είναι θεωρία για ό,τι ήδη, υπάρχει».³ Ειδικότερα για τη Φυσική Αγωγή αυτό σημαίνει, ότι κάθε θεωρία για την Φυσική Αγωγή, τον Αθλητισμό και την κίνηση είναι υστερόχρονη ερμηνεία κινήσεων, που το παιδί έχει αρχίσει από την εμβρυακή περίοδο. Το παιδαγωγικό ερώτημα είναι εδώ διπλό:

- α. Τί σημαίνει η φράση «ο άνθρωπος κινείται» για τον ίδιο και για τον περίγυρό του.
- β. Πόσο υποχρεωμένο είναι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, να αποδέχεται και να εξυπηρετεί κινήσεις που ανήκουν στην πρωταρχική ζωική υφή του παιδιού.

2. Βασικές αρχές για την παιδαγωγική-ανθρωπολογική ερμηνεία της σωματικότητας.

- α. Η σωματικότητα είναι μια μόνο διάσταση της καθημερινότητας, έτσι όπως αυτή ερμηνεύεται σε υπαρξιακό, στρουκτουραλιστικό και ανθρω-

πολογικό επίπεδο. Ο K. Giel⁴ προσδιόρισε τέσσερις πραγματικότητες της καθημερινότητας:

α) τη χωρητικότητα

β) τη χρονικότητα

γ) τη γλωσσικότητα

δ) τη σωματικότητα

- β. Η σωματικότητα δεν ενδιαφέρει την Παιδαγωγική ως μεταφυσική για το σώμα, αλλά ως ερμηνευτική της κίνησης του ανθρώπινου «Leib». Το σώμα αρθρώνει τον περίγυρό του, τους ορίζοντές του, τις νοηματικές του σφαίρες.⁵ Επομένως μόνο μια φαινομενολογική ερμηνεία του ανθρώπου ως σωματικού όντος θα διευκολύνει την Παιδαγωγική για μια ερμηνεία που στηρίζεται πρωταρχικά στην περιγραφή.⁶ Η E. Bannmüller, που ανήκει στον ανθρωπολογικό κύκλο του Bollnow, ανέλυσε με έμφαση τύπους ανθρώπινης κίνησης της καθημερινότητας.⁷
- γ. Η κίνηση ως τελετουργική διαδικασία, ως άνοιγμα στον κόσμο δεν θεμελιώνεται ούτε ορθολογιστικά-πειραματικά, ούτε αιτιοκρατικά-ψυχολογικά. Είναι αθεμελίωτη έκφραση της ζωής αναβλύζει από τις πηγές της ύπαρξης και διαμορφώνεται από τα πολιτιστικά, κοινωνικά, οικολογικά πλαίσια κάθε χώρας και εποχής.⁸
- δ. Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο δεν μπορεί να παραμένει όργανο επιδόσεων αθλητικών αγώνων, βελτίωσης του γενικού βαθμού των μαθητών στις δέσμες και γενικά θεραπευαίνιδα σκοπιμοτήτων. Αντίθετα οφείλει να είναι συνήγορος και υπηρέτρια της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της αποδέσμευσης του σώματος από τις επιπλοκές της καθημερινότητας, της πρόσκτησης εμπειρίας από πρώτο χέρι.⁹

3. Η γυναίκα και τα σπόρ στην Ελλάδα

Με εμπειρική μας μελέτη εξετάσαμε το πρόβλημα της άσκησης των σπόρ στην πόλη και στην υπαίθρο από την ελληνίδα.¹⁰

Η ελληνίδα της υπαίθρου βιώνει τη σχέση της με το σώμα της με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι η γυναίκα των αστικών κέντρων. Στην αγρότισσα το σώμα έχει την λειτουργία του οργάνου της καθημερινής εργασίας και της μέριμνας για την οικογένεια. Η ζωή στον αγρό, με τα ζώα, στο νοικοκυριό, δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο για το σώμα. Ό,τι από μας φαίνεται ειδυλιακό και το αποθανατίζουμε σε φωτογραφίες και πόστερ τουριστικά, είναι για τη γυναίκα της υπαίθρου φυλακή. Σπόρ, κίνηση, «διάθεση» του σώματος είναι έργοις άγνωστες στην γυναίκα της υπαίθρου, η οποία οφείλει να ξεχάσει το σώμα της. Εξουθενωμένο το σώμα από τη χειρωνακτική εργασία δεν έχει πλέον την αντοχή για συστηματική άσκηση και σπόρ. Εξάλλου η κοινωνική ηθική, τα έθιμα, οι προλήψεις, δεν αφήνουν τη γυναίκα της υπαίθρου να «έχει το σώμα της».

Τα κορίτσια της υπαίθρου ακολουθούν σωματικές κινήσεις της ενήλικης

γυναίκας. Όταν θέλουν να τις υπερβούν προδίδουν άχαρο μμητισμό, ξενόφερτη συμπεριφορά, άκομψη σωματική στάση. Ενώ τα αγόρια μπορούν να παίζουν π.χ. μπάσκετ ή ποδόσφαιρο, τα κορίτσια ασχολούνται με τις οικιακές εργασίες. Ωστόσο τα κορίτσια της υπαίθρου έχουν ήδη από το 11ο έτος της ηλικίας τους μια άλλη παράσταση για το σώμα τους και τα ενδιαφέροντά τους ξεπερνούν τον αγροτικό περίγυρο. Δείχνουν χειραφέτηση απέναντι στους παραδοσιακούς ρόλους της μητέρας τους. Έτσι εκδηλώνουν άλλου είδους σχέση προς το σώμα τους. Η πατριαρχική δομή της οικογένειας έχει σε πολλές περιπτώσεις αδυνατίσει, ιδιαίτερα στις παραθαλάσσιες περιοχές και στις περιφερειακές περιοχές των μεγάλων αστικών κέντρων. Τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες θέλουν να παρακολουθούν τη μόδα, χορεύουν, γυμνάζονται στα σχολεία και γενικά έχουν γνώση της σημασίας των σπόρ για την υγεία τους και την ανάπτυξη των παιδιών τους. Η κοινωνική δομή της υπαίθρου δεν είναι έτοιμη να δεχθεί το δικαίωμα της γυναίκας, για κίνηση έξω από την εργασία. Η συμμετοχή κατά τις τοπικές γιορτές στους παραδοσιακούς χορούς είναι η μόνη περίπτωση που συναντάς κατά την οποία η γυναίκα διαθέτει το σώμα της χωρίς ένα σκοπό έξω από την ίδια την κίνηση.¹¹ Η άσκοπη κίνηση αυτού του χορού είναι κατεξοχήν χαρακτηριστική και θα μας δώσει παρακάτω τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά.

Αλλά η πιο ιδιότυπη διάθεση του σώματος της γυναίκας στην ελληνική ύπαιθρο παρατηρείται κατά την τελετή της λειτουργίας.¹² Εκεί κινήσεις όπως το σταυροκόπημα, η αυστηρή συγκράτηση, η συνεπής κίνηση της μετάνοιας, η γονυκλισία δεν πρέπει να ερμηνεύονται ως αναχρονισμοί, αλλά ως στάσεις του σώματος που επιτελεί ιεροτελεστία,¹³ όπου καταργούνται τα όρια μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου και επιτελείται μια γεμάτη, για τη γυναίκα της υπαίθρου, από νόημα πράξη. Οι κινήσεις εκεί δεν είναι δάνεια στοιχεία από κάποια ζωική περιοχή, αλλά συνθέσεις νοημάτων της ύπαρξης.

4. Η εκπαιδευτική πράξη

Η σωματικότητα και η κίνηση δεν μπορούν να αφεθούν στον ορθολογισμό της επιστημοσύνης που συμπαρασύρει τα πάντα. Ήδη προαναφέραμε ότι η σωματικότητα αλλά και η εκπαίδευση υπάρχουν, πριν από κάθε θεωρία γι' αυτές, στην πράξη. Τί μπορεί να σημαίνουν, ιδιαίτερα για τη γυναίκα, τα σπορ και τί μπορεί να σημαίνουν για τις μαθήτρές μας όλα τα παραπάνω;

- α. Η άσκοπη κίνηση του παραδοσιακού χορού, εφόσον μεταφερθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα γονιμοποιεί τη διαδικασία άσκησης, την ανθρωποποιεί, την αποδεσμεύει από σκοπιμότητες. Η αυθεντικότητα αυτής της κίνησης, εκτός από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, διευκολύνει κάθε μάθημα στην αναζήτηση διαδικασιών μάθησης αποφορτισμένων από αυστηρές μεθοδεύσεις.
- β. Η στάση και η λειτουργία του σώματος στην ιεροτελεστία, η οποία θεμελιώθηκε φιλοσοφικά με τη θεωρία του Ο.Φ. Bollnow για την άσκηση, δίνει για τη διδακτική της Φυσικής Αγωγής μια ανανεωμένη αντίληψη περί άσκησης.

Η άσκηση δεν πρέπει να λειτουργεί ως μονότονα επαναλαμβανόμενη διαδικασία, ως πληκτική ενέργεια, αλλά ως τρόπος πειθαρχίας, αυτοελέγχου, από τον οποίο ανακύπτει μια γεμάτη εσωτερική ευχάριστη ύπαρξη. Αυτή η αντίληψη περί άσκησης δεν αποτελεί γόνιμο στοιχείο μόνο για τις ασκήσεις γυμναστικής, αλλά και για τις ασκήσεις που γίνονται σε κάθε μάθημα.

- γ. Σημασία έχει για ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατά πόσο τα σπόρ που προβλέπει για τη μαθήτριά της υπαίθρου θα διευκολύνουν την απαγκίστρωσή της από την υποτέλεια στην σκοπιμότητα της χειρωνακτικής εργασίας, χωρίς να παραμορφώσουν τη σωματικότητά της με πρακτικές άσχετες προς την κοινωνική της αλήθεια.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Κ. Σακελλαρίου: Παιδαγωγική της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού. Αθήνα 1985 σελ. 20 κ.εξ.
Π. Μπελίτσου - Α. Κουβαρά: Φυσική Αθλητική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα 1986 σελ. 31 κ.εξ.
J. Pirgiotakis: Schulreformen in Griechenland. Köln, Wien 1988, Bd39 s. 118 ff.
2. O. Grupe: Anthropologische Grundlagen der Leibeserziehung und des Sports: Leib/Körper, Bewegung und Spiel. In O. Grupe (Hrsg) Sport. Theorie in der gymnasialer Oberstufe. Schorn-dorf 1988 S89 ff.
Δες επίσης του ίδιου O. Grupe: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969 S 5 ff. Δες επίσης E. Bammüller: Elementare Bewegungserziehung. In E. bannmüller - P. Röthing (Hrsg) Grundlagen und Perspektiven ästheisher und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart 1990. S139 ff. Δες επίσης P. Röthing: Betrachtungen zur Körper - und Bewegungsästhetik. In E. Bannmüller - P. Röthing (Hrsg) Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart 1990. S 85 ff.
3. O.F. Bollnow: Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen 1988. Του ίδιου Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In Zeitschrift für Pädagogik, 1 (1978) S 155-164. Δες επίσης I.E. Θεοδωρόπουλος: Μεταξύ φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΕΦΕ 6 (1989) σελ. 83 κ.εξ.
4. K. Giel: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: K. Giel (Hrsg) Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeptionen II. Stuttgart 1975. S 8 ff.
5. K. Giel: o. a.
6. W. Loch: Phänomenologische Pädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 1, Stuttgart 1983. Σύγκρισε O.F. Bollnow: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart, Berlin, Köln Mainz 1975 s. 122.
7. E. Bannmüller: Realitätserfahrungen im Sportunterricht der Grundschule, Stuttgart 1977.
8. O.F. Bollnow: Vom Geist des Übens. Freiburg - Basel. Wien 1978.
9. K. Giel: O.π.α.
10. Κ. Σταμπούλου: Sozialer Wandel der Familie in Griechenland seit 1950 bis Heute und dessen Bedeutung für die Entwicklung des Frauenssports. Tübingen 1985 S 140 ff.
11. Για τη σημασία της κίνησης «χωρίς σκοπό» δες επίσης O.F. Bollnow: Neue Geborgenheit. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972.
12. I.E. Θεοδωρόπουλος: Ο χρόνος στη θεία Λειτουργία. Περιοδ. «Ελληνοχριστιανική αγωγή» 350 (1988) σελ. 5-10.
13. O.F. Bollnow: Von Geist des Übens. Freiburg, Basel. Wien 1978.

Το Ενιαίο Σχολείο στον Ευρωπαϊκό χώρο. Πρόταση για την καθιέρωση του Ενιαίου Σχολείου στη χώρα μας*

Δημητρίου Χρ. Τουλούπη,
Σχολικού Συμβούλου Δ.Ε.

1. Σημασιολογικές Προσεγγίσεις και Οριοθετήσεις

Με την εμφάνιση και διάδοση του Ενιαίου Σχολείου¹ συνδέονται οι ακόλουθες τάσεις, στις οποίες συγκλίνουν περισσότερο ή λιγότερο σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών:

- Η τάση για «ενιαία» αντιμετώπιση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Η τάση για αύξηση του χρόνου της υποχρεωτικής φοίτησης, με την επέκταση όχι μόνο προς τα επάνω, αλλά και προς τα κάτω, προς την προσχολική δηλ. αγωγή.
- Η τάση μετάθεσης προς τα πάνω των επιλεκτικών διαδικασιών και
- Η τάση για υιοθέτηση των κύκλων μάθησης, της οργάνωσης δηλ. της διδασκαλίας όχι σε ετήσια, αλλά σε δίχρονη ή τρίχρονη βάση.

Με τον όρο Ενιαίο Σχολείο εννοούμε δύο σχολικές πραγματικότητες.

- Το Ενιαίο σχολείο που προήλθε από την οριζόντια ενιαιοποίηση των διαφόρων επιλεκτικών και διαβαθμισμένης αξίας² τύπων σχολείων, κυρίως του α' κύκλου, της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Η ενιαιοποίηση αυτή, που αντικατέστησε³ την παραδοσιακή, κάθετη διάρθρωση, απέβλεπε στην εξάλειψη των παραδοσιακών τύπων σχολείων, κυρίως του α' κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης, και στη μετάθεση του χρόνου επιλογής των κατευθύνσεων σπουδών στο 15 ή 16 έτος της ηλικίας⁴, αφού δηλ. προηγουμένως θα έχει εξασφαλιστεί η παροχή γενικής, πολύπλευρης και πολυδύναμης εκπαίδευσης που να συνδυάζει τη θεωρητική κατάρτιση με την πρακτική εξάσκηση μέσα από ένα ευέλικτο και πολυδύναμο πρόγραμμα σπουδών: κοινός κορμός σπουδών, σε συνδυασμό με κατευθύνσεις εκπαιδευτικών περιεχομένων, με διαπερατότητα μεταξύ τους και τη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων από διαφορετικούς γνωστικούς κύκλους.

* Το θέμα αποτέλεσε αντικείμενο εισήγησης στην Πανελλαδική Συνάντηση των Σχολικών Συμβούλων Π.Ε., που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 1 και 2 Ιουνίου 1991.

- Τον ενιαίο τύπο σχολείου που προήλθε από την κατακόρυφη ενιαιοποίηση της Α/βάθμιας με τον α' κυρίως κύκλο της Β/θμιας Εκπαίδευσης⁵.

Οι δύο παραπάνω τύποι Ενιαίου Σχολείου συνδέονται άμεσα με το αίτημα για περισσότερο εκδημοκρατισμό των κοινωνιών, ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, και για παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Συνδέονται επίσης με την ανάγκη για λειτουργική σύνδεση του σχολείου, με την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα που αναδύθηκε από τη 10ετία του 50 και μετά.

Σήμερα το Ε.Σ. δεν φαίνεται να έχει την ίδια αξιολογική βαρύτητα στις ευρωπαϊκές χώρες όπου καθιερώθηκε. Διαφοροποιείται στο εκπαιδευτικό επίπεδο, τη χρονική διάρκειά του και την εξωτερική και την εσωτερική του οργάνωση, ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική δομή και τους ιδεολογικοπολιτικούς προσανατολισμούς της καθεμιάς. Σε ορισμένες από αυτές, το Ε.Σχολείο βρίσκεται στο στάδιο των πειραματικών εφαρμογών⁶ για την ολοκλήρωσή του, σ' άλλες έχει προωθηθεί ως ένας ακόμη τύπος σχολείου⁷, στις περισσότερες περιορίζεται μόνο στον α' κύκλο της Β/θμιας Εκπαίδευσης⁸, σε μερικές έχει εδραιωθεί ως ο κύριος ή ο μόνος τύπος σχολείου υποχρεωτικής εκπαίδευσης⁹, ενώ σε ελάχιστες επεκτείνεται σ' ολόκληρη τη Α/βάθμια και Β/θμια Εκπαίδευση¹⁰.

Ανεξάρτητα από τις παραπάνω αξιολογικές διαφοροποιήσεις, το Ενιαίο Σχολείο εμφανίζεται ως προς την εξωτερική του οργάνωση, τη δομή του δηλ. με τις εξής δύο μορφές:

- Με τη μορφή της ενιαίας σχολικής μονάδας¹¹ όπου συνήθως εντάσσεται η Α/θμια και ο α' κύκλος της Β/θμιας Εκπαίδευσης και
- Με τη μορφή του Ενιαίου Σχολείου, που περιορίζεται κυρίως στο χώρο του α' κύκλου της Β/θμιας και σπάνια εκτείνεται σ' ολόκληρη τη Β/θμια¹².

Ως προς την εσωτερική του οργάνωση, το Ε. Σχολείο χαρακτηρίζεται από:

- την οριζόντια διαπερατότητα, τη δυνατότητα δηλ. μεταπήδησης, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη Β/θμια Εκπαίδευση, σε άλλη εκπαιδευτική κατεύθυνση ή κλάδο σπουδών, ύστερα από αναθεώρηση εσφαλμένων επιλογών (μαθητή, γονέων ή εκπαιδευτικών) και
- την κάθετη διαπερατότητα, τη δυνατότητα δηλ. μετάβασης από τάξη σε τάξη (ή κύκλο) και από εκπαιδευτική βαθμίδα σε βαθμίδα, χωρίς τους φραγμούς των προαγωγικών και εισαγωγικών εξετάσεων, της απόρριψης ή της υψηλής γενικής βαθμολογίας.
- Τη διαφοροποίηση που συνίσταται στην ευέλικτη εναλλαγή μεθόδων, μέσων, προγραμμάτων και μορφών ομαδοποίησης των μαθητών με βάση παιδαγωγικά και μόνο κριτήρια¹³.

Η διαφοροποίηση εκτείνεται και στην ευέλικτη διαρρύθμιση και οργάνωση των χώρων διδασκαλίας και του εξοπλισμού τους, στη σχολειοκτιριολογική δηλ. αντίληψη για πολυδύναμους σχολικούς χώρους προσαρμοζόμενους κάθε φορά σε διαφορετικές χρήσεις¹⁴.

2. Το Ενιαίο Σχολείο και οι κύκλοι μάθησης. Το πρόσφατο μεταρρυθμιστικό γαλλικό μοντέλο της Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα¹⁵ συγκλίνουν στην τάση της υιοθέτησης, κυρίως στην Α/βθμια Εκπαίδευση, των κύκλων μάθησης, της οργάνωσης δηλ. της όλης σχολικής δραστηριότητας όχι με βάση το σχολικό έτος ή την παραδοσιακή τάξη, αλλά με βάση ευρύτερες χρονικές περιόδους, συνήθως διετείς ή τριετείς.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα σχετικά με τους κύκλους μάθησης με μια ειδικότερη αναφορά στην επιχειρούμενη γαλλική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που στοχεύει στην ενιαιοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και δείχνει πως η ιδέα του Ενιαίου Σχολείου θα εξακολουθεί να είναι πάντα σύγχρονη και επίκαιρη στη 10/ετία του '90 και στην εκπαιδευτική πορεία προς το 2000.

Από το Γενάρη του 1991¹⁶ εφαρμόζεται πειραματικά σ' ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων¹⁷ της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, ή οργάνωση της μάθησης σε ευρύτερους, από ό,τι στο παρελθόν¹⁸, κύκλους. Οι κύκλοι μάθησης ισχύουν πριν από πολύ στο Α/βάθμιο γαλλικό σχολείο και από αυτή την άποψη δεν συνιστούν πρωτότυπη εκπαιδευτική καινοτομία. Εκείνο όμως που αποτελεί πράγματι κάτι το νέο και αξιοπρόσεκτο είναι η χρονική διεύρυνση του καθενός σε τρία έτη, ο επαναπροσδιορισμός και η κατεύθυνση των στόχων τους προς την πραγμάτωση της ενιαιοποίησης του Δημοτικού όχι μόνο με τον α' κύκλο της Β/θμιας Εκπαίδευσης (κολλέγιο), αλλά και με την Προσχολική Αγωγή, και η μετατόπιση της αφετηρίας τους από το α' έτος του Δημοτικού στην αρχή της Προσχολικής Αγωγής.

Οι 3/τείς κύκλοι που προβλέπονται είναι οι ακόλουθοι:

- Ο κύκλος των πρώτων μαθήσεων. Περιλαμβάνει τις ηλικίες των 2, 3, 4 ετών. (Προσχολική Αγωγή).
- Ο κύκλος των θεμελιωδών μαθήσεων: Περιλαμβάνει την τελευταία τάξη της Προσχ. Αγωγής και το α' και β' έτος του Δημοτικού, δηλ. τις ηλικίες των 5, 6 και 7 ετών.
- Ο κύκλος των εμβαθύνσεων, που περιέχει τα Γ', Δ' και Ε' έτη, δηλ. τις ηλικίες των 8, 9 και 10 ετών.

Από τους στόχους της μεταρρύθμισης που είναι:

- να επιτρέψει σε κάθε παιδί να προοδεύσει σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό του,
- να εξασφαλιστεί η συνέχεια της μάθησης χωρίς φραγμούς ή απορρίψεις και
- να προετοιμάσει την είσοδο του μαθητή στο 4/χρονο Κολλέγιο, δεν διαφαίνεται σαφώς η πολιτική βούληση για επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς την πλευρά της Προσχολικής Αγωγής.

Αν όμως κρίνει κανείς από την προβλεπόμενη κατάργηση του προπαρασκευαστικού μέγρι τώρα κύκλου, που συμπίπτει με το α' έτος της υποχρεωτι-

κής εκπαίδευσης, από τις αντιδράσεις του διδακτικού προσωπικού της προσχολικής βαθμίδας, τις αναλύσεις και τα ρεπορτάζ που δημοσιεύθηκαν σε έγκυρα εκπαιδευτικά περιοδικά¹⁹, η επέκταση, προς την πλευρά της Προσχολικής Αγωγής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, φαίνεται περισσότερο από βέβαιη. Άλλωστε στο σημείο αυτό η Γαλλία δεν θα είναι η πρωτοπόρος ευρωπαϊκή χώρα. Προηγήθηκαν η Σουηδία που από το 1975 δίνει στο τελευταίο (6ο) έτος της Προσχολικής Αγωγής χαρακτήρα προπαρασκευαστικό, προκαταρκτικό για τη μετάβαση του παιδιού στο α' έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η Δανία, η Ολλανδία και η Ιρλανδία που από το 1985 άρχισαν να επεκτείνουν σταδιακά προς τα κάτω τη φοίτηση στο Δημοτικό, καλύπτοντας τις ηλικίες 4-12 ετών²⁰ και το Λουξεμβούργο, όπου το τελευταίο έτος (5ο) του Νηπιαγωγείου είναι έτος υποχρεωτικής φοίτησης.

Με την εφαρμογή της διδασκαλίας σε κύκλους, το πρωτοβάθμιο γαλλικό σχολείο προετοιμάζεται να ζήσει μια βαθειά μεταβολή. Το πέρασμα από την τάξη στον κύκλο μάθησης προϋποθέτει τη μεταβολή των σχολικών δομών, των μεθόδων εργασίας, της εκπαιδευτικής νοοτροπίας, αλλά επίσης και της σχολειοκτιριολογικής αντίληψης.²¹

Σύμφωνα με το σχεδιασμό και τη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης:

- Οι κύκλοι μάθησης φιλοδοξούν να οδηγήσουν σ' ένα σχολείο περισσότερο ευέλικτο και λιγότερο δύσκαμπτο και κανονινιστικό, που θα σέβεται τον ατομικό ρυθμό μάθησης των παιδιών και θα αντιμετωπίζει με τη λήψη των αναγκαίων οργανωτικών μέτρων, σωστά το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.
- Η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή γίνεται με κριτήριο τους στόχους του κύκλου και όχι με κριτήριο την κάλυψη ενός σαφούς, συγκεκριμένου και ανελαστικού Αναλυτικού Προγράμματος. Η αξιολόγηση αυτή, ενδιάμεση και τελική, είναι μια αποκλειστικώς εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί οδηγό για τη λήψη, οργάνωση και εφαρμογή των μέτρων παιδαγωγικής υποστήριξης (εξατομίκευση, ενισχυτική διδασκαλία, ανακατανομή του διδακτικού χρόνου κ.λπ.)
- Παρέχεται στους αδύνατους μαθητές η δυνατότητα –με την κατάλληλη αναδιάταξη και οργάνωση του περιεχομένου των σπουδών, αλλά και την ανακατανομή του διδακτικού χρόνου σε ορισμένα μαθήματα –να διατρέξουν τους στόχους κάποιου από τους κύκλους σε 4 αντί σε 3 χρόνια, και στους ικανούς σε 2 αντί 3 έτη, χωρίς όμως ο συνολικός χρόνος για κάθε μια από τις δύο αυτές κατηγορίες μαθητών να είναι μεγαλύτερος από το συνολικό νομοθετημένο χρόνο των τριών κύκλων.
- Η ύπαρξη των κύκλων επιτρέπει:
 - α) τη διατήρηση της δυαδικής σχέσης: ένας δάσκαλος–μία τάξη. Στην περίπτωση αυτή είναι δυνατές δύο μορφές οργάνωσης:
 - Η ομαδοποίηση των μαθητών με κριτήριο τις εκπαιδευτικές ανάγκες (την επίδοσή τους δηλ. σε ορισμένο μάθημα) και τα διαφέροντά τους. Οι μαθητές κατατάσσονται σε επίπεδα μάθησης, που τους επιτρέπουν να προχωρούν ταχύτερα σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και βραδύτερα σε κάποιο άλλο.

– Η ανακατανομή του διδακτικού χρόνου με την αύξηση ή ελάττωση του εβδομαδιαίου διδακτικού ωραρίου σ' αυτό ή εκείνο το μάθημα, χωρίς όμως να παραβιάζεται ο συνολικός εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος.

β) Την μερική αναίρεση του μοντέλου της παραπάνω δυαδικής σχέσης. Πρόκειται για τη δυνατότητα, οι δάσκαλοι του κύκλου να αναλαμβάνουν, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα διαφέροντα και τις επιμορφώσεις τους, να διδάξουν κάποιο ή κάποια μαθήματα και στις άλλες τάξεις του κύκλου.

γ) Κάθε κύκλος έχει «το Συμβούλιο των Δασκάλων του Κύκλου» στον οποίο μετέχει και ο Διευθυντής του Σχολείου. Έργο του Συμβουλίου είναι να αξιολογεί το παιδαγωγικό πρόγραμμα του κύκλου, να οργανώνει και να εφαρμόζει τις αναγκαίες μορφές παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και να επιμηκύνει ή σμικρύνει το χρόνο φοίτησης των μαθητών σε κάποιον κύκλο.

Πριν ακόμη εφαρμοστεί η μεταρρύθμιση, παρατηρήθηκαν σκεπτικισμός, δυσπιστία, αμφισβήτηση και έντονες αντιδράσεις εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού της Προσχολικής Αγωγής, εξαιτίας ιδιαίτερα της προβλεπόμενης ένταξης του τελευταίου έτους του Νηπιαγωγείου στον ίδιο κύκλο με το α' και β' έτος του Δημοτικού.

Η αντίληψη για οργανικότερη σύνδεση του Νηπιαγωγείου και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, θεωρήθηκε ως απειλή κατά της παιδαγωγικής φυσιογνωμίας και αυτονομίας της Προσχολικής Αγωγής και διατυπώθηκαν κατηγορίες ότι η επιχειρούμενη λύση υπαγορεύτηκε αποκλειστικά από το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στο Δημοτικό Σχολείο, ότι υποτάσσεται η Προσχολική Αγωγή στους σκοπούς του Δημοτικού που περνάει «κρίση ανάγνωσης», ότι επιχειρείται η μετατροπή της σε ημιδημοτικό²².

Αντίθετα, όπως προέκυψε από σχετική έρευνα, οι δύο Ομοσπονδίες Γονέων των μαθητών, εκτίμησαν ως θετικά τα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και τα επιδοκίμασαν.

Η πειραματική εφαρμογή των κύκλων μάθησης ανέδειξε, όπως αναμενόταν, τα συναφή διδακτικά, εκπαιδευτικά, οργανωτικά και υλικοτεχνικά προβλήματα και προπαντός εκείνα, που οφείλονται στις ψυχολογικές αντιστάσεις, τις διδακτικές συνήθειες και την παγιωμένη εκπαιδευτική νοοτροπία όσων πήραν μέρος στην πειραματική διαδικασία²³. Οι δυσκολίες όμως αυτές δεν ανέστειλαν τη γενίκευση της μεταρρύθμισης από το σχολικό έτος 1981-1992, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, σ' όλα τα πρωτοβάθμια σχολεία.

3. Πρόταση για ένα μοντέλο Ενιαίου Σχολείου στη χώρα μας.

Με τις ρυθμίσεις του Ν. 1566/85 για «εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (άρθρο 1, παράγρ. 3 γ), για κατάργηση της προα-

γωγικών και εισαγωγικών εξετάσεων, για υιοθέτηση της παιδαγωγικής αξιολόγησης στο Δημοτικό κ.λπ., με τις οποίες εξασφαλίζονται τυπικά οι προϋποθέσεις κάθετης διαπερατότητας κατά μήκος της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αρχίζει και ο διάλογος για την καθιέρωση του θεσμού του Ενιαίου Σχολείου στη χώρας μας.

Η ανάγκη της ενιαιοποίησης είναι παλαιά. Το 1929 με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια Γόντικα προβλεπόταν η επέκταση της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης στα 9 χρόνια. Αργότερα το 1944, ο Δ. Γληνός στο σχέδιο «Λαϊκής Παιδείας» πρότεινε 8/χρονη ενιαία, δωρεάν υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οργανωμένη σε 2-4 κύκλους.²⁴

Η ιδέα του Ενιαίου Σχολείου, γίνεται τα τελευταία χρόνια αίτημα επίκαιρο, καθώς αποτελεί θέμα συζήτησης σε συνέδρια²⁵ και σε γενικές συνελεύσεις της Δ.Ο.Ε. Παίρνει μάλιστα συγκεκριμένο και αποσαφηνισμένο εννοιολογικό και μορφολογικό περιεχόμενο με την ψηφισμένη πρόταση στην 58η (της 26-29/6/1989) Γεν. Συνέλευσή της.: «Να καθιερωθεί²⁶ το ενιαίο 9/χρονο βασικό σχολείο, με ενιαία προγράμματα, ενιαία διοίκηση και ενιαίο διδακτήριο...

Να μελετηθούν άμεσα οι αναγκαίοι όροι για την εφαρμογή στην πράξη του εννιάχρονου βασικού σχολείου σε περιοχές που είναι δυνατή η συγκέντρωση ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων και ολιγοπληθούς γυμνασίου σε ένα 9/χρονο βασικό σχολείο, με στόχο να αποτελέσει πρόγραμμα-οδηγό για τη σταδιακή γενίκευση του ενιαίου αυτού τύπου σχολείου».

Η πορεία προς το ενιαίο ελληνικό βασικό σχολείο δεν είναι μόνο πρόβλημα διαρθρωτικό, εξωτερικό ή εσωτερικό, αλλά και πρόβλημα αλλαγής των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αντιλήψεων και της νοοτροπίας. Η νομοθετική θέσπιση του Ενιαίου Σχολείου ως συγκεκριμένου «δομολειτουργικού σχήματος»²⁷ δεν θα σημαίνει αυτόματα και ενιαία εκπαίδευση. Θα πρέπει παράλληλα να αρθούν και τα εμπόδια που ορθώνονται από τη μακρά παράδοση στεγανοποίησης των κλάδων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, εμπόδια που δυστυχώς εξακολουθούν να υφίστανται παρά την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης²⁸.

Τα φαινόμενα στεγανοποίησης και αδιαπερατότητας θα εξακολουθούν να διαιωνίζονται στο βαθμό που εμείς οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα παραμένουμε προσκολλημένοι σε παραδοσιακές αντιλήψεις και θα εξακολουθούμε:

- Να μην κατανοούμε ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση προορίζεται να παρέχει παιδεία για όλους και όχι για τους λίγους, τους εκλεκτούς και προικισμένους.
- Να μην αποδεχόμαστε τον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης των μαθητών και να επιμένουμε στην ομοιογενοποίηση της τάξης μέσω της απόρριψης και
- Να μην αντιλαμβανόμαστε ότι ενιαιοποίηση και σύγκλιση Αναλυτικών Προγραμμάτων μεταξύ των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σημαίνει και σύγκλιση και συγκερασμό της επιστημονικής διάστασης της

διδασκαλίας με την παιδοκεντρική διάσταση που πρέπει να χαρακτηρίζει τη μέθοδο διδασκαλίας μας.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις οδηγούν σε μια αναγκαία παραδοχή, ότι το Ενιαίο Σχολείο απαιτεί και το ανάλογο μοντέλο εκπαιδευτικού. Μοντέλο που θα μπορούσε να επιδιωχθεί στις υπάρχουσες σήμερα για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα σχολές επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την καλλιέργεια της ενιαίας αντίληψης για το φαινόμενο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Η ριζική όμως λύση του προβλήματος θα πρέπει ίσως να αναζητηθεί στην κατεύθυνση της θεσμοθέτησης Πανεπιστημιακών Σχολών Παιδαγωγικής Μόρφωσης του διδακτικού προσωπικού και των δύο βαθμίδων.²⁹ Η προοπτική αυτή προϋποθέτει την ανατροπή της παραδοσιακής αντίληψης για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συνδέεται άμεσα με την αναδιάρθρωση των πανεπιστημιακών σπουδών.

Υστερα από τη σύντομη αναφορά στις συγκλίνουσες τάσεις, που χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών και την αναφορά στα εννοιολογικά, οργανωτικά και μορφολογικά γνωρίσματα του Ενιαίου Σχολείου, θα μπορούσε κανείς –και επιβάλλεται, νομίζω,– να διακινδυνεύσει τη διατύπωση μιας πρότασης διαλόγου, σχετικής με το δομολειτουργικό μοντέλο του ελληνικού ενιαίου σχολείου, αναγκαίου για τον εκσυγχρονισμό της υποχρεωτικής, και όχι μόνο, εκπαίδευσής μας.

Το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να προκύψει από την αξιοποίηση στοιχείων που μας προσφέρουν π.χ. το διαρθρωτικό σχήμα του Σουηδικού Ενιαίου Σχολείου, η οργάνωση της εκπαίδευσης σε κύκλους μάθησης που έχει υιοθετηθεί από πολλές ευρωπαϊκές χώρες³⁰ και οι λύσεις που έδωσαν ή προσπαθούν να δώσουν στο αίτημα για επέκταση του χρόνου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και των στόχων της Προσχολικής Αγωγής χώρες όπως η Σουηδία, η Δανία, η Ολλανδία, η Ιρλανδία και, πρόσφατα, η Γαλλία.

Συγκεκριμένα, η πρόταση αποτελείται από τα εξής σημεία:

- Το Ελληνικό Ενιαίο Σχολείο (ενιαία προγράμματα, ενιαία διοίκηση, ενιαίο κτίριο, κατάλληλος εκπαιδευτικός) καλύπτει την 10χρονη³¹ υποχρεωτική εκπαίδευση (5–15 έτη). Περιλαμβάνει το 2ο έτος της Προσχολικής Αγωγής, το 6/ετές Δημοτικό και τον κατώτερο τριετή κύκλο (Γυμνάσιο) της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς τα κάτω και η σταδιακή γενίκευση της 2/τούς υποχρεωτικής Προσχολικής Αγωγής συναρτάται με τη νομοθέτηση και σταδιακή λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του α' κύκλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

- Το ενιαίο σχολείο οργανώνεται στους εξής κύκλους:
 - Τον κατώτερο κύκλο ή κύκλο των θεμελιωδών μαθήσεων. Περιλαμβάνει το 1ο, 2ο και 3ο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ηλικίες: 5ο, 6ο και 7ο έτος).
 - Το μέσο κύκλο που περιλαμβάνει το 4ο και 5ο έτος υποχρεωτικής φοίτησης (ηλικίες: 8ο και 9ο έτος).

- Τον ανώτερο ή κύκλο των εμβαθύνσεων που περιλαμβάνει το 6ο και 7ο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ηλικίες: 10ο και 11ο έτος).
- Τον κύκλο παρατήρησης που περιλαμβάνει το 8ο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (13ο και 14ο έτος της ηλικίας).
- Ειδίκευση. Η λειτουργία των κύκλων μάθησης του Ενιαίου Σχολείου συνδέεται με την ανάγκη ειδίκευσης του διδακτικού προσωπικού, πέραν εκείνης που θα παρέχεται με την αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στους εξής τομείς:
 - σε μάθημα ή ευρύτερη γνωστική περιοχή του κύκλου (δάσκαλος συγκεκριμένου μαθήματος ή ευρύτερης γνωστικής περιοχής).
 - στα μαθήματα του έτους ή τάξης του κύκλου (δάσκαλος τάξης) και
 - στα μαθήματα του κύκλου (δάσκαλος του κύκλου).

Οι προτεινόμενες μορφές ειδίκευσης θα εξασφαλίζονται με την εμπειρία και τις αναγκαίες επιμορφώσεις.

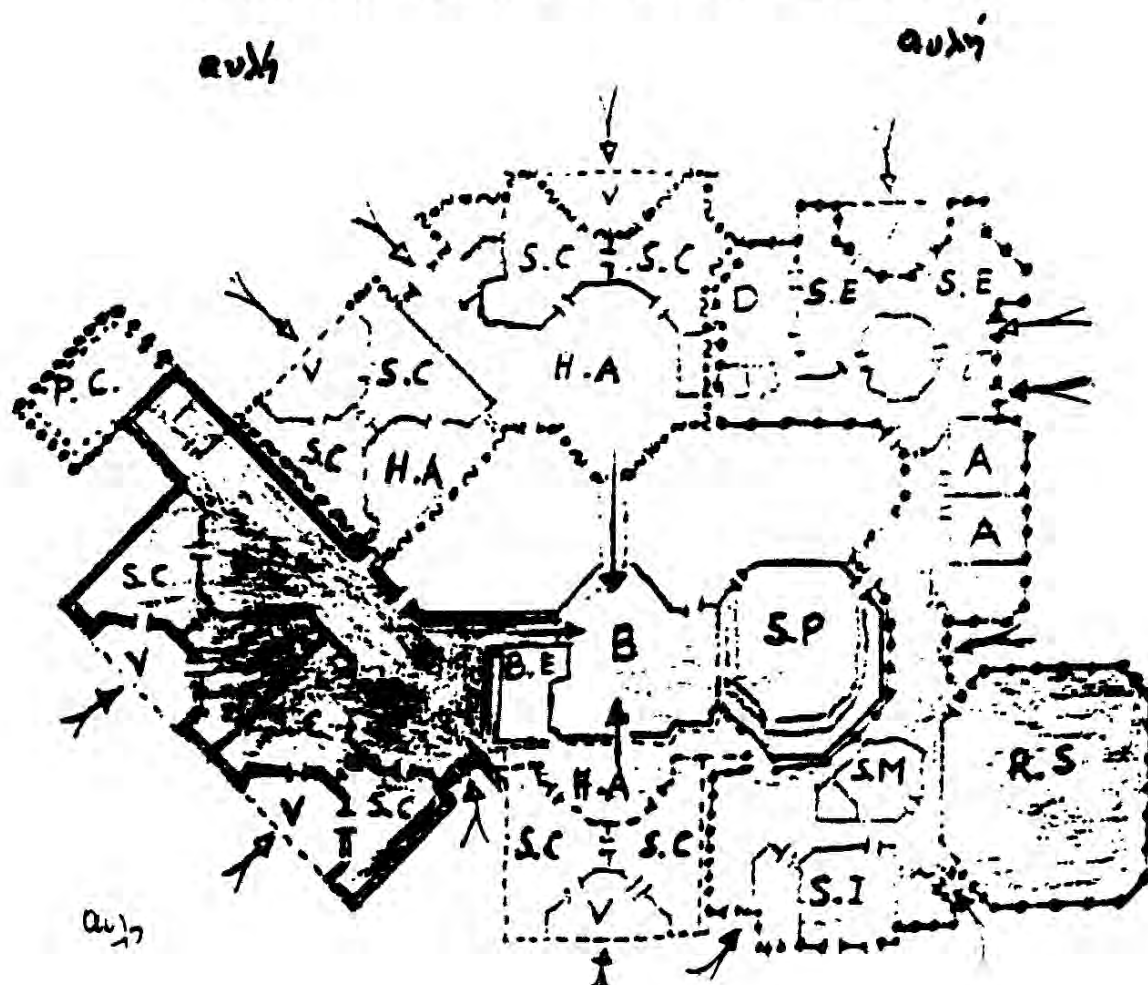
Το προτεινόμενο μοντέλο του Ελληνικού Ενιαίου Σχολείου εμπεριέχει μια δυναμική αντίληψη για την οργάνωση και λειτουργία του. Ο εκπαιδευτικός μέσα σ' αυτό δεν περιορίζεται στο ρόλο του «μηχανικού της εκπαίδευσης»³², του εκτελεστή δηλ. έτοιμων διδακτικών συνταγών, αποφάσεων και λύσεων. Αντίθετα, έχει ρόλο συμμετοχικό, δημιουργικό και καινοτόμο, τόσο στο πλαίσιο της τάξης του, όσο και στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στις σχέσεις του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο.

Στο σχολείο αυτό, το Ενιαίο Σχολείο, με τη δυναμική αντίληψη, τις πρακτικές παιδαγωγικής και διδακτικής πολυφωνίας και τη σχετική οργανωτική αυτονομία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται αυτομάτως, καθώς θα εμπλέκεται, μαζί με τους συναρμόδιους σχολικούς παράγοντες και τους κοινωνικούς φορείς σ' ένα ευρύ φάσμα αρμοδιοτήτων και ενεργειών, σχετικών με:

- τις δραστηριότητες προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας,
- την αξιολόγηση και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- το σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές με δυσκολίες μάθησης και για τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς και
- τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής έρευνας.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να πω ότι από τον εκπαιδευτικό και το Σχολικό Σύμβουλο το Ενιαίο Σχολείο πρέπει να θεωρηθεί ως πρόκληση για την παιδαγωγική, ψυχολογική, διδακτική και κοινωνική καταξίωση των ικανοτήτων τους και πως, ακριβώς για το λόγο αυτό, η συμβολή τους στη νομοθετική θέσπισή του θα πρέπει να είναι δοσμένη και αποφασιστική.

Κάτοψη
σύγχρονου διδακτηρίου
(Πηγή: Le Monde de l'Education, No 185, Septembre 1991)



Συντομογραφίες:

1. S.C = αίθουσα διδασκαλίας
2. S.E = αίθουσα ασκήσεων
3. S.P = αίθουσα πολυδύναμη
4. S.I = αίθουσα πληροφορικής
5. S.M = αίθουσα δασκάλων
6. B.E = γραφείο ομάδων δασκάλων
7. H.A = χωλ εργαστηρίου
8. R.S = σχολικό εστιατόριο
9. P.C = προαύλιο με στέγη
10. D = κοιτώνας
11. A = εργαστήριο
12. B = βιβλιοθήκη
13. V = βεράντα
14. : 1ος κύκλος: Α', Β' και Γ' έτος Νηπιαγωγείου (ηλικία: 2, 3 και 4 έτος)
15. : 2ος κύκλος: Δ' έτος Νηπιαγωγείου και Α' και Β' Δημοτ. (ηλικία: 5, 6 και 7)
16. : 3ος κύκλος: Γ', Δ' και Ε' έτος Δημοτ. (ηλικία: 8, 9 και 10).
17. : Κεντρικός χώρος (S.I, R.S, A, S.E, D).
18. : Κοινός χώρος (B, S.P).
19. : Είσοδος κάθε κύκλου στη βιβλιοθήκη.
20. : Είσοδος απ' έξω.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Χρήσιμα πληροφοριακά στοιχεία μπορεί να αντλήσει ο αναγνώστης από το βιβλίο του Σ. Ζήγου, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο, Αθήνα 1990.
2. Το τριαδικό σχολικό δίκτυο (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) της Ο.Δ. της Γερμανίας αποτελεί τυπική περίπτωση επιλεκτικών και διαβαθμισμένης αξίας τύπων σχολείων.
3. Σ. Μπουζάκης, Ενιαίο Σχολείο: Προβληματική-διεθνής εμπειρία-προοπτικές. Έκδοση «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» Αθήνα, 1989.
4. Δηλ. με την είσοδο του μαθητή στο β' κύκλο της Β/θμιας εκπαίδευσης.
5. Τέτοιο είναι το Ε.Σ. της Σ. Ένωσης, της Σουηδίας, της Δανίας και της Ισπανίας.
6. Είναι η περίπτωση της Γαλλίας που από το 1991-1992 ενιαιοποίησε την υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Κολλέγιο).
7. Τέτοιες χώρες είναι η Γερμανία, το Βέλγιο, η Ιρλανδία και η Μ. Βρετανία. Σ' αυτές παράλληλα με τα κάθετης διάρθρωσης και διαβαθμισμένης αξίας Β/θμια σχολεία, θεσμοθετήθηκε και λειτουργεί και τύπος Ενιαίου Σχολείου.
8. Αυτό συνέβαινε μέχρι τώρα στη Γαλλία, πριν από την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.
9. Σ. Ένωση, Σουηδία, Δανία, Ισπανία.
10. Σ. Ένωση.
11. Σ. Ένωση, Σουηδία, Δανία, Πολωνία, Ουγγαρία.
12. Το Ενιαίο 11/χρονο μέσο σχολείο (ολοκληρωμένο) της Σ' Ένωσης εκτείνεται σ' ολόκληρη τη Β/θμια Εκπαίδευση.
13. Τέτοια κριτήρια είναι: η ετερογένεια των μαθητών, τα διαφέροντά τους, η συμπάθεια ή αντιπάθεια και η επίδοσή τους σε ορισμένο μάθημα και όχι η επίδοση σ' όλα τα μαθήματα που συνιστά πρώιμο ταξικό διαχωρισμό και ρατσιστικό στιγματισμό των μαθητών.
14. Χρ. Φράγκου, Μοντέλο για ένα ενιαίο ελληνικό σχολικό κέντρο, έκδοση «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», Αθήνα 1989.
15. Τους κύκλους μάθησης υιοθέτησαν, μέχρι τώρα, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σ. Ένωσης, Σουηδίας, Γαλλίας, Μ. Βρετανίας, Δανίας, Βελγίου, Ιταλίας, Ισπανίας, Πορτογαλλίας και Λουξεμβούργου.
16. Προβλέπεται με το Νόμο περί «προσανατολισμού» της 10-7-1989.
17. Σε 33 γεωγραφικά διαμερίσματα, σ' ένα τουλάχιστο διαμέρισμα ανά Ακαδημία.
18. Μέχρι τώρα υπήρχαν οι κύκλοι: α) προπαρασκευαστικός (Α' τάξη) β) στοιχειώδης (Β' και Γ' τάξη) και γ) μέσος (Δ' και Ε' τάξεις).
19. Le Monde de l'Education: α) No 174, Septembre 1990, β) No 177 Decembre 1990, γ) No 180, Mars 1991 και δ) No 182, Mai 1991.
20. Τα νήπια στη Δανία ηλικίας 4 και 5 ετών εγγράφονται και φοιτούν κανονικά στο Δημοτικό σε ποσοστό 70% και 100% αντίστοιχα.
21. Σύγχρονο διδακτήριο στο Los Bourseaux της Γαλλίας (Βλέπε κάτοψή του στη σελ. 53). Σ' αυτό γίνεται εδώ και δέκα χρόνια πειραματική εφαρμογή των κύκλων μάθησης. Πηγή: Le Monde de l'Education, No 185, Septembre 1991, p. 32.
22. Από την έρευνα που δημοσιεύθηκε στο μηνιαίο περιοδικό: «Le Monde de l'Education, No 174, Septembre 1990, πριν από τη μεταρρύθμιση.
23. Στο Le Monde de l'Education No 186, Octobre 1991, σελ. 47-48 δημοσιεύονται τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε το 1990-91. Σύμφωνα μ' αυτά:
 - α. Οι ερωτηθέντες δέχονται στο σύνολό τους τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Παράλληλα, ένα ποσοστό εκφράζει ανησυχίες και κρίνει ότι θα είναι δύσκολη η εφαρμογή της. Οι τελευταίοι, στην πλειοψηφία τους, είναι δάσκαλοι της Α' Δημοτικού ή δάσκαλοι με υπηρεσία περισσότερο από 10 έτη.
 - β. Επισημαίνεται ότι η εφαρμογή των κύκλων μάθησης θα φέρει βαθιές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και στο διδασκαλικό επάγγελμα.
 - γ. Συσχετίζουν τις δυσκολίες εφαρμογής των κύκλων με την έλλειψη μόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, διδακτικών μέσων, κατάλληλων διδακτηρίων καθώς και τις διδακτικές συνήθειες και την εκπαιδευτική νοοτροπία.

δ. Το 29% των ερωτηθέντων ανησυχεί μήπως η εφαρμογή των κύκλων οδηγήσει στη δημιουργία «Σχολείου με δύο ταχύτητες». Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 44% μεταξύ των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής.

24. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Δ/σης Σπουδών Π.Ε., Τα νέα αναλυτικά Προγράμματα σελ. 85, Έκδοση «Φήμιος» Ιθάκης, Αθήνα 1989.
25. Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 2-4 Απριλίου 1988
26. Διδ. Βήμα, αριθ. φυλ. 1015/1989
27. Σ. Ζήγγος, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο, σελ. 28, Αθήνα 1990.
28. Περσιάνης Παν., Περιεχόμενο, μέθοδοι και εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εισήγηση στο 2ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Αθήνα 2-4 Απριλίου 1988, έκδοση «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», Αθήνα 1989.
29. Η Γαλλία θεσμοθέτησε την ενιαία μόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Instituts Universitaires de Formation des Maitres. Το 1991-1992 λειτουργούν 28 τέτοια Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα. (Le Monde de l'Education, No 186, σελ. 49, Octobre 1991, No 170 Avril 1990, No 174 Septembre 1990 και No 183 Juin 1991).
30. Σ. Ένωση, Σουηδία, Μ. Βρετανία, Γαλλία, Βέλγιο, Λουξεμβούργο, Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία.
31. 10/χρονη ή 11/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν η Μ. Βρετανία (11 έτη), η Ιρλανδία (11), η Σ. Ένωση (11) και η Ολλανδία (10).
32. Α. Παπαϊωάννου, Ενιαία υποχρεωτική εκπαίδευση: Αρχές-δομή-προβλήματα, «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», Αθήνα, 1989.

Βιβλιογραφία

Α' Ελληνική

1. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ., Ενιαία εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Έκδοση «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», Αθήνα 1989.
2. Δενδρινού Αντωνιάκη Ν. Αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Παιδεία, Κέντρο Ευρωπαϊκής Έκθεσης (C.E.E.), Εθνική Ελληνική Επιτροπή, Αθήνα 1986.
3. Δημητρακάκου, Γ.: Η Εκπαίδευση στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Νέα Παιδεία, τ. 23/1982.
4. Δεμερτζή Κ.Δ.: Η οργάνωση της Εκπαίδευσης στην Ιταλία, Νέα Παιδεία, τ. 25/1983.
5. Λαμπράκη, Γ.Ν.: Τό εκπαιδευτικό σύστημα στη Σ. Ένωση, Νέα Παιδεία, τ. 25/1983.
6. Λεωνίδα, Στ. Κ.: Η οργάνωση της εκπαίδευσης στην Πολωνία, Νέα Παιδεία, τ. 50/1989.
7. Μιλλεούνη, Ε.: Η εκπαίδευση στη σύγχρονη Δανία, Νέα Παιδεία, τ. 42/1987.
8. Μπουζάκη, Σ.: Το Ενιαίο Σχολείο - Προβληματική, διεθνής εμπειρία, προοπτικές, Νεοελληνική Παιδεία, τ. 7/1985.
9. Σκουλάτου Β.: Τα εκπαιδευτικά συστήματα του Βελγίου, Ν. Παιδεία, τ. 34/1985.
10. Τερζή, Ν.: Το ενιαίο σχολείο - Ιστορία και σύγχρονη προβληματική, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4/1986.
11. Τσολάκη, Χρ.: Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, Νέα Παιδεία, τ. 24/1983.
12. Χάρη, Κ.: Το ενιαίο σχολείο στην Ελλάδα, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4/1986.

Β' Ξένη

1. Guide de la Scolarite, ONISEF (Office National d'Information sur les enseignements et les professions), 1987.
2. Le monde de l'Education, No 165 Novembre 1989, No 169 Mars 1990 και No 185 Septembre 1991.
3. Conseil de l'Europe, Projet No 8 Du C.D.C.C. (Conseil de la Cooperation culturelle), Strasbourg, 1988.
4. Conseil de l'Europe, Education et Culture, les grandes priorités de l'éducation préscolaire, Strasbourg 1979

Η Μέθοδος της πρόσθεσης και αφαίρεσης με ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας

Τσακαρέστος Γιάννης, δάσκαλος
Χαζηβασιλείου Ηλίας, δάσκαλος, μαθηματικός

I. Εισαγωγικά

Κρίθηκε σκόπιμο να γραφεί αυτό το άρθρο, γιατί ως νέοι δάσκαλοι τοποθετηθήκαμε σε προβληματικά σχολεία (μονοθέσια, διθέσια, αγροτικές περιοχές) και αντιμετωπίσαμε πολλά προβλήματα που από τη φύση τους έχουν αυτά τα σχολεία. Με την παρούσα εργασία δεν έχουμε σκοπό να προβάλουμε όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο «μονοθεσίτης» δάσκαλος. Θ' αναφερθούμε μόνο σ' ένα πρόβλημα που παρατηρήσαμε.

Τα παιδιά της πρώτης δημοτικού των «προβληματικών» σχολείων, τουλάχιστον στο στενό κύκλο που εμείς γνωρίζουμε, δεν μπορούσαν να αφομοιώσουν τη μέθοδο της πρόσθεσης και αφαίρεσης με ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας.

II. Μέθοδοι διδασκαλίας πρόσθεσης και αφαίρεσης

Το βιβλίο του μαθητή της Πρώτης Δημοτικού στο κεφάλαιο που διαπραγματεύεται την πρόσθεση, την αφαίρεση και τον πολλαπλασιασμό για τους αριθμούς 1-20, χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους για να βοηθήσει το μαθητή να κατακτήσει τους στόχους αυτού του κεφαλαίου.

Μία συνοπτική παρουσίαση των μεθόδων πρόσθεσης και αφαίρεσης που αναφέρει το βιβλίο του δασκάλου της Πρώτης Δημοτικού στις σελίδες 220-223 είναι η παρακάτω:

- 1) «Να ενώνουν σύνολα και να βρίσκουν το αποτέλεσμα με «ευθεία μέτρηση»
Π.χ. $8+3=...$
Θα βοηθήσουμε τους μαθητές να μετρήσουν μετά το 8 προς τα εμπρός τρεις αριθμούς: 9-10-11 επομένως: $8+3=11$
- 2) Να διαχωρίζουν και να απομακρύνουν σύνολα, να βρίσκουν το υπόλοιπο σύνολο με «αντίστροφη μέτρηση»
Π.χ. $11-3=...$
Θα μετρήσουν πριν από το 11 προς τα πίσω τρεις αριθμούς: 10-9-8 επομένως: $11-3=8$
Η αντίστροφη μέτρηση όπως είναι φανερό χρησιμοποιείται στην αφαίρεση.

3) Ενοποιώντας τις προηγούμενες δραστηριότητες, με αντιπαραβολή αποτελεσμάτων να αντιληφθούν οι μαθητές πως η πρόσθεση και η αφαίρεση είναι πράξεις αντίστροφες.

4) «Πρόσθεση και αφαίρεση με αφετηρία τα ισοδύναμα σύνολα».
Παρενθετικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως ισοδύναμα σύνολα θεωρούνται αυτά που έχουν τον ίδιο αριθμό στοιχείων (6 πράσινα μπαλάκια, 6 κόκκινα μπαλάκια).

Π.χ. $6+7=...$

Με αφετηρία το άθροισμα των ισοδύναμων συνόλων $6+6=12$ οι μαθητές με κατάλληλη βοήθεια και πολλές εργασίες θα καταφέρουν να κάνουν νοερά τη διαδικασία: $6+7=6+6+1=12+1=13$

5) Πρόσθεση και αφαίρεση με «ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας»

Π.χ. $8+5=...$

Καθοδηγούμε τους μαθητές έτσι ώστε να σκεφτούν ότι από το 8 χρειάζονται 2 μονάδες για να φτάσουν στο 10. Αυτές τις δύο μονάδες θα τις πάρει από το 5 και θα μας μείνουν 3. Έτσι έχουμε τη διαδικασία:

$$8+5=8+2+3=10+3=13$$

Στην αφαίρεση συμβαίνει το αντίστροφο: $12-6=12-2-4=10-4=6$

Για τη διδασκαλία των παραπάνω μεθόδων υπάρχει στο βιβλίο του δασκάλου ένα σύνολο οδηγιών, ασκήσεων με εποπτικό υλικό, μαθηματικών παιχνιδιών κλπ. Το βιβλίο του μαθητή είναι πλούσιο από εικονογραφημένες ασκήσεις που βοηθούν το παιδί στην κατανόηση των εννοιών και μεθόδων.

Το βιβλίο του δασκάλου στη σελίδα 220 στους βασικούς στόχους του κεφαλαίου αυτού αναφέρει: «Να εκτελούν χωρίς σφάλματα προσθέσεις και αφαιρέσεις». Βέβαια στους στόχους δεν αναφέρει τη μέθοδο και τα μέσα για την επίλυσή τους. Στη σελίδα 223 του βιβλίου στους επιμέρους στόχους του κεφαλαίου αυτού αναφέρει «Να κάνουν νοερούς υπολογισμούς και να ασκηθούν μηχανικά». Αυτός είναι και ο τελικός στόχος που προβλέπεται να επιτευχθεί, αφού διδαχθεί όλο το κεφάλαιο. Μάλιστα στο βιβλίο του μαθητή της Πρώτης Δημοτικού στη σελίδα 137, πριν προχωρήσει στην πράξη του πολλαπλασιασμού, έχει μια ολόκληρη σελίδα με προσθαφαιρέσεις χωρίς τη βοήθεια εικονογραφημένων σχημάτων π.χ. τετραγωνάκια, τριγωνάκια. Προφανώς απαιτεί από τα παιδιά να τις επιλύσουν νοερά. Αυτός λοιπόν είναι ο τελικός στόχος του κεφαλαίου, ο νοερός υπολογισμός προσθέσεων και αφαιρέσεων για τους αριθμούς 1-20. Το ερώτημα και θέμα του προβληματισμού μας είναι: επιτυγχάνεται ο παραπάνω στόχος με τη μέθοδο της «ανάλυσης και σχηματισμού δεκάδας» και μάλιστα στα μονοθέσια σχολεία;

III. Η μέθοδος «ανάλυση και σχηματισμός δεκάδας».

Οι δυσκολίες εφαρμογής της.

Η μικρή μας εμπειρία, αλλά και η εμπειρία άλλων δασκάλων μας έχει δείξει ότι οι περισσότεροι μαθητές συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην αφο-

μοίωση αυτής της μεθόδου, όσο ενεργητικά και αν συμμετέχουν στο μάθημα. Βέβαια πρέπει να αναφέρουμε ότι στα μονοθέσια σχολεία ο δάσκαλος έχει ελάχιστο χρόνο για να βοηθήσει τους μαθητές της πρώτης τάξης, γιατί διδάσκει παράλληλα και στις άλλες τάξεις.

Αρχίσαμε λοιπόν να ερευνούμε το πρόβλημα. Στο μαθητή για να είναι χρήσιμη η διδασκαλία αυτής της μεθόδου πρέπει να μάθει να τη χρησιμοποιεί νοερά. Ο νους του δηλαδή να οδηγείται εκεί από μόνος του, επιλέγοντας σωστή τη μέθοδο ως την ευκολότερη για την επίλυση προσθαφαιρέσεων.

Ας δούμε καλύτερα τη μέθοδο. Στο παράδειγμα $8+5=...$ ο μαθητής σε πρώτη φάση πρέπει να σκεφτεί, να δανειστεί (πάρει) 2 μονάδες για να φτάσει στο 10. Σε δεύτερη φάση να σκεφτεί ότι αρχικά είχε να προσθέσει στις 8 μονάδες τις 5, δανείστηκε τις 2, και του έμειναν 3 μονάδες. Δηλαδή κάνει τη πράξη: $5-2=3$. Τελικά $8+5=13$ γιατί: $8+2=10$ (πρώτη φάση) $10+3=13$ (δεύτερη φάση). Όλη αυτή τη διαδικασία της σκέψης πρέπει το παιδί να τη χρησιμοποιεί νοερά όταν του δοθεί μια πρόσθεση ή μια αφαίρεση. Για να φτάσει όμως το παιδί σε αυτή πρέπει πρώτα να κατακτήσει τα παρακάτω:

- 1) Την έννοια του συμπληρώματος της δεκάδας. Για παράδειγμα πόσα χρειάζεται να βάλω ακόμα στο 8 για να φτάσω στο 10.
- 2) Να μπορεί να εκτελεί νοερά όλες εκείνες τις προσθέσεις που μας δίνουν άθροισμα 10 π.χ. $6+4$, $7+3$ κ.λπ. Βέβαια θα έχει μάθει και όλες τις άλλες προσθέσεις που έχουν άθροισμα μικρότερο του 10.
- 3) Θα πρέπει να εκτελεί νοερά όλες τις απλές αφαιρέσεις.
- 4) Θα πρέπει να ξέρει τον εύκολο μηχανισμό $10+3=13$, $10+4=14$ κ.λπ.
- 5) Τέλος το πιο δύσκολο, όλα τα παραπάνω να τα συνθέσει νοερά και να τα χρησιμοποιήσει για να βρει το αποτέλεσμα.

Έννοια του συμπληρώματος

Η έννοια αυτή είναι πολύ δύσκολη για τα μικρά παιδιά. Πρέπει ο δάσκαλος με πολύ εποπτικό υλικό και τη ενεργητική συμμετοχή των ίδιων των μαθητών να καταφέρει να κάνει κατανοητή την παραπάνω έννοια. Αυτή τη δυνατότητα όμως είναι αμφίβολο αν την έχουν οι δάσκαλοι των μονοθεσίων, με δεδομένο το λίγο χρόνο και τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Βέβαια το βιβλίο του μαθητή επιμένει πάρα πολύ σ' αυτή την έννοια στα προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου όπως «Πράξεις με σύνολα», «Μαθηματικές πράξεις 1-5» κ.λπ. Για την έννοια του συμπληρώματος το βιβλίο του δασκάλου στη σελίδα 122 αναφέρει:

«Όταν ζητάμε τι λείπει από ένα μέγεθος για να το εξισώσουμε με ένα άλλο είναι η αναζήτηση του συμπληρώματος...».

«Η αναζήτηση του συμπληρώματος... είναι πραγματικά ένα πήδημα του μαθητή από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Δεν έχει τώρα για σύγκριση παρά αριθμούς».

Είναι λοιπόν ένα πήδημα από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και γι' αυτό είναι μια δύσκολη έννοια. Αυτά βέβαια, το βιβλίο του δασκάλου τα αναφέρει σε

κεφάλαια που διδάσκονται νωρίτερα, πιστεύοντας ότι η έννοια του συμπληρώματος θα έχει κατακτηθεί επαρκώς από τους μαθητές πριν από τη διδασκαλία της μεθόδου. Συμβαίνει όμως αυτό στην πραγματικότητα;

Προσθέσεις και αφαιρέσεις στη δεκάδα

Αυτό το στάδιο απαιτεί να μπορούν οι μαθητές να εκτελούν νοερά χωρίς σφάλματα προσθέσεις και αφαιρέσεις μέσα στους αριθμούς 1-10. Αρκετοί μαθητές μονοθεσίων εκτελούν ακόμα και στο τέλος της χρονιάς αυτές τις προσθαφαιρέσεις με ξυλάκια ή με τα δάχτυλά τους. Είναι σίγουρο λοιπόν ότι πολλά παιδιά αυτών των σχολείων δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν σ' αυτή την απαίτηση.

Προσθέσεις και αφαιρέσεις με αφετηρία τη δεκάδα

Ο μηχανισμός π.χ. $10+3=13$, $13-3=10$, $10+4=14$, $14-4=10$ είναι εύκολος και διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά τον αφομοιώνουν με σχετική ευκολία. Σ' αυτό το στάδιο δεν παρουσιάζονται προβλήματα.

Σύνθεση

Η σύνθεση όλων αυτών των λογικομαθηματικών ενεργειών νοερά και η χρησιμοποίησή τους στην πράξη είναι δυνατή μόνον από το μαθητή που έχει κατακτήσει όλες τις παραπάνω έννοιες και μηχανισμούς. Υπάρχουν όμως βάσιμες αμφιβολίες στο αν και κατά πόσο τα παιδιά έχουν κατακτήσει την έννοια του συμπληρώματος ή την ικανότητα να κάνουν απλές προσθαφαιρέσεις νοερά.

Όλη αυτή η πολυτροπία μεθόδων έχει δοθεί στο μαθητή για να τον βοηθήσει να εκτελεί σωστά και εύκολα προσθέσεις και αφαιρέσεις στους αριθμούς 1-20. Επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος από όλους τους μαθητές και ειδικά από αυτούς των μονοθεσίων; Όπως έχει πει και ο Bruner «κάθε έγκυρη γνώση είναι συνώνυμη με μια έγκυρη δραστηριότητα». Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αφού μάθουν τις μεθόδους που αναφέραμε, θα τις χρησιμοποιήσουν και στην πράξη όταν τους δίνονται προσθέσεις και αφαιρέσεις. Συμβαίνει όμως αυτό; Αν δεν συμβαίνει τι φταίει; Θα άξιζε λοιπόν να ερευνηθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς πόσοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν όλους του προαναφερθέντες τρόπους.

IV. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το θέμα αξίζει και μπορεί να ερευνηθεί από κάποιον φορέα ή την ίδια την πολιτεία. Να αναλυθούν τα στοιχεία και να εξαχθούν συμπεράσματα, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα παρέμβασης όπου χρειάζεται. Μέχρι όμως να γίνει η προτεινόμενη έρευνα θα θέλαμε να εκφράσουμε τις δικές μας σκέψεις για τη λύση του.

Κατά την δική μας άποψη, όλη αυτή η πολυτροπία μεθόδων και ειδικά η μέθοδος της πρόσθεσης και αφαίρεσης με ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας δεν βοηθούν το παιδί που δεν έχει κατακτήσει βασικές έννοιες και ικανότητες, όπως η έννοια του συμπληρώματος ή η εκτέλεση νοερά απλών προσθαφαιρέσεων χωρίς λάθη. Όπως αναφέρει και ο Richmond στο βιβλίο του «Εισαγωγή στον Piaget», στη σελίδα 121, «Κάθε βήμα προς τα μπρος στη διανοητική ανάπτυξη απαιτεί εφαρμογή αυτού που είναι ήδη κατανοητό σ' αυτό που δεν είναι κατανοητό, που να ακολουθείται από μια πράξη προσαρμοστικής ρύθμισης, στην οποία το γνωστό τροποποιείται από το άγνωστο. Η εφαρμογή της παρελθούσας εμπειρίας στο παρόν αποτελεί την αφομοίωση. Η προσαρμογή αυτής της εμπειρίας ώστε να συμπεριλαμβάνει και το παρόν αποτελεί συμμόρφωση». Εξ άλλου ο Piaget προσδιορίζει «τη διανοητική προσαρμογή σαν μια ισοροπία ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση, η οποία ισοδυναμεί με μια ισορροπία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο και στο αντικείμενο». Πώς όμως να υπάρξει ισορροπία σ' αυτά τα παιδιά ανάμεσα στην αφομοίωση και την συμμόρφωση; Σκεφτείτε ότι στα «προβληματικά» σχολεία, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές της Πρώτης τάξης ή ακόμα και της Δευτέρας λύνουν απλές προσθαφαιρέσεις με ξυλάκια ή με τα δάχτυλά τους. Είναι δυνατόν σ' αυτά τα παιδιά, αν δοθεί π.χ. $8+7=$; να σκεφτούν να πάρουν 8 ξυλάκια στην αρχή, μετά άλλα 2 για να συμπληρώσουν τη δεκάδα και μετά να πάρουν τα άλλα 5 που έμειναν για να βρουν το αποτέλεσμα; Ποιός ο λόγος να κάνουν όλη αυτή τη διαδικασία; Είναι προφανές ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν τις γνωστικές εκείνες δομές για να αφομοιώσουν τη μέθοδο της πρόσθεσης και αφαίρεσης με ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας. Η προσπάθεια διδασκαλίας αυτής της μεθόδου στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει σε αποτυχία, δημιουργώντας παράλληλα συγχύσεις και συναισθηματικές απογοητεύσεις σ' αυτά τα παιδιά.

Προτείνουμε λοιπόν τα παρακάτω:

1) Την αφαίρεση της διδασκαλίας της μεθόδου πρόσθεσης και αφαίρεσης με ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας στα ολιγοθέσια σχολεία. Ο δάσκαλος αυτών των σχολείων δεν έχει τον επαρκή χρόνο να οργανώσει εκείνες τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου και είναι απαραίτητες για την αφομοίωση κάθε καινούριας έννοιας στα μαθηματικά. Επίσης μεγάλο πρόβλημα είναι και οι ίδιοι οι μαθητές, με λίγες μορφωτικές εμπειρίες στις μικρές και πολλές φορές απομονωμένες κοινότητες που ζούνε. Οι περισσότεροι αποτελούν τους λεγόμενους «αδύνατους μαθητές», οι οποίοι αρκετές φορές δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των βιβλίων, τα οποία έχουν γραφεί για πολυθέσια σχολεία και για τους λεγόμενους «μέσους μαθητές». Νομίζουμε ότι είναι άδικος κόπος στα παιδιά τα οποία για τη λύση απλών προσθαφαιρέσεων χρησιμοποιούν ξυλάκια ή δάχτυλα να διδαχθεί αυτή η μέθοδος.

Επειδή όμως πιστεύουμε, ότι η αφομοίωση αυτής της μεθόδου από τους μαθητές έχει σχέση και με την ωρίμανση των νοητικών τους λειτουργιών, ίσως θα μπορούσε να μπει η διδασκαλία της στην ύλη της Δευτέρας Δημοτικού.

Αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο θα πρέπει να ερευνηθεί και για τα ολιγοθέσια και για τα πολυθέσια σχολεία σε πανελλήνια κλίμακα.

2) Στα πολυθέσια σχολεία, σύμφωνα με την έρευνα των Σήφη Μπουζάκη και Παντελή Γεωργογιάννη για την «Σχολική ένταξη», προκύπτει ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσει και να αφομοιώσει την ύλη της πρώτης τάξης. Συνεπώς θα υπάρχουν και στα πολυθέσια σχολεία αρκετοί μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Στις περιπτώσεις αυτές καλό είναι ο δάσκαλος να χωρίζει την τάξη σε δύο τμήματα, όταν είναι να διδαχτεί η μέθοδος της πρόσθεσης και αφαίρεσης με ανάλυση και σχηματισμό δεκάδας. Στο ένα θα διδάξει κανονικά την μέθοδο και στο άλλο θα κάνει ενισχυτική διδασκαλία στις προηγούμενες μεθόδους (ευρεία αρίθμηση, αντίστροφη μέτρηση κ.λπ.).

Τέλος να επισημάνουμε, ότι οι προτάσεις μας και η κριτική μας δεν αφορά καθόλου τη γενική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί το βιβλίο του δασκάλου και του μαθητή. Η κριτική μας εστιάζεται στο χρόνο που επιλέγεται για να διδαχθεί αυτή η μέθοδος και μάλιστα στα «προβληματικά σχολεία». Από τα παραπάνω πιστεύουμε πως είναι προφανής η αναγκαιότητα γραφής καινούριων βιβλίων Μαθηματικών ειδικά για τα ολιγοθέσια σχολεία, λαμβάνοντας υπ' όψη όλα τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες που αυτά έχουν. Η προσπάθεια αυτή θα χαρακτηρίζεται όχι τόσο από την αλλαγή της μεθοδολογίας και των παιδαγωγικών αρχών που διέπουν τα ήδη υπάρχοντα βιβλία, αλλά από τη δυναμική προσαρμογή της υπάρχουσας ύλης στα σχολεία αυτά.

Βιβλιογραφία

1. Μαθηματικά Πρώτης Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, Έκδ. ΟΕΔΒ Αθήνα.
2. Τα Μαθηματικά μου, Α' τάξης Δημοτικού, 1ο τεύχος, βιβλίο για το μαθητή, Έκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
3. Μαθηματικά Δευτέρας Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, Έκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
4. Τα Μαθηματικά μου, Β' τάξης Δημοτικού, 1ο τεύχος, βιβλίο για το μαθητή, Έκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
5. Ιωάννου Π. Παρασκευόπουλου, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμ. 1, 2, 3, 4. Αθήνα.
6. Π. Ρίτσμοντ, Εισαγωγή στον Πιαζέ, Έκδ. Υποδομή, Αθήνα.
7. Σήφης Μπουζάκης-Παντελής Γεωργογιάννης, Σχολική Ένταξη, Έκδ. Σμυρνωτάκης.

Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Πορίσματα Ημερίδας Δ.Ο.Ε. (19-5-1990)

1. Στόχοι της Προσχολικής Αγωγής είναι:

- * Η ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου μέσα από τη σκόπιμη και συστηματική παρέμβαση, όπως περιγράφεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.
- * Η σύνδεση με την οικογένεια για να διασφαλιστεί η συνέχεια στην αγωγή του παιδιού.
- * Η σύνδεση με το Δημοτικό Σχολείο, μέσα από τη συνέχεια των αναλυτικών προγραμμάτων και τις άλλες μορφές συνεργασίας, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.
- * Η αντισταθμιστική-εκπαιδευτική βοήθεια για να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σ' όλα τα Ελληνόπουλα.

2. Η θέση του Ελληνικού Νηπιαγωγείου στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης-ταυτότητα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου.

- * Το Νηπιαγωγείο ανήκει στον κορμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, δηλαδή είναι σχολείο, ανήκει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και προτείνεται η υποχρεωτική φοίτηση σ' αυτό, έτσι ώστε να παρέχεται ενιαία 11χρονη βασική εκπαίδευση σ' όλα τα Ελληνόπουλα.
- * Να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αγωγή των νηπίων με ειδικές ανάγκες, με τη συνεργασία των νηπιαγωγών και των δασκάλων μέσα από ποικίλλες μορφές οργάνωσης, όπως: ειδικές τάξεις Νηπιαγωγείου-Δημοτικού, παράλληλες τάξεις κ.λπ.
- * Αύξηση ηλικίας εισόδου στο Νηπιαγωγείο στα τέσσερα χρόνια και παράλληλη αύξηση στο Δημοτικό Σχολείο.
- * Μείωση της αντιστοιχίας νηπίων ανά νηπιαγωγό σε 20 νήπια στις αμιγείς ομάδες και σε 15 στις μικτές.
- * Αύξηση της οργανικότητας των νηπιαγωγείων, όπου οι συνθήκες το επιβάλλουν.
- * Κατάργηση των σχετικών άρθρων του Νόμου 1566 που συγχέουν την ταυτότητα του Νηπιαγωγείου μ' αυτή των Βρεφονηπιακών Σταθμών και Κέντρων «Παιδικής Μέριμνας» του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και θέτουν υπό αμφισβήτηση τις εργασιακές σχέσεις των νηπιαγωγείων.

3. Παιδικά Κέντρα

- * Οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία αρνούνται και αμφισβητούν το θεσμό των Παιδικών Κέντρων, όπως ορίζεται από τον 1566. Αναγνωρίζοντας όμως το πρόβλημα των εργαζομένων γονιών, των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντιπροτείνουν τη δημιουργία Ολοήμερου Σχολείου Δημιουργικής Απασχόλησης, Νηπιαγωγείου-Δημοτικού με την αποκλειστική ευθύνη, όπως είναι φυσικό του Υπουργείου Παιδείας.
- * Ακόμη προτείνουν να προασπίσει η ΔΟΕ τον εργασιακό χώρο του Νηπιαγωγείου και τις εργασιακές σχέσεις των νηπιαγωγών.
- * Να προσβάλλει το διορισμό άλλων ειδικοτήτων δια της νομικής οδού, έτσι ώστε να υπάρχει πια και κατά τεκμήριο μια απόφαση που θ' απαγορεύει σε άλλες ειδικότητες και Υπουργεία να χρησιμοποιούν τον εργασιακό του χώρο και τον επαγγελματικό τίτλο της νηπιαγωγού.
- * Να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών και στην αναβάθμιση του ρόλου του Νηπιαγωγείου στη συνείδηση του Ελληνικού Λαού, για να καταφανεί η εκπαιδευτική και κοινωνική του προσφορά.
- * Να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικό συνέδριο υπό την αιγίδα της ΔΟΕ, που θα επεξεργαστεί και θα εξειδικεύσει επιμέρους θέσεις για την υλοποίηση όλων των παραπάνω προτάσεων.
- * Να είναι ενιαία 11χρονη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση.

4. Επιμέρους προτάσεις

- α. Δεσμεύεται το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. να κάνει Συνέδριο για την Προσχολική Αγωγή, μέσα σ' αυτή τη συνδικαλιστική χρονιά. Αν θα είναι δυο ή τρεις μέρες, θα μελετηθεί.
- β. Να χορηγείται στο κάθε νήπιο το απαραίτητο υλικό που χρειάζεται για τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διδασκαλία.
- γ. Να μελετηθεί ο ορισμός νηπιαγωγείων για πρακτική εξάσκηση των νηπιαγωγών-φοιτητριών και να επιδοτούνται ως πειραματικά νηπιαγωγεία. Την πρόταση να παλέψει η Δ.Ο.Ε.
- δ. Για την επαγγελματική κατοχύρωση των νηπιαγωγών ν' αφαιρεθεί ο τίτλος της νηπιαγωγού απ' όσες τον κατέχουν παράνομα. Νηπιαγωγός είναι μόνον όποιος έχει αποφοιτήσει από τις Σχολές Νηπιαγωγών του Υπουργείου Παιδείας διετούς φοίτησης και οι απόφοιτοι νηπιαγωγοί των Παιδαγωγικών Τμημάτων.
- ε. Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς να ζητηθεί να σταλούν: το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο της νηπιαγωγού σ' όλα τα Νηπιαγωγεία.

Ενδιαφέρον για το περιοδικό του κλάδου

Συνάδελφε, Συναδέλφισσα,
το «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», ύστερα από τετράχρονη σχεδόν διακοπή, μπορεί να φτάνει και πάλι στα χέρια σου ως τρίμηνη περιοδική έκδοση του Κλάδου.

Η 59η (15η Μεταδικτατορική) Γενική Συνέλευση των Αντιπροσώπων του Κλάδου, διαπιστώνοντας ότι η διακοπή της έκδοσής του προκάλεσε μεγάλο κενό, αποφάσισε την επανέκδοσή του. Για να ενημερώνει με αξιόλογες εργασίες, όσο το δυνατόν πληρέστερα, κάθε συνάδελφο στα σημαντικά ζητήματα των Επιστημών της Αγωγής και των σχετικών μ' αυτές επιστημών, μέσα σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη εποχή και πραγματικότητα που ζούμε. Για να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε συνάδελφο να παρουσιάζει, έστω συνοπτικά, τα αποτελέσματα της μελέτης και των δικών του ερευνών στους διάφορους τομείς της προβληματικής και της δράσης του. Για να συνδέει αμεσότερα το δάσκαλο και τη νηπιαγωγό με το λόγο διακεκριμένων επιστημόνων και πνευματικών ανθρώπων, που με τις εργασίες των δίνουν απαντήσεις σε επιστημονικά θέματα και προβλήματα, εμπλουτίζοντας τον προβληματισμό και το εκπαιδευτικό μας έργο.

Το Δ.Σ. της ΔΟΕ κάνοντας πράξη- με καθυστέρηση είναι αλήθεια - την εντολή του Κλάδου παρακαλεί κάθε συνάδελφο, όπου κι αν εργάζεται, να περιβάλλει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το επιστημονικό περιοδικό του Κλάδου, να μελετάει με προσοχή τα κείμενά του για να προάγει την αυτομόρφωσή του και να βελτιώνει την ποιότητα του έργου του.

Καλεί επίσης όλους τους συναδέλφους που ασχολούνται με την έρευνα να μην διστάζουν ν' αποστέλλουν την εργασία τους για δημοσίευση στο «Ε.Β. τ. Δ», φτάνει να μην έχει έκταση μεγαλύτερη από 10-15 δακτυλογραφημένες σελίδες.

Διαβεβαιώνει κάθε συνάδελφο ότι η αρμόδια για την επιλογή της ύλης Επιτροπή θα εξετάζει με ιδιαίτερη προσοχή και ευθύνη κάθε κείμενο με καθαρά ποιοτικά κριτήρια και θ' ανοίγει πρόθυμα γι' αυτό τις σελίδες του «Ε.Β. τ.Δ.».

Τέλος το Δ.Σ. της ΔΟΕ εύχεται η έκδοση αυτή να σημάνει μια νέα εποχή δράσης, που θα έχει ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση της δωρεάν δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Σχολείου γενικότερα.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΕ

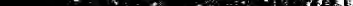
•

Доклад Доктору

13-00000

2025 RELEASE UNDER E.O. 14176

1992



1980

THE