



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (Α' Μέρος): Θεόδωρου Εξαρχάκου, Δρα του Πανεπιστημίου του Λονδίνου	
2. ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΟΜΑΛΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΑ: Σήφη Μπουζάκη	12
3. ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ (Β' Μέρος): Λάμπρου Σταύρου, Ψυχοκοινωνιολόγου	23
4. ΕΠΙΤΕΛΟΥΣ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΟ ΛΗΜΟΤΙΚΟ: Από- στολου Στ. Τσακαλίδη	33
5. ΓΙΑ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΠΟΥ ΖΟΥΜΕ: Ομάδα μαθητών-καθηγητών του ΚΕΤΕ Πατρούπολης	41
6. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ: Α.Β. Γιαννικόπου- λου, Δρα Παιδαγωγικής	44
7. ΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ: Κώστα Α. Πόρποδα, Ph.D., Λέκτορα Ψυχολογίας	55

ΤΕΥΧΟΣ 4ο
•
ΕΤΟΣ 28ο
•
ΙΟΥΝΗΣ
ΙΟΥΛΗΣ
ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ
1983

Επιστημονικό Βήμα ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΑΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ



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



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:
Μενέλαος Παπαχρήστος Πρόεδρος
Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:
Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ — Τ.Τ.
118
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:
Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375-
3236.547
Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316



LA TRIBUNE: Publication Mensuelle
PROFESSIONNELLE: de la Fédération
DE L' INSTITUTEUR: Grecque des
Instituteurs
Rue Xénophonos 15a (118) Athènes -
Greece



ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ — ΑΤΕΛΙΕ
«Ν. Μαυρομάτης & Σία ΕΠΕ»
Μάγερ 11 - Αθήνα (108)
Τηλ.Κέντρο: 5221.792 - 5222.479
5244555



ΕΚΤΥΠΩΣΗ
ΛΙΘΟ — ΟΦΣΕΤ ΕΛΛΑΣ
Κ. Αδάκτυλος - Ακαδήμου 13
τηλ. 5222.916 - 5238.701



Επιμέλεια έκδοσης

Θωμάς Μπάκας



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ
Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Δασκάλων Δρχ. 400
Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300
Εξωτερικού Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται

ΟΙΚΟΓΕΝΕΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Μενέλαος Παπαχρήστος
- Αντιπρόεδρος: Χριστόφορος Κορυφίδης
- Γεν. Γραμματέας: Κώστας Κακαβάκης
- Ειδ. Γραμματέας: Γιάννης Βαγενάς
- Οργ. Γραμματέας: Λευτέρης Γιαζκουλίδης
- Ταμίας: Γιώργος Ψωμάς

- Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσιονομικών Σχέσεων: Παναγιώτης Παπαδόπουλος
- Υπεύθυνος Εκδόσεων: Θωμάς Μπάκας
- Υπεύθυνος Βιβλιοθήκης: Γιώργος Φλουρής
- Μέλος: Κώστας Σπαγόπουλος
- Μέλος: Γιάννης Μπαρτσώκας

Επιστημονικό Βήμα

ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΤΟΣ: 28ο

ΙΟΥΝΗΣ-ΙΟΥΛΗΣ-ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 1983

ΤΕΥΧΟΣ 4ο

Εκπαίδευση και Μαθηματικά

του Θεοδώρου Εξαρχάκου
Διδάκτορα του Πανεπιστημίου του Λονδίνου

1. Γενικά

Είναι γεγονός ότι τα Μαθηματικά είναι από τα λιγότερο δημοφιλή μαθήματα των σχολείων. Σκοτεινά και πολύπλοκα, άχαρα και ανιαρά, αφηρημένα και απωθητικά εμφανίζονται σε πολλούς μαθητές, που τα βλέπουν σα δυνάστες τους, σαν ένα σφουγγάρι που απορροφά όλη την ικμάδα της νεανικής τους ζωής.

Είναι όμως επίσης γεγονός πως μέσα στην πορεία της ανθρώπινης ιστορίας τα Μαθηματικά αποτελούν έναν απέραντο κόσμο αρμονίας, θαυμάτων κι εκπλήξεων, καθώς πορεύονται συντροφικά με τον άνθρωπο, τότε προσφέροντας του απλόχερα πνευματική και ψυχική καλλιέργεια και βοηθώντας τον να βαδίζει πιο ομαλά το δύσκολο δρόμο του, τότε ζητώντας τη βοήθειά του για να μεταμορφωθούν σε άλλες πιο εξελιγμένες μορφές. Δεν υπάρχει εποχή και περιοχή της Γης που καμαρώνει για την πρόοδο και τον πολιτισμό της, χωρίς να παραδέχεται πώς στυλοβάτης της σ' αυτήν την ανάβαση υπήρξαν τα Μαθηματικά.

Αφού λοιπόν τόσο μεγάλη κι αναμφισβήτητη είναι η προσφορά και η αξία των Μαθηματικών, γιατί αυτή η φοβία κι η απέχθεια τόσων μαθητών προς το

μάθημα; που οφείλεται η αμφισβήτηση αυτής της αξίας και αυτής της προσφοράς μέσα στα σχολεία, αλλά κι έξω απ' αυτά; Μήπως η ενημέρωση των μαθητών και των γονιών τους γύρω από την παιδευτική αξία των Μαθηματικών είναι ελλιπής ή ανύπαρκτη; Μήπως δε δίνεται η προσοχή που θα 'πρεπε στην επιλογή της ύλης, στον τρόπο προσφοράς της, στη μόρφωση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού; Μήπως γενικά το μάθημα των Μαθηματικών δεν έχει τη θέση που επιβάλλεται να έχει μέσα στην όλη δομή της εκπαίδευσης;

Σ' αυτό ακριβώς το σημείο, στη σχέση εκπαίδευσης και Μαθηματικών, θα σταθούμε για να εξετάσουμε γιατί διδάσκουμε σήμερα Μαθηματικά, ποιοί είναι οι σκοποί της διδασκαλίας τους γενικά, αλλά και ειδικά σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Βέβαια, μια πρώτη απάντηση στο ερώτημα «γιατί διδάσκουμε Μαθηματικά» έρχεται αυθόρμητα από την οφθαλμοφανή πρακτική τους αξία: Τα διδάσκουμε γιατί βοηθούν τον άνθρωπο στις καθημερινές βιοτικές του ανάγκες. Τα διδάσκουμε, γιατί προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας —Βιομηχανία, Εμπόριο, Γεωργία,...—. Τα διδάσκουμε γιατί συμμετέχουν ενεργά και βοηθούν ουσιαστικά στην ανάπτυξη των άλλων επιστημών. Τα διδάσκουμε ακόμα, γιατί συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια του πνευματικού, βουλευτικού και συναισθηματικού στοιχείου του ανθρώπου.

Ωστόσο δεν μπορεί να δοθεί μια ολοκληρωμένη απάντηση στο ερώτημα, αν δούμε τη διδασκαλία των Μαθηματικών ξεκομμένη από τα άλλα μαθήματα και δεν την εντάξουμε μέσα στους γενικούς σκοπούς της Αγωγής. Για να σχηματίσουμε δηλαδή μια σφαιρική εικόνα για τη σχέση εκπαίδευσης και Μαθηματικών είναι ανάγκη να εξετάσουμε μια σειρά από θέματα όπως: Τι σκοπούς πρέπει να εξυπηρετεί γενικά η Εκπαίδευση μιας συγκεκριμένης Πολιτείας; Ποιούς γενικούς σκοπούς έχει θέσει και πως οραματίζεται τη μορφή της αυριανής κοινωνίας; Τι επιδιώκει με τη συγκεκριμένη εκπαίδευση που παρέχει στο λαό της; Πως θα επιτύχει αυτές τις επιδιώξεις; Ποιά μαθήματα είναι τα περισσότερο ενδεδειγμένα για να φτάσει με τον πιο σύντομο και πιο ασφαλή τρόπο στους οραματισμούς της; Στην πραγμάτωση αυτών των σκοπών έχουν θέση τα Μαθηματικά και ποιά;

Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε ν' απαντήσουμε αμέσως παρακάτω. Αρχικά θα εξετάσουμε τι είναι εκπαίδευση, ποιοί είναι οι σκοποί της, πως διαμορφώνονται και ποιοί παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα δούμε το χαρακτήρα, την παιδευτική αξία και τη συμβολή των Μαθηματικών στην επιτυχία του διδακτικού έργου.

2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΙ ΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ

Κάθε γενιά θεωρεί ως αυτονόητο καθήκον της να ποδηγετήσει την άλλη, να την ενημερώσει για την κοινωνική κληρονομιά που παρέλαβε και να την

μεταβάλλει σε φορέα κοινωνικής και πολιτιστικής δημιουργικότητας. Δεν εξετάζουμε εδώ τους μηχανισμούς που δημιουργούν τη συναισθηση αυτού του χρέους. Είναι όμως γεγονός ότι ακόμη και στις πιο πρωτόγονες κοινωνίες, τα ώριμα μέλη της κοινωνικής ομάδας προσπαθούν να επιδράσουν στα νεότερα, να τους μεταδώσουν τη γλώσσα τους, τις τεχνικές τους γνώσεις, τις αξίες τους, τον τρόπο ζωής τους.

Όσο πιο ώριμη κι εξελιγμένη είναι μια κοινωνία, τόσο πιο οργανωμένη και μελετημένη γίνεται αυτή η προσπάθεια επίδρασης. Θέτονται προκαθορισμένοι στόχοι που εξυπηρετούν κάποιες ανάγκες, επιλέγονται ή δημιουργούνται φορείς που θα επιχειρήσουν την επίτευξη αυτών των στόχων, προγραμματίζεται συγκεκριμένη μεθοδολογία, εξευρίσκεται υλική υποδομή, με λίγα λόγια θέτονται σε ενέργεια μια σειρά από δραστηριότητες συντονισμένες μεταξύ τους και σε λογική συνάφεια με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Το σύνολο των δραστηριοτήτων αυτών απαρτίζει τους θεσμούς της Εκπαίδευσης.

Η Εκπαίδευση σκοπεύει σε διπλό στόχο: Από τη μια να αναπτύξει στον εκπαιδευόμενο ικανότητες τέτοιες, που να του επιτρέπουν να ταξινομήσει συστηματικά τις όποιες πολιτιστικές ή τεχνικές γνώσεις που απόκτησε μέχρι τώρα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και να πάρει κριτική στάση απέναντι τους.

Από την άλλη να τον ενημερώσουν ότι η εικόνα του κόσμου που μέχρι τώρα είχε σχηματίσει είναι περιορισμένη και να τον πείσουν ότι πρέπει να ψάξει ενεργά για πηγές που θα πλατύνουν την προοπτική και θα καλυτερεύουν την ποιότητα αυτής της εικόνας.

Με άλλα λόγια η Εκπαίδευση αναλαμβάνει τη βαριά ευθύνη να ξυπνήσει, να καλλιεργήσει και ν' αναπτύξει όλες τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις κι όλες τις προδιαθέσεις που από τη γέννησή του φέρνει ο άνθρωπος και να τον μεταβάλει από ένα απλό δημιούργημα της φύσης σε κορωνίδα της Δημιουργίας.

Όταν η Εκπαίδευση παρέχεται σε συγκεκριμένα ιδρύματα τα σχολεία, λέγεται Σχολική Εκπαίδευση. Μ' αυτήν ακριβώς τη μορφή της θα ασχοληθούμε.

Η σχολική εκπαίδευση διεξάγεται με βάση ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, που εξυπηρετεί προκαθορισμένους σκοπούς. Ποιοί είναι αυτοί; Από ποιούς καθορίζονται και με βάση ποιά κριτήρια; Ποιοί είναι εκείνοι που συντάσσουν τα προγράμματα Εκπαίδευσης; Ποιό είναι το κατάλληλο προσωπικό που θα διδάξει την ύλη που ορίστηκε και ποιές είναι οι καλύτερες διαδικασίες για την προσφορά της; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά εξαρτάται από πάρα πολλούς παράγοντες.

Είναι προφανές ότι η Εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή διαδοχή κάθε γενιάς που φεύγει από τη γενιά που έρχεται, οπότε συγκρατεί την εσωτερική ενότητα του λαού, διατηρεί και ανανεώνει τον κοινωνικό μηχανισμό και γίνεται έτσι η σπονδυλική στήλη κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Όπως

πίστευε ο Πλάτωνας, η Εκπαίδευση είναι πρωταρχικός όρος και μέσον για τη διατήρηση της πνευματικής ενότητας του δημόσιου βίου κάθε κράτους. Είναι επομένως αυτονόητο, ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης είναι δικαίωμα αλλά και καθήκον της Πολιτείας.

Σε κάθε κράτος, ανάλογα με τις ανάγκες του, τις ιδιαιτερότητες του και τους οραματισμούς του, η επίσημη Πολιτεία καθορίζει τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι σκοποί αυτοί εξαρτώνται από την πολιτικο-οικονομική δομή της κοινωνίας, από την πολιτιστική της παράδοση, και τους ιδιαίτερους στόχους της συγκεκριμένης χρονικής, πολιτικής και πολιτιστικής στιγμής. Γι' αυτό οι σκοποί της Εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι γενικοί και κοινοί για όλους τους λαούς, αλλά θα διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Ακόμα όμως και μέσα στην ίδια χώρα οι σκοποί αυτοί μπορεί να διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή ή ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Άλλοι είναι οι σκοποί της Εκπαίδευσης σε μια αναπτυσσόμενη χώρα, άλλοι σε μια αναπτυσσόμενη κι άλλοι σε μια υπανάπτυκτη χώρα. Άλλοι είναι οι σκοποί σε μια βιομηχανική κι άλλοι σε μια γεωργική περιοχή. Στη Μεγάλη Βρετανία και στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, η Εκπαίδευση διαφέρει και από περιοχή σε περιοχή και ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα. Άλλη είναι η εκπαίδευση στην Αγγλία, άλλη στη Σκωτία κι άλλη στη Β. Ιρλανδία. Άλλη στη Ν. Υόρκη κι άλλη στο Τέξας. Στην Αγγλία πριν από το 1944 το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν διαμορφωμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει μόνο στοιχειώδη εκπαίδευση στα παιδιά της εργατικής τάξης, μέχρι και μέση εκπαίδευση στα παιδιά της μέσης τάξης και μόνο τα παιδιά της ανώτερης τάξης μπορούσαν να φοιτήσουν σε διάφορα ιδιωτικά σχολεία ανώτερης Εκπαίδευσης. Με το νόμο περί Εκπαιδύσεως του 1944 τροποποιήθηκε το σύστημα αυτό, αλλά στην ουσία του δεν άλλαξε. Ακόμη και σήμερα υπάρχουν διάφοροι τύποι σχολείων για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Οι σκοποί της Εκπαίδευσης διαφέρουν κι από εποχή σε εποχή. Στη χώρα μας μέχρι και το πρώτο μισό του αιώνα μας πίστευαν πως η Καλλιγραφία βοηθά στη δημιουργία καλού χαρακτήρα και γι' αυτό οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου διδάσκονταν υποχρεωτικά το μάθημα αυτό. Πριν από μερικά χρόνια οι σκοποί της Εκπαίδευσης ήταν προσανατολισμένοι στη διατήρηση του «Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» γι' αυτό το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης είχε αυτή την κατεύθυνση. Σήμερα, με την ανάπτυξη της βιομηχανίας και την ένταξή μας στην Κοινή Αγορά, οι σκοποί της εκπαίδευσης έχουν μεταβληθεί. Δημιουργήθηκαν τα τεχνικά κι επαγγελματικά Λύκεια, η υποχρεωτική εκπαίδευση έγινε εννέα χρόνια, διδάσκονται νέα μαθήματα (αρχαία ελληνικά από μετάφραση, επαγγελματικός προσανατολισμός, διάφορα τεχνολογικά μαθήματα και πρόσφατα Κοινωνιολογία και Πολιτική Οικονομία. Όλα αυτά βέβαια σύμφωνα με το πνεύμα του άρθρου 6 του Ελληνικού Συντάγματος του 1975, που στην παραγρ. 2 καθορίζει τους σκοπούς της Εκπαίδευσης ως εξής:

«Η παιδεία αποτελεί βασικήν αποστολήν του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών».

Απ' όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν είναι, δεν μπορεί να είναι σταθεροί, αλλά συνεχώς μεταβάλλονται. Δεν μπορεί επομένως μια χώρα να καθορίσει επακριβώς μόνιμους και συγκεκριμένους σκοπούς στους οποίους θ' αποβλέπει η εκπαίδευσή της, αλλά κάθε φορά πρέπει να διαμορφώσει αυτούς τους σκοπούς ανάλογα με την εξέλιξη της κοινωνίας και τους ιδιαίτερους στόχους κι ανάγκες της.

Α. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε κάθε χώρα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημά της (συγκεντρωτικό, αποκεντρωτικό κτλ.) τους διάφορους φορείς που μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης μπορούμε να τους κατατάξουμε σε δύο κατηγορίες.

Στην πρώτη ανήκουν οι παράγοντες εκείνοι, που από τη θέση τους ή τη φύση τους συμβάλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των σκοπών της Εκπαίδευσης. Τέτοιοι παράγοντες είναι η εκάστοτε Κυβέρνηση, τα πολιτικά κόμματα, η τοπική αυτοδιοίκηση, τα διάφορα επιστημονικά και συνδικαλιστικά σωματεία, διάφορες κοινωνικές ομάδες κτλ.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι αθέατοι παράγοντες, που από τα παρασκήνια κι εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής της κοινωνίας συμβάλλουν κατά ένα μεγάλο μέρος στη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Στους παράγοντες αυτούς μπορούμε να συμπεριλάβουμε την επίδραση των ξένων κρατών και ξένων συμφερόντων, τα πολυεθνικά μονοπώλια, διάφορους διεθνείς οργανισμούς και ίσως και τα άτομα εκείνα που ασχολούνται με τη σύνταξη των προγραμμάτων Εκπαίδευσης και που καμιά φορά από άγνοια, αμέλεια, προχειρότητα, ή ακόμη κι ευσυνειδήτα, αποπροσανατολίζουν την εκπαίδευση από τους στόχους που έχει θέσει η Πολιτεία.

Πιο αναλυτικά, οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τον καθορισμό των σκοπών της εκπαίδευσης μιας χώρας είναι:

1. Πολιτικοί παράγοντες

Η Εκπαίδευση, στο μέτρο που αποβλέπει στον κοινωνικό μετασχηματισμό, είναι θέμα πολιτικό και είναι επομένως φυσικό οι σκοποί της εκπαίδευσης σε κάθε χώρα να επηρεάζονται από την πολιτική φιλοσοφία του λαού της.

Στη χώρα μας και σε πολλές άλλες χώρες το όλο εκπαιδευτικό σύστημα

καθορίζεται και κατευθύνεται από τη κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, του οποίου πολιτικός προϊστάμενος είναι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας.

Είναι λοιπόν επόμενο ότι η πολιτική φιλοσοφία της Κυβέρνησης θα επηρεάσει ουσιαστικά και καθοριστικά τη διαμόρφωση των σκοπών εκπαίδευσης της χώρας, αφού η Κυβέρνηση θα καθορίσει τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, θα έχει την ευθύνη για τη σύνταξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης, θα δώσει τις γενικές αρχές διδασκαλίας και θα μπορεί να ελέγχει την όλη διδακτική διαδικασία.

Στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι να μεταδώσει στους μαθητές τις κοινωνικές και πολιτικές θεωρίες του Μαρξισμού.

Στην Ινδία, όπως αναφέρει ο Bottomore, ολόκληρη η αντίληψη περί στοιχειώδους εκπαίδευσης βασίζεται στην κοινωνική φιλοσοφία του Γκάντι, που ο ίδιος είχε εμπνευστεί από τον Ινδουισμό. Έτσι όλες σχεδόν οι συζητήσεις περί Παιδείας συνδέουν το παρόν με το παραδοσιακό ινδουιστικό σύστημα εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της Βρετανικής κυριαρχίας στην Ινδία, σε μια εκπαιδευτική εγκύκλιο του 1954 που προκάλεσε ο τότε Άγγλος διοικητής Λόρδος William Bentinck, καθορίζεται ότι σκοποί της εκπαίδευσης είναι η διάδοση της ευρωπαϊκής παιδείας σ' όλες τις μάζες του πληθυσμού. Ο σκοπός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και τη χρήση τοπικών γλωσσών της Ινδίας από τη μεγάλη μάζα του πληθυσμού. Ο πρόεδρος της επιτροπής Εκπαίδευσης Λόρδος Macaulay έλεγε: «Πρέπει να κάνουμε ό,τι μπορούμε για να δημιουργήσουμε μια τάξη, που θα κάνει το διερμηνέα μεταξύ ημών και των εκατομμυρίων που κυβερνάμε. Μια τάξη Ινδών στο αίμα και το χρήμα, αλλά Άγγλων στις προτιμήσεις, στις γνώμες, στα ήθη και στη διάνοια».

2. Κοινωνικοί παράγοντες

Τους παράγοντες αυτούς μπορούμε να τους χωρίσουμε σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι προσπάθειες της ίδιας της Πολιτείας για κοινωνικό μετασχηματισμό. Ανάλογα με το κοινωνικό μοντέλο που έχει καθορίσει η Πολιτεία για την αυριανή κοινωνία της θα προσανατολίσει και τους σκοπούς της Εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, τα πολιτικά κόμματα και κοινωνικοί φορείς (επιστημονικά σωματεία, συνδικαλιστικές, ενώσεις, εκκλησιαστικοί παράγοντες κτλ.), που ενεργούν ως ομάδες πίεσης και που, στο μέτρο των δυνάμεων τους, ενδέχεται να προσπαθήσουν να διαμορφώσουν τους σκοπούς της Εκπαίδευσης σύμφωνα με τα δικά τους συμφέροντα και τη δική τους φιλοσοφία και ιδεολογία.

Ανάλογα με τους οραματισμούς κάθε μιας από τις παραπάνω ομάδες, το

βαθμό που μπορεί να παρεμβαίνει τους θεσμούς που μπορεί να επηρεάζει, τη διαφορά αντίληψης πάνω στον κοινωνικό μετασχηματισμό, κτλ. οι εκπαιδευτικοί θεσμοί παίρνουν διάφορες μορφές.

Ισχυροί θρησκευτικοί θεσμοί και παράγοντες για παράδειγμα, μπορεί να είναι αιτία για να πάρει η εκπαίδευση θρησκευτικό χαρακτήρα. Στη Μ. Βρετανία με το νόμο για την Εκπαίδευση του 1944 μπήκε το μάθημα των θρησκευτικών σ' όλα τα σχολεία της χώρας και οι διάφορες εγκύκλιοι και τα εκπαιδευτικά φυλλάδια υπογράμμιζαν ότι η βάση του Βρετανικού τρόπου ζωής πρέπει να είναι η χριστιανική παράδοση και τα θρησκευτικά ιδεώδη.

Μετά την Αναγέννηση, όταν παρουσιάστηκαν διάφορες ορθολογιστικές και ιδεολογικές κινήσεις, άλλαξαν οι σκοποί της εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά κράτη και μπήκαν στα σχολεία νέα μαθήματα κάτω από την πίεση και την επίδραση των κινήσεων αυτών, καθώς η κάθε μια τους προσπαθούσε να πετύχει τους δικούς της μορφωτικούς και ιδεολογικούς στόχους.

Με την ανάπτυξη του εθνικισμού στην Ευρώπη κατά το 19ο αιώνα, αλλά και κατά τον 20ο αιώνα στα διάφορα κράτη που απόκτησαν την ελευθερία τους από τον αποικιακό ζυγό, οι σκοποί της Εκπαίδευσης προσανατολίστηκαν στην εθνική διαπαιδαγώγηση των λαών.

Με τη μεγάλη εξέλιξη των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Τεχνολογίας και την τεράστια βιομηχανική ανάπτυξη δημιουργήθηκαν νέες συνθήκες ζωής, νέες καταστάσεις, νέες κοινωνικές ομάδες, με άμεση συνέπεια το νέο προσανατολισμό της κοινωνίας και την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Απ' όλα αυτά διαπιστώνουμε ότι οι διάφορες κοινωνικές ομάδες μπορούν να επηρεάσουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να καθορίσουν και να προσαρμόσουν τους σκοπούς της στη δική τους φιλοσοφία και ιδεολογία, που μπορεί και να μην είναι σύμφωνη με τις γενικές ανάγκες και τους οραματισμούς της κοινωνίας. Αυτό πολλές φορές γίνεται επικίνδυνο. Οι ναζιστές στη Γερμανία, για παράδειγμα, είχαν ξεκαθαρισμένους στόχους και, πιστεύοντας φανατικά στους στόχους αυτούς, προσπαθούσαν να διαμορφώσουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης σύμφωνα με τη δική τους ιδεολογία. Οι συνέπειες από την επικράτηση αυτής της ιδεολογίας είναι γνωστές.

3. Οικονομικοί παράγοντες

Και τους παράγοντες αυτούς μπορούμε να τους χωρίσουμε σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη θα βάλουμε την πρόθεση της Πολιτείας για οικονομική ανάπτυξη της χώρας, καταπολέμηση του πληθωρισμού, αύξηση του εθνικού εισοδήματος κτλ. Αν π.χ. στόχος της Πολιτείας είναι η οικονομική ανάπτυξη της χώρας, τότε η όλη δομή της εκπαίδευσης πρέπει να προσανατολιστεί προς αυτή την κατεύθυνση (περισσότερα οικονομικά, τεχνολογικά κ.τ.λ. μαθήματα). Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο πολλές

χώρες, μεταξύ των οποίων η Δυτική Γερμανία και η Ιαπωνία άλλαξαν τους σκοπούς εκπαίδευσης με στόχο την οικονομική τους ανάπτυξη. Και είναι γνωστά τα οικονομικά θαύματα που πέτυχαν οι χώρες αυτές. Επίσης η καταπολέμηση του πληθωρισμού και της ανεργίας είναι παράγοντες που θα επηρεάσουν τη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη κατηγορία θα κατατάξουμε τις διάφορες πολυεθνικές εταιρείες, τους διεθνείς οργανισμούς, την επίδραση ξένων οικονομικών παραγόντων καθώς επίσης και τους διάφορους παράγοντες της οικονομικής ζωής της χώρας, που στο μέτρο των δυνάμεών του ο καθένας θα προσπαθήσει να επηρεάσει τη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης με κριτήριο το δικό του οικονομικό όφελος και την ευημερία των επιχειρήσεών του. Υπάρχουν πολλές επιχειρήσεις που εκπαιδεύουν ακόμα και δικό τους προσωπικό για τις εκάστοτε ανάγκες τους.

Πολλές φορές ο επηρεασμός στη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης δε γίνεται άμεσα από τους διάφορους οικονομικούς παράγοντες για το φόβο των αντιδράσεων από τα διάφορα συνδικαλιστικά σωματεία και του ίδιου του κοινωνικού συνόλου, αλλά έμμεσα δια μέσου διεθνών οργανισμών αναγνωρισμένου κύρους, που μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης σε μια χώρα της επιρροής τους χωρίς το φόβο των λαϊκών αντιδράσεων. Το 1963, για παράδειγμα, έγινε στην Αθήνα ένα συνέδριο Παιδείας, το οποίο οργάνωσε ο Ο.Ο.Σ.Α. (οργανισμός οικονομικής συνεργασίας και ανάπτυξης). Τα πορίσματα του συνεδρίου αυτού αποτέλεσαν ένα σχέδιο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για όλες τις χώρες επιρροής της Ατλαντικής συμμαχίας. Το σχέδιο αυτό επιφανειακά παρουσιάζονταν να έχει παιδαγωγικούς και ανθρωπιστικούς στόχους, ενώ στην πραγματικότητα οι στόχοι του ήταν οικονομικοί και ήταν μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου που είχε σα στόχο να επηρεάσει τους σκοπούς εκπαίδευσης των χωρών της περιφέρειας και να τις υποτάξει στις μετροπόλεις (Αμερική, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία). Δηλαδή μακροπρόθεσμα το σχέδιο αυτό υπηρετούσε τα συμφέροντα του διεθνούς Κεφαλαίου.

4. Πολιτιστικοί παράγοντες

Η προσπάθεια για τη διατήρηση της πολιτιστικής παράδοσης της χώρας θα επηρεάσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τα ήθη και τα έθιμα του λαού, καθώς και οι διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις (π.χ. εκθέσεις έργων τέχνης, διεθνείς Ολυμπιάδες, πολιτιστικές ανταλλαγές), θα επηρεάσουν αποφασιστικά τη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης κάθε χώρας.

5. Ρεύματα της εποχής.

Τα ρεύματα της εποχής είναι δυνατόν να συμβάλουν στη διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Η σεξουαλική απελευθέρωση για παράδειγμα.

δημιούργησε τη σκέψη να εισαχθούν στα σχολεία μαθήματα σεξουαλικής αγωγής. Η εξάπλωση των ναρκωτικών είναι δυνατόν να συντελέσει στη μεταβολή του περιεχόμενου της εκπαίδευσης.

6. Ειδικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης χρονικής, πολιτικής ή πολιτιστικής στιγμής.

Βέβαια όλοι οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά ο καθένας επηρεάζεται από τους άλλους. Ειδικότερα ο πολιτικός παράγοντας μπορεί να επηρεάσει όλους τους άλλους αλλά και να επηρεαστεί απ' αυτούς. Ακόμη τα άτομα που εκφράζουν αυτούς τους παράγοντες αλλάζουν συχνά, πράγμα που σημαίνει ότι η φιλοσοφία τους δεν είναι μόνιμη, αλλά ρευστή και μεταβλητή. Γι' αυτό, όπως τονίσαμε παραπάνω και οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι ρευστοί και μεταβλητοί. Διαφέρουν από χώρα σε χώρα, από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή.

Β' ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρ' όλα όσα είπαμε παραπάνω, υπάρχει ένας σκοπός της Εκπαίδευσης που μπορεί και πρέπει να είναι σταθερός και κοινός για όλους τους λαούς, όλες τις κοινωνίες κι όλες τις εποχές. Ο σκοπός αυτός δεν πρέπει να επηρεάζεται από τους παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω· πρέπει να είναι κοινό μέλημα και καθήκον κάθε Πολιτείας και δικαίωμα των πολιτών κάθε κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός είναι η **μόρφωση** του πολίτη είναι η πνευματική, ψυχική και σωματική του **καλλιέργεια**, που επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια του γνωστικού, του βουλευτικού και του συναισθηματικού στοιχείου του ατόμου.

Ο μεγάλος αυτός σκοπός πραγματώνεται, όταν η εκπαίδευση στοχεύει, ώστε το άτομο:

- Να ασκήσει τη φαντασία, να δυναμώσει τη μνήμη και ν' αναπτύξει την κριτική του σκέψη.
- Να δημιουργήσει αίσθημα αγάπης κι ενδιαφέροντος για τη γνώση και να καλλιεργήσει την ικανότητα ώστε να μπορεί να συνεχίσει την εκπαίδευσή του και μόνος του μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο.
- Να αποκτήσει συλλογιστική ικανότητα και λογική συνέπεια.
- Να ενεργοποιήσει τη λανθάνουσα γνωστική του ικανότητα και να μπορεί να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για ν' ασκεί κάποιο επάγγελμα και να πάρει τη θέση που τον ικανοποιεί στην κοινωνική διεργασία. Να μπορεί να προσαρμόζεται χωρίς προβλήματα και να συμμετέχει ενεργά στις διάφορες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές.
- Να συνειδητοποιήσει την αξία της δικαιοσύνης και της αλήθειας.
- Να αποκτήσει υπευθυνότητα και συνέπεια. Να αναλαμβάνει τις ευθύνες των πράξεών του και να είναι συνεπής με τις υποχρεώσεις του. Η υπευθυνότητα και

η συνέπεια είναι σημάδια ψυχικής ανωτερότητας, ωριμότητας και ηθικής ελευθερίας.

— Να μάθει να αγαπά το διάλογο και ν' αποφεύγει το δογματισμό, τα ταμπού, τις προκαταλήψεις, την εμπάθεια και τη μισαλλοδοξία.

— Να αποκτήσει κοινωνικότητα. Να συνεργάζεται με τους συνανθρώπους του, να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο, να ομαλοποιεί τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να κάνει την επικοινωνία του με τους ανθρώπους ευκολότερη, χρήσιμη και ευχάριστη.

— Να μάθει ν' ασκεί αυτοκριτική, ν' αποκτήσει αυτογνωσία και ετερογνωσία. Μ' αυτού του είδους τη γνώση το άτομο αποκτά αυτοπεποίθηση, σχηματίζει τη πραγματική εικόνα του εαυτού του μέσα στο κοινωνικό σύνολο, αποφεύγει την αλαζονία, την έπαρση, την ματαιοδοξία, αλλά επίσης και τη δειλία, την ατολμία, τη μικροψυχία και το φθόνο. Γνωρίζοντας καλά τον εαυτό του και τους άλλους κινείται με αυτοπεποίθηση κι αισθάνεται άνετα κι ελεύθερα ανάμεσα στους συνανθρώπους του.

— Ν' αποκτήσει ετοιμότητα, πρωτοβουλία κι αποφασιστικότητα. Να μπορεί να παίρνει σωστές αποφάσεις και να μένει σταθερός στις αποφάσεις του αυτές.

— Να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα του επιτρέπουν να μπορεί να υποτάσσει τα πάθη του, να είναι αυτόνομο και να μπορεί να κάνει ελεύθερες επιλογές με καθαρή συνείδηση.

— Να γνωρίζει τις υποχρεώσεις του και να τις εκτελεί ευσυνείδητα χωρίς φόβο και προκαταλήψεις, αλλά να γνωρίζει και τα δικαιώματά του και ν' απαιτεί από τους άλλους να τα σέβονται.

— Ν' ασκηθεί στην ακριβολογία, τη σαφήνεια και την ορθότητα της έκφρασης.

— Να γίνει άνθρωπος με ηθικές αξίες, ελεύθερος, τολμηρός, πνευματικά και ψυχικά ισορροπημένος, που να μπορεί να γίνει σταθερό θεμέλιο μιας οργανωμένης, δημοκρατικής και σωστής κοινωνίας.

Αν δεχτούμε ότι οι σταθεροί σκοποί της Εκπαίδευσης έχουν τους παραπάνω στόχους, είναι φανερό ότι αυτοί που καταρτίζουν τα ωρολόγια και τ' αναλυτικά προγράμματα των σχολείων, πρέπει να φροντίζουν ώστε τα μαθήματα που θα συμπεριληφθούν σ' αυτά, οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας τους και η συγκεκριμένη ύλη που θα διδαχτεί από κάθε μάθημα να συμβάλλει αποφασιστικά στην πραγμάτωση τόσο των στόχων αυτών, όσο και των μεταβλητών στόχων της συγκεκριμένης πολιτικής και χρονικής στιγμής.

Με αυτό το κριτήριο μπορούμε να πούμε ότι τα Μαθηματικά είναι από τα λίγα μαθήματα που συμβάλλουν αποφασιστικά στην πραγμάτωση όλων των παραπάνω σκοπών της εκπαίδευσης - σταθερών και μεταβλητών -, γιατί εκτός από τις πρακτικές εφαρμογές τους, τη βοήθεια που προσφέρουν στον άνθρωπο για να αποκτήσει τα απαραίτητα αγαθά της ζωής και την προσφορά τους στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμβάλλουν αποφασιστικά στην πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου και του παρέχουν την ικανότητα

ν' αντιλαμβάνεται σωστά και αντικειμενικά τον κόσμο μέσα στον οποίο κινείται.

Σε επόμενο άρθρο μας θ' αναφερθούμε πιο αναλυτικά στο χαρακτήρα των Μαθηματικών, στη βοήθεια που προσφέρουν στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και θα μιλήσουμε αναλυτικότερα για τους σκοπούς της διδασκαλίας τους.

συνεχίζεται

Δυναμική των ομάδων και κοινωνιομετρία

Του Δρ. Σήφη Μπουζάκη

(συνέχεια από το προηγούμενο)

Για τη διενέργεια ενός κοινωνιογράμματος θα πρέπει να προσεχθούν ακόμη τα παρακάτω:

1. Κατά τη διαδικασία εκτέλεσης του κοινωνιομετρικού τεστ ο ερευνητής εκπαιδευτικός θα πρέπει να τηρήσει αυστηρά ουδέτερη στάση, αποφεύγοντας οτιδήποτε θα μπορούσε να επηρεάσει την κρίση των μαθητών.

2. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντικό να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την έρευνα.

3. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες έτσι ώστε να γίνετα κατανοητό απ' όλους τους μαθητές για ποιό σκοπό θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα του τεστ.

4. Είναι απαραίτητο να τονισθεί στους μαθητές, αν και φαίνεται στο ερωτηματολόγιο, ότι μπορούν να ψηφίσουν κάθε συμμαθητή και κάθε συμμαθήτριά τους.

5. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αρκετό χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

6. Αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία της Κοινωνιομετρικής έρευνας είναι η ατμόσφαιρα μέσα στην οποία γίνεται η παράδοση και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Πρέπει να καταβληθεί κάθε προσπάθεια για τη διατήρηση του χαρακτήρα της «ελεύθερης και μυστικής» εκλογής.

- Με βάση τις παραπάνω γενικές αρχές κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στη διενέργεια ενός κοινωνιογράμματος στους μαθητές του. Παραθέτουμε στη συνέχεια το παράδειγμα ενός τέτοιου κοινωνιογράμματος μιας 15λούς ομάδας. Στα μέλη της ομάδας δίνουμε αρχικά για συμπλήρωση το γνωστό μας ερωτηματολόγιο (βλ. σ. 35 του προηγούμενου τεύχους). Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων καταχωρούνται στον παρακάτω κοινωνιομετρικό πίνακα που θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

ΨΗΦΙΖΟΝΤΑΙ ΨΗΦΙΖΟΥΝ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1		I ⁺					I ⁻								
2	I ⁺		I ⁻												
3		I ⁻		I ⁺											
4			I ⁻			I ⁺									
5	I ⁺			I ⁻											
6				I ⁺	I ⁻										
7								I ⁺							
8	I ⁺											I ⁻			
9	I ⁺									I ⁻					
10													I ⁺		
11										I ⁺		I ⁻			
12									I ⁺		I ⁻				
13														I ⁺	
14			I ⁺												
15								I ⁺				I ⁻			
Σύν. θετικών ψηφών	4	1	1	2	0	1	0	2	1	1	0	0	1	1	0
Σύν. αρνητικών ψηφών	0	1	2	1	1	0	1	0	0	1	1	3	0	0	0
Γεν. σύνολο 0 ⁺ / ₀ ⁻	4/0	1/1	1/2	2/1	0/1	1/0	0/1	2/0	1/0	1/1	0/1	0/3	1/0	1/0	0/0
ΙΕΡΑΡΧΙΑ	1ος							2ος				τε- λευ- ταίος			

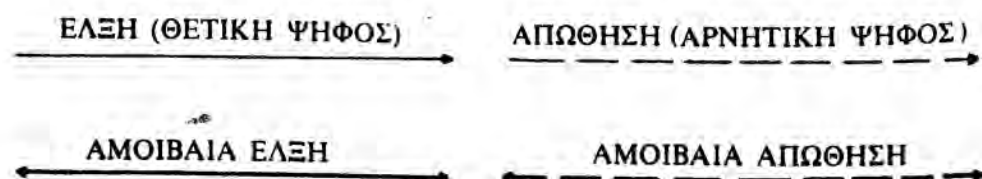
- Στον παραπάνω πίνακα και για λόγους διευκόλυνσης του νέου ερευνητή - κοινωνιομέτρη καταχωρήσαμε μόνο την πρώτη θετική και την πρώτη αρνητική ψήφο από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. (Το I⁺ σημαίνει θετική ψήφο, δηλαδή έλξη και το I⁻ αρνητική, δηλαδή απώθηση). Στην πρώτη οριζόντια στήλη επάνω και στην πρώτη κάθετη αριστερά αναγράφονται τα μέλη της

ομάδας (κάθε αριθμός αντιστοιχεί και σ' ένα μέλος). Αντί για αριθμούς θα μπορούσαμε να σημειώσουμε τα ονόματα των μελών της ομάδας.

- Στον πίνακά μας, το μέλος με τον αριθμό 1, δίνει θετική ψήφο στο μέλος με τον αριθμό 2 και αρνητική στο μέλος με τον αριθμό 7. Το 2 δίνει μία θετική στο 1 και μία αρνητική στο 3. Το 3 μία αρνητική στο 2 και μία θετική στο 4 κ.ο.κ.

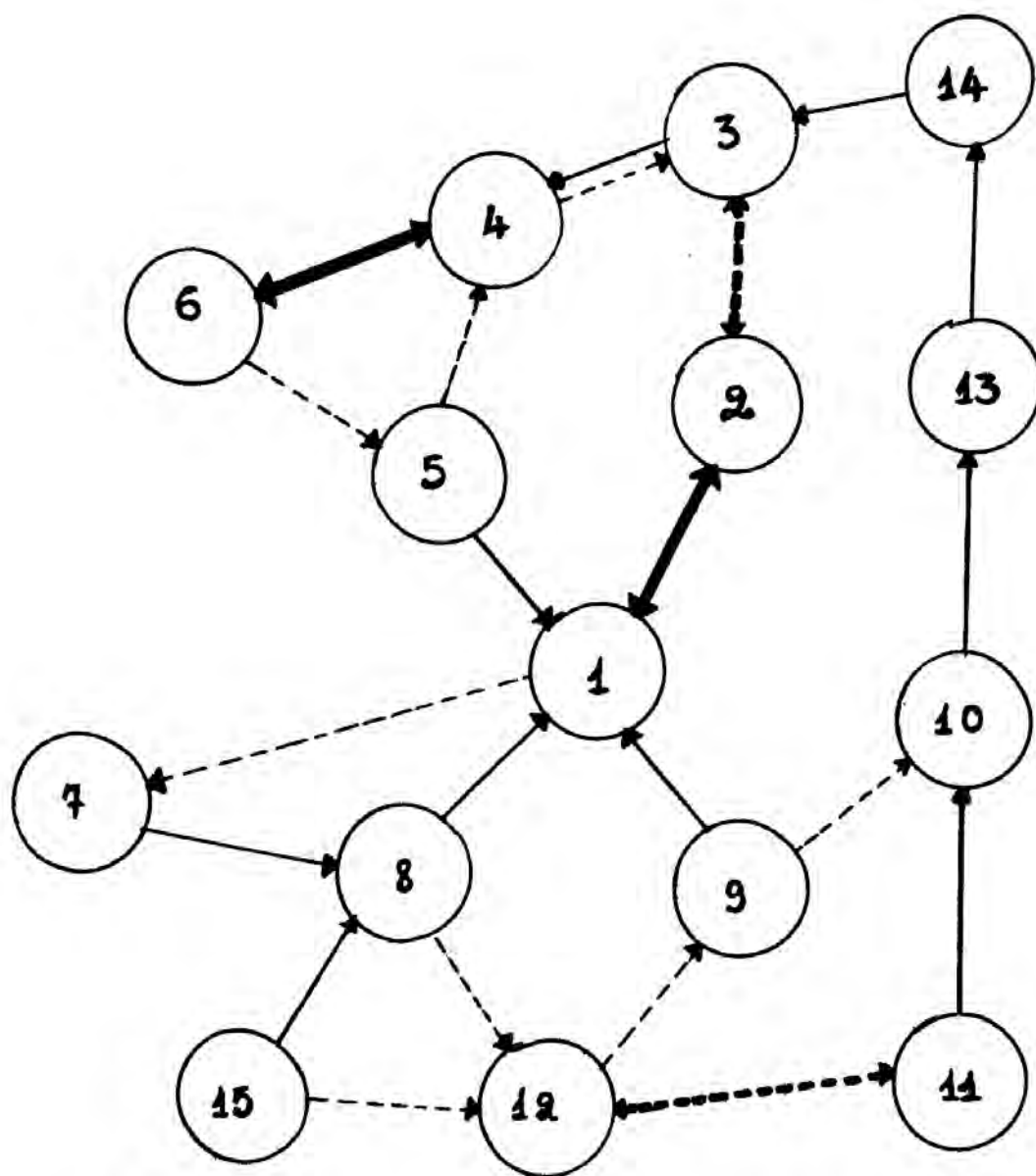
Στο κάτω μέρος του κοινωνιομετρικού πίνακα αναγράφεται ο συνολικός αριθμός των θετικών και των αρνητικών ψήφων που συγκέντρωσε κάθε μέλος της ομάδας. Έτσι το μέλος της ομάδας που αντιστοιχεί στον αριθμό 1 συγκεντρώνει τέσσερις θετικές και καμιά αρνητική ψήφο, βρίσκεται γιαυτό στην πρώτη θέση με τις περισσότερες προτιμήσεις από οποιοδήποτε άλλο μέλος. Αντίθετα το μέλος με τον αριθμό 12, βρίσκεται στην τελευταία θέση αφού δεν καταφέρνει να αποσπάσει ούτε μία θετική ψήφο, ενώ του δείχνουν αντιπάθεια τρία μέλη της ομάδας.

- Για να γίνει περισσότερο διαφανές το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, δηλαδή η δομή της ομάδας, χρησιμοποιούμε τη γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων της κοινωνιομετρικής έρευνας (απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο), το κυρίως κοινωνιόγραμμα. Για την παραπάνω γραφική απεικόνιση χρησιμοποιούμε τους παρακάτω συμβολισμούς. (Το κάθε μέλος απεικονίζεται μ' ένα κύκλο και με τον αριθμό στον οποίο αντιστοιχεί στο εσωτερικό του κύκλου, π.χ. το μέλος με τον αρ. 1 αντιστοιχεί, στο σύμβολο 1).



Με τη βοήθεια των παραπάνω συμβολισμών καταλήγουμε στο παρακάτω κοινωνιόγραμμα αρ. 1 την 15λούς μας ομάδας:

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΑΡ. 1



- Για να γίνει δυνατή η αποφυγή διασταύρωσης γραμμών κατά τη γραφική απεικόνιση θα χρειασθούν αρκετές δοκιμές. Στις πολυμελείς πάντως ομάδες η διασταύρωση είναι μάλλον αναπόφευκτη. Για τον περιορισμό της πιθανότητας διασταύρωσης συνιστάται η τοποθέτηση στο κέντρο της γραφικής απεικόνισης των μελών με τις περισσότερες ψήφους (θετικές ή αρνητικές και προς την περιφέρεια εκείνων με τις λιγότερες.

- Στο κοινωνιογράμμά μας, όπως είδαμε και στον κοινωνιομετρικό πίνακα, το μέλος με τον αριθμό 1 δέχεται 4 θετικές ψήφους από τα μέλη 8, 9, 2 και 5. Το 1 ανταποδίδει τη συμπάθεια στο 2 αλλά δίνει αρνητική ψήφο στο 7. Το μέλος που συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές ψήφους, στην περίπτωση μας το 1, είναι ο σταρ της ομάδας. Το 12 αντίθετα, που συγκεντρώνει τρεις αρνητικές ψήφους από τα μέλη 11, 8 και 15 είναι το «μαύρο πρόβατο» της ομάδας. «Μαύρο πρόβατο» ή «αποδιοπομπαίος τράγος» λέγεται δηλαδή εκείνο το μέλο της ομάδας που δείχνει και του δείχνουν αντιπάθεια.

- Εκτός από τους παραπάνω δύο βασικούς τύπους μιας ομάδας, τον «σταρ» και το «μαύρο πρόβατο», διακρίνουμε ακόμη τον «απαρατήρητο» ή «περιθωριακό», εκείνο δηλαδή που δείχνει συμπάθειες και αντιπάθειες αλλά ο ίδιος μένει απαραίτητος, στο κοινωνιογράμμά μας είναι το 15, και το «συνοδοιπόρο», δηλαδή αυτόν που προσαρμόζεται στη συλλογική κρίση (κονφορμιστής) και ψηφίζει τους σταρς της ομάδας.

- Στη γραφική απεικόνιση ενός κοινωνιομετρικού τεστ μπορεί κανείς να διακρίνει τους παρακάτω χαρακτηριστικούς συδιασμούς².

α. Το ζευγάρι



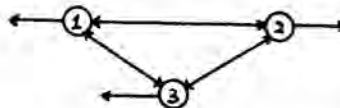
Στην περίπτωση αυτή δύο μέλη μιας ομάδας συνδέονται με αμοιβαία συμπάθεια.

β. Την αλυσίδα:



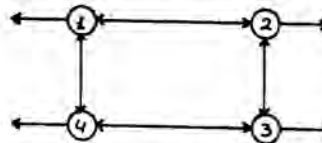
Εδώ περισσότερα από δύο μέλη δημιουργούν μεταξύ τους μια αλυσίδα, όπως η παραπάνω όπου το 1 ψηφίζει το 2, το 2 το 3, το 3 το 4 κ.ο.κ.

γ. Το Τρίγωνο:



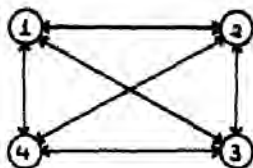
Στην περίπτωση του τριγώνου, τρία μέλη μιας ομάδας διατηρούν στενούς δεσμούς μεταξύ τους. Το κάθε μέλος δείχνει την προτίμησή του στα άλλα μέλη, τα οποία με την σειρά τους την ανταποδίδουν. Τα μέλη της τριμελούς ομάδας δείχνουν την προτίμησή τους και προς άλλα μέλη της ομάδας, δεν αποτελούν μια ξεκομμένη ομαδοσέλα όπως θα δούμε παρακάτω.

δ. Το τετράγωνο:



Εδώ έχουμε μια περίπτωση παρόμοια μ' εκείνη του τριγώνου.

ε. Την κλίκα:



Στην περίπτωση της κλίκας πρόκειται για ορισμένα μέλη μιας ομάδας που ξεκομμένα εντελώς από τα υπόλοιπα διατηρούν μεταξύ τους στενούς δεσμούς (αλληλοψηφίζονται).

7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η ανάλυση ενός κοινωνιογράμματος αναφέρεται σε δυο παράγοντες: α. στη δομή της τάξης και β. στην ατομική διάγνωση μεμονωμένων μαθητών. Αναφορικά με τη δομή της τάξης - ομάδας η ανάλυση θα πρέπει να αναφέρεται κύρια στα παρακάτω σημεία:

α. Ποιός (οί) βρίσκεται(ονται) στο κέντρο του ενδιαφέροντος; (Θετικά ή αρνητικά)

β. Ποιός είναι ο βαθμός ενοποίησης της τάξης - ομάδας; Υπάρχουν ανταγωνιστικές ομάδες ή κλίκες;

γ. Υπάρχουν πολλές αμοιβαίες προτιμήσεις; (η πυκνότητα αμοιβαίων θετικών ψήφων αποτελεί σημαντικό παράγοντα σταθερότητας της δομής της ομάδας).

δ. Υπάρχουν πολλοί μαθητές χωρίς ανταπόκριση στις προτιμήσεις τους; (απάντηση στη θετική ψήφο).

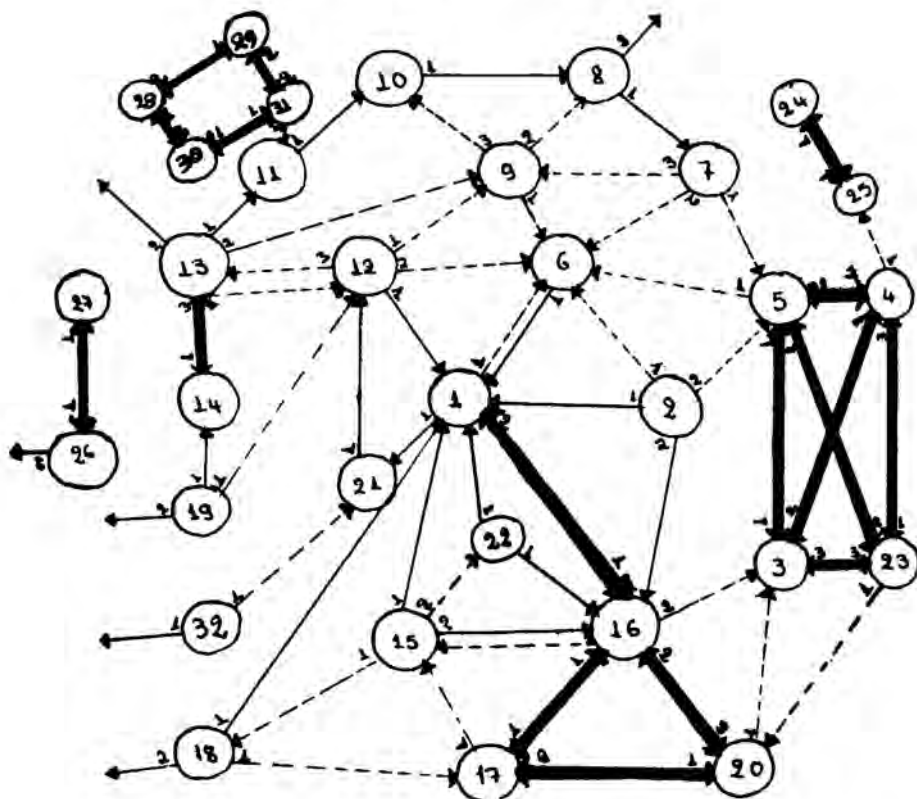
- Η ατομική διάγνωση αναφέρεται σε συγκεκριμένους τύπους της ομάδας, όπως τον σταρ, τον περιθωριακό κ.λ.

- Με βάση όσα εκθέσαμε πιο πάνω, θα προχωρήσουμε στην ανάλυση του κοινωνιογράμματος Αρ. 2 της παρακάτω πολυμελούς ομάδας (32 μέλη). Στο κοινωνιογράμμα αυτό λήφθηκαν υπόψη και οι τρεις προτιμήσεις κάθε μέλους (θετικές ή αρνητικές). Οι αριθμοί στην αρχή της γραμμής κάθε βέλους (1, 2, 3) αντιστοιχούν στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη προτίμηση (θετική ή αρνητική).

π.χ.

1 —————→ = 1η θετική ψήφος
 1 —————→ = 1η αρνητική ψήφος Κ.Δ.Κ.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΑΡ. 2



Στο παραπάνω κοινωνιόγραμμα αρ. 2 σταρ της ομάδας είναι το 1 με 7 θετικές ψήφους και ακολουθεί το 16 με 6 προτιμήσεις. Μπορούμε εδώ να μιλήσουμε για δύο σταρς, τους οποίους μάλιστα συνδέει αμοιβαία συμπάθεια (σπάνεια περίπτωση). «Μαύρο πρόβατο» ή «αποδιοπομπαίος τράγος» είναι το 6. Του δείχνουν αντιπάθεια 6 μέλη (1, 2, 5, 7, 9, 12), ενώ το ίδιο προσπαθεί να προσαρμοσθεί στη συλλογική κρίση δείχνοντας την προτίμησή του στον σταρ (1), που όμως δεν ανταποκρίνεται. Η ομάδα έχει τρεις περιθωριακούς τύπους, το 2, το 19 και το 32. Το 2 εκτός από την περιθωριακή του θέση, είναι και χαρακτηριστικός τύπος «συνοδοιπόρου», αφού δείχνει την προτίμησή του στους δύο σταρς. «Συνοδοιπόροι» είναι ακόμη το 15, το 22 και το 2.

- Στο κοινωνιόγραμμα υπάρχουν οι παρακάτω συνδυασμοί:

- α. Τα 4 ζευγάρια (26-27, 24-25, 13-14 και 1-16)
- β. Το τρίγωνο 16-17-20

γ. Το τετράγωνο 28-29-30-31 που έχει την τάση να μετατραπεί σε κλίκα αφού μόνο επαφές από τα 4 μέλη της ομάδας διατηρεί επαφές με άλλο μέλος της.

δ. Η κλίκα 4-5-3-23 και

ε. Η αλυσίδα 13-11-10-8-7.

- Για να εκτιμήσουμε σε ποιό βαθμό μια ομάδα είναι ενοποιημένη, πρέπει να γνωρίζουμε πως μια καλά ενοποιημένη ομάδα χαρακτηρίζεται από:

α. Μικρό αριθμό αρνητικών προτιμήσεων.

β. Πυκνότητα εσωτερικών επαφών

γ. Έλλειψη «μαύρου πρόβατου»

δ. Λίγα ή καθόλου απομονωμένα ζευγάρια και κλίκες.

- Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω συστατικά στοιχεία μιας ενοποιημένης ομάδας, διαπιστώνουμε ότι η ομάδα του κοινωνιογράμματος αρ. 2 δεν είναι καθόλου καλά ενοποιημένη επειδή:

α. Παρουσιάζει μεγάλο αριθμό αρνητικών προτιμήσεων

β. Δεν χαρακτηρίζεται από πυκνότητα εσωτερικών επαφών. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι αρκετά μέλη της ομάδας (18, 32, 19, 26, 13 και 8) δείχνουν την προτίμησή τους σε μη μέλη της ομάδας (βέλη χωρίς αποδέκτες).

γ. Έχει «μαύρο πρόβατο», απομονωμένα ζευγάρια και κλίκα. Ακόμη αρκετά μέλη της ομάδας είναι αποδέκτες μόνο αρνητικών ψήφων.

- Το επόμενο κοινωνιογράμμα αρ. 3 (Α και Β) μας βοηθά να δούμε τη διαφορά ανάμεσα σε μια καλά ενοποιημένη και μια μη ενοποιημένη ομάδα.³

Εδώ δεν πρόκειται για μια σχολική τάξη αλλά για δύο μονάδες (μοίρες) της αμερικάνικης αεροπορίας. Η κάθε ομάδα - μοίρα είχε 17 άνδρες, ένα διοικητή (Co) κι ένα υπασπιστή (Ho). Από τους άνδρες των δύο μονάδων ζητήθηκε ν' απαντήσουν στο ερώτημα: με ποιόν θα θέλατε να πετάξετε (μονοκόμμη γραμμή) και με ποιόν όχι; (διακεκομμένη).

- Η καλά ενοποιημένη ομάδα Α παρουσιάζει μεγάλη πυκνότητα επαφής (άτομα που βρίσκονται απέξω - κύκλοι χωρίς αριθμό - αντιμετωπίζονται με αντιπάθεια), οι δύο αξιωματικοί απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης των κατωτέρων τους (η εξειδίκευση των ρόλων που ανταποκρίνεται από τη μια μεριά στο έργο και τους σκοπούς της ομάδας, και από την άλλη στα αισθήματα των μελών της, αποτελεί εδώ ενοποιητικό στοιχείο) και δεν υπάρχει κλίκα ή μαύρο πρόβατο.

Οι αρνητικές προτιμήσεις είναι τέλος ελάχιστες.

- Ακριβώς την αντίθετη εικόνα παρουσιάζει η ομάδα Β (κλίκες, αρνητικές ψήφοι, αναζήτηση επαφής με μη μέλη κ.λ.). Ο ένας αξιωματικός της ομάδας (co) είναι εντελώς απομονωμένος και ο άλλος είναι αποδέκτης της καθολικής σχεδόν δυσαρέσκειας (μαύρο πρόβατο).

8. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΕΤΡΑ

Με την κοινωνιομετρική έρευνα ξυπνά η αυτοσυνείδηση και η κοινωνική συνείδηση. Το κοινωνιόγραμμα δεν πρέπει να αποτελέσει αυτοσκοπό για τον εκπαιδευτικό. Είναι μόνο ένα διαγνωστικό μέσο. Με τη βοήθειά του ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξακριβώσει την κοινωνική ατμόσφαιρα που υπάρχει μέσα στην τάξη του τις εντάσεις, τις προκαταλήψεις, τις επικίνδυνες τάσεις κ.λ. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν πρέπει να αρκεσθεί στη διαπίστωση των προβλημάτων που μπορούν να βγουν στην επιφάνεια με το κοινωνιόγραμμα. Θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής έρευνας σαν αφορμή για παιδαγωγική διορθωτική παρέμβαση. Δεν αρκεί η διάγνωση. Χρειάζεται θεραπεία. Στο σημείο αυτό δεν μπορούν να δοθούν συνταγές. Κάθε περίπτωση θα πρέπει να αντιμετωπισθεί και διαφορετικά. Στη λήψη αποτελεσματικών κοινωνικοπαιδαγωγικών μέτρων για τη διόρθωση προβληματικών

Φαινόμενο πρόβλημα	Παιδαγωγικά μέτρα
Διασπασμένη ομάδα (τάξη)	● Χωρισμός της τάξης σε ομάδες συνεργασίας (διδασκαλία σε ομάδες). ● Ανάληψη υπευθυνοτήτων από τους μαθητές (προσπάθεια για ανάπτυξη τους συναισθήματος ευθύνης).
Δεσπότης/εξουσιαστής	● Διαμόρφωση από τους ίδιους τους μαθητές κανόνων συμπεριφοράς που θα πρέπει όλοι να ακολουθούν.
Απομονωμένοι-περιθωριακοί	● Μέτρα που προάγουν την ενσωμάτωση, όπως ενθάρρυνση των προβληματικών παιδιών μπροστά στους συμμαθητές τους. - Ενδυνάμωση του Εγώ. ● Συνεργασία με τους γονείς
«Μαύρο πρόβατο»	● Ανοιχτή συζήτηση με τα μέλη της ομάδας ● Να βοηθήσουμε το μαθητή να αντιληφθεί ο ίδιος τη λαθεμένη συμπεριφορά του.

καταστάσεων, ο εκπαιδευτικός - ερευνητής θα βοηθηθεί πολύ από την απάντηση των μαθητών στην ερώτηση που αναφέρεται στο κριτήριο της θετικής ή αρνητικής ψήφου (Γιατί θα ήθελες...βλ. ερωτηματολόγιο).

- Για να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για ορισμένες χαρακτηριστικές προβληματικές περιπτώσεις, παραθέτουμε ενδεικτικά τον παρακάτω πίνακα, όπου δίπλα σε κάθε φαινόμενο - πρόβλημα αναφέρονται τα παιδαγωγικά μέτρα που ανάμεσα στ' άλλα μπορεί να πάρει ο εκπαιδευτικός.

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το άρθρο αυτό είχε σκοπό τη συνολτική παρουσίαση ενός γνωστικού αντικείμενου με το οποίο ο συνάδελφος εκπαιδευτικός δεν είχε την ευκαιρία να εξοικειωθεί στα πλαίσια των κανονικών παιδαγωγικών του σπουδών.⁴ Αν το άρθρο αυτό προβλημάτισε, αν έδωσε την αφορμή να ιδωθεί η σχολική τάξη κάτω από μια άλλη οπτική γωνία και αν παρακίνησε το συνάδελφο αναγνώστη εκπαιδευτικό να διενεργήσει μόνος ένα κοινωνιόγραμμα ανάμεσα στους μθητές του, τότε πέτυχε το στόχο του.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1) C. Weib: *Abrib der pädagogischen Soziologie*, Bad Heilbrunn, 1961, σ. 46.

2) C. Weib: ο.π., σ. 49-50

3) P. Hofstätter: *Εισαγωγή*...ο.π., σ. 311

4) Δυστυχώς τα αναλυτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών δεν έχουν ακόμη αναμορφωθεί. Το μόνο παρήγορο βέβαια είναι ότι με την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 1984/85 αρχίζει η λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια. Έτσι δικαιώνονται οι μακρόχρονοι αγώνες του κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών και η πιο μεγάλη θεσμική αλλαγή στο χώρο της Παιδείας γίνεται πραγματικότητα.

Ψυχοθεραπευτική σχέση και ψυχαναλυτική προσέγγιση της δυναμικής της σχολικής τάξης

του Λάμπρου Σταύρου
Ψυχοκοινωνιολόγου

(συνέχεια από το προηγούμενο)

1) Το πρόβλημα

Διαμέσου του παιδιού, ο εκπαιδευτικός έρχεται πρόσωπο με πρόσωπο με τον ίδιο του τον εαυτό. Αν απορρίψει το παιδί ή αν προσκολληθεί σ' αυτό, εξαρτιέται από τις εσωτερικές ψυχολογικές διαδικασίες, τις οποίες δεν μπορεί μερικές φορές να ελέγξει.

Μπορεί μάλιστα το παιδί ακόμη και να παραγνωριστεί από τον εκπαιδευτικό, γιατί ο τελευταίος το αντιμετωπίζει όχι σαν αυτό που πραγματικά, είναι και παρουσιάζεται (το παιδί), αλλά όπως (ο εκπαιδευτικός) το βλέπει μέσα από την αναπαράσταση της δικής του παιδικής ηλικίας (του εκπαιδευτικού).

Οι συγκεκριμένες στιγμές που ζουν τα δύο σκέλη στην παιδαγωγική σχέση φέρνουν στο φώς τις φαντασιώσεις του παρελθόντος τους οι οποίες κατευθύνουν ασυνείδητα ως αδιόρατα νήματα μερικές από τις κινήσεις τους.

Η ιστορία ενός παιδιού δίνει την ευκαιρία - ανάλογα με την περίπτωση - να καταλάβουμε, τί συμβαίνει μέσα στην τάξη και να φωτίσουμε τα αίτια της παρεμπόδισης και του μπλοκαρίσματος ή της προόδου του παιδιού.

Η παιδαγωγική σχέση δεν υπάρχει μόνο στο ορατό πεδίο της διαπροσωπικής επικοινωνίας· εξελίσσεται επίσης και στο πεδίο των συναισθημάτων, των φαντασιώσεων δηλαδή στο πεδίο του ασυνείδητου. Η επικοινωνία δεν έχει μονάχα φανερή μορφή· υπάρχει κι ένα περιεχόμενο σε λανθάνουσα κατάσταση

ση, που αποκαλύπτεται μερικές φορές εξαιτίας ενός επεισόδου, μιας ρήξης στη συνηθισμένη ροή των πραγμάτων. Αυτό που κάνει τα συναισθήματα να αναπηδούν ξαφνικά, είναι άλλοτε μια ξαφνική βίαιη αντίδραση του δασκάλου, ο οποίος ερεθίστηκε από την αταξία της τάξης ή από την αδιαφορία της, άλλοτε μια συγκινησιακή κατάσταση του δασκάλου μπρος σε αυθόρμητες εκδηλώσεις των παιδιών κι άλλοτε μια εκδήλωση του ίδιου του μαθητή.

Συνήθως υπάρχει σύστημα ελέγχου της συγκινησιακής ζωής. Όμως, μερικές στιγμές τα όρια αντοχής στην ένταση ελαττώνονται και το συναισθήμα έρχεται μόλις αυτή γίνει ανυπόφορη.

Η εκφόρτιση δεν κατευθύνεται πάντοτε προς τα έξω, όπως είναι γενικά η περίπτωση των συναισθημάτων επιθετικού τύπου, αλλά προσανατολίζεται και προς τα μέσα με αισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας για τα μέλη της ομάδας (τάξης). *Η τάξη είναι το δυναμικό πεδίο ασυνείδητων δυνάμεων, οι οποίες συναντιώνται, συμπλέκονται ή έρχονται σ' αντίθεση, δυναμώνουν ή αλληλοκαταστρέφονται.*

Οι επικοινωνίες διευθύνονται από τα είδωλα «imagos»²⁴⁻²⁵ φανταστικά σχήματα, στατικά καλούπια (clichés) μέσ' από τα οποία το άτομο αντιμετωπίζει τους άλλους και τα οποία δημιουργήθηκαν από τις πρώτες πραγματικές ή φανταστικές σχέσεις του παιδιού με το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο μαθητής προβάλλει στο πρόσωπο του δασκάλου τις συγκρούσεις που έζησε με τους γονείς του.

Κατά την MELANIE KLEIN οι σχέσεις του παιδιού με τη μητέρα ή τον πατέρα του προσδιορίζουν τη στάση του απέναντι στο σχολείο και στο δάσκαλο, στάση μιας αγωνίας που προέρχεται από το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα και που είναι πιο έντονη στ' αγόρι απ' ό,τι στο κορίτσι.

Για κάποιο παιδί, η σχολική επιτυχία είναι το μέσον απόκτησης δύναμης, σαν αντεκδίκηση απέναντι στον πατέρα. Κάποιο άλλο παιδί προκαλεί το δάσκαλο για να 'τον δοκιμάσει και χρησιμοποιεί την πρόκληση για να ελευθερωθεί από τις πιέσεις (pulsions).

24. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και ειδωλομορφισμός (Ψυχολογικών γαλλοελληνικών γλωσσάριον, Έμμη Καρτάλη και Μαρία Τενεγάκη, Αθήνα, 1971).

Σύμφωνα με τους LAPLANCHE και PONTALIS ("VOCABULAIRE DE LA PSYCHANALYSE" P.U.F. PARIS, 1973).

Το είδωλο (imago) είναι «ασυνείδητο, πρότυπο που κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον άλλο. Είναι κατασκευασμένο από τις πρώτες φανταστικές, διαπροσωπικές σχέσεις προς το οικογενειακό περιβάλλον. Το είδωλο και το σύμπλεγμα είναι συγγενικές έννοιες. Και τα δυό αναφέρονται στο ίδιο πεδίο: τις σχέσεις του παιδιού με το κοινωνικό και το οικονομικό του περιβάλλον. Αλλά το σύμπλεγμα περιγράφει το αποτέλεσμα του συνόλου της διαπροσωπικής σχέσης πάνω στο υποκείμενο. Το είδωλο, περιγράφει την φαντασιακή επιβίωση του προσώπου που συμμετέχει σ' αυτή την κατάσταση».

25. Βλέπε Κ. Καστοριάδης: «Η φανταστική θέσπιση της Κοινωνίας», εκδ. Ράππα, Αθήνα 1982.

Μ' άλλη μορφή, οι παιδικές συγκρούσεις που έζησε ο δάσκαλος με τους γονείς του ή τους δασκάλους του, προβάλλουν ξαφνικά σε κάποια αντίδραση του μαθητή.

Οι αντιδράσεις επιθετικότητας και ενοχής που συναντάμε σε μερικούς εκπαιδευτικούς, προέρχονται απ' τον τρόπο με τον οποίο ολοκληρώθηκε το παιδικό παρελθόν τους: ανάγκη επικράτησης, υπερπροστασίας, για να επιβιώσουν την ύπαρξή τους σαν ενήλικες, ταυτοποίηση με τους αυταρχικούς δασκάλους τους ή αντεκδίκηση γιατί δεν βρήκαν σταθερότητα στους γονείς ή στους δασκάλους τους, υπερτίμηση της παιδικής ηλικίας μέχρι απολύτου σημείου για να ξεφύγουν από τις δυσκολίες της ενήλικης ζωής. κ.τ.λ.

Για την ψυχανάλυση, η σχέση που διατηρεί ο δάσκαλος με το παιδί, τον οδηγεί στον ίδιο του τον εαυτό και αναζωπυρώνει τη δική του παιδική ηλικία. Απ' αυτό το γεγονός, ο δάσκαλος μπορεί να καταλάβει καλύτερα το παιδί αν αναλύσει μάλιστα και τις προσωπικές του εμπειρίες. Όμως, κινδυνεύει να επαναλάβει τα άσχημα σημεία της προσωπικής ιστορίας του, παραγνωρίζοντας την τωρινή κατάσταση και θεωρώντας την με το πρίσμα του παρελθόντος του.

Γι' αυτό ακριβώς η παιδαγωγική αξία του δασκάλου είναι ανάλογη με το βαθμό της συναισθηματικής του ωριμότητας, αν δηλαδή έχει τη δύναμη να εξουσιάζει τα δικά του συναισθήματα κι αν αντιδρά στην ασυνείδητη συμπεριφορά του παιδιού με τέτοιο τρόπο, που να το βοηθά να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Η μελέτη των κινήτρων που οδήγησαν τους δασκάλους να διαλέξουν το επάγγελμα αυτό, δείχνει ότι μερικοί δάσκαλοι επιθυμούν να εξορκίσουν τη δική τους παιδική ηλικία, ξαναζώντας την μέσ' από τους μαθητές τους ή θέλουν να την επαναλάβουν ικανοποιούμενοι από την εικόνα που ξαναβρήκαν ή να σβήσουν, σβήνοντας και τα συναισθήματα που στάθηκαν ολέθρια γι' αυτούς.

Όταν ο δάσκαλος ελπίζει να ξεφύγει από τον ίδιο του τον εαυτό χρησιμοποιώντας την παιδαγωγική σχέση και ξαναβρίσκει την εικόνα που φοβόταν, τότε γεννιέται μέσα του ένα βαθύ ανικανοποίητο συναισθημα.

Μερικοί εκπαιδευτικοί ψάχνουν να βρουν, στην επαφή με τους νέους, την προσωπική τους ισορροπία και να ενεργήσουν πάνω στον ίδιο τους τον εαυτό. Όμως ο ναρκισσισμός τους - που αποκαλύπτεται στην ανάλυση - τονίζεται και συνοδεύεται μ' ένα συναισθημα αδυναμίας ν' απελευθερωθούν.

Όσον αφορά τώρα το παιδί, η παιδαγωγική σχέση μέσα στην τάξη επηρεάζεται από τη σημασία που δίνουν οι γονείς (στο σχολείο και στις σπουδές των παιδιών τους)²⁶ στο ιδεώδες του εγώ. *Αθίκατοι ηθοποιοί, πάντοτε*

26. Η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι γονείς των παιδιών προσδιορίζουν τις φαντασιώσεις του παιδιού και τη στάση του απέναντι στο σχολείο, επομένως και την παιδαγωγική σχέση. Ο προσδιορισμός αυτός είναι εντονότερος στο δάσκαλο, εκτός αν έχει απεγκλωβιστεί, όπως συμβαίνει με πολλούς, και συνειδητοποιήσει το ρόλο του ως «κυριαρχούμενος» και, επομένως, ως φορέα αλλαγής (βλέπε εισήγησή μου στο 1ο πανελλ. Συνέδριο Δ.Ο.Ε., 16-29 Μαΐου 1983).

παρόντες μεταξύ δασκάλου και μαθητή, προβάλλουν πάνω στο παιδί τις παλιότερες παραιτήσεις και τις αποτυχημένες προσδοκίες τους. Υπολογίζουν στο παιδί για να ολοκληρωθούν, για να καλύψουν τις εσωτερικές τους ελλείψεις, για να ξαναβρούν την ικανότητα να παλέψουν ενάντια στην αγωνία του θανάτου.

Το σχολείο, θυσιάζοντας το παιδί, μπορεί να ικανοποιήσει τις επιθυμίες τους· όμως, αν το σημαδέψει με τη σφραγίδα της αποτυχίας, τους στερεί το μέσον να τοποθετήσουν σ' αυτό (το παιδί), την ταυτοποιημένη εικόνα του ΕΓΩ τους.

Ο ίδιος ο χώρος, το σχολείο, η τάξη, είναι ένας φανταστικός τόπος. Το παιδί δεν αντιλαμβάνεται τον πραγματικό χώρο δηλ. αυτό που καθορίζουμε βλέποντας τη θέση και τη διάταξη των θρανίων, τις αποστάσεις που χωρίζουν τους μαθητές μεταξύ τους και από το δάσκαλο. Το παιδί τροποποιεί το χώρο ανάλογα με τους φόβους του, τις επιθυμίες του και τον μεταμορφώνει όταν η απόσταση από το δάσκαλο είναι τόσο μικρή ώστε γίνεται μια διαρκής απειλή. Οι κατευθύνσεις, αντί να είναι αντικειμενικά σημεία αναφοράς, φορτίζονται με συναισθηματική σημασία. Μερικές απ' αυτές τις κατευθύνσεις είναι επικίνδυνες κι ο μαθητής αναζητά την ασφάλεια με το να στέκεται κοντά σ' έναν τοίχο ή μένοντας κοντά σ' ένα συμμαθητή του. Το παιδί διαμορφώνεται τμηματικά μέσα σ' αυτήν την σχέση, τη σημαδεμένη από το άγχος του, που διατηρεί με τους άλλους.

Οι ψυχοθεραπευτικές έρευνες έδειξαν πόσο σημαντικό ενίαι για το παιδί να νιώθει συναισθηματικά κυρίαρχο μέσα στο χώρο. *Ο κυρίαρχος των χώρων, ο δάσκαλος, έχει συμβολική λειτουργία:* αντιπροσωπεύει τον κανονισμό λειτουργίας του σχολικού θεσμού, κανονισμό στον οποίο έχει υποταχθεί και ο ίδιος και εισάγει το νόμο στην ομάδα.

Κάθε του κίνηση ή χειρονομία, ακόμα και η πιο διακριτική, βαραίνει πάνω στην ατμόσφαιρα της ομάδας και οι μαθητές αποκωδικοποιούν κατευθείαν τη σημασία τους.

Φορέας του νόμου, του «απαγορεύεται», ο δάσκαλος παρουσιάζεται στον μαθητή σαν το ΥΠΕΡΕΓΩ. Το σχολείο είναι ο χώρος του νόμου και της παράβασης του νόμου.

Σύγχρονοι ερευνητές, αναλύοντας τις αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης ομάδας απέναντι στον δάσκαλο, υποστηρίζουν ότι η ομάδα θέλει να ξεφύγει από την κατάσταση του άγχους, επειδή ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ασυνείδητα ως τύραννος, κατάσταση που υπονοεί την απειλή της καταβρόχθισης (dénovation) και της καταστροφής και που δημιουργεί μέσα στους κόλπους της μια άμυνα του ΕΓΩ προς σε «αντικείμενα» που έχουν βιωθεί ως εχθρικά²⁹. Όταν μέσα στην ομάδα εμφανίζονται αρχηγοί, αυτοί εκφράζουν την αρνητική

29. Λέγοντας «αντικείμενα» εννοούμε πρόσωπο, πράγμα, κατάσταση, φαινόμενο, συμπεριφορά (πραγματικά ή φανταστικά ή ανάμεσα στο πραγματικό και φανταστικό).

μεταβίβαση (αρνητικά συναισθήματα) προς το δάσκαλο και είναι οι εντολοδόχοι της ομάδας, οι οποίοι ενσαρκώνουν την αντίστασή της.

Οι σχέσεις μεταξύ μαθητή και δασκάλου ξεπερνούν το αρχαϊκό στάδιο της (αμοιβαίας) αλληλοκαταστροφής, όπου ο δάσκαλος θεωρείται αγχογόνο πρόσωπο, τότε μόνο, όταν αυτός προτείνει «αντικείμενα» εκτός του εαυτού του, πάνω στα οποία το παιδί μπορεί να νιώσει κυρίαρχο. Πάντως η δυναμική της ομάδας κινδυνεύει κάθε στιγμή ν' αλλοιωθεί από τα άγχη των μελών της ομάδας, τα οποία συχνά ζουν μέσα στις φαντασιώσεις τους (fantasmes).

Συμπερασματικά: η παιδαγωγική σχέση έχει συγκρουσιακό χαρακτήρα σε θεσμικό και ψυχοκοινωνιολογικό επίπεδο, με ασυνείδητο και συνειδητό περιεχόμενο, γιατί ο δάσκαλος βρίσκεται στο επίκεντρο της κατάστασης σαν ενδιάμεσος μεταξύ του παιδιού και του εξωτερικού κόσμου, μεταξύ των παιδικών ορμών και των κοινωνικών απαιτήσεων. Η σύγκρουση του δασκάλου με τον άλλο (το παιδί), με τον ίδιο του τον εαυτό, με τους κοινωνικούς θεσμούς, βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής σχέσης. Για το παιδί ή τον έφηβο, η σύγκρουση είναι η κινητήρια δύναμη της εξέλιξής του με την προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος το βοηθά, χωρίς να ταυτιστεί μαζί του, να διαλέξει σημεία αναφοράς, να ελέγξει τις δυνάμεις του, να τοποθετηθεί και να καταλάβει τον εαυτό του.

Η αντίσταση του δασκάλου στην αλλαγή εξηγεί την αγωνία του μπροστά την προοπτική ν' αναθεωρήσει τους τρόπους δράσης που έχει ήδη εφαρμόσει κι από τους οποίους ικανοποιήθηκε. Παρ' όλα αυτά νιώθει ασυνείδητα ότι δεν έχει δώσει λύση στις συγκρουσιακές καταστάσεις, αλλά μόνο ότι τις απομάκρυνε και ότι τις κρατά μακριά με παιδαγωγικές τεχνικές που δεν τους λείπει η αποτελεσματικότητα.

II. Ο ρόλος της μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης στη σχολική τάξη

Ο μαθητής μεταβιβάζει πάνω στο δάσκαλο εμπειρίες που έζησε με τους γονείς του, αναβιώνει με τη μεσολάβηση του δασκάλου συναισθήματα που δοκίμασε παλιότερα, ή που δοκιμάζει τη στιγμή της μεταβίβασης, γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε το είδος των σχέσεων με τους γονείς που το παιδί ζει ταυτόχρονα.

Οι περιπτώσεις μεταβίβασης παρουσιάζονται, μέσα στη ζωή της ομάδας της τάξης, όταν εμφανιστεί ένα απροσδόκητο συναισθήμα, ή όταν μια αντίδραση φαίνεται απροσάρμοστη στις πραγματικές συνθήκες και δείχνει ότι αγνοεί τα στοιχεία της πραγματικής κατάστασης.

Το φαινόμενο της μεταβίβασης οδηγεί τελικά το παιδί στο να διακρίνει και να ερμηνεύσει την παρούσα κατάσταση μ' ένα λαθεμένο και διαστρεβλωμένο τρόπο και να την χειριστεί βασιζόμενο σε στοιχεία του μακρινού ή πρόσφατου παρελθόντος του. Έτσι μεταβάλλεται η αλήθεια του «αντικειμένου», στο οποίο απευθύνεται το παιδί γιατί αυτό το ίδιο μεταμφιέζει το «αντικείμενο» με

παρελθοντολογικά χαρακτηριστικά στοιχεία και το χρησιμοποιεί για την ικανοποίηση των αναγκών του. Η μεταβίβαση είναι μια προσπάθεια να χειριστείς τον άλλο κατάλληλα ώστε να τον κάνεις να φερθεί μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο και έτσι να επιβάλεις μια ορισμένη μορφή σχέσης.

Έτσι ο μαθητής προκαλεί το δάσκαλο για να τον κάνει ν' αντιδράσει μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο. Άλλοτε είναι προσπάθεια να μονοπωλήσει την αγάπη του, άλλοτε αντίθετα, είναι μια απότομη εξέγερση εναντίον του πατρικού προσώπου, μια έκφραση επιθετικότητας που προέρχεται από τον οιδιπόδειο ανταγωνισμό.

Το ερώτημα που δημιουργείται στο δάσκαλο είναι το εξής: «Πρέπει ή όχι ν' αναταποκρίνομαι στη μεταβίβαση;»

Η ανταπόκριση σε μια μεταβίβαση κινδυνεύει να δημιουργήσει μια προνομιούχα σχέση πρώτα μ' ένα παιδί, έπειτα με κάποια άλλα, πράγμα που τελικά θα δημιουργούσε κλίμα ανταγωνισμού στη σχολική τάξη.

Ο δάσκαλος γίνεται το αντικείμενο των ορμών του ενός ή του άλλου παιδιού και μπορεί να «πνιγεί» από τις ζητήσεις - απαιτήσεις τους.

Μπορούμε όμως ν' αγνοήσουμε συνειδητά τη μεταβίβαση; Αυτό θα σήμαινε ότι βυθίζουμε το παιδί περισσότερο μέσα στο άγχος του και ότι αγνοούμε τη δυναμική αξία της ορμής προς το δάσκαλο.

Στη μεταβίβαση υπάρχει πάντοτε μια ενέργεια που αναπτύσσεται και έχει ανάγκη να επενδυθεί.

Μπορεί να μη θέλουμε να μπούμε στο παιχνίδι του παιδιού, όμως η λύση της κατάστασης περνά μέσ' από την κατανόηση του ψυχολογικού αυτού μηχανισμού.

Μήπως πρέπει να δημιουργήσουμε μια κατάσταση που να επιτρέπει στις εσωτερικές συγκρούσεις να εξωτερικευθούν και στη μεταβίβαση να εκφραστεί; Σ' αυτήν την περίπτωση, ο δάσκαλος θα γινόταν ψυχοθεραπευτής χωρίς να είναι προετοιμασμένος γι' αυτόν το ρόλο. Αντί να ευνοήσει τους τρόπους έκφρασης της μεταβίβασης, ο δάσκαλος θα πρέπει να ελέγχει αυτούς τους τρόπους για τους οποίους είναι το αντικείμενο. Δηλ. θα πρέπει να δεχτεί την έκφραση της ζήτησης (DEMANDE), να την κατανοήσει χωρίς ν' απαντήσει στις συναισθηματικές διεκδικήσεις του παιδιού, ούτε με λόγια ούτε με χειρονομίες και να μεταφέρει την επένδυση σε κάποιο άλλο «αντικείμενο», π.χ. γνώση, κ.τ.λ.

Αντί να δημιουργήσει ένα είδος συμβίωσης με το παιδί, ο δάσκαλος μένει έτσι σε κάποια απόσταση και είναι διαθέσιμος για όλα τα παιδιά. Βοηθά το παιδί, ωστόσο δεν ερμηνεύει όπως ο ψυχοθεραπευτής.

Γι' αυτό προσπαθεί να δώσει στο παιδί τα μέσα να δημιουργήσει άλλες σχέσεις με «αντικείμενα» και να δραστηριοποιηθεί ανάλογα. Το πιο εύκολο είναι να χρησιμοποιήσει τη μεσολάβηση της ομάδας, η οποία εργάζεται σύμφωνα μ' έναν κανονισμό δουλειάς που ισχύει για όλους.

Στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού μια κάποια

αντιμεταβίβαση θεωρείται «κανονική». Εκεί η νηπιαγωγός και η δασκάλα μπορούν να έχουν μια άμεση φυσική επαφή με το παιδί, να του πιάσουν το χέρι, να το φέρουν κοντά τους κρατώντας το απ' τους ώμους. Χρειάζεται όμως πολλή προσοχή. Η σιωπηλή επικοινωνία φορτίζεται λοιπόν με συναισθηματικές εκδηλώσεις, με την έκφραση μιας προτίμησης ή αντίθετα με μια αποστροφή. Σημάδια αντιμεταβίβασης παρουσιάζονται συχνά με χειρονομίες ή στάσεις (ATTITUDES) π.χ. η νηπιαγωγός σκύβει ελαφρά πάνω από τα παιδιά ή μένει αδιάφορη ή συνεσταλμένη.

Διάφοροι κίνδυνοι παραμονεύουν το δάσκαλο που δεν ξεκαθαρίζει μέσα του και δεν ελέγχει την αντιμεταβίβαση: κίνδυνος παραγνώρισης του παιδιού που αντιμετωπίζεται σαν κάποιος άλλος στο φαντασματικό επίπεδο, κίνδυνος παιδαγωγικών παρεκκλίσεων (υπερπροστασία, αποπλάνηση κλπ.), κίνδυνος παλινδρόμησης (REGRESSION), αν ο δάσκαλος έχει κατακλυσθεί από τα δικά του συναισθήματα.

Βλέπουμε λοιπόν πόσο μεγάλη ανάγκη υπάρχει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τον ίδιο του τον εαυτό, να ελέγχει τις προσωπικές τους αντιφάσεις, τις συγκρούσεις του, ν' απομακρύνεται από τα δικά του συναισθήματα και να βλέπει ξεκάθαρα τις απαιτήσεις του παιδιού, για να φωτίσει τις αντιδράσεις τους μικρού και να είναι πιο διαθέσιμος απέναντί του. Η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ μαθητή και δασκάλου εξαρτάται κυρίως από τη συναισθηματική ωριμότητα του δεύτερου.

III. Η φαντασιωτική λειτουργία στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τη Μ. ΚΛΕΙΝ³⁰ μέσα στην ασυνείδητη φαντασίωση του παιδιού το αντικείμενο - μητρικό στήθος προβάλλεται μαζί με τις ιδιότητές του δηλ. αν έχει βιωθεί σαν καλό ή κακό αντικείμενο ανάλογα με την ικανοποίηση ή την αποστέρηση (FRUSTRATION) που ένιωσε το παιδί. Πρέπει να σημειωθεί ότι η άποψη της Μ. ΚΛΕΙΝ απομακρύνεται από την άποψη του S. FREUD για τον οποίο «η φαντασίωση είναι η ικανοποίηση μιας επιθυμίας, η διόρθωση μιας ανικανοποίητης πραγματικότητας». Η Μ. ΚΛΕΙΝ παρουσιάζει τη φαντασίωση σαν το αρχικό περιεχόμενο των ασυνείδητων ψυχικών διαδικασιών και σαν τον ψυχικό αντιπρόσωπο της ορμής είτε με τη λιμπιδινική (αγάπη) είτε με την καταστροφική έννοια.

Η φαντασίωση αποτελεί ένα ασυνείδητο ψυχικό περιεχόμενο δραστήριο και στο φυσιολογικό και στο ψυχικό επίπεδο.

Μια φαντασίωση αντιπροσωπεύει το ιδιαίτερο περιεχόμενο των αναγκών ή αισθημάτων (π.χ. επιθυμίες, φόβοι, αγωνίες, αισθήματα θριάμβου, αγάπης ή

30. — KLEIN M., LA PSYCHANALYSE DES ENFANTS, (1932), TRAD. FRANCAISE, PRESSES, UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS, 1959, 1969, 1972.

— KLEIN M. NARRATIVE OF A CHILD ANALYSIS, THE HOGARTH PRESS, LONDRES, 1961.

— KLEIN M. ESSAIS DE PSYCHANALYSE, PAYOT, PARIS, 1967.

μίσους) τα οποία επιβάλλονται κάποια δοσμένη στιγμή.³¹

Από την πρώτη παιδική ηλικία, το παιδί χρησιμοποιεί τις φαντασιώσεις για να προστατευτεί από την αγωνία και να ελαττώσει την ορμική ένταση. Γι' αυτό κι είναι απαραίτητο να τ' ανακαλύψει κανείς μ' έμμεσο τρόπο, από τα όνειρα, τις καλλιτεχνικές, φιλολογικές δημιουργίες ή από τα παιχνίδια και τα παραμύθια των παιδιών. Οι φαντασιώσεις των παιδιών στην παιδαγωγική σχέση μπορούν να παρατηρηθούν στις μιμήσεις των ρόλων (παίζουμε τη δασκάλα) ή στα παιδικά σχέδια (ιχνογραφήματα).

Η πιο πρακτική μέθοδος κινητοποίησης των φαντασιώσεων εφαρμόζεται με τη δημιουργία και μεγέθυνση μιας κατάστασης: προτείνουμε π.χ. μιαν ελεύθερη προφορική ή ζωγραφική δημιουργία, αμέσως μετά την ανάγνωση κάποιου κειμένου και αφήνουμε τα παιδιά να παίζουν με ομαδικά παιχνίδια χωρίς την παρουσία του δασκάλου.

Όσο για τις φαντασιώσεις των εκπαιδευτικών, αυτές φαίνονται στις συζητήσεις τους με τους άλλους δασκάλους. Εκεί ανακαλύπτουμε ορισμένες συνήθειες εκφράσεις όπως: «με χρησιμοποίησαν», «με κουράζουν», «είναι λυσσασμένα σήμερα...», εκφράσεις που έχουν μια βαθιά σημασία.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές του επηρεάζεται και μάλιστα κατευθύνεται από τις φαντασιώσεις του. Αυτές υποβόσκουν ή ψάχνουν κάποιο στήριγμα ή τον απορροφούν πάντοτε εμφανίζονται ξαφνικά όταν παρουσιάζεται η στιγμή που μπορούν να εκδηλωθούν έμπρακτα.

Κατά την Μ. ΚΛΕΙΝ³¹, το παιδί προβάλλει τις επιθετικές επιθυμίες του πάνω στο «αντικείμενο» στο οποίο αυτές αναφέρονται, π.χ. το στήθος της μητέρας του. Στη φαντασίωση που συνοδεύει αυτήν την προβολή,³² η μητέρα (ή το στήθος) προσπαθεί να δαγκώσει το παιδί (πράξη που το παιδί επιθυμούσε να κάνει). Για τον R. ΚΑΕΣ^{33,34}, η κατάσταση της αγωγής συγχέεται με το μητρικό περιβάλλον κι ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με μια πανίσχυρη μητέρα η οποία τρέφει και προστατεύει ή αντίθετα αρνείται την τροφή στα παιδιά της και τα απορρίπτει.

Οι φαντασιώσεις των μαθητών εκφράζονται με το είδος της σχέσης τους με

31. — ISAACS S., *SOSIAL DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN*. ROUTLEDGE AND KEGAN. LONDRES, 1933.

— ISAACS S., *PARENTS ET ENFANTS*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS, 1952.

— ISAACS S., *NATURE ET FONCTION DU FRANTASMEM IN M. KLEIN (Ed.), DEVELOPEMENT DE LA PSYCHANALYSE*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS, 1966.

32. Η προβολή είναι ένας μηχανισμός άμυνας του εγώ με τον οποίο αποδίδουμε στο συνάνθρωπό μας τα ίδια μας τα συναισθήματα (στο Α.Σ. Σταύρου, *οπ.*, σελ. 99-101).

33. KLEIN M., *ENVIE ET GRATITUDE*, GALLIMARD, PARIS, 1968.

KLEIN M., HEIMANN P., ISAACS et RIVIERE J., 1952, *TRAD. FRANCAISE, DEVELOPEMENT DE LA PSYCHANALYSE*, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS, 1966.

34 R. KAES και συνεργάτες *"DESIR DE FORMER ET FORMATION DU SAVOIR"*, PARIS, DUNOD, 1976. σσ. 1-17.

τη μητέρα τους. Πάντοτε, σύμφωνα με τον R. ΚΑΕΣ, η συμπεριφορά της ομάδας της τάξης, είναι έκφραση μιας απληστίας για την πιο δυνατή εκμετάλλευση για να αδειάσει το περιεχόμενο του «στήθους» της μητέρας για να γευτεί μίαν ατέλειωτη ηδονή απέναντι σ' ένα δάσκαλο ή εκπαιδευτή που είναι η προσωποποίηση της φαντασματικής μητέρας, η οποία κρατάει για τον εαυτό της την τροφή και την αγάπη.

Ο R. ΚΑΕΣ, συνεχίζοντας την ανάλυσή του, λέγει ότι η υποψία πως η μητέρα κρατάει για τον εαυτό της ό,τι καλό έχει, βρίσκεται στη βάση του συναισθήματος έντονης επιθυμίας: δεν πρόκειται μονάχα για κατοχή αλλά και καταστροφή του αντικείμενου της ηδονής, επίθεση στο στήθος και στο μητρικό σώμα.

Ο R. ΚΑΕΣ λέει ότι ο δάσκαλος έχει εσωτερικοποιήσει το «αντικείμενο - γνώση» με τέτοιο τρόπο που μπορούμε να μιλάμε για ναρκισσιστική ταυτοποίηση μ' αυτό. Η γνώση είναι τροφή για τους μαθητές, δηλαδή ουσία που το παιδί χειρίζεται, κατακρατεί ή απορρίπτει.

Ένα σύστημα αντιθέσεων διέπει την παιδαγωγική σχέση: δίνω - αρνούμαι, καταβροχθίζω - με καταβροχθίζουν.

Ο δάσκαλος «αδειάζει» τον εαυτό του σε όφελος των μαθητών και νιώθει ότι θα τον καταβροχθίσουν (νιώθει χαμένος).

Ο μαθητής ζει κάτω από την απειλή ότι θα καταστραφεί, ενώ θέλει να καταστρέψει. «Το άγχος γεννιέται από το φόβο της καταστροφής» κατά τη Μ. KLEIN.

Ο φόβος απώλειας της αγάπης, αναβίωσης ένοχων προθέσεων που θα επέφεραν τιμωρία, γίνεται άγχος για το παιδί.

Βασανισμένος από την αγωνία του φόβου καταστροφής του, ο μαθητής αντιδρά κρατώντας διπλή στάση, γοητείας κι επιθετικότητας, για να οικειοποιηθεί τον άλλον ή να τον καταστρέψει.

Απ' αυτήν την ανάλυση, συμπεραίνουμε ότι η παιδαγωγική σχέση βιώνεται από τους μαθητές και το δάσκαλο στο φαντασματικό πεδίο σαν πάλη για ζωή ή επιβίωση. Ο δάσκαλος είναι η παντοδύναμη μητέρα (ALMA - MATER)³⁵ που μπορεί να δώσει ή ν' αρνηθεί την τροφή - γνώση και την ύπαρξη. Η επιβίωση του μαθητή εξαρτιέται απ' αυτόν.

Στο δάσκαλο λοιπόν κινητοποιείται αμυντικός μηχανισμός για να προστατευτεί από την αγωνία να τον «καταβροχθίσουν» οι μαθητές, ιδίως όταν αρνείται θεληματικά να δώσει τροφή (γνώση).

Ο R. ΚΑΕΣ παρουσιάζει αυτές τις φαντασιώσεις, αφού τις οργάνωσε γύρω από δύο μεγάλους άξονες: φαντασιώσεις καταβρόχθισης και φαντασιώσεις ευνουχισμού (CASTRATION).

Στη φαντασίωση καταβρόχθισης, η γνώση παρουσιάζεται σαν οντότητα που την παίρνεις τη δίνεις ή την κρατάς. Οι ταυτοποιητικές θέσεις είναι: για

35 Κορνήλιος Καστοριάδης: «Η φανταστική θέσπιση της κοινωνίας». Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα, 1981.

τον δάσκαλο ή μητέρα τροφός και για το παιδί το θηλάζον βρέφος που είναι καταστροφείς του μητρικού στήθους.

Ο δάσκαλος, σφετερίζεται τις ιδιότητες της παντοδυναμίας, νιώθει ν' απειλείται γι' αυτόν το σφετερισμό και φοβάται την παλινδρόμηση στην παιδική του ηλικία και τον ευνουχισμό. Για να προστατευθεί από την απειλή του ευνουχισμού, κατέχεται από τη φαντασίωση να ευνουχίσει.

Όποιος κι αν είναι ο τρόπος αποκάλυψης του φαντασματικού πεδίου της παιδαγωγικής σχέσης, η αποκάλυψη αυτή αφορά στα βαθιά άγχη των μελών της σχολικής ομάδας σ' αυτήν την πάλη με «τον άλλον» και τους εαυτούς τους, πάλη που καθορίζει την συμπεριφορά τους με τη μορφή: προχωρώ - απασύρομαι μπρος - πίσω, δώρο κι απώλεια. Αυτό εξηγεί κατά ένα μέρος την αντιθετική μορφή που παρουσιάζουν οι συμπεριφορές μαθητή και δασκάλου: ορμή προς τον άλλον ή αναζήτηση καταφυγίου κι αποκοπή από τους άλλους.

Η λύση αυτής της συγκρουσιακής κατάστασης θα προέλθει από τη συνειδητή προσπάθεια του δασκάλου να ξεκαθαρίσει ποιές δυνάμεις επιδρούν πάνω του και να δώσει στο παιδί το δικαίωμα να υπάρχει μέσα στην ιδιαιτερότητά του, να ενεργεί αυτόνομα. Κυρίως ο δάσκαλος ας γνωρίζει ότι αυτός σαν ενήλικας, εκτίθεται στην επίδραση της χειραφέτησης του μαθητή, ότι πρέπει να δεχτεί την εξέλιξή του, ότι τέλος πρέπει ν' αναθεωρήσει την κοσμοθεωρία του σε σχέση με τις απαιτήσεις των μαθητών του.

Αυτή η αναγκαία εξέλιξη προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος εξουσιάζει κι ελέγχει τα φαντασιωτικά βιώματα της παιδικής του ηλικίας, ιδίως εκείνα, που αφορούν αυταρχικούς ρόλους και συνδέονται με πρόσωπα που επέδρασαν πάνω του όπως οι γονείς κι οι δάσκαλοί του.

Στην πραγματικότητα, ο δάσκαλος παρουσιάζει αμφιθυμική (=αγάπη και μίσος συγχρόνως για το ίδιο «αντικείμενο») συμπεριφορά απέναντι στη δύναμη και την εξουσία. Με τη γνώση, επιβεβαιώνεται κι επομένως ταυτίζεται μ' αυτόν που επιτίθεται. Κι ενώ είναι αυτός που θέλει να έχει τη δύναμη, να παρέχει ή να αρνείται, να δέχει ή ν' απορρίπτει, μολοταύτα φοβάται μιαν ανάλογη δύναμη στους άλλους μαθητές. Αρκεί να εξετάσουμε τη συμπεριφορά του απέναντι στη διοικητική και παιδαγωγική εξουσία της τέως επιθεώρησης για να το πιστοποιήσουμε. Φοβάται μπροστά σε μια εξουσία που τον ελέγχει και τον κρίνει και παρουσιάζει σημάδια απόρριψης με επιθετικές εκδηλώσεις. Δεν ομολογεί το φόβο του, παριστάνει τον ανεξάρτητο και συγχρόνως εκδηλώνει την υποταγή του.

Ο δάσκαλος περιμένει από τον άλλον αναγνώριση της δύναμής του και δε θέλει να δώσει εξωτερικά σημεία αποδοχής της δύναμης του άλλου. Ακόμα κι ένας συνάδελφος δάσκαλος που μπαίνει στην τάξη του θεωρείται παρείσακτος κι αυτός: υποσυνειδητά τον απορρίπτει, γιατί ο παρείσακτος αποτελεί μιαν απειλή μέσα σ' αυτό το κλειστό κύκλωμα: Θα μπορούσε να σφετεριστεί την εξουσία μέσα στην τάξη ή ν' αμφισβητήσει το δικαίωμά του σ' αυτήν την εξουσία.

Επιτέλους σύγχρονα βιβλία στο Δημοτικό

του Αποστ. Στ. Τσακαλίδη

Μια κρατική έκδοση σχολικών βιβλίων ανάλογη του 1917. «το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» και «Τα Ψηλά Βουνά» μακρινοί πρόγονοι των νέων αναγνωστικών «Η γλώσσα μου».

Μια ουσιαστική αλλαγή που γίνεται στο χώρο της Παιδείας μας και συγκεκριμένα στον τομέα του σχολικού βιβλίου περνάει σχεδόν απαρατήρητη από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

Πρόκειται για τον αθόρυβο άθλο του εκσυγχρονισμού των διδακτικών προγραμμάτων του Δημοτικού και τη συγγραφή αντίστοιχων σχολικών βιβλίων. Μια προσπάθεια που άρχισε πειραματικά με τη μεταρρύθμιση του 1964 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹, διακόπηκε με την κατάργησή του από τη δικτατορία και καρποφορεί δίνοντας τους πρώτους καρπούς στα δύο τελευταία χρόνια.

Το Σεπτέμβρη του 1982 κυκλοφόρησαν τα τρία πρώτα βιβλία για την Α' Δημοτικού²: «Η Γλώσσα μου», «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και «Τα Μαθηματικά μου» με το πρώτο μέρος τους και τις αρχές του 1983 κυκλοφόρησαν και το δεύτερο και τρίτο μέρος του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» και το δεύτερο μέρος των άλλων δύο βιβλίων. Το Σεπτέμβρη του 1983 τα βιβλία αυτά ξανατυπώθηκαν βελτιωμένα σε μερικά σημεία τους -κυρίως με περιορισμό των εργασιών- και με υποδείξεις που έγιναν από εκπαιδευτικούς που τα χρησιμοποίησαν. Το βιβλίο μάλιστα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» εμφανίζεται φέτος με τον τίτλο «Εμείς και ο κόσμος» και με παράλληλο τετράδιο εργασιών. Και τα τρία βιβλία συνοδεύονται από αντίστοιχο βιβλίο για το δάσκαλο. Μέσα στο σχολικό έτος 1983-84 ολοκληρώνεται η έκδοση ανάλογων βιβλίων για τη δεύτερη και τρίτη τάξη και παράλληλα ετοιμάζονται σταδιακά τα νέα προγράμματα των άλλων τάξεων για να ακολουθήσει η συγγραφή και των βιβλίων των άλλων τάξεων.

ΜΟΧΛΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα νέα σχολικά βιβλία, μολονότι μας έρχονται με καθυστέρηση 15 περίπου χρόνων, αποτελούν μια ευχάριστη έκπληξη πολύ μεγάλης σημασίας για το ελληνικό σχολείο.

Με την ποιότητα τους και με τη διπλή τους έκδοση: βιβλίο για το μαθητή - εργαλείο μάθησης· βιβλίο για το δάσκαλο - οδηγό εκπαιδευτικού· αποτελούν μοχλό για ποιοτική βελτίωση και πραγματική άνοδο της στάθμης της παιδείας που παρέχεται με ίσες ευκαιρίες στους μαθητές όλων των σχολείων της χώρας.

Τα βιβλία αυτά σε συνδυασμό με την κατάρτιση των νέων προγραμμάτων τα οποία προηγούνται, την πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων, τη μετεκπαίδευση στις ΣΕΛΔΕ, το θεσμό του σχολικού συμβούλου, τον περιορισμό του αριθμού των μαθητών στην τάξη, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλων και μαθητών με την απήχηση της αντιαυταρχικής αγωγής που πνέει πια όλο και περισσότερο στα σχολεία μας θα συμβάλουν πολύ ουσιαστικά στον εκσυγχρονισμό της παιδείας μας. Για να ολοκληρωθεί βέβαια ο συγχρονισμός της παιδείας θα απαιτηθούν και σύγχρονα εκπαιδευτήρια με κατάλληλο εξοπλισμό, βιβλιοθήκες και άλλα. Μα και με την κατάσταση που υπάρχει τα νέα βιβλία είναι μόνα τους μια πρόκληση για εκσυγχρονισμό της σχολικής εργασίας. Η θέση του σχολικού βιβλίου στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι κεντρική. Σ' αυτό αντανακλάται η εκπαιδευτική πολιτική καθώς ουσιαστικοποιείται από τις επιλογές που γίνονται στον πολιτικό, τον πολιτιστικό, τον κοινωνικό, τον ιστορικό, το Θρησκευτικό και τον επιστημονικό (παιδαγωγική-ψυχολογία) τομέα. Το σχολικό βιβλίο είναι η «ορατή παιδεία» για μαθητές, γονείς και πολλούς δασκάλους και γι' αυτό η μη έγκαιρη άφιξή του δημιουργεί προβλήματα στη σχολική εργασία και ανησυχία στους γονείς.

Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΜΑΣ ΒΙΒΛΙΟΥ

Η ιστορία του σχολικού βιβλίου είναι παράλληλη με την ιστορία της παιδαγωγικής. Κάθε νέος σταθμός της παιδαγωγικής αντικατοπτρίζεται στα σχολικά βιβλία.

Στη χώρα μας ο εκσυγχρονισμός των σχολικών βιβλίων δεν ακολούθησε ευθύγραμμη πορεία, αλλά είχε οδυνηράπισωγυρίσματα. Με φωτεινά ορόσημα το 1917, το 1924 και το 1932, που επικράτησαν προοδευτικές αντιλήψεις στο Υπουργείο Παιδείας, το σχολικό μας βιβλίο παρουσίασε σημαντική βελτίωση και έγινε «ευρωπαϊκό». Στάθηκαν ακόμα οι λίγες εκείνες προσπάθειες σημεία αναφοράς, προόδου και σύγκρισης, όσο κι αν οι συντηρητικοί τα πολέμησαν αντιεπιστημονικά και τα έκαψαν «ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως». (Προτάσεις της Επιτροπείας 10-2-1921).

Σ' όλα τα υπόλοιπα μακρόχρονα διαστήματα τα σχολικά μας βιβλία και κυρίως τα αναγνωστικά ήταν το λιγότερο αναχρονιστικά.

Γινόταν φυσικά κάθε τόσο η δέουσα κριτική από υπεύθυνους πνευματικούς ανθρώπους³ καθώς και από εκπαιδευτικούς στα συνέδριά τους χωρίς να λαμβάνεται υπόψη.

Με τη μεταπολίτευση του 1974 έγινε μια σοβαρή προσπάθεια βελτίωσης των βιβλίων αλλά με όχι τόσο σημαντικά αποτελέσματα⁴. Αποδείχτηκε για μια ακόμη φορά ότι ο τρόπος συγγραφής των σχολικών βιβλίων με προκήρυξη των όρων συγγραφής από το υπουργείο και συγγραφή σε τακτό χρονικό διάστημα από «φιλόδοξους» συγγραφείς δεν μπορεί ν' αποδώσει.

Τα δύο τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας εμπιστεύτηκε στο ΚΕΜΕ, όπου εργάζονταν στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, την κατάρτιση σύγχρονων προγραμμάτων και τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων.

ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΝΑΛΟΓΗ ΤΟΥ 1917

Η πρώτη γενική εντύπωση από τα νέα βιβλία είναι ότι πρόκειται για μια προσπάθεια ανάλογη του 1917 στον τρόπο συγγραφής και την επιτυχία. Συντακτικές επιτροπές τότε, συντακτικές ομάδες τώρα με τον ίδιο προοδευτικό προσανατολισμό και με το ίδιο μεράκι. Συντακτικές επιτροπές και ομάδες από εκπαιδευτικούς δοκιμασμένους στη σχολική πράξη και τη λογοτεχνία, με θεωρητικό επιστημονικό εξοπλισμό από σπουδές στο εσωτερικό και το εξωτερικό κι εκλαϊκευτική ικανότητα.

Τα σχολικά αυτά βιβλία είναι η φυσική εξέλιξη των βιβλίων του 1917. Δεν μπορεί να είναι τυχαία η παρουσία της πρώτης και της τελευταίας σελίδας από «Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» στις σελίδες 92 και 93 του 2ου τεύχους στο βιβλίο της Α' τάξης «Η γλώσσα μου». Τούτη η συγγένεια των πρώτων εκείνων καλών βιβλίων με τα τωρινά φαίνεται και από την αντιπαράθεση των βασικών αρχών της συντακτικής επιτροπής του 1917 και των συντακτικών ομάδων σήμερα.

Η συντακτική επιτροπή που παρέδωσε το 1918 το «Αλφαβητάριο» (τα παιδιά το ονόμασαν «Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο») έκδοση 1919 ήταν: Δ. Ανδρεάδης, Α. Δελμούζος, Π. Νιρβάνας, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Μαλέας (εικόνες). «Εκείνο που προσπάθησαν οι συντάχτες του να κάμουν — αδιάφορο αν το πέτυχαν πάντοτε — ήταν από άποψη λογοτεχνικής μορφής, παιδαγωγικού περιεχομένου, γλωσσικής έκφρασης και εκτυπωτικών μέσων⁵:

1) να είναι ε λ ' λ η ν ι κ ό , καθρεφτίζοντας την ελληνική ζωή·

2) να είναι καλογραμμένο, ζωντανό, λ ο γ ο τ ε χ ν ι κ ό έργο, ώστε να ελκύσει το μαθητή, με ποιηματάκια και με τραγούδια ακόμη, και να πετύχει καλύτερα το σκοπό του·

3) να είναι για το λόγο αυτό, βιβλίο εφαρμογής μόνο, αφήνοντας στον πίνακα και στην ιδιαίτερη εργασία του δασκάλου εκεί την ανάλυση και σύνθεση των στοιχείων του — έτσι που να διατηρηθεί στο βιβλίο ο χαρακτήρας μιας όμορφης ιστορίας·

4) ν' αποτελεί από την αρχή ως το τέλος ένα σύνολο με ενότητα, μ' όλη την ποικιλία της καθημερινής ζωής των τριών παιδιών που παρουσιάζει (σε σκηνές ή αυθυπόστατες ή συνενωμένες σε μεγαλύτερες ενότητες)·

5) να χρησιμοποιήσει συνυφασμένες με το κείμενο και όσο γίνεται αφθονότερα τις εικόνες που θα ξυπνήσουν την παιδική καλαισθησία — απαραίτητες για να συμπληρώσουν και να ζωντανέψουν τα πρώτα μαθήματα με τη διδασκαλία των πρώτων ψηφίων·

6) να έχει περιεχόμενο παιδικό και φαιδρό, από την καθημερινή ζωή του παιδιού, γεμάτο κίνηση και ζωή, έτσι που να ταιριάζει καλύτερα στις ψυχικές τους ανάγκες·

7) ν' αποφεύγει έννοιες και διδασκαλίες ανώτερες από την αφομοιωτική δύναμη των μαθητών έξι χρονών, παρουσιάζοντας το καθετί σύμφωνα με την ψυχολογική και πνευματική του κατάσταση·

8) να χρησιμοποιήσει όσο γίνεται κοινά πανελλήνια παιδικά στοιχεία - κοινωνικά, γεωγραφικά, γλωσσικά - γνώριμα σε κάθε παιδί·

9) ν' αποφεύγει κάθε δογματισμό, διδαχτική τάση και άμεση ηθικολογία, δίνοντας την ηθική διδασκαλία αβίαστα, καθώς βγαίνει από τη ζωή·

10) ν' αφήσει τις καθιερωμένες πια πρότυπες, αρχοειδείς λέξεις, ασυμβίβαστες με την έννοια του νέου βιβλίου. Γιατί αυτό δε θα έχει σκοπό τις λέξεις παρά θα καθρεφτίζει τη ζωή και τη γλώσσα της, και γι' αυτό μόνο προτάσεις ολόκληρες θα παρουσιάζονται εξ αρχής σ' αυτό·

11) να ξαναγυρίζει σε κάθε μάθημα στα ήδη διδαγμένα, κι αν είναι δυνατό σε κάθε μάθημα μαζί με το νέο να ξαναπαρουσιάζονται όλα τα γνωστά ως εκεί γράμματα·

12) να κανονίζει τη σειρά των διδασκομένων γραμμάτων κατά τις φωνητικές τους κυρίως δυσκολίες·

13) να θεμελιωθεί στην προφορά της ζωντανής γλώσσας·

14) να καθρεφτίζει τη μετρική γλώσσα των παιδιών·

15) να δώσει την ορθογραφία της κοινής γλώσσας, και να διδάξει τις αναγνωστικές της δυσκολίες·

16) να ελαττώσει τη διαφορά γραπτών και τυπωμένων γραφικών συμβόλων χρησιμοποιώντας ένα διάμεσο κοινό ψηφίων». («Πριν καούν» σελ. 248-249, «Απαντα Μ. Τριανταφυλλίδη» 5ος τόμος σλ. 96-97).

Με τις ίδιες περίπου βασικές αρχές εργάστηκε και η επιτροπή (η ίδια) που έδωσε το 1920 τα «Ψηλά βουνά».

Οι γενικές επιδιώξεις της συντακτικής ομάδας που έχει τη φροντίδα της συγγραφής των αναγνωστικών - όπως τουλάχιστο βρίσκονται σε κείμενο του κ. Αριστ. Βουγιούκα - είναι:

«Με πρωταρχικό σκοπό τη γλωσσική προαγωγή των μαθητών τα κείμενα — κινούνται μέσα στα πλαίσια της δημοκρατικής βιοθεωρίας και των αξιών του νέου ελληνισμού, αλλά αποφεύγουν την κατήχηση και τον εκδογματισμό, δοσμένα συνήθως μ' έναν τρόπο που προβληματίζει και καλλιεργεί το ελεύθερο φρόνημα·

— έχουν (αυτή τουλάχιστον είναι η επιδίωξη) ψυχολογική, κοινωνιολογική και αισθητική κάλυψη, ώστε να είναι πειστικά και ενδιαφέροντα·

— είναι παιδοκεντρικά και αντλούν τα θέματά τους από τον κόσμο που περιβάλλει το παιδί, ώστε να καλύπτονται οι περισσότεροι από τους τομείς γλωσσικής επικοινωνίας που έχουν προτεραιότητα στη ζωή·

— είναι καλογραμμένα και πιστά στον καθιερωμένο τύπο της κοινής νεοελληνικής·

— μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά τους πλαίσια ενσωματώνουν και λέξεις ενός προαποφασισμένου βασικού λεξιλογίου, που είναι προγραμματισμένες για εντατικότερη χρήση, ώστε να γίνουν κτήμα των μαθητών από εννοιολογική, ορθοφωνική και ορθογραφική άποψη·

— υπηρετούν, τέλος, και ειδικότερους γλωσσικούς στόχους, ενσωματώνοντας γι' αυτό το σκοπό, με τρόπο όσο γίνεται πιο αβίαστο και σε ικανοποιητική συχνότητα, λέξεις, εκφράσεις και γενικώς δομικά και λειτουργικά στοιχεία και φαινόμενα της γλώσσας, που γίνονται αντικείμενο συστηματικότερης σπουδής στις εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα.

Των γραπτών εργασιών βασικά γνωρίσματα είναι ότι

— απαιτούν νοητικό χειρισμό στο επίπεδο του συγκεκριμένου·

— δεν προϋποθέτουν ιδιαίτερη διδασκαλία γραμματικής με τυπικούς ορισμούς και κανόνες, πέρα από κάποιες πολύ απλές εισαγωγικές εξηγήσεις·

— χρησιμοποιούν γραμματική ορολογία με πολλή φειδώ και με τρόπο διαισθητικό·

— δεν είναι του παραδοσιακού τύπου «κλίνε» και «τεχνολόγησε».

Τα βιβλία του 1917 υλοποιούν παιδαγωγικές των CLAPAREDE, DEWEY και KERSCHENSTEINER. Τα νέα βιβλία τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που πηγάζουν από το έργο των PIAGER, BRUNER καθώς και των γλωσσολόγων SAUSSURE, CHOMSKY σε μεγάλο βαθμό και πολλών άλλων σε μικρότερο βαθμό. Μπορούν μάλιστα να θεωρηθούν και η φυσική των Μ. Τριανταφυλλίδη, Μ. Οικονόμου, Θρ. Σταύρου.

Ένα άλλο βασικό σημείο ομοιότητας είναι η άμεση προσωπική επαφή των φορέων του νέου τρόπου εργασίας με την πλατιά μάζα των δασκάλων μας. Την άνοιξη του 1924 ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης γνώρισε σε συνέδρια δυόμισι χιλιάδες δασκάλους στο Αργοστόλι και στην Κόρινθο, στη Χαλκίδα και στην Αθήνα, στις Καλάμες και στο Ναύπλιο, στον Πειραιά και στην Κοζάνη, την

Έδεσσα, την Καστοριά «... όταν (όπως γράφει) συζητούσαμε σε ώρες αλησμόνητες ζητήματα σχετικά με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η κοινή προσπάθεια μας συμπλησίαζε σαν ανθρώπους και μας ύψωνε σε συνεργάτες έργου εθνικού». (Ένα γράμμα στους δασκάλους μας - ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ σελ. 1). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και σήμερα.

Οι σύμβουλοι του ΚΕΜΕ, παράλληλα με τη συγγραφική εργασία στις συντακτικές ομάδες, δέχονται προσκλήσεις συλλόγων δασκάλων και σε ειδικά σεμινάρια αναπτύσσουν τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η συγγραφή των νέων βιβλίων και η μεθοδολογία της αξιοποίησής τους. Στα σεμινάρια αυτά οι δάσκαλοι έρχονται σε άμεση γνωριμία με τους υπεύθυνους των συντακτικών ομάδων και, αφού ακούσουν τις εισηγήσεις τους, διατυπώνουν απορίες ή επιφυλάξεις, ασκούν κριτική βασισμένη στην εφαρμογή των βιβλίων στη σχολική πράξη, κάνουν υποδείξεις για τροποποιήσεις ή βελτιώσεις και δέχονται από τους ομιλητές αντίστοιχες επεξηγήσεις. Τέτοια σεμινάρια έχουν γίνει ήδη σε αρκετούς συλλόγους της Αθήνας και του Πειραιά, της Μυτιλήνης, των Χανίων, της Δράμας και του Άργους. Έτσι οι υπεύθυνοι των συντακτικών ομάδων δέχονται άμεσα την απήχηση του έργου των ομάδων και έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα στοιχεία των εποικοδομητικών κριτικών.

ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΠΕΡΙΜΕΝΑΜΕ

Τα βιβλία αυτά υλοποιούν με δημιουργικό τρόπο προοδευτικές αρχές σύγχρονες στο χώρο της Παιδείας. Τα παιδιά, που με τη διαίσθησή τους αντιλαμβάνονται την ποιότητα, τα χαίρονται. Βασικό στοιχείο των βιβλίων, μαζί με την «ψυχολογική, κοινωνιολογική και αισθητική κάλυψη», είναι η καλλιτεχνική δημιουργία. Βέβαια η καλλιτεχνική δημιουργία δεν μπορεί να είναι έργο ομαδικό. Γι' αυτό κύριος δημιουργός ενός έργου είναι ένας, αλλά η συνεργασία και άλλων ισάξιων δημιουργών αποτελεί εγγύηση της ποιότητας του έργου. Έτσι το «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» φέρεται ως έργο της επιτροπής μα είναι χυμένο από τη ψυχή του Δελμούζου, ενώ τα «Ψηλά βουνά» έργο κι αυτό της επιτροπής είναι δημιούργημα του Ζ. Παπαντωνίου, όπως μας πληροφορεί ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης.

Δε θεωρώ σκόπιμο σε μια τόσο εντυπωσιακή ανανέωση του σχολικού βιβλίου να ψάξω να βρω λάθη τυπογραφικά ή αβλεψίες ή και άλλα λάθη που η αληθινή δημιουργία τα κάνει απαραίτητα. Αυτά, αν υπάρχουν, θα εντοπιστούν από τους δασκάλους που χρησιμοποιούν τα βιβλία στην τάξη τους και με άλλες παρατηρήσεις θα πρέπει να φτάνουν στις συντακτικές ομάδες. Όσο για ... «τα μαργαριτάρια», που βρήκε δημοσιογράφος σε κείμενα, που είναι παρμένα από το πασίγνωστο και στην Ελλάδα βιβλίο της Ντόρας Γκάμπε «Εγώ, η μητέρα μου κι ο κόσμος» μετάφραση του Γιάννη Ρίτσου εδώ και 17, τουλάχιστο, χρόνια, δε χρειάζεται να γίνει λόγος...

Με τα νέα βιβλία γίνεται πραγματικότητα η δημοκρατική αρχή «ίσες ευκαιρίες μάθησης» σε όλα τα Ελληνόπουλα. Ενθαρρύνεται η ερευνητική διάθεση, διευκολύνεται ο προβληματισμός, αντιμετωπίζεται η πραγματικότητα με σύγχρονες αντιλήψεις και προσφέρονται οι βασικές γνώσεις με τρόπο κατάλληλο και έντιμο για την ηλικία των παιδιών. Η μόρφωση του παιδιού δε θα εξαρτάται πια στον ίδιο σημαντικό βαθμό από το δάσκαλο που θα του τύχει, αφού το βιβλίο για το δάσκαλο με τις μεθοδικές υποδείξεις, τις διδακτικές ενέργειες και τις δραστηριότητες των μαθητών που υποδείχνει, υποχρεώνει - θα λέγαμε κατά κάποιο τρόπο - και τον πιο απληροφόρητο στις νέες μεθόδους εργασίας δάσκαλο να είναι τουλάχιστο σωστός και αποδοτικός σ' ένα σημαντικό βαθμό, χωρίς να εμποδίζει τον προβληματισμένο και δημιουργικό εκπαιδευτικό ν' αξιοποιεί επιπλέον τις δυνατότητές τους.

Τα σημερινά βιβλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού δεν έχουν να ζηλέψουν τίποτε από τα αντίστοιχα άλλων προηγμένων χωρών. Μπορούν να δίνονται χωρίς φόβο ντροπής στα χέρια ξένων κριτικών. Και προπαντός μπορούν τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού να τα δείχνουν στ' άλλα παιδιά χωρίς καμιά συστολή.

Το άλμα της ποιότητας και η επαναστατική στροφή στην προσέγγιση της γνώσης θα ήταν φυσικό να δημιουργήσει κάποια αντίδραση. Ωστόσο οι δάσκαλοι προβληματίζονται θετικά στους νέους τρόπους εργασίας και τη νέα αντίληψη των σχολικών πραγμάτων και συμβάλλουν με τις παρατηρήσεις τους στη βελτίωση των βιβλίων.

Ο δάσκαλος βλέπει ότι δε χρειάζεται πια να σπαζοκεφαλιάζει να βρει υλικό, να καταπιέζει και να ξελαρυγγίζεται για να γεμίσει τα κεφάλια των παιδιών με αχώνευτο υλικό παρωχημένο ή έτοιμες γνώσεις, να απαιτεί πολλές άσκοπες και βασανιστικές «κατ' οίκον» εργασίες, βλέπει ότι με το νέο τρόπο εργασίας, που υποδείχνουν τα βιβλία, γίνονται τα παιδιά κι αυτός συνδημιουργοί στην οικοδόμηση της γνώσης και φεύγουν κάθε μέρα χαρούμενοι απ' το σχολείο.

Είναι αλήθεια πως δημιουργούνται κάποια προβλήματα από τη μη έγκαιρη διανομή των βιβλίων σε πολλά σχολεία. Θα ήταν πολύ άδικο μια δυσαρέσκεια από τέτοιο λόγο να ζημιώσει το έργο των ανθρώπων που δημιουργούν αυτόν τον άθλο.

Θα πρέπει ίσως, όταν τα βιβλία πάρουν την οριστική τους μορφή μετά από δύο τρείς επανδεκδόσεις, να δένονται με γερότερα εξώφυλλα για να χρησιμοποιούνται για τρία χρόνια. Κάτι τέτοιο θα έλυνε το πρόβλημα της έγκαιρης διανομής και θα ήταν μια άμεση αλλά και μακροχρόνια οικονομία αφού το παιδί θα μάθαινε να διατηρεί το βιβλίο σε καλή κατάσταση.

Τα νέα σχολικά βιβλία - περιεχόμενο και εικονογράφηση - είναι μια ευχάριστη πραγματικότητα που περιμένουμε γρήγορα να ολοκληρωθεί. Και μια ευχή. Να μη βρεθεί ποτέ καμιά «επιτροπεία» να τα βάλει μαζί τους.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. «*Αρχές Αναλυτικού Προγράμματος*» Αντ. Μπενέκου. «Δωδωναίον Φως» Ιωάννινα, Δεκέμβριος, 1966, σελ.103. (Από την εισήγηση του Παρέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πανηπειρωτικό παιδαγωγικό σεμινάριο 5ης και 6ης Ιουνίου 1966). «...Τα βιβλία αυτά περιέχουν όχι μόνον την ύλη για το μαθητή (ή για το δάσκαλο), αλλά και ερεθίσματα για παραπέρα αυτενεργό εργασία και υποδείξεις για το δάσκαλο, ακόμη και συγκεκριμένες παραπομπές σε κατάλληλη βιβλιογραφία, απ' όπου θα μπορεί κανείς να επιλέξει κατάλληλο υλικό επιστημονικό, διδακτικό, εποπτικό κλπ.»
2. «*Τα νέα βιβλία του Δημοτικού*» Αριστ. Βουγιούκα «Διδασκαλικό Βήμα» Μάρτης 1983.
3. α. «*Τα νέα αναγνωστικά του Δημοτικού*» Αλ. Δεμούζου. «Παιδεία και Ζωή». Φεβρουάριος 1965. «Μελέτες και Πάρεργα» σελ. 263.
β. «*Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Ένας σταθμός στα παιδικά γράμματα*» Αντ. Μπενέκου. Αθήνα, 1972. (Βιβλίο)
γ. «*Πώς η δικτατορία εκακοποίησε το σχολικό βιβλίο*» Αρ. Βουγιούκα «ΒΗΜΑ» 23 Μαρτίου 1975.
4. α. «*Γιατί τόση σεμνοτυφία στα βιβλία του Δημοτικού*» Βικτ. Νέτα. «Πρωινή Ελευθεροτυπία» 19.9.1978.
β. «*Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μερικά σημαντικά βήματά της*» Ευάγ. Παπανούτσου. «Βήμα της Κυριακής», 8.10.1978.
γ. «*Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*» Άννα Φραγκουδάκη. 1978 (Βιβλίο)
δ. Δύο άρθρα του κ. Θεοφρ. Γέρου στην εφημερίδα «ΒΗΜΑ», 1979, αναδημοσιευμένα στο βιβλίο «Εκπαιδευτικά Πολιτική 1975-81», σελ. 86-96
ε. «*Ποίηση και αντιποίηση στο Δημοτικό Σχολείο (1947-77)*» Αρ. Βουγιούκα. 1 Δεκεμβρίου 1979 «ΒΗΜΑ».
5. «*Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*» της «Συντακτικής Επιτροπής» Αθήνα 1919.
6. «*Πριν καούν*» σελ. 248-249. «Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη 5ος τόμος» σελ. 96.
7. «*Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας*» «Η γλώσσα μου» για το Δημοτικό Αριστ. Βουγιούκα. Περιοδικό «ΓΛΩΣΣΑ» τεύχος 3, Φθινόπωρο 1983.
8. «*Δημοτικισμός*» «Ένα γράμμα στους δασκάλους μας» Μ. Τριανταφυλλίδη. σελ. 1 Αθήνα 1926. «Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη 5ος τόμος» σελ. 168.

Για να γνωρίσουμε και να διαμορφώσουμε το χώρο που ζούμε

*Μια προσπάθεια μαθητών-καθηγητών
του ΚΕΤΕ (Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο) Πετρούπολης.*

ΘΑ ΤΗΝ ΒΟΗΘΗΣΕΤΕ:

Η Πετρούπολη, όπως ξέρετε, είναι μια συνοικία της Αθήνας και βέβαια όχι απ' αυτές που λέγονται προνομιούχες.

Σ' αυτή τη συνοικία λοιπόν, μερικά πράγματα είναι πολύ εύκολα και μερικά πολύ δύσκολα.

Έτσι είναι εύκολο να βρεις και να πας σε μια καφετέρια αλλά είναι σχεδόν αδύνατο να βρεις μια βιβλιοθήκη. Είναι εύκολο να πας σε μια ΝΤΙΣΚΟ ή στα UFO αδύνατο όμως να πας εδώ σε ένα θέατρο. Είναι εύκολο να παίξεις ΠΡΟ-ΠΟ, μπιλιάρδο, ποδοσφαιράκια αλλά αδύνατο να βρεις ένα γνήσιο βιβλιοπωλείο. Αλλά ας αφήσουμε τα παραδείγματα.

Αφού έτσι περίπου είναι τα πράγματα στη συνοικία μας, σκεφτήκαμε να βρούμε μόνοι μας τρόπους για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μας.

Αρχίσαμε λοιπόν να συγκεντρωνόμαστε κάθε Σάββατο πρωί στο σχολείο μας. Είμαστε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών και καθηγητών.

Σχέδιο συγκεκριμένο για το τι θα κάνουμε, δεν είχαμε. Αρχίσαμε έτσι τις συναντήσεις μας με γενική συζήτηση πάνω σε διάφορα προβλήματα. Στις συζητήσεις αυτές συμμετείχαν και καθηγητές μας, όχι όμως ως καθηγητές αλλά ως ισότιμα μέλη της ομάδας μας.

Οι συζητήσεις έγιναν σιγά-σιγά πιο συγκεκριμένες. Υπήρξαν προτάσεις και σχέδια για διάφορες δραστηριότητες.

Έτσι φτάσαμε στην απόφαση να ενταχθούν όλες οι δραστηριότητές μας μέσα στο γενικό τίτλο: «ΓΙΑ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΠΟΥ ΖΟΥΜΕ».

Ο τίτλος αυτός, κατά τη γνώμη μας, ταιριάζει απόλυτα με όσα αναφέραμε στην αρχή.

Κάτω λοιπόν από τον γενικό τίτλο «ΓΙΑ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΠΟΥ ΖΟΥΜΕ» βρίσκονται διάφορες δραστηριότητες που γίνονται από μαθητές του ΚΕΤΕ Πετρούπολης με συμμετοχή και καθηγητών μας.

Από το πρώτο μέρος του τίτλου («ΓΙΑ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΜΕ») πιστεύουμε ότι φαίνεται καθαρά η προσπάθειά μας.

— να εντοπίσουμε τις πολιτιστικές ευκαιρίες που υπάρχουν στη συνοικία μας και

— να διαπιστώσουμε τα ενδιαφέροντα των νέων της περιοχής μας, το πώς διαθέτουν τον ελεύθερο χρόνο τους, το πώς θα ήθελαν να τον διαθέτουν και τελικά να επιχειρήσουμε να δώσουμε μια εξήγηση στη δομή του πολιτιστικού περιβάλλοντος της Πετρούπολης και στο πώς αυτό ενεργεί πάνω στους νέους.

Στο άλλο μέρος του τίτλου («ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΠΟΥ ΖΟΥΜΕ») ανήκει το δεύτερο μέρος της προσπάθειάς μας: Να δημιουργήσουμε μόνοι μας τις πολιτιστικές ευκαιρίες που κατά τη γνώμη μας (με βάση βέβαια και τα συμπεράσματα του πρώτου μέρους) λείπουν.

Σαν πρώτο βήμα προς αυτές τις κατευθύνσεις, συγκροτήσαμε:

1. Μια ομάδα έρευνας που θα καταγράψει τις πολιτιστικές ευκαιρίες της συνοικίας μας και θα μελετήσει τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες των νέων σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες αυτές.

2. Μια ομάδα θεάτρου που μέσα από την ενασχόληση με ένα έργο κάνει συζητήσεις για το θέατρο. Δηλαδή τελικός σκοπός μας δεν είναι να ανέβει οπωσδήποτε μια θεατρική παράσταση, αλλά με αφορμή ένα έργο να συζητήσουμε για το θέατρο.

3. Μια ομάδα μουσικής που αποτελείται από παιδιά που παίζουν κάποιο όργανο. Στην ομάδα αυτή παίζονται από όλους μαζί διάφορα τραγούδια αλλά γίνονται και συζητήσεις για τη μουσική.

Και όλα αυτά γιατί νομίζουμε δεν αρκεί να λέμε (δηλ) να λέτε) ότι οι νέοι δεν πρέπει να περνάνε τις ώρες τους στις καφετέριες και στα UFO αλλά να υπάρχουν και λύσεις πέρα από τις καφετέριες...

Οι ομάδες αυτές συναντιούνται κάθε Σάββατο πρωί στο σχολείο μας. Φυσικά σχετικές συζητήσεις γίνονται και στις ελεύθερες ώρες μας.

Όλα γίνονται πάντα εκτός ωρών διδασκαλίας γιατί το πρόβλημά μας δεν ήταν πως «θα κάνουμε λιγότερες ώρες μάθημα» αλλά το πώς θα αξιοποιήσουμε καλύτερα τον ελεύθερο χρόνο μας, πώς θα ξεφύγουμε από την αναγκαστική «λύση» της καφετέριας και των UFO και πως θα μπορέσουμε να ασχοληθούμε και με πολλά άλλα που μας ενδιαφέρουν.

Βέβαια συναντάμε κάποια προβλήματα από το ότι δεν υπάρχει μια μόνιμη αίθουσα στο σχολείο μας που να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τις



συζητήσεις και τις συναντήσεις μας. Ένας μόνιμος χώρος - που ελπίζουμε να είναι σύντομα στη διάθεσή μας - διαμορφωμένος από μας (με αφίσσες, βιβλιοθήκη, μουσική κτλ.) θα βοηθήσει πολύ στην προσπάθειά μας, θα μας δώσει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε και άλλα σχέδιά μας (από σχέδια έχουμε πολλά...) και φυσικά θα είναι μεγάλο κίνητρο για να έρθουν και άλλοι συμμαθητές μας στις ομάδες που υπάρχουν ή σε αυτές που μπορούν να δημιουργηθούν.

Ζητάμε λοιπόν τη βοήθειά σας.

Και επειδή μπορεί να ρωτήσετε «πώς;» εμείς θα προτείνουμε κάποιους τρόπους. Εσείς βέβαια σαν πιο έμπειροι μπορεί να βρείτε κι άλλους. Για μας κάθε βοήθεια και κάθε ιδέα θα είναι ευπρόσδεκτη. Μπορείτε λοιπόν:

1. Να έρθετε από κοντά να συζητήσουμε.
2. Να γράψετε για την προσπάθειά μας γεγονόδες που θα βοηθήσει πολύ στο να επικοινωνήσουμε και με άλλα παιδιά που έχουν αρχίσει παρόμοιες προσπάθειες.
3. Να βοηθήσετε στην επικοινωνία μας με συνθέτες, ζωγράφους, ποιητές, λογοτέχνες, ηθοποιούς κ.ά. ώστε κάποια μέρα να έρθουν για μια συζήτηση μαζί μας.
4. Να μας βοηθήσετε να βρούμε τον τρόπο που μπορούμε να δανειστούμε κινηματογραφικές ταινίες που θα τις προβάλουμε στις συναντήσεις μας.
5. Να γράψετε ότι θέλουμε βιβλία, αφίσσες και κάθε άλλο υλικό που θα είναι χρήσιμο στην προσπάθειά μας ή που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να πάρει μια πιο ευχάριστη όψη το σχολείο μας.

Αυτά για τώρα και ελπίζουμε ότι το σημειώμά μας αυτό δεν θα ... παραπέσει.

Για επικοινωνία μαζί μας

1. Μπορείτε να έρθετε στο ΚΕΤΕ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ, Μ. Μπότσαρη 80, κάθε Σάββατο 11-1-ίως να έχουμε και γλυκά...
2. Μπορείτε να γράψετε στην ίδια διεύθυνση.
3. Μπορείτε να τηλεφωνήσετε στο 50.19.955 ή στο 88.23.762 (θα ζητήσετε τη διευθύντρια του ΚΕΤΕ. Μην ανησυχείτε, θα σας δώσει κάθε πληροφορία που θα θελήσετε).

Ομάδα μαθητών-καθηγητών
του ΚΕΤΕ Πετρούπολης

Ο Παιδαγωγός στην αρχαιότητα

του Α.Β. Γιαννικόπουλου
Διδάκτορα Παιδαγωγικής

I. Εισαγωγή

Όταν το παιδί της αρχαιότητας μεγάλωνε αρκετά και δεν ήταν δυνατό να παραμένει πια κάτω από τη φροντίδα της «τίτης», παραδινόταν στον παιδαγωγό του οποίου κύρια αποστολή ήταν, σύμφωνα με την ετυμολογία του ονόματός του, να οδηγεί το παιδί στο σχολείο και συνακόλουθα να εποπτεύει τη συμπεριφορά του.

Αν και η προσφορά του παιδαγωγού στην αγωγή του παιδιού σ' ολόκληρη την αρχαιότητα υπήρξε αναμφισβήτητα σημαντική, σύγχρονοι μελετητές της Ιστορίας της Εκπαίδευσης έχουν την τάση ν' αγνοούν συστηματικά τον παιδευτικό του ρόλο και γενικότερα δείχνουν απροθυμία ν' ασχοληθούν μαζί του².

II. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Δεν είναι εξακριβωμένο πότε για πρώτη φορά ανατέθηκε η φροντίδα παιδιών σε παιδαγωγούς. Ο Φοίνικας³ και ο Χείρωνας φέρονται ως οι πρώτοι παιδαγωγοί, που δεν παύουν όμως να είναι τυλιγμένοι με την αχλύ της μυθολογίας. Στους ιστορικούς χρόνους, η χρησιμοποίηση του παιδαγωγού ήταν τόσο συχνή και συνηθισμένη ώστε οι αναφορές σ' αυτόν από τους κλασικούς και μετακλασικούς συγγραφείς αφθονούν. Για παράδειγμα, διαβάζουμε στον Ηρόδοτο⁴ ότι ο Σίκινος ήταν παιδαγωγός των παιδιών του Θεμιστοκλή· ο Ευριπίδης⁵ και ο Σοφοκλής⁶ κάνουν λόγο για το γηραιό παιδαγωγό του Αγαμέμνονα· ο Πλάτωνας⁷ αναφέρεται στον παιδαγωγό δύο αδελφών, του Λύση και του Μενέξενου. Αφετέρου, ο Πλούταρχος⁸, ο Λουκιανός⁹, ο Λιβάνιος¹⁰ και άλλες σημαίνουσες προσωπικότητες του 4ου μ.Χ. αιώνα αναφέρονται συχνότατα στον παιδαγωγό και το έργο του.

Αξίζει ν' αναφερθεί ότι ο θεσμός του παιδαγωγού ήταν ευρύτατα διαδεδομένος σ' ολόκληρη την Ελλάδα εκτός της Σπάρτης. Οι Σπαρτιάτες



θεωρούσαν απαράδεκτη την τακτική των άλλων Ελλήνων, να αναθέτουν δηλ. τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε αγράμματους και δούλους στην καταγωγή παραμάννες και παιδαγωγούς. Αντίθετα οι γονείς ανάτρεφαν τα τέκνα τους στο σπίτι μέχρι την ηλικία των επτά. Μετά από αυτή την ηλικία, τα παιδιά παραδίνονταν σε ελεύθερους ανθρώπους με ακέραιο χαρακτήρα και αναμφισβήτητες ικανότητες¹¹, ενώ ολόκληρη η πόλη επόπτεε τη συμπεριφορά τους.

Ο παιδαγωγός ήταν επίσης άγνωστος για πολλούς αιώνες στη Ρώμη. Στους παλαιότερους καιρούς της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, οι γονείς ήσαν αποκλειστικά υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους. Η μητέρα αναλάμβανε την παιδαγωγία των κοριτσιών και ο πατέρας των αγοριών του. Όταν όμως οι Ρωμαίοι ήλθαν σε επαφή με τους Έλληνες εγκολλώθηκαν πολλές συνήθειες και δεσμούς τους. Τότε, ο παιδαγωγός έκανε την πρώτη εμφάνισή του στο «αγροϊκό Λάτιο»¹².

III. Ο ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Δε γνωρίζουμε με βεβαιότητα τους λόγους που οδήγησαν τους πατέρες της μακρινής αρχαιότητας να διορίζουν επιμελητές των παιδιών τους ούτε σε ποια ηλικία έμπαιναν τα μικρά κάτω από τη φροντίδα τους. Παρόλα αυτά, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να ρίξουμε κάποιο φως στα δύο αυτά θέματα.

α. Οι λόγοι του διορισμού

Είναι πράγματι δύσκολο να ανιχνεύσει κανείς τα κίνητρα που ώθησαν τους γονείς της αρχαιότητας να εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε δούλους και αγράμματους, όπως είπαμε, παιδαγωγούς και είναι συγχρόνως ανεξήγητο γιατί οι σοφοί δεν εναντιώθηκαν στο θεσμό του παιδαγωγού. Διαβάζοντας όμως κανένας προσεκτικά τα έργα των αρχαίων συγγραφέων βρίσκει ικανοποιητική απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα. Εκτός από τις ερμηνείες που δίνονται αμέσως παρακάτω, ο αναγνώστης θα βρει συμπληρωματικές στο «ρόλο του παιδαγωγού» που θα διαδεχθεί τους λόγους διορισμού του παιδαγωγού.

1) Χάρη στο Λιβάνιο γνωρίζουμε μια από τις βασικότερες αιτίες της κατίσχυσης του θεσμού του παιδαγωγού. Ο μέγιστος ρήτορας της τελευταίας αρχαιότητας γράφει: «Έχοντας αναθέσει την εποπτεία των παιδιών του σε παιδαγωγό, ο πατέρας είναι ελεύθερος ν' αφοσιωθεί σε άλλες (πλην της ανατροφής των παιδιών) υποθέσεις, όπως στη φροντίδα της πόλης ή την επιμέλεια των αγρών του και όσων εργάζονται σ' αυτούς. Μερικές φορές, ενδέχεται να παραμείνει όλη την ημέρα στην αγορά»¹³. Αυτό σημαίνει ότι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών αποτελούσε δευτερεύουσας σημασίας για τους γονείς υπόθεση. Πράγματι, δεν απέδιδαν οι αρχαίοι μεγάλη σημασία στην ανατροφή των παιδιών και ας έδειχναν ευαισθησία στην ηθική τους ανάπτυξη, επειδή δε τα θεωρούσαν ως κάτι σημαντικό. Φθάνει να σκεφθεί κανείς την «έκθεση των βρεφών», την αγοραπωλησία των παιδιών, τις θυσίες τους στους

βωμούς κ.α. Ήταν λοιπόν φυσικό να θεωρούν την ενασχόλησή τους με τα παιδιά ως πάρεργο και πλήγμα κατά της αρρενωπότητάς τους. (Μήπως και σήμερα οι άνδρες δε βλέπουν την παιδαγωγία ως ... γυναικεία υπόθεση).

2) Κατά τους Ομηρικούς χρόνους, υπήρχαν μερικά άτομα, όπως ο Φοίνικας και ο Χείρωνας, οι παιδαγωγοί του Αχιλλέα, που διέθεταν ξεχωριστές ικανότητες και γνώσεις. Ήταν φυσικό για τους ανθρώπους της υψηλής κοινωνικής τάξης της εποχής να θέλουν τα παιδιά τους να γίνουν κοινωνοί της σοφίας τους. Έτσι, έστελναν πρόθυμα τα τέκνα τους να μαθητεύσουν κοντά στους ειδήμονες. Επειδή οι τελευταίοι δεν περιορίζονταν μόνο στην μεταλαμπάδευση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά φρόντιζαν και για την ανάπτυξη ηθικών αξιών και κανόνων στους τροφίμους τους, ο διπλός ρόλος του παιδαγωγού σταδιακά διαμορφώθηκε και η χρησιμοποίησή του βαθμιαία κατέστη παραδοσιακή. Όταν, αργότερα, οι διδάσκαλοι ανέλαβαν την ευθυνότητα της μετάδοσης γνώσεων, ο παιδαγωγός δεν έπαψε να προσφέρει τις υπηρεσίες του στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, αλλά περιορίστηκε στον ηθικό τομέα, στην ανάπτυξη δηλ. ηθικών κανόνων και κόσμιας συμπεριφοράς στο παιδί.

3) Συνηθιζόταν πολύ στους αρχαίους χρόνους να συνοδεύονται αξιόλογα και ευπόληπτα άτομα από δούλους οσάκις εξέρχονταν από το σπίτι τους, ιδιαίτερα αν ταξίδευαν από μια πόλη σε άλλη. Έργο των οικετών, όπως ονομάζονταν, ήταν να λειτουργούν ως σωματοφύλακες και βοηθοί των κυρίων τους¹⁴. Πολύ συνηθισμένο ήταν να μεταφέρουν τις αποσκευές τους. Κάτω από αυτό το φως, είναι εύκολο να δούμε γιατί οι παιδαγωγοί συνόδευαν τα παιδιά καλοστεκούμενων οικογενειών από το σπίτι στο σχολείο μεταφέροντας στους ώμους τους τα σύνεργα της μάθησης.

4) Πιστεύοντας στην αρχαιότητα ότι το παιδί είναι το πλέον δυσκολοδύαμο στο πράγμα στη γη¹⁵ και η ηθική ανάπτυξή του βρίσκεται υπό διαρκή απειλή. Για ν' αποφευχθούν οι κίνδυνοι, χρειάζεται άγρυπνη και σταθερή επιτήρηση της συμπεριφοράς του. Έτσι, εξηγείται γιατί τόσο πολλά άτομα (μητέρα και πατέρας, τροφός και παιδαγωγός, διδάσκαλοι και παιδονόμοι) ήσαν επιφορτισμένα με του παιδιού την εποπτεία. Αφετέρου, το παιδί παρέμεινε ώρες πολλές στο σχολείο, από την ανατολή του ήλιου και πριν απ' αυτή ως τη δύση κι ακόμα αργότερα, παρακολουθώντας τα μαθήματά του· ο δρόμος που ένωνε το σπίτι με το σχολείο ήταν κατά κανόνα μακρός και ποτέ απαλλαγμένος από σωματικούς και ηθικούς κινδύνους.

Μετά ταύτα, δεν είναι δύσκολο ν' αντιληφθεί κανείς γιατί η παρουσία του παιδαγωγού ήταν αναγκαία και η προσφορά του σημαντική.

β. Ο χρόνος διορισμού

Όπως λέχθηκε ενωρίτερα, δεν είναι αρκετά γνωστός ο χρόνος ηλικίας του παιδιού κατά τον οποίο έμπαινε για πρώτη φορά υπο την προστασία του παιδαγωγού. Τα κείμενα δεν είναι πάντοτε σαφή και κατηγορηματικά. Ο

Ξενοφώντας, για παράδειγμα, αποφεύγει να ορίσει το ακριβές έτος του παιδιού, αλλά περιορίζεται σε αοριστίες. «Όταν τα παιδιά είναι σε θέση να καταλαβαίνουν ό,τι τους λένε», γράφει, «τότε διορίζονται δούλοι - παιδαγωγοί και στέλνονται στο σχολείο»¹⁷. Το ίδιο αόριστος είναι όταν αναφέρεται στο χρόνο απαλλαγής του παιδιού από τον παιδαγωγό του». «Όταν το αγόρι παύει να είναι παιδί», σημειώνει, «και αρχίζει να γίνεται έφηβος, απαλλάσσεται από τον παιδαγωγό»¹⁸.

Αλλά και ο Πλούταρχος δεν είναι σαφέστερος: «Όταν τα παιδιά φθάνουν σε ηλικία να μπουν κάτω από τη φροντίδα του παιδαγωγού ...»¹⁹. Το ίδιο κάνει και ο Χρυσόστομος όταν αναφέρεται στο χρόνο απομάκρυνσης του παιδαγωγού: «Όταν το παιδί έχει αποκτήσει καλές συνήθειες», παρατηρεί, «ο παιδαγωγός είναι άχρηστος»· προτρέπει δε τους γονείς να μην επιμένουν σε μακρόχρονη κηδεμόνευση του παιδιού και τους διαβεβαιώνει ότι «η παρουσία το παιδαγωγού ταπεινώνει το νέο»²⁰.

Δύο όμως μαρτυρίες ρίχνουν αχτίδα φωτός στο σκοτεινό δώμα του ερωτήματος, τουλάχιστο σε ό,τι αφορά το έτος ηλικίας του παιδιού, κατά το οποίο έμπαινε υπό τη φροντίδα του παιδαγωγού. Στον «Αξίοχο», έναν ψευδοπλατωνικό διάλογο του 1ου ή 2ου π.Χ. αιώνα, διαβάζουμε: «Όταν το παιδί φθάσει στα επτά, ... παιδαγωγοί και γραμματιστές διορίζονται»²¹. Το ίδιο κατατοπιστικός επί του θέματος είναι ο Ιουλιανός. Αναφερόμενος στα παιδικά του χρόνια, δηλώνει ότι παραδόθηκε στον παιδαγωγό του όταν έκλεισε τα επτά του²². Αν σκεφθούμε ότι (α) το παιδί πρωτοπήγαινε στο σχολείο σε ηλικία 5-7, τουλάχιστο στο 4ο μ.Χ. αιώνα, (β) οι σπουδές και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης συμπληρώνονταν γύρω στο 18ο έτος της ηλικίας του νέου, (γ) οι μαθητές της σχολής του Λιβάνιου συνοδεύονταν από παιδαγωγούς και (δ) οι παραπάνω πληροφορίες είναι σαφείς, είμαστε υποχρεωμένοι να δεχθούμε ότι γύρω στο 7ο έτος ο παιδαγωγός έπαιρνε τη θέση της παραμάννας και ότι απαλλασσόταν από τα καθήκοντά του όταν ο νέος γινόταν 18 περίπου ετών.

Αυτά τα χρονικά όρια πρέπει να ήσαν πολύ ελαστικά, δεδομένου ότι δε ρυθμιζονταν από νόμους, δε ήσαν σταθερά και αναλλοίωτα σ' όλη την αρχαιότητα και το προαιρετικό της αγωγής αποθάρρυνε κάθε μορφή τυποποίησης. Τα παραπάνω όρια, 7-18, αφορούν κυρίως τον 4ο μ.Χ. αιώνα²⁴.

IV. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Είναι ήδη γνωστό ότι ο ρόλος του παιδαγωγού δεν ήταν ολόένα ο ίδιος στην αρχαιότητα. Σε παλαιότερες του κλασικού αιώνα εποχές, τότε που τα σχολεία ήσαν άγνωστα και οι διδάσκαλοι ανύπαρκτοι, ο ρόλος ήταν περισσότερο σημαντικός και σύνθετος²⁵ και η κοινωνική του θέση αρκετά υψηλή. Όταν ήλθαν τα σχολεία, ο ρόλος του υποβαθμίστηκε. Έπαψε, όπως είδαμε, ν' ασχολείται με τη διδασκαλία και περιορίστηκε στη φρούρηση και εποπτεία της συμπεριφοράς του παιδιού. Αυτό είχε ως συνέπεια να πέσει κατακόρυφα το

κύρος του. Έτσι, στην κλασική αρχαιότητα, βλέπουμε αγράμματους και ταπεινούς στην καταγωγή παιδαγωγούς, έχοντας ως μοναδική αποστολή τους να οδηγούν το παιδί στο σχολείο. Χρειάστηκε να περάσουν μερικοί αιώνες ώσπου ν' αποκτήσει ο παιδαγωγός παραπλήσια με το παλιό του STATUS. Στον 4ο αιώνα, ο παιδαγωγός είναι εγγράμματο και ευπόλητο πρόσωπο. Δεν ασχολείται με καθαρά διδακτικό έργο, αλλά η προσφορά του σε όλους τους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας είναι αναγνωρισμένη.

α. Συνοδός του μαθητή

Έχει λεχθεί πολλές φορές ως τώρα ότι πρωταρχικό καθήκον του παιδαγωγού ήταν να συνοδεύει και προστατεύει τον κηδεμονευόμενο του καθόλη τη διάρκεια της φοίτησής του στα σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι (α) το παιδί εγκατέλειπε πολύ πρωί το σπίτι και γύριζε με το σούρουπο σ' αυτό²⁶, (β) σκύλοι και λύκοι, παιδεραστές και ληστές και ορμητικοί χείμαρροι και δυσμενείς καιρικές συνθήκες απειλούσαν τη σωματική ακεραιότητα και την ηθική υπόσταση του μαθητή²⁷ και (γ) το βάρος και ο όγκος των βιβλίων και των πινακίδων ήσαν μεγάλα, είναι εύκολα ν' αντιληφθούμε πόσο απαραίτητος ήταν ο παιδαγωγός.

β. Μεταφορέας βιβλίων

Ο παιδαγωγός δεν συνόδευε απλώς το παιδί στο σχολείο, αλλά ήταν επιφορτισμένος, όπως αμέσως παραπάνω ειπώθηκε, και με τη μεταφορά του μαθητικού εξοπλισμού. Καμιά φορά, μετάφερε το ίδιο το παιδί στους ώμους του, όταν ήταν μικρό και η βατότητα του δρόμου (λάσπες, νερά κ.α.) κακή. Πώς όμως συμβιβαζόταν το υψηλό κατά ορισμένες περιόδους, κύρος του παιδαγωγού με τη μεταφορά βιβλίων; Οι παιδαγωγοί της προ-κλασικής εποχής και του 4ου αιώνα δε μετάφεραν στους ώμους σύνεργα μάθησης. Αυτό, αναμφισβήτητα, συνέβαινε στην κλασική περίοδο, τότε που το κύρος του παιδαγωγού ήταν υποβαθμισμένο. Είναι συνεπώς λάθος να υποστηρίζεται απ' όλους σχεδόν τους ιστορικούς της εκπαίδευσης ότι η μεταφορά βιβλίων αποτελούσε βασική αποστολή του παιδαγωγού σ' ολόκληρη την αρχαιότητα.

Υπάρχουν επαρκείς μαρτυρίες που μας επιτρέπουν να προβάλουμε μια διαφορετική επί του θέματος άποψη, σε ό,τι δηλ. αφορά τον παιδαγωγό των πρώτων χριστιανικών αιώνων. Συγκεκριμένα: εκτός από τον παιδαγωγό, το μαθητή συνόδευε στο σχολείο «ο ακόλουθος», του οποίου αποκλειστικό έργο ήταν η μεταφορά των βιβλίων και των επικηρωμένων του μαθητή πινακίδων.

1) Περιγράφοντας τη ζωή του μαθητή στο 2ο αιώνα, γράφει ο Λουκιανός: «... δούλοι και παιδαγωγοί σε σεμνή πορεία ακολουθούσαν τα παιδιά βαστάζοντας στα χέρια τα ευγενή σύνεργα της αρετής»²⁸. Αυτοί οι δούλοι θα ονομασθούν αργότερα ακόλουθοι, λόγω της συνήθειας που επικρατούσε ν' ακολουθούν το παιδί και τον παιδαγωγό του.

2) Ο Λιβάνιος, θέλοντας να υπογραμμίσει ότι ο όγκος και η θερμότητα των επευφημιών και όχι η ποιότητα του ακροατηρίου βαραίνει στις «δημόσιες επιδείξεις» γράφει ότι ο ρήτορας δεν ενδιαφέρεται αν είναι «στρατιώτες ή αθλητές ή παιδαγωγοί ή αυτοί που κουβαλούν στους ώμους τους τα βιβλία...»²⁹.

3) Στον περίφημο λόγο του «Προς τους νέους περί του τάπητος», ο σοφιστής επιπλήττει δριμύτατα τους φοιτητές του που είχαν το θράσος να εμπλέξουν στο παιγνίδι του τάπητα «όχι κανένα από τους οικέτες που μεταφέρουν τα βιβλία, αλλά έναν από εκείνους (δηλ. τους παιδαγωγούς) που φέρουν το σεβαστό όνομα...»³¹.

4) Αλλά και σε τρίτη περίπτωση αναφέρεται ο Λιβάνιος στους οικέτες - δούλους οι οποίοι μετέφεραν τα βιβλία. «... ούτε κανέναν των οικειών ούτε αυτοί που βαστάζουν τα βιβλία των παιδιών»³².

5) Τέλος, ο Χρυσόστομος σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις αναφέρεται στον «ακόλουθο». Στο γνωστό λόγο του «Περί κενοδοξίας και όπως δει τους γονέας ανατρέφειν τα εαυτών τέκνα», ο μέγας ρήτορας της χριστιανοσύνης εφιστά την προσοχή των παιδαγωγών και ακολούθων και επισημαίνει την ευθύνη τους: οφείλουν, όπως γράφει, να προφυλάξουν τα παιδιά από άσεμνα θεάματα: «Ιδιαίτερα στο ζήτημα αυτό (δηλ. την αποφυγή ακατάλληλων θεαμάτων) ο παιδαγωγός και ο ακόλουθος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί»³³. Μια φράση μόνο στην Ελληνική Πατρολογία είναι αρκετή να διασκεδάσει και την τυχόν επί του θέματος υπάρχουσα αμφιβολία «... χωρίς να έχουν τους ακολούθους και τους παιδαγωγούς»³⁴.

γ. Επόπτης συμπεριφοράς

Σε καμία εποχή δεν παραμελήθηκε η ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου, ιδιαίτερα του παιδιού, του οποίου η ψυχή είναι ευάγωγη και οι πρώτες εμπειρίες επηρεάζουν ισοβία τη συμπεριφορά του. Παρόλα αυτά, ο αρχαίος εμπειρίες επηρεάζουν ισοβία τη συμπεριφορά του. Παρόλα αυτά, ο αρχαίος ανέθεταν την ηθική διάπλαση του παιδιού σε ακατάλληλα πρόσωπα, την τροφή και τον παιδαγωγό. Γονείς και διδάσκαλοι έπαιζαν μικρό και ασήμαντο ρόλο σ' αυτό. Ο γραμματιστής, ο διδάσκαλος της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, περιοριζόταν στη μετάδοση στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων, αφήνοντας στον παιδαγωγό την υπευθυνότητα της ηθικής συμπεριφοράς του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

Είναι γεγονός ότι από μια άποψη ο παιδαγωγός ήταν το πλέον ενδεδειγμένο γι' αυτό το σκοπό άτομο ολόκληρο το 24ωρο βρισκόταν πλάι στο παιδί που κηδεμόνευε. Σύμφωνα με μαρτυρίες του Κουϊντιλιανού³⁵, του Φιλόστρατου³⁶ και του Λιβάνιου, οι παιδαγωγοί δεν εγκατέλειπαν τα παιδιά ούτε στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά κάθονταν δίπλα τους και ανάμεσα τους με την παιδαγωγική βακτηρία έτοιμη για δράση³⁷. Και ο νέος περπατούσε στο δρόμο, ο παιδαγωγός τον ακολουθούσε παντού για να του υπενθυμίζει συνεχώς να κρατά το βλέμμα του καρφωμένο στο έδαφος και να μην το περιφέρει άσκοπα εδώ και εκεί. Αλλά ως αφήσουμε τον Ιουλιανό να μας δώσει τις δικές του εμπειρίες: «Βάδιζα ...

κοιτάζοντας τη γή, όπως είχα διδαχθεί από τον παιδαγωγό που με ανάθρεψε»³⁹. Τα ίδια επαναλαμβάνει σε άλλη ευκαιρία: «Είχα διδαχθεί από τον παιδαγωγό μου να έχω διαρκώς στραμμένο το βλέμμα μου στο έδαφος όταν πήγαινα στο σχολείο»³⁹. Παρόμοια είναι και η μαρτυρία του Λουκιανού: «Το παιδί εξέρχεται από το πατρικό σπίτι και δεν κοιτάζει σε κανέναν που έρχεται από την αντίθετη κατεύθυνση»⁴⁰.

Αλλά και όταν το παιδί βρισκόταν στο σπίτι, ο παιδαγωγός παρέμενε δίπλα του. Ούτε στον ύπνο δεν αποχωριζόταν τον προστατευόμενό του. Γιαυτό τα παιδιά που βρίσκονταν διαρκώς υπό το άγρυπνο βλέμμα του παιδαγωγού διακρίνονταν, κατά το Χρυσόστομο, για το άψογο της συμπεριφοράς τους: «Τα παιδιά που βρίσκονται υπό τη φροντίδα του παιδαγωγού δεν περιφέρονται άσκοπα εδώ και εκεί, δε χαζεύουν στο δρόμο, δε νοιώθουν ανασφαλή»,⁴¹ παρατηρεί.

Την προσφορά του παιδαγωγού στην ηθική συγκρότηση του παιδιού και την κόσμια συμπεριφορά του δεν αμφισβητεί ο Λιβάνιος: «Δεν είναι μικρή η ωφέλεια στο παιδί όταν υπάρχει παιδαγωγός»,⁴² γράφει. Γιατί ο παιδαγωγός μπορεί να κάνει όσα δεν έχουν την δυνατότητα να επιτελέσουν γονείς και διδάσκαλοι⁴³, λόγω της στενής και αδιάπτωτης επαφής μαζί του. Γενικά, κανένας δεν έχει το δικαίωμα να παραγνωρίσει τη συμβολή του παιδαγωγού στην ηθική διαπαιδαγώγηση και ευπρεπή συμπεριφορά του παιδιού που επόπτευε.

δ. Βοηθός του διδασκάλου

Στο σχολείο του γραμματιστή, το παιδί παρέμενε αρκετές ώρες την ημέρα και μέσα σ' αυτό διεκπεραιώνει τη σχολική του εργασία. Σπάνια του δινόταν εργασία για το σπίτι. Οι μαθητές όμως των δύο ανωτέρων βαθμίδων είχαν αρκετή δουλειά για το σπίτι. Οπωσδήποτε, οι επαναλήψεις και οι προσωδιακές ασκήσεις περιόριζαν τον ύπνο του οποιουδήποτε μαθητή σε ελάχιστες ώρες. Πριν ακόμα λαλήσει ο πετεινός, το παιδί επιδιόταν σε φωνητικές ασκήσεις και επαναλήψεις, των οποίων η διάρκεια και η ένταση ξυπνούσε τους γείτονες⁴⁴. Βλέποντας ο Λιβάνιος τον αγώνα των μαθητών και αναπολώντας τα δικά του παιδικά χρόνια, γράφει με βαθειά θλίψη: «Μολονότι η νύχτα δόθηκε στον άνθρωπο για ανάπαυση, ο νέος τη χρησιμοποιούν για μελέτη ... δεν μπορούν ούτε να ονειρευτούν με ηρεμία»⁴⁵.

Ο Χρυσόστομος εκφράζει με τα εξής λόγια τη συμπάθειά του προς τους μικρούς μαθητές που ταλαιπωρούνταν όλη μέρα στο σχολείο και καμιά φορά τους δινόταν και εργασία για το σπίτι: «Τα μικρά παιδιά φοιτούν καθημερινά στο σχολείο και δέχονται τα μαθήματά τους και τ' αποστηθίζουν και αυτή η εργασία ποτέ δε σταματά· μερικές φορές ακόμη και νύχτες προστίθενται στις ημέρες»⁴⁶. Φυσικά, ο παιδαγωγός δεν άφηνε μόνο του το παιδί στη μαθησιακή του προσπάθεια. Και, ενώ ο πατέρας κοιμόταν, αυτός στεκόταν δίπλα στο μαθητή βοηθώντας τον «να προετοιμάσει με το λύχνο τα μαθήματά του»⁴⁷.

Για να βοηθήσει τον κηδεμονευόμενό του στην εκμάθηση της προσφερόμενης στο σχολείο ύλης, ο παιδαγωγός εξαντλούσε κάθε αυστηρότητα. Οι παιδαγωγοί «φωνάζουν, προβάλλουν τη ράβδο, κινούν απειλητικά το σκύτος, οδηγούν στη μνήμη το μάθημα»⁴⁸, μας πληροφορεί ο Λιβάνιος.

Ο Χρυσόστομος αναγνωρίζει και σ' αυτό τον τομέα την προσφορά του παιδαγωγού: «Ο παιδαγωγός δεν ενεργεί αντίθετα από το διδάσκαλο, αλλά συνεργάζεται μαζί του. Απαλλάσσει το νέο από κάθε κακία και προπαρασκευάζει με πολλή φροντίδα τα μαθήματα που παίρνει από το διδάσκαλό του»⁴⁹, γράφει.

ε. Μέλος της οικογένειας

Η μόρφωση και η προέλευση δεν εμπόδιζε τον παιδαγωγό να ενσωματώνεται στην οικογένεια και ν' αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της. Με τη μακροχρόνια επαφή του με τα παιδιά και το έντονο συχνά ενδιαφέρον του γι' αυτά, αποσπούσε την αγάπη και την εμπιστοσύνη όλων των μελών της οικογένειας. Περιοριζόμαστε σε δύο μόνο χαρακτηριστικές επί του θέματος περιπτώσεις.

1) Όταν η πρόταση του Θεμιστοκλή να πολεμήσουν τους Πέρσες στο στενό της Σαλαμίνας απορρίθηκε από τους Πελοποννησίους στρατηγούς, ο μέγας πολιτικός άνδρας της Αθήνας χρησιμοποίησε τον παιδαγωγό των παιδιών του, Σίκινο, για να διαβιβάσει μυστικά στους βάρβαρους εισβολής το γνωστό παραπλανητικό μήνυμά του.

2) Όταν Αθηναίος νέος έγινε στόχος ειρωνείας, επειδή δεχόταν να κυβερνιέται από έναν αγράμματο δούλο, εκείνος απάντησε με οργίλο ύφος: «Μα είναι δικός μας (άνθρωπος)»⁵⁰.

Ο Λιβάνιος μάλιστα δε δίσταζε να εξισώσει τον παιδαγωγό με τον πατέρα. «Ο παιδαγωγός πράγματι δεν υστερεί σε αγάπη προς το παιδί, συγκρινόμενος με τον πατέρα», γράφει. «Σ' αυτόν όσα και να δώσεις, λίγα θα του έχεις δώσει»⁵¹. Γιαυτό, δεν ήταν σπάνια η περίπτωση να υποκαθιστά επάξια τον πατέρα, απόντα ή νεκρό. «Γνωρίζω παιδαγωγό», γράφει σε άλλη περίπτωση ο ρήτορας, «που υπήρξε θαυμάσιος κηδεμόνας παιδιού, του οποίου είχε πεθάνει ο πατέρας, και την αίσθηση της ορφάνιας του απομάκρυνε»⁵².

Ο παιδαγωγός δεν έμενε αμέτοχος στις χαρές και τις θλίψεις της οικογένειας. Ο Λιβάνιος σημειώνει: «Όταν οι νέοι είναι άρρωστοι, αν και δεν είναι μέσα στα καθήκοντά τους (να περιποιούνται δηλ. αρρώστους), οι παιδαγωγοί συναγωνίζονται (σε φροντίδες) τις μητέρες»⁵³. Κι αν συμβεί θάνατος, οι θρήνοι τους δεν είναι μικρότεροι από εκείνους των γονέων και το πένθος τους δεν είναι βραχύτερο»⁵⁴. Και ο ρήτωρ συμπληρώνει: «Γνωρίζω μερικούς παιδαγωγούς που μετάτρεψαν τα μνήματα των νέων, που εκπαίδευσαν, σε κατοικίες τους και μιλούσαν στους νεκρούς με το στόμα κολλημένο στην ταφόπετρα και άλλους μεν ν' αποχωρούν πολύ αργά (αφού δηλ. παρέμειναν στα μνήματα για μακρό χρόνο), άλλους δε να πεθαίνουν εκεί»⁵⁵.

στ. Αξιολόγηση

Μετά από όλα αυτά, δεν είναι παράξενο γιατί οι άνθρωποι του 4ου αιώνα έτρεφαν εκτίμηση προς τους παιδαγωγούς. Όσοι δεν είχαν την ευκαιρία να δεχθούν την αγαθοποιό επίδραση τους δεν έκρυβαν την αγάπη και το σεβασμό τους προς αυτούς. Ο Ιουλιανός, οποτεδήποτε αναφερθεί στον παιδαγωγό του, Μαρδόνιο, μιλά με πολλή εκτίμηση και ευγνωμοσύνη γι' αυτόν. Για να δείξει πόσο πολύ εκτιμούσε κάποιον, γράφει «...τον άνθρωπο αυτό σεβόμουν σαν παιδαγωγό ή μάλλον σαν πατέρα»⁵⁶. Ο Λιβάνιος επιτίθεται με δριμύτητα εναντίον των φοιτητών του επειδή έδειξαν ασύγγνωστη αγνωμοσύνη προς παιδαγωγό, κάτι που δεν μπορούσαν να διανοηθούν οι σπουδαστές των νεανικών του χρόνων, όπως λέει. Ο σεβασμός προς τους παιδαγωγούς ήταν δεδομένος⁵⁷. Διδάσκαλοι και μαθητές τιμούσαν, κατά το ρήτορα, τον παιδαγωγό, όπως του άξιζε⁵⁸. Οι σπουδαστές του Αντισχειανού ρήτορα, όχι μόνο έδειξαν αγνωμοσύνη προς παιδαγωγό, αλλά και κατά τρόπο απαράδεκτο τον ταπείνωσαν.

Συγκεκριμένα: άπλωσαν έναν τάπητα στο έδαφος, έβαλαν μέσα στον παιδαγωγό και τον εκτίναξαν όσο ψηλά μπορούσαν. Οι φοιτητές ξέσπαγαν σε βροντερά γέλια σαν έβλεπαν τον παιδαγωγό άλλοτε να στροβιλίζεται στον αέρα και άλλοτε να κατεβαίνει προς τα κάτω. Και, όταν το θύμα τύχαινε να ξεφύγει από τον τάπητα και να χτυπήσει στο χώμα και να σπάσει κανένα πλευρό, αντί να δείξουν συμπόνοια, πολλαπλασίαζαν τα γέλια⁵⁹.

Από ό,τι έχει λεχθεί ως τώρα, είναι εύκολο στον αναγνώστη να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Να πιστέψει δηλ. ότι ο παιδαγωγός ήταν το τελειότερο ή τουλάχιστο συμπαθέστερο πρόσωπο στην αρχαιότητα. Αυτό δεν είναι σωστό. Ακόμη και ο σοφός Φοίνικας κατηγορήθηκε, και όχι άδικα, από τον Πλάτωνα επειδή οι συμβουλές που έδωσε στον Αχιλλέα, να μην εγκαταλείψει την οργή του και βοηθήσει του Αχαιούς, εκτός αν του προσφέρονταν δώρα⁶⁰, ήσαν άξιες μομφής.

Στους κλασικούς και μετακλασικούς χρόνους, οι περιπτώσεις επιθέσεων κατά των παιδαγωγών πληθύνονται. Θα περιορίσουμε το λόγο σε δύο μόνο αναφορές.

1) Μία ομάδα μαθητών του 1ου μ.Χ. αιώνα στη Ρώμη απευθύνει σκληρά λόγια προς ένα παιδαγωγό: «Τι νομίζεις ότι είσαι για μας, καταραμένη παιδαγωγέ; Σε αγόρια και κορίτσια είσαι μισητός»⁶¹.

2) Παρά την εκτίμησή του προς τους παιδαγωγούς, ο Λιβάνιος δεν παραλείπει κάποτε να εκτοξεύει μύδρους εναντίον τους. Η βασικότερη αιτία ήταν η συμμετοχή τους στις «αποστάσεις» των φοιτητών,⁶² οι οποίες βρίσκονταν σε έξαρση στο δεύτερο ήμισυ του 4ου αιώνα. «Βλέποντας τους παιδαγωγούς ν' αποκτούν δύναμη από την πώληση (δηλ. τις αποστασίες) των νέων και να χάνεται η ακτινοβολία των σχολείων», γράφει, «συμβούλευσα τους συμπολίτες μου να μη δείξουν αδιαφορία, αλλά να εκφράσουν την αγανάκτησή

τους»⁶³. Βέβαια ο σοφιστής έχει και άλλους λόγους και ευκαιρίες να ψέξει τους παιδαγωγούς. Οι τελευταίοι πίεζαν ασφυκτικά τους νέους να διαβάζουν συνέχεια· ασκούσαν πραγματική δεσποτεία πάνω στα παιδιά και συχνά, κατά το Λιβάνιο πάντοτε, αποδεικνύονταν σκληρότεροι και από τους τυράννους· ποτέ δεν άφηναν τα παιδιά να πάρουν μια ανάσα στο διάβασμα· να είναι αργοί στη σκέψη· ενώ απέφευγαν να επαινούν την υψηλή επίδοση και την άριστη συμπεριφορά των προστατευομένων τους, τιμωρούσαν βάνουσα τα παιδιά για ασημαντά σφάλματά τους ή παραλείψεις· διαρκώς πρόβαλλαν τη ράβδο⁶⁴.

Είναι βέβαιο ότι ούτε οι ύμνοι ούτε οι κατηγορίες ταίριαζαν σ' όλους τους παιδαγωγούς. Μερικοί ήσαν άξιοι επαίνου και θαυμασμού, ενώ άλλοι αξιοκατάκριτοι. Μήπως δε συμβαίνει με τους ανθρώπους όλων των κοινωνικών τάξεων και επαγγελμάτων; Οι παιδαγωγοί, συμπεραίνει ο Λιβάνιος, δε διέφεραν από τους άλλους. Ανάμεσα τους υπήρχαν και χρηστοί και «πονηροί»⁶⁵.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η λέξη «παιδαγωγός» προέρχεται από τις λέξεις «άγιω» και «παις».
2. Ο F.A.G. Beck, συγγραφέας του βιβλίου «Greek Education»: 450-350 B.C. (London: Methuen, 1964), αποτελεί φωτεινή εξαίρεση. Είναι βέβαιο ότι η παράλειψη του Λιβάνιου ζημίωσε τη σύντομη αναφορά του στο έργο του παιδαγωγού.
3. Πλάτων (Πολιτ. 390) και Πλούταρχος (Περί Αγωγής Παίδων, 76) αναφέρονται στον Φοίνικα μόνο.
4. Ηροδοτ., Ιστορ., (viii. 75).
5. Ευριπ., Ηλέκτρα, 287.
6. Σοφοκλ., Ηλέκτρα, 23.
7. Πλάτ., Λύσις, 223 A.
8. Πλούτ., Περί Αγ. Παιδ., 7α.
9. Λουκ., Αγάπαι, 44.
10. Ο Λιβάνιος αφιέρωσε έναν ολόκληρο λόγο του στον παιδαγωγό (Λόγος LVIII: Προς τους Νέους περί του τάπητος).
11. Σε καμιά περίπτωση οι άνθρωποι αυτοί ανήκαν στην τάξη των ειλωτών.
12. Α. Β. Γιαννικόπουλου, Η Εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την Αρχαιότητα (Αθήνα: Δίπτυχο, 1983), σ. 380.
13. Λιβαν., Λογ., LVIII.8.
14. Ξενοφ., Απομν., III. 13. Γ Θεοφρ., Χαρακτήρες, 30 κ.α.
15. Πλατ., Νομ., 808d.
16. Πλατ., Πρωταγ., 325c.
17. Ξενοφ., Λακεδ. Πολιτ., II.1.
18. Ξενοφ., Λακ. Πολιτ., III.1.
19. Πλουτ., Περί Αγ. Παιδ., 7α.
20. Ε.Π. 61.656 Χρυσοστ.
21. Πλατ., Αξιοχ., 366d.
22. Ιουλ., Έργα, 352c.
23. Βλ. Α.Β.Γ., σπ. αν., σσ. 76-80.

24. *οπ. αν.*, σ. 77, 79.
25. *Beck*, *οπ. αν.*, σ.107.
26. *Πλατ.*, *Νομ.*, 808d·*Λουκ.*, *Αγαπ.*, 44· *Μαρτιαλ.*, *Επιγραμ.* IX. 69.3· IX.68.3-4· XII.57.3-4·*Γιουβ.*, *Σατυρ.*, VII.225-56· *Λιβ.*, *Λογ.* LVIII.8.
27. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.7.
28. *Λουκ.*, *Αγαπ.*, 44.
29. *Λιβ.*, *Λογ.*, XXV.50.
30. Πολύ συνοπτική περιγραφή του παιγνιδιού δίνουμε στο παρόν άρθρο.
31. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.19.
32. *Λιβ.*, *Λογ.*, ΛΙΩ.31.
33. *Χρυσοστ.*, *Περί κενοδοξίας...*, 59.
34. *Ε.Π.* 62.433 *Χρυσοστ.*
35. *QUINTIL.*, *INSTIT. ORAT.*, 11.2.14.
36. *Φίλοστρ.*, 604.
37. *Λιβ.*, *Λογ.*, και *Επιδ.*, τομ. IV, σ. 867 (REISKE). Στους κλασικούς χρόνους, οι παιδαγωγοί συνήθως παρέμεναν σε μικρό δωμάτιο, προσαρτημένο στο σχολείο (*Δημοσθ.*, *Περί Στεφάνου*, 258).
38. *Ιουλ.*, *Έργα*, 274d.
39. *οπ. αν.*, 351a.
40. *Λουκ.*, *Αγαπ.*, 44.
41. *Χρυσοστ.*, *Έργα*, (Αθήνα: «Λόγος», 1967) σελ. 195.
42. *Λιβ.*, *Επιστ.*, 41 (FOERSTER)
43. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.8.
44. *Μαρτιαλ.*, *Επιγραμ.*, IX.68.9.
45. *Λιβ.*, *Λογ.* και *Επιδ.*, τομ. IV, σ. 869 (R).
46. *Ε.Π.* 58,147 *Χρυσοστ.*
47. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.8.
48. *οπ. αν.*, LVIII.9.
49. *Ε.Π.* 61, 659 *Χρυσοστ.*
50. *Πλατ.*, *Λύσις*, 208c.
51. *Λιβ.*, *Επιστ.*, 172.
52. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.11.
53. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.10.
54. *οπ. αν.*
55. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.11.
56. *Ιουλ.*, *Έργα*, 326b.
57. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.6.
58. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.7.
59. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.18.
60. *Πλατ.*, *Πολιτ.*, 390 e.
61. *Μαρτιαλ.*, *Επιγραμ.* IX.68.1-2.
62. *Α.Β.Γ.*, *οπ.αν.*, σ. 56-59.
63. *Λιβ.*, *Επιστ.*, 405 (F).
64. *Λιβ.*, *Προγυμν.*, III.8.
65. *Λιβ.*, *Λογ.*, LVIII.15.

Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα και η επιστημονική ταυτότητα των νέων δασκάλων

Του Κώστα Δ. Πόρποδα, ΡΗ.Δ.
Λέκτορα Ψυχολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή
του Πανεπιστημίου Αθηνών

Το άρθρο 46 παράγραφος Ι του Νόμου 1268 «για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 87, τ.Α', 16.7.1982) αναφέρει ότι «Ιδρύονται Παιδαγωγικά Τμήματα Δημότικης Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης. Τα τμήματα αυτά έχουν διάρκεια σπουδών τουλάχιστον οκτώ εξαμήνων και διέπονται από τις διατάξεις αυτού του νόμου και γενικά τη νομοθεσία για τα Α.Ε.Ι.».

Το γεγονός της, επιτέλους, επιστημονικής μόρφωσης των Ελλήνων δασκάλων αποτελεί σταθμό στην ιστορία του νεότερου ελληνισμού όχι μόνο γιατί δικαιώνει τους χωρίς προηγούμενο αγώνες του οργανωμένου κλάδου των δασκάλων για επιστημονική κατάρτιση αλλά και γιατί αποτελεί μια αφετηρία για μια ουσιαστική, φιλελεύθερη και επιστημονικά καθοδηγούμενη μόρφωση του Ελληνικού λαού. Το κατά πόσο η ιστορική αυτή απόφαση της επιστημονικής μόρφωσης των δασκάλων μας θα αποδώσει (δικαιώνοντας έτσι τα οράματα και τις προσδοκίες όλων εκείνων που αγωνίσθηκαν και την υλοποίησαν) θα εξαρτηθεί από τον τρόπο που θα εφαρμοστεί.

Σκοπός αυτού του άρθρου δεν είναι να αναφερθεί στο αν τα ιδρυόμενα Παιδαγωγικά τμήματα πρέπει να περιοριστούν μόνο στην εκπαίδευση τούχων των ιδρυομένων Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων). Και αυτό γιατί πιστεύουμε ότι για την αποτελεσματικότερη συμβολή του έλληνα δασκάλου στην υπόθεση της λαϊκής μας παιδείας είναι απαραίτητη η κοινωνικο-επιστημονική του δικαίωση. Μια τέτοια δικαίωση θα εκφρασθεί με την αναγνώριση του δικαιώματός του για επιστημονική ταυτότητα (μια ταυτότητα την οποία δεν διαθέτει σήμερα) και τον εκ των προτέρων σαφή προσδιορισμό της. Η αναγνώριση αυτού του δικαιώματος με τη σειρά του θα προσδιορίσει και τον επιστημονικό χαρακτήρα (δηλ. το πρόγραμμα σπουδών, τους τομείς των μελών

του ΔΕΠ κ.α.) των ιδρυομένων παιδαγωγικών τμημάτων.

Αφορμή για τη συγγραφή αυτού του άρθρου αποτέλεσαν οι συζητήσεις (στα πλαίσια του μαθήματος της Γνωστικής Ψυχολογίας και ειδικότερα για τα Ψυχολογικά πλαίσια της εκπαίδευσης) με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους και Νηπιαγωγούς, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σ' αυτές διαπιστώθηκε αφενός μεν η αναγκαιότητα για τη δημιουργία του «επιστήμονα δασκάλου» από τα παιδαγωγικά τμήματα, αφετέρου δε μια μονομερής, ελλιπής και ως ένα βαθμό συγκεχυμένη ενημέρωση ως προς τον τρόπο δημιουργίας αυτού του «επιστήμονα δασκάλου» τον οποίο συνήθως —αλλά λαθεμένα— ταυτίζουν με τον «4-ετούς φοίτησης δάσκαλο» που θα έχει «ειδικότητα» αντίστοιχη με αυτή του καθηγητή της μέσης εκπαίδευσης.

Ι. ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η «ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ» ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ- ΠΤΥΧΙΟΥΧΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ;

Όπως είναι γνωστό οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο έχουν σκοπό να εφοδιάσουν τον πτυχιούχο με όλες εκείνες τις επιστημονικές γνώσεις οι οποίες αφενός μεν θα του προσδώσουν μια επιστημονική ταυτότητα (καθόσο θα γίνει ειδικός σε μια επιστήμη) αφετέρου δε, θα τον καταστήσουν ικανό να αποδώσει στον τομέα εργασίας όπου θα χρησιμοποιήσει αυτές τις γνώσεις. Έτσι ο πτυχιούχος π.χ. του μαθηματικού τμήματος αποκτά την επιστημονική ταυτότητα του «μαθηματικού», πράγμα το οποίο τον εντάσσει σε μια επιστημονική κοινότητα (π.χ. την Ελληνική Μαθητική Εταιρεία) για την προώθηση της επιστήμης του. Η επιστημονική του ταυτότητα προσδιορίζει, ως ένα βαθμό και τον τύπο της επαγγελματικής του ταυτότητας. Έτσι ο «επιστήμονας μαθηματικός» μπορεί να αποκτήσει την επαγγελματική ταυτότητα του «καθηγητή της Μέσης Εκπαίδευσης», «του μετεωρολόγου», του «προγραμματιστή των ηλεκτρονικών υπολογιστών» κ.α. Αφού λοιπόν αυτό ισχύει για όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα είναι αυτονόητο ότι και το πανεπιστημιακό «παιδαγωγικό τμήμα» θα προσδώσει στους πτυχιούχους του μια επιστημονική ταυτότητα. Θα τους καταστήσει δηλαδή ειδικούς σε μια επιστήμη. Με την ειδίκευση (δηλ. την επιστημονική ταυτότητα) που θα έχουν οι πτυχιούχοι των παιδαγωγικών τμημάτων θα μπορέσουν να προωθήσουν την επιστήμη τους διενεργώντας ερευνητικό έργο, να την εφαρμόσουν σε τομείς όπου θα εργαστούν (απ' όπου και θα πάρουν την επαγγελματική τους ταυτότητα), να συνεργαστούν σε διεπιστημονικό επίπεδο κ.α. Δεν νομίζουμε λοιπόν πως θα υπάρχει αντίθετη άποψη για την αναγκαιότητα της αναγνώρισης (και συνεπώς την υλοποίησή της) της επιστημονικής ταυτότητας των μελλοντικών δασκάλων-πτυχιούχων και παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων μια και αυτό επιβάλλεται για λόγους ίσης μεταχείρισής τους με τους

πτυχιούχους των άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων.

Η ανάγκη του προσδιορισμού της «επιστημοσυντικών δασκάλων-πτυχιούχων και παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων μια και αυτό επιβάλλεται για λόγους ίσης μεταχείρισής τους με τους πτυχιούχους των άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων.

Η ανάγκη του προσδιορισμού της «επιστημοάρχει κανένας λόγος να αλλάξει). Θα είναι ο εργαζόμενος που θα φέρει τον τιμητικό τίτλο «Δάσκαλος». Στο σημείο όμως που θα πρέπει να διαφοροποιηθεί ο μελλοντικός δάσκαλος —πτυχιούχος των παιδαγωγικών τμημάτων— και να βελτιώσει έτσι και την κοινωνική του θέση είναι η απόκτηση και *επιστημονικής ταυτότητας*, την οποία τώρα δεν έχει γιατί οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες είναι κυρίως επαγγελματικές σχολές. (Η ανάγκη που νοιώθουν οι δάσκαλοι να *υποκτήσουν επιστημονική ταυτότητα* αποδειχνεται και από το γεγονός ότι σπείδουν να φοιτήσουν σε διάφορες πανεπιστημιακές σχολές (π.χ. Νομική, Πάντειο, Θεολογία, Φιλολογία κ.τ.λ.) όχι κυρίως για να ασκήσουν άλλο επάγγελμα αλλά για να νοιώθουν πως έχουν μια επιστημονική ταυτότητα). Κατά συνέπεια σκοπός των νέων Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων θα πρέπει να είναι η δημιουργία «πτυχιούχων των επιστημών της αγωγής» οι οποίοι θα πετυχαίνουν στην εργασία τους, ως δάσκαλοι (αλλά και σ' όποια άλλη σχετική εργασία διαλέξουν όπως π.χ. στην εκπαιδευτική τηλεόραση και ραδιοφωνία, ως σχολικοί ψυχολόγοι —μετά από ανάλογες μεταπτυχιακές σπουδές— κ.τ.λ.) και όχι μόνο η δημιουργία «επαγγελματιών δασκάλων 4ετούς φοίτησης» με ανύπαρκτη, ή απροσδιόριστη ή συγκεχυμένη επιστημονική ταυτότητα. Και τούτο γιατί η δημιουργία «δασκάλων 4ετούς φοίτησης» μόνη της δεν είναι αρκετή να προσδώσει στους δασκάλους επιστημονική ταυτότητα αν προηγουμένως αυτή δεν έχει νομοθετικά προσδιοριστεί και επιστημονικά καθοριστεί.

Αν λοιπόν δεν προσδιοριστεί σαφώς και από την αρχή η επιστημονική ταυτότητα των υπό ίδρυση Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών τμημάτων (πράγμα το οποίο σημαίνει τον προσδιορισμό του κύριου προγράμματος σπουδών και κατά συνέπεια την επιστημονική ομοιογένεια του ΔΕΠ, από τα οποία θα εξαρτηθεί και η επιστημονική ταυτότητα των πτυχιούχων των τμημάτων αυτών) και καταλήξουν —όπως ίσως επιδιώκεται από ορισμένους κύκλους— να γίνουν «*πανεπιστημιακές σχολές δασκάλων*» (δηλαδή να βγάζουν μόνο επαγγελματίες με αρτιότερη κατάρτιση) τότε, νομίζουμε, πως δεν θα πραγματοποιηθεί ούτε το όνειρο του κλάδου αλλά ούτε και η πρόθεση της πολιτείας για τους εξής λόγους:

Πρώτο, μια τέτοια κατάληξη θα αντιφάσκει με τον όρο «*πανεπιστημιακό τμήμα*» το οποίο κατά το Νόμο 1268/82 «...αποτελεί τη βασική λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα και καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας επιστήμης ...» και «...εξασφαλίζει την άρτια κατάρτιση για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία». Δεύτερο, αν γίνει κάτι τέτοιο δεν θα είναι παρά μια χρονική αμείωση των χρόνων σπουδών των δασκάλων που ενδέχεται μεν να βγάζει

καλύτερους «τεχνίτες-εφαρμοστές της εκπαίδευσης» αλλά όχι «επιστήμονες-παιδαγωγούς-δασκάλους». Και το ερώτημα που θα γεννιόταν τότε θα ήταν: *Χρειαζόμαστε, αλήθεια, απλώς καλύτερους «τεχνίτες-εφαρμοστές της εκπαίδευσης» για να «εκτελούν καλύτερα ό,τι τους λένε» και να παραμένουν στο περιθώριο του επιστημονικού προγραμματισμού και έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης, ή χρειαζόμαστε κυρίως επιστήμονες-δασκάλους που, λόγω της επιστημονικής τους κατάρτισης, να έχουν αναπτύξει μια κριτική ικανότητα, να ξέρουν «για ποιό λόγο κάνουν ό,τι τους λένε», να μπορούν να ερμηνεύουν και όχι απλώς να περιγράφουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, και ακόμα να συμβάλλουν επιστημονικά ενεργά στο σχεδιασμό και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα (και επομένως η επιστημονική ταυτότητα των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων και, άρα, των πτυχιούχων τους) εξαρτάται από το τι είδους παιδεία θέλουμε να προσφέρουμε στο λαό και, κατά συνέπεια, τι είδους δάσκαλο θα φτιάξουμε για να κάνει αυτούς τους στόχους πράξη μέσα από την εκπαίδευση.*

Αν για τον προσδιορισμό του σκοπού της λαϊκής μας παιδείας ξεκινήσουμε από δυο βασικές θέσεις: *Πρώτο*, ότι το πρόβλημα της παιδείας είναι ενιαίο και σαν τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται και, ακόμα, ότι η ποιότητα εργασίας που γίνεται στις κατώτερες βαθμίδες καθορίζει και την ποιότητα της εργασίας που θα γίνει στις ανώτερες βαθμίδες· *δεύτερο*, ότι δεν μπορούμε να προβλέψουμε από τώρα τον κόσμο μέσα στον οποίο θα κληθεί να ζήσει ο νέος που πρωτοπαίνει στο σχολείο, τότε καταλήγουμε στο εξής συμπέρασμα: *Αν η εκπαίδευση είναι αντιδημοκρατική στο δημοτικό και στο γυμνάσιο δεν μπορεί να είναι δημοκρατική στο πανεπιστήμιο. Αν η διδασκαλία είναι δογματική στις κατώτερες βαθμίδες το ίδιο δογματική θα είναι και στις ανώτερες. Άρα αν θέλουμε να είναι συμμετοχική η εκπαιδευτική διαδικασία στο πανεπιστήμιο αυτό πρέπει να αρχίσει από το δημοτικό σχολείο. Αν πραγματικά πιστεύουμε ότι το σχολείο δεν είναι προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνία των μεγάλων και ότι δεν μπορούμε από τώρα να προβλέψουμε τον κόσμο μέσα στον οποίο θα κληθεί να ζήσει το παιδί που εκπαιδεύεται σήμερα στα σχολεία μας ένας δρόμος μένει: να βοηθηθεί το παιδί με τέτοιον τρόπο στο σχολείο ώστε να μπορεί να αναλύει κριτικά και δημιουργικά την πραγματικότητα όποια και αν είναι. Έτσι φτάνουμε στο σκοπό που πρέπει να έχει η λαϊκή μας παιδεία: η προετοιμασία του παιδιού, ο εξοπλισμός του με απαραίτητα εφόδια, η ανάπτυξη της κρίσης του, η εκλέπτυνση της ευαισθησίας του με τέτοιον τρόπο ώστε να μπορεί να παίρνει κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα όποια και αν είναι αυτή η πραγματικότητα.*

Μια τέτοια λαϊκή παιδεία χρειάζεται έναν επιστήμονα-παιδαγωγό δάσκαλο με σαφώς προσδιορισμένη επιστημονική ταυτότητα (η οποία θα τον δικαιώνει κοινωνικά και επιστημονικά) για να οργανώσει τη σχολική πράξη κατά τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να αγαπήσει τη μάθηση, να μάθει πώς να μαθαίνει και να συνειδητοποιήσει ότι η μάθηση δεν προσφέρεται από την έδρα αλλά κατακτιέται από τον μαθητή. Συμπερασματικά, χρειαζόμαστε ένα δάσκαλο ο οποίος θα

οργανώσει ένα σχολείο στο οποίο ο μαθητής «δεν κάνει ό,τι θέλει» αλλά «θέλει ό,τι κάνει».

Αν όμως, αντίθετα, θέλουμε το δάσκαλο απλώς «καλύτερο τεχνίτη-εφαρμοστή» των διδακτικών μεθόδων, χωρίς τη δική του επιστημονική ταυτότητα και προσωπικότητα, ένα δάσκαλο που να νομίζει πως ξέρει όλες τις επιστήμες (ή αλλιώς «πανεπιστήμονα» κατά μια ατυχή και φαιδρή έκφραση) τότε απλά και μόνο η αύξηση των χρόνων σπουδών του είναι αρκετή μια και θα τον βοηθήσει να μάθει «περισσότερο απ' όλα» και όχι, όπως συμβαίνει σήμερα με τη δίχρονη εκπαίδευσή του, «λίγα απ' όλα». Κάτι τέτοιο όμως θα μπορούσε να γίνει και εκτός πανεπιστημίων, με «ανώτατες σχολές δασκάλων 4ετούς φοίτησης». Πιστεύουμε όμως ότι οι αγώνες του οργανωμένου κλάδου των δασκάλων είχαν σαν στόχο όχι απλώς την 4ετή φοίτηση αλλά την *πανεπιστημιακή μόρφωση* η οποία αυτόματα προσδίνει στον πτυχιούχο μια *επιστημονική ταυτότητα*. Και η πολιτεία πραγμάτωσε αυτό το όραμα του δασκαλικού κόσμου με την ίδρυση «Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια» και όχι με την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι πρόθεση και απόφαση της πολιτείας, όραμα του δασκαλικού κλάδου, ανάγκη εκπαιδευτική και κοινωνική είναι η δημιουργία του «επιστήμονα δασκάλου» και όχι του «πανεπιστήμονα». Το κατά πόσο αυτή η ιστορική πραγματικά απόφαση της επιστημονικής μόρφωσης των δασκάλων θα γίνει η προσδοκωμένη πραγματικότητα εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τον σαφή και επιτυχημένο προσδιορισμό της *επιστημονικής ταυτότητας* των δασκάλων-πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

2. ΠΟΙΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ;

Από μια άποψη βέβαια είναι, νομίζουμε, πλεονασμός να ζητά κανένας να προσδιορίσει την επιστημονική ταυτότητα των πτυχιούχων ενός πανεπιστημιακού τμήματος αφού τις πιο πολλές φορές η ταυτότητα αυτή αυτοπροσδιορίζεται από τον τίτλο του τμήματος. Έτσι, τι άλλο από π.χ. «Επιστήμονες-Φυσικοί» μπορούν να είναι οι πτυχιούχοι του φυσικού τμήματος; Κατά την ίδια λογική νομίζουμε πως δεν αμφισβητείται ότι οι πτυχιούχοι του παιδαγωγικού τμήματος θα είναι «επιστήμονες παιδαγωγοί» οι οποίοι θα μπορούν να γίνουν οι πιο πετυχημένοι δάσκαλοι. Ωστόσο, παρά το λογικό και αυτονόητο του θέματος, κρίνουμε σκόπιμο να ασχοληθούμε με το ζήτημα αυτό γιατί πιστεύουμε ότι έχει (τυχαία;) παρερμηνευθεί ο όρος «επιστημονική ειδίκευση» των μελλοντικών πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και έχει συμπαρασύρει στην αφάνεια τον όρο «επιστημονική ταυτότητα».

Μια ευρύτατα διαδομένη άποψη (που έχει, ατυχώς, βρει άκριτη ανταπόκριση ακόμα και σε δασκαλικούς κύκλους) είναι η εξής: Αφού οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων θάχουν 4ετή φοίτηση εννοείται πως θα θεωρούνται «επιστήμονες». Και ακόμα, για να μην διαφέρουν οι πτυχιούχοι αυτοί (και μελλοντικοί δάσκαλοι) από τους επιστήμονες που υπηρετούν ως καθηγητές στη Μέση Εκπαίδευση, θα πρέπει, λένε, προς το τέλος των σπουδών τους (π.χ. στο 3ο ή το 4ο έτος) να αποκτούν μια «ειδίκευση» (ανάλογα με την προτίμηση του καθένα) στους κλάδους των φιλολογικών, μαθηματικών, φυσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, δηλαδή αντίστοιχη με των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης.

Μια τέτοια άποψη είναι, ως ένα βαθμό, δικαιολογημένη να υπάρχει στους δασκαλικούς κύκλους γιατί η χαρά της νίκης —κατάκτησης— (σαν αυτή της πανεπιστημιακής μόρφωσης των δασκάλων) ίσως δεν αφήνει περιθώρια για λεπτομερείς αναλύσεις. Από την άλλη μεριά μπορεί να αποτελεί και ένα είδος συμβιβασμού μετά από κόπους πολύχρονων αγώνων για τη μεγάλη κατάκτηση. Ωστόσο στη συλλογιστική των παραπάνω απόψεων υπάρχει μια σημαντική παράλειψη, η επισήμανση της οποίας θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός τυπικά αλλά και ουσιαστικά επιστήμονα δασκάλου.

Το μεγάλο ερώτημα που γεννιέται από τις παραπάνω διαδομένες απόψεις είναι: Ο δάσκαλος-πτυχιούχος των παιδαγωγικών τμημάτων που δεν θα αποκτήσει τη δική του επιστημονική ταυτότητα αλλά απλώς μια ειδίκευση σε κλάδους όπως π.χ. στα μαθηματικά ή στα φιλολογικά ή στα φυσικά, *ποιός επιστήμης επιστήμονας θα είναι; Θα είναι μάθηματικός; Ασφαλώς όχι*, καθότι ο επιστήμονας μαθηματικός θάναί ο πτυχιούχος του μαθηματικού τμήματος.

Θα είναι φιλόλογος; Ασφαλώς όχι, καθότι ο επιστήμονας φιλόλογος θάναί ο πτυχιούχος του φιλολογικού τμήματος, κ.ο.κ.

Το μόνο βέβαιο είναι πως ο δάσκαλος αυτός θάναί «μικρο-μαθηματικός», «μικρο-φιλόλογος», «μικρο-φυσικός» κ.ο.κ. δηλαδή ο εργάτης της παιδείας που πάλι θα του έχουν πει πως «τα ξέρει όλα» αλλά όταν θα φθάνει η «ώρα των ειδικών επιστημόνων» θα παραμερίζεται πάλι *ως ο μη ειδικός σε καμιά επιστήμη*. Έτσι μετά από τόσους αγώνες για να αποκτήσει ο δάσκαλος μια αξιοπρεπή *επιστημονική ταυτότητα* και ένα δικό του επιστημονικό μετερίζι (δηλ. τη δική του επιστημονική στέγη) υπάρχει κίνδυνος να αυτοοδηγηθεί στην ίδια αφετηρία, έχοντας την μικρο-ικανοποίηση του ποσοτικού διπλασιασμού των χρόνων των σπουδών του. Και ποιός θάχει κουράγιο μετά για νέους αγώνες για κάτι που δεν έγινε όταν έπρεπε και μπορούσε να γίνει;

Από τα παραπάνω φαίνεται λοιπόν πως η διαδομένη αυτή άποψη της «ειδίκευσης» (αντίστοιχη μ' αυτή των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης) αποπροσανατολίζει το θέμα της αναγκαιότητας της επιστημονικής ταυτότητας των νέων δασκάλων-πτυχιούχων των παιδαγωγικών τμημάτων και το οδηγεί σε αδιέξοδο. Η έξοδος απ' αυτό το αδιέξοδο είναι ο προσδιορισμός της επιστημονικής ταυτότητας των δασκάλων-πτυχιούχων των παιδαγωγικών

τμημάτων πάνω σε μια βάση όχι μιμητισμού προς άλλους κλάδους αλλά λεπτομερούς θεώρησης της φύσης της δουλειάς που πρόκειται να ασκήσουν. Αν λοιπόν απομυθοποιηθούν αρκετά ζητήματα γύρω από το θέμα «δάσκαλος» (όπως π.χ. η τεχνητή πώληση γύρω από «το τί και το πώς της διδασκαλίας», ο παντοδύναμος «μεταποιητικός» ρόλος του δασκάλου, η κυριαρχία της «μεταδιδόμενης» ύλης των μαθημάτων κ.α.) τότε, νομίζουμε, πως και η εκπαίδευση του δασκάλου μπορεί να τοποθετηθεί σε μια ρεαλιστική βάση ώστε και το δάσκαλο να δικαιώσει αλλά και την κοινωνία να ωφεληθεί. Σ' αυτή την περίπτωση, νομίζουμε, πως η επιστημονική ταυτότητα που θα ταίριαζε περισσότερο να δοθεί στο δάσκαλο-πτυχιούχο των παιδαγωγικών τμημάτων θάναυ αυτή του *Ψυχοπαιδαγωγού*.

Για τον *Ψυχοπαιδαγωγό-επιστημονικό-δασκάλο* νομίζουμε πως θα κατόρθωνε να πετύχει αυτό που φαίνεται τώρα δύσκολο: το μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων των ανθρώπων από ανταγωνιστικές-εξοντωτικές σε συνεργασιακές. Και τούτο, γιατί, έχοντας σαν κύριο μέρος των σπουδών όλους τους αναγκαίους κλάδους των συναφών επιστημών της Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας θα κατορθώσει να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν όχι κυρίως το «τί» (πράγμα το οποίο είναι απλό) αλλά το «πώς να μαθαίνουν», να αγαπήσουν τη μάθηση, τη ζωή, το συνάνθρωπο· ότι η μάθηση είναι δική τους υπόθεση (των παιδιών) και ότι γίνεται απ' αυτούς και γι' αυτούς.

Αλλά και από την πλευρά των δασκάλων, νομίζουμε, πως η επιστημονική ταυτότητα του *Ψυχοπαιδαγωγού* θα τους πρόσφερε μια επιστημονική στέγη τόσο συναφή με τη φύση της δουλειάς στο Δημοτικό σχολείο και την ηλικία των παιδιών. *Επί πλέον θα τους άνοιγε τις πόρτες για στελέχωση και άλλων συναφών επαγγελματιών, όπως των οργανωτών της εκπαιδευτικής τηλεόρασης και ραδιοφωνίας και, γιατί όχι, την εξέλιξή τους (μετά από συμπληρωματικές ειδικές σπουδές) σε σχολικούς ψυχολόγους (πράγμα που έχουν πετύχει π.χ. οι βρετανοί δάσκαλοι).*

Βέβαια ο προσδιορισμός της επιστημονικής ταυτότητας των μελλοντικών δασκάλων ως «*ψυχοπαιδαγωγών*» σημαίνει ότι η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών στα ιδρυόμενα παιδαγωγικά τμήματα (και συνεπώς ο προσδιορισμός των θέσεων του Δ.Ε.Π.) πρέπει να αφορά κατά κύριο λόγο τους κλάδους των επιστημών της αγωγής. Έτσι ο φοιτητής του Παιδαγωγικού τμήματος θα πρέπει να σπουδάσει τους τομείς της *Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας σ' όλο τους το βάθος*. Η σπουδή του τομέα της Παιδαγωγικής θα πρέπει π.χ. να περιλαμβάνει την Ιστορία της Παιδείας, τη Φιλοσοφία της Παιδείας, τη Συγκριτική Παιδαγωγική, τη Διδακτική μεθοδολογία, την Πειραματική Παιδαγωγική, την Αξιολόγηση. Η σπουδή του τομέα της Ψυχολογίας θα πρέπει να περιλαμβάνει π.χ. τους κλάδους: Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Ψυχολογία μάθησης — Γνωστική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Μαθησιακές διαταραχές, Ατομικές διαφορές, Προσωπικότητα. Ανάλογη ανάλυση πρέπει να ισχύσει και τον τομέα της Κοινωνιολογίας.

Με τα παραπάνω δεν εννοούμε ότι ο φοιτητής των Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν θάχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με τα μαθήματα, όπως π.χ. νεοελληνική λογοτεχνία, τέχνη, γλώσσα ή και ότι άλλο ο ίδιος επιλέγει από μια δέσμη μαθημάτων ύλης του δημοτικού σχολείου. Κάθε άλλο. Εκείνο που υποστηρίζουμε είναι η ανάγκη διάρθρωσης ενός προγράμματος σπουδών κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσδίνει επιστημονική ομοιογένεια στο τμήμα (στο επίπεδο του ΔΕΠ) και να είναι ανάλογο με τον τίτλο του τμήματος (το οποίο λέγεται *παιδαγωγικό τμήμα* και όχι *δασκαλικό τμήμα*) ώστε να είναι κατοχυρωμένη η επιστημονική ταυτότητα των πτυχιούχων του ως *ψυχοπαιδαγωγών* αλλά και εξασφαλισμένη η επαγγελματική τους επιτυχία ως δασκάλων.

Υ.Γ. Οι έδρες των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Αναφορικά με τις έδρες των Παιδαγωγικών Τμημάτων που θα ιδρυθούν στα έξι πανεπιστήμια, ο Νόμος 1268, Άρθρο 46, παράγρ. 2, αναφέρει ότι «Με Προεδρικά Διατάγματα που εκδίδονται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκ/των καθορίζεται η *έδρα* ή *παραρτήματα* των Τμημάτων που ιδρύονται».

Με βάση αυτό, υπάρχει μια άποψη ότι για διάφορους λόγους τα Παιδαγωγικά Τμήματα ή τα παραρτήματά τους θα είναι σκόπιμο να ιδρυθούν στις πόλεις όπου σήμερα λειτουργούν Παιδαγωγικές Ακαδημίες αλλά οι ίδιες πόλεις δεν αποτελούν έδρες Πανεπιστημίων (όπως Τρίπολη, Φλώρινα, Λάρισα, Μυτιλήνη, Ρόδος, Αλεξανδρούπολη, Καρδίτσα). Η άποψη αυτή μπορεί εκ πρώτης όψεως να φαίνεται λογική και συμφέρουσα για τους οικονομικούς παράγοντες των ανωτέρω πόλεων αλλά αποτελεί επιζήμια λύση για το φοιτητή των τμημάτων αυτών και υποψήφιο δάσκαλο. Γιατί αυτό ουσιαστικά αποτελεί *απομόνωση* του φοιτητή που πρόκειται να γίνει δάσκαλος από το υπόλοιπο φοιτητικό σώμα και θα έχει επιπτώσεις όχι μόνο στην ανάπτυξη του επιστημονικού αυτοσυναισθήματός του αλλά και στη γενικότερη κοινωνική θεώρηση του δασκάλου. Το πείραμα της διασκόρπισης των σχολών των δασκάλων σε μικρά επαρχιακά κέντρα μακριά από τα άλλα Πανεπιστημιακά Τμήματα με το πρόσχημα της προετοιμασίας των σπουδαστών για τη μικρή κοινωνία του χωριού ή με το πρόσχημα της οικονομικά «φτωχικής» καταγωγής τους δεν αντέχει σε κριτική, μια και το μόνο που κατορθώνει είναι να φτωχαίνει (μορφωτικο-κοινωνικά) τους υποψήφιους δασκάλους. Γιατί, αλήθεια, θα είναι μεγάλο το μορφωτικό και κοινωνικό κέρδος του δασκάλου —και κατ' επέκταση της λαϊκής παιδείας— όταν περάσει τα χρόνια των σπουδών του σε πανεπιστημιούπολεις όπου υπάρχουν φοιτητές πολλών επιστημών. Νομίζουμε λοιπόν πως η πιο σωστή λύση, για το δάσκαλο και κατ' επέκταση για την λαϊκή παιδεία, θάναυ τα *Παιδαγωγικά τμήματα να λειτουργήσουν στις πόλεις όπου και η έδρα των Πανεπιστημίων*. Όσον αφορά το «κενό» που τυχόν θα αφήσει η

κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στις επαρχιακές πόλεις (όπως η Τρίπολη, Φλώρινα, Μυτιλήνη, Αλεξανδρούπολη, κ.τ.λ.) αυτό μπορεί κάλλιστα να καλυφθεί, από κάθε πλευρά, με την ίδρυση και λειτουργία «κέντρων επιμόρφωσης δασκάλων» που ήδη υπηρετούν στην εκπαίδευση.

ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Παρακαλούμε όλους τους συνεργάτες του περιοδικού μας να μας στέλνουν τα κείμενα για δημοσίευση έγκαιρα για να μπορούμε να προγραμματίζουμε τη δημοσίευσή τους.

Ζητούμε ακόμη τα κείμενα να είναι καθαρογραμμένα και στη μία όψη της σελίδας.

Επίσης προτιμούμε για τη δημοσίευση τα μικρά κείμενα από τα πολυσέλιδα.