



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
ΤΟΥ ΛΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΕΥΧΗ 8-9-10

ΕΤΟΣ 31ο

ΙΟΥΝΗΣ 1985 — ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 1986

Επιστημονικό Βήμα Του ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ



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



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:

Μενέλαος Παπαχρίστος, Πρόεδρος
Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.

ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ 105 57

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 (195 57) Athènes
- Greece



ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ — ΑΤΕΛΙΕ

«Ν. Μαυρομάτης & Σία ΕΠΕ»

Μάγερ 11, Αθήνα 104 38

Τηλ. Κέντρο: 5221.792 — 5225.479
5244.555



ΕΚΤΥΠΩΣΗ

ΛΙΘΟ — ΟΦΣΕΤ ΕΛΛΑΣ

Κ. Αδάκτυλος — Ακαδήμου 13

Τηλ. 5222.916 — 5238.701



Υπεύθυνος έκδοσης
Αντώνης Παυλίδης



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμή Τεύχους Δρχ. 10

Δασκάλων Δρχ. 400

Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300

Εξωτερικού Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται.



ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΔΟΕ

- Πρόεδρος Μενέλαος Παπαχρίστος
- Αντιπρόεδρος: Λευτέρης Γιαζκουλίδης
- Γεν. Γραμματέας: Χριστόφορος Κορυφίδης
- Ειδ. Γραμματέας: Νίκος Στρατικόπουλος
- Οργ. Γραμματέας και υπεύθυνος εκδόσεων: Αντώνης Παυλίδης
- Ταμίας: Νίκος Σπαής
- Υπεύθυνος Τύπου: Αριστείδης Μπλάνας
- Μέλος: Κώστας Φλουρής
- Μέλος: Κώστας Σπαγόπουλος
- Μέλος: Γιάννης Μπαρτσώκας
- Μέλος: Γιάννης Βαγενάς

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ
ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ**

**ΙΟΥΝΗΣ 1985/ΦΛΕΒΑΡΗΣ 1986
ΕΤΟΣ 31ο/ΤΕΥΧΗ 8-9-10**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Γιάννη Γαρεφαλάκη, Λέκτορα Παιδαγωγικής Ακαδημίας Στοκχόλμης	5
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟ-Υ-ΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ Γιάννη Γαρεφαλάκη, Λέκτορα Παιδαγωγικής Ακαδημίας Στοκχόλμης	20
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Σήφη Μπουζάκη	33
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ Χρήστου Φράγκου, Καθηγητή Παιδαγωγικών	38
ΓΕΡΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΣ Μαρίας Τζάνη, Δρ. των Επιστημών της Αγωγής	54
ΟΙ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ Κώστα Τριανταφύλλου, Δάσκαλου	61
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ Γιάννας Θεοχάρους, Δασκάλας	65
ΜΕΘΟΔΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ Λουκά Κουρμούση, Δάσκαλου	71
ΤΙΟΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ; Θ. Γαλάνη, Σχολικού Συμβούλου	76
ΤΟ ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΑΝ ΠΗΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ Δημήτρη Δημητριάδη	80
Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Μιχάλη Κατταβένου, Συμβούλου εκπαίδευσης	95
ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΑ ΔΕΚΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ (Απόψεις - διαφωνίες - λάθη που γίνονται) Γιάννη Παπαγρηγορίου, Δάσκαλου	100

«ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ NEILL» Κυριακής Μαυροπούλου - Άχλη, Φοιτήτριας Φιλοσοφίας	113
ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΥ Ι. Θεοτόκη, Σχολικού Συμβούλου	139
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ Γιώργου Σαββίδη, Δρ. Καθηγητή	144
ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ κ. Ψαρολογάκη	158

Σύγχρονες τάσεις Παιδαγωγικής Αξιολόγησης

Του ΓΙΑΝΝΗ ΓΑΡΕΦΑΛΑΚΗ,
Λέκτορα στην Παιδαγωγική
Ακαδημία Στοκχόλμης

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Για πολλούς λόγους, που θα προσπαθήσω να αναπτύξω στη συνέχεια, η αξιολόγηση της διδασκαλίας ειδικότερα και της εκπαίδευσης γενικότερα, έχει γίνει επίμαχο ζήτημα σ' όλα τα προηγμένα κράτη. Στην πατρίδα μας το θέμα αυτό όμως δεν τέθηκε ποτέ ως επιστημονικό παιδαγωγικό ζήτημα, για τους παρακάτω λόγους:

— Η εκπαίδευση στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, αντιμετωπίστηκε ως ένα περιχαρακωμένο πρόβλημα, άσχετα από την αγορά εργασίας και από τις παιδαγωγικές συνθήκες. Σκοπός της εκπαίδευσης δεν ήταν να εφοδιάσει τους νέους με συγκεκριμένα προσόντα, αλλά να διαπλάσει υποτακτικούς ανθρώπους, που θα μπορούσαν να αναπαράγουν τις κυρίαρχες μισοφεουδαρχικές και αστικές αξίες. Είναι ευνόητο ότι μιά τέτοια εκπαίδευση δεν επιδέχεται παιδαγωγική αξιολόγηση, αφού το αντικειμενικά σωστό επικαθορίζεται «a priori» από την απόλυτη κρατική εξουσία.

— Οι σκοποί της αγωγής στις μορφές αυτές εκπαίδευσης, έχουν συνήθως γενικό και μεταφυσικό χαρακτήρα (πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια), γι' αυτό και είναι επιστημονικά άχρηστη η παιδαγωγική αξιολόγηση. Αντί για επιστημονικές αξιολογητές, διορίζονται επιθεωρητές, που δεν αξιολογούν, αλλά ελέγχουν τον ιδεολογικό χαρακτήρα του σχολείου.

— Στη χώρα μας η επιτυχία της διδασκαλίας και οι στόχοι της εκπαίδευσης δεν συνδέθηκαν ποτέ άμεσα με τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού, την ποιότητα του υλικού και το ύψος των πιστώσεων για την εκπαίδευση. Γι' αυτό η αξιολόγηση περιορίστηκε σε έλεγχο του διδακτικού προσωπικού, χωρίς να λαμβάνονται καν υπόψη οι στοιχειώδεις απαιτήσεις μιάς σχηματικής (μεταρρυθμιστικής) αξιολόγησης (formative evaluation)!

— Ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών με βάση τις κλίμακες των δέκα και είκοσι διαστημάτων και ο παραδοσιακός τρόπος επιλογής στα πανεπιστήμια, εμπόδισαν και εμποδίζουν την επιστημονική αξιολόγηση, τυποποιώντας τις παραδοσιακές μεθόδους.

— Με την εστίαση του παιδαγωγικού διαλόγου σε θέματα γλωσσικών μεταρρυθμίσεων και με τις μόνιμες διενέξεις για το γλωσσικό ζήτημα, εμποδίστηκε η παιδαγωγική έρευνα να προσανατολιστεί σε πιο σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα, όπως είναι το ζήτημα της αξιολόγησης.

— Με τη βιομηχανική εξάρτηση της χώρας μας από τα κέντρα του καπιταλισμού, εμποδίστηκε έμμεσα η εξέλιξη της αξιολογικής και αξιοκρατικής παράδοσης. Το πρόβλημα που απασχόλησε δηλαδή και απασχολεί όλες τις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες «επιλογή του ανθρώπινου παραγωγικού δυναμικού ανάλογα με τα συγκεκριμένα προσόντα που διαθέτει», δεν απασχόλησε - σοβαρά τουλάχιστον - τους Έλληνες εργοδότες και το Κράτος.

Αν θέλουμε τώρα να κατανοήσουμε γιατί στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής η αξιολόγηση εξελίχθηκε σε επιστημονική δραστηριότητα, δεν έχουμε παρά να εξετάσουμε τις συνθήκες που διαφοροποίησαν την εξέλιξη της αξιολογικής παράδοσης:

— Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, τέθηκε ζήτημα αξιολόγησης από πολύ νωρίς, σε σχέση με τους δύο παγκόσμιους πολέμους. Επειδή οι ΗΠΑ δε διέθεταν μόνιμο στράτευμα, χρησιμοποίησαν την αξιολόγηση (διαφόρων ειδών test) για την κατάταξη των στρατιωτών σε συγκεκριμένες ειδικότητες του στρατεύματος. Τα test αυτά αξιοποιήθηκαν αργότερα - με διάφορες παραλλαγές - από τους εργοδότες, για την επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού στην παραγωγή.

— Η ανάπτυξη της παραγωγής είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των απαιτήσεων από το σχολείο. Γι' αυτό και η εκπαίδευση - σ' όλες σχεδόν τις βιομηχανικές χώρες - συνδέθηκε άμεσα με τη χρησιμότητα και την αύξηση των γνώσεων. Τη δεκαετία (1950 - 1960) γίνεται επιτακτική ανάγκη η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Στις ΗΠΑ νομοθετείται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 η πρόταση του Robert Kennedy για υποχρεωτική αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προγραμμάτων².

— Η οικονομική ανάπτυξη είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των κρατικών εσόδων. Στις περισσότερες βιομηχανικές χώρες - ειδικά μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο - δημιουργήθηκε η υλική υποδομή για ορισμένες βασικές παραχωρήσεις προς τα κατώτερα κοινωνικά στρατεύματα. Οι παραχωρήσεις αυτές χαρακτηρίστηκαν ως κοινωνικές μεταρρυθμίσεις από την κρατική εξουσία, ενώ από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους και την αντιπολίτευση αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητά τους. Σ' αυτή τη φάση αναπτύχθηκαν συγκεκριμένα μοντέλα αξιολόγησης, από τα οποία ορισμένα υποστήριζαν την κρατική εξουσία και νομιμοποιούσαν τα κοινωνικά προγράμματα, ενώ τα υπόλοιπα ασκούσαν κριτική για τη διαδικασία, την ουσία και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

— Τη δεκαετία του 1960 επεκτείνεται το πνεύμα της παιδαγωγικής αξιολόγησης σ' όλες τις βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης ως νομιμοποίηση, κριτική ή διορθωτική έρευνα για συγκεκριμένα προγράμματα. Στη Σουηδία, για παράδειγμα, η Ανώτατη Διοίκηση Σχολείων (Skolöverstyrelse) ανέλαβε την ευθύνη, μετά από απόφαση της Κυβέρνησης το 1962, να αξιολογεί κάθε νέα μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό θεωρήθηκε στους πανεπιστημιακούς κύκλους ως αυτοαξιολόγηση του κράτους και επικρίθηκε έντονα τα επόμενα χρόνια. Η κριτική αυτή οδήγησε σταδιακά, σε προσωρινές ή μόνιμες συνεργασίες της διοίκησης με ερευνητές στα πανεπιστήμια, που είτε νομιμοποιούσαν είτε επέκριναν τις μεταρρυθμίσεις, ανάλογα με τις κρατικές επιχορηγήσεις που τους δίδονταν. Αξίζει όμως να τονιστεί εδώ, ότι στη Σουηδία δεν γίνεται καμιά μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης - όπως και σ' άλλους δημόσιους τομείς - αν δεν ερευνηθούν πρώτα οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες που υπάρχουν για τη μεταρρύθμιση.

Γενικά για την αξιολόγηση

Πρίν εκθέσουμε τις κυριότερες τάσεις παιδαγωγικής αξιολόγησης, νομίζω ότι είναι απαραίτητο να ορίσουμε τί εννοούμε λέγοντας παιδαγωγική αξιολόγηση.

Ξεκινώντας από την άποψη ότι αξιολόγηση σημαίνει ποιοτική εκτίμηση κάποιας δραστηριότητας ή ενός αντικειμένου και από το γεγονός ότι η παιδαγωγική επιστήμη ασχολείται με τα προβλήματα της ανατροφής, της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης, μπορούμε να ισχυριστούμε: *«Παιδαγωγική αξιολόγηση σημαίνει ποιοτική εκτίμηση κάποιου προγράμματος, που αφορά την ανατροφή, την διαδικασία ή την εκπαίδευση».*

Ο ορισμός αυτός υπονοεί ότι είναι άστοχο να συζητά κάποιος για παιδαγωγική αξιολόγηση, αν δεν συνδέσει άμεσα το ζήτημα αυτό με το ζήτημα του προγραμματισμού της σχολικής εργασίας.

Το πρόβλημα όμως της αξιολόγησης έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ενδιαφερόμενους παράγοντες στο χώρο του σχολείου (Κράτος, Οικογένεια, Συνδικαλιστικές οργανώσεις, Οργανώσεις γονέων, Οργανώσεις μαθητών κ.λ.π.). Θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να υποθέσουμε ότι το κράτος-ανεξάρτητα από το καθεστώς που έχει - χρησιμοποιεί κυρίως την αξιολόγηση για να θέσει κάτω από τον έλεγχό του την εκπαίδευση¹.

Μια άλλη εύλογη υπόθεση είναι ότι οι υπόλοιποι παράγοντες αγωγής ενδιαφέρονται - ο καθένας από την πλευρά του - για μία πληρέστερη αξιολόγηση. Μιά αξιολόγηση δηλαδή, που θα περιορίσει τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει για τον ίδιο το συγκεκριμένο πρόγραμμα ή το συγκεκριμένο σχολικό σύστημα.

Μια τρίτη υπόθεση μπορεί να είναι ότι το κράτος ενδιαφέρεται να χρησιμο-

ποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ως προγνωστικά στοιχεία για τη διόρθωση της πορείας του προγράμματος ή για να εξισορροπήσει τις απαιτήσεις που θέτουν οι ενδιαφερόμενοι παράγοντες αγωγής. Η ουσία και η σημασία επομένως της παιδαγωγικής αξιολόγησης, είναι σχετική με τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα των παραγόντων της σχολικής πρακτικής. Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε αυτές τις σχέσεις, θα εξετάσουμε στη συνέχεια τον τρόπο με τον οποίο απαντούν τα διάφορα μοντέλα αξιολόγησης σε τέσσερα βασικά ερωτήματα:

1. Ποιό είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης;
2. Για ποιό σκοπό θα γίνει η αξιολόγηση;
3. Για ποιόν από τους ενδιαφερόμενους παράγοντες γίνεται η αξιολόγηση;
4. Με ποιόν τρόπο πρόκειται να γίνει; (μέθοδος αξιολόγησης).

Από τις συγκεκριμένες απαντήσεις που δίδονται στα τέσσερα αυτά ερωτήματα, προκύπτουν ορισμένοι «λειτουργικοί ορισμοί» για το τί είναι παιδαγωγική αξιολόγηση. Πάνω σ' αυτή τη βάση, θα προσπαθήσω να δώσω τη συνοπτική εικόνα για τα διάφορα μοντέλα αξιολόγησης.

Η ανάλυση συστήματος (system- analysis) ως μοντέλο Παιδαγωγικής αξιολόγησης

Κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αναπτύχθηκαν, όπως προαναφέραμε - στα πλαίσια του αμυντικού προγραμματισμού των ΗΠΑ - μιά σειρά αναλύσεων που είχαν ως σκοπό την αύξηση της αμυντικής αποτελεσματικότητας του στρατεύματος. Οι αναλύσεις αυτές, είχαν διαγνωστικό και συγκριτικό χαρακτήρα, για την αποτελεσματικότητα των στρατιωτικών προγραμμάτων, σε σχέση με συγκεκριμένες πιστώσεις και εποπτεύονταν άμεσα από τον Υπουργό Εθνικής Άμυνας Mc Namara. Αργότερα - στα μέσα δηλαδή της δεκαετίας του 60 - οι αναλύσεις αυτές μεταφέρθηκαν και στην εκπαίδευση ως μοντέλα ορθολογικού προγραμματισμού. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση όταν γίνεται με το μοντέλο "system- analysis", ενδιαφέρεται κυρίως για το ποιό εναλλακτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόκειται να αποδώσει περισσότερο ή ποιό από τα προτεινόμενα προγράμματα θα στοιχίσει λιγότερα χρήματα.

Παρόλο που το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι ρίζες του βρίσκονται στον αγγλοσαξωνικό πραγματισμό και ρεαλισμό. Σύμφωνα με τον καθηγητή U.L.F. Lundgren το αμερικανικό σχολείο άρχισε να λειτουργεί ήδη από το 1650 πάνω σε ρεαλιστικούς και ορθολογικούς κώδικες αναλυτικών προγραμμάτων⁴.

Στα ευρωπαϊκά σχολεία η εξέλιξη ήταν εντελώς διαφορετική. Στην πατρίδα μας για παράδειγμα, οι μισοφεουδαρχικές και αστικές σχέσεις παραγωγής, η

έντονη κλασική παράδοση και η επέμβαση της εκκλησίας στο Κράτος, είχαν ως αποτέλεσμα να διαμορφωθούν τα σχολικά Α.Π. και τα βιβλία πάνω σε δύο παραδοσιακούς κώδικες:

α) Τον κλασικό κώδικα, που συμπεριλάμβανε παιδαγωγικά κείμενα⁵ από την αρχαία ελληνική και λατινική γραμματεία.

β) Τον ηθικό παιδαγωγικό κώδικα, ο οποίος απαρτιζόταν κυρίως από ηθικίστικα παιδαγωγικά κείμενα, βασισμένα στην ελληνική δογματική ορθοδοξία και στις αντιφατικές αξίες της ελληνικής κοινωνίας. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι οι δύο αυτοί παιδαγωγικοί κώδικες, νομιμοποιήθηκαν και μορφοποιήθηκαν παιδαγωγικά με την ερβαρτιανή παιδαγωγική.

Ας δούμε όμως τώρα ποιές απαντήσεις δίδονται στα τέσσερα ερωτήματα που τέθηκαν από τους αξιολογητές που υποστηρίζουν το μοντέλο System-analysis.

Στην πρώτη ερώτηση: «Τί είναι σωστό που πρόκειται να αξιολογηθεί;» η απάντησή τους θα μπορούσε να συνοψιστεί στα εξής:

— Σε ποιό βαθμό το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ακολουθεί τις προδιαγραφές των σχεδιαστών του και σε ποιό βαθμό πετυχαίνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα;

— Ποιό είναι το κόστος του προγράμματος, σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα;

Στην ερώτηση «για ποιόν γίνεται η αξιολόγηση;» οι απαντήσεις διαμορφώνονται συνήθως μέσα στο εξής πλαίσιο:

— Η αξιολόγηση έχει ως σκοπό να εφοδιάσει με πληροφορίες τους πολιτικούς που ευθύνονται για το πρόγραμμα ή τους σχεδιαστές του προγράμματος.

— Η αξιολόγηση πρέπει να δώσει στους υπεύθυνους του προγράμματος όλες τις δυνατές πληροφορίες για το βαθμό της παιδαγωγικής του αποτελεσματικότητας, σε σχέση με το κόστος του προγράμματος (cost-benefit-analysis).

Στην ερώτηση «για ποιόν σκοπό γίνεται η αξιολόγηση;», οι απαντήσεις επικεντρώνονται κυρίως στο ότι η αξιολόγηση αποβλέπει στην αποδοτικότητα, στην αποτελεσματικότητα, στον προγραμματισμό και στην ελαχιστοποίηση των εξόδων του προγράμματος.

Οι απαντήσεις που δίνονται στην τρίτη ερώτηση «για ποιόν σκοπό γίνεται η αξιολόγηση;», αντανakλούν κυρίως τους εξής σκοπούς: αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, έγκαιρος προγραμματισμός και ελαχιστοποίηση των εξόδων.

Στην ερώτηση «με ποιόν τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση;», δίδεται η άμεση απάντηση: με στατιστικές αναλύσεις, αναλύσεις κόστους, αναλύσεις για τις στάσεις των γονέων και των μαθητών, αναλύσεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών και αναλύσεις που μετρούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την ποσοστιαία αναλογία επιτυχίας των μαθητών στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Τελειώνουμε τη συνοπτική περιγραφή του μοντέλου "System-analysis", με το να αναφέρουμε τους τέσσερις βασικούς εισηγητές του: Rivlin, Kerr, Cook και Kaufman.

Η ανάλυση στοχοθεσίας ως μοντέλο παιδαγωγικής αξιολόγησης (goalsevaluation)

Το μοντέλο αυτό έχει τις ρίζες του στην ψυχομετρική παράδοση και χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα ότι αποσκοπεί στην εκτίμηση της παραγωγικότητας κάποιας μορφής εκπαίδευσης, συσχετίζοντας τους προκαθορισμένους στόχους του προγράμματος με το βαθμό επιτυχίας των μαθητών. Το νέο μοντέλο, δηλαδή, είναι μια ειδική προέκταση του προηγούμενου. Στις τέσσερις ερωτήσεις που τέθηκαν προηγουμένως οι εισηγητές και υποστηρικτές του μοντέλου (Tyler, Bloom, Hammond, Metfessel, Popham) δίνουν τις παρακάτω απαντήσεις:

- | | |
|--|---|
| 1. Τι πρόκειται να αξιολογηθεί; | Εάν και σε ποιό βαθμό οι μαθητές πέτυχαν τους στόχους της διδασκαλίας. Εάν ο δάσκαλος βοήθησε τους μαθητές του να πετύχουν τους προκαθορισμένους στόχους. |
| 2. Για ποιόν γίνεται η αξιολόγηση; | Για τους σχεδιαστές του προγράμματος και γι' αυτούς που έχουν την πολιτική ευθύνη για το πρόγραμμα. |
| 3. Ποιός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; | Η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τον έλεγχο των μαθητών, τον έλεγχο των δασκάλων και τη συλλογή πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. |
| 4. Με ποιό τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση; | Με ψυχομετρήσεις που θα αφορούν την πρόοδο των μαθητών και με στατιστικές συσχετίσεις μεταξύ προκαθορισμένων σκοπών και προόδου των μαθητών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο δάσκαλος αξιολογείται ανάλογα με το βαθμό επιτυχίας των μαθητών του και συνήθως ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες που ευνοούν ή περιορίζουν τις δυνατότητες επιτυχίας των μαθητών του. |

Επειδή, στα πλαίσια αυτής της εργασίας, είναι πολύ δύσκολο να αναφερθώ διεξοδικά στα μειονεκτήματα και τα πιθανά πλεονεκτήματα του μοντέλου, αρκούμαι στο να τονίσω δύο βασικά σημεία πάνω στα οποία επικεντρώνεται η κριτική των αντιπάλων του:

— Απλοποιεί τη διδακτική διαδικασία, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους για να γίνουν αντικείμενο ψυχομετρήσεων.

— Υπερτιμά τα μηχανικά αποτελέσματα της διδακτικής πράξης και υποτιμά αφάνταστα τη διαδικασία ως κοινωνική διαδικασία.

Μοντέλο αξιολόγησης για τη λήψη αποφάσεων (decision making evaluation)

Το μοντέλο αυτό σχετίζεται συνήθως με το όνομα του Αμερικανού Daniel Stufflebeam και είναι μιά μετεξέλιξη των δύο προηγούμενων μοντέλων. Προηγούμενος ανέφερε ότι τη δεκαετία του 1960 άρχισε στις ΗΠΑ μιά σειρά από μεταρρυθμίσεις, οι οποίες αφορούσαν ειδικές κοινωνικές κατηγορίες. Στην εκπαίδευση οι μεταρρυθμίσεις αυτές αφορούσαν κυρίως παιδιά με διάφορες αναπηρίες ή ελλείψεις και ονομάστηκαν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Επειδή όμως τέθηκε από την αρχή ζήτημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών, κρίθηκε απαραίτητο από το κράτος να βρεθούν τρόποι αξιολόγησης και γι' αυτά τα προγράμματα.

Η αξιολόγηση στοχοθεσίας του Tyler, θεωρήθηκε από τον Stufflebeam ως ανεπαρκής, επειδή αφορούσε κυρίως μαθητές χωρίς αναπηρίες. Αναγκαστικά λοιπόν ο Stufflebeam έδωσε στο μοντέλο (goals'evaluation), μια νέα διάσταση αναπτύσσοντας τις επόμενες τέσσερις θέσεις:

— Οι αποφάσεις που αφορούν την εκτέλεση ή τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους επιδιωκόμενους στόχους.

— Οι αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος, πρέπει να συνδέονται άμεσα με τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν - δαπάνες, εκπαιδευτικό προσωπικό κ.α. - προκειμένου να γίνουν πράξη τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

— Καμιά απόφαση δεν πρέπει να λαμβάνεται για τη συνέχιση των επεκτάσεων ή τη διακοπή κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος, αν δεν γίνει πρώτα αξιολόγηση των μέσων που υπάρχουν, για την εφαρμογή του προγράμματος.

— Κάθε νέα απόφαση για την επέκταση, τη συνέχιση τη διόρθωση ή ακόμα και για τη διακοπή του προγράμματος, θα πρέπει να λαβαίνει υπόψη τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, που είχε το πρόγραμμα μέχρι τη στιγμή της απόφασης.

Δεν θα επεκταθώ περισσότερο στην περιγραφή του μοντέλου «decision

making evaluation». Θα συνοψίσω όμως τις απαντήσεις που δίδονται από τους εισηγητές του μοντέλου (Stufflebeam, Cronbach, Alkin, Guba) στα τέσσερα ερωτήματα που τέθηκαν:

- | | |
|--|--|
| 1. Τι πρόκειται να αξιολογηθεί; | Θα αξιολογηθεί με ποιό τρόπο έγινε ο προγραμματισμός, η εκτέλεση και η διόρθωση του προγράμματος. Θα αξιολογηθεί επίσης ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς του, σε σχέση με τις πιστώσεις που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και ο βαθμός της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα. |
| 2. Ποιός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; | Η αξιολόγηση σκοπεύει στον έλεγχο της ποιότητας του προγράμματος και στην ορθολογική αξιοποίηση των πιστώσεων. |
| 3. Για ποιόν γίνεται η αξιολόγηση; | Η αξιολόγηση γίνεται γι' αυτούς που έχουν την πολιτική και διοικητική ευθύνη του προγράμματος. |
| 4. Με ποιόν τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση; | Για τις διάφορες αναλύσεις (ανάλυση αναγκών, ανάλυση στοχοθεσίας, ανάλυση αποτελεσμάτων) θα χρησιμοποιηθεί η στατιστική μέθοδος που θα συμπληρώνεται με την πειραματική μέθοδο. |

Η απαλλαγμένη στόχων αξιολόγηση (Goal-free evaluation)

Στις αρχές της δεκαετίας του '70, αναπτύχθηκε μιá έντονη και πολύπλευρη κριτική ενάντια στα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης. Η κριτική αυτή αμφισβητούσε κυρίως την αντικειμενικότητα στα μοντέλα που προαναφέρθηκαν, δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο νέες θεωρητικές βάσεις για άλλες μορφές παιδαγωγικής αξιολόγησης. Εισηγητής του μοντέλου "Goal-free evaluation" είναι ο Αμερικανός M. Scriven. Ο Scriven υποστήριξε ότι η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης φαλκιδεύεται από τη στιγμή που ο σχεδιαστής

κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι ταυτόχρονα και αξιολογητής του. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που ο αξιολογητής του προγράμματος εξαρτάται οικονομικά από αυτούς που έχουν την ευθύνη της εφαρμογής του προγράμματος.

Ο Scriven επικέντρωσε την κριτική του και σ' ένα άλλο ευαίσθητο σημείο. Υποστήριξε ότι είναι αδύνατο να εκτιμήσει κάποιος τις απρόβλεπτες συνέπειες σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν η αξιολόγηση περιορίζεται στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων, με βάση τις επόμενες απλές σχέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζουν τα παραδοσιακά μοντέλα:

α) Σκοποί- αποτελέσματα.

β) Σκοποί- πιστώσεις- αποτελέσματα.

γ) Στόχοι διδασκαλίας- διδασκαλία- αξιολόγηση με βάση τη μαθητική επίδοση.

Η απαλλαγμένη στόχων αξιολόγηση, έχει, σύμφωνα με τον M. Scriven, τα εξής πλεονεκτήματα:

— Είναι αντικειμενική, αφού ο αξιολογητής δε δεσμεύεται οικονομικά ή υπηρεσιακά από τον εργοδότη.

— Είναι αξιολόγηση σε βάθος, επειδή ενδιαφέρεται για τα απρόβλεπτα αποτελέσματα και τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, χωρίς να δεσμεύεται ο αξιολογητής «εκ των προτέρων» από τους προκαθορισμένους στόχους που έχει το πρόγραμμα.

— Απευθύνεται κυρίως στους «καταναλωτές» του προγράμματος (μαθητές, δασκάλους, γονείς), σ' αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα αξιολόγησης, που προσπαθούν να νομιμοποιήσουν τους σχεδιαστές του προγράμματος ή τους πολιτικούς, που έχουν την ευθύνη για το πρόγραμμα.

Από την πλευρά τους οι εισηγητές των παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης και οι μαθητές τους, κατηγορούν τον M. Scriven:

— Ότι το μοντέλο του έχει μόνο θεωρητική σημασία, ενώ δεν έχει καθόλου πρακτική αξία - δεν προτείνει τίποτε το συγκεκριμένο για τη μεθοδολογική πορεία στην αξιολόγηση.

— Ότι η αξιολόγηση που ενδιαφέρεται για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα απρόβλεπτα αποτελέσματα, χωρίς να λαβαίνει υπόψη της τους στόχους του προγράμματος, είναι μια τυφλή πορεία που δεν οδηγεί πουθενά.

Το μοντέλο που προτείνει ο Scriven δεν επικράτησε όπως τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης. Αυτό όμως δεν εμπόδισε πολλούς από τους σύγχρονους παιδαγωγούς να το χαρακτηρίσουν ως ενδιαφέρον. Ορισμένοι μάλιστα απ' αυτούς προτείνουν να αξιοποιηθούν οι απόψεις του Scriven ως συμπληρωματική αξιολόγηση, η οποία θα φέρνει στο φως τις απρόβλεπτες συνέπειες που δημιουργούνται από την εφαρμογή του προγράμματος. Το υποστηρίζουν επίσης, επειδή απευθύνεται και στους «Καταναλωτές» του προγράμματος, δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο τις προϋποθέσεις για μιά αντικειμενικότερη και ευρύτερη αξιολόγηση. Οι απόψεις του Scriven μπορούν να συνοψιστούν στις εξής απαντήσεις, με βάση τα τέσσερα ερωτήματα που τέθηκαν:

- | | |
|--|---|
| 1. Τι πρόκειται να αξιολογηθεί; | — Θα αξιολογηθούν οι απρόβλεπτες συνέπειες σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα γενικά και πραγματικά αποτελέσματα, που δημιούργησε η εφαρμογή του.
- Επίσης αν κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ήταν καλύτερο για τους «καταναλωτές» του προγράμματος. |
| 2. Ποιός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; | Σκοπός της αξιολόγησης είναι να φέρει στην επιφάνεια τα τρωτά σημεία του προγράμματος που εφαρμόστηκε να αποδείξει ποιά θα ήταν τα αποτελέσματα απο την εφαρμογή κάποιου άλλου σωστότερου προγράμματος. |
| 3. Για ποιόν γίνεται η αξιολόγηση; | Η αξιολόγηση αφορά κυρίως τους «καταναλωτές» του προγράμματος (μαθητές, γονείς, δασκάλους). |
| 4. Με ποιόν τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση; | Με λογικές αναλύσεις που θα ξεκινούν από τις αντικειμενικές ανάγκες των καταναλωτών του προγράμματος και με συγκριτικές αναλύσεις που θα αποδείχνουν τα πλεονεκτήματα με την εφαρμογή κάποιου εναλλακτικού προγράμματος. |

Διαισθητικά μοντέλα αξιολόγησης (models for intuitive evaluation)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα επόμενα δύο μοντέλα παιδαγωγικής αξιολόγησης:

α) *Η έκθεση ειδικού αξιολογητή- expert model*

β) *Η αξιολόγηση αντίθετων απόψεων- evaluation of opposed views.*

Πριν προχωρήσουμε στη συνοπτική παρουσίασή τους, νομίζω ότι είναι απαραίτητη μιá σύντομη αναφορά στις συνθήκες που τα δημιούργησαν ή τα επανέφεραν στο παιδαγωγικό προσκήνιο.

Αν θα πάρουμε σαν βάση τις απαντήσεις που δίνουν τα παραδοσιακά μοντέλα που έχουμε ήδη εξετάσει, μπορούμε να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα για το χαρακτήρα της παιδαγωγικής αξιολόγησης που υπερασπίζονται: Η αξιολόγηση ταυτίζεται με τα συμφέροντα, τις βλέψεις, τις προθέσεις και τις απαιτήσεις των πολιτικών που έχουν την ευθύνη για τα διάφορα προγράμματα ή με τους προσχεδιασμένους στόχους των σχεδιαστών των προγραμμάτων.

Μ' αυτά τα μοντέλα δηλαδή, όλοι ανεξαιρέτως οι εισηγητές, προσπαθούν να νομιμοποιήσουν την «αντικειμενικότητα» στην παιδαγωγική αξιολόγηση, αναπτύσσοντας μιά μετρική ή ψυχομετρική μεθοδολογία, χωρίς να τους απασχολεί καθόλου το πρόβλημα της θεωρητικής στήριξης της μεθόδου που χρησιμοποιούν.

Από την άλλη πλευρά οι επικριτές των παραδοσιακών μοντέλων- και υπέρμαχοι των νέων ή ανανεωμένων- θέτουν ορισμένα θεωρητικά προβλήματα που δείχνουν ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση δεν είναι μόνο μεθοδολογικό πρόβλημα, αλλά ευρύτερο θεωρητικό πρόβλημα. Επίμαχα σημεία στον αντίλογο που αναπτύχθηκε, είναι τα εξής ερωτήματα:

— Ποιός θα καθορίζει τους παιδαγωγικούς και γνωστικούς στόχους της εκπαίδευσης;

— Ποιές θα είναι οι αρχές πάνω στις οποίες θα στηρίζονται αυτοί οι στόχοι;

— Πώς και ποιός θα καθορίζει τα κριτήρια της παιδαγωγικής διαδικασίας;

— Είναι δυνατόν αυτός που θα καθορίσει τους σκοπούς να είναι ταυτόχρονα και αξιολογητής ή να χρηματοδοτεί τον αξιολογητή;

— Είναι δυνατόν με τις μετρικές και ψυχομετρικές μεθόδους να μετρηθεί η ποιοτική μεταβολή της συμπεριφοράς; κ.λ.π.

Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της κριτικής, αναπτύχθηκαν τα διαισθητικά μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία έχουν τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά:

— Δεν ικανοποιούνται με την αξιολόγηση προσχεδιασμένων στόχων, αλλά θέτουν και ευρύτερα ζητήματα για τις αρχές και τις πηγές πάνω στις οποίες θα στηρίζονται αυτοί οι στόχοι.

— Αντικαθιστούν τη στατιστική μέθοδο και τις ψυχομετρικές μεθόδους (ποσοτική μέθοδος) με ποιοτικές μεθόδους: κριτική ειδικών, εκθέσεις αντιθέτων απόψεων, συνεντεύξεις ενδιαφερομένων παραγόντων κ.λ.π.

— Διερευνούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση συμπεριλαμβάνοντας και τους «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

— Ενδιαφέρονται περισσότερο για την αξιολόγηση της διαδικασίας και λιγότερο για την αξιολόγηση των σκοπών, που έχουν θέσει οι σχεδιαστές του προγράμματος.

Η κριτική αυτή λοιπόν οδήγησε σταδιακά σε κάποια αναβάθμιση του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με την αξιολόγηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα νέα μοντέλα κατόρθωσαν να υπερβούν τα δεσμά της παράδοσης και της εξάρτησης. Η «αντικειμενικότητα» π.χ. της μεθόδου, αντικαταστάθηκε με την αυθεντία του «ειδικού», ενώ η αξιολόγηση των στόχων από την αξιολόγηση της διδακτικής και οργανωτικής διαδικασίας. Το θετικό με τα νέα μοντέλα

είναι ότι άρχισαν να απευθύνονται και στους καταναλωτές των προγραμμάτων: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον ερευνητή MacDonald (1975), η βασικότερη μεταβολή στα νέα μοντέλα είναι η αντικατάσταση της «αντικειμενικής μεθόδου» με την αυθεντία του ειδικού. Ο MacDonald χαρακτηρίζει τα νέα μοντέλα παιδαγωγικής αξιολόγησης ως αυτοκράτες και αυτούς που χρησιμοποιούν τα παραδοσιακά ως γραφειοκράτες.

Ο ίδιος προτείνει ως μοντέλο τη δημοκρατική αξιολόγηση, που θα εξυπηρετήσει τα συμφέροντα όλων των παραγόντων της αγωγής και θα πληροφορεί την κοινωνία για την ουσία και την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ας δούμε όμως τα ειδικά χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν κάθε ένα από τα τρία μοντέλα παιδαγωγικής αξιολόγησης, που ανήκουν στην κατηγορία των διαισθητικών μοντέλων.

α) Η έκθεση ειδικού αξιολογητή (*expert- model*)

Το μοντέλο αυτό έχει ως εισηγητές τους Eisner και Kelly. Οι εισηγητές αυτοί το παρουσιάζουν ως νέο μοντέλο παιδαγωγικής αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα όμως δεν είναι καθόλου νέο, αλλά ο θεσμός του επιθεωρητή σε νέα έκδοση. Η νέα έκδοση σημαίνει ότι ο κρατικός επιθεωρητής αντικαθίσταται από το διορισμένο ειδικό, που έχει εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των διαφόρων παραγόντων της αγωγής και αναλαμβάνει να αξιολογήσει «αντικειμενικά» τη διαδικασία εφαρμογής και τους στόχους του προγράμματος. Οι πολέμιοι του μοντέλου υποστηρίζουν ότι το νέο μοντέλο δε λύνει το πρόβλημα της αξιολόγησης, αλλά το κρύβει κάτω από το μανδύα της δημοκρατικότητας και της ουδετερότητας του ειδικού. Χρησιμοποιούν μάλιστα την έκφραση «ότι τα παλιά φάρμακα καταναλώνονται ευκολότερα με νέες συνταγές».

Αξιζει να σημειωθεί εδώ ότι το μοντέλο αυτό υπήρξε ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησης στην πατρίδα μας, άλλοτε παραποιημένο και άλλοτε ανανεωμένο, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Το μοντέλο αυτό ήταν ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησης και στις ΗΠΑ τη δεκαετία 1920—30, ενώ στη Σουηδία καταργήθηκε σαν θεσμός με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την κοινωνικοποίησή της, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

Επειδή το μοντέλο αυτό είναι γνωστό στους Έλληνες εκπαιδευτικούς- στις διάφορες παραλλαγές του- αρκούμαι στο να συνοψίσω τις έμμεσες απαντήσεις που δίδουν οι εισηγητές του στα τέσσερα ερωτήματα που θέσαμε:

- | | |
|--|---|
| 1. Τι πρόκειται να αξιολογηθεί; | Θα αξιολογηθούν οι ελλείψεις του προγράμματος σε σχέση με άλλα προγράμματα και απρόβλεπτα στοιχεία, αλλά και οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (δάσκαλοι και μαθητές). |
| 2. Ποιός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; | Αποσκοπεί στη διατύπωση απόψεων από τον ειδικό για την καλυτέρευση στην αξιολόγηση της απόδοσης όσων συμμετέχουν στο πρόγραμμα. |
| 3. Για ποιόν από τους ενδιαφερόμενους παράγοντες γίνεται η αξιολόγηση; | Η αξιολόγηση απευθύνεται στους σχεδιαστές του προγράμματος, στους πολιτικούς υπεύθυνους, στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και στους γονείς. |
| 4. Με ποιόν τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση; | Με επισκέψεις του ειδικού αξιολογητή σε σχολεία, αναλυτικές εκθέσεις για την ικανότητα του διδακτικού προσωπικού και άλλου είδους εκθέσεις. |

β) Αξιολόγηση βασισμένη στις αντίθετες απόψεις των ενδιαφερομένων μερών (evaluation of opposed views)

Το μοντέλο αυτό αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από πολλούς παιδαγωγούς ως δείγμα συναινετικού μοντέλου, επειδή έχει ως κύριο σκοπό τη μείωση των εντάσεων στους ενδιαφερόμενους παράγοντες (σχεδιαστές και καταναλωτές).

Για να πετύχει το σκοπό αυτό ο αξιολογητής, είναι υποχρεωμένος να αναλάβει να παίξει το ρόλο «του αντικειμενικού διαπραγματευτή», ο οποίος θα κάνει συγκερασμό των αντίθετων απόψεων, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συναινετικής διαδικασίας.

Το πρώτο στάδιο της εργασίας του αφορά τη συλλογή πληροφοριών από τους ενδιαφερόμενους παράγοντες. Το δεύτερο στάδιο αφορά την ιεράρχηση των πληροφοριών και την ιεράρχηση των στόχων του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη και τους τομείς στους οποίους πρέπει να αποδοθεί άμεση προτεραιότητα.

Το τρίτο στάδιο αφορά τη χρήση της μεθόδου των συναινετικών διαδικασιών: Ο καθένας από τους ενδιαφερόμενους για το πρόγραμμα παράγοντες, ενημερώνεται χωριστά ή ταυτόχρονα με τους άλλους για την ιεράρχηση των ενδιαφερόντων του μέσα στο πρόγραμμα. Η ενημέρωση αυτή γίνεται συνήθως με γραπτές εκθέσεις (report), που περιέχουν τα επιχειρήματα, τις συμβουλές,

τις κρίσεις και τις συναινετικές υποδείξεις του αξιολογητή. Ο συναινετικός χαρακτήρας του προγράμματος, είναι περισσότερο εμφανής στη φάση της εκτέλεσης. Στη φάση αυτή συμμετέχουν τυπικά συνήθως, όλοι οι ενδιαφερόμενοι παράγοντες. Το γεγονός αυτό διευκολύνει την τελική αξιολόγηση (summative evaluation) του προγράμματος, μειώνοντας στο ελάχιστο την κριτική από τους ενδιαφερόμενους παράγοντες. Το μοντέλο αυτό έχει εισηγητές και υποστηρικτές τους Stake, Smith, Owens και MacDonald. Στις ερωτήσεις που θέσαμε, δίδονται οι παρακάτω έμμεσες απαντήσεις:

- | | |
|---|---|
| 1. Τί πρέπει να αξιολογηθεί; | Θα αξιολογηθούν οι απόψεις των ενδιαφερομένων για το πρόγραμμα παραγόντων και θα ιεραρχηθούν ανάλογα με το ευρύτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν. |
| 2. Ποιός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; | Η αξιολόγηση σκοπεύει στη συλλογή πληροφοριών που θα βοηθήσουν με τη σειρά τους στην οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, με βάση τα ενδιαφέροντα όλων των παραγόντων της αγωγής. |
| 3. Για ποιόν από τους ενδιαφερόμενους παράγοντες θα γίνει η αξιολόγηση; | Η αξιολόγηση αφορά εξίσου όλους τους ενδιαφερόμενους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παράγοντες (πολιτικούς, σχεδιαστές, καταναλωτές). |
| 4. Με ποιόν τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση; | Η αξιολόγηση θα βασιστεί σε συνεντεύξεις, άμεσες παρατηρήσεις, εκτιμήσεις απόψεων, συναινετικές συζητήσεις και περιγραφικές εκθέσεις. |

Τα μοντέλα αξιολόγησης που περιγράψαμε, αντιπροσωπεύουν την αγγλοσαξωνική παράδοση εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναπτύξω ορισμένες σκέψεις για ένα νέο τρόπο αξιολόγησης- την κοινωνική αξιολόγηση- επειδή ανταποκρίνεται περισσότερο από τα παραδοσιακά μοντέλα στις ανάγκες της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην πατρίδα μας.

Βιβλιογραφία

- Kallas D:** On Educational Scientific Research. Report from the Institut of Education university of Lund, 1973, No 34(c).
- The Cambridge Manifesto.** In New Trends in Evaluation. Material for a conference on Educational evaluation held at the Institut of Education, University of Cöteborg 22— 23 October, 1973.
- Bloom, B.S. (Ed):** Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, New York: Longmans, Green 6 Co, 1956.
- Tyler R.W.** General Statement on Evaluation. Journal of Educational research, 1942, 35 (7) 492— 501.
- Eisner E.W** The perceptive Eye: Toward the Reformation of edycational Evaluation. AERA Washington D.c. 1975.
- House E.R.** Shool Evaluastion: The politics and process: Berkeley Mc cutchran publ Corp, 1973.
- MacDonald B:** Evaluation and the Control of Evaluation. I D Tawney (red) Curriculum evaluation today: Trends and implications. London: MacMillán, 1975.
- Scriven, M:** Odjektivity and Subjectivity in Educational Research. I.L.G. Thomas (red): Philosophical redirection of educational research. National sociaty for the study of evaluation, 1972.
- Sigbrít Franke - Wikberg & ULFP Lundgren:** Att Värdera Utbildning. Schmidts Boktryckeri A.B. Helsingborg, 1980.
- Sigbrít Franke - Wikberg & Martin Johansson:** Utvärdering av Utvärdering. Student litteratur, Lund 1976.

Υποσημειώσεις

1. Ο αμερικανός ερευνητής Michael Scriven (1967) κάνει τις παρακάτω γενικές διαφοροποιήσεις στο ζήτημα της αξιολόγησης:
 - α) Formative evaluation, σημαίνει αξιολόγηση που διαρκεί κατά την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και έχει διορθωτικό χαρακτήρα για το πρόγραμμα.
 - β) Summative evaluation (συνοπτική αξιολόγηση) - αφορά τα συνολικά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.
2. Στις δεκαετίες (1950-1960) το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαδέχονταν το άλλο. Σ' αυτή τη φάση έφτασε στο αποκορύφωμά της η αξιολόγηση Παιδαγωγικών προγραμμάτων (System- analysis).
3. Η ύπαρξη μιας κάποιας αξιολόγησης - χωρίς επιστημονική βάση - είναι τις περισσότερες φορές το αποτελεσματικότερο μέσο ελέγχου για το κράτος.
4. Ο Καθηγητής Lundgren αναφέρεται αναλυτικά στους ιστορικούς κώδικες αναλυτικών προγραμμάτων στην πρόσφατη δοκιμή του «between hope and Happening: text and context in curriculum». University of Stockholm 1984.
5. Ο όρος «παιδαγωγικά κείμενα» αναλύεται διεξοδικά στη μελέτη μου «Kritiska Studier i Pedagogik och kulturproduktion». Σ' αυτή τη μελέτη ως παιδαγωγικά κείμενα ορίζονται, τα κείμενα που σκοπεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς ή στη διαμόρφωση της ιδεολογίας των μαθητών, χρησιμοποιούμενα σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές καταστάσεις.

Ιστορικές προϋποθέσεις και σύγχρονες δυνατότητες για την καθιέρωση της επιστημονικής αξιολόγησης και της κοινωνικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση

*Του ΓΙΑΝΝΗ ΓΑΡΕΦΑΛΑΚΗ,
Λέκτορα στην
Παιδαγωγική Ακαδημία Στοκχόλμης*

Γενικές απόψεις

Στο προηγούμενο άρθρο επιχειρήσαμε να αναλύσουμε, γιατί το ζήτημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης δεν είχε την ανάλογη εξέλιξη στη χώρα μας, μ' αυτήν που είχε στην Αμερική και την Ευρώπη. Προσπάθησα επίσης να παρουσιάσω συνοπτικά τις κυριώτερες αγγλοσαξωνικές τάσεις παιδαγωγικής αξιολόγησης, με βάση τις απαντήσεις που δίνουν στα τέσσερα ερωτήματα, τα οποία θέσαμε. Πρόθεσή μου είναι να αναπτύξω στη συνέχεια ορισμένες σκέψεις για τις πιθανές δυνατότητες, που μπορούν να διαμορφωθούν ή να μη διαμορφωθούν στο ζήτημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης το οποίο τα τελευταία χρόνια έγινε επίκαιρο και στην πατρίδα μας.

Πριν όμως επεκταθώ σ' αυτό το θέμα, νομίζω ότι πρέπει να προσπαθήσω να αναλύσω τους όρους και τους παράγοντες, που διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν την έντονη παιδαγωγική απάντηση για αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ξεκινώ με βάση την τοποθέτηση ότι κάθε σύστημα εκπαίδευσης υπάρχει μέσα και σε σχέση με μία συγκεκριμένη κρατική και κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή την πραγματικότητα μπορούμε να την περιγράψουμε με διάφορους τρόπους: Ως σχέσεις εξουσίας μεταξύ κράτους και κοινωνίας, ως παραγωγή και αναπαραγωγή γνώσεων και αξιών μέσα στο συγκεκριμένο κράτος και τη συγκεκριμένη κοινωνία ή ως αντανάκλαση στην εκπαίδευση των οικονομικών και πολιτικών

σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ κράτους και κοινωνίας. Μιά τέτοια αναλυτική περιγραφή πρέπει να έχει διαλεκτικό χαρακτήρα, πράγμα το οποίο μπορούμε να πετύχουμε με το να αποκλείσουμε κάθε είδους «ντετερμινισμό».

Από τις ερωτήσεις που τέθηκαν (Τί αξιολογείται; Γιατί αξιολογείται; Για ποιόν γίνεται η αξιολόγηση; Πώς θα γίνει η αξιολόγηση;), φαίνεται καθαρά ότι το ζήτημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης είναι:

— Ζήτημα ανάλυσης των σχέσεων εξουσίας και ελέγχου μεταξύ κράτους και κοινωνίας.

— Ζήτημα ανάλυσης των διαδικασιών παραγωγής και αναπαραγωγής γνώσεων και αξιών, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

— Ζήτημα συσχέτισης και εξέτασης των διαθέσιμων πιστώσεων με τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

— Ζήτημα πρόγνωσης και πρόβλεψης των αποτελεσμάτων σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Από τη συνοπτική ιστορική περιγραφή, που κάναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο για την εξέλιξη των μοντέλων της παιδαγωγικής αξιολόγησης, προκύπτει επίσης ότι:

— Στο μοντέλο της παιδαγωγικής αξιολόγησης, που έχει νομιμοποιηθεί από το κράτος, αντανakλούνται οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου μεταξύ κράτους και κοινωνίας.

— Το μοντέλο της παιδαγωγικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται, αποκαλύπτει έμμεσα τις οικονομικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ κράτους, κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος (φόροι, Υπουργείο παιδείας, πιστώσεις για την παιδεία).

— Το Κράτος προσπαθεί, μέσω της αξιολόγησης, να νομιμοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο επεμβαίνει στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

— Η κοινωνία - που εκφράζεται συνήθως από τους καταναλωτές του εκπαιδευτικού προγράμματος, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και τους δήμους - προσπαθεί με την αξιολόγηση και μέσω της αξιολόγησης να πετύχει μεγαλύτερη δημοσιοποίηση του κράτους: Κοινωνικό έλεγχο των χειρισμών του Κράτους.

Στα διάφορα μοντέλα παιδαγωγικής αξιολόγησης αντικατοπτρίζονται όμως και ορισμένα άλλα στοιχεία: Ο ρυθμός αστικοποίησης του καπιταλιστικού κράτους, ο ρυθμός της δημοσιοποίησής του, η τάση του αστικού κράτους να δημοσιοποιείται κάτω από κοινωνικές πιέσεις, η δυνατότητα του κράτους να ελέγχει τα επιστημονικά ινστιτούτα και η αμοιβαία εξάρτηση που υπάρχει μεταξύ παιδαγωγών επιστημόνων και κράτους. Ας προσπαθήσουμε όμως τώρα να δούμε ποιά ήταν και ποιά είναι τα κρατικά, τα κοινωνικά και τα παιδαγωγικά πλαίσια στην πατρίδα μας, για να συλλάβουμε μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, τις πιθανότητες που υπάρχουν για την αναβάθμιση του θεσμού της παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Τα κρατικά πλαίσια σχεδόν σ' όλη τη μεταπολεμική περίοδο - εξαιρεση

αποτελεί η περίοδος διακυβέρνησης από το Γ. Παπανδρέου — αντανακλούσαν το σκληροπυρηνικό μοναρχικό κράτος ή αυταρχικά αστικόμορφα καθεστώτα. Η εξουσία και ο έλεγχος του κράτους πάνω στις διάφορες κοινωνικές ομάδες μεταβιβαζόταν άμεσα. Η κυβέρνηση ήταν κυβέρνηση του απόλυτου μονάρχη και η εκπαίδευση, εκπαίδευση της κυβέρνησης. Ο επιθεωρητής ήταν ο ελεγκτής και ο τιμωρός, ενώ ο δάσκαλος είχε αναλάβει το ρόλο του πνευματικού εργάτη - τον έλεγαν και λειτουργό - με την υποχρέωση να καλλιεργήσει «τις κατάλληλες» ψυχοπαιδαγωγικές δομές στους μαθητές του, για να δεχτούν αδιαμαρτύρητα την κυρίαρχη ιδεολογία.

Μετά την πτώση της δικτατορίας και την εγκαθίδρυση του «νεο-Καραμανλισμού», παρατηρείται μιá εύλογη διαφοροποίηση στους κρατικούς μηχανισμούς: Μιá τάση φιλελευθεροποίησης. Η τάση αυτή αποτελούσε την ιδεολογική συνισταμένη για την πολιτική συνένωση των συντηρητικών τάσεων με τις φιλελεύθερες τάσεις στον αστικό και μικροαστικό χώρο. Στην εκπαίδευση ο φιλελευθερισμός αυτός εκφράστηκε με διάφορες γλωσσικές μεταρρυθμίσεις, στους τύπους και τη μορφή της γλώσσας, που δεν έθιξαν όμως ποτέ το θέμα του περιεχόμενου των σχολικών βιβλίων ή το θέμα των μεθόδων της διδασκαλίας. Οι υποχωρήσεις του νεο-Καραμανλικού κράτους στο θέμα της γλώσσας, έγιναν σταδιακά και με διπλά σκόπιμη τακτική: Παρουσιάστηκαν ταυτόχρονα και ως μεγάλες παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις και ως δυναμικές κατακτήσεις των φιλελευθέρων και δημοκρατικών εκπαιδευτικών. Είναι αλήθεια ότι δόθηκε ένας μεγάλος αγώνας από τους δημοκρατικούς εκπαιδευτικούς για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και για την καθιέρωση του μονοτονικού. Δεν μπορεί όμως να αμφισβητήσει κανείς ότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές καταναλώθηκαν με κρατική δεξιοτεχνία, που αποσκοπούσε στον αποπρόσανατολισμό των εκπαιδευτικών από άλλες διεκδικήσεις: εσωτερικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αυξήσεις μισθών κ.λ.π.

Ας έρθουμε όμως τώρα στο κοινωνικό επίπεδο, για να μελετήσουμε την κοινωνική διάσταση του θέματος που εξετάζουμε. Οι ανελεύθερες συνθήκες, που επικρατούσαν στους συλλόγους των γονέων και κηδεμόνων, δεν άφηναν περιθώρια για να αναπτυχθούν συλλογικές τάσεις αμφισβήτησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παρόλες τις αντικειμενικές δυσκολίες, οι γονείς υποστήριξαν ως απλοί πολίτες, την κατάργηση της παραπαιδείας και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ούτε όμως η αστική τάξη ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένη από τη δομή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία, ήταν γραμμένα με βάση τον κλασικό και τον ηθικό κώδικα σπουδών, γεγονός που βοηθούσε στην προετοιμασία ορισμένων μόνο επαγγελματικών κατηγοριών, οι οποίες είχαν συνήθως σχέση με αναπαραγωγικές υπηρεσίες (παπάδες, δάσκαλοι, δικηγόροι, φιλόλογοι κ.λ.π.). Η αστική τάξη χρειαζόταν όμως στελέχη για παραγωγικές εργασίες. Η αδιαφορία της και η ανοχή της για τον αναχρονιστικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μπο-

ρεί να εννοηθεί μόνο αν λάβουμε υπόψη ότι: Μιά τέτοια διαμαρτυρία θα είχε ως συνέπεια την αύξηση της κρατικής φορολογίας, για να καλυφθούν οι κρατικές δαπάνες, που προϋποθέτει κάθε παραγωγική εκπαίδευση. Τη λύση αυτή όμως δεν επιθυμούσε η ελληνική αστική τάξη, για τρεις λόγους:

— Επειδή τους έλειπε η αστική συνείδηση και ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος σκέψης.

— Επειδή θεωρούσε την ιδιωτική εκπαίδευση ως πιο ικανοποιητική λύση: Τη χρησιμοποιούσε από τη μιά ως αντικείμενο εκμετάλλευσης, κι' από την άλλη ως χώρο εκπαίδευσης περιορισμένου αριθμού παραγωγικών στελεχών-όσων χρειαζόταν η ιδιωτική πρωτοβουλία.

Μ' αυτό τον τρόπο περιορίστηκε η ποιοτική αναβάθμιση του δημόσιου τομέα, αφού δεν υπήρχαν ειδικευμένα στελέχη για να πλαισιώσουν τις κρατικές επιχειρήσεις. Άλλωστε, τα ανώτερα και ανώτατα στελέχη, που χρειαζόταν η αστική τάξη για να καλύψουν διευθυντικές και παραγωγικές θέσεις, μπορούσε να τα προμηθευτεί και με έμμεσο τρόπο: Με προσλήψεις απόστρατων της χωροφυλακής και του στρατού ή με προσλήψεις προσωπικού, που είχε σπουδάσει σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Από την πλευρά της αστικής τάξης λοιπόν, δεν τέθηκε ποτέ θέμα αναβάθμισης της κρατικής εκπαίδευσης ή θέμα συμμετοχής της στη διαμόρφωση των προγραμμάτων της κρατικής εκπαίδευσης. Γεγονός που συνέβηκε στις περισσότερες καπιταλιστικές χώρες τις δεκαετίες 1950, 60 και 70. Στις χώρες αυτές ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος παραγωγής ανάγκασε τις αντίστοιχες αστικές τάξεις να θέσουν οι ίδιες ζήτημα παιδαγωγικής αξιολόγησης. Η κρατική εκπαίδευση για το σουηδό καπιταλιστή, για παράδειγμα, σημαίνει προσαρμογή του σχολείου στον κεφαλαιοκρατικό τρόπο παραγωγής: Σημαίνει εκμάθηση τριών ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο, εκμάθηση γραφομηχανής, άσκηση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τεχνικά λύκεια - και οτιδήποτε άλλο μπορεί να βοηθήσει τα αυριανά στελέχη να γίνουν ικανά για την παραγωγή, τη διακίνηση και τη διάθεση των προϊόντων της βιομηχανίας.

Ας εξετάσουμε όμως και ένα άλλο πεδίο κοινωνικής δραστηριότητας, του οποίου ο ρόλος είναι βασικός για το ζήτημα της αξιολόγησης. Πρόκειται για τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα, στα οποία γίνεται συνήθως η παραγωγή παιδαγωγικών γνώσεων. Τα τμήματα αυτά, για αντικειμενικούς λόγους (έλλειψη πιστώσεων, διαχωρισμός παιδαγωγικών σχολών από τα πανεπιστημιακά τμήματα κ.λ.π.), δεν μπόρεσαν να παίξουν το ρόλο που θα μπορούσαν να παίξουν για τη δημιουργία μιάς κάποιας παράδοσης επιστημονικής αξιολόγησης.

Ένας άλλος κοινωνικός παράγοντας, που θα μπορούσε να παίξει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη μιάς αξιολογικής παράδοσης, είναι η τοπική αυτοδιοίκηση. Στις χώρες που υπάρχει αναβαθμισμένη τοπική αυτοδιοίκηση και αποκέντρωση, οι ευθύνες για τη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης μεταβιβάζονται στα εκλεγμένα συμβούλια των δήμων και κοινοτήτων. Πράγμα που σημαίνει ότι οι δήμοι και οι κοινότητες έχουν υποχρέωση να συμμετέχουν

ενεργά στις διαδικασίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Στην πατρίδας μας δε δόθηκε ποτέ η δυνατότητα στην τοπική αυτοδιοίκηση να αναλάβει ενεργητικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνική εξέλιξη. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης είχε υποβαθμιστεί σε τομείς ευθύνης, που ανήκουν στα καθήκοντα της εκκλησιαστικής ενορίας στις ευρωπαϊκές χώρες: έκδοση πιστοποιητικών γεννήσεως, γάμου, θανάτου κ.λ.π. Ούτε κι' αυτός λοιπόν ο παράγοντας μπόρεσε να παίξει κάποιο ρόλο στην εξέλιξη της αξιολόγησης.

Με ανάλογο ακριβώς τρόπο θα μπορούσε να εκτιμηθεί και ο ρόλος του δημόσιου παραγωγικού τομέα, ως κοινωνικού παράγοντα. Στον τομέα αυτό επικράτησαν πάντοτε δύο μορφές «αξιοκρατίας»: Η στρατοκρατική - διορισμός απόστρατων αξιωματικών της αστυνομίας και του στρατού στις διευθυντικές θέσεις του δημόσιου τομέα. Λες και το θέμα της αποτελεσματικότητας στη δημόσια διοίκηση, είναι θέμα πειθαρχίας και στρατιωτικής ηθικής. Καί' ο ρουσφετολογικός - πολύ γνωστός - τρόπος, γι' αυτό και δε χρειάζεται ανάλυση. Αφού λοιπόν τα κριτήρια πρόσληψης και απόδοσης στο δημόσιο παραγωγικό τομέα ήταν «a priori» καθορισμένα, δεν υπήρχε πρόβλημα άμεσων απαιτήσεων - ούτε από το δημόσιο τομέα - για αναβάθμιση της εκπαίδευσης και παιδαγωγική αξιολόγηση.

Ας εξετάσουμε όμως τώρα τις πιθανές δυνατότητες, που υπήρχαν ή υπάρχουν στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προηγουμένως αναφερθήκαμε στις αντικειμενικές δυσκολίες των παιδαγωγικών τμημάτων, γι' αυτό στη συνέχεια θα μας απασχολήσουν οι δύο άλλες σχολικές βαθμίδες.

Πρίν όμως αρχίσουμε να εξετάζουμε το ζήτημα της αξιολόγησης, σχετικά με τη δημοτική και μέση εκπαίδευση, νομίζω πώς χρειάζεται να συνδέσουμε το θέμα μας με τη γνωστική παράδοση, που υπάρχει στην Ελλάδα και αποτελεί ανεπιφύλαχτα τροχοπέδη για οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης. Ο χαρακτήρας της γνωστικής αυτής παράδοσης εμφανίζεται - σε αντίθεση με την παράδοση που επικρατεί στο δυτικό κόσμο και στις σοσιαλιστικές χώρες - από τη στιγμή που θα αρχίσουμε να μελετούμε δύο θεμελιώδη ερωτήματα:

α) Ποιές γνώσεις είναι αξιόλογες;

β) Με ποιό τρόπο προσεγγίζουμε τη γνώση;

Σύμφωνα με την ελληνική γνωστική παράδοση, γνώση είναι το περιεχόμενο των εγχειρίδιων του σχολείου, γνώση είναι αυτό που είμαστε αναγκασμένοι να μάθουμε για τις εξετάσεις επιλογής, γνώση είναι η κλασική μας παράδοση κ.α. γνωστά... Μιά τέτοια αντίληψη για τη γνώση, περιορίζει το ζήτημα της αξιολόγησης σε δύο κέντρα: Αξιολόγηση του μαθητή σε σχέση με το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου βιβλίου και αξιολόγηση του δάσκαλου από τον ειδικό επιθεωρητή ή σύμβουλο.

Αν το θέμα της γνώσης όμως συνδεθεί άμεσα με το θέμα της ανάπτυξης, πράγμα που συμβαίνει σε δύση και ανατολή, το πρόβλημα της αξιολόγησης διαφοροποιείται. Στην ερώτηση «ποιές γνώσεις είναι αξιόλογες;» ο σύγχρονος σουηδός, γερμανός, σοβιετικός ή αμερικάνος δάσκαλος, θα μπορούσε να δώσει

περίπου τις εξής απαντήσεις:

— Οι πρακτικές γνώσεις είναι το ίδιο αξιόλογες με τις θεωρητικές.

— Ό,τι μαθαίνει κάποιος, το μαθαίνει για τη ζωή του, όχι για τις εξετάσεις.

— Οι γνώσεις διακρίνονται από δυναμισμό και μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή.

— Η πιο αξιόλογη γνώση είναι να μάθουμε να αποκτούμε νέες γνώσεις.

Με μιά τέτοια αντίληψη για τη γνώση, το ζήτημα της αξιολόγησης αποκτά νέες διαστάσεις: Αρχίζουμε να αξιολογούμε γιατί μαθαίνουμε αυτό που μαθαίνουμε, αρχίζουμε να εκτιμούμε τις πρακτικές γνώσεις το ίδιο με τις θεωρητικές, να αμφισβητούμε την κλασικίστικη παράδοση, το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, το απόλυτο δικαίωμα στο κράτος να αξιολογεί, ενώ μπαίνει αυτόματα πια το ζήτημα των ουσιαστικών και τυπικών προσόντων για τις προσλήψεις στο δημόσιο.

Ανάλογα θα είναι τα συμπεράσματά μας, αν προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο δεύτερο ερώτημα που θέσαμε, σε σχέση με την έννοια της ανάπτυξης: Θα συμπεράνουμε δηλαδή ότι η γνώση κατακτάται αντί να μεταδίδεται και ότι οι γνώσεις του κάθε ανθρώπου είναι σχετικές με την ερευνητική του προσπάθεια, αλλά και με τις υλικοπνευματικές δυνατότητες, που του προσφέρει η κοινωνία στην οποία ζει. Οι απαντήσεις αυτές υπονοούν ότι αμφισβητούμε την παράδοση ως μέθοδο διδασκαλίας (ειδικά στις μικρότερες τάξεις), αμφισβητούμε τον παραδοσιακό ρόλο του επιθεωρητή - συγχρόνως όμως και το ρόλο του παντογνώστη δαδκάλου - ζητούμε συνεχή επιμόρφωση και μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, θέτουμε δηλαδή ζήτημα ευρύτερης αξιολόγησης.

2. Η στάση των εκπαιδευτικών της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης στο ζήτημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης

Το ζήτημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης έχει απασχολήσει, για αρκετά χρόνια τώρα, τους εκπαιδευτικούς και τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις. Απ' ό,τι όμως δείχνουν τα πράγματα, τους απασχόλησε περισσότερο ως συνδικαλιστικό πρόβλημα (πώς θα γλύτωναν από την αστυνόμευση του επιθεωρητή) και λιγότερο ως επιστημονικό παιδαγωγικό ζήτημα. Τα τελευταία όμως χρόνια άρχισε να τους απασχολεί διπλά, και ως πρόβλημα και ως ζήτημα. Η εξέλιξη αυτή, που δεν είναι τυχαία, αποκαλύπτει ότι:

— Το πρόβλημα μειώθηκε ως πρόβλημα μετά τις πολιτικές ανακατατάξεις του 1981.

— Οι ανακατατάξεις αυτές - στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπαιξαν καθοριστικό ρόλο - εννοούν σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, την τοποθέτηση του ζητήματος της αξιολόγησης σε μιά επιστημονική και κοινωνική βάση: Αυξάνεται η σημασία του ως ζήτημα.

— Αρχίζουν να διαμορφώνονται νέες αντιλήψεις για τα θέματα που προαναφέραμε: Ποιές γνώσεις είναι αξιόλογες; Με ποιό τρόπο θα προσεγγίσουμε τη

γνώση; Ποιός είναι ο καλύτερος τρόπος οργάνωσης της γνώσης; κ.λ.π. Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται κυρίως στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης, επειδή σ' αυτό το χώρο δεν υπάρχει η έντονη κλασική εξάρτηση.

— Οι εκπαιδευτικοί και οι οργανώσεις τους, παρακολουθούν με ανησυχία τα διαρθρωτικά προβλήματα του παραγωγικού τομέα και τη μικρή παραγωγικότητα του δημόσιου τομέα και τα συνδέουν άμεσα με το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Έχουν αντιληφτεί ότι χρειάζεται ριζική αλλαγή στα προγράμματα εκπαίδευσης, ειδικά σ' αυτά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει χώρος για νέα αντικείμενα με πρακτικό χαρακτήρα. (Είναι αδιανόητο να διορίζονται άνθρωποι στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, χωρίς στοιχειώδεις γνώσεις γραφομηχανής και κάποιας ξένης γλώσσας).

— Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να αμφισβητούν τις μεταρρυθμίσεις που γίνονται, χωρίς να προηγηθούν διεξοδικές μελέτες, που θα συσχετίζουν:

α) Τις ανάγκες του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα σε εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, με τις δυνατότητες της εκπαίδευσης.

β) Το ύψος των κρατικών πιστώσεων, με τη διδακτική διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

γ) Το περιεχόμενο των προγραμμάτων με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας σε παραγωγικές και αναπαραγωγικές υπηρεσίες.

δ) Το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας με την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού.

ε) Την αξιολόγηση του μαθητή, με τις προϋποθέσεις για μάθηση κ.λ.π.

3. Η σύγχρονη απαίτηση για επιστημονική παιδαγωγική αξιολόγηση

Η ολοένα αυξανόμενη οικονομική κρίση που δημιουργεί ο ανταγωνιστικός καπιταλισμός - ενισχύοντας την απαίτηση για συσσώρευση κεφαλαίων - αναγκάζει τις διάφορες κυβερνήσεις (συντηρητικές και σοσιαλιστικές) να μειώσουν τις κρατικές δαπάνες σε μία περίοδο που χαρακτηρίζεται από συνεχείς διαρθρωτικές αλλαγές στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα. Η διπλή αυτή απαίτηση έχει αναμφισβήτητα παράλογο χαρακτήρα, γιατί επιδιώκει την αύξηση της παραγωγικότητας του δημόσιου τομέα με λιγότερες δαπάνες. Αυτός ο καπιταλιστικός παραλογισμός δημιουργεί ταυτόχρονα και μία άλλη απαίτηση: Την καθιέρωση της επιστημονικής αξιολόγησης, ως μέσου για την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας. Η επιστημονική παιδαγωγική αξιολόγηση είναι επομένως μία αντικειμενικοποιημένη απαίτηση (μια λογική απαίτηση ενάντια σε μια παράλογη ανάγκη).

Ας δούμε όμως σε τί θα μπορούσε να βοηθήσει συγκεκριμένα η επιστημονική παιδαγωγική αξιολόγηση.

Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διάγνωσης για να βοηθήσει να απαντηθούν ερωτήματα του τύπου:

— Τί συμβαίνει πίσω απ' αυτό που φαίνεται ότι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα;

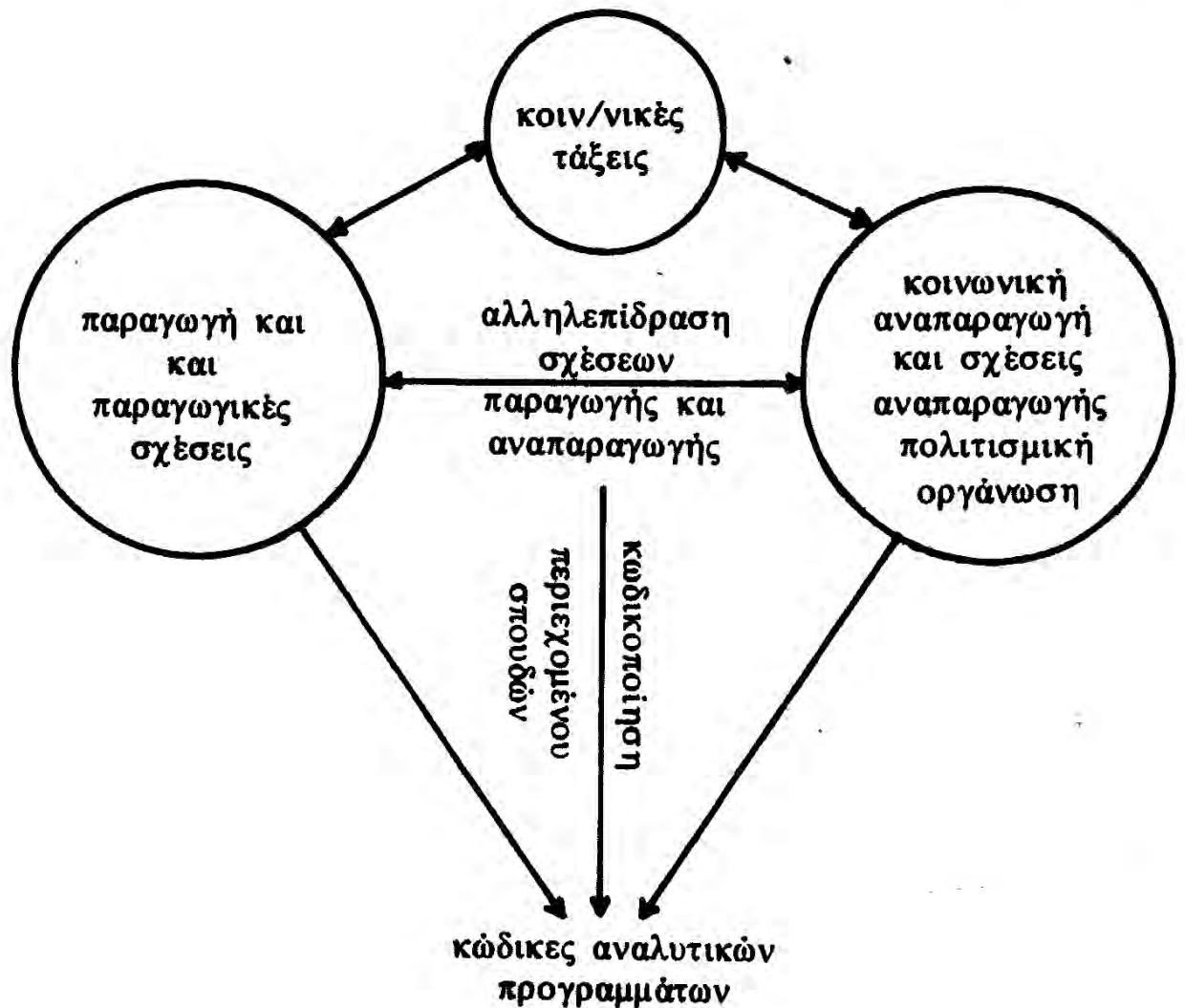
- Γιατί το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει τη μορφή και τη δομή που έχει σήμερα;
- Ποιές αντικειμενικές δυνατότητες και δυσκολίες υπάρχουν για την αναμόρφωσή του;
- Με ποιόν τρόπο θα αξιοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι υπάρχουσες πιστώσεις;
- Με ποιόν τρόπο μπορεί να γίνει η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος;
- Θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος πρόγνωσης, ώστε να προβλεφθούν ανεπιθύμητα αποτελέσματα, όπως:
- Ποιά μπορεί να είναι τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα από την τελευταία μαζικοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης;
- Ποιές διαρθρωτικές αλλαγές πρόκειται να γίνουν στην αγορά εργασίας, που θα απαιτήσουν διορθωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ή σε τομείς του συστήματος;
- Ποιά μπορεί να είναι τα αποτελέσματα της προγραμματίστης εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού;
- Ποιές κατηγορίες εκπαιδευτικών θα χρειαστούμε για τα στοιχεία της ερχόμενης δεκαετίας; κ.α.

4. Η σύγχρονη απαίτηση για κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης και κοινωνική αξιολόγηση.

Η σύντομη ανάλυση, που προηγήθηκε, είχε ως σκοπό την τοποθέτηση του ζητήματος της αξιολόγησης σ' ένα ευρύ ιστορικοπαιδαγωγικό πλαίσιο. Η εισαγωγή αυτή έγινε μ' άλλα λόγια, για να μας βοηθήσει να καταλάβουμε, πόσο δύσκολο είναι να αναπτυχθεί οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, κάτω από αντιδημοκρατικές, αντικοινωνικές και αντιπαιδαγωγικές συνθήκες. Το πρόβλημα όμως της αξιολόγησης δε λύνεται ούτε μέσα σε συνθήκες κλασικού φιλελευθερισμού, γιατί ο ρόλος της υποβιβάζεται σε εργαλείο νομιμοποίησης του κράτους. Ο ρόλος της αξιολόγησης αρχίζει να αποκτά ενδιαφέρον, από τότε που θα χρησιμοποιηθεί ως ορθολογική μέθοδος ενάντια σε παράλογες ανάγκες ή για να συμπληρώσει λογικές κοινωνικές απαιτήσεις.

Παραπάνω έδειξα το ρόλο της επιστημονικής αξιολόγησης, ενάντια σε επικείμενες παράλογες ανάγκες. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να δείξω την κοινωνική της σημασία, για μιά κοινωνία που βαδίζει προς τη δημοκρατία και το σοσιαλισμό και έχει ως στόχο τη δημοκρατία και το σοσιαλισμό.

Σ' αυτή μου την προσπάθεια θα αξιοποιήσω το θεωρητικό μοντέλο του καθηγητή Ulf. P. Lundgren, το οποίο παριστάνει σχηματικά τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και αναπαραγωγής που ρυθμίζουν τη σχολική δραστηριότητα.



Το προηγούμενο σχήμα απεικονίζει παραστατικότερα τη σχέση της εκπαίδευσης με το θεμελιώδη παράγοντα «κοινωνικές τάξεις». Η Κωδικοποίηση της γνώσης σ' ένα συγκεκριμένο σχολικό μηχανισμό, γίνεται με τη βοήθεια των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων. Αυτή η κωδικοποίηση είναι αποτέλεσμα των σχέσεων παραγωγής και αναπαραγωγής που κυριαρχούν μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό. Σχέσεις που συνιστούν, σε τελευταία ανάλυση, το συσχετισμό δυνάμεων στο συνασπισμό εξουσίας. Τις σχέσεις δηλαδή εξουσίας και ελέγχου, που αναπτύσσονται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Κυρίαρχος ρόλος της τάξης ή των τάξεων, που ελέγχουν την παραγωγή, είναι, επομένως, η αναπαραγωγή των όρων της παραγωγής. Και Κυρίαρχος ρόλος των τάξεων που κυριαρχούν ιδεολογικά, επιβάλλοντας τις αξίες τους, είναι να αναπαράγουν τους όρους που θα παράγουν τις αξίες τους.

Εκτιμώντας λοιπόν τις δυνατότητες της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα, θα πρέπει να υπολογίζουμε, αλλά και να απαιτούμε, κάθε

μετασχηματισμός στις παραγωγικές και αναπαραγωγικές σχέσεις, να αντανakλάται και στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μεταφερθεί στην εκπαίδευση ο θεσμός της κοινωνικοποίησης. Μ' αυτό τον τρόπο θα συνδεθεί το σχολείο με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία και θα βοηθήσει στη διαμόρφωση στελεχών για μιά διαφορετική παραγωγή αγαθών, αλλά και αξιών.

Ο πρόσφατος νόμος για την εκπαίδευση (αντί 309), είναι μιά διστακτική αρχή προς αυτή την κατεύθυνση. Γι' αυτό μπορεί να εκτιμηθεί με την έννοια της αμφίδρομης νομικής αδυναμίας/ δυνατότητας¹, που τον χαρακτηρίζει: Λειτουργεί αρνητικά, επειδή συντηρεί και αναπαράγει ορισμένες από τις παιδαγωγικές σχέσεις που εκφράζει. Ταυτόχρονα όμως λειτουργεί θετικά, επιτρέποντας ορισμένες νέες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές είναι αρκετά θετικές, αν θα τις δούμε ως θέσεις για μιά ευρύτερη κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης.

Τί εννοούμε με ευρύτερη κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης; Εννοούμε βασικά ότι η εκπαίδευση ως παραγωγική και αναπαραγωγική διαδικασία, πρέπει να ενταχθεί στην ευρύτερη αντίληψη μετασχηματισμού και εκδημοκρατισμού της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να θεσμοθετηθούν παράλληλα με τις θεσμικές ρυθμίσεις, που γίνονται για την κοινωνικοποίηση του δημόσιου τομέα και τη δημοκρατική αποκέντρωση - οι παρεμβάσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης, των συνδικαλιστικών φορέων, των οικονομικών φορέων, των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και των μαθητικών συλλόγων στην εκπαίδευση. Οι παρεμβάσεις αυτές δεν πρέπει να εννοηθούν ως παράλληλες επεμβάσεις συλλογικών οργάνων, αλλά ως κοινή αντιπροσωπευτική συνισταμένη στα διάφορα σχολικά στάδια. Όπως δεν πρέπει να θεωρηθούν και ως ειδικοί φορείς, που αναλαμβάνουν ειδικές αρμοδιότητες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα που έχουν ή που τους δίνουντα.

Η εκπαιδευτική πρακτική πρέπει επομένως να θεωρηθεί ως μιά κοινωνική αναπτυξιακή διαδικασία, στην οποία οι κοινωνικοί παράγοντες θα συμμετέχουν αποφασιστικά, σ' όλη της •την έκταση: Από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο. Τα διάφορα όργανα επομένως, που θα συμμετέχουν στη διαδικασία του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, πρέπει να είναι μεικτά και στο βαθμό που επιτρέπεται αντιπροσωπευτικά. Τα όργανα αυτά δε θα λειτουργούν συμβουλευτικά, αλλά συμμετοχικά και εποπτικά, σ' όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής πρακτικής: Προγραμματισμός για τη διάθεση των πιστώσεων, συμμετοχή στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, συμμετοχή στην αξιολόγηση και τη διόρθωσή τους κ.λ.π.

Με το παράδειγμα που θα ακολουθήσει, δε θέλω να εννοηθεί ότι στη Σουηδία έχει λυθεί το πρόβλημα της κοινωνικοποίησης στην εκπαίδευση, αλλά ότι η εκπαίδευση έχει μπει σε μιά πορεία κοινωνικοποίησης. Η Παιδαγωγική Ακαδημία Στοκχόλμης για παράδειγμα, διοικείται από ένα συμβούλιο στο οποίο συμμετέχουν ως μόνιμοι αντιπρόσωποι:

— Ο διευθυντής της σχολής.

- Δύο εκλεγμένοι (στη Βουλή ή στην τοπική αυτοδιοίκηση) αντιπρόσωποι του κόμματος των σοσιαλδημοκρατών.
- Ένας από το κόμμα του Κέντρου.
- Ένας από το κόμμα των Μετριοπαθών.
- Ένας από την Κεντρική Οργάνωση γονέων και κηδεμόνων.
- Τρεις καθηγητές ή λέκτορες της σχολής.
- Τρεις αντιπρόσωποι από τις μεγαλύτερες εργατικές και υπαλληλικές ομοσπονδίες.
- Τρεις αντιπρόσωποι των σπουδαστών και ένας αντιπρόσωπος για το διοικητικό προσωπικό.

Το κάθε τμήμα, που υπάρχει στη σχολή, διοικείται με τη σειρά του από ένα ειδικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται:

- Από το διευθυντή του τμήματος -ως εισηγητή- χωρίς δικαίωμα ψήφου.
- Από πέντε εκπροσώπους του διδακτικού προσωπικού.
- Πέντε εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των παραγωγικών τάξεων.
- Πέντε εκπροσώπους των σπουδαστών και από έναν εκπρόσωπο του διοικητικού προσωπικού.

Μ' αυτό τον τρόπο, συνδέεται άμεσα η Παιδαγωγική Ακαδημία με την παραγωγική βάση και προσαρμόζεται η διδασκαλία στις συγκεκριμένες κοινωνικές απαιτήσεις. Παρόλο που το σουηδικό μοντέλο κοινωνικοποίησης δεν εκφράζει απόλυτα τις προσωπικές μου θέσεις, αισθάνομαι την ανάγκη να υπογραμμίσω ότι λειτουργεί αποτελεσματικότερα σε θέματα προγραμματισμού, σχεδιασμού, αξιολόγησης, αναμόρφωσης προγραμμάτων και γενικότερα ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της παραγωγικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, είναι αδύνατο να ασχοληθώ με επιμέρους λεπτομέρειες, που αφορούν την κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης και την κοινωνική αξιολόγηση. Πρίν τελειώσω όμως, νομίζω ότι είναι απαραίτητο να αναφέρω δύο παράγοντες, που λειτουργούν ανασχετικά και ενάντια σε τέτοιους προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

5. Δύο παραδοσιακοί παράγοντες που στέκονται εμπόδιο σ' αυτή τη διαδικασία

Η ιδέα για κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης και κοινωνική αξιολόγηση, είναι λογική και πραγματοποιήσιμη, αν θα τη δούμε ως επικαθορισμένη προοπτική δημοκρατικών εξελίξεων στην εκπαίδευση. Αν θα τη συσχετίσουμε όμως με την ελληνική εκπαιδευτική παράδοση, που μας ακολουθεί και μας δεσμεύει, θα διαπιστώσουμε ότι για μερικά χρόνια ακόμη θα παραμείνει απίθανη πιθανότητα. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να δικαιολογήσω αυτή μου την τοποθέτηση.

Σ' όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου - καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές - ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης επικαθορίζεται από τις σύγχρονες αξίες που κυριαρχούν και από την κοινωνική παραγωγική βάση. Η χώρα μας αποτελεί εξαίρεση σ' αυτό τον κανόνα: Ο χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης, επικαθορίζεται (κυρίως) από μιά εκπαιδευτική παράδοση, που δεν έχει αμφισβητηθεί. Κυρίαρχα στοιχεία σ' αυτή την παράδοση είναι:

— Ο γνωστός άκρατος κλασικισμός.

— Ο αφύσικος συναγωνισμός των πανελλαδικών εξετάσεων, που με τη σειρά του χαρακτηρίζεται από το εξής παράδοξο φαινόμενο: Επικαθορίζεται από την ιδεολογία του ανταγωνιστικού καπιταλισμού, αλλά γίνεται πάνω στις αρχές και τις πηγές του κλασικισμού. Αυτή η παιδαγωγική αντινομία εκφράζεται με την εξής παιδαγωγική παραδοξολογία. Φτάνουμε στο σημείο να επιδιώκουμε την τεχνολογική ανάπτυξη και επανάσταση με παιδαγωγικά κείμενα, που έχουν τις πηγές και τις αρχές τους στην αρχαία Ελλάδα και την αρχαία Ρώμη. Επιδιώκουμε δημοκρατική παιδεία και εκπαίδευση, τη στιγμή που διατηρούμε ένα σύστημα επιλογής για τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το οποίο ευνοεί και κατευθύνει:

— Το ρυθμό αύξησης της παραπαιδείας.

— Την πολιτική βούληση, αναγκάζοντας το ίδιο το κράτος να δημιουργήσει το θεσμό του κρατικού φροντιστηρίου: Μεταλυκειακά φροντιστηριακά τμήματα. (Τα χρήματα, που χρησιμοποιούνται σήμερα γι' αυτό το σκοπό, θα μπορούσαν (ίσως) να διατεθούν για την επέκταση του θεσμού των τεχνικών και επαγγελματικών λυκείων).

— Το θεωρητικισμό και τον εγκυκλοπαιδισμό: Κάνει τους Έλληνες γενικούς επί ειδικών θεμάτων και ειδικούς επί γενικών θεμάτων.

— Τον άκρατο ανταγωνισμό, εξαφανίζοντας κάθε προϋπόθεση για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

— Λειτουργεί ενάντια στο ίδιο το παιδί, εντείνοντας τα ψυχολογικά του προβλήματα (τα επίσημα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι 1400 μαθητές προσπάθησαν να αυτοκτονήσουν τον προηγούμενο χρόνο. Η στατιστική δείχνει επίσης ότι η τάση αυτή αυξάνεται κατά τις εξετάσεις).

— Ταυτόχρονα είναι τροχοπέδη για κάθε δημοκρατικό προγραμματισμό και αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική: Όλα θυσιάζονται στο βεβή των Πανελληνίων ή Πανελλαδικών Εξετάσεων.

6. Τι πρέπει να γίνει;

— Να καθιερωθεί από το κράτος ως θεσμός η επιστημονική αξιολόγηση: Κάθε μεταρρύθμιση, που θα γίνεται, πρέπει να βασίζεται σε επιστημονικά πορίσματα.

— Να αμφισβητηθεί επιτέλους το αναμφισβήτητο: Η γνωστική παράδοση

που έχουμε και το σύστημα επιλογής στα Α.Ε.Ι.

— Να επεκταθεί ο δημοκρατικός προγραμματισμός, κοινωνικοποιώντας την εκπαίδευση και εφαρμόζοντας το θεσμό της κοινωνικής αξιολόγησης.

Όταν προχωρήσουμε προς αυτή την κατεύθυνση, θα έχουμε πιθανότητες να κάνουμε το απίθανο πιθανό. Γιατί η εκπαίδευση δεν θα επικαθορίζεται πια μόνο από την παράδοση, αλλά από τις κοινωνικές δυνατότητες του παρόντος και τις προοπτικές του μέλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alkin M. C:** Theoretical Framework for the Analysis of Curriculum and Instructional Reform. *International review of education*, 1973, XIX (2).
- Dahlöf U:** Svensk utbildningsplanering under 25 ar. Lund studentlitteratur 1971.
- Franke Wikberg, S & Henrysson, S:** Langsiktiga effekter av högre utbildning. *Fou for högskolan* 1978: 9.
- House, E.R.:** School evaluation: The politics and process. Berkeley: McCutchan Publ Corp, 1973.
- Kallos, D & Lundgren U.P.:** Evaluering av undervisning som pedagogiskt vetenskapligt problem. I. D. Kallos (red): *Utvärdering av Universitetet: nordisk utredningsserie*, 1974: 20.
- Lundren U. P. & Wallin, E:** Some Notes on Education as a Science. Reports from the institute of education, U of Gothendurg, 1973, no 32.
- Λιακόπουλου Θανάση:** Νομικές παρεμβάσεις και Κοινωνική αλλαγή. *Εφημερίδα τα ΝΕΑ*, 17—10—1985.
- Garefalaki Janni:** Kritiska studier i pedagogik och kulturreproduktion Hogskolan för lärarutbildning i Stockholm 1984.
- Garefalaki Janni:** Pedagogiska processer i grekiska tvasprakiga Klasser. Hogskolan för Lärarutbildning i Stockholm, 1985.
- Γαρφαλάκη Γιάννη:** Ειδική Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα 1982.

1. Λιακόπουλου Θανάση: Νομικές παρεμβάσεις και Κοινωνική αλλαγή. Επιστημονικό άρθρο, εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ 17—10—1985.

Ο ρόλος του δασκάλου και της εκπαιδευτικής οργάνωσης στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση

Του ΣΗΦΗ ΜΠΟΥΖΑΚΗ*

Ο όρος καινοτομία

Στη σύντομη παρέμβασή μου θεωρώ χρήσιμη την χωρίς παράθεση πολλών ορισμών εννοιολογική διευκρίνηση του όρου καινοτομία. Μ' αυτή νοείται μία συγκεκριμένη και σαφώς σκοποθετημένη μεταβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία (προγράμματα, βιβλία - μεθοδολογία κ.λ.π.) που μπορεί να εγγυηθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων ενός συστήματος.

Στον παραπάνω ορισμό δεν προσδιορίζονται οι στόχοι του συστήματος. Στόχοι και διαδικασία υλοποίησής τους θεωρούνται δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα.

Ο Ρόμπινσον ανάγει τον όρο καινοτομία στη θεωρία συστημάτων. Σύμφωνα μ' αυτήν, είναι αναγκαία τόσο μιά περιγραφή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και των σχέσεών του με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και τον κόσμο των γνώσεων, έτσι ώστε να οριοθετηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν οι συγκεκριμένες καινοτομίες στην εκπαίδευση.

Και μπαίνει εδώ το ερώτημα: σε ποιές κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις αναφερόμαστε; Ποιά θα είναι η μορφή της κοινωνίας (μακροκοινωνικό επίπεδο) την οποία καλούνται να υπηρετήσουν οι καινοτομίες στην εκπαίδευση; Σε κάθε περίπτωση, τόσο τα προγράμματα όσο και οι καινοτομίες, υπηρετούν συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες.

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις για τη φύση των παραπάνω αναγκών: η λειτουργική, η κριτική - κοινωνική - μεταρρυθμιστική και η ιντεραξιονιστική.

Λειτουργική αντίληψη των κοινωνικών αναγκών

Σύμφωνα με τη λειτουργική αντίληψη για την κοινωνία, η τελευταία νοείται ως ένα άθροισμα υποσυστημάτων (εκπαιδευτικό, οικονομικό κ.λ.π.). Το καθένα απ' αυτά θα πρέπει να λειτουργήσει, έτσι ώστε να συμβάλλει στη διασφάλιση της συνοχής του συστήματος στο σύνολό του. Όταν κάποιο από τα υποσυστήματα αναπτύσσεται με γρηγορότερους ρυθμούς, από κάποιο άλλο, προκύπτουν δυσλειτουργίες που θα πρέπει να ξεπεραστούν με διορθωτικές παρεμβάσεις - προσαρμοστικές διαδικασίες - είτε σ' αυτό είτε στα άλλα υποσυστήματα. Καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική εξέλιξη, σύμφωνα με τη λειτουργική άποψη, παίζει το οικονομικό υποσύστημα. Τα υπόλοιπα θα πρέπει να υποβάλλονται σε μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να προσαρμόζονται στους ρυθμούς εξέλιξης του κυρίαρχου υποσυστήματος (οικονομικού).

Η παραπάνω θέση για την κοινωνική εξέλιξη και συνακόλουθα τη φύση των μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών στο εκπαιδευτικό υποσύστημα, οδηγεί σε μία α-πολιτική θέση. Η κοινωνία υπακούει στη δυναμική ενός κυρίαρχου υποσυστήματος (εδώ οικονομικού) που αυτόματα μετατρέπει όλα τα άλλα σε «υπηρετικό προσωπικό».

Κριτική κοινωνική μεταρρυθμιστική αντίληψη των κοινωνικών αναγκών

Η κριτική - κοινωνική - μεταρρυθμιστική αντίληψη, υπογραμμίζει τη συμβολή κάθε κοινωνικού υποσυστήματος στη συνολική κοινωνική διαδικασία. Κυρίαρχο όμως και διαφοροποιητικό σε σχέση με την προηγούμενη θεώρηση στοιχείο για την κοινωνία εδώ, είναι η αντίληψη σύμφωνα με την οποία απορρέουν από τα διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά συμφέροντα τους. Η κοινωνική εξέλιξη δεν γίνεται εδώ αντιληπτή ως διαδικασία αυτορρύθμισης για τη διατήρηση της λειτουργικότητας της κοινωνίας, αλλά ως προϊόν της αντικατάστασης - σύγκρουσης ανάμεσα σε ομάδες τάξεις με διαφορετικούς προσανατολισμούς.

Κατά την παραπάνω θεώρηση, η στοχοθέτηση και ο καθορισμός των περιεχομένων του εκπαιδευτικού συστήματος, προϋποθέτει μία κριτική ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών, κατά την οποία θα πρέπει να διαπιστωθεί ποιές από τις απαιτήσεις που προβάλλονται σ' αυτό, εξυπηρετούν τα συμφέροντα του κοινωνικού συνόλου και όχι εκείνα των ή της κυρίαρχων (ης) ομάδων (ας) τάξεων (ης). Καινοτομίες - μεταρρυθμίσεις στην περίπτωση αυτή - δε σημαίνουν απλά προσαρμογή του εκπαιδευτικού υποσυστήματος στους μεταβαλλόμενους όρους των άλλων υποσυστημάτων. Σημαίνουν κύρια αλλαγές στο σχολείο με στόχο τόσο τη στήριξη διαδικασιών κοινωνικής αλλαγής, όσο και τη διόρθωση κοινωνικών αδικιών. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει ένα ενεργητικό ρόλο στην κοινωνική διαδικασία. Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση νοού-

νται ως υποστηρικτικό στοιχείο των εκπαιδευτικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικές αλλαγές ως συστατικό στοιχείο των κοινωνικών αλλαγών και μιά εκπαιδευτική πρόταση ως αναπόσπαστο τμήμα μιάς κοινωνικοπολιτικής πρότασης αλλαγής.

Ιντερραξιονιστική (αλληλεπίδρασης) αντίληψη των κοινωνικών αναγκών

Στις παραπάνω μακροκοινωνικές θεωρίες θα πρέπει να προστεθεί και η μικροκοινωνική του ιντερραξιονισμού. Σύμφωνα μ' αυτή, κυρίαρχο στοιχείο στην κοινωνία δεν είναι η σχέση ανάμεσα σ' αυτήν, στο εκπαιδευτικό σύστημα και το πρόγραμμα ή τις καινοτομίες, αλλά η σχέση ανάμεσα στις καινοτομίες και την ομάδα που αναλαμβάνει την υλοποίησή τους.

Για την παραπάνω αντίληψη οι ανθρώπινες δραστηριότητες και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα της πράξης, είναι τα συστατικά στοιχεία της κοινωνικής εξέλιξης. Η παραπάνω αντίληψη δεν υπακούει στους νόμους του μπιχεβιορισμού. Η κοινωνική διαδικασία γίνεται εδώ αντιληπτή ως διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι δημιουργούν την κοινωνική τους κατάσταση με τη δράση τους. Το βάρος γι' αυτό δεν μπαίνει εδώ σε μακροκοινωνικές αναλύσεις ή στη λειτουργικότητα της κοινωνίας, αλλά στην οριοθέτηση καταστάσεων αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Γι' αυτό και οι καινοτομίες δεν αναφέρονται στα ενδιαφέροντα διαφόρων κοινωνικών ομάδων, αλλά στις ανάγκες των κοινωνικών συνεταιριών.

Εκπαιδευτικές καινοτομίες και κοινωνικές καινοτομίες

Έχουμε την άποψη ότι οι καινοτομίες που θέλουν να υπηρετούν το κοινωνικό σύνολο, δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν ούτε στη λειτουργική αντίληψη, ούτε στην ατομιστική - ιντερραξιονιστική. Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση οφείλουν να είναι ενσωματωμένες στη προοπτική κοινωνικών καινοτομιών, σ' εκείνες δηλαδή τις μετασχηματιστικές κοινωνικές διεργασίες που δεν οδηγούν στην ενσωμάτωση στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα, αλλά στο μετασχηματισμό του. Τέτοιες καινοτομίες, μπορούν κατά τη γνώμη μας να πραγματοποιηθούν μόνο στα πλαίσια του κριτικού κοινωνικού - μεταρρυθμιστικού μοντέλου.

Καινοτομίες και δάσκαλος

Σ' ένα τέτοιο μοντέλο ο δάσκαλος, ξεκινώντας από τον εαυτό του και οικοδομώντας δημοκρατικές, αντιαυταρχικές σχέσεις με τους μαθητές του, τους οδηγεί στην αμφισβήτηση και την αναζήτηση, στοιχεία που αποτελούν βασικές αφηγηριακές προϋποθέσεις για σύλληψη και εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Θα πρέπει υπογραμμίσουμε εδώ ότι ανασταλτικός παράγοντας για εισαγωγή οποιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαίδευση από το δάσκαλο είναι:

- α. Η ελλειπής παιδαγωγική του κατάρτιση
- β. Ο κίνδυνος επαγγελματισμού του
- γ. Ο κίνδυνος «φιλελευθερισμού» του και
- δ. Ο άκαμπος και αυστηρός κεντρικός προγραμματισμός που μετατρέπει το δάσκαλο σε τυφλό εκτελεστικό όργανο.

Καινοτομίες και συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων

Το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων, χωρίς να αρνείται τον παραδοσιακό διεκδικητικό του ρόλο, μπορεί να παρεμβαίνει τόσο σε πολιτικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, προωθώντας καινοτομίες στην εκπαίδευση.

Το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων, λειτουργώντας στα πλαίσια της κριτικής κοινωνικής αντίληψης, οφείλει να εξετάζει την κοινωνική διάσταση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων, να αποκαλύπτει και αν χρειαστεί να καταγγέλλει εκείνες που δεν εξυπηρετούν το κοινωνικό σύνολο και να προωθεί μόνο όσες υπηρετούν τις ανάγκες του. Αυτό σημαίνει ότι οι παρεμβάσεις του συνδικαλιστικού κινήματος των δασκάλων στην εισαγωγή καινοτομιών αναφέρονται σε δύο κατευθύνσεις: μιά είναι η προσπάθεια επηρεασμού των πολιτικών αποφάσεων που αναφέρονται στην εκπαίδευση, έτσι ώστε αυτές να υπηρετούν το λαό και η άλλη η ενεργητική παρέμβασή του στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, έτσι ώστε οι καινοτομίες σ' αυτούς να έχουν τη μετασχηματιστική και όχι την ενσωματική διάσταση.

Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν θα πρέπει να έρχονται «άνωθεν» με το δάσκαλο τεχνοκράτη-εκτελεστή. Σ' όλη τη διαδικασία σύλληψης, εισαγωγής, υλοποίησης και αξιολόγησης των καινοτομιών στην εκπαίδευση, θα πρέπει να συμμετέχει ο κύριος φορέας τους, δηλαδή ο δάσκαλος.

Προτάσεις

Τελειώνοντας θα ήθελα να κάνω δύο συγκεκριμένες προτάσεις αναφορικά με την προώθηση καινοτομιών στην εκπαίδευση:

1. Θεσμοθέτηση συμμετοχικών μορφών στις διαδικασίες εισαγωγής, υλοποίησης, και αξιολόγησης των καινοτομιών στην εκπαίδευση π.χ. Τμήμα καινοτομιών σε ερευνητικούς θεσμούς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που θα συγκροτείται από ερευνητές, ψυχοπαιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και δασκάλους της πράξης.

2. Επιστημονική προώθηση του τομέα των καινοτομιών στην εκπαίδευση π.χ. με την καθιέρωση σχετικού μαθήματος - θέσης Δ.Ε.Π. στις παιδαγωγικές σχολές, καθώς και εμπλουτισμού της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας

γύρω από την προβληματική των καινοτομιών και τις σχετικές εμπειρίες στο εξωτερικό.

Άγαπητοί συνάδελφοι,

Αν θέλουμε να μετασχηματίσουμε την κοινωνία, θα πρέπει να μετασχηματίσουμε και την εκπαίδευση. Για να μετασχηματίσουμε την εκπαίδευση θα πρέπει να την απαλλάξουμε από τα καλούπια του χθές και να την εμπλουτίσουμε με τις καινοτομίες που δημιουργούν ευοίωνες προοπτικές για το αύριο. Ένα αύριο με κοινωνική δικαιοσύνη με ελευθερία, με ειρήνη, με δημοκρατία, με τον άνθρωπο στο κέντρο της κοινωνικοπολιτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σήφης Μπουζάκης

* Από την εισήγηση του Σ.Μ. στο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΠΟΕΔ Κύπρου, που έγινε τον Απρίλη 1986 στη Λευκωσία, όπου όπως είναι γνωστό συμμετείχε και η ΔΟΕ με 33 συνέδρους.

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση σήμερα

** Του ΧΡΗΣΤΟΥ ΦΡΑΓΚΟΥ,
Καθηγητή Παιδαγωγικών,
Προέδρου του Παιδ. Τμήματος
Νηπιαγωγών Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης*

Η επιθυμία μου να έρθω στην Κύπρο, ήταν πολύ παλιά, πριν από 35 χρόνια, όταν άρχιζα να δουλεύω ως πτυχιούχος καθηγητής. Στα Πανεπιστήμια τότε είχε διαμορφωθεί ένα εξαιρετικά έντονο αγωνιστικό πνεύμα που το ενέπνεαν στις συγκεντρώσεις οι Κύπριοι φοιτητές στη Θεσσαλονίκη. Θυμάμαι ακόμα και τώρα με μεγάλη συγκίνηση, τον ενθουσιασμό και το ρίγος που αισθανόμουν όταν μιλούσε για τον αγώνα των Κυπρίων ο φίλος μου Κυριάκος... που θυσιάσε, επιστρέφοντας στην Κύπρο τη ζωή του για τον αγώνα αυτόν. Μιά ομάδα φιλολόγων τότε, είχαμε προσπαθήσει να έρθουμε στην Κύπρο, αλλά δυστυχώς δεν επιτεύχθηκε ο σκοπός μας για λόγους ανεξάρτητους από τη θέλησή μας. Από τότε πάντα είχα την επιθυμία να έρθω εδώ και να συζητήσω σε θέματα παιδαγωγικά με τους Κύπριους δάσκαλους. Η επιθυμία μου αυτή ενισχυόταν από τα συχνά γράμματα δασκάλων της Κύπρου, που μου έστελναν για τις έρευνες και τα βιβλία που δημοσίευα. Τα γράμματα αυτά έδειχναν όχι μόνο μία βαθιά ενημέρωση σε παιδαγωγικά θέματα, αλλά και έναν ιδιαίτερο αγωνιστικό παλμό για την προκοπή της παιδείας του ενιαίου ελληνισμού, που ενώνει με βαθύ τρόπο τους Έλληνες στην Ελλάδα και τους Έλληνες στην Κύπρο. Πρέπει να ομολογήσω ακόμα, ότι η αλληλογραφία αυτή μου δημιούργησε και ένα πνεύμα δισταγμού, για το αν θα μπορούσα εγώ να προσφέρω κάτι καινούργιο σε έναν χώρο σαν την Κύπρο, που οι επιστημονικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο. Ομολογώ ότι και τώρα, που βρίσκομαι ανάμεσά σας, το πνεύμα αυτού του δισταγμού δεν έχει εκλείψει. Θα προσπαθήσω όμως να συμβάλω με την παρουσίαση ορισμένων απόψεων που έχουν διαμορφωθεί μέσα μου κατά τη διάρκεια μιάς τριακονταπενταετίας που θητεύω στις παιδαγωγικές επιστήμες και ερευνώ κυρίως την προβληματική που έχει δημιουργηθεί γύρω από το ρόλο του δασκάλου στην εκπαίδευση σήμερα.

Μπορεί να μην ανταποκριθώ στις προσδοκίες σας. Εκείνο όμως για το οποίο είμαι σίγουρος, είναι ότι με τις ανταλλαγές απόψεων που θα γίνουν ανάμεσά μας θα συντελέσουμε να ξεδιαλύνουμε, κι εσείς κι εγώ, πώς μπορούμε να βοηθήσουμε, ώστε να δημιουργηθεί μιά καλύτερη παιδεία για τον ελληνικό λαό που, μ' όλη την αγωνιστικότητα που διαθέτει, βρίσκεται πολλές φορές προδομένος και αδικημένος, ιδιαίτερα στο χώρο της παιδείας, κάτω από συγκυρίες διεθνών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών συμφερόντων, παρεμβάσεων και αναγκών.

Από τις προσωπικές ήδη τοποθετήσεις που έκανα για τις σχέσεις μου με το νησί σας, βγαίνουν νομίζω ορισμένες συνιστώσες και παράμετροι καίριας σημασίας για το ρόλο του δασκάλου στην εκπαίδευση. Τις συνιστώσες αυτές θα μπορούσαμε να τις εντάξουμε με κάποια γενίκευση που να ανταποκρίνεται στις ψυχοκοινωνιολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διερευνήσεις για το ρόλο του δασκάλου με τον παρακάτω τρόπο:

α) Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι ανεξάρτητος από τις ιστορικοκοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες ζει ένας λαός ή ένα τμήμα του λαού.

β) Ο ρόλος του δασκάλου αποκτάει ιδιαίζουσες μορφές, όταν ένας λαός ή ένα τμήμα του λαού βρίσκεται κάτω από συνθήκες διαρκούς απειλής απώλειας της εθνικής ελευθερίας του. Κάτω από τις συνθήκες αυτές πρωταρχική σημασία παίρνει η διατήρηση της εθνικής, πολιτιστικής και πολιτικής αυτονομίας του λαού και ο δάσκαλος δεν εκπαιδεύει μόνο, αλλά προσπαθεί να διασώσει ακοίμητο στο λαό του, τον πόθο για ελευθερία, αυτονομία και ανεξαρτησία. Το θέμα αυτό το είχε τονίσει με ποικίλους τρόπους ένας από τους ξεχωριστούς παιδαγωγούς μας, ο Δημήτρης Γληνός. Την ίδια εξάλλου θέση είχε εκφράσει το 1806 ο Ανώνυμος του βιβλίου «Ελληνική Νομαρχία» όταν έλεγε: «Αλλά πόσες φορές πρέπει να εκφωνήσω ότι η Ελευθερία είναι αναγκαιότερα και από την ιδίαν ύπαρξιν εις τον άνθρωπον; Αυτή γαρ αποκαταστεί γλυκείαν την ζωήν, αυτή γεννά διαφθεντευτάς της Πατρίδος, αυτή νομοδότας, αυτή εναρέτους, αυτή σοφούς, αυτή τεχνίτας και αυτή μόνον, τέλος πάντων, τιμά την ανθρωπότητα».

γ) Το πνευματικό και μορφωτικό κλίμα που διαμορφώνει ο δάσκαλος μέσα στις τάξεις του, δε διέπεται μόνον από καθαρά διδακτικές, επιστημονικές και τεχνοκρατικές πτυχές ορθολογικού και φορμαλιστικού τύπου, αλλά στοιχειοθετείται και από πνεύμα ενθουσιασμού, συγκίνησης, δημιουργικής πνοής και προσεκτικής ετοιμότητας, ώστε οι μαθητές του και ο ίδιος να είναι έτοιμοι να ζήσουν και να δημιουργήσουν λύσεις μέσα στις ανελλισσόμενες ετερόκλητες καταστάσεις που επιβάλλουν γρήγορες, αλλά και συνετές λήψεις αποφάσεων.

δ) Κύριο μέλημα του δασκάλου είναι να δημιουργήσει και να προωθήσει θέσεις που ενισχύουν τη διατήρηση της ειρήνης, η οποία όμως δεν καλλιεργεί το πνεύμα της υποταγής. Το κήρυγμα της ειρήνης και η καταδίκη του πολέμου δεν έχουν, αυτά καθεαυτά, αυθύπαρκτη υπόσταση, αλλά αποκτούν λειτουργική

και δυναμική υποστάση μέσα στις δομές της κοινωνίας, ανάλογα με τις μορφές διαλεκτικών συσχετίσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στις λαϊκές διαδικασίες για αναπτυξιακή εξέλιξη και τις αντικειμενικές συνθήκες συμβίωσης ή αντίθεσης δύο λαών που ο ένας π.χ. θέλει να είναι κυρίαρχος με την απειλή ξένων στρατευμάτων και ο άλλος επιδιώκει την αυτονομία του μέσα από όρους ουσιαστικής και πραγματικής συμβίωσης. Η προβολή δηλαδή της ειρήνης και της καταδίκης του πολέμου, αποκτούν κάθε φορά την ιδιαιτερότητά τους ανάλογα με το θετικό ή αρνητικό ρόλο που παίζουν οι αρθρώσεις των λαϊκών δομών ανέλιξης. Έτσι κάτω από κρίσιμες περιστάσεις, η σύσφιξη όλων των λαϊκών δυνάμεων, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερη έκταση, λόγω του κινδύνου που τις απειλεί, αποκτάει κοσμογονικό ρίγος και πρωτόφαντο, διαρκώς ανανεούμενο, δυναμισμό.

Οι συνιστώσες που προηγουμένως ανέφερα, αποτελούν νομίζω ένα γενικό πλαίσιο κοινωνικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, για το ρόλο του δασκάλου μέσα στο κλίμα των αντιφατικών καταστάσεων, που είναι αναγκασμένος να ζει ο λαός μας και ιδιαίτερα ένα ξεχωριστό τμήμα του. Οι παράμετροι αυτές δεν μπορούν να λησμονούνται ή να τίθενται στο περιθώριο, αλλά είναι απαραίτητο να δένονται διαλεκτικά με τις επιστημονικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις. Το επιστημονικό δέος, δεν μπορεί να προκαλεί το δέος της επιστημονικής παρεκτροπής ή να οδηγεί στην επικράτηση μιάς στείρας τεχνοκρατικής σύλληψης του ρόλου του δασκάλου, ανεξάρτητα από τις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες διαβίωσης ενός λαού. Από την άλλη μεριά, είναι απαραίτητο ιδιαίτερα κάτω από τις συνθήκες που ζούμε, να προωθήσουμε τις επιστημονικές και ερευνητικές διερευνήσεις στο έπακρο, γιατί αν για άλλους λαούς οι προωθήσεις αυτές αποτελούν είδος ώθησης στην ευμάρεια, για το λαό μας είναι μέσα και όργανα επιβίωσης και διατήρησης της πολιτιστικής και πολιτικής υφής του, έναντι των μορφών καταπίεσης που δέχεται είτε αυτές παρουσιάζονται ως πολιτιστικές - μορφωτικές παρεμβάσεις, είτε ως διπλωματικές πιέσεις για εξομάλυνση διαφορών, οι οποίες τάχα λύνονται, ενώ στην ουσία εξακολουθούν να συντηρούν την ανισομέρεια και να εγκυμονούν το πνεύμα της υποταγής σε αλλότρια συμφέροντα. Η ένταξή μας στην πορεία των λαών για κοινωνική ανέλιξη, πρέπει να συστοιχεί με διάτηρηση της αυτονομίας και της φυσιογνωμίας μας, γιατί μέσα από τις εκδηλώσεις της δικής μας φυσιογνωμίας, διαμορφώνονται οι συνθήκες συμπόρευσης με άλλους λαούς.

Και όλα αυτά, είναι ανάγκη στις μέρες μας να καλλιεργηθούν με προσοχή και επιστημονική εντιμότητα από τους δασκάλους, γιατί το παρελθόν, λόγω οικονομικών ή εξαρτήσεων κυριαρχίας, και όχι λόγω ενσυνείδητης αποδοχής, δεχτήκαμε την εισβολή ξένων προς το νεοελληνισμό μας καταστάσεων, διδακτικών ροπών και ρόλων που δεν ανταποκρίνονταν στις κοινωνικές, πολιτικές και κοινωνικές λαϊκές ιδιαιτερότητές μας.

Η νεοελληνική εκπαίδευση, όσο κι αν στα σχολεία μας μιλούσαμε για τα εθνικά ιδεώδη και τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά, πρέπει δυστυχώς να ομολογήσουμε, δεν είχε δικό της προσανατολισμό. Τα σημεία του ιδεολογικού

προσανατολισμού, στην περιοχή τουλάχιστον της σύγχρονης αγωγής, είχαν χαθεί και γι' αυτό αναγκαζόμασταν να «αγοράζουμε» από τα διαφημιζόμενα σε άλλες χώρες ιδεώδη ή καλύτερα από ξένους συνήθως μεταπράτες παιδαγωγούς κι όχι κατευθείαν από τους δημιουργούς παιδαγωγούς.

Στην εκπαίδευση της χώρας, δεν είχαμε δικό μας εκπαιδευτικό προσανατολισμό και γι' αυτό ζητούσαμε να τροφοδοτηθούμε από τα επιτεύγματα, από τους σκοπούς και από τα ιδεώδη της αγωγής που διαμορφώθηκαν στην «Εσπερία» από μεγάλους φιλοσόφους ή στην αρχαία Ελλάδα από συγγραφείς σαν τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη κ.α. Το κέντρο, ουσιαστικά, διαμόρφωσης των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσής μας, δε βρισκόταν στο χώρο μας, αλλά έξω από τα όρια της χώρας μας, σε κράτη που κατά καιρούς έδειχναν ενδιαφέρον - βασικά οικονομικό και πολιτικό - για τον τόπο μας. Οι ευνοούμενες ξένες φίλες δυνάμεις, φρόντιζαν κάθε φορά να μας τροφοδοτήσουν με τις κατάλληλες γενικές κατευθύνσεις της παιδείας, προσφέροντας συγχρόνως δάνεια και ειδικούς μελετητές, ώστε να ξεφύγουμε από την «υποανάπτυξη» στην οποία βρισκόμαστε.

Οι πνευματικοί εξάλλου «ταξιδιώτες» της αλλοδαπής, ορμετεκπαιδευόμενοι στις ξένες χώρες Έλληνες, μετέφεραν κατά καιρούς τις εκπαιδευτικές τάσεις και τα συστήματα μάθησης. Έτσι, αντί το ξένο στοιχείο και το παλιό στοιχείο να γίνονται πηγές δημιουργικής ζύμωσης και ανανέωσης στην περιοχή των γενικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης του τόπου μας, οι παράγοντες αυτοί λειτουργούσαν ανασταλτικά, καθώς έμπαιναν χωρίς καμιά προσαρμογή μέσα στο δικό μας σχολικό χώρο. Σ' αυτή τη διαμόρφωση βέβαια συντέλεσε πολύ και η όλη συγκειντρωτική διοικητική μορφή που κυριαρχούσε και κυριαχεί στη χώρα μας, όπου τα πάντα ρυθμίζονται από την κεντρική διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας και ελέγχονται από τους κατά τόπους αντιπροσώπους του. Έτσι ελάχιστα πρόσωπα διαμόρφωσαν το «ιδεώδη» της παιδείας του τόπου μας, επί πολλές δεκαετίες, ανεξάρτητα από τις αλλαγές που συνέβαιναν στον κόσμο. Αυτό συνέβη έντονα στον ελληνικό χώρο γύρω στο 1912, σε περίοδο δηλαδή που κανονικά θα έπρεπε να δημιουργηθεί μία έντονη ανανεωτική κίνηση. Από την εποχή εκείνη ως σήμερα σχεδόν, κυριάρχησαν στο χώρο της εκπαίδευσης της χώρας μας οι γενικές ιδεολογικές απόψεις του καθηγητή της παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών Νικ. Εξαρχόπουλου («εθνικός φρονητισμός», «ισχυρά ηθική βούλησις» κλπ), που αντιστοιχούσαν απόλυτα με τα «ιδεώδη» του γερμανού παιδαγωγού του 19ου αιώνα J. F. Herbart και των μαθητών του. Σ' αυτό βέβαια αναμφισβήτητα συνετέλεσε η σύνδεση της βασιλικής δυναστείας με τη Γερμανία και τα γενικότερα συμφέροντα της χώρας αυτής για οικονομική και πολιτική διείσδυση στα Βαλκάνια και ιδιαίτερα στον τόπο μας.

Όλα αυτά τα στοιχεία που εξέθεσα συνοπτικά, διαμόρφωσαν ένα κλίμα που ελάχιστα διευκολύνει την ανάπτυξη μίας νέας διδασκαλικής ιδεολογίας μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης του τόπου μας. Παρόλα αυτά όμως πρέπει να επιχειρήσουμε, ως συμβολή στον τομέα αυτό, να δώσουμε τουλάχιστον τα

βασικά στοιχεία που πρέπει να περιέχει μια σύγχρονη διδασκαλική ιδεολογία, η οποία θα πηγάζει μέσα από το χώρο της παιδαγωγικής δεοντολογίας και επιστημολογίας:

1. Στο σχολείο δεν υπάρχουν αυτόνομα και ξεχωριστά οι δάσκαλοι και οι μαθητές, αλλά υπάρχει η κοινότητα των μαθητών και των δασκάλων. Επομένως οι δάσκαλοι και μαθητές πρέπει να παίζουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση του χώρου μέσα στον οποίο ζούν. Η κοινότητα αυτή δεν μπορεί να δέχεται παθητικά προσταγές, αλλά πρέπει να παίζει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση των ειδικών και γενικών κατευθύνσεων του σχολείου της χώρας.

2. Το σχολείο δεν μπορεί να είναι όργανο μέσα από το οποίο θα επιβάλλονται οι απόψεις της Εκκλησίας, του Κράτους, των Βιομηχανιών και άλλων παραγόντων, αλλά αυτόνομη κοινωνική μονάδα η οποία θα συμβάλλει στη διαμόρφωση των θεωρητικών, οικονομικών και πολιτικών κατευθύνσεων. Το σχολείο δεν υπηρετεί ορισμένους παράγοντες της κοινωνίας, αλλά εξυπηρετεί με τη σύνθεση και τις επιδιώξεις του ολόκληρη την κοινωνία και τις διαδικασίες ανέλιξής της σε τελειότερες μορφές.

3. Η ελευθερία μέσα στο σχολείο είναι βασική προϋπόθεση για την ύπαρξή του. Ελεύθεροι πολίτες δεν δημιουργούνται με απειλές, με φοβέρες, με κλίμα άγχους, αλλά με την προσφορά σειράς ελευθεριών μέσα και έξω από την τάξη.

4. Ο μαθητής συμμετέχει στη μάθηση και δεν τη δέχεται παθητικά. Η συμμετοχή του ακολουθεί ορισμένες διαδικασίες και δεν είναι επιφανειακή. Δεν ρυθμίζονται δηλαδή τα πάντα πρώτα από τους διοικητικούς παράγοντες και τους δασκάλους και ζητούμε ύστερα να λάβει μέρος ο μαθητής, αλλά οι θέσεις των μαθητών συνοπελογίζονται στην όλη λειτουργία του σχολείου.

5. Το σχολείο έχει μέσα πραγματοποίησης της μάθησης και σκοπούς. Τα μέσα δεν μπορούν να μεταβληθούν σε σκοπούς και οι σκοποί σε μέσα. Η γραμματική π.χ. είναι μέσο για τη γλωσσομάθεια. Δεν μπορεί λοιπόν να γίνει αυτοσκοπός. Οποιοσδήποτε εξάλλου σκοπός, δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς συγκεκριμένα μέσα. Η κρίση που είναι ένας σκοπός, δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα χωρίς τη χρησιμοποίηση ορισμένων γνώσεων. Οι εξετάσεις είναι μέσο μάθησης και δεν μπορούν να γίνουν αυτοσκοπός ή όργανο ελέγχου στα χέρια μόνο του καθηγητή.

6. Το σχολείο ως οργανισμός κινείται με βάση ορισμένους προγραμματισμούς και οικονομικές επενδύσεις. Δεν μπορεί λοιπόν να γίνουν αλλαγές και προωθήσεις στην Παιδεία, χωρίς οικονομικούς προγραμματισμούς και χωρίς χρηματικές επιχορηγήσεις. Ως πνευματικό βέβαια ίδρυμα το σχολείο δίνει ιδέες, γνώσεις κλπ. και πρέπει να τροφοδοτείται επαρκώς με χρηματικά μέσα. Οι ιδέες, όσο κι αν αυτό φανεί πεζό, δε γεννιούνται μόνο από άλλες ιδέες.

7. Τα μορφωτικά αγαθά της κοινωνίας, οι πολιτιστικές θέσεις, οι κοινωνιολογικές τοποθετήσεις, οι πολιτικές κατευθύνσεις κι όλα γενικά τα στοιχεία της ζωής, αποτελούν ουσιώδη συστατικά της λειτουργίας του σχολείου. Τα στοιχεία όμως αυτά πρέπει να πάρουν τις σχολικές μορφές τους, πρέπει να γίνουν εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά συστήματα, ώστε να επενεργούν όπως πρέπει

μέσα στο χώρο του σχολείου.

8. Δεν υπάρχει καμιά γνώση αυθύπαρκτα ορθή. Δεν υπάρχει καμιά ιδέα αιώνια και ασάλευτη. Για το σχολείο, που είναι ένας ζωντανός και μεταβαλλόμενος οργανισμός και οδηγεί σε μιά ανανέωση της κοινωνίας με βάση τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα, όλα τα προσφερόμενα μορφωτικά αγαθά υπόκεινται σε μετασχηματισμούς, σε διαρρυθμίσεις ή αυτορρυθμίσεις, ανατροφοδοτήσεις και επανεκτιμήσεις.

9. Οι θέσεις λοιπόν αυτές και άλλες παραπλήσιες ή παράλληλες που μπορούσαν να αναπτυχθούν, αποτελούν μιά γενικότερη αποδεκτή βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχτεί η σύγχρονη ιδεολογία των δασκάλων που ετοιμάζουν τα παιδιά να ζήσουν στον κόσμο που έρχεται και όχι στους κόσμους που φεύγουν. Η εξειδικευμένη λοιπόν κατευθυντήρια θέση της παιδαγωγικής για τους δασκάλους, η σύγχρονη δηλαδή διδασκαλική ιδεολογία, ετοιμάζει το παιδί μέσα από την κοινωνική πραγματικότητα που μεταβάλλεται και συνεχώς ανανεώνεται, να προσαρμοστεί όχι σ' αυτό που υπήρχε ή υπάρχει, αλλά σ' αυτό που τείνει να πάρει μορφή, ετοιμάζει δηλαδή το παιδί για την κοινωνία που έρχεται να αντικαταστήσει τη μορφή κοινωνίας που υπάρχει τώρα. Με την έννοια λοιπόν αυτή, η ιδεολογική τοποθέτηση των δασκάλων δεν μπορεί, παρά να είναι προοδευτική και ανανεωτική. Το παιδί πρέπει να μάθει να βλέπει μέσα στο σήμερα τις ζυμώσεις και τις ανακατατάξεις που ετοιμάζουν το αύριο και όχι να στέκεται νωθρό κάτω από δυνάμεις που το εμποδίζουν να δει την ανέλιξη.

Ιδιαίτερα στον τόπο μας, που έζησε και ζεί με στραμμένα τα βλέμματα προς τα ξένα και προς το παρελθόν, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί με βάση τις πολιτικές, πολιτιστικές, οικονομικές, κοινωνικές κλπ διαδικασίες του νεοελληνισμού, μιά διδασκαλική ιδεολογία, η οποία θα στηρίζεται στις αλλαγές που επιφέρουν οι διαρθρώσεις των μέσων παραγωγής και στις θέσεις που οδηγούν σε ανακατατάξεις και αναπροσαρμογές ιδεών και αναμόρφωση της κοινωνίας ως συνολικού συστήματος. Η διδασκαλική ιδεολογία δεν μπορεί να υπηρετεί τη συντήρηση, γιατί ζητάει τη βελτίωση και την αλλαγή. Ο τύπος λοιπόν του ανθρώπου που θέλει να δημιουργήσει η σύγχρονη διδασκαλική παιδαγωγική είναι ο άνθρωπος που ζώντας μέσα στο σήμερα και ανιχνεύοντας τις αντιθέσεις του σήμερα θα μπορέσει να είναι έτοιμος - οπλισμένος με καθαρά ανθρωπιστικές θέσεις - να συντελέσει στην πραγματοποίηση του διαμορφούμενου αύριο και να ζήσει μέσα σ' αυτό.

Για να προσδιορίσουμε με περισσότερη συνέπεια και πιο συγκεκριμένα τον τύπο ανθρώπου που επιδιώκει να δημιουργήσει η σύγχρονη διδασκαλική παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται όπως είπαμε σε απόψεις που βγαίνουν μέσα από το χώρο της επιστημονικής αγωγής, λέμε ότι ο διαμορφωνόμενος από τους σύγχρονους δασκάλους - άνθρωπος καθορίζεται σαφέστερα με τις παρακάτω θέσεις:

α) Ο τύπος του ανθρώπου που θέλουν να διαμορφώσουν οι σύγχρονοι δάσκαλοι, δεν προσδιορίζεται με στατιστικούς τρόπους, αλλά με δυναμικές

σχέσεις και συναρτήσεις. Τα στοιχεία δηλαδή που διαμορφώνουν το «μαθητή» δεν είναι προσθετικής ή συσσωρευτικής μορφής, αλλά διαλεκτικά και αντιθετικά και αναφέρονται ως ιδιότητες τη συνολικής μορφής του, η οποία εκδηλώνεται ως ιδιαίτερη, αλλά και ταυτόχρονα ως κοινωνική οντότητα.

Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, ο μαθητής ως υπό διαμόρφωση άνθρωπος παρουσιάζει συγκεκριμένες μορφές, οι οποίες εμπεριέχουν συγχρόνως την ανανέωση ή το μετασχηματισμό τους. Έτσι ο μαθητής αναδημιουργείται συνεχώς μέσα σε μιά διαρκώς ανανεούμενη ψυχολογική και κοινωνική πραγματικότητα.

Ο μαθητής και ο δάσκαλος λοιπόν μέσα στο σχολείο και στην κοινωνία που ζούν, δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά δομές ατομικών και κοινωνικών μετασχηματισμών.

β) Με βάση αυτά τα δεδομένα καταλήγουμε στο βασικό συμπέρασμα ότι η αγωγή που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, δεν μπορεί να είναι αυταρχική ούτε ιδεαλιστική και στενά νοησιαρχική (γιατί οι στάσεις αυτές πηγάζουν από ατομιστικές θέσεις), αλλά συνεργατική με κύριους φορείς της τελικής διαμόρφωσής της τους δασκάλους και τους μαθητές. Κι αυτό συμβαίνει, γιατί η δυαδική ενότητα δασκάλου - μαθητή, πρέπει να αποτελεί εκπαιδευτική ολότητα που να λειτουργεί με βάση τους εσωτερικούς κανόνες αυτορρύθμισής της στους προσδιοριζόμενους από την κοινωνική πραγματικότητα μετασχηματισμούς. Το κυτταρικό δηλαδή σύστημα δασκάλου - μαθητή, πρέπει να αποτελεί αυτόνομη δομή, αυτορρυθμιζόμενη μέσα στο χώρο των κοινωνικών μετασχηματισμών, όπου κινείται και παίρνει την τελική διαμόρφωσή της.

Γι' αυτούς τους λόγους οι βασικοί αυτοί φορείς της αγωγής, ο δάσκαλος και ο μαθητής, δεν πρέπει να προσδιορίζουν από τους διαλεκτικούς κανόνες της εξέλιξης προς τη σωστή λειτουργία και αυτορρύθμιση της κοινωνίας. Έτσι η αγωγή βρίσκεται σε διαλεκτική συσχέτιση με την ιδεολογία ανέλιξης της κοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι δεν πρέπει να εξυπηρετεί καμιά μορφή ιδεώδους που οδηγεί την κοινωνία σε ανάστροφη κίνηση ή που συντελεί στο τέλμα και την συντήρηση παλιών μορφών ζωής.

γ) Επομένως η αγωγή που προσφέρουν οι δάσκαλοι όχι μόνο πρέπει να είναι αντιαυταρχική και αντιατομικιστική, αλλά πρέπει να λειτουργεί ως μιά από τις κινητήριες δυνάμεις για την ανέλιξη της κοινωνίας.

Στον τόπο μας όμως ο ορθολογικός φορμαλισμός και ο αντιπραγματικός ιδεαλισμός που κυριάρχησαν ως τώρα στην εκπαίδευση, χάρη στις ειδικές μορφές εξάρτησης της οικονομίας μας από ξένες φίλες δυνάμεις, με βασικούς εκπροσώπους τον Ν. Εξαρχόπουλο, τον Κ.Δ. Γεωργούλη και όλους τους οπαδούς τους που συγκεντρώνονταν γύρω από τα συνθήματα «τριμερής πορεία και ελληνικός φρονηματισμός», προκάλεσαν μια σειρά «αντιδραστικών καταστάσεων», οι οποίες διαμόρφωναν ένα ανυπόφορο κλίμα υπερσυντηρητισμού και συγκέντρωτικού ολοκληρωτισμού, που συντηρούσε τη σήψη και την απονέκρωση.

δ) Το σχολείο μέσα στην κοινωνία, όπου διαμορφώνεται, δεν μπορεί να

είναι μιιά «πνευματική μονάδα» για την εξυπηρέτηση ορισμένων τάξεων ή για την παραγωγή ειδικών που θα εξυπηρετήσουν σχεδόν αποκλειστικά διεθνείς οικονομικούς κύκλους. Ο άνθρωπος που θα δημιουργηθεί μέσα στο σχολείο, πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να σπάζει αυτά τα ειδικά πλέγματα και τα ειδικά συμφέροντα και να υπηρετεί απαλλαγμένος από τις μορφές του κοινωνικού άγχους και του φόβου, ολόκληρη την κοινωνία. Ιδιαίτερα μάλιστα πρέπει να μπορεί να υπηρετεί τις παραγωγικές τάξεις που συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή της και όχι τους παρασιτικούς παράγοντες που επιδιώκουν να διαιωνίσουν και να παγιοποιήσουν την κοινωνία σε μορφές που συνεργούν στην εκμετάλλευση του μόχθου των πολλών από τους λίγους.

Αυτός ο τύπος του ανθρώπου όμως δεν πρέπει να διαμορφωθεί, όταν δημιουργηθούν οι γενικότερες προϋποθέσεις κοινωνικής αλλαγής, αλλά πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθεί και κάτω από όρους που δεν διευκολύνουν την άμεση διαμόρφωσή του, γιατί οι δάσκαλοι πρέπει να υπηρετούν την κοινωνία και να διευκολύνουν την πορεία της προς τα εμπρός, ανεξάρτητα από τους ειδικούς ή περιοριστικούς όρους, κάτω από τους οποίους αναπτύσσεται.

ε) Το αδιέξοδο που δημιουργήθηκε μέσα στο χώρο της παιδείας με την ιδιαίτερα δεσμευτική εμπλοκή που προκάλεσε η απαίτηση της βιομηχανικής παραγωγής να παραβλέψει με απόλυτα τεχνοκρατικό τρόπο τον άνθρωπο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζεί, για να ευνοηθεί η δική της ανάπτυξη και το κέρδος των ανθρώπων οι οποίοι τη διαχειρίζονται, έφερε τους δασκάλους στο σημείο να συνειδητοποιήσουν πληρέστερα το έργο, την κατεύθυνση και τον ιδεολογικό προσανατολισμό της.

Έτσι σήμερα, περισσότερο από άλλες φορές, συνειδητοποιήσαμε ότι οι δάσκαλοι δεν υπάρχουν παρά για να υπηρετούν το παιδί και την κοινωνία. Εφόσον δεν επιτελούν αυτόν τον προορισμό, αυτοκαταργούνται. Οι θέσεις των δασκάλων πρέπει να διευκολύνουν τη δημιουργία ανθρώπου που θα σπάει κάθε μορφή «δεσμού», «υπαγωγής» και «εξυπηρέτησης» των συμφερόντων ειδικών οικονομικών κύκλων. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται ένας άνθρωπος που συνεργεί στην απελευθέρωσή του και στην ανέλιξη της κοινωνίας.

ζ) Οι ιδεολογικές κατευθύνσεις της παιδείας, δεν πρέπει να δημιουργούνται εκτός χώρου της, με εξωπαιδαγωγικές κατευθύνσεις και να μεταφέρονται ύστερα σ' αυτόν. Η ιδεολογία της διδασκαλικής αγωγής, πρέπει να παίρνει την ιδιαίτερη μορφή και τις ιδιαίτερες διαστάσεις μέσα στους σχολικούς χώρους και με όρους που προσδιορίζονται από τις μεθόδους με τις οποίες διαμορφώνεται η σχολική πραγματικότητα, η οποία βέβαια δεν παύει να αποτελεί αντανάκλαση ενός γενικότερου πνεύματος που επικρατεί στο μείζονα κοινωνικό χώρο. Η εξάρτηση όμως του σχολικού χώρου από τα γενικότερα κοινωνικά πλαίσια, δεν καταργεί την ιδιαιτερότητα με την οποία εμφανίζεται ο σχολικός χώρος, απλώς τονίζει τις διαλεκτικές συναρτήσεις του.

Γι' αυτούς τους λόγους τα σχέδια, οι αλλαγές, οι μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, δεν πρέπει να πραγματοποιούνται από ορισμένες συλλήψεις «εγκεφα-

λων» ή από έντεχνα παρασκευασμένες «κοινωνικές ανάγκες» χωρίς τους δασκάλους, αλλά από τη συστηματική διερεύνηση της σχολικής και γενικότερα εκπαιδευτικής πραγματικότητας, σε συνδυασμό βέβαια με τις αναδιαρθρώσεις της παραγωγής και τις κοινωνικές ανακατατάξεις.

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να καθορίσουμε συγκεντρωτικά ορισμένες απόψεις για τη σύγχρονη διδασκαλία:

1. Η σύγχρονη διδασκαλία στηρίζεται στις συγκεκριμένες δυνατότητες του μαθητή κατά την περίοδο της διδασκαλίας.

2. Οι αντικειμενικοί σκοποί της διδασκαλίας προσδιορίζονται σε επίπεδο προώθησης των γνώσεων, πληροφοριών, λειτουργιών σκέψης κτλ των μαθητών.

3. Οι μέθοδοι διδασκαλίας βρίσκονται σε στενή σχέση συνάρτησης με τους επιδιωκόμενους αντικειμενικούς σκοπούς διδασκαλίας και με την εκδηλούμενη συμπεριφορά του μαθητή. Οι μέθοδοι κρίνονται αποτελεσματικές ή ασύμφωτες με βάση αυτούς τους παράγοντες και όχι με βάση τις μεθολογικές συλλήψεις ή εμπνεύσεις ώριμων ανθρώπων.

4. Η αξιολόγηση της επίδοσης - εξέτασης - θεωρείται ως ένα μέρος της διδακτικής πορείας, που αποτελεί ουσιαστικό κριτήριο για την επιτυχία ή αποτυχία της διδασκαλίας και όχι μόνο για την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Η αποτυχία δηλαδή στις εξετάσεις, αποτελεί για το δάσκαλο σήμα συναγερμού για αλλαγή πορείας κατά τη διδασκαλία, για την αναθεώρηση δηλαδή των αντικειμενικών σκοπών, για τη βελτίωση των μεθόδων, για την παροχή νέων στοιχείων ή για αλλαγή του τρόπου εξέτασης.

5. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας με οποιαδήποτε μορφή (πληροφοριακές, αξιολογικές, συνθετικές κτλ), έχουν σκοπό να διευκολύνουν το μαθητή, στην κατάλληλη στιγμή, για να συλλάβει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μάθησης και δεν χρησιμοποιούνται άκαιρα και άσκοπα για μελλοντικές ανάγκες και για «αποταμιευτικούς σκοπούς». Η παροχή δηλαδή πληροφοριών και οι άλλες διδακτικές εργασίες, έχουν λειτουργικό χαρακτήρα, εξυπηρετούν πάντοτε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.

Οι αρχές που εκθέσαμε με τη βοήθεια αντικειμενικών μέσων εξετάσεων και της εμπειρίας του, διαπιστώνει το επίπεδο μάθησης στο οποίο κινούνται οι μαθητές του και το επίπεδο των συλλογιστικών μηχανισμών τους. Οι αντικειμενικές εξετάσεις άλλης μορφής (δείκτες νοημοσύνης κτλ), είναι πρόσθετα κριτήρια, αλλά όχι αποκλειστικά για τον δάσκαλο.

β) Ο δάσκαλος διαμορφώνει κάθε φορά τους γενικότερους αντικειμενικούς σκοπούς που θα επιδιώξει να επιτύχει με τους μαθητές του σ' όλο το σχολικό έτος και τους συγκεκριμένους σκοπούς, που επιδιώκει σε μία ώρα διδασκαλίας. Οι διδακτικοί σκοποί του δασκάλου βρίσκονται σε σχέση αλληλουχίας με τις υπάρχουσες και τις μέλλουσες να αποκτηθούν γνώσεις και λογικές λειτουργίες των μαθητών.

γ) Ο δάσκαλος επιλέγει το περιεχόμενο των μαθημάτων και την ύλη της διδασκαλίας, με βάση τα δεδομένα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά με

ελεύθερο τρόπο, ώστε το περιεχόμενο της ύλης και το επίπεδο παρουσίασης της ύλης, να ανταποκρίνονται στις ειδικές καταστάσεις, τις οποίες αντιμετωπίζει στην τάξη του. Η επέκταση των παρεχόμενων από το αναλυτικό πρόγραμμα προδιαγραφών, αποτελεί αρετή για το δάσκαλο και όχι αφορμή για κλήση σε απολογία.

δ) Ο δάσκαλος, μέσα στο πνεύμα των μεθόδων διδασκαλίας, διαμορφώνει την ειδική τακτική και στρατηγική, που ανταποκρίνονται αυστηρά στο υλικό για διδασκαλία και τους μαθητές που θα διδάξει. Καμιά μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να εφαρμοστεί επακριβώς, χωρίς προσαρμογές και τροποποιήσεις σε συγκεκριμένο μάθημα και σε συγκεκριμένους μαθητές. Κάθε μάθημα αποτελεί μια δημιουργική επινόηση του δασκάλου, μέσα στο πνεύμα των ορθών μεθόδων διδασκαλίας.

ε) Οι αντικειμενικοί σκοποί διδασκαλίας και οι προσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας, πρέπει να διαθέτουν και εναλλακτικές λύσεις, ώστε ανάλογα με τις παρουσιαζόμενες καταστάσεις να μπορούν να μετατραπούν, χωρίς να εκτραπούν σε μη επιδιωκόμενες περιοχές.

στ) Ο δάσκαλος διαμορφώνει τα μέσα εξέτασης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μετρούν πραγματικά τις διάφορες φάσεις διδασκαλίας του. Η εξέταση είναι το κριτήριο, με το οποίο ο δάσκαλος αξιολογεί κυρίως όλη την πορεία που ακολούθησε και όχι μέσο κατάταξης των μαθητών.

Αν τώρα δούμε το ρόλο των δασκάλων και των συνδικαλιστικών τους οργάνων κάπως πιο εξειδικευμένα, σε σχέση με τις αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που μπορούν να επέλθουν στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην εισαγωγή καινοτομίας στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη προγραμμάτων, εκτός από όσα μνημονεύουμε προηγουμένως, πρέπει να αναφέρουμε ορισμένους βασικούς άξονες που στοιχειοθετούν τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις. Τους άξονες μπορούμε να τους κατατάξουμε σε δύο κατηγορίες: 1) Στις περιβαλλοντικές προϋποθέσεις και 2) στις μεθοδολογικές προϋποθέσεις.

Στις περιβαλλοντικές προϋποθέσεις περιλαμβάνονται:

- α) Η κοινωνική αναγκαιότητα αλλαγής των δομών συγκρότησης του προσωπικού, για την οργάνωση της εργασίας και των μέσων παραγωγής.
- β) Η αναγνώριση αλλαγής στο οικονομικό, διοικητικό και πολιτικό χώρο.
- γ) Η έκφραση της συμπαράστασης για αλλαγή από τη λαϊκή βούληση.
- δ) Η οικολογική μόλυνση του πολιτιστικού περιβάλλοντος και
- ε) Η αναγνώριση προσαρμογής των θεωρητικών και εφαρμοσμένων τεχνικο-επιστημονικών αρχών, σε νέα δεδομένα.

Στις μεθοδολογικές προϋποθέσεις περιλαμβάνονται:

- α) Η συνειδητοποίηση των διάχυτων τάσεων και ρυθμών στον εκπαιδευτικό χώρο από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους όλων των βαθμίδων.
- β) Η ύπαρξη φορέων ανάλυσης της μεταρρύθμισης, όσον αφορά τους στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, τους τρόπους επικοινωνίας

μεταξύ μαθητών και δασκάλων, τις διοικητικές διαρθρώσεις, τη συμπαράσταση του κοινού, τις σχέσεις Πανεπιστημίων και άλλων σχολείων, το είδος των μαθημάτων, την αντισταθμιστική εκπαίδευση, τις ισοότητες ευκαιριών μάθησης. κ.λ.π.

- γ) Η ύπαρξη στενής επικοινωνίας μεταξύ των Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου και των περιφερειακών κέντρων συμπαράστασης- και όχι ελέγχου- στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς και
- δ) Η ύπαρξη βασικού Επιστημονικού Φορέα Μελέτης και Έρευνας των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Πρέπει να προσθέσουμε όμως, ότι οι περιβαλλοντικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις μεταρρύθμισης δεν είναι πολιτικά ουδέτερες, αλλά πραγματοποιούνται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χώρο πολιτικοκοινωνικών επιδιώξεων. Η «μεταρρύθμιση» π.χ. της Νέας Δημοκρατίας, απέβλεπε στη διατήρηση και συντήρηση των οικονομικών και κοινωνικών πλαισίων, μέσα στην πολιτική της περιφερειακής εξάρτησης από τις άρχουσες και οικονομικά ρωμαλέες αστικές χώρες της δύσης. Χαρακτηριστική ήταν η φράση που επαναλαμβάνονταν από εκπρόσωπους της προηγούμενης Κυβέρνησης με ποικίλους τρόπους:

«Αν αφήσουμε τους πλούσιους συμμάχους μας, θα αναγκαστούμε να πάμε με τις πτωχές χώρες του τρίτου κόσμου. Τι έχουν αυτές να μας δώσουν;». Σ' αντίθεση, η εκπαιδευτική αλλαγή της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ αποβλέπει στη θέσπιση μίας ανεξάρτητης και πολυδιάστατης πολιτικής, με προσπάθεια απόλειψης της περιφερειακής εξάρτησης. Ωστόσο, πρέπει να προσθέσουμε ότι και η εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» της Νέας Δημοκρατίας και η εκπαιδευτική αλλαγή του ΠΑΣΟΚ, έχουν ως μεταρρυθμιστικό πρότυπο τη φιλελεύθερη αστική μεταρρύθμιση της «νέας αγωγής», όπως διαμορφώθηκε στις δυτικές χώρες από τους φιλελεύθερους παιδαγωγικούς Ε. Κλαπαρέντ, Τζ. Ντιούι, και το δικό μας Αλ. Δελμούζο της δεκαετίας 1920-1930.

Οι μεταρρυθμιστικές επίσης αλλαγές, πρέπει να εκπληρούν ορισμένους όρους:

- α) Ο πρώτος ουσιαστικός όρος μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ή αλλαγής, είναι να ανταποκρίνεται στις νομοτελειακές ανάγκες για αλλαγή, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα στις κοινωνικές δομές. Γι' αυτό το λόγο κάθε μεταρρύθμιση, ως ευαίσθητο όργανο της κοινωνικής δομής, έχει τους κανόνες της για αυτορρύθμιση και μετασχηματισμό και οι κανόνες αυτοί ρυθμίζουν την ανωριμότητα, την ωριμότητα ή τον υπερκερασμό της. Μια μεταρρύθμιση λοιπόν που εκφράζει κοινωνικά αιτήματα ώριμα πριν από δεκαετίες και διατυπωμένα ως διεκδικήσεις από πολύ καιρό, δεν μπορεί να λειτουργήσει με σωστό κοινωνικό τρόπο. Η κοινωνική μεταρρύθμιση δε σκοπεύει στο χτες, αλλά εκφράζει το σήμερα και δημιουργεί το αύριο. Σε αντίθετη περίπτωση, οι λεγόμενες «μεταρρυθμιστικές προσπάθειες» δεν εκφράζουν παρούσες κοινωνικές ανάγκες και γι' αυτό απλώς ικανοποιούν τα ονειρά μας ή τις συναισθηματικές νοσταλγίες και τις παρελθούσες κοινωνικές επιταγές.

Μ' αυτά τα βέβαια τα σχόλια, δεν θέλω να πώ ότι οι υπερκερασμένες από το ρόνο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι χρήσιμες, αλλά ότι δεν παύουν να μας θυμίζουν το ρόλο μιάς ρομβίας στο σημερινό κοινωνικό και μουσικό περιβάλλον. Χρήσιμοι οι νοσταλγικοί ρυθμοί της ρομβίας, αλλά οι ρυθμοί της πρέπει να συντονιστούν με το ύφος και το ήθος της εποχής. Η νοσταλγία είναι μιά κατάσταση που μας ευχαριστεί, αλλά δεν είναι ικανή να ικανοποιήσει κοινωνικές ανάγκες.

β) Ένας άλλος όρος που χαρακτηρίζει μιά εκπαιδευτική αλλαγή ως πραγματική μεταρρύθμιση, είναι το ποιούς εκφράζουν και τί υπηρετούν οι επερχόμενες στην εκπαίδευση αλλαγές. Μιά πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δεν αποτελεί υπόθεση θεσμοθετούμενη από μερικούς ανθρώπους που κατέχουν υψηλές διοικητικές ή επιστημονικές θέσεις, αλλά αποτελεί έκφραση της συστηματοποίησης και θολά εκφρασμένης θέλησης του λαού και των εργαζομένων που επιδιώκουν να αποκτήσουν τη δική τους ταυτότητα μέσα στις σημερινές αντιφατικές καταστάσεις της κοινωνίας μας. Η έκφραση λοιπόν της λαϊκής θέλησης, αποτελεί ένα δεύτερο ουσιώδη όρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

γ) Οι δύο προηγούμενοι όροι που ανέφερα (α) νομοτελειακή κοινωνική διαδικασία και β) ευρύτερη λαϊκή βούληση με συμμετοχή των διδασκόντων και διδασκομένων], πρέπει να συμπληρωθούν με ένα ακόμη όρο που διέπει κάθε σωστή σύγχρονη μεταρρύθμιση. Για να σχεδιαστεί, να προγραμματιστεί, να ολοκληρωθεί και να νομοθετηθεί μιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, πρέπει να προηγηθούν συστηματικές έρευνες από ειδικούς εκπροσώπους των σχετικών παιδαγωγικών επιστημών. Ο πολιτικός εκπρόσωπος πρέπει να συνεργαστεί με τον επιστημονικό εκπρόσωπο όχι βέβαια σε τύπο απλής συνομιλίας ή παροχής μόνο ειδικών οδηγιών, αλλά σε αντιπαράθεση, ώστε μέσα από την αντίθεση να πραγματοποιηθεί η συνένωση της επιστημονικής και πολιτικής δεοντολογίας με κριτήριο αναφοράς την κοινωνική και λαϊκή βούληση για ποιοτικό ανέβασμα της ζωής.

δ) Τέλος, πρέπει να αναφέρω ένα τελευταίο, αλλά πολύ σημαντικό όρο για μιά σύγχρονη μεταρρύθμιση και αλλαγή. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, από την όλη λειτουργικότητά της μέσα στην κοινωνία, δεν πρέπει παρά να εκφράζει τον κόσμο που έρχεται ή που τείνει να δημιουργηθεί και όχι κατ' αποκλειστικότητα την κυρίαρχη ιδεολογία της εγκατεστημένης στην εξουσία κοινωνικής τάξης. Κάθε δηλαδή προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή, δεν μπορεί παρά να περιέχει στοιχεία άρνησης του παρόντος και προώθησης προς το μέλλον. Αλλιώς δεν είναι μεταρρύθμιση, αλλά σφίξιμο των δεσμών, για να μείνει ως εκπαιδευτική παρουσία η ταριχευμένη νεκρομανία του υπερσυντηρητισμού και να κρατηθούν σε παραμερισμό ή να στραγγαλιστούν οι ζωντανές δυνάμεις της κοινωνίας, που τείνουν να πάρουν την καθορισμένη από την ιστορική νομοτέλεια θέση τους.

Οι παρακολουθήσεις που έχω κάνει ως τώρα, από επισκέψεις σε ξένες

χώρες ή από βιβλιογραφική ενημέρωση, μου έχουν δείξει ότι, μόλα που κάθε χώρα τείνει προς κάποια μορφή μεταρρύθμισης (κεντρική, περιφερειακή, κτλ) δεν παύει να ακολουθεί και άλλους τρόπους δημιουργίας προϋποθέσεων μεταρρύθμισης. Στη χώρα μας όμως συναντούμε μιά περίεργη εξαίρεση αυτού του κανόνα, γιατί, όπως όλοι δυστυχώς ξέρουμε, καλλιεργείται με αποκλειστικότητα η «θερμή γραμμή» του Κέντρου - Υπουργείου. Το Κέντρο - Υπουργείο αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς και τους διδασκόμενους ένα μυθοποιημένο «γίγαντα», που απλώνει τα πλοκάμια του παντού. Έτσι έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η οποιαδήποτε μεταρρύθμιση είναι ζήτημα Υπουργού ή παραχώρησης του Πρωθυπουργού προς τον Υπουργό. Οι Υπηρεσίες λοιπόν που είναι γύρω στον Υπουργό ή τα πρόσωπα, ημεδαπά ή αλλοδαπά, που μπορούν να επιδράσουν στον Υπουργό είναι οι φορείς της μεταρρύθμισης. Γι' αυτό το λόγο το εκπαιδευτικό σύστημά μας δεν μπορεί να λειτουργήσει ως προς τις μεταρρυθμίσεις ποικιλότροπα, όπως αλλού, αλλά μονότροπα. Υπάρχουν μονόδρομοι που ξεκινούν από το Κέντρο- Υπουργείο και κατευθύνονται προς τις εκπαιδευτικές περιφέρειες και από εκεί στα σχολεία. Αντίστροφη κατεύθυνση, μεταρρυθμιστική δηλαδή κατεύθυνση που να ξεκινάει από το σχολείο και να φτάνει στο Υπουργείο, δεν μπορεί να υπάρξει.

Η πρώτη λοιπόν μεταρρύθμιση ή προϋπόθεση για μεταρρύθμιση, είναι να αλλάξει αυτό το μονοδρομικό και καθαρά υπηρεσιακό σύστημα εξυπηρέτησης ανάμεσα στο Κέντρο- Υπουργείο και στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια ή στο Σχολείο. Η αλλαγή εξάλλου αυτή, είναι συμφέρουσα και για τις δύο πλευρές, γιατί η οποιαδήποτε αντιδικία δεν θα μεταφέρεται κατευθείαν στον άμεσο κυβερνητικό εκπρόσωπο ή τουλάχιστον στα διάφορα εκπαιδευτικά κλιμάκια και σε διάφορες κάθε φορά βαθμίδες της «ιεραρχικής κλίμακας».

Πρέπει τέλος να προσθέσω ότι το διοικητικό αυτό «σύστημα» που ανταποκρίνεται, όπως είπα, σε πεπαλαιωμένες μορφές διοικητικής εξάρτησης, ανυπαρκτες εδώ και ένα τουλάχιστον αιώνα στο χώρο της Ευρώπης, σήμερα που συνδεόμαστε με τις χώρες της ΕΟΚ, δε συμφέρει καθόλου στη στρατηγική και την αμυντική θωράκιση της χώρας μας στο νευραλγικό για τον τόπο μας χώρο της παιδείας. Ο λόγος για το ότι το σύστημα αυτό «εξαρτημένης διοίκησης» δε συμφέρει, είναι νομίζω ολαφάνερος, γιατί η διοικητική αυτή μορφή μπορεί εύκολα να διαβρωθεί ή και να υποταχτεί σε ξένες δυνάμεις, αφού ελάχιστα πρόσωπα είναι τα πρόσωπα κλειδιά του εκπαιδευτικού μηχανισμού, ενώ όλοι οι άλλοι επιστημονικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες παραμένουν τελείως ακατατόπιστοι για το τί συμβαίνει ή μένουν αδιάφοροι ή στέκουν αντίθετοι σε βασικές για την παιδεία του λαού μας υποθέσεις. Σε άλλες χώρες της Ευρώπης, αντίθετα, αυτοί που ξέρουν τί γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδείας, είναι πολλοί και γνωρίζουν να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους, μέσω της εκπαίδευσης και της παιδείας, με πολλούς τρόπους και έτσι η εξάρτηση ή η υποταγή δεν είναι καθόλου εύκολη. Για τη χώρα μας, στην περιοχή της εκπαίδευσης οι διαβρώσεις των εκπαιδευτικών μηχανισμών είναι καθημερινές, ενώ οι αλώσεις, πότε από τη μιά δυτική χώρα και πότε από την άλλη, ανάλογα

με την παρεχόμενη μορφή «προστασίας», είναι σύμφωνες με το καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημά μας που είναι αδύναμο να αντισταθεί σε κάθε μορφή εισβολής, εφόσον η «εισβολή» συνοδεύεται με αντιπαροχές σε οικονομικό ή πολιτικό επίπεδο. Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι οι διοικητικές δομές της εκπαίδευσής μας και τα λίγα πρόσωπα που υπερασπίζονται αυτές τις δομές, έχουν καταστήσει την περιοχή της εκπαίδευσής μας όχι μόνο εύαλωτη, αλλά και επιρρεπή στην κατάκτηση, προκλητικά πάντα διαθέσιμη στο παιδαγωγικό ερωτικό «φλέρτ» των ξένων.

Για όλους αυτούς τους λόγους, νομίζω ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση του τόπου μας, να δημιουργηθούν μηχανισμοί άμυνας και θωράκισης με την ανάπτυξη σειράς μακρόπνων προγραμματισμών και μεταρρυθμίσεων με βάση τις προοπτικές και προϋποθέσεις που καθορίζονται από τις κοινωνικές αναγκαιότητες του τόπου μας, από τις νομοτελειακές μορφές της διαδικασίας ανέλιξής του και από τους συσχετισμούς των παραδοσιακών πολιτιστικών μορφών της χώρας μας, που εξακολουθούν να ζούν ως το παρόν. Γι' αυτό το λόγο η διεύρυνση της καθιερωμένης διοικητικής μηχανής με την πλατιά συμμετοχή, και όχι απλή γνωμοδότηση, εκπαιδευτικών, ειδικών επιστημόνων, παιδαγωγών και διδασκομένων, είναι ζήτημα ζωής ή θανάτου για την εκπαίδευση της χώρας μας, τώρα που μπαίνει στις μυλόπετρες του Ευρωπαϊκού νερόμυλου της ΕΟΚ, ενώ συγχρόνως εξακολουθεί να διατηρεί τα δεσμά που δημιουργήθηκαν παλιότερα με τις ΗΠΑ.

Προσπαθώντας να κάνω πιο συγκεκριμένες τις θέσεις που προκύπτουν από τις αναλύσεις που έκανα προηγουμένως, για τους τρεις καθιερωμένους τρόπους διοχέτευσης και παροχέτευσης των μεταρρυθμίσεων και για την ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού της χώρας μας, θα ήθελα να τονίσω ότι πρώτη στη ανάγκη είναι να δοθεί μεγαλύτερη δυνατότητα θέσπισης μικρότερων ή μεγαλύτερων αλλαγών σε διδάσκοντες σε όλες τις μορφές των σχολείων μας, στις τοπικές διοικήσεις, στις εκπαιδευτικές περιφέρειες, σε αυτόνομες δραστηριότητες που αναπτύσσονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς ή από παιδαγωγικά εργαστήρια και προπαντός από τους κατά τόπους διδασκαλικούς συλλόγους και τις κεντρικές διοικήσεις των εκπαιδευτικών που τα τελευταία χρόνια αποτελούν πρωτοποριακές δυνάμεις για την παιδεία του τόπου μας.

Το φάσμα των αλλαγών που είδαμε προηγουμένως, μπορεί να συμπεριληφθεί σε τρία διαφορετικά επίπεδα, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται:

1. Πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις οργανωτικές δομές, στους κύκλους σπουδών, στα είδη σχολείων και στους οικονομικούς όρους λειτουργίας των εκπαιδευτικών, με βάση την ιεράρχηση των αναγκών κτλ. Κύριο όμως χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών, είναι ότι οι προτεινόμενες οργανωτικές δομές διέπονται από ένα γενικότερο προγραμματισμό και προπαντός παρακολουθείται συστηματικά η φάση της εφαρμογής, ώστε να επέλθουν οι κατά περίπτωση ή κατά τόπους προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις. Αναγνωρίζεται εξάλλου ότι η μεταρρύθμιση γίνεται ή δε γίνεται όχι όταν προταθούν ορισμένα

νέα νομοθετικά σχήματα, αλλά όταν τα νέα διοικητικά συστήματα αναπτυχθούν και φέρουν θετικά αποτελέσματα. Η κύρια φάση της μεταρρύθμισης, είναι λοιπόν η εφαρμογή και η απόδοση και όχι η θέσπιση νόμων και η έκδοση προεδρικών διαταγμάτων ή εγκυκλίων.

Στον τόπο μας όμως, έχουμε την εντύπωση ότι η μεταρρύθμιση γίνεται με τις δημοσιεύσεις στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ενός εκπαιδευτικού νομοθετήματος. Το πώς όμως αυτό το νομοθέτημα εφαρμόζεται ή δεν εφαρμόζεται, κατά τον ορθό παιδαγωγικό τρόπο και σύμφωνα με τους κανόνες εισαγωγής σχολικών αλλαγών, κανείς δεν είναι σε θέση να το παρακολουθήσει. Οι εκπαιδευτικοί και το εποπτικό προσωπικό της εκπαίδευσης το εφαρμόζουν, όπως το αντιλαμβάνονται και «αναφέρουν» σχετικά στους προϊσταμένους την εκτέλεση των νόμιμων, όχι όμως παρατηρήσεις για βελτίωση ή ενδεχόμενη αποτυχία ενός προτεινόμενου νομοθετικού μέτρου. Επικρατεί η άποψη ότι οι νόμοι δεν μπορούν να κριθούν ούτε να βελτιωθούν, αλλά πρέπει να εφαρμοστούν έστω και τυπικά.

2. Ως προς το περιεχόμενο της μάθησης που πραγματοποιείται στα σχολεία, μπορούν να δημιουργηθούν αλλαγές και στη διδασκόμενη ύλη. Τέτοιες αλλαγές πραγματοποιούνται με την πρόσθεση ή αφαίρεση μαθημάτων, με την αλλαγή του περιεχομένου ορισμένων μαθημάτων, με την αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας κτλ. Ο γενικότερος δηλαδή προγραμματισμός στην παρεχόμενη ύλη με την πρόσθεση ή αφαίρεση γνώσεων, ερμηνειών, αναλύσεων, συνθετικών θέσεων, αξιολογικών τοποθετήσεων, κρίσεων κτλ. στα διδασκόμενα μαθήματα επιδιώκει να τροποποιήσει την παρεχόμενη μάθηση και επομένως να αλλάξει ουσιαστικά την πραγματοποιούμενη μέσα στα σχολεία μόρφωση. Η κατεύθυνση αυτή αλλαγής του περιεχομένου της σχολικής μάθησης, πραγματοποιείται συχνά σε άλλες χώρες, ώστε να ακολουθούν τα σχολεία τις κοινωνικές στάσεις ως προς το ρόλο των γνώσεων στη λειτουργία των δομικών τροποποιήσεων. Η θέσπιση όμως μιάς τέτοιας αλλαγής, δε γίνεται βιαστικά και πρόχειρα, αλλά με βάση ένα συγκεκριμένο προγραμματισμό και με συνεργασία πολλών ειδικών (φυσικών, μαθηματικών, ψυχολόγων, παιδαγωγών, προγραμματιστών, κοινωνιολόγων, φιλολόγων, γλωσσολόγων, κτλ), ώστε οι επερχόμενες αλλαγές να έχουν μελετηθεί από πολλές μεριές και προπαντός να έχει καθοριστεί τί συγκεκριμένους σκοπούς επιδιώκουν να επιφέρουν αυτές οι αλλαγές στη διδασκόμενη ύλη και στον διαμορφούμενο τύπο ανθρώπου.

3. Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε τις τροποποιήσεις περιεχομένου που επέρχονται στη σχολική μάθηση με τις αλλαγές διδακτικών μεθόδων, με τις αλλαγές στις σχέσεις διδάσκοντος και διδασκόμενου, με αλλαγές στα μέσα διάγνωσης, αξιολόγησης και εξέτασης, κτλ. Όλες αυτές οι αλλαγές επιδιώκουν να επιφέρουν τροποποίηση στο εκπαιδευτικό κλίμα ή αλλαγή στην πνευματική ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στην τάξη.

Όλα λοιπόν αυτά μας οδηγούν σε ένα συνοπτικό συμπέρασμα: Χωρίς δάσκαλο και μαθητή που να στοχάζονται ελεύθερα και να δουλεύουν μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης και της ελεύθερης κοινωνίας, δεν μπορούμε να έχουμε

προκοπή. Ο Α. Δελμούζος παλιά το είχε πει: «Βασικό αίτημα είναι το αίτημα της ελευθερίας στο δάσκαλο και στο μαθητή». Η θέση αυτή δείχνει ότι ο δάσκαλος και ο καθηγητής πρέπει να παύσουν να υπηρετούν τηλεκατευθυνόμενους σκοπούς και ιδεολογικές κατευθύνσεις, που κατασκευάζονται από «ανώτερους» παράγοντες, επιστημονικούς ή διοικητικούς. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να έχει στο νου του παρά ελευθερία και πραγματική παιδεία για την προκοπή του τόπου του. Πολύ επίκαιρος εξακολουθεί να είναι ο λόγος του Δημ. Γληνού: «Ο δάσκαλος χωρίς να παραβαίνει τους νόμους και τα προγράμματα του κράτους κατά την εκτέλεση του έργου του, έχει μόνο το δικαίωμα της ελεύθερης σκέψης, μα ακόμα και το δικαίωμα σαν άτομο και σαν ομάδα να διαφωτίζει τη κοινωνία και να συντελεί στην αναμόρφωση της παιδείας».

Περὶ τῆς Ἑλληνικῆς ορθοδόξου παραδόσεως

Τῆς ΜΑΡΙΑΣ ΤΖΑΝΗ
Δρ. τῶν Ἐπιστημῶν τῆς Ἀγωγῆς

Αφορμὴ γιὰ τοῦτο τὸ ἀρθρο, ἔδωσαν δευτεροετείς φοιτητές τῆς Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας πού σε κάποια ἀπ' τὶς παραδόσεις τοῦ γνωστικοῦ αντικείμενου «Φιλοσοφία τῆς Παιδείας» ἀμφισβήτησαν τὴν ἀναγκαιότητα τῆς ὑπαρξῆς στο Ν. 1566/84 τῆς σχετικῆς με τὴν Ἑλληνικὴ ορθόδοξη παράδοσι παραγράφου.

Στὴ συζήτηση πού ἐγίνε, αὐτὸ πού φάνηκε καθαρὰ ἦταν ὅτι τόσο οἱ «πολέμιοι» ὅσο καὶ οἱ «υπερασπιστές» τῆς «παραδόσεως», δὲν ἐγνώριζαν (οὐσιαστικά) τί μάχονταν ἢ τί υπεράσπιζαν καὶ ἐπὶ πλεόν εἶχαν σοβαρότατη σύγχυσι πάνω στα ζητήματα πού ἔθιγαν.

Τὴν παράδοσι π.χ. τὴν παρουσίαζαν σαν κάτι πού τὸ ἐξουσιάζουμε ἀπόλυτα τοῦ ἐπιτρέπουμε νὰ ζήσει ἢ νὰ πεθάνει, τὸ ἀλλάζουμε ἢ τὸ κατακρεουργοῦμε ὡς νέοι «προκρούστιδες». Ἄλλοι πάλι, ταῦτιζαν τὴν παράδοσι με τὸ Δόγμα, δίνοντάς τῆς μάλιστα τὸ προσδιοριστικὸ τοῦ «καλοῦ» καὶ «προδευτικοῦ» ἢ ἀντίθετα τοῦ «κακοῦ» καὶ «αντιδραστικοῦ».

Ἦταν μιά ἀπ' τὶς πιο ἐνδιαφέρουσες διαπιστώσεις αὐτὴ ἡ ἀντανάκλασι τῆς κρίσεως ἰδεῶν, παραπληροφόρησης καὶ «διανόησης τῆς θολούρας» πού ἐπικρατεῖ δεκαετίες τώρα στον Ἑλληνικὸ πολιτιστικὸ χῶρο, καὶ πού, ὅσο κι ἀν εἶναι εὐλόγη συνέπεια τοῦ καθεστώτος ἐξάρτησης καὶ τοῦς Πολιτιστικοῦ Ἰμπεριαλισμοῦ πού ἐπεβλήθηκε στὴ χώρα μας, ὡστόσο δὲν παύει νὰ μας προβληματίζει καὶ νὰ υποχρεώνει τον καθένα μας σ' ἓνα ἀγῶνα ἐναντίωσης στὴν προσπάθεια ἀφελληνισμοῦ μας. Καὶ σ' αὐτὸ τον ἀγῶνα «ο καθεὶς καὶ τὰ ὄπλα του».

Τὶ εἶναι παράδοσι

Μιλώντας λοιπόν γιὰ «Παράδοσι», θα πρέπει νὰ πούμε ὅτι ὑπάρχει μιά σύγχυσι γιὰ τὸ τί ἀκριβῶς εἶναι αὐτὴ καὶ πῶς λειτουργεῖ. Συνήθως οἱ ἄνθρωποι σήμερα (καὶ αρκετοὶ ἐπαύοντες), πιστεύουν ὅτι ἡ παράδοσι εἶναι κάτι πού κάποιοι μας παραδίδουν καὶ στο ὁποῖο μπορούμε νὰ ἐπέμβουμε, μεταβάλλοντάς

το κατά τις επιθυμίες μας. Δεν λέω κατά τις ανάγκες μας, γιατί αυτές έχουν πάψει προ πολλού να είναι πραγματικές. Πρόκειται ως επί το κλείστον για ανάγκες, που μας «πείθουν κάποιος ότι τις έχουμε».

Είναι όμως αναγκαίο να κατανοήσουμε, ότι η παράδοση δεν μας παραδίδεται μόνο, αλλά πρέπει να παραδοθεί και από εμάς. Πράγμα που σημαίνει ότι από το σύνολο των στοιχείων της παράδοσης, μπορεί μιά (εθνική) κοινωνική ομάδα χωροχρονικά δοσμένη, να χρησιμοποιήσει ένα μέρος που πιστεύει ότι της είναι αναγκαίο, ή και αρεστό. Θα πρέπει όμως να διαφυλαχθούν «ως κόρη οφθαλμού» τα υπόλοιπα στοιχεία της παράδοσης για να παραδωθούν με τη σειρά τους στην επόμενη γενιά, στην οποία είναι δίκαιο να εναπόκειται η νέα επιλογή των στοιχείων που θέλει να χρησιμοποιήσει, διαφυλάσσοντας, με τη σειρά της, τα υπόλοιπα στοιχεία που πρέπει να παραδώσει κ.ο.κ.

Η ελληνική ορθόδοξη παράδοση

Όσον αφορά την Ελληνική ορθόδοξη παράδοση που σχετίζεται με την ελληνική ορθόδοξη πίστη, θα πρέπει σαφώς να την αντιδιαστέλλουμε απ' το Ορθόδοξο Δόγμα, γιατί η Ορθόδοξη Ελληνική παράδοση (δηλ. ο Ελληνισμός) έχει ακριβώς ως πεμπτούσια του την απουσία δογμάτων. Αν θα έπρεπε - ως ισμός - να αποδοθεί ένα δόγμα στον Ελληνισμό, αυτό θα ήταν το αυτόνομητο της «Αμφισβήτησης».

Ο Ελληνισμός στην εξελικτική πορεία του, και χάρη ακριβώς στο αρχικό του αξίωμα να αμφισβητεί ακόμα και την ίδια του την πολιτιστική παραγωγή και δημιουργία, κατάφερε να ανακαλύψει την συνείδηση - την παρεμβαίνουσα στον κόσμο - και να εκφράσει αυτή την ίδια τη διαλεκτική. Οι φυσιολάτρες φιλόσοφοι είναι το διαλεκτικό αντί της Θεογονίας, ο Παρμενίδης και οι Πυθαγόριοι των φυσιοκρατών, οι Σοφιστές του Πλάτωνα, η Αθήνα της Σπάρτης, το Δωρικό του Ιονικού, η Κωμωδία της Τραγωδίας. Όμοια ο Αριστοτέλης ανακαλύπτει την αδράνεια για να την αναιρέσει, ο Ευκλείδης τον απόλυτο χώρο, ο Ηράκλειτος τη σχετικότητα κλπ.

Ο Ελληνισμός προχώρησε από τη θέση - αντίθεση - σύνθεση και πάλι νέα αντίθεση και νέα σύνθεση, σε μιά κοινωνική, πολιτική, και πολιτιστική σύλληψη μοναδική και ανθρωποκεντρική και έβαλε τις βάσεις των επιστημών¹. Αυτή η δημιουργία, μέσα από τη διαλεκτική πορεία του Ελληνισμού, είναι το γονιμοποιό σπέρμα και ο Λόγος² σε κάθε ανθρώπινη προσπάθεια στον τομέα των ανθρώπινων αξιών και της επιστημονικής γνώσης.³

Προτείνουμε λοιπόν να μιλάμε πλέον για ορθόδοξη ελληνική παράδοση. Και ο όρος αυτός που για μας εκφράζει όλα εκείνα τα στοιχεία που η πορεία του Έθνους των Ελλήνων δημιούργησε και διαφύλαξε στο σύστημα εκείνο των αξιών και γνώσης που ονομάζουμε Ελληνισμό, πρέπει να οριοθετηθεί και να αποκαθαρθεί απ' όλα τα πλαστά στοιχεία και από όλες τις φαλκιδεύσεις που οι αλχημιστές του ανθρωπισμού και τα τρωκτικά τα λεγόμενα πολιτιστικού

μπεριαλισμού (όποιος κι αν είναι), αιώνες τώρα προσκαθούν να του επιβάλουν.

Μέσα στο σύνολο αυτής της παράδοσης - την ορθόδοξη (γνήσια) Ελληνική παράδοση - συναντάμε στην πορεία του έθνους μας ως ένα απ' τα στοιχεία της και την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, την Ορθοδοξία.

Αν αφήσουμε κατά μέρος τις ανούσιες μεταφυσικές διαμάχες των διαφόρων θρησκευτικών δογμάτων, μπορούμε να δούμε ΠΟΙΑ ήταν η βασική λειτουργία ενός θρησκευτικού δόγματός. Η βασική του λοιπόν λειτουργία, σε μιά δοσμένη κοινωνία, ήταν να δώσει στα μέλη της ένα σύστημα αξιών (δεν το αξιολογούμε εδώ) και κανόνων, που να διέκουν τις σχέσεις των ανθρώπων και που δεν είναι τίποτα άλλο από το «σύστημα ηθικής» αυτής της δοσμένης κοινωνίας.

Αυτή η ηθική, έχει σα σκοπό να διασφαλίσει την κοινωνική ζωή, τα κοινωνικά πρότυπα και να συνέχει την κοινωνική οργάνωση. Το ίδιο ακριβώς κάνουν και οι ιδεολογίες σήμερα. Γι' αυτό και οι ιδεολογίες, όπως και τα θρησκευτικά δόγματα λειτουργούν ως «αυτονόητα» και όχι ως «επιστημονικές αλήθειες», ακόμα κι όταν αυτοαποκαλούνται «επιστημονικές». Η ορθοδοξία ως θρησκευτική κοσμοθεωρία όπως και ο Χριστιανισμός, έχουν το δικό τους σύστημα αξιών, άρα και ηθικής.

Από το άλλο μέρος, ο Ελληνισμός ως κοσμοθεωρία, έχει επίσης ένα σύστημα αξιών και ηθικής. Η μοναδικότητα του Ελληνισμού ανάμεσα στους -ισμούς είναι ότι αυτός, ξεκινώντας απ' το αυτονόητο της αμφισβήτησης, απορρίπτει την υπερβατική μεταφυσική ετερονομία σε επίπεδο κοινωνικοπολιτικό, θεσπίζοντας την ανθρωπομετρία και την κοινωνική δυναμική, σε επίπεδο δε γνωσιολογικό, αντιτάσσει στην μεταφυσική σκέψη το Λόγο, δηλ. την «αιτιώδη σκέψη» ή «παρεμβαίνουσα στον κόσμο ανθρώπινη συνείδηση».

Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να αποδείξουμε ότι η ορθολογία όταν ορίζεται ως ελληνική ορθόδοξη παράδοση και όχι δόγμα, εμφορείται μάλλον από το σύστημα αξιών και ηθικής του Ελληνισμού όπως εκείνος εξελίσσεται και όχι από τον Εβραίο- Χριστιανισμό⁵.

Με το χριστιανισμό συναντάται μόνο σ' εκείνα τα σημεία, όπου οι ιωνικές επιδράσεις στη διδασκαλία του Χριστού, «πηγαίνουν παραπέρα» - όταν η κοινωνική δυναμική το επιτρέπει- την ανθρωπιστική αντίληψη του Ελληνισμού.

Ιδιαιτερότητα της Ορθοδοξίας

Όταν λοιπόν η επί τρεις αιώνες σχεδόν βίαιη προσπάθεια επιβολής του Εβραίο-Χριστιανικού δόγματος πήρε τέλος, φάνηκε καθαρά ότι η κοσμοθεωρία ελληνισμός, ήταν μιά κοσμοθεωρία πληρέστερη, καθολικότερη και ανθρωποκεντρική, η ίδια η έκφραση της διαλεκτικής πορείας της ανθρώπινης συνείδησης στον κόσμο.

Τα ελληνικά στοιχεία του Χριστιανισμού, ήταν αναγκαία στη νέα Κοινωνι-

κή Πραγματικότητα, μόνο που έπρεπε να αποδοθούν σαν εξελεκτικά στοιχεία στην αρχική τους πηγή, τον Ελληνισμό, που χάνονταν μέχρι και πέρα απ' τους ορφικούς.

Τη λύση θα τη δόσουν τρεις «χριστιανοί», που όμως είχαν παιδεία Ελληνική, δηλ. Ειδωλολατρική. Αναφερόμαστε φυσικά στους τρεις ιεράρχες και στον έλληνα (Εθνικό) δάσκαλό τους το Λιβάνιο. Αυτοί κατανόησαν ότι χωρίς τη βία των όπλων και τους εξοντωτικούς πειθαναγκασμούς αυτοκρατορικών διαταγμάτων, μιά αντιπαράθεση ελληνισμού - εβραιοχριστιανισμού, θα απέβαινε σε βάρος του δεύτερου. Άνοιξαν αποφασιστικά λοιπόν τις πύλες του χριστιανικού οικοδομήματος στην «θύραθεν σοφία» του (ειδωλολατρικού) Ελληνισμού και εισόρμησε μέσα στο σύστημα αποστέωσης, ετερονομίας και θεοκεντρισμού, που ήταν ο Εβραιοχριστιανισμός, ο Ελληνισμός, με τους διανοητικούς και συναισθηματικούς χυμούς του και την ανθρωπομετρία του. Αυτός δηλαδή που λογάριάζε τον άνθρωπο συμμετοχή ουσία της φύσης, την ανθρώπινη ζωή αυτοσκοπό και την ανθρώπινη κοινωνία αυτόνομη στη δυναμική της.

Ο Ελληνισμός, που αντέτασσε στο μεταφυσικό φόβο, την αμφισβήτηση και την επιστημονική αναζήτηση των ανθρώπων στον αγώνα τους για τη γνώση και κατανόηση του Κόσμου για το καλό της ζωής και στην ετερόνομη εξουσία, στο κοινωνικό επίπεδο, την αυτονομία της διαλεκτικά εξελισσόμενης ανθρώπινης Διάνοιας/Συνείδησης. Καρπός αυτής της αλληπίδρασης ή ανταπόδοσης καλύτερα, ήταν όπως πιστεύουμε η Ελληνική ορθόδοξη παράδοση.

Μερικά αποδεικτικά στοιχεία

Όποιος σκύψει πάνω απ' την ορθοδοξία και την παρατηρήσει γυμνή από τα ξένα επιθέματά της, θα διαπιστώσει τα Ελληνικά στοιχεία που αποτελούν και την πεμπτουσία της όπως:

Η Δημοκρατική αντίληψη ότι «ο Λαός αποφασίζει», που επιβιώνει στο Άξιος/ Ανάξιος του ορθόδοξου εκκλησιάσματος κατά τη διάρκεια επιλογής Επισκόπων/ Ιερέων. Βέβαια αυτή η «ετυμηγορία» του λαού εκφράζει κάτι ίσως δημοκρατικότερο από τη Σπαρτιατική «Απέλλα» μα απέχει πολύ απ' την ουσιαστική εξουσία του Δήμου των Αθηναίων, όπου οι πολίτες εξέθεταν τις απόψεις τους και έπειθαν ή επείθοντο για το «πρακτέο», του οποίου η αναγκαιότητα ενεφανίζετο μέσα στη συνδιαλεγόμενη εκκλησία του Δήμου και δεν ήταν μιά «γραμμή» άνωθεν που ζητούσε απλώς επικύρωση. Θα πρέπει όμως εδώ να υπενθυμίσουμε στους δυσπιστούντες: α) ότι πρόκειται για στοιχείο που επιβιώνει παραδοσιακά στη συνείδηση του Λαού και β) ότι άλλη η ποιότητα των Αθηναίων πολιτών και άλλη του Βυζαντινού πολίτη. Γιατί την ποιότητα των πολιτών την καθορίζει ΚΑΙ το πολίτευμα και θα λέγαμε κατ' εξοχήν αυτό.

Το αυτονόητο της «αμφισβήτησης», πεμπτουσία της Ελληνικής αντίληψης, επιβιώνει στην ανατολική ορθόδοξη πίστη. Στο «πίστευε και μη ερεύνα» του δόγματος Καρχηδόνας (Δόγματα Δυτικού), αντιπροτάσσεται το «ερεύνα και πίστευε» της Αλεξάνδρειας (Δόγματα Ανατολικού). Πρακτικά, αυτό σημαίνει

παραδοχή και σεβασμό της Ανθρώπινης ανάγκης/ δυνατότητας για γνώση και - στα όρια του εφικτού για την εποχή - σεβασμό στην αυτοδιάθεση του ανθρώπου. Θα λέγαμε μάλιστα ότι οι περιορισμοί και οι φραγμοί ετίθοντο περισσότερο και συχνότερα απ' το απολυταρχικό βυζαντινό κράτος και λιγώτερο απ' την ορθόδοξη Εκκλησία. Είναι γι' αυτό ακριβώς που η Ανατολή δεν θα γνωρίσει το μεσαιωνικό σκοτάδι της Δύσης. Και οι Γαλιλαίοι της Ανατολής πεθαίνουν στο κρεβάτι τους ή το πολύ σε εξορίες - που επιβάλλει το Κράτος όχι η Εκκλησία - οπωσδήποτε όμως όχι στην πυρά.

Απόρροια αυτής της αντίληψης, είναι το γεγονός πώς παρ' όλο που η Ανατολική Εκκλησία πολύ νωρίς συγκλονίστηκε από αιρέσεις (δηλ. αμφισβήτηση του ενός Δόγματος), ουδέποτε έστησε «ιερές εξετάσεις». Αντίθετα, συγκαλούσε συνόδους και συζητούσε. Το επίσημο κράτος για λόγους Δυναστικών, έστειλε στρατεύματα εναντίον των αιρετικών. Η Επίσημη εκκλησία προτιμούσε να πείθει με αποφάσεις συνόδων (συνεδρίων). Αυτό δε που θα θέλαμε ιδιαίτερα να επισημάνουμε είναι ότι, στη Δύση οι αιρέσεις όταν ξέσπασαν ήταν διαμαρτυρία περισσότερο στην καταχρηστική διοίκηση του Βατικανού, στην Ανατολική εκκλησία είχαν οντολογικό περιεχόμενο, δηλ. παρέμβαση της «διάνοιας» στο Δόγμα. Αυτό μπορεί να γινόταν μ' ένα άλλο δόγμα, σίγουρα όμως ήταν παρέμβαση αμφισβήτησης σε οντολογικά ζητήματα. Αυτές δε οι αιρέσεις πολλές φορές ήταν άρνηση της Ελληνικής διαλεκτικής, όταν προσπαθούσαν να επιβάλουν μόνο υλική ή μόνο πνευματική υπόσταση (μονοφυσισμός) σε ζητήματα που αφορούσαν εν κατακλείδα το ανθρώπινο πνεύμα ή συναίσθημα.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι προερχόταν κυρίως από τον μη Ελλαδικό χώρο. Αποκορύφωμα ήταν οι οικονομολογίες και η τελική λύση - όχι τυχαία από την Ειρήνη την Αθηναία - η Νίκη της Ορθοδοξίας ήταν λύση «Ελληνικότατη». Θα μπορούσαμε δε να ισχυριστούμε, όχι άδικα, ότι ο πραγματικός Νικητής ήταν ο Ειδωλολατρικός Νατουραλισμός η Ελληνική φυσιοκρατία.

Ένα άλλο σοβαρό στοιχείο Ελληνικό που βλέπουμε να επιβιώνει, είναι άρνηση επικερματοποίησης του ανθρώπου και των αξιών του. Οι Έλληνες κέρδιζαν τη ζωή τους. Αγωνίζονταν όμως και για κάποια ιδανικά που έδιναν νόημα και ποιότητα στη ζωή με μόνη ανταμοιβή το «αγρίλι του Ηρακλέα». Η ορθόδοξη εκκλησία, ουδέποτε μετεβλήθη σε καπιταλιστική επιχείρηση όπως το βατικανό, με την «εκδοτική» του τράπεζα. Ο δε εκαντοετής πόλεμος, δεν ήταν στην ουσία ένας πόλεμος χειραφέτησης οικονομικής των λαών του βορρά απ' την εκμετάλλευση του βατικανού και των ευνοουμένων του Τραπεζιτών.

Μέσα στα πλαίσια αυτής της αντίληψης σεβασμού προς τον άνθρωπο και τις φυλετικές - πολιτιστικές του ιδιαιτερότητες, εντάσσεται ή - όχι απλά προσηλυτιστική - εκπολιτιστική προσπάθεια της ορθοδοξίας στους άλλους λαούς. Εν αντιθέσει με την καθολική εκκλησία που υποχρέωνε την αναζήτηση της βίβλου στη λατινική γλώσσα, όπου κανείς σχεδόν πλην των ιερωμένων και ολίγων μορφωμένων καταλάβαινε κάτι, η ορθοδοξία μετάφραζε τη βίβλο στις

εθνικές γλώσσες, έτσι που να γίνεται το περιεχόμενό της κατανοητό από τον λαό. Όμως δεν της αρκούσε αυτό. Δημιουργούσε εκεί που δεν υπήρχε, αλφάβητο (π.χ. σλαβικό) με τεράστιες εκπολιτιστικές επιπτώσεις στους λαούς.

Η ανθρωπομετρία του Ελληνισμού, είναι το στοιχείο εκείνο που όπως πιστεύουμε εμπόδισε την ορθοδοξία να εμπορευματοποιήσει εκτός απ' τον άνθρωπο και τις αξίες του και αυτόν τον ίδιο τον Παράδεισο και την Κόλαση όπως έκανε με τα «συγχωροχάρτια» του ο παπισμός. Τελικά οι φτωχοί θα παρέμεναν στην κόλαση, αφού δεν θάχαν τα «αργύρια της εξαγοράς» της συγνώμης, του Θεού των Χριστιανών.

Ερχόμαστε τώρα σε μία μοναδικότητα - για θρησκεία - της ορθοδοξίας με τεράστια κοινωνική και πολιτική σημασία. Για την ορθολογία, η δημιουργία του κόσμου από το Θεό, δεν έχει ολοκληρωθεί. Ο κόσμος δηλαδή δεν δημιουργήθηκε τέλειος, αλλά «δυνάμει τέλειος». Αυτό σημαίνει ότι η ευθύνη της τελείωσης της δημιουργίας του κόσμου, ανήκει ΚΑΙ στην ανθρωπότητα, δηλαδή την κοινωνία την ίδια. Το τεράστιο πολιτικό μήνυμα μίας τέτοιας παραδοχής, είναι ότι επιτρέπει την αμφισβήτηση. Τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τη διελεκτική πορεία της κοινωνίας προς την πρόοδο. Είναι και αυτό μία απ' τις επιβιώσεις της ελληνικής αντίληψης στην ορθοδοξία. Είναι η ελληνική αντίληψη του «συν Αθηνά και χείρα κίνει». Ο άνθρωπος δηλαδή είναι συνδημιουργός της μοίρας του*.

Συνέπεια της ίδιας ανθρωπομετρικής αντίληψης είναι και το μοναδικό παράδειγμα του Πατριάρχη Σέργιου που διαθέτει το χρυσάφι και τ' ασήμι της ορθόδοξης Εκκλησίας για να οργανωθεί η άμυνα της χώρας.

Είναι γι' αυτό επίσης που ο ορθόδοξος κλήρος πρωτοστάτησε στους αγώνες για εθνική ανεξαρτησία και κοινωνική δικαιοσύνη του Έθνους. Και όπως πιστεύουμε, στον ανώνυμο ή επώνυμο δάσκαλο και στον παπά, οφείλει το Έθνος των Ελλήνων την επιβίωσή του.

Είναι δυστυχώς πραγματικότητα η ύπαρξη εκπροσώπων της εκκλησίας που έζησαν και έπραξαν ενάντια στον άνθρωπο και το Γένος των Ελλήνων. Όμως ήταν ενάντια, όπως πιστεύουμε, κατ' αρχήν στο ίδιο το πνεύμα της ορθοδοξίας αυτές οι μορφές.

Συμπερασματικά θέλουμε να προβάλλουμε τη θέση ότι η ορθόδοξη χριστιανική πίστη, χάρη στον Ελληνισμό, απέβαλε όλα τα αντιανθρώπινα, αντικοινωνικά στοιχεία του Εβραιοχριστιανισμού και ως ορθόδοξη ελληνική παράδοση πλέον μετουσιώνεται σε σύστημα κοσμοθεωρίας που μπορεί να λειτουργεί υπέρ των ανθρώπων.

Για μας δεν τίθεται η διάζευξη ή ελληνισμός ή ελληνοχριστιανισμός. Για μας η ορθοδοξία είναι ένα από τα στοιχεία με τα οποία εμπλουτίζεται ο Ελληνισμός έννοια ευρύτερη και καθολικότερη στην πορεία του ανά τους αιώνες και ως τέτοια παράδοση παραμένει σεβαστή και χρήσιμη στην κοινωνία μας.

1. Δες Β. Κ ά ρ ι γ κ τ ο ν : Η επιστήμη στην αρχαία Ελλάδα και Ιστορία Δ. Κ i n d r a της μαθηματικής Επιστήμης.
2. Λόγος= αιτία, αιτιώδες σκέψη, (το «αντί» της μεταφυσικής σκέψης), μέτρο. Ο Λαός διατηρεί την αρχική σημασία του Λόγου, λέγοντας «για ποιό λόγο»= (αιτία) ή «δεν μετράει για μένα»= δεν το υπο-λογίζω, με ποιοτικό δηλ. περιεχόμενο όχι ποσοτικό. Επίσης δες Μαρκούζε: ο Μονοδιάστατος άνθρωπος, όπου αναλύεται σε όλες τις σημασίες του.
3. Δες Ευτύχη Μπιτσάκη: Η Δυναμική του Ελαχίστου, Ζαχαρόπουλος.
4. Θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ ότι για μας ο μεταφυσικός χώρος είναι υπαρκτός ως ο φυσικός χώρος, που «κατασκευαστικά» εμείς και πολιτιστικά δεν τον κατέχουμε στο συγκεκριμένο εξελικτικό μας στάδιο. Είναι φυσικά «χώρος» όμως και τίποτα δεν εμποδίζει να τον προσπελάσουμε σταδιακά αύριο. Αντίθετα, μεταφυσική σκέψη ορίζουμε τη σκέψη που βάζει φραγμό στη γνώση-του κόσμου απ' τον άνθρωπο ή κάνει τη γνώση ετεροκαθοριζόμενη. Π.χ. παράβαλε το Εβραϊκό «Αρχή σοφίας φόβος Κυρίου».
5. Προβ. Κ. Μαρξ. Το Εβραϊκό ζήτημα για τις σχέσεις Εβραϊσμού- Χριστιανισμού.

* Υποσημείωση: Gurvitch G. Les cadres Sociaux de la connaissance.
Press universitaires de france 1966, σελ. 88- 89.

Οι μαθητικές εργασίες του παιδιού

Του ΚΩΣΤΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ
Δάσκαλου

Στο σπίτι

Πολύς λόγος γίνεται σήμερα στους παιδαγωγικούς κύκλους, γύρω απ' το πρόβλημα των μαθητικών εργασιών του παιδιού στο σπίτι. Λέγοντας «μαθητικές εργασίες», εννοούμε όλες εκείνες με τις οποίες ενασχολούμενος ο μαθητής πετυχαίνει τη μάθησή του, που σχετίζεται με την επιμόρφωση του νέου, με τη γέννηση και προαγωγή της νέας γνώσης. Πράγματι, σημαντικό είναι το πρόβλημα και μάλιστα σήμερα, που το πνεύμα της νέας αγωγής απαιτεί όλες οι μαθητικές εργασίες να γίνονται στο Σχολείο. Οι προβληματισμοί κι όλες οι συζητήσεις εστιάζονται, κυρίως, στο βαθμό αποτελεσματικότητας και χρησιμότητας των εργασιών αυτών στο σπίτι.

Αναφορικά, με τη χρησιμότητά τους, οι γνώμες των παιδαγωγών είναι αντίθετες.

Άλλοι μάλιστα, ισχυρίζονται, ότι οι μαθητικές εργασίες στο σπίτι είναι πολύ αποδοτικές κι ωφέλιμες για τη μάθηση κι όλη τη σχολική πρόοδο του παιδιού. Μ' αυτές, τα παιδιά αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις, τις ικανότητες και τα διαφέροντα. Καλλιεργούν το αίσθημα της ευθύνης, την αγάπη για εργασία και το θάρρος για πρωτοβουλία. Παρωθούνται σε ερευνητική προσπάθεια, σε γόνιμη αυτενέργεια και σε σωστή χρήση των μορφωτικών πηγών. Τέλος, συμπληρώνουν ή προετοιμάζουν τη σχολική και παιδευτική τους εργασία.

Άλλοι δε, οπαδοί της καινούργιας παιδαγωγικής αντίληψης, διατυπώνουν τη γνώμη, ότι οι μαθητές δεν πρέπει να εργάζονται στο σπίτι. Οι μαθητικές εργασίες στο σπίτι στο σπίτι δεν τους ωφελούν και πρέπει να καταργηθούν. Μάλιστα, ανάλογο είναι και το πνεύμα της σημερινής σχολικής εκπ/σης. Με την όλη της οργάνωση και τη μεθοδολογία προσφοράς των μορφωτικών αγαθών, μέσα απ' τα νέα διδακτικά βιβλία, δεν επιτρέπει εργασίες των μαθητών

στο σπίτι. Οι υπαγορεύσεις, γενικά, της σύγχρονης παιδαγωγικής ψυχολογίας, αναφορικά με την ανάθεση εργασιών στους μαθητές για το σπίτι, λένε: Μ' αυτές, αφαιρείται απ' τα παιδιά πολύτιμος ελεύθερος χρόνος, που τόσο τον έχουν ανάγκη για παιχνίδι, σωστή ψυχαγωγία κι όποια άλλη αισθητική αγωγή. Με την ανάθεση εργασιών παραφορτώνονται οι μαθητές και αναγκάζονται να εργάζονται, ημερήσια, περισσότερο κι απ' τους ενήλικες, πράγμα απαράδεκτο. Έτσι, κουράζονται και δημιουργούνται μέσα τους μειονεκτικά συναισθήματα. Επέρχεται ο ψυχικός τους κλονισμός με πολλές διαταραχές, που, αναπόφευκτα, έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην υγεία τους. Οι εργάσιμες ώρες των μαθητών στο Σχολείο, είναι αρκετές για την πλήρη μάθησή τους και, κατά συνέπεια, είναι περιττό να εργάζονται και στο σπίτι.

Ύστερα απ' την παραπάνω αντιπαράθεση απόψεων, εύλογα μπαίνει το ερώτημα: Να δίνονται μαθητικές εργασίες στα παιδιά, για το σπίτι ή όχι;

Οι σύγχρονες επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, τα πορίσματα για την υγιεινή της εργασίας των μαθητών και η μακρόχρονη διδακτική μας πείρα, συμβουλεύουν να μη δίνονται στους μαθητές εργασίες για το σπίτι.

Η σχολική εργασία πρέπει ν' αρχίζει και να τελειώνει στο σχολείο. Αποδείχτηκε ότι η εργασία στο σχολείο είναι ωφελιμότερη εκείνης στο σπίτι. Σαν υπεύθυνη και προσεγμένη μεθοδική, διδακτική πράξη, που συντελείται στο σχολείο, ενεργοποιεί πιο αποτελεσματικά τη μάθηση, ευνοώντας και καλλιεργώντας τόσο τη βούληση, όσο το συναισθημα και τη νόηση του παιδιού. Είναι απαράδεκτο, λοιπόν, να ταλαιπωρούνται οι μαθητές με επιπλέον εργασίες στο σπίτι. Πολύ σωστά. Όμως, θα ρωτήσει κανένας: Είναι τόσο εκσυγχρονισμένη, οργανωμένη, εξοπλισμένη και φτασμένη σε κατάσταση άρτια η σχολική μας πραγματικότητα, ώστε όλη η διεξαγωγή των μαθητικών εργασιών να εξυπηρετείται στο σχολείο; Ασφαλώς όχι.

Γι' αυτό, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να δίνονται όταν χρειάζεται, κάποιες μαθητικές εργασίες για το σπίτι κι αυτές να είναι ελάχιστες, χωρίς να βλάπτουν τη σωματική ή πνευματική υγεία των μαθητών. Να είναι ελάχιστες και μάλιστα να σταθμίζεται προσεκτικά η συμβολή και η επενέργεια, πάνω σ' αυτές, των βασικών παραγόντων, συντελεστών, όπως του σχολείου, του μαθητή, των γονέων και του χώρου μελέτης. Τούτο, γιατί, κυρίως, οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν σημαντικά τη διεξαγωγή, εκτέλεση κι αποτελεσματικότητα των μαθητικών εργασιών. Και συγκεκριμένα:

α. Το σχολείο πρέπει ν' αναθέτει τέτοιες εργασίες για το σπίτι, ώστε, ποιοτικά και ποσοτικά, ν' ανταποκρίνονται στην αντιληπτική ικανότητα και στο στάδιο ωρίμανσης των μαθητών. Σα μαθητικές εργασίες να είναι οι πλέον απαραίτητες, ατομικοποιημένες και δημιουργικές. Να υποβοηθούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και αναγκαίων δεξιοτήτων, να εμπνέουν το θάρρος για αυτενέργεια, να παρωθούν σε έρευνα, να ικανοποιούν τα διαφέροντα και τις ανάγκες, χωρίς να παρουσιάζουν δυσχέρειες κουράζοντας κι απογοητεύοντας τους μαθητές. Η χρονική διάρκεια των εργασιών - αν και τούτη είναι σχετική

με το κάθε παιδί - δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερη των 20' 50' και 70' λεπτών για τις κατώτερες, τις μεσαίες και τις ανώτερες τάξεις, αντίστοιχα. Γενικά το σχολείο πρέπει να προσέχει στην ορθή, μεθοδική και μελετημένη ανέθεση κι οργάνωση της εργασίας του μαθητή στο σπίτι.

β. Ο μαθητής απ' τη μεριά του, πρέπει να καταλάβει, ότι μόνο η εργασία του προσφέρει την ικανοποίηση, τη χαρά της δημιουργίας, τη μάθηση. Αρκεί, να εργάζεται, να μελετάει προγραμματισμένα και με κάποιο σύστημα, με κάποιο σχέδιο. Κάθε εργασία που την αρχίζει, πρέπει να την τελειώνει μέσα στον προγραμματισμένο χρόνο. Διαφορετικά, όταν την αφήνει μισοτελειωμένη συνηθίζει στην αμέλεια. Ακόμα, σημαντικό κι ωφέλιμο είναι, να συγκεντρώνεται στη δουλειά του με προσοχή κι αφοσίωση. Να εργάζεται με προσωπική του ευθύνη και με ενεργητική συμμετοχή της θέλησής του. Τούτη, η βασική ικανότητα, τον κάνει να γίνει μαθητής επιμελής. Η δε επιμέλεια του γεννάει την επιδεξιότητα, που με τη σειρά της δημιουργεί μέσα του την κλίση για μάθηση άνετη και δημιουργική. Γενικά, ο μαθητής πρέπει να χαρακτηρίζεται από αγάπη για εργασία, ικανότητα για αυτενέργεια, διάθεση για έρευνα και θάρρος για πρωτοβουλία και προσπάθεια.

γ. Οι γονείς, σήμερα είναι αλήθεια, ότι προβληματίζονται πάρα πολύ για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Τόσο, που θεωρούν, μάλιστα, τον εαυτό τους αποκλειστικά υπεύθυνο για το θέμα τούτο. Γι' αυτό, και στην επιθυμία τους να συμπαρασταθούν στα παιδιά τους, να πάνε καλά στα γράμματα, εφαρμόζουν ανάλογη συμπεριφορά κι επέμβαση. Η συμπεριφορά τους δε αυτή, θα είναι παιδαγωγικά και ψυχολογικά προσεγμένα και σωστή, όταν συνεργάζονται τακτικά με το δάσκαλο των παιδιών τους και ζητούν τη συμβολή του.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα δίναμε στους γονείς τις παρακάτω συμβουλές: Να ενδιαφέρονται για τη μαθητική εργασία των παιδιών τους. Η εξασφάλιση ικανοποιητικών συνθηκών και κατάλληλων προϋποθέσεων, για μαθητική εργασία στο σπίτι, είναι απαραίτητη. Το χαρούμενο περιβάλλον, η ψυχική ηρεμία, η άνεση χρόνου και, κυρίως η πλούσια μαθητική βιβλιοθήκη, συντελούν ευεργετικά στην εργασία των παιδιών. Η επέμβαση τους, κάθε φορά, πρέπει να έχει ενισχυτικό χαρακτήρα και να μην υποκαθιστά την παιδική προσπάθεια. Δεν επιτρέπεται, όταν τα παιδιά τους εργάζονται, να τα διακόπτουν με άστοχες ή περιττές ερωτήσεις ή απαιτήσεις. Να σέβονται την εργασία τους, να τους υποδείχνουν, όσο μπορούν, τις πηγές έρευνας, να τα παρωθούν σε αυτενέργεια και να μην παρέχουν έτοιμες τις γνώσεις. Σημαντικό είναι να μην τα ειρωνεύονται για τις άστοχες ενέργειές τους, αλλά να τα ενθαρρύνουν πάντοτε με καλοσύνη. Γενικά, όταν έχουν άγνοια για κάτι ή είναι κουρασμένοι ή αδιάθετοι, ν' αποφεύγουν να βοηθάνε τα παιδιά τους, γιατί τότε θα επιδράσουν αντιψυχολογικά κι επιζήμια.

δ. Ο χώρος μελέτης ασκεί σημαντική επίδραση. Η καταλληλότητα του χώρου κι η σωστή του οργάνωση, προδιαθέτουν ευνοϊκά το παιδί για τις μαθητικές του εργασίες. Απαραίτητο, λοιπόν, είναι να υπάρχει ένα κατάλληλο δωμάτιο ή τουλάχιστον μία κάποια μαθητική γωνιά, απλή καθαρή και με

σωστό φωτισμό, για ν' ασχολείται ο μαθητής με άνεση και απερίσπαστος. Κάπου, εκεί, σε κατάλληλη θέση, χρειάζεται ένα τραπεζάκι καθαρό, με τα διάφορα σχολικά είδη κι αντικείμενα. Εκεί κοντά, και η μαθητική του βιβλιοθήκη. Ακόμα, να υπάρχει μέσα σε πλαίσιο και με ωραία γράμματα, αναρτημένο, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Απαραίτητο είναι και ότι άλλο σχετικό με τις εργασίες του. Τη θέση τούτη, του παιδιού, καλό είναι, να τη φθάνει και το μάτι της μάνας. Έτσι, χωρίς να γίνεται αντιληπτή, θα μπορεί να παρακολουθεί το παιδί της εργαζόμενο. Γενικά, ο χώρος μελέτης, με το οργανωμένο κι ευχάριστο περιβάλλον, με τις ανέσεις και την ησυχία του, αποτελεί βασική προϋπόθεση για δουλειά.

Τελειώνοντας τονίζουμε, σα συμπέρασμα:

Για να είναι αποδοτική κι ωφέλιμη η μαθητική εργασία του παιδιού στο σπίτι, χρειάζεται συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας και τήρηση όλων των παραπάνω προϋποθέσεων και οδηγιών.

Έτσι, θα φανεί ότι δίνουμε σημασία στην εργασία του, τονώνουμε την αγάπη του γι' αυτήν, καλλιεργούμε τον εθισμό του για συστηματική μελέτη και παρωθούμε για γόνιμη μάθηση.

Η Δημιουργικότητα στην Τέχνη

Της **ΓΙΑΝΝΑΣ ΘΕΟΧΑΡΟΥΣ**
δασκάλας στο Γ' Σχολ. Μενιδίου
(με απόσπαση στην Κύπρο)

Τι είναι δημιουργία

Δημιουργοί στην Αρχαία Ελλάδα, ήσαν οι μάντεις, οι επωδοί, οι τέκτονες και αργότερα οι τσουκαλάδες, ζαχαροπλάστες, ξυλουργοί κ.λ.π. Όλοι αυτοί παίρνουν διάφορα υλικά, τα επεξεργάζονται και τα βάζουν σε τάξη, σε μία σύνθεση για να κάμνουν τα κατασκευάσματά τους.

Λεξιλογικά, η δημιουργία ερμηνεύεται σ' αυτή τη θεώρηση σα μία αγωγή (οδήγημα, μεταφορά) διαφόρων επί μέρους στοιχείων σε μία ενότητα και ολότητα λειτουργική. Η δημιουργία λοιπόν είναι σύνθεση ή ανα- σύνθεση επί μέρους στοιχείων.

Τι σημαίνει όμως ενότης ή αγωγή σε ενότητα; Η ενότης εξυπνοεί διάφορα στοιχεία ή μέρη, διαφορετικά μεταξύ τους. Αν τα στοιχεία είναι τα ίδια δεν υπάρχει ενότητα, αλλά απλώς παράθεση ή συσσώρευση. Δηλαδή, αν τα στοιχεία δεν επενεργούν το ένα στο άλλο, αν δεν αλληλεπιδρούν ή πάσχουν μεταξύ τους, δεν υπάρχει ενότητα, ολότητα και σύνθεση, αλλά απλώς παράθεση και συσσώρευση. Μία σύνθεση, λοιπόν, είναι μία ενότητα διαφορετικών πραγμάτων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Είναι μία σύνθεση δυναμική ή διαλεκτική. Άρα η δημιουργία είναι μία σύνθεση δυναμική και διαλεκτική.

Για να φτιάξει κανείς ή να δημιουργήσει, έχει αρχικά στη σκέψη του μία ιδέα που θέλει να της δώσει μία μορφή ή μία υλική υπόσταση. Γιαυτό το σκοπό χρειάζονται τα υλικά και τα μέσα και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν. Πώς δηλ. θα συνταιριάξουν, σε ποιά σχέση θα συντεθούν κ.τ.λ.

Ας πάρουμε δύο παραδείγματα από την καθημερινή ζωή: η νοικοκυρά που φτιάχνει γλυκίσματα και ο επιπλοποιός.

Ο επιπλοποιός όμως και η νοικοκυρά, μπορεί να έφτιαξαν τα έπιπλα και τα υλικά πολλές φορές και ξέρουν τις συνταγές, τις αναλογίες κ.λ.π. «απ' έξω κι ανακατωτά». Ξέρουν σχεδόν με ακρίβεια τα αποτελέσματα εκ των προτέρων. Κάποτε όμως αποφασίζουν να φτιάξουν κάτι καινούργιο, που δεν είχαν δοκιμά-

σει προηγουμένως. Στην περίπτωση αυτή θα χρησιμοποιήσουν τα ίδια υλικά με νέες αναλογίες, ή θα αφαιρέσουν και θα προσθέσουν άλλα, ή θα αλλάξουν τον τρόπο κατασκευής. Σ' αυτή την πορεία υπάρχει μιá περίοδος ετοιμασίας και σκέψης για τον πιθανό τρόπο που θα γίνουν αυτά. Μετά γίνονται δοκιμές συνδυασμών, απορρίπτουν, προτιμούν, επιλέγουν. Πειραματίζονται μέχρι να βρουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ας δούμε τώρα ποιά δημιουργική πορεία ακολουθεί ο καλλιτέχνης

Έχει κι αυτός μιάν αρχική ιδέα στο μυαλό του, που θέλει να της δώσει μιá παραστατική υπόσταση. Η ιδέα αυτή πιθανόν να είναι ένα καλλιτεχνικό πρόβλημα, ένας μύθος, μιá διευθέτηση σχημάτων ή ογκων κ.λ.π. Θα χρησιμοποιήσει εμπειρίες, συγκροτημένες σε σχήματα, χρωματικές σχέσεις, σχέσεις γραμμών, υφής κ.λ.π. Τις σχέσεις αυτές τις συγκροτεί από τη φύση με την παρατήρηση, αλλά επίσης μπορεί να έχει αφορμή από ιδέες και τρόπους έκφρασης άλλων καλλιτεχνών. Ακολουθεί το στάδιο σύνθεσης των επί μέρους στοιχείων. Είναι ένας διάλογος σχέσεων και αντιδράσεων του καλλιτέχνη με τα στοιχεία αυτά, αλλά και των στοιχείων μεταξύ τους. Παρόμοιος διάλογος γίνεται επίσης μεταξύ του καλλιτέχνη και με την ύλη που θα χρησιμοποιήσει, στην οποία θα προσπαθήσει να της δώσει μορφή και να την εμψυχώσει. Είναι κι αυτό ένας διάλογος σχέσεων και αντιδράσεων που, εμπεριέχει και μιá μορφή σύγκρουσης.

Συνοπτικά, ο καλλιτέχνης κατά τη δημιουργία προσπαθεί να συνθέσει διάφορα στοιχεία σε μιá ενότητα. Η ενότητα εξυπνοεί όχι μόνο διάφορα, αλλά και διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους. Αν είναι τα ίδια, δεν δημιουργείται ενότητα, αλλά επανάληψη ή απλή παράταξη τέτοιων στοιχείων. Πρέπει ακόμη τα στοιχεία αυτά να μη είναι αδιάφορα μεταξύ τους, αλλά να αλληλοεπηρεάζονται. Να υπάρχει μιá δυναμική διαλεκτική ενότητα. Κατά τον Πλάτωνα, μιá τέτοια σχέση είναι σχέση δυνάμεως. Άλλοι μπορεί να την ονομάσουν αλλιώς. Ο Herbert Read την είπε ομορφιά. «Ομορφιά» είναι η ενότητα της μορφικής σχέσεως.

Κάποτε ο καλλιτέχνης δεν έχει στο μυαλό του μιá συγκεκριμένη ιδέα ή πρόβλημα, μπορεί να είναι σε υπολανθάνουσα κατάσταση στο υποσυνείδητο του κ.λ.π. Αισθάνεται όμως την ανάγκη να δημιουργήσει. Ακολουθεί ο διάλογος με τα εκφραστικά στοιχεία και η σύγκρουση με την ύλη στην αρχή χωρίς συγκεκριμένο στόχο. Αρχίζει μετά να αφαιρεί, να προσθέτει, να συγκρίνει, να επιλέγει, ξαφνικά σαν έλλαμψη έρχεται η ιδέα. Τότε δουλεύει με περισσότερο έλεγχο και τάξη. Κάποτε πάλι μπορεί να υπάρξει μιá μεικτή διαδικασία. Εκεί δηλαδή που αρχίζει με μιá ιδέα, οδηγείται σε μιá διεύρυνσή της ή παραλλαγή ή την αλλάζει τελείως.

Ο Taylor ταξινόμησε τα είδη δημιουργικότητας και τα κατάταξε σε πέντε κατηγορίες.

1. **Επίπεδο έκφρασης:** Είναι το επίπεδο της αφέλειας του «νάιβ». Ο δημιουργός εργάζεται με αφέλεια, αλλά νοιώθει βαθειά τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Χαρακτηριστικό των δημιουργημάτων του επιπέδου αυτού, είναι οι ζωηροί χρωματισμοί, η ελευθερία και η υποκειμενικότητα. Εδώ μπορεί να τοποθετηθεί και η παιδική τέχνη.

2. **Επίπεδο της επίδοσης προόδου:** Είναι το επίπεδο του εμπειρου και επιδέξιου τεχνίτη. Σ' αυτό το επίπεδο βρίσκονται οι περισσότεροι φοιτητές και καλλιτέχνες με ακαδημαϊκή μέθοδο εργασίας. Είναι λιγότερο ελεύθεροι από αυτούς του προηγούμενου επιπέδου, αλλά είναι ακριβείς και εργάζονται με λεπτότητα. Δεν παρατηρείται εδώ πολύς αυθορμητισμός, αλλά μάλλον προσπάθεια αναπτύξεως τεχνικής.

3. **Επίπεδο εφεύρεσης:** Ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί πορείες, υλικά και μεθόδους με διαφορετικούς τρόπους και ευφυΐα. Χρησιμοποιεί παλιές ιδέες με νέους τρόπους. Έχει μεγάλη ελαστικότητα και αντίληψη.

4. **Επίπεδο νεωτερισμού:** Ο καλλιτέχνης μεταπλάθει και μεταφράζει στοιχεία και βασικές υποθέσεις, που είναι ήδη γνωστά και αποδεκτά, με πρωτοτυπία. Γίνεται μιά ανάπτυξη τέτοιων στοιχείων και υποθέσεων με αρκετές αλλαγές, σε κάτι νέο. Παραδείγματα, οι ιμπρεσιονιστές και μετεμπρεσιονιστές. Οι καλλιτέχνες αυτοί έχουν ψηλό επίπεδο ικανοτήτων και αντίληψης.

5. **Επίπεδο αναφαινομενικής δημιουργικότητας:** Είναι οι ελάχιστοι καλλιτέχνες στον κόσμο, που ανακαλύπτουν εντελώς «νέες αρχές» στην τέχνη ή αντίστοιχα οι επιστήμονες, νέους νόμους στις επιστήμες. Όπως οι Gezanne και Picasso — οι Einstein και Νεύτων. Είναι οι καλλιτέχνες που δημιούργησαν εντελώς νέες σχολές.

Κατά τη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, παρακολουθήσαμε τον καλλιτέχνη σε διάλογο με τα διάφορα στοιχεία της σύνθεσης του έργου του. Αναφέραμε επίσης ότι παρατηρείται ένα είδος σύγκρουσης μεταξύ της ιδέας του καλλιτέχνη και της ύλης που προσπαθεί να εμ-ψυχώσει. Κατά τη διαδικασία, δηλ. της ένωσης διαφορετικών στοιχείων για να δώσουν μιά ενότητα, γίνεται ίσως κάτι παρόμοιο που παρατηρείται στη χημεία, όταν ενωθούν διαφορετικά στοιχεία, ένας βρασμός, μιά έκρηξη, μιά αντίδραση. Υποθέτουμε ότι κάτι παρόμοιο, αλλά σε διαφορετική κλίμακα, έγινε κατά τη δημιουργία του κόσμου. Περιγράφεται από επιστήμονες ότι πιθανόν να προϋπήρξε της δημιουργίας μια έκρηξη. Επίσης γνωρίζουμε ότι για να γίνει μιά χημική ένωση, τα διάφορα στοιχεία ενώνονται σε ορισμένες αναλογίες π.χ. H_2O = νερό. Εκτός από την αντίδραση που παρατηρείται, οι επιστήμονες λένουν ότι είναι απαραίτητη, για να γίνει η ένωση και μιά έλξη μεταξύ των στοιχείων, κάποιο είδος ηλεκτρικής έλξεως ή μιάς φιλότητας. Υπάρχει ταυτόχρονα μιά φιλότητα και μιά σύγκρουση. Η φιλότητα αυτή είναι δυνατό να επεκταθεί σε άπειρους συνδυασμούς και να δημιουργήσει ενώσεις και απεριόριστες ποικιλίες στην εξέλιξη της μορφής στον κόσμο.

Μιά παράλληλη διαδικασία, γίνεται και κατά την καλλιτεχνική δημιουργία. Οι συνδυασμοί και η σύνθεση των επί μέρους εκφραστικών στοιχείων,

γίνεται με κάποια ανάλογη φιλότιητα, την οποία ο καλλιτέχνης δημιουργεί, κυρίως διαισθητικά σε μιὰ στιγμή έμπνευσης.

Χαρακτηριστικά του δημιουργικού ανθρώπου

Ο δημιουργικός άνθρωπος πρέπει να έχει:

1. **Φαντασία.** Με τη φαντασία ο δημιουργός προχωρεί βαθιά μέσα στα δεδομένα. Κοιτάζει πιο πέρα από τα φαινόμενα για να δει την κρυμμένη δομή.

Κατά τον Bruner με τη φαντασία ο δημιουργός οργανώνει σχέσεις που δεν ήταν καταφανείς προηγουμένως.

2. **Ευφράδεια.** Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα παραγωγής πολλών ιδεών, πάνω σ' ένα θέμα. Η ποσότητα είναι σημαντικό στοιχείο (πολλά σκίτσα, πειραματικές ιδέες, σημειώσεις). Το θέμα ερευνάται από πολλές πλευρές. Δοκιμάζονται πολλοί συνδυασμοί σε διάφορες σχέσεις.

3. **Ελαστικότητα.** Οι πειραματισμοί και αναζητήσεις, δημιουργούν νέες σχέσεις μεταξύ εννοιών και ιδεών. Η ελαστικότητα μας επιτρέπει να τις δεχτούμε σαν πιθανές λύσεις. Με την ελαστικότητα δεν μένουμε δεσμευμένοι σε κατεστημένες ή συνηθισμένες έννοιες, ιδέες και καταστάσεις, αλλά αναζητούμε πρωτότυπες λύσεις.

4. **Πρωτοτυπία.** Χαρακτηρίζεται από τις πρωτότυπες λύσεις στις αναζητήσεις του δημιουργού.

Συνοπτικά ο δημιουργικός άνθρωπος είναι πολύ παρατηρητικός και δίνει σημασία στην ακρίβεια της παρατήρησης. Είναι ανεξάρτητος στις σκέψεις του. Έχει την ικανότητα να συγκρατεί πολλές ιδέες, να τις συγκρίνει και να δημιουργεί περισσότερες συνθέσεις. Ο δημιουργικός άνθρωπος είναι μαζί πιο πρωτόγονος και πιο πολιτισμένος, πιο καταστροφικός και πιο δημιουργικός από τον μέσο άνθρωπο. Είναι πιο ελεύθερος από τους συνηθισμένους περιορισμούς της κοινωνίας. Αμφισβητεί πάντα συνηθισμένες απόψεις και ιδεολογίες. Αναζητά αυτό που ακόμα δεν έχει πραγματοποιηθεί.

Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για να υποβοηθήσουμε στη δημιουργικότητα του παιδιού στο σχολείο

Διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος

Προσπαθείστε να δημιουργήσετε μέσα στην τάξη σας ένα περιβάλλον που να μην είναι ούτε απόλυτα ελεύθερο, αλλά ούτε και αυταρχικό (Totalitarce).

Ο δάσκαλος έχοντας κατά νούν τη φύση του παιδιού και το στάδιο στο οποίο βρίσκεται σχετικά με την εξέλιξη του στην τέχνη, πρέπει να προσπαθήσει να εξασφαλίσει τέτοια ατμόσφαιρα, ώστε το παιδί να νοιώθει άνεση και ελευθερία να δημιουργήσει. Για το σκοπό αυτό ο δάσκαλος προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ζωντανό που να προκαλεί για δημιουργία.

Συζήτηση πάνω στο θέμα με το οποίο θα καταπιαστούν τα παιδιά, η παρου-

σία εικόνων, φιλμς ή πραγματικών αντικειμένων, προκαλούν το ενδιαφέρον, εμπλουτίζουν τις εμπειρίες και εξάπτουν τη φαντασία των παιδιών. Εξορμήσεις στο ύπαιθρο με σκοπό την εξερεύνηση των χρωμάτων των ήχων, της μυρωδιάς, της αφής, της κίνησης κτλ. είναι πολύ χρήσιμες, μια και τα παιδιά αποδίδουν στην τέχνη τους όχι μόνο αντικείμενα, αλλά και αισθήματα.

Οι διάφορες συλλογές από πετρώματα, φύλλα, άνθη, έντομα κ.τ.λ., αυξάνουν την οπτική και απτική ευαισθησία των παιδιών, καθιστούν πλούσιο το περιβάλλον που γίνεται πηγή έμπνευσης και πληροφόρησης. Ο δάσκαλος πρέπει να προσφέρει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές για να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν τις δικές τους δημιουργίες, να δουλέψουν με το πηλό και να κάνουν κολλάζ με σπόρους, χαρτί και ύφασμα σε δικές τους συνθέσεις.

Ο δάσκαλος αποφεύγει να χρησιμοποιεί πρότυπα

Οι Lowefeld και Brittain 1975, Jefferson 1964, ύστερα από μακρόχρονη έρευνα και πείρα τονίζουν τα εξής: Εφοδιάστε τα παιδιά με σκέτο χαρτί για τις δραστηριότητες της τέχνης, αντί με έτοιμες σιλουέτες, σχέδια και εικονογραφημένα περιοδικά, όπου απλά χρωματίζουν τις εικόνες. Αυτές τις στερεότυπες δραστηριότητες τις χαρακτήρισαν ως προχωνευμένες δραστηριότητες, που αναγκάζουν τα παιδιά να μιμούνται άλλους και που εμποδίζουν τη δική τους δημιουργική έκφραση.

Ο δάσκαλος είναι καθοδηγητής και δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις

Ο δάσκαλος δεν βοηθά σε καμιά περίπτωση το παιδί, διορθώνοντας το έργο του ή υποδεικνύοντας πάνω στο έργο του παιδιού τον τρόπο που θα εργαστεί. Για να θεωρηθεί ένα έργο παιδικό, δεν πρέπει να δεχτεί καμιά επέμβαση από ξένο χέρι. Το αποτέλεσμα της δημιουργικής πορείας δεν είναι τόσο σημαντικό (από παιδαγωγική άποψη), όσο είναι η ίδια η πορεία και η διαδικασία.

Οι ενήλικες και γενικά οι δάσκαλοι, έχουν προκαταλήψεις αναφορικά με το πώς θα έπρεπε να μοιάζουν τα παιδικά δημιουργήματα. Γι αυτό συνηθίζουν να δίνουν οδηγίες βήμα προς βήμα, για το πώς θα φτιάξουν ένα καλαθάκι ή μιά κάρτα. Όμως τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά και συναισθηματικά, όταν ενθαρρύνονται οι δικές τους προσπάθειες, ανεξάρτητα από το πόσο άκομψο είναι το τελικό προϊόν.

Γι αυτό και ο Frederick Franck στο ερώτημα «ποιός είναι ο Άνθρωπος, ο Καλλιτέχνης»; απαντά: «Είναι ο άθικτος πυρήνας του κάθε ανθρώπου πρίν στραγγαλιστή από τη φοίτησή του στο σχολείο. Οπότε ο γεννημένος καλλιτέχνης μαραινεται και ξεχνιεται».

Ο Dileo, 1970, λέγει: Δώστε ποικιλία υλικών στα παιδιά για να τα χρησιμοποιούν και να εκφράζονται μέσα από αυτά, να κάνουν κάτι που δεν έχει ξαναγίνει ποτέ προηγουμένως ή διαφορετικό από αυτό που έκαναν.

Η Δημιουργικότητα των παιδιών πρέπει να προστατεύεται από την αξιολόγηση και γελοιοποίησή της από άλλα παιδιά «Torrance»

Η στάση του δασκάλου απέναντι στα δημιουργήματά τους, θα υπαγορεύσει και τη δική τους απέναντη στα έργα των συμμαθητών τους. Τα παιδιά χρειάζονται επιβεβαίωση ότι τα έργα τους, οι ιδέες τους, έχουν αξία.

Ο Sturt Edward τονίζει τη σημασία που έχουν τα κατάλληλα κίνητρα για την καλλιτεχνική αγωγή των μαθητών. Η προσωπική ανάμειξη και ο στοχασμός των παιδιών σε καλλιτεχνικές εμπειρίες, είναι μιά πηγή κινήτρων, τα οποία εμπνέουν το παιδί, του διεγείρουν συναισθήματα και ιδέες για έκφραση.

Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις τέχνες και να τις εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή. Πρέπει να υπάρχει διάλογος και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών σε θέματα τέχνης στη διάρκεια του μαθήματος, ιδίως στις ηλικίες 10-13 χρόνων. Ο George Szekely στο άρθρο «Conversations in the and class» υποστηρίζει τις δυνατότητες τέτοιων συζητήσεων και λέει μεταξύ άλλων ότι, αφού τα παιδιά είναι αρκετά μεγάλα για να εργάζονται δημιουργικά, είναι αρκετά μεγάλα για να μιλούν για τις εμπειρίες της δημιουργικής τους εργασίας. Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους για τη δημιουργική πορεία που ακολουθούν, για τα προβλήματά τους, να ακούσουν απόψεις και εισηγήσεις από το δάσκαλο, να γνωρίσουν μεγάλους καλλιτέχνες και το έργο τους.

Όταν τα παιδιά μιλούν για τέχνη, πριν από μιά καλλιτεχνική δραστηριότητα, βοηθούνται να πάρουν ιδέες για το τί θα ήθελαν ή τί μπορούν να κάμουν. Οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα αυτά που προσπαθούν να κάμουν και να δώσουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους.

Οι συζητήσεις μετά τις δραστηριότητες, βοηθούν τα παιδιά να ανταλλάξουν απόψεις για τα έργα τους να συζητήσουν τις επιτυχίες και αποτυχίες τους τη σχέση μεταξύ της αρχικής ιδέας και του αποτελέσματός της, τις πιθανές λύσεις τους τρόπους καλύτερευσης και ανάπτυξης των προσπαθειών τους. Όσο περισσότερο κατανοούν τη δουλειά των άλλων, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχουν να κατανοήσουν τί επιδιώκουν οι ίδιοι και να μπορέσουν έτσι να συνεχίσουν τις καλλιτεχνικές τους δραστηριότητες και μετά το σχολείο.

Βιβλιογραφία:

1. Ι.Γ. Κουτσάκου: Δημιουργία και Ερμηνεία.
2. Παιδαγωγική αποδελτίωση (έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου).
3. Ανδρέα Σαββίδη: Η δημιουργικότητα στην Τέχνη.

Μεθοδική ορθογραφία

Του ΛΟΥΚΑ ΚΟΥΡΜΟΥΣΗ,
δασκάλου

Η ορθογραφία αποτελεί για το δημοτικό σχολείο βασική φροντίδα και είναι κύριος στόχος διδασκαλίας και ζωτική υπόθεση στην εκπαίδευση και τη ζωή.

Από τα πρώτα χρόνια, που παρουσιάζεται οργανωμένη εκπαίδευση στα σχολεία, η ορθογραφία μπαίνει σαν κύριο μέλημά του. Μέχρι σήμερα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της γλώσσας. Αποτελεί βασικό πρόβλημα στη σχολική περίοδο, αλλά και μετά απ' αυτή.

Η ορθογραφική ικανότητα είναι πολύ σημαντική, γιατί σχετίζεται με τη σχολική προόδο, την επιτυχία στις εξετάσεις και το μορφωτικό επίπεδο του ανθρώπου. Έχει εσωτερική δύναμη, γιατί είναι μη ορθογραφημένος γραπτός λόγος, μειώνει το κύρος του (Sanktion), όσο σπουδαία και νάναι η εξωτερική εμφάνιση και εκφραστικότητα.

Αυτός που γράφει, για να περιγράψει κάποιο γεγονός και θέλει να επικοινωνήσει με τους άλλους με τον καλύτερο τρόπο, ψάχνοντας να βρει τις κατάλληλες λέξεις για να κάμει το γραπτό του σαφέστερο, δεν θα το πετύχει, γιατί αποφεύγει την εύστοχη εκείνη λέξη της πρότασης, επειδή δεν ξέρει την ορθογραφία της.

Η σημασία της ορθογραφίας (Umgang) συμπίπτει και με το γεγονός, πως είναι καλός μαθητής, κατά κανόνα είναι και ορθογράφος και ένας μορφωμένος άνθρωπος επίσης.

Σήμερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ορθογραφία αποτελεί ένα πρόβλημα για δασκάλους και μαθητές. Είναι με άλλα λόγια ένα δύσκολο μάθημα (scher Untervicht) και πρέπει να βρεθεί ο τρόπος και η αποδοτική μέθοδος για να μάθουν επί τέλους τα παιδιά μας να ορθογραφούν. Τώρα μάλιστα που με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, θα διδάσκεται σαν ξεχωριστό μάθημα.

Η δυσκολία και τα κακά αποτελέσματα, οφείλονται στην ποικιλία των ορθογραφικών σημάτων της γλώσσας μας, αλλά και στην αμέθοδη, αφυολόγητη και φτωχή διδασκαλία για το αντικείμενο αυτό. Έτσι τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά και ένας μεγάλος αριθμός μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό των ελλήνων ανορθογραφεί.

Με όλες τις ορθογραφικές απλοποιήσεις και την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, το πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει και τα αποτελέσματα δεν άλλαξαν πολύ.

Τελευταία, με τα νέα βιβλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, γίνεται μία καλή προσπάθεια εμπέδωσης με τρόπο μεθοδικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό. Τα καλά αποτελέσματα φάνηκαν κιόλας, μέσα στο λίγο αυτό χρονικό διάστημα που χρησιμοποιούνται.

Παραθέτουμε εδώ μερικές απόψεις παιδαγωγών πάνω στη μάθηση της ορθογραφίας:

1. Η αύξηση του χρόνου, για τη μάθηση της ορθογραφίας, δεν συντελεί στην πραγματοποίηση του σκοπού, αν δεν αλλάξει η τεχνική της διδασκαλίας.
(K. ROSH)

2. Η εκμάθηση κανόνων ορθογραφίας, δεν αποτελεί εγγύηση ότι το παιδί έμαθε ορθογραφία. Η διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων έχει καλύτερα αποτελέσματα από τη διδασκαλία ορθογραφικών κανόνων.
(JOHNSON-GRAUN)

3. Το να γράφει το παιδί πολλές λέξεις ή φράσεις, δεν βοηθάει στην ορθογραφία.
(K. ROSH)

4. Μάθηση της ορθογραφίας γίνεται με βάση τις γραπτές δραστηριότητες, με κίνητρα και προβληματισμούς, ώστε να κινηθεί η επιθυμία του παιδιού να γράψει σωστά.
(B. BRICH - T. SMITH)

5. Η ορθογραφία των λέξεων στηρίζεται στην τέλεια οπτική εικόνα και στην πρόθεση του ανθρώπου να αναπλάσει σωστά αυτές.
(A. ABBOT - G. KUHLMANN)

6. Η ορθογραφία στηρίζεται στην απόχτηση ορθής εποπτείας των λέξεων. Το παιδί πρέπει να προκληθεί να σχηματίσει σαφή εικόνα της λέξης, με προσεχτική παρατήρηση πολλές φορές και για αρκετό χρόνο.
(BORMANN)

Η ορθογραφία πρέπει να αρχίσει από γνωστές λέξεις, τέτοιες που το παιδί χρησιμοποιεί στον προφορικό και γραπτό λόγο και να προχωρήσει αργότερα σε άγνωστες και δύσκολες.

Εδώ, με την εργασία μου αυτή, θέλω να παρουσιάσω μία μορφή, μία τεχνική, αν θέλετε, διδασκαλίας στην ορθογραφία, που εφαρμόζω στο σχολείο μου, με πολύ καλά αποτελέσματα.

Οι ξένες ορολογίες της εργασίας είναι περισσότερο γερμανικές και η εργασία αυτή είναι επηρεασμένη από γερμανικά εκπαιδευτικά προγράμματα και μεθόδους.

Ξεκινάμε με την πίστη πως οι γραμματικοί κανόνες και η ανάθεση στους μαθητές ενός κομματιού για ορθογραφία από την αναγνωστική ενότητα, ελάχιστα βοηθάει τη μάθηση, γιατί για το παιδί αυτά είναι νεκρά, αδιάφορα

πράγματα, πράγματα που δεν αγγίζουν τον κόσμο του και δεν προκαλούν το ενδιαφέρον.

Τα πειράματα και η σχολική πράξη, απέδειξαν πως το παιδί μαθαίνει καλύτερα ορθογραφία με λέξεις ανεξάρτητες, φτάνει μόνο να αποκτήσει γι' αυτές σωστές εποπτείες οπτικές, ακουστικές και κινητικές, για να ικανοποιηθούν όλους τους ψυχολογικούς παραστατικούς τύπους. Ενέργειες που θα βάλουν σε κίνηση όλες τις πνευματικές λειτουργίες της μάθησης, μέσα σε ένα δούλεμα των λέξεων και μιά ποικιλία δραστηριοτήτων, με παρατηρήσεις, ασκήσεις και test, ώστε να γίνεται η διδασκαλία ένας μαθησιακός οργανισμός, ομαδικός, αλλά και εξατομικευμένος και με καθολική συμμετοχή των μαθητών. Έτσι οι λέξεις που μαθαίνει κάθε φορά, δεν ξεχνιούνται από τη μιά μέρα στην άλλη, αλλά γίνονται μόνιμο κτήμα για όλη τους τη ζωή.

Η μέθοδος στηρίζεται στο γεγονός ότι, για τα παιδιά μιάς τάξης, της τετάρτης π.χ., αρκούν για να μάθει 100—120 λέξεις στη διάρκεια του σχολικού χρόνου. Και είναι αλήθεια πως ο μαθητής που τελειώνει το δημοτικό σχολείο, δεν χρειάζεται να χρησιμοποιήσει περισσότερες από 800 λέξεις.

Έτσι, πριν καλά—καλά αρχίσει ο σχολικός χρόνος, ο δάσκαλος της τάξης γράφει στο βιβλίο του τις λέξεις αυτές, δύσκολες και εύκολες, που πρέπει να διδάξει μέσα στο χρόνο. Σε κάθε διδασκαλία ορθογραφίας παρουσιάζονται 3—4 από τις λέξεις αυτές τις νέες και δύσκολες, που πλαισιώνονται με άλλες γνωστές και εύκολες, για να μην απογοητεύονται τα παιδιά. Σύνολο όχι πάνω από 10.

Οι λέξεις της κάθε διδακτικής ενότητας (Unterricht - einheit), γράφονται με ωραία καθαρά γράμματα σε δύο καρτέλλες. Μιά για όλες τις λέξεις (εύκολες—δύσκολες) και μιά γι' αυτές τις λίγες που θα διαπιστώσουν οι μαθητές ότι είναι δύσκολες και άγνωστες και πρέπει να τις μάθουν.

Εδώ θα πάρουμε ενδεικτικά τις λέξεις μιάς διδασκαλίας σαν παράδειγμα και αυτές θα χρησιμοποιήσουμε στην παρουσίαση της μεθόδου:

δρόμος - χειρότερος - χωριάτης - ετοιμασία - ενοίκιο - πλημμύρα - χειμώνας - δυστύχημα - επίθεση.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας για τη μάθηση των λέξεων, χωρίζεται βασικά σε τρία στάδια.

A' ΠΡΟ-TEST: (Vorbereitung)

1. Ο δάσκαλος διαβάζει αργά καθαρά τις λέξεις της μεγάλης καρτέλλας (οι παραπάνω 9 λέξεις), μιά ή δύο φορές. Έτσι οι μαθητές σχηματίζουν ακουστική παράσταση.

2. Ζητά από τα παιδιά να πούνε λέξεις από αυτές που άκουσαν. Εδώ παρατηρείται μιά προσπάθεια ανάμεσα στα παιδιά, ποιό θα θυμηθεί περισσότερες.

3. Ο δάσκαλος καλεί τα παιδιά να γράψουν στα τετράδια τις λέξεις, τις ίδιες που αυτός υπαγορεύει.

4. Τοποθετεί την καρτέλλα στον πίνακα και τα παιδιά διορθώνουν

προσεκτικά τα λάθη τους. Κάθε μαθητής δίπλα από τη λανθασμένη λέξη γράφει τη σωστή.

5. Οι μαθητές γράφουν δεύτερη και τρίτη φορά τις λέξεις, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, για να ξεχωριστούν, με βάση τη συχνότητα των λαθών, στο μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, οι λέξεις εκείνες που πρέπει να μάθουν. Με αυτές θα ασχοληθούν στα επόμενα στάδια της διδασκαλίας.

Β' ΦΑΣΗ (Σπουδή-μελέτη) των λέξεων — Studium —

Σίγουρα θα ξεχωρίσουν οι παρακάτω λέξεις:

ετοιμασία - ενοίκιο - πλημμύρα - δυστύχημα - χειμώνας.

Στόχος μας εδώ είναι να αποκτήσει ο μαθητής, όσο το δυνατό, τέλεια οπτική έννοια της λέξης και να τη συνδυάσει με την ακουστική παράστασή της:

1. Διαβάζονται, αργά - καθαρά, οι λέξεις της δεύτερης μικρής καρτέλας από το δάσκαλο, ενώ οι μαθητές ακούνε προσεκτικά.

2. Τοποθετείται η καρτέλα στον πίνακα και καλούνται οι μαθητές να τις γράψουν στο τετράδιο και μετά να τις διορθώσουν.

3. Διαβάζονται οι λέξεις, για μία φορά ακόμα, ενώ τα παιδιά τις παρατηρούν στον πίνακα και μετά τις γράφουν πάλι. Αυτό γίνεται για να σχηματίσουν μία πλήρη εποπτεία ακουστική, οπτική κτλ. και να ικανοποιηθούν οι διάφοροι παραστατικοί τύποι των μαθητών, οπτικοί, ακουστικοί, κινητικοί και μεικτοί.

4. Αφού αφαιρεθεί η καρτέλα από τον πίνακα, καλούνται τα παιδιά να θυμηθούν και να γράψουν τις λέξεις.

5. Γίνονται διάφορα ορθογραφικά παιχνίδια, προφέροντας οι μαθητές τις λέξεις συλλαβιστά, γράμμα-γράμμα από την αρχή προς το τέλος και το αντίθετο.

6. Γίνονται αναλύσεις, συνθέσεις των λέξεων, βρίσκονται τα παράγωγα, τα ομόηχα κτλ.

7. Ο δάσκαλος διαβάζει ένα κείμενο, που να υπάρχουν μέσα οι λέξεις αυτές και κάθε φορά που ακούνε τη γνώριμη λέξη να το δείχνουν με παλαμάκια, με κραυγή ή με κάποιο άλλο τρόπο. Σε τελευταία ανάλυση οι μαθητές γράφουν τις λέξεις μέχρι το μηδενισμό των λαθών.

3η ΦΑΣΗ: Αξιολόγηση - διαπίστωση

Επαναληπτικό test (Wiederholung).

Δίνεται το παρακάτω σχετικό, αλλά ενδεικτικό test, σε φυλλάδιο που ετοίμασε ο δάσκαλος, για να εξακριβωθεί η επιτυχία ή όχι της διδασκαλίας, αλλά και για να συμπληρωθούν τυχόν ελλείψεις και να ολοκληρωθεί ο σκοπός.

Το test περιλαμβάνει τα παρακάτω:

Α' Γράψε τις λέξεις που θα ακούσεις:

(Ο δάσκαλος διαβάζει μία-μία και οι μαθητές γράφουν τις λέξεις):

πλημμύρα - δυστύχημα - ετοιμασία - ενοίκιο - χειμώνας

Β' Υπογραμμίζω τη σωστή λέξη στις τριάδες:

χειμώνας πλυμμήρα δυστύχημα

χειμώνας πλημύρα διστύχημα
 χειμόνας πλημμύρα δυστήχημα

Γ' Συμπληρώνω ό,τι λείπει:

πλ — μύρα, ετ... μασία, εν' ...κιο, δυστ...χημα, χειμώ...

Δ' χωρίζω τις παρακάτω λέξεις σε οικογένειες και τις βάζω στις στήλες:

πλημμύρα - πλημμυρίζω - χειμώνας - ενοίκιο

έτοιμος - χειμωιάτικος - ετοιμασία - πλημμυρισμένος - χειμερινός -
 ενοικιαστής - πανέτοιμος - ενοικιάζω.

Ε' Αντιστοιχίζω τις λέξεις:

ενοίκιο πλημμυροπαθής

δυστύχημα δυστυχία

πλημμύρα ένοικος

ετοιμασία έτοιμος

χειμώνας χειμωνιάτικος

ΣΤ' Συμπλήρωσε το παρακάτω κείμενο με τις λέξεις που λείπουν:

Βρισκόμαστε στην καρδιά του και το κρύο είναι τσουχτερό. Οι βροχές, τα χιόνια οι ισχυροί άνεμοι και οι αυτή την εποχή είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Τα τροχαία με αυτές τις καιρικές συνθήκες είναι πολλά. Ιδιαίτερα χαρούμενοι αυτή την εποχή είναι οι χιονοδρόμοι και οι κυνηγοί. Οι τελευταίοι από το προηγούμενο βράδυ τα σύνεργα και να σηκωθούν πρωί-πρωί, χαράματα για το κυνήγι.

Ποιά τα χαρακτηριστικά του αποδοτικού δασκάλου;

Του Θ. ΓΑΛΑΝΗ
Σχολικού Συμβούλου Π.Ε.
18ης Περιφ. Πειραιά

Συμπεράσματα από την παρακολούθηση της διδασκαλίας στη «Νεοελληνική Γλώσσα» σε βιντεοκασέτα (22-1-86, 29-1-86, 5-2-86).

Η παρακολούθηση της διδασκαλίας σε βιντεοκασέτα, μας έδωσε την ευκαιρία να προβληματιστούμε και να συζητήσουμε πάνω σε σπουδαία θέματα παιδαγωγικής στάσης, διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και πάνω σε μαθητικές δραστηριότητες που αφορούν στη μάθηση και στη χρήση των προϊόντων της.

Από τους προβληματισμούς αυτούς και μέσα από τη συζήτηση βγήκε και το ερώτημα - πρόβλημα.

1. Στην ουσία του παραπάνω ερωτήματος, αποτελεσματική απάντηση ακόμα δεν υπάρχει. Μπορούμε όμως να κάνουμε μίαν ανάλυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας του δασκάλου, μίαν ανάλυση της γλωσσικής και της παιδαγωγικής του συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, που κατά κάποιο τρόπο η ανάλυση αυτή μπορεί να αντικειμενικοποιηθεί.

2. Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός πως χωρίς τη δημιουργία του κατάλληλου ψυχολογικού και παιδαγωγικού κλίματος, χωρίς την κατάλληλη ερώτηση και την ομαδοποιημένη εργασία στην οποία ενεργητικά συμμετέχει το παιδί, μάθηση δεν έχουμε. Όση σημασία έχει για τη μάθηση η νοημοσύνη του παιδιού, άλλη τόση σημασία έχει και η δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη. Ένα κλίμα θετικής αγωγής, που σημαίνει ένα κλίμα χαράς, εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης, ενθουσιασμού, φιλίας, αγάπης, βοήθειας, κατανόησης του παιδιού και αποδοχής του όπως είναι, συνεργασίας, υπευθυνότητας, αισιοδοξίας κ.λ.π., επιτρέπει στο παιδί την ομαλή και ισόρροπη ψυχοπνευματική του ανάπτυξη, άρα τη δημιουργικότητά του και την παραγωγικότητά του.

Ένα τέτοιο κλίμα υπάρχει στη δημοκρατική στάση του δασκάλου, που

επιτρέπει τη δημοκρατική ζωή. Μέσα στη δημοκρατική ζωή και κοινωνία, το παιδί ζει ελεύθερα και αναπτύσσεται ολοκληρωμένα.

Δημοκρατία σημαίνει ελευθερία και ισότητα ευκαιριών για όλους (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία κ.λ.π.). Ελευθερία σημαίνει υπευθυνότητα, ένα αυξημένο αίσθημα ευθύνης. Υπευθυνότητα σημαίνει θεληματική ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στις διαδικασίες της εργασίας, κι εδώ στις διαδικασίες της μάθησης, και συμμόρφωση στους κανόνες αυτής της διαδικασίας και όχι ανοχή ή τιμωρία. Σημαίνει δηλ. μιά εσωτερική πειθαρχία που ξεκινά από την πειθαρχία της ίδιας της εργασίας και από την πειθώ και όχι από εξωτερικούς εξαναγκασμούς ή από σκληρούς ανταγωνισμούς. Σημαίνει ακόμα θεληματική σκόπιμη, συνειδητή δουλειά (ξέρω τι κάνω και γιατί το κάνω), άρα σημαίνει δραστηριοποίηση όλου του πνευματικού και ψυχικού δυναμικού του παιδιού, που είναι το παν, για να έχουμε μόνιμη μάθηση, χρήση της μάθησης και ενδιαφέρον για συνέχιση της μάθησης.

Το μεγαλύτερο παιδαγωγικό σφάλμα, ίσως είναι η πίστη στην αντίληψη ότι ένα άτομο μαθαίνει εκείνο που μελετά τη δεδομένη στιγμή (J. Dewey). Η πιο σημαντική τάση, είναι αυτή της επιθυμίας για περισσότερη μάθηση. Αν αυτή η τάση, αυτή η ορμή για μάθηση χαλαρωθεί, τότε ο μαθητής απογυμνώνεται από τις φυσικές του ικανότητες, που σε διαφορετικές συνθήκες θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες της ζωής. Διατηρώντας την ορμή αυτή, διατηρεί τη φυσική κοινή λογική ικανότητα κρίσης, αξιολόγησης, συσχέτισης πραγμάτων, ιδεών, αξιών, που συνδέονται με την επιθυμία να εφαρμόσει στη ζωή όσα έμαθε.

Η ελευθερία της έκφρασης, όπως και η ελευθερία της κίνησης, είναι απαραίτητη ως μέσο διατήρησης της φυσικής και της διανοητικής του υγείας. Η ελευθερία της δράσης είναι το μέσον της ελευθερίας της σκέψης και της ικανότητας να πραγματοποιούμε σκοπούς που ελεύθερα εκλέξαμε και εμείς θέλουμε να κάνουμε σήμερα τα παιδιά ακριβώς, να σκέφτονται και να εκφράζονται ελεύθερα, που θα πει υπεύθυνα, να είναι αυτόβουλα, αυτοδύναμα, συνειδητά άτομα.

Όλα αυτά μας λένε πως για να έχουμε μάθηση, πρέπει να στηριζόμαστε στις ικανότητες και στις δυνατότητες του παιδιού, που σημαίνει να τις ανακαλύπτουμε και να τις ενισχύουμε. Η ανακάλυψη και η ενίσχυση όλου του ψυχοπνευματικού δυναμικού του παιδιού, γίνεται μέσα σε μιά δημοκρατική ατμόσφαιρα ζωής, με το ανάλογο ψυχολογικό και παιδαγωγικό κλίμα που αυτή δημιουργεί.

3. Από την άλλη μεριά, δεν αρκεί να βάζουμε στόχους και σκοπούς στην εκπαίδευση, χωρίς την αξιολόγησή τους, που σημαίνει όχι μόνο εφαρμογή και επιτυχία τους, αλλά και αλλαγή τους. Η αλλαγή και η εξέλιξη είναι φυσικός νόμος σε κάθε ζωντανό οργανισμό και το σχολείο, όπως και η κοινωνία μέσα στην οποία αυτό υπάρχει και την οποία αντιπροσωπεύει, είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Οι γνώσεις κάθε 5-10 χρόνια παύουν να ισχύουν. Καταργούνται, διαφοροποιούνται ή αλλάζουν. Αν λοιπόν δε δώσουμε στο παιδί τη δυνατότητα

να συνεχίσει μόνο του, αν δηλ. δεν του δομήσουμε έτσι τη σκέψη του, ώστε να σκέφτεται, να εκφράζεται αυθόρμητα και με ποικίλους τρόπους, να δημιουργεί, να χρησιμοποιεί τα προϊόντα της μάθησης στη ζωή για να είναι ικανό να λύνει προβληματικές καταστάσεις και να μαθαίνει «πώς να μαθαίνει», που θα πει, να συγκρίνει, να κρίνει, να συσχετίζει, να αναλύει τα δεδομένα και τις πληροφορίες που του δίνουμε για να καταλήγει σε συμπεράσματα σε γενικεύσεις και αφαιρέσεις, δηλ. να δημιουργεί, να κάνει παραγωγή και όχι αναπαραγωγή, δε θα πετύχουμε τους σκοπούς και τους στόχους μας. Τη γνώση και την πληροφορία, το παιδί πρέπει να τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη των διανοητικών του δυνάμεων. Το παιδί πρέπει να σκέφτεται και να ενεργεί για τον εαυτό του και όχι να σκεφτόμαστε και να ενεργούμε εμείς για κείνο. Αυτό εξαρτάται από την κατάλληλη οργάνωση των διδακτικών ενεργειών, για μιá συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και κύριο και ουσιαστικό σημείο αυτής της οργάνωσης, είναι η κατάλληλη ερώτηση.

4. Τεράστιο και πολύ σημαντικό είναι το πρόβλημα της ερώτησης του δασκάλου και του μαθητή.

Δεν έχει σημασία μόνο, αν ρωτά λίγο ο δάσκαλος. Σημασία έχει και οι λίγες.. αυτές ερωτήσεις, τί είδους ερωτήσεις είναι. Είναι π.χ. κλειστές, ρηχές, χαμηλού επιπέδου, συγκλίνουσας σκέψης ή είναι ανοιχτές, δημιουργικές, υψηλού επιπέδου αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης ή είναι παιδαγωγικές κ.λ.π. Και τελικά ποιός ρωτά; Αυτός που ξέρει ή αυτός που δεν ξέρει και θέλει να μάθει. Αν συμβαίνει το δεύτερο, τότε αυτός που πρέπει να ρωτά είναι ο μαθητής και αυτός που απαντά, είναι ο δάσκαλος. Αυτό συμβαίνει σε μιá θετική, βοηθητική αγωγή, αλλά και η απάντηση έχει τη δική της τεχνική και παιδαγωγική σημασία. Δηλ. όση αξία έχει η κατάλληλη και σωστή ερώτηση, άλλη τόση αξία έχει και η κατάλληλη και σωστή απάντηση. Η ερώτηση του δασκάλου, ως αξιολόγηση των προϊόντων της μάθησης και όχι του ίδιου του παιδού, έχει τη θέση της στην οργάνωση των διδακτικών ενεργειών και χαρακτηρίζει κυρίως τη στάση του δασκάλου απέναντι στη μάθηση και στο μαθητή.

5. Η διδασκαλία είναι μιá και μοναδική. Είναι το προσωπικό δημιούργημα του κάθε δασκάλου μιáς ορισμένης ώρας, με μιá ορισμένη ύλη, με ορισμένα παιδιά, με ορισμένες συνθήκες και για ορισμένο σκοπό (π.χ. το σκοπό μιáς ορισμένης ενότητας, ενός συγκεκριμένου μαθήματος). Αυτή η διδασκαλία δεν μπαίνει σε καλούπια και δεν τυποποιείται, γιατί δεν μπορεί να τυποποιηθεί και η προσωπικότητα αυτού που διδάσκει. Για τούτο και δεν υπάρχει «υποδειγματική» διδασκαλία. Παντού και πάντα υπάρχει ο συγκεκριμένος άνθρωπος, ζωντανός, άμεσος, με όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του (πνευματική και ψυχική καλλιέργεια) σε δράση. Για τούτο και με τίποτα δεν αντικαθίσταται ο δάσκαλος. Η υπευθυνότητά του, η ευσυνειδησία του, η σοβαρότητα της δουλειάς του, τον οδηγούν στη συνεχή ενημέρωση στα επιστημονικά δεδομένα, που έχουν σχέση με το πολύπλευρο έργο του, για να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα, να νοιώθει ικανοποίηση και χαρά για αυτό που

κάνει και που είναι μιά εσωτερική αμοιβή. Η υπευθυνότητα, η σοβαρότητα κ.λ.π. για το έργο του, ξεκινούν από την αγάπη για τη δουλειά του, που σημαίνει πως ξεκινούν από την αγάπη για το παιδί.

Πολλά έχει να κερδίσει ο δάσκαλος, αν συμμετέχει σε ομαδική εργασία, στην οποία ισότιμα ο καθένας δίνει και παίρνει. Η ομάδα έχει τη δική της δυναμική. Η αλληλοενημέρωση, η ανταλλαγή απόψεων έστω και αντίθετων, κ.λ.π., δεν είναι μόνο μιά ψυχολογική και κοινωνική αναγκαιότητα, αλλά είναι και μιά επιστημονική ανατροφοδότηση.

6. Τελικά τρία είναι τα βασικά σημεία που πρέπει να προσέξουμε για μιά αποδοτική μάθηση:

Την παιδαγωγική και ψυχολογική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη.

Την κατάλληλη ερώτηση.

Την ομαδική εργασία (ομαδική μάθηση) στην οποία ενεργητικά συμμετέχει ο μαθητής.

Σ' αυτά συμφωνούν οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές έρευνες που έχουν γίνει ως τώρα. Δυσκολία εφαρμογής έχουμε μόνο από το πρόσωπο (δάσκαλο) που δεν τα αναγνωρίζει και δε θέλει να ενημερωθεί βαθιά και πλατιά γι' αυτά. Δύσκολη η προσπάθεια και η πειθώ, γι' αυτή την προσπάθεια που όμως αξίζει τον κόπο.

Το τεστ επίδοσης σαν πηγή πληροφόρησης

Του ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ ΔΗΜΗΤΡΗ

Εισαγωγή

Ο δάσκαλος αν θέλει να μεταβάλλει τον Κοινωνικό του ρόλο που, λίγο-πολύ, στα πλαίσια ενός σαν του δικού μας κοινωνικού συστήματος είναι γνωστός σ' ένα ρόλο περισσότερο μετασχηματιστικό και δημιουργικό ή ακόμα αν θέλει να μη σταματήσει μόνο στην καταγγελία και στην άρνηση, θα πρέπει και να γίνει κάτοχος στο βαθμό που του επιτρέπουν οι δυνάμεις του, της επιστήμης που σχετίζεται με το έργο του, ώστε μέσα από τις θετικότητες και ελλείψεις του σημερινού σχολείου, να συμβάλει στη μεγάλη πορεία για Κοινωνική Δικαιοσύνη, για την οποία σε άλλο επίπεδο — σαν συνδικαλιστής, σαν άνθρωπος, σαν πολίτης — αγωνίζεται.

Νομίζουμε, πως μέσα στην παραπάνω συμπερασματική διατύπωση, μπορούμε να αναζητήσουμε και το γενικό σκοπό τούτης της εργασίας, που έρχεται να δείξει πως τα επιστημονικά δεδομένα, που έχουν να κάνουν με τη θεσμοθετημένη μορφή μάθησης, πρέπει να γίνουν κτήμα του δασκάλου, ώστε να μπου στην υπηρεσία της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας με άμεσο στόχο τη βελτίωσή της και μόνο.

Και μιά τέτοια βελτίωση, κάνει και το δάσκαλο να νοιώθει σιγουριά, εκτίμηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο επάγγελμά του, σ' ένα επάγγελμα όπου ο πειρασμός για απόδραση, για τελμάτωση, για αποχή, είναι μεγάλος.

Η εργασία αυτή έχει πάρει τη μορφή «έρευνας», όχι μόνο γιατί αποτελεί οργανική συνέχεια κάποιων άλλων εργασιών¹, αλλά και για έναν ακόμα λόγο. Για να καταδείξει πως είναι ανάγκη οι καθημερινές έγνοιες και εμπειρίες να καταγράφονται, να συγκεκριμενοποιούνται σε συγκρίσιμα «προφίλ», ώστε να διευκολύνεται η συστηματική κατανόηση κάθε δοσμένης πραγματικότητας μέσα στην οποία δρούμε και από την οποία προσδιοριζόμαστε. Γιατί, πράγματι, έχουμε ανάγκη να κατανοήσουμε την πραγματικότητα και να συνειδητοποιή-

ήσουμε το χάσμα ανάμεσα σ' αυτήν και στον τρόπο που αυτή γίνεται αντιληπτή. Και όλοι γνωρίζουμε πως το χάσμα μεγαλώνει, «όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά». Τότε είναι που για να προφυλλάξουμε τον εαυτό μας, από το δυσβάστακτο άγχος της υποχρέωσης να υποφέρουμε μίαν ανυπόφορη κατάσταση, καταλήγουμε στο γνωστό μηχανισμό να «ξεχνάμε» την πραγματικότητα, να αγνοούμε απερίφραστα την ύπαρξή της.

Ναι. Η έρευνα μας αναγκάζει να τη δούμε κατά πρόσωπο. Πιστικά μας ωθεί και μας ενθαρρύνει να την αντιμετωπίσουμε κριτικά και με διαύγεια. Μας τοποθετεί σε «κριτική απόσταση» και μας προφυλλάσσει από το βύθισμα στην καταπιεστική ρουτίνα της. Σε τελική ανάλυση, οι προσανατολισμοί μας καθαρίζουν και η συμμετοχή μας στο κοινωνικό γίνεσθαι, εμπλουτίζεται.

Ύστερα, μιά τέτοια προοπτική, μας εισάγει τόσο στην επιστημονική γνώση, όσο και στις τεχνικές της, πράγμα που προωθεί την οικειοποίησή τους για λογαριασμό μας και τη χρήση τους πια σαν εργαλεία πάλης, από τη στιγμή που η ανάμειξή μας και η συμμετοχή μας σε διαδικασίες διάφορες κοινωνικής αλλαγής, θεωρείται δεδομένη.

Και βέβαια υπάρχουν επιφυλάξεις. Τί γίνεται π.χ. με τον υποκειμενικό κόσμο του ερευνητή και σε ποιό βαθμό αυτός αλλοιώνει την αξιοπιστία των ερευνητικών συμπερασμάτων και την εγκυρότητα ολόκληρης της ερευνητικής του προσπάθειας; Ή με ποιά μέσα και μέθοδες ερμηνεύει και αναλύει τα ερευνητικά δοσμένα; Ή ακόμα, σε ποιό βαθμό έγινε δυνατή η απομόνωση εξωτερικών παραγόντων, ικανών να επηρεάσουν τη συλλογή πληροφοριών κατά την ερευνητική διαδικασία;

Η εργασία αυτή δεν φιλοδοξεί να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, όσο και ν' αποτελούν πρόκληση. Κάτι τέτοιο θα ξέφευγε από τα πλαίσιά της, που καιρός είναι να τοποθετηθούν.

Αν πάρουμε σαν δοσμένο πως αυτό που λέμε «αγωγή» με κανέναν τρόπο δεν μπορεί να νοηθεί σαν μονόδρομος, σαν μιά αποκρυσταλλωμένη και τυποποιημένη παρέμβαση, αλλά σαν δυναμική αλληλεπίδραση και ακόμα ότι η γνώση δεν διοχετεύεται στο μυαλό σαν ορός ή σαν ενέσεις, η ποσότητα της οποίας μπορεί να μετρηθεί με κάποια μιλλιγκράμ ή —μια που είμαστε στην εποχή των μικροκομπιούτερ— με κάποια K-Bytes, τότε τον πιο επιεική χαρακτηρισμό που μπορούμε να δώσουμε σ' αυτόν που προσπαθεί να μετρήσει τη δημιουργία, τη φαντασία, την επινοητικότητα, το σεβασμό, την ανθρώπινη σχέση, είναι ότι τουλάχιστον βρίσκεται 60 χρόνια πίσω. Τότε που νόμισαν, πως δίνοντας ένα τεστ νοημοσύνης, μπορούσαν να ονοματίσουν την ανθρώπινη μοναδικότητα ή βίδα ή κατσαβίδι, εντάσσοντάς την σε κάποια μηχανή παραγωγής έργου.

Πώς λοιπόν μπορούμε να βρούμε και να ανιχνεύσουμε τη σκέψη —να μιλάμε πιο συγκεκριμένα— του παιδιού, όταν ο στόχος μας —τουλάχιστον ο θεωρητικός— είναι να το κάνουμε να σκέφτεται; Μα όταν αυτό το πετύχουμε, τότε πια δεν θα ξέρουμε η σκέψη του, ποιά διεύθυνση πήρε. Κοντολογίς.

αποτελεί δονκιχωτισμό η προσπάθεια καταγραφής της αφομοιωμένης από το παιδί γνώσης.

Ωστόσο, η δυσκολία ανίχνευσης του παιδικού κόσμου, μας αναγκάζει να κάνουμε ακριβώς και αυτό που δεν πρέπει και δεν μπορούμε να κάνουμε. Και τούτο όχι γιατί «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα», αλλά επειδή κάθε πηγή πληροφόρησης της ατομικότητας του μαθητή μας, είναι εξαιρετικά πολύτιμη στη διαμόρφωση εκείνου του κλίματος και εκείνων των σχέσεων που είναι «εκ των ουκ άνευ», στην προσπάθειά μας για πραγμάτωση του σκοπού της αγωγής.

Ο δάσκαλος λοιπόν, τηρώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις εφαρμογής των μέσων ανίχνευσης — και τέτοια είναι και τα τεστ επίδοσης — «και απελευθερώνοντας τη διδασκαλία του από ασάφειες, συγχύσεις και αυτοαυτιφάσεις, είναι σε θέση να κάνει εφαρμογή των μέσων αυτών, ώστε ν' αποτελέσουν αυτά επιπρόσθετη πηγή πληροφόρησης πάνω στα βασικά ερωτήματα που τον απασχολούν, σε σχέση με τη συμπεριφορά του μαθητή»².

Μιά τέτοια προοπτική των τεστ επίδοσης, όχι μόνο είναι δυνατή, αλλά και επιβεβλημένη, μια που και αυτά, στο βαθμό της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς τους, θα στηρίξουν προγράμματα βελτίωσης της διδασκαλίας και μηχανισμών ανατροφοδότησης. Και εδώ ακριβώς προκύπτει η ανάγκη γνώσης των τεχνικών, όπως της τεχνικής της Παιδαγωγικής Στατιστικής Ανάλυσης. Γιατί, για να βγουν οι πληροφορίες οι σχετικές με τα διαδραματιζόμενα στην τάξη με τη βοήθεια των τεστ επίδοσης, πρέπει τα αποτελέσματα να αναλυθούν, «ώστε οι συγκρίσεις, οι κατατάξεις, οι εκτιμήσεις, οι αξιολογήσεις, ή οι ανατροφοδοτήσεις, να στηρίζονται σε επιστημονική τεχνική απαλλαγμένες από κάθε εμπειρισμό και υποκειμενικότητα»³.

Εδώ είμαστε υποχρεωμένοι να βάλουμε ένα ακόμα ερώτημα.

Μήπως η εφαρμογή και η Στατιστική ανάλυση των τεστ επίδοσης, αποτελούν «μιά νέα αντίληψη και εκπ/κη πρακτική, που έχει συνδυαστεί με νέες παιδαγωγικές ιδέες και νέες μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου στην εκπ/ση»⁴;

Μήπως η εφαρμογή των τεστ επίδοσης σε ευρύτερο επίπεδο, όπως π.χ. σε επίπεδο μιάς εκπ/κης περιφέρειας, στηρίζουν μιά «Κρατική Διδακτική», προωθούν τη «συμμόρφωση» και την άσκηση ελέγχου της καθημερινής εκπ/κης πράξης, στα πλαίσια μιάς ισοπεδωτικής εκπαιδ/κης πολιτικής⁵;

Είναι πολύ δύσκολο να απαντήσουμε όχι. Το πρόβλημα όμως θα έπρεπε να μεταφερθεί και κάπου αλλού. Το τεστ επίδοσης, αντικατοπτρίζει την εικόνα του αποτελέσματος. Ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πράξης στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, μετά το τεστ, είναι θέμα ερμηνείας, πρωτοβουλίας, αποφασιστικότητας, στοιχεία άμεσα δεμένα με τη φιλοσοφία της αγωγής και της ζωής. Για το τί θα γίνει είναι θέμα Στάσης απέναντι στα εκπ/κα πράγματα. Είναι θέμα υποκειμενικής θεώρησης. Και αυτό είναι κάτι που ανεβάζει τις μετοχές χρήσης των τεστ επίδοσης και της Στατιστικής τους ανάλυσης.

Από τη θεωρία στη πράξη

Ένα ακόμα παράδειγμα εφαρμογής των τεστ επίδοσης, θα μας έδειχνε περισσότερο ίσως τις δυσκολίες, μα και θα μας βοηθούσε να τεκμηριώσουμε σ' ένα μάλλον πρακτικό επίπεδο, τα όσα εισαγωγικά τονίστηκαν.

Με το παράδειγμα, θέλουμε να δείξουμε έναν τρόπο καταγραφής της καθημερινότητας, χωρίς να προχωρήσουμε στην ερμηνεία που αποτελεί θέμα μιάς άλλης ερευνητικής προσπάθειας.

Επίσης, θέλουμε να δείξουμε πως μιά τέτοια καταγραφή σε ευρύτερο επίπεδο, σε επίπεδο μιάς εκπαιδευτικής περιφέρειας, ίσως θα έδειχνε σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τους δείκτες επίδοσης. Η ερμηνεία τέτοιων διαφοροποιήσεων, όντας γνωστές οι άλλες παράμετρος κάτω από τις οποίες τελείται η εκπαιδευτική διαδικασία στο μικροεπίπεδο της τάξης, π.χ. η οργανικότητα του σχολείου, η κοινωνική θέση και ο ρόλος των γονιών των μαθητών, η κοινωνική ομάδα που αποτελεί τον περίγυρο του σχολείου, τα υπάρχοντα στο σχολείο μέσα διδ/λίας κ.ά., θα παρουσίαζε ξεχωριστό ενδιαφέρον —τουλάχιστον στην περιφέρεια μας— και θα ενίσχυε ή θα κατέριπτε παιδαγωγικούς μύθους, όπως το μύθο των «φυσικών δώρων και χαρισμάτων» ή —και γιατί όχι— «των ίσων ευκαιριών στην Εκπαίδευση».

Επεξήγηση όρων

Επειδή πρόκειται ν' αναφερθούμε σε συγκεκριμένους στατιστικούς όρους, κρίνουμε σκόπιμο να κάνουμε μιά αναφορά σ' αυτούς, ώστε να περιορίσουμε τυχόν παρερμηνείες κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

1. **ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ (Δ.Ε.):** Το πηλίκο της διαίρεσης του μέσου όρου, δια του Στοιχειακού Άριστα, επί 100. Εκφράζει το ποσό γνώσης, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στο τεστ, που προσκτήθηκε από τους μαθητές.

2. **ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (Μ.Ο.):** Το πηλίκο του συνόλου της βαθμολογίας, δια του αριθμού των μαθητών. Εκφράζει το βαθμό επιτυχίας των μαθητών σαν σύνολο.

3. **ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (Τ.Α.):** Εκφράζει τη διασπορά των τιμών που παρατηρήθηκαν γύρω από το Μ.Ο.

4. **ΣΧΕΤΙΚΗ ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (Σ.Τ.Α.):** Το πηλίκο της Τ.Α. δια του Μ.Ο. επί 100. Έτσι ανάγονται οι Τ.Α. διαφόρων κλιμάκων στη σταθερή κλίμακα του 100. Οι Τυπικές Αποκλίσεις θεωρούνται σημαντικά μεγέθη, που μαζί με το Μέσο Όρο (Μ.Ο.) μας δίνουν όχι μόνο το επίπεδο της τάξης, αλλά και την ομοιογένειά της.

5. **ΣΤΟΙΧΕΙΑΚΟ ΑΡΙΣΤΑ (Σ.Α.):** Ο αριθμός των ερωτήσεων του τεστ. Ερώτηση θεωρήθηκε κάθε πρόταση στην οποία έπρεπε να απαντήσει ο

μαθητής είτε με λέξη είτε με αριθμό. Έχει μεγάλη σχέση με τον τρόπο διάρθρωσης και βαθμολόγησης του τεστ.

6. ΠΑΡΑΜΕΤΡΕΣ ΘΕΣΗΣ (Π.Θ.): Ο πίνακας 2 εμφανίζει τις σχετικές τιμές των παραμέτρων αυτών, δηλ. στην κλίμακα του 100 για να είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους:

α) ΠΡΩΤΟΣ: Φανερώνει το μεγαλύτερο βαθμό που πήρε μαθητής στο τεστ αυτό.

β) ΑΝΩΤΕΡΟ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟ (ΑΝ. ΤΕΤ.): Αν οι μαθητές της τάξης ήταν 100 με πρώτο στην επίδοση τον 100ο = και τελευταίο τον 1ο, το Ανώτερο Τεταρτημόριο (ΑΝ. ΤΕΤ.) δείχνει το βαθμό που πήρε ο 75ος μαθητής.

γ) ΜΕΣΑΙΟΣ: Εκφράζει το βαθμό του 50ου μαθητή.

δ) ΚΑΤΩΤΕΡΟ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟ (ΚΑΤ. ΤΕΤ.): Εκφράζει το βαθμό του 25ου μαθητή.

ε) ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΣ: Εκφράζει το βαθμό του 1ου μαθητή.

Οι βαθμοί έχουν αναχθεί στην κλίμακα του 100.

Τα τεταρτημόρια ή τα δεκατημόρια κτλ., θεωρούνται σημαντικές τιμές, καθότι σχετίζονται με τη διασπορά, όπως αυτή εκφράζεται με την Τ.Α. Ενώ δηλαδή με την Τ.Α. παίρνουμε το μέσο όρο των διασπορών, με τις παράμετρος θέσης, προσδιορίζουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις θέσεις της παρατηρούμενης διασποράς, ενώ συγχρόνως εξουδετερώνουμε τον επηρεασμό από τις ακραίες περιπτώσεις. Η εικόνα της κίνησής μας, δίνεται τώρα πιο αξιόπιστη, καθότι μπορούμε να παρακολουθούμε αυτή στο 50% των μαθητών των ευρισκομένων μεταξύ του ΑΝ. ΤΕΤ και του ΚΑΤ. ΤΕΤ. Π.χ. Στο πρώτο τεστ η διαφορά μεταξύ του ΑΝ. ΤΕΤ. και του ΚΑΤ. ΤΕΤ. είναι $92 - 35 = 57$, ενώ στο τέταρτο τεστ η ίδια διαφορά είναι $92 - 66 = 26$.

Το συμπέρασμα που βγαίνει, είναι ότι στη δεύτερη περίπτωση όχι μόνο η ομοιογένεια της τάξης αυξήθηκε, αλλά ότι υπάρχει μιá μετακίνηση της επίδοσης από τα κατώτερα επίπεδα (35) προς τα ανώτερα (66). Τέτοιου είδους διαπιστώσεις κατά τον έλεγχο της επίδοσης, θα πρέπει να θεωρούνται μάλλον σοβαρές.

7. ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ (Δ.Α.): Η τιμή αυτή φανερώνει κατά πόσο το τεστ έχει σταθερότητα, κατά πόσο δηλαδή η διακύμανση του σφάλματος, είναι μικρή ή μεγάλη. Μ' άλλα λόγια, μας δείχνει κατά πόσο μετράει με ακρίβεια αυτό που υποτίθεται ότι μετράει. Η τιμή αυτή εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, όπως π.χ. από το πλήθος των ερωτήσεων, από τη διακριτική τους ικανότητα, από τον τρόπο διόρθωσης και βαθμολογίας κτλ. Οι τιμές τώρα σταθερότητας του τεστ κυμαίνονται από 0 μέχρι 1.

Από δεδομένα ερευνητών, υψηλός δείκτης αξιοπιστίας θεωρείται αυτός που έχει τιμή πάνω από 90, μέτριος αυτός που η τιμή του κυμαίνεται γύρω στο 80 και χαμηλός αυτός που βρίσκεται μεταξύ 40 και 70. Οι τρόποι υπολογισμού της τιμής αυτής, είναι πολλοί. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Kuder-Richardson.

8. ΔΕΙΚΤΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ (Δ.Δ.): Εκφράζει κατά πόσο μιά ερώτηση είναι εύκολη ή δύσκολη. Η ερώτηση είναι εύκολη, όσο ο Δ.Σ. πλησιάζει τη μονάδα. Ο μέσος όρος των δεικτών δυσκολίας του τεστ, συμπίπτει με το δείκτη επίδοσης.

9. ΔΕΙΚΤΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ (Δ.ΔΚ.): Η κάθε ερώτηση του τεστ, θα πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως π.χ. μιά κλιμακομένη δυσκολία, αντικειμενικότητα, σαφήνεια, άψογη γραμματική και συντακτική διατύπωση και τέλος να έχει σχέση με την όλη ύλη που θέλει να εξετάσει και να μετρήσει το τεστ. Ακριβώς όλα αυτά, ελέγχονται με την τιμή του Δ.ΔΚ. Μ' άλλα λόγια, ο Δ.ΔΚ. είναι η συνάφεια μεταξύ της ερώτησης και του ολικού βαθμού του τεστ. Ο στατιστικός τύπος υπολογισμού του Δ.ΔΚ. που χρησιμοποιήθηκε, είναι η συνάφεια Point - Biserial.

Στον πίνακα (2) εμφανίζονται οι μέσοι όροι των Δεικτών Διάκρισης και Δεικτών Δυσκολίας.

10. ΚΑΤΑΝΟΜΗ: Ο έλεγχος των κατανομών, είναι ένα σπουδαίο κεφάλαιο της Περιγραφικής Στατιστικής και η αναφορά σ' αυτές είναι απαραίτητη, προκειμένου να αποφασίσουμε τη χρήση παραμετρικών ή απαραμετρικών κριτηρίων ελέγχου διαφορών. Οι έλεγχοι των κατανομών ποσοτικοποιούν τις αποκλίσεις των κατανομών που εμφανίστηκαν στο συγκεκριμένο τεστ, σε σχέση με την κανονική κατανομή. Στην περίπτωση μας χρησιμοποιήσαμε το αρκετά αυστηρό για μικρά δείγματα κριτήριο του Χ τετράγωνο, καθώς και το πιο ελαστικό κριτήριο ελέγχου κατανομής Kolmogorov - Smirnov.

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο πίνακας 1 εμφανίζει την επίδοση κατά στόχο (όπως αυτοί οι στόχοι είναι γραμμένο στο Βιβλίο για το Δάσκαλο της Αριθμητικής της Δ' τάξης) και τους Δείκτες: α) Δυσκολίας β) Διάκρισης, γ) Αξιοπιστίας, δ) Απόκλισης ολόκληρου του τεστ.

Ο πίνακας 2 εμφανίζει τους διάφορους Στατιστικούς Δείκτες κατά τεστ.

Ανάλυση πινάκων

ΤΕΣΤ 2: Στόχοι εξέτασης 2 (Πιν. 1).

1. Ενώ οι στόχοι της εξέτασης εκφράζουν την ύλη που «διδάχθηκε», η εξέταση έρχεται να διαπιστώσει το βαθμό πρόσκτησής της. Ο δείκτης λοιπόν 59 της επίδοσης, εμφανίζεται χαμηλός. Η μεγάλη τιμή της Σχετ. Τυπ. Απόκλισης (49), μας ειδοποιεί για τη μεγάλη ανομοιογένεια που επικράτησε κατά τη διαδικασία της πρόσκτησης, ενώ οι παράμετρος θέσης, προσδιορίζουν τις περιοχές αυτών των διαφοροποιήσεων. Πράγματι, ένα 25% των μαθητών (Α-ΝΩΤ. ΤΕΤ.) εμφανίζει επίδοση πολύ καλή (92% και πάνω), ενώ το υπόλοιπο 75% «πέφτει» απότομα στις τιμές 56 (Μεσαίος), 35 και 11 (Τελευταίος). Αυτό σημαίνει πως αν αφαιρέσουμε τον επηρεασμό που δέχτηκε ο Μέσος Όρος από το 25% των μαθητών με καλή επίδοση, τότε θα 'χουμε ένα Μέσο πολύ χαμηλό-

τερο και φυσικά μιά επίδοση πολύ πιο χαμηλή. Ο έλεγχος της κατανομής με Χ τετράγωνο⁷, ενισχύει τα πιο πάνω, μια που εμφανίζει κατανομή αρνητικά γυρτή.

2. Ελέγχοντας την επίδοση κατά στόχο, παρατηρούμε πως η γνώση που εκφράζεται με το δεύτερο, παρουσιάζει τη μεγάλη δυσκολία πρόσκτησης (48 έναντι 79 του πρώτου).

3. Η χαμηλή επίδοση ασφαλώς δεν μπορεί να αποδοθεί σε τυχόν σφάλμα της μέτρησης, μια που ο δείκτης Αξιοπιστίας αλλά και ο μέσος όρος των δεικτών Διακρίσης των ερωτήσεων, μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικός.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Επίδοση χαμηλή,
- β) Τη χαμηλή επίδοση εμφάνισε το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης (75%).
- γ) Οι δυσκολίες πρόσκτησης εμφανίζονται στη σχετική με την τομή των συνόλων ύλη και γύρω από την ύλη αυτή θα πρέπει να περιστραφεί η ανατροφοδότηση,
- δ) Παρατηρούμενη ανομοιογένεια αυξημένη. Η μέθοδος διδ/λίας θα πρέπει να προσαρμοστεί ανάλογα.

ΤΕΣΤ 2: Στόχοι εξέτασης 2 (πιν. 1).

1. Η επίδοση μάλλον ικανοποιητική, αν και τα περιθώρια βελτίωσης παραμένουν. Η ομοιογένεια τώρα εμφανίζεται αυξημένη και αυτό οφείλεται στο αυξημένο βέβαια επίπεδο του ΚΑΤ. ΤΕΤ. 52% (έναντι 35 κατά την προηγούμενη εξέταση), αλλά και στο «πέσιμο» του ΑΝΩΤ. ΤΕΤ. (81% έναντι 92), πράγμα καθόλου ευχάριστο. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως οι μαθητές με αυξημένες δυνατότητες «παραμελήθηκαν», προκειμένου να βοηθηθούν οι «αδύνατοι». Ο Μέσος Όρος εκφράζει ρεαλιστικότερα την κατάσταση, πράγμα που ενισχύεται από την κανονικότητα της κατανομής.

2. Οι ελλείψεις και τα κενά γνώσης, εμφανίζονται στη χαμηλή επίδοση του πρώτου στόχου (πιν. 1—2. 1).

3. Το όργανο μέτρησης, έχει περιθώρια βελτίωσης, αφού οι δείκτες Αξιοπιστίας και Διάκρισης είναι μάλλον μέτριοι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Επίδοση κανονική,
- β) Απαραίτητος ένας εμπλουτισμός της ύλης, που θα απευθύνεται στους μαθητές με αυξημένες δυνατότητες,
- γ) Μόνο το 25% των μαθητών δεν απέδωσαν αυτό που αναμενόταν.
- δ) Η ενότητα, η σχετική με τις μετρήσεις ύψους, μήκους, περιμέτρου, εμβαδού και όγκου, παρουσιάζει τις περισσότερες δυσκολίες. Σ' αυτή την ενότητα πρέπει να στηριχτεί η ανατροφοδότηση του 25% των μαθητών χαμηλής επίδοσης, αλλά και η ανατροφοδότηση με εμπλουτισμένη ύλη των μαθητών του ΑΝΩΤ. ΤΕΤ.

ΤΕΣΤ 3: Ελεγχόμενοι Στόχοι 3 (πιν. 1).

1. Επίδοση που κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη. Η κανονικότητα της κατανομής δεν εμφανίζει θετικές ή αρνητικές αποκλίσεις. Η ομοιογένεια της τάξης ακόμα πιο αυξημένη. Η τακτική όμως που ακολουθείται, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ισοπεδωτική», αφού το ΑΝΩΤ. ΤΕΤ. εξακολουθεί να διατηρεί την «πρωτική» του τάση. Οι μεσαίοι διατηρούν τη θέση τους, ενώ οι «αδύνατοι» (ΚΑΤ. ΤΕΤ) έπεσαν πάλι κάτω από το 50%.

2. Η γνώση που εκφράζεται και από τους τρεις στόχους, δεν έχει προσκτηθεί στο σύνολό της σε ικανοποιητικό βαθμό. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στη δόμηση του αριθμητικού συστήματος, καθώς και στην ποικιλία τρόπων με τους οποίους μπορεί να γραφεί ένας αριθμός.

3. Χωρίς να θεωρείται μικρός ο δείκτης αξιοπιστίας, θα μπορούσε το κριτήριο να βελτιωθεί, ώστε να περιοριστεί ακόμα πιο πολύ το σφάλμα μέτρησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Επίδοση μέτρια,
- β) Η ύλη της ενότητας αυτής θα πρέπει να «επαναληφθεί» και να εμπλουτιστεί,
- γ) Η τάξη και ιδιαίτερα το ΑΝΩΤ. ΤΕΤ, έχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Το ίδιο και το όργανο μέτρησης.

ΤΕΣΤ 4: Ελεγχόμενοι στόχοι 4.

1. Πολύ καλή επίδοση στο σύνολο της τάξης. Ο έλεγχος της κατανομής εμφανίζει θετική απόκλιση και αυτό αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο. Η ομοιογένεια της τάξης (ΣΧΕΤ. ΤΥΠ. ΑΠΟΚ.) εξαιρετικά μεγάλη και το θετικό στοιχείο της είναι ότι αυτή οφείλεται στην «άνοδο» του ΚΑΤ. ΤΕΤ. (από τα επίπεδα του 40 ή 50% στο 66%).

2. Ανάγκη ανατροφοδότησης εμφανίζει ο 3ος στόχος, που αναφέρεται στην τομή δύο συνόλων, πράγμα που ενισχύει την άποψη ότι δεν έγινε ή έγινε όχι συστηματικά, η ανατροφοδότηση του στόχου 1.2 (πιν. 1).

3. Ο δείκτης Αξιοπιστίας, φανερώνει ικανοποιητική σταθερότητα του οργάνου, όπως επίσης και ο μέσος όρος των δεικτών Διάκρισης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Επίδοση πολύ καλή,
- β) Ομοιογένεια αυξημένη,
- γ) Μετακίνηση του συνόλου των μαθητών ως προς την επίδοση προς τα «πάνω» χωρίς ακραίες αρνητικές αποκλίσεις,
- δ) Ανατροφοδότηση απαραίτητη του 4.3 στόχου.

ΤΕΣΤ 5: Ελεγχόμενοι στόχοι 3.

1. Οι παρατηρήσεις δεν θα διέφεραν απ' αυτές της 4ης εξέτασης. Θα πρέπει

μόνο να σημειωθεί μία αυξημένη ανομοιογένεια, όχι όμως ανησυχητική, μια που οφείλεται μάλλον στην ακραία αρνητική περίπτωση του «Τελευταίου» με τιμή 9%.

2. Η επίδοση κατά στόχο είναι επίσης ικανοποιητική, εκτός της περίπτωσης του στόχου 5.2.

3. Οι δείκτες Αξιοπιστίας και Διάκρισης βεβαιώνουν πως υπάρχει σφάλμα μέτρησης, αλλά το μέγεθός του δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα της.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Τόσο η επίδοση, όσο και η ομοιογένεια της τάξης είναι σε καλό επίπεδο,
- β) Η ύλη που αφορά τη λύση εξισώσεων, θα πρέπει να ανατροφοδοτηθεί,
- γ) Ενθαρρυντικό το γεγονός ότι το ΚΑΤ. ΤΕΤ σταθεροποιήθηκε σε μία θέση ικανοποιητική (66—65%).

ΤΕΣΤ 6: Ελεγχόμενοι στόχοι 2.

1. Η καλύτερη επίδοση που έχει παρατηρηθεί. Οι «Μεσαίοι» και το ΑΝΩΤ. ΤΕΤ., ξεπέρασαν το 90%, πράγμα που έχει μία ελαφρά επίπτωση στην ομοιογένεια της τάξης, που όμως δεν αποτελεί μειονέκτημα, μια και το ΚΑΤ. ΤΕΤ. διατήρησε τη θέση πάνω από 60%. Ένας υψηλός Μέσος Όρος και μία θετικά αποκλίνουσα κατανομή αποτελούν ενισχυτικά στοιχεία ότι η διδ/λία της συγκεκριμένης γνώσης της ενότητας αυτής απέδωσε.

2. Και οι δύο στόχοι παρουσιάζουν υψηλή επίδοση, πράγμα που καθιστά την ανατροφοδότηση, διαδικασία προαιρετική.

3. Οι μεγάλοι δείκτες Αξιοπιστίας και Διάκρισης, βεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του οργάνου μέτρησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Πολύ καλή επίδοση στο σύνολο της τάξης,
- β) Αποτελεσματικό όργανο μέτρησης.

ΤΕΣΤ 7: Ελεγχόμενοι στόχοι 3.

1. Η αιτιολόγηση της αυξημένης ανομοιογένειας, σε σχέση με τις τιμές των παραμέτρων θέσης, στηρίζεται στην «πτώση» του ΚΑΤ. ΤΕΤ. σε αρκετά χαμηλό επίπεδο. «Πτώση» παρουσιάζουν και οι «Μεσαίοι», αν και όχι σε ανησυχητικό βαθμό. Η θετική αποκλίση της κατανομής, οφείλεται μάλλον στην εξαιρετική επίδοση (97%) του ΑΝΩΤ. ΤΕΤ και όχι στην αυξημένη επίδοση της τάξης σαν σύνολο.

2. Η πράξη της διαίρεσης, κυρίως όμως η αδυναμία του ΚΑΤ. ΤΕΤ. για λύση προβλημάτων διαίρεσης, φαίνεται πως είναι η αιτία των παραπάνω διαπιστώσεων, όπως φαίνεται από τον πίνακα 1. Γενικά η επίδοση και στους τρεις στόχους, εμφανίζει κάμψη.

3. Το όργανο μέτρησης εμφανίζει τη μεγαλύτερη ως τώρα σταθερότητα. Τα αποτελέσματα επομένως της εξέτασης, θεωρούνται ακριβή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Επίδοση άριστη των «καλών» μαθητών, όχι όμως και του συνόλου της τάξης,
- β) Η πράξη της διαίρεσης και η λύση προβλημάτων διαίρεσης, εμφανίζει δυσκολίες πρόσκτησης. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να λάβει υπόψη της, τη διαπίστωση αυτή.

ΤΕΣΤ 8: Ελεγχόμενοι στόχοι 3.

1. Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί η αύξηση της επίδοσης του ΚΑΤ. ΤΕΤ. (από 42 σε 58%). Από την άλλη το «πέσιμο» του ΑΝΩΤ. ΤΕΤ. και του «ΜΕΣΑΙΩΝ», θα πρέπει να προβληματίζει. Παρά το ότι είχαμε συμπίεση των άκρων, η ανομοιογένεια εμφανίζεται αυξημένη και θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια αυτών των διαφοροποιήσεων. Η κατανομή γενικά, φανερώνει κανονική επίδοση, χωρίς θετικές ή αρνητικές αποκλίσεις. Μιά επίδοση όμως με μεγάλα περιθώρια βελτίωσης, κυρίως στις περιοχές των «Μεσαίων» και του ΑΝΩΤ. ΤΕΤ.

2. Ενώ φαίνεται πως οι στόχοι της εξέτασης αυτής έχουν κάποια σχέση με τους στόχους της εξέτασης 3, ένας έλεγχος της συνάφειας με το κριτήριο r -Pearson, έδειξε ότι αυτή είναι ασήμαντη⁸. Μιά ερμηνεία θα ήταν ίσως πως οι μαθητές δεν αφομοίωσαν την ύλη που εκφράζεται με τους στόχους της εξέτασης 3 και πως η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να γίνει κατά τρόπο συστηματικό. Γενικά οι στόχοι αυτής της εξέτασης και ιδιαίτερα οι 8.1 και 8.3, θα πρέπει να ανατροφοδοτηθούν με συστηματικότερο τρόπο.

3. Οι παρατηρήσεις πάνω σ' αυτή την εξέταση, είναι δυνατό να αμφισβητηθούν, αφού η τιμή Αξιοπιστίας εμφανίζεται χαμηλή. Το μικρό στοιχειακό άριστα, σίγουρα έπαιξε κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της χαμηλής τιμής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- α) Επίδοση με αρκετά περιθώρια βελτίωσης στις περιοχές των «Μεσαίων και καλών μαθητών»,
- β) Χαμηλή αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης.

ΤΕΣΤ 9: Ελεγχόμενοι στόχοι 3.

1. Κανονική κατανομή. Η επίδοση όμως του ΚΑΤ. ΤΕΤ. δεν είναι σταθερή, αφού «έπεσε» και πάλι (από 58 στο 51%). Ενθαρρυντικό το στοιχείο της ανόδου των «Μεσαίων» και του ΑΝΩΤ. ΤΕΤ., χωρίς όμως να μας δίνει την εντύπωση πως η άνοδος αυτή είναι σημαντική, σε σχέση με την προηγούμενη μέτρηση. Η ανομοιογένεια σε μεγάλο ύψος. Ο ίδιος βαθμός παρατηρήθηκε και στην 7η εξέταση, αλλά δικαιολογημένα εκεί, μια που η ενδοτεταρτημοριακή δειγματική κύμανση, έπαιρνε τιμή $97-42=55$. Στην παρούσα εξέταση η τιμή αυτή είναι πάλι πιο μικρή ($86-51=35$) και ως εκ τούτου η μεγάλη τιμή απόκλισης θα

πρέπει ίσως να αναζητηθεί σε μεθοδικά «σφάλματα» διδ/λίας.

2. Οι στόχοι 9.3 και κατά δεύτερο λόγο 9.1, θα πρέπει να εμπλουτιστούν και να ανατροφοδοτηθούν.

3. Η μεγαλύτερη ακρίβεια μέτρησης που παρατηρήθηκε σ' όλες τις μετρήσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

α) Επίδοση κανονική με αστάθεια του ΚΑΤ. ΤΕΤ.,

β) Αδικαιόλογητα μεγάλη απόκλιση,

γ) Όργανο μέτρησης με μεγάλη ακρίβεια.

ΤΕΣΤ 10: Ελεγχόμενοι στόχοι 7.

1. Η τιμή του δείκτη Επίδοσης (81%), καθώς και οι αυξημένες τιμές των παραμέτρων θέσης, αποτελούν ενθαρρυντικά στοιχεία. Η κανονικότητα της κατανομής σε σχέση με τις πιο πάνω τιμές, φανερώνει ότι η διδ/λία πραγμάτωσε τους στόχους της. Η απόκλιση ελεγχόμενη και μέσα στα κανονικά πλαίσια.

2. Αν εξαιρέσουμε το στόχο 10.7, που είναι βέβαια και ο πιο σημαντικός και οπωσδήποτε θα πρέπει να ανατροφοδοτηθεί, οι υπόλοιποι βρίσκονται σε κανονικά επίπεδα επίδοσης.

3. Το όργανο εμφανίζει σημαντική σταθερότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

α) Επίδοση κανονική με ελεγχόμενη απόκλιση,

β) Σημαντική σταθερότητα οργάνου.

Γενικά συμπεράσματα

1. Σε όλες τις εξετάσεις, εκτός της πρώτης, η επίδοση της τάξης φάνηκε κανονική μέχρι πολύ καλή.
2. Μετά την πρώτη, τρίτη, έβδομη και ένατη εξέταση, η προσοχή του δασκάλου έπρεπε να στραφεί στους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, ενώ παράλληλα θα έπρεπε να προσφέρει «εμπλουτισμένη» διδ/λία στους μαθητές με καλή επίδοση, μετά τη δεύτερη, τρίτη και όγδοη εξέταση κατά το στάδιο της ανατροφοδότησης.
3. Η ανομοιογένεια όταν ξεπερνάει τη σχετική τιμή 30, φανερώνει πως κάτι δεν πάει καλά στη διδ/λία. Απαιτείται αναθεώρηση μεθόδων και τακτικών.
4. Τα όργανα μέτρησης εμφάνισαν πολύ καλή ακρίβεια, αν εξαιρέσει κανείς τη δεύτερη, τρίτη, μα ιδιαίτερα, την ογδόη εξέταση.
5. Η τομή των συνόλων, η ικανότητα να λύνουν προβλήματα διαίρεσης, να κάνουν οι μαθητές ανταλλαγές ψηφίων μέσα σε αριθμούς και να μεταβάλλουν την αξία τους, η ικανότητα με κλάσματα, είναι στόχοι μιάς συνεχούς ανατροφοδοτικής διαδικασίας.

6. Τα πιο πάνω αφορούν την Δ' τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξ/πολης και είναι αποτέλεσμα 10 τεστ επίδοσης, όπως αυτά περιέχονται στο βιβλίο του μαθητή του μαθήματος της Αριθμητικής.

Προσπαθήσαμε πολύ περιεκτικά να δώσουμε μιὰ εικόνα της Στατιστικής Ανάλυσης μιας σειράς από τεστ επίδοσης. Σκοπός μας ήταν να κάνουμε φανερό πως μέσα από μιὰ τέτοια διαδικασία βγαίνουν πληροφορίες που αφορούν μαθητές, δάσκαλο, μέθοδο και ήλη διδ/λίας.

Δεν ξέρουμε αν τον πετύχαμε. Αυτό όμως που σίγουρα πρέπει να ξέρουμε, είναι πως ο δάσκαλος πρέπει να βρει χρόνο και τρόπο για να δει τη διδ/λία του σαν μιὰ ζωντανή διαδικασία, δημιουργική και ανεπανάληπτη. Γιατί πέρα από τις όποιες «Μεθοδικές Οδηγίες», στανταρισμένες μορφές ασκήσεων, επαναλήψεων, προγραμματισμών και σχεδιασμών που συνιστούν μιὰ τεχνοκρατική ιδεολογία των εκπαιδευτικών πραγμάτων και θέλουν το δάσκαλο — διδάσκαλο απλό εκτελεστή και διεκπεραιωτή, αυτός θα πρέπει να παραμείνει έτσι όπως τον θέλει η Αγωγή: Καθοδηγητής και Δάσκαλος. Η πρόκληση των καιρών είναι μεγάλη.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Περιλαμβάνει τους στόχους
την επίδοση κατά στόχο και τα στατιστικά στοιχεία των τεστ επίδοσης
της Δ' ΤΑΞΗΣ 4ου Δημ. Σχ. 1984—1985

ΣΤΟΧΟΙ	ΕΠΙΔΟΣΗ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ			
		Δ.Δ	Δ.ΔΚ.	ΑΠ.	ΑΞΙΟΠ.
1.1. Να δημιουργούν σύνολα με τον εγκλεισμό συνόλων σε υπεрсύνολο και αντίστροφα να διαμερίζουν υπεрсύνολα.	59	79	65	49	83
1.2. Να βρίσκουν την τομή δύο συνόλων.		48			
2.1. Να κάνουν μετρήσεις ύψους, μήκους, περιμέτρου εμβαδού και όγκου.	65	64	47	34	78
2.2. Να χαράξουν ευθύγραμμα τμήματα και να αναγνωρίζουν ευθύγραμμα γεωμετρικά σχήματα.		84			
3.1. Να σχηματίζουν αριθμούς.	63	67	43	30	78
3.2. Να γράφουν αριθμούς με πολλούς τρόπους.		61			
3.3. Να κάνουν ανταλλαγές για να αντιληφθούν τη δομή του αριθμητικού συστήματος.		57			

4.1. Να εφαρμόζουν την αντιμεταθετική και προσεταιριστική ιδιότητα της πρόσθεσης.	78	78	41	19	87
4.2. Να κάνουν προσθέσεις και τις δοκιμές τους.		93			
4.3. Να βρίσκουν την τομή δύο συνόλων μέσα και κατά την εφαρμογή της πρόσθεσης.		41			
4.4. Να λύνουν προβλήματα πρόσθεσης.		60			
5.1. Να κάνουν αφαιρέσεις και τις δοκιμές τους.	75	86	43	23	81
5.2. Να λύνουν εξισώσεις.		66			
5.3. Να λύνουν προβλήματα αφαίρεσης.		70			
6.1. Να εφαρμόζουν τις ιδιότητες του πολλαπλασιασμού σε ασκήσεις.	83	80	59	25	91
6.2. Να λύνουν προβλήματα πολλαπλασιασμού.		87			
7.1. Να εκτελούν τις πράξεις της διαίρεσης και τις δοκιμές τους.	71	70	62	39	90
7.2. Να εφαρμόζουν την επιμεριστική ιδιότητα σε προσθέσεις και αφαιρέσεις σε σχέση με τη διαίρεση.		76			
7.3. Να λύνουν προβλήματα διαίρεσης.		52			
8.1. Να σχηματίζουν αριθμούς.	68	55	53	31	66
8.2. Να γράφουν αριθμούς.		84			
8.3. Να κάνουν ανταλλαγές ψηφίων.		43			
9.1. Να εμβαθύνουν στην τεχνική των πράξεων.	66	67	58	39	96
9.2. Να κατανοούν τις σχέσεις που συνδέουν τις αριθμητικές πράξεις.		74			
9.3. Να δημιουργούν αντίστροφα προβλήματα με αναδόμηση των σχέσεων.		51			
10.1. Να κατανοήσουν ότι οι κλασματικοί αριθμοί σχηματίζονται από την επανάληψη της ίδιας κλασματικής μονάδας.	81	82	42	21	
10.2. Να δημιουργούν ισοδύναμα κλάσματα.		79			
10.3. Να συγκρίνουν κλάσματα με την ακέραια μονάδα.		92			
10.4. Να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στον ακέραιο και μεικτό με το καταχρηστικό κλάσμα.		70			
10.5. Να ξεχωρίζουν τα ομώνυμα από τα ετερόνυμα κλάσματα.		95			
10.6. Να προσθέτουν και να αφαιρούν ομώνυμα κλάσματα.		92			
10.7. Να λύνουν προβλήματα με κλάσματα.		43			

Σημείωση:

Δ.Δ.: Δείκτης Δυσκολίας των ερωτήσεων.

Δ.ΔΚ.: Δείκτης Διάκρισης των ερωτήσεων.

ΑΠ.: Απόκλιση ολόκληρου του τεστ.

ΑΞΙΟΠ.: Δείκτης αξιοπιστίας του τεστ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Των τεστ επίδοσης της Δ' τάξης του 4ου Δημ. Σχολείου σχ. έτους 1984-85

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	59	65	63	78	75	83	71	68	66	81
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	5,29	9,76	12,05	21,14	16,42	18,2	17,1	6,14	31,86	52,48
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	2,58	3,32	3,66	4,12	3,83	4,62	6,64	1,88	12,33	11,1
ΣΧΕΤΙΚΗ ΤΥΠ. ΑΠΟΚ Λ.49	34	30	19	23	25	39	31	39	21	
ΣΤΟΙΧΕΙΑΚΟ ΑΡΙΣΤΑ	9	15	19	27	22	22	24	9	48	65
ΠΑΡΑΜΕΤΡΕΣ ΘΕΣΗΣ										
ΤΙΜΕΣ ΕΠΙ ΤΟΙΣ %										
ΠΡΩΤΟΣ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ΑΝΩΤ. ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡ- ΙΟ										
92	81	76	92	90	96	97	82	86	95	
ΜΕΣΑΙΟΣ	56	68	67	80	80	93	79	68	73	88
ΚΑΤΩΤ. ΤΕΤΑΡΤΗΜΟ ΡΙΟ35										
52	52	46	66	65	66	42	58	51	70	
ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΣ	11	7	26	56	9	23	21	22	19	48
ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΤΙΜΕΣ										
ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΕΣΤ	831	775	78	817	807	908	938	658	961	947
Χ.Δ. ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ	587	651	634	780	750	830	712	683	664	807
Χ.Δ. ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ	646	474	427	409	430	592	621	532	578	418
ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ GAUSS										
Χ.Χ	ΜΚ-Α	Κ	Κ	ΜΚ-Θ	ΜΚ-Θ	ΜΚ-Θ	ΜΚ-Θ	Κ	Κ	Κ
ΚΟΛΜΟΓΟΡΟΒ - SMIRNOV	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ

ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Κ = Κανονική κατανομή.

ΜΚ-Θ = Μη κανονική κατανομή θετική.

ΜΚ-Α = Μη κανονική κατανομή αρνητική.

Χ Χ = Το Χ τετράγωνο κριτήριο ελέγχου της κανονικότητας της κατανομής.

Βιβλιογραφία

1. Θ. ΓΚΟΤΟΒΟΣ - Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ - Π. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ: Κριτική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική Πράξη, Γιάννενα 1984.
2. ΖΩΡΖ ΣΝΥΝΤΕΡ: Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων. Μετάφραση Νίκος Μακ. Έκδοση Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος, Μαυρομιχάλη 60-Αθήνα.
3. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ ΜΙΧΑΛΗ: Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Εκδόσεις Γρηγ. Αθήνα.
4. ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΗ Ι.Σ.: Στατιστική Εφαρμοσμένη εις τας επιστήμας της Αγωγής, Αθήνα.
5. ΠΑΠΑΓΩΑΝΝΟΥ ΑΝΤΩΝΙΟΥ: Δοκίμια και μετρήσεις στην Εκπαίδευση, Λευκωσία.
6. ΠΑΠΑΓΩΑΝΝΟΥ ΑΝΤΩΝΙΟΥ: Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Λευκωσία.
7. ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΚΩΝ/ΝΟΥ: Η Στατιστική στην Εκπαίδευση. Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Λευκωσία 1977.
8. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΟΥ: Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, (Πανεπιστημιακές παραδόσεις), Αθήνα 1979.
9. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΟΥ: Στατιστική Εφαρμοσμένη εις τας Επιστήμας Συμπεριφοράς, Ιωάννινα, τομ. 1,2.
10. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Περιοδ. Επιθεώρηση Εκπ/κων Θεμάτων. Εκδότης Κωσ. Γιαννόπουλος, τευχ. 11, 21, Αθήνα, Αλκιβιάδου 49 τ.θ. 25085

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία

Από το ΜΙΧΑΛΗ ΚΑΤΤΑΒΕΝΟ
σύμβουλο εκπ/σης Αδελαίδας

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, που είναι ο πολιτιστικός βραχίονας της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, ασχολήθηκε συστηματικά τα τελευταία 15 χρόνια με την έρευνα και μελέτη, για μία πιο αποδοτική μέθοδο στη διδασκαλία των γλωσσών.

Αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, είναι η εξέλιξη και ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach), η οποία αξιολογεί τη διδασκαλία και εκμάθηση των γλωσσών, γύρω στη δεκαετία του '70. Αρχισε όμως, να εφαρμόζεται στην πράξη και στην τάξη προς το τέλος της ίδιας δεκαετίας και έδωσε ιδιαίτερο βάρος και σημασία στις βασικές λειτουργίες της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης των ανθρώπων. Καθόρισε, μ' άλλα λόγια, ως κεντρικό σκοπό στην εκμάθηση των γλωσσών, την απόκτηση της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά, δηλαδή, να εκφράζονται προφορικά ή γραπτά με ακρίβεια, ευφράδεια και καταλληλότητα σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις (communicative competence)

Η δημοσίευση, άλλωστε, το 1976 του βιβλίου του David Wilkins "Notional Sullabuses" με την κριτική και αναφορά του στα φτωχά αποτελέσματα των δομικά βασισμένων προσεγγίσεων, αποτέλεσε μία σπουδαία ώθηση στην εξέλιξη της επικοινωνιακής διδασκαλίας, η οποία στηρίχθηκε στη λειτουργική και νοηματική προσέγγιση.

Τόσο οι γλωσσικές λειτουργίες, που δεν είναι τίποτα άλλο από εκείνο που κάνουμε χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και πληροφόρησης, όσο και τα νοήματα, που είναι οι γενικές έννοιες που εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα, θεμελίωσαν και καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία των γλωσσών.

Η βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίχθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση, είναι η αναγνώριση του γεγονότος ότι μόνη η δημιουργία των σωστών γραμματικών δομών σε μια γλώσσα, δεν καθιστά απαραίτητα ικανό το μαθητή να επικοινωνεί με επιτυχία στη γλώσσα αυτή.

Εκείνο που, πραγματικά, ζήμιωσε τη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών για πολύ καιρό, ήταν η προτεραιότητα, η οποία δινόταν από μέρους των δασκάλων στη γραμματική και η εντύπωση που είχαν οι μαθητές ότι ο σκοπός της εκμάθησης μιας γλώσσας ήταν η πλήρης γνώση των γραμματικών κανόνων.

Με το να γνωρίζουμε τους βασικούς κανόνες της γραμματικής, έλεγε ο Diller, μπορούμε να πολλαπλασιάζουμε την εμπειρία μας χιλιάδες φορές. Μια ζωντανή γλώσσα, που κυβερνάται από κανόνες, έχει χαρακτηριστικό της τη δημιουργικότητα και επιτρέπει στο μαθητή που τους ξέρει και κατέχει ένα ορισμένο λεξιλόγιο, να δημιουργήσει απεριόριστο αριθμό προτάσεων.

Απέδωσε δηλαδή ο Diller, στη γραμματική, μιά παντοδυναμία, η οποία αποπροσανατόλιζε από τον πραγματικό σκοπό της εκμάθησης της γλώσσας, που δεν ήταν άλλος από την ανάπτυξη της ικανότητας για σωστή και επιτυχή επικοινωνία.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με το Littlewood (1981), μας κάνει να λάβουμε υπόψη μας τη γλώσσα, όχι μόνο ως προς τις γραμματικές δομές, αλλά και ως προς τις επικοινωνιακές λειτουργίες που εκτελεί. Η επικοινωνιακή προσέγγιση, δεν αποβλέπει δηλαδή να υποκαταστήσει τη διδασκαλία της γραμματικής, αλλά να δώσει στη γραμματική τη σωστή της θέση στην επικοινωνία.

Όποιος, πάλι, ισχυρίζεται ότι η γραμματική και το λεξιλόγιο είναι έξω και πέρα από την επικοινωνιακή διδασκαλία, κάνει λάθος. Ανεξάρτητα από το πόσο επικοινωνιακά διδάσκουμε, πρέπει οι μαθητές να απομνημονεύσουν μερικές φορές και λεξιλόγιο και να ασκούνται στις γραμματικές δομές με απλές εξηγήσεις, χωρίς τυπικούς ορισμούς και κανόνες, καθώς και με μετρημένη χρήση της ορολογίας.

Δε διδάσκουμε, επομένως, τους μαθητές μας μόνο τις δομές της γλώσσας, αλλά και το πώς αυτές οι δομές σχετίζονται με τις επικοινωνιακές λειτουργίες στις πραγματικές καταστάσεις.

Ο Widdowson, παίρνει ξεκάθαρη θέση, λέγοντας ότι η επικοινωνιακή διδασκαλία δεν είναι ζήτημα γραμματικής ή μη γραμματικής, αλλά το πώς η εκμάθηση των γραμματικών κανόνων μπορεί να επιτύχει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η γραμματική δε διδάσκεται ως αυτοσκοπός, αλλά για να υποβοηθήσει την επικοινωνία.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι σε πολλούς εκπ/κούς, δίνεται η εντύπωση ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση στρέφει την προσοχή της στην ακρόαση και την ομιλία και αδιαφορεί για την ανάγνωση και τη γραφή, επειδή ο πιο ολοφάνερος τύπος επικοινωνίας δύο ατόμων, είναι η συνομιλία.

Το γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και να ασκούνται παράλληλα και αρμονικά και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή.

Η μεν προφορική επικοινωνία, ως ομιλία και ακρόαση, να έχει κεντρική θέση στο σχολείο, όπως έχει και στη ζωή, η δε γραπτή επικοινωνία να βασίζεται στο γραπτό λόγο, με δύο πόλους, τη γραπτή έκφραση και ανάγνωση.

Με τα καινούργια βιβλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, καταβάλλεται προσπάθεια να ενοποιούνται όσο γίνεται πιο φυσικά στην πράξη, η προφορική έκφραση, η γραπτή έκφραση, η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραμματική και το βασικό λεξιλόγιο. Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες συσχετίζονται και η ανάπτυξη της μιάς συνδέεται και επηρεάζει τις άλλες. Τα παιδιά διαβάζουν μιά διδακτική ενότητα (αυθεντικό κείμενο), μιλούν γι' αυτή, ακούν τα σχόλια των άλλων και εκφράζονται μέσω της γραφής. Είναι κανόνας της επικοινωνιακής προσέγγισης, να ασκούνται και οι τέσσερις δεξιότητες, ταυτόχρονα σ' όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.

Στο επίκεντρο της διδασκαλίας ευρίσκεται ο απαρτισμένος λόγος και η σπουδή της γλώσσας τοποθετείται πάνω στην ίδια τη γλωσσική μάθηση, μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η γλωσσολογία και ο κοινός νους, συμφωνούν ότι η γλώσσα μαθαίνεται στην πράξη.

Με την επικοινωνιακή προσέγγιση επιχειρείται μιά αντιστροφή της παραδοσιακής τακτικής, αντιστροφή από τους ορισμούς και τους κανόνες στις γλωσσικές εφαρμογές, δηλ. από την παθητική ενασχόληση στην ενεργητική και σε πρακτικό επίπεδο συμμετοχή.

«Τα βιβλία δεν είναι πια αποθήκες ετοιμοπαράδοτων γνώσεων, αλλά βιβλία εργαστηριακά, που βοηθούν και ασκούν το μαθητή στην αναζήτηση και οικοδόμηση της γνώσης, περιέχοντας για το σκοπό αυτό μαθησιακές δραστηριότητες»¹.

Η πιο σπουδαία μαθησιακή υπόδειξη της επικοινωνιακής προσέγγισης, μας λένε ο Morrow και ο Johnson, είναι ότι η γλώσσα μαθαίνεται, παρά διδάσκεται και μαθαίνεται μέσα από τη χρήση της, σε τρόπο ώστε οι μαθητές να μην είναι παθητικοί δέκτες, αλλά να συμμετέχουν ενεργητικά στην απόκτησή της.

Το γλωσσικό μάθημα τοποθετείται στη βάση που θέλει τη σπουδή της γλώσσας πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη και στη γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας.

Είναι επιταγή, θα λέγαμε, της επικοινωνιακής προσέγγισης, να προσφέρεται η γλώσσα μέσα από τις πραγματικές καταστάσεις ζωής. Η αξιοποίηση της πραγματικής ζωντανής κατάστασης, δίνει αμεσότητα και σχετικότητα και παράλληλα κινητοποιεί τους μαθητές για επικοινωνιακή επαφή.

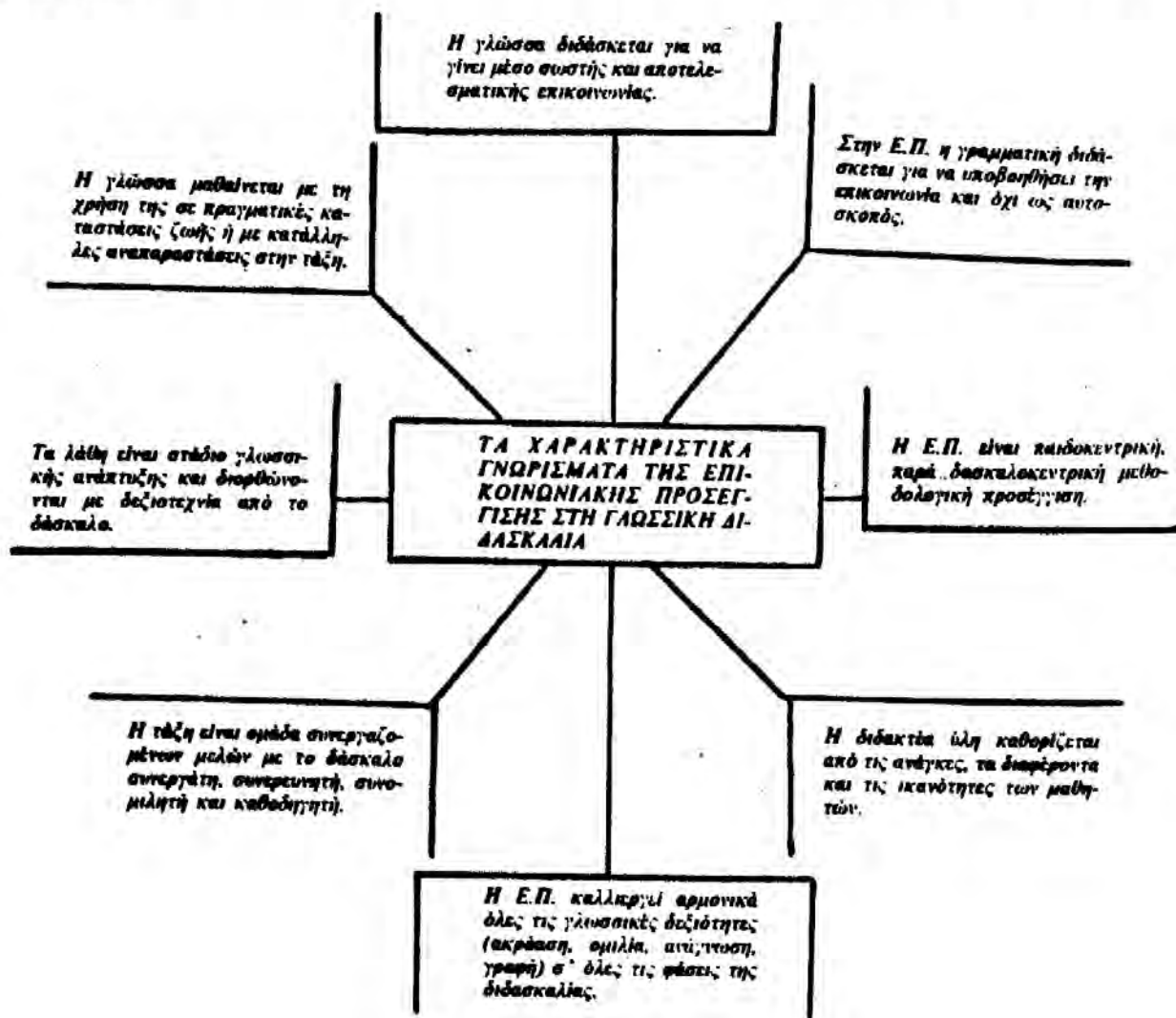
Σε περίπτωση έλλειψης πραγματικών καταστάσεων ζωής, επιβάλλεται η αναπαράσταση μέσα στην τάξη. Η ομαδική εργασία, το παιχνίδι, η δραματοποίηση και η υπόδυση ρόλων, επιτρέπουν την αναπαράσταση πραγματικών καταστάσεων ζωής και εξυπερετούν τους σκοπούς της επικοινωνιακής προσέγγισης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία της μάθησης στρέφεται προς την επικοινωνία και το γλωσσικό σύστημα γίνεται εργαλείο, που υποβοηθεί το μαθητή να πετύχει το σκοπό αυτό.

Κεντρικά σημεία στην επικοινωνιακή προσέγγιση, είναι ότι η ύλη, που

διδάσκεται, καθορίζεται βασικά από τα διαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Το τί θέλουν οι μαθητές, αλλά και το τί χρειάζεται να γνωρίζουν για να είναι ικανοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.

Το γεγονός, επίσης, ότι τα εποπτικά μέσα διδ/λίας, καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι που αναπτύσσονται, είναι σύμφωνες με τις ανάγκες αυτές και ότι ο μεν δάσκαλος ποτέ δεν κυριαρχεί στην τάξη, αλλά είναι συχνά συμμετοχος, συνεργάτης, συνομιλητής στην ομαδική αλληλοεπίδραση και συνεπαφή, οι δε μαθητές ενεργά μέλη στην εκμάθηση της γλώσσας, δίνουν την επικοινωνιακή προσέγγιση το χαρακτήρα της παιδοκεντρικής και όχι της δασκαλοκεντρικής μεθοδικής προσέγγισης. Μεθοδική, επίσης, απαίτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα, που εκμανθάνεται.

Ένα άλλο σημείο, που πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα, είναι ότι τα λάθη των μαθητών θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν ένα στάδιο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να γίνονται αποδεκτά και να διορθώνονται στην κατάλληλη ώρα και με την απαραίτητη δεξιότητα από το δάσκαλο.



Για παραστατικότερη παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της επικοινωνιακής προσέγγισης, παραθέτουμε τον παρακάτω σχετικό πίνακα. Ο σεβασμός, εξ' άλλου, των μεθοδικών απαιτήσεων της επικοινωνιακής προσέγγισης, αποτελεί κανόνα, που ο κάθε εκπ/κός πρέπει να εφαρμόζει στην οργάνωση και εκτέλεση της διδ/λίας του, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα των συνθηκών της συγκεκριμένης τάξης και της συγκεκριμένης μαθησιακής δραστηριότητας.

Βιβλιογραφία

1. *Νεοελληνική Γλώσσα - Βιβλίο του δασκάλου (1984)*: Ο.Ε.Δ.Β. — Αθήνα.
2. *Johnson, K. and Morrow, K. (1981)*: *Communication in the classroom* Harlo: Longman.
3. *Wilkins, D. (1976)*: *National syllabuses*, London: Oxford University Press.
4. *Littlewood, W. (1981)*: *Communicative language teaching: An introduction*, Cambridge: C.U.P.
5. *Widdowson, H.G. (1979)*: *Explorations in Applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
6. *Hillebrand, H. (1983)*: *Communicative Teaching: Theoretical Basis and the practical implications for teachers* Curriculum Directorate E.D. of S.A.
7. *Fotiadis, K. (1983)*: *Let's teach for communication*, Article in *Tongues 27*—C.D.E.D. of S.A.

Το γλωσσικό πρόβλημα τα δέκα τελευταία χρόνια

(Απόψεις - διαφωνίες - λάθη που γίνονται)

Γιάννης Παπαρηγορίου
Δάσκαλος

ΜΕΡΟΣ Α'

Συμπληρώθηκαν φέτος δέκα χρόνια από τότε που καθιερώθηκε στην Εκπαίδευση και λίγο αργότερα στη διοίκηση, η δημοτική ως επίσημη γλώσσα. Διατυπώθηκαν από τότε μέχρι σήμερα πάμπολλες απόψεις σε εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία και έγιναν αρκετές συζητήσεις, διαλέξεις, συνέδρια και συμπόσια για τη γλώσσα. Όποιος παρακολούθησε και παρακολουθεί κάπως συστηματικά την κίνηση που έχει δημιουργηθεί για το γλωσσικό πρόβλημα, αυτό το χρονικό διάστημα, διαπιστώνει πόσο δίκιο είχε ο Παλαμάς, όταν το 1927, χαρακτήριζε το γλωσσικό ζήτημα ως «το βιβλικό χαμόδεντρο που πάντα φλέγεται και ποτέ δεν καιγεται»¹.

Με την εργασία που ακολουθεί, η οποία θα χωριστεί σε δύο μέρη, θα επιχειρηθούν τα εξής:

α) Στο πρώτο μέρος, ως το πούμε θεωρητικό, θα περιγραφεί κάπως η κίνηση, αλλά και η διαμάχη για το γλωσσικό πρόβλημα που παρατηρήθηκε τα δέκα τελευταία χρόνια. Αυτό θα γίνει κυρίως με παράθεση απόψεων, απ' αυτές που έχω υπόψη μου και έχουν δημοσιευτεί στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο. Για αρκετά θέματα υπάρχουν απόψεις που αλληλοκαλύπτονται. Αυτό, μολονότι κουράζει κάπως, κατά τη γνώμη μου είναι χρήσιμο, γιατί αποδυναμώνεται έτσι το γνωστό επιχείρημα: πρόκειται για προσωπική και μεμονωμένη άποψη.

β) Στο δεύτερο μέρος, ως το ονομάσω πρακτικό, θα παρατεθούν κάπως συστηματοποιημένα αρκετά λάθη, απ' αυτά που γίνονται σήμερα στη χρήση της δημοτικής γλώσσας, με απόψεις - προτάσεις και υποδείξεις, για την αντιμετώπισή τους.

Γλωσσικό ζήτημα ή γλωσσικό πρόβλημα;

Από το 1976 και μετά, δεν αντιμετωπίζουμε γλωσσικό ζήτημα, αντιμετωπίζουμε μόνο γλωσσικό πρόβλημα.

«Στον τόπο μας υπάρχει σήμερα γλωσσικό πρόβλημα, χωρίς να υπάρχει πια γλωσσικό ζήτημα»², παραδέχεται ο καθηγητής της γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, Γεώργιος Μπαμπινιώτης. «Εμείς δεχόμαστε ότι υπάρχει σήμερα γλωσσικό πρόβλημα, που δεν έχει όμως καμιά σχέση με το παλιό γλωσσικό ζήτημα»³, διακηρύσσει η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. «Εκείνο λοιπόν που θα μπορούσαμε να πούμε, είναι τούτο: δεν υπάρχει σήμερα γλωσσικό ζήτημα στη μορφή που το γνώρισε ο Ελληνισμός - για να μην πάμε μακρύτερα - από τα τέλη του δέκατου όγδοου, σ' όλη τη διάρκεια του δέκατου ένατου και στις δεκαετηρίδες του δικού μας αιώνα, έως την πολιτική μεταπολίτευση του 1974. Σήμερα όμως είναι βέβαιο, ότι αντιμετωπίζουμε αρκετά μερικά ζητήματα που καθήκον έχουμε να τα αντιμετωπίσουμε με σοβαρότητα και να τα προωθήσουμε για να βρουν τη λύση τους»⁴, τόνισε μεταξύ των άλλων σε ομιλία του, ο γνωστός δημοτικιστής Εμ. Κριαράς.

Οι περισσότερες διαφωνίες, συζητήσεις, αναζητήσεις κλπ., που έγιναν στη δεκαετία 1976 - 1986, αναφέρονται κυρίως στο γλωσσικό πρόβλημα και όχι στο γλωσσικό ζήτημα. Έτσι, το πρόβλημα που έμπαινε δεν ήταν το γνωστό, δημοτική ή καθαρεύουσα, αλλά το είδος της δημοτικής που επικρατεί ή πρέπει να επικρατήσει: Κοινή Νεοελληνική (Κ.ΝΕ.), γνήσια δημοτική, δημοτική χωρίς ακρότητες, ευρύχωρη δημοτική κλπ. Κανένας πιά, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν είναι, τουλάχιστον φανερά, υποστηρικτής της καθαρεύουσας, με αποτέλεσμα να έχει δημιουργηθεί ένα είδος ομοφωνίας, σ' αυτό που πιο πάνω τονίστηκε: Ότι σήμερα δεν υπάρχει γλωσσικό ζήτημα, υπάρχει μόνο γλωσσικό πρόβλημα.

Εκεί που παρατηρείται μεγάλη διαφωνία, είναι οι εκτιμήσεις γύρω από τις διαστάσεις του προβλήματος, τις αιτίες που το δημιούργησαν και το συντηρούν, τις επιπτώσεις που έχει και τα μέτρα που πρέπει να παρθούν. Οι συζητήσεις - εκτιμήσεις κλπ., γύρω από το γλωσσικό πρόβλημα, μιλάμε πάντα για την τελευταία δεκαετία, φούντωσαν από τότε που δημοσιεύτηκε στον τύπο (18 Μαρτίου 1982), η «διακήρυξη» των, Οδ. Ελύτη, Γ. Μπαμπινιώτη, Α. Νικολαΐδη, Γ. Ντεγιάννη, Α. Σκιαδά, Ν. Γκίκα και Γ. Χειμώνα, με την οποία ιδρύοταν ο Ελληνικός Γλωσσικός Όμιλος (Ε.Γ.Ο.).

Ιδεολογικοπολιτική πλευρά του προβλήματος

Οι διαφορετικές θέσεις και απόψεις, που κατά καιρούς διατυπώθηκαν, εμπλουτίζονταν συνήθως με σύγχρονους, αλλά και γνωστούς από το παρελθόν γαρακτηρισμούς, όπως: προοδευτικός, αντιδραστικός, καθαρολόγος δημοτικι-

στής, λαϊκιστής, αντεξουσιαστής, συρρικνωτής, δογματικός δημοτικιστής, ορθόδοξος, κινδυνολόγος κλπ., χαρακτηρισμοί που επισημαίνουν τις εξω-γλωσσικές συντεταγμένες του προβλήματος και κυρίως την ιδεολογική του πλευρά. Μερικοί μάλιστα φτάνουν στο σημείο, να τονίζουν ότι το γλωσσικό πρόβλημα είναι κυρίως πρόβλημα πολιτικό.

Με την πεποίθηση ότι θα βοηθηθεί ο αναγνώστης να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για την ιδεολογικοπολιτική πλευρά του προβλήματος, κρίνω σκόπιμο, για λόγους κυρίως διευκολυντικούς, αντί να παραπέμψω σε σκόρπια βιβλιογραφία, να παραθέσω στη συνέχεια μερικές τέτοιες απόψεις:

«...Το ολισθηρό λοιπόν και άκρως επικίνδυνο σημείο, δεν είναι η συμμόρφωση της φράσεως προς ωρισμένο αρραγές τυπικό και ο παντί σθένει εξοβολισμός του ακανονίστου άτυπου, είναι ότι το μέλλον της γλώσσας παραδίδεται στον οδοστρωτήρα της ιδεολογίας. Μπορούμε να καυχόμαστε, πως στην Ελλάδα, ο όρος ιδεολογία απέκτησε πληρότητα μοναδική γιατί, ενώ παντού σημαίνει απλώς τη λογική ωρισμένης ιδέας, εδώ δηλώνει και τη γλώσσα της:... Επείγει κατ' αρχήν να διευκρινιστεί η αληθινή φύση του προβλήματος, ώστε οι συνειδήσεις να μην παγιδεύονται και να μην εφησυχάζουν με την ιδέα μιάς στενά γλωσσικής εκτροπής»⁵.

«Το χειρότερο είναι πως αυτός ο φετιχισμός δεν περιορίζεται στη γραμματική, αλλά φορτίζεται με ευρύτερη ιδεολογία, συσχετιζόμενος καταχρηστικά με «αιτήματα λαϊκής κυριαρχίας» και προοδευτικότητας, έτσι που στη δογματική στενοκεφαλιά των γραμματικών, έρχεται να προστεθεί ο γλωσσοπολιτικός φανατισμός των παντοίων «προοδευτικών» και «πολιτικοποιημένων», υποδαυλιζόμενος μάλιστα από τα ιδεολογικά ναυπηγεία του κράτους... Και δεδομένου πως η περιρρέουσα μαζο-λαϊκοφροσύνη τείνει πλέον να αναχθεί σε νέα εθνικοφροσύνη, οι ποικιλώνυμοι προοδευτικοί και συνειδητοποιημένοι, επωμίζονται αυτή την κατάληξη (πρόκειται για την κατάληξη των τριτοκλίτων ουσιαστικών π.χ. Τάξη- Τάξης, η παρένθεση είναι δική μας), ως καθήκον πολιτικό, άλλοτε από πεποίθηση κι άλλοτε από φόβο ή διάθεση κομφορμιστική, γιατί σ' αυτή κρυσταλλώνονται ποικίλες συμβολικές εκδοχές: σύμβολο γραμματικής διεκδίκησης και αδιαλλαξίας αρχικά, απέβη καθ' οδόν, στα πλαίσια ευρύτερων γλωσσοϊδεολογικών συζεύξεων, νεύμα κομματικής και ακολούθως παραταξιακής αναγνωρίσεως και τελικά σήμα κατατεθέν λαϊκοφροσύνης, πολιτικής ανυποταξίας και ευρύτερου προοδευτισμού...»⁶.

«Αποτελούν δε αναπόφευκτα επακόλουθα, είτε μιάς φανατικής εμμονής σε ξεπερασμένα δημοτικιστικά πρότυπα, είτε και ειδικότερα μιάς αφελούς ή «πλεγματικής» λαϊκιστικής νοοτροπίας, σύμφωνα με την οποία όσο περισσότερα καταλληλικά παρελείπει κανείς και όσο σπανιότερα κατεβάζει τον τόνο στην παραλήγουσα, τόσο πιο «προοδευτικός» είναι και τόσο πιο «κοντά στο λαό» βρίσκεται... Έτσι όμως, η εμπλοκή της Εθνικής μας γλώσσας στους μηχανισμούς καταναγκαστικούς και ιδεολογικούς της εξουσίας, λειτουργεί αρνητικά⁷».

«Η γλώσσα μέρα με τη μέρα, απομακρύνεται από την Ελευθερία και προσκολλιέται στην πολιτική. Τα προπαροξύτονα είναι κομματική ταυτότητα, οι μήνες χωρίς άρθρο κομματική αφοσίωση και η καθαρευουσιάνικη ψευδοδημοτική κομματικός ραγιαδισμός^{7*}».

«Στις μέρες μας, κορυφώθηκε η κακοποίηση, επειδή έχει επιταθεί το φαινόμενο που θα ονόμαζα «δεισιγλωσσία». Κυριαρχεί σήμερα ένας διάχυτος φόβος, που κατέχει τους περισσότερους από όσους χειρίζονται το γραπτό λόγο, μήπως και χαρακτηρισθούν αντιδραστικοί, οπισθοδρομικοί και έτσι θεωρούν υποχρέωσή τους να γράφουν σε ύφος «λαϊκιστικό^{8*}».

«Γεγονός πάντως παραμένει, ότι οι τύχες της δημοτικής γλώσσας συγκαθορίζονται και σήμερα, όπως συνέβαινε εξάλλου και στο παρελθόν, από συγκεκριμένες ή πιο αόριστες ιδεολογικές επιλογές, που σε τίποτε δεν ωφελεί να τις αγνοούμε ή να ζητούμε να τις εξορκίσουμε στο όνομα της επιθυμητής εθνικής ομοψυχίας ή και της επιστήμης. Αντίθετα, πρέπει να τις αναγνωρίσουμε, να τις ελέγξουμε και να τις ανανεώσουμε, αν στο μεταξύ διαπιστώσουμε πως έχουν μπαγιατέψει ή και μολυνθεί...

Εν τούτοις, οι ιδεολογικές προκαταλήψεις υφέρπουν (κάποτε παρά τις προθέσεις των υποκειμένων τους) προς το μέρος κυρίως των διαμαρτυρομένων, όταν συντάσσουν και προβάλλουν μαχητικά θεραπευτικές προτάσεις για τα γλωσσικά μας δεινά^{9*}.

«Για άλλη μιá φορά, η πολιτικοποίηση του γλωσσικού θέματος, ή ακριβέστερα η κομματικοποίησή του που επιχειρείται σκόπιμα από μερικούς, αποπροσανατολίζει από την ουσία του προβλήματος και συμβάλλει στη διαιώνισή του^{9*}.

Αξιοσημείωτες, κατά τη γνώμη μου, στο σημείο αυτό είναι και οι παρακάτω επισημάνσεις:

«Το παιχνίδι της εξέλιξης της γλώσσας, παίζεται στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, στο πλαίσιο των ανθρωπίνων σχέσεων. Η χρήση νέων γλωσσικών μορφών δεν είναι ουρανοκατέβατη... Οι νέες γλωσσικές μορφές συνδέονται αναμφίβολα με εξωγλωσσικά φαινόμενα, είναι φορείς «εκφραστικής» σημασίας, πέρα από την καθιερωμένη αναφορική τους σημασία. Οι νέες γλωσσικές χρήσεις «δηλώνουν» την κοινωνική ταυτότητα του ομιλητή και επίσης «συμβολίζουν» το είδος της επικοινωνιακής σχέσης. Και λόγω της μακρόχρονης και υπαρκτής ακόμη διγλωσσίας — η διγλωσσία δεν «καταργήθηκε» απλώς η καθαρεύουσα υποχώρησε, επειδή έχασε τα κοινωνικοπολιτικά της ερείσματα — υπάρχουν αρκετοί εξελισσόμενοι τύποι, οι οποίοι τώρα συνιστούν και ενδέχεται να αποτελέσουν και στο μέλλον περιοχές αντίστασης των «λίγων» απέναντι στους «πολλούς»^{10*}.

Η γλωσσοφιλολογική πλευρά του προβλήματος

Η δημοτική γλώσσα, όπως όλες οι γλώσσες, έχει το δικό της λεξιλόγιο, τη δική της γραμματική με την ευρεία έννοια του όρου (φωνολογία, μορφολογία,

σημασιολογία, σύνταξη) και το δικό της ύφος. Αυτό παραδέχονται οι «ορθόδοξοι» δημοτικιστές, ενώ οι αντίπαλοί τους μιλάνε για φτωχό λεξιλόγιο και ανύπαρκτο συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Φυσικό είναι, οι συζητήσεις, οι διαφωνίες κλπ. να αναφέρονται σε προβλήματα λεξιλογίου, φωνολογίας, μορφολογίας, σημασιολογίας, σύνταξης και ύφους.

Αν προσπαθούσε κανείς να δημιουργήσει κατηγορίες, για να εντάξει τις διαφορετικές απόψεις, θα χρειαζόταν, πιστεύω, για κάθε άποψη και μία κατηγορία, αφού τα κριτήρια για μία τέτοια κατηγοριοποίηση, είναι αρκετά.

Θα επιχειρηθεί εδώ, για πρακτικούς λόγους, μία χονδροειδής στην ουσία αυθαίρετη κατηγοριοποίηση των κυριότερων απόψεων που έχουν διατυπωθεί στην τελευταία δεκαετία. Έτσι, σε μία κατηγορία τοποθετούνται οι ιδρυτές του γλωσσικού Ομίλου και αυτοί που συμφωνούν με τις απόψεις τους. Σε μία άλλη, αυτοί που είναι αντίθετοι στις θέσεις του Ομίλου και είναι πιστοί στις απόψεις του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (Ορθόδοξοι δημοτικιστές). Και σε μία τρίτη κατηγορία, αυτοί που κατηγορούν τους «Ορθόδοξους» δημοτικιστές ότι έκαναν πολλές παραχωρήσεις στη λόγια παράδοση. Φυσικά υπάρχουν και αρκετοί που δεν «χωράνε» σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες.

Γλωσσικός Όμιλος - Θέσεις - Απόψεις

Οι ιδρυτές του Γλωσσικού Ομίλου και όσοι συμφωνούν με τις απόψεις του, αποκαλούνται από την αντίθετη πλευρά «συντηρητικοί», «κρυπτοκαθαρευουσιάνοι», «αντιδραστικοί», «αντεξουσιαστές», «κινδυνολόγοι» κλπ. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί, είναι φανερό ότι δεν ισχύουν γι' αυτούς που συμφωνούν μόνο με κάποιες θέσεις του Ομίλου.

Περίληπτικά οι θέσεις και οι απόψεις τους, είναι οι εξής: Το γλωσσικό πρόβλημα έχει πάρει τα τελευταία χρόνια δραματικές διαστάσεις. Η γλώσσα μας φτωχαίνει αφάνταστα, χάνει την αφομοιωτική της ικανότητα και τον εκφραστικό της πλούτο, συρρικνώνεται επικίνδυνα και η λεγόμενη δημοτική, είναι τεχνητή γλώσσα. Αποδίδουν τις αιτίες στην αποκοπή και σταδιακή απομάκρυνση της γλώσσας από τη λόγια παράδοση, στην «τρομοκρατία» και «καταπίεση» που ασκείται από τους καθαρολόγους δημοτικιστές, (σήμερα εκτός των άλλων, ένας ξεπερασμένος γλωσσαμυντορισμός, εν ονόματι μιάς τεχνητής δημοτικής, μας θυμίζει όλο και περισσότερο τους καθαρευουσιάνους «γλωσσαμύντορες του παρελθόντος»¹¹⁾ με τα απανωτά «μη» και «μη» και με συνταγές να αποφεύγεται «πάση θυσία» ό,τι έχει σχέση με τη λόγια παράδοση. Στο λαϊκίστικο πνεύμα και στο λεγόμενο προοδευτισμό που χαρακτηρίζουν την εποχή μας. Στην άκριτη εισβολή των ξένων λέξεων. Στην Εκπαίδευση όπου η διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών έχει περιοριστεί μόνο στο Λύκειο και στη σχολική Γραμματική, η οποία, αντί να είναι περιγραφική, είναι έντονα ρυθμιστική και καταπιεστική. Εντοπίζουν το γλωσσικό «κατάντημα» στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στη διοίκηση, στην Εκπαίδευση, στον τύπο, στα φοιτητικά, στα κομματικά και στα συνδικαλιστικά έντυπα, στις ξενόγλωσσες

επιγραφές και γενικά στην κακή χρήση που γίνεται από διάφορους «φορείς», αλλά και υπεύθυνα, για τις τύχες μας, άτομα. Για να επιβεβαιώσουν τους ισχυρισμούς τους, παραθέτουν λέξεις ή φράσεις που άκουσαν ή διάβασαν, σαν τις παρακάτω: «στις 14 Ιούλη», «η δράσταινα του εγκλήματος», «υπόστηκε βλάβη», «προάχτηκε σε Διευθυντή», «επιστήμη του Δίκαιου», «του συμβούλιου», «του πόλεμου», «των εκλογικών κατάλογων», «κρατικού θεάτρου» «κύρια, πιθανά, επειικά, επόμενα» κλπ.

Αν το κακό συνεχιστεί, προβλέπουν ότι η φυσιογνωμία της γλώσσας θα αλλοιωθεί επικίνδυνα. Επικαλούνται και τις απόψεις των Κορυφαίων μας ποιητών, Ελύτη και Σεφέρη, που μίλησαν για «σύγχρονα κορακίστικα» ο πρώτος και για «Ελλαδέξ» ο δεύτερος, αφήνοντας έτσι να εννοηθεί ότι σε λίγα χρόνια θα αντιμετωπίσουμε πρόβλημα απλής επικοινωνίας. Τονίζουν ότι ανησυχούν βαθύτατα, σε αντίθεση «μ' αυτούς που βλέπουν ρόδινα τα πράγματα και βαυκαλίζονται να πιστεύουν πως λύθηκε το γλωσσικό πρόβλημα»¹². Δεν εφησυχάζουν, αλλά προσπαθούν με κάθε τρόπο, άρθρα, διαλέξεις, συζητήσεις κλπ., να διαφωτίσουν το ευρύτερο κοινό και να προβληματίσουν την πνευματική και πολιτική ηγεσία του τόπου. Στα πλαίσια αυτής της ανησυχίας και δραστηριοποίησης, εντάσσεται και η ίδρυση του Γλωσσικού Ομίλου, ο οποίος μεταξύ των άλλων, «θα εκφράζει ορισμένες γενικές αρχές και απόψεις για τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και της σύγχρονης επιστημονικής ορολογίας και θα προτείνει λύσεις για την προφύλαξη της Ελληνικής από την αθρόα, άκριτη και αδικαιολόγητη εισβολή ξένων λέξεων, που τη ρυπαίνουν και αλλοιώνουν τη φυσιογνωμία της»¹². Διακηρύσσουν ότι είναι υπέρ της Ελευθερίας στη γλώσσα, «που πρακτικά σημαίνει ελευθερία στις επιλογές των λέξεων, τη γραμματική τύπων και των συντακτικών τμημάτων που διαθέτει η νεοελληνική»¹³.

Αυτό το τελευταίο σημείο και ιδιαίτερα η ελευθερία στις επιλογές των γραμματικών τύπων, έδωσε την αφορμή να διατυπωθούν από την αντίπαλη πλευρά όχι μόνο διαφορετικές απόψεις, αλλά και υποψίες για λανθάνουσες προθέσεις (επαναφορά της καθαρεύουσας με αλλαγμένο προσωπείο).

Κοινή Νεοελληνική (Κ.ΝΕ.)

Πριν όμως γίνει λόγος για το πως βλέπουν οι «Ορθόδοξοι» δημοτικιστές το γλωσσικό πρόβλημα, νομίζω ότι σ' αυτό εδώ το σημείο πρέπει να τονισθεί το εξής: Αρκετοί απ' αυτούς που διαφωνούν με τις θέσεις του Ελληνικού γλωσσικού Ομίλου (Ε.Γ.Ο.), στην πραγματικότητα διαφωνούν με τις απόψεις του κ. Μπαμπινιώτη, για τον οποίο πιστεύουν ότι, εκτός από θεωρητικός¹³ του Ελληνικού γλωσσικού Ομίλου, «σαν ειδικός που οδηγεί και κατευθύνει τον Ε.Γ.Ο.¹⁴». Έτσι, σχεδόν όλα τα άρθρα που γράφτηκαν κατά του Ε.Γ.Ο., συνήθως σχολιάζουν τις θέσεις και τις απόψεις του, για την κοινή νεοελληνική (Κ.ΝΕ.) Αξίζει επομένως τον κόπο, να παρατεθούν εδώ οι βασικές θέσεις του κ. Μπαμπινιώτη για την Κ.ΝΕ.

«Η σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα — η γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία οι Έλληνες, που διαθέτουν ορισμένες στοιχειώδεις έστω γραμματικές γνώσεις, είναι μιά γλωσσική κατάσταση που δεν μπορεί να ταυτισθεί ούτε με την καθαρεύουσα, ούτε με τη δημοτική. Είναι μιά σύνθεσι των δύο αυτών γλωσσικών μορφών που, ως σύνθεσι, είναι κάτι νέο πέρα από τα απλά συστατικά στοιχεία, που την αποτελούν. Τη σύνθεσι αυτή, προϊόν εσωτερικής επιλογής συστημάτων της γλώσσας και όχι τυχαίας αναμίξεως, «μεικτή γλώσσα» ονόμασα Νεοελληνική (ή Νεοελληνική κοινή) για να τη διακρίνω τόσο από την καθαρεύουσα, όσο και από τη ρυθμισμένη δημοτική που και οι δύο αποτελούν για τη σύγχρονη γλωσσική μας πραγματικότητα περισσότερο ή λιγότερο υπερκερασμένες γλωσσικές μορφές».

Για να μπορέσει ο αναγνώστης να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με την τελευταία άποψη, ότι η δημοτική είναι μιά υπερκερασμένη γλωσσική μορφή από την Κ.ΝΕ., πρέπει έστω και σε γενικές γραμμές να γνωρίσει αυτή την περίφημη Κ.ΝΕ.: «Παράλληλα, προς τη διαμορφωμένη Κ.ΝΕ., υφίστανται και σήμερα ως πραγματικότητες οι μορφές της Ν. Ελληνικής, οι γνωστές ως καθαρεύουσα και δημοτική. Η ήδη δημιουργουμένη νέα σωτήρια γλωσσική πραγματικότητα, η Κ.ΝΕ., δεν σημαίνει ότι έθεσε κιάλας στο περιθώριο τις δύο ιστορικά και συγχρονικά υπαρκτές μορφές της Ν. Ελληνικής... Είπαμε ότι η Κ.ΝΕ. δεν ταυτίζεται με τη μορφή της Ν. Ελληνικής, τη γνωστή ως δημοτική. Μερικά από τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν αυτομάτως από τη δημοτική, είναι, μεταξύ των άλλων, εκείνα που προέρχονται από τη μορφή της καθαρευούσης και που επελέγησαν και χρησιμοποιούνται στην Κ.ΝΕ. Αναφέρουμε εδώ μερικά τέτοια στοιχεία, για να γίνει σαφέστερη η μορφή γλώσσας που νοούμε εδώ ως Κ.ΝΕ.

Στο σύστημα της Κ.ΝΕ., τα οξυτονούμενα ουσιαστικά σε — της (καμιά φορά και παροξύτονα σε — της), σχηματίζουν συνήθως τη γενική σε — του (του επιθεωρητού, διοικητού, διευθυντού, βουλευτού, εκδότη, ηγέτου κλπ.) την ονομαστική του πληθυντικού σε —ται (οι καθηγηται, ιδιοκτήται κλπ.), την αιτιατική του πληθυντικού σε —τας (τους ιδρυτάς, διευθυντάς, φοιτητάς, διοικητάς κλπ.), την κλητική του ενικού σε —τα (κύριε Διευθυντά, καθηγητά, διοικητά, όπως και κύριε συνταγματάρχα, γυμνασιάρχα, τα σε — άρχης).

Χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα τα θηλυκά ουσιαστικά σε —ος: η οδός, είσοδος, έξοδος, ασφαλτός, μέθοδος, κλπ., ιδίως τα πολλά επαγγελματικά σε —ος: η αισθητικός, αεροσυνοδός, μικροβιολόγος, φιλόλογος, υπάλληλος, παιδίατρος κλπ.

Επίσης τα θηλυκά επίθετα σε —ος: γηπεδούχος (ομάδα), βιταμινούχος (ουσία), γενεσιουργός (αίτια), κεραινοβόλος (επίθεση), προνομιούχος (περιοχή), προσοδοφόρος (επιχείρηση), συνταξιούχος (καθηγήτρια) κλπ.

Πολλά από τα λεγόμενα τριτόκλιτα ουσιαστικά, εξακολουθούν να λήγουν στην ονομαστική σε —ις: (Κυβέρνησις, αίτησις, εισήγησις και να σχηματίζουν τις άλλες πτώσεις κατά το λόγιο σύστημα: Κυβερνήσεως, αιτήσεως, εισηγήσεως, κυβέρνησι, αίτησι, εισήγησι — κυβερνήσεις, αιτήσεις, εισηγή-

σεις — Κυβερνήσεων — αιτήσεων — εισηγήσεων. Άλλα λήγουν σε — ότης: (ιδιότης, ποσότης, σοβαρότης) σε — εως: (ο — η γραμματεύς, διερμηνεύς, εισαγγελεύς κλπ.), σε — ις, — ιδος (επιβάτης — ιδος, συνεργάτης, καλλιτέχνις, θιασάρχης κλπ.). Διάφορες άλλες κατηγορίες ουσιαστικών εξακολουθούν συχνά να χρησιμοποιούνται με το λόγιο τύπο τους: φυγάς, βαθμίς, πυξίς, λέβης, κόμισ, ελέφας, ανδριάς, πήχυς, πρέσβυς, μάρτυς, παράγων, κηδεμών, επιστήμων, αρχιτέκτων, ορίζων, πυρήν, πυθμήν διδάκτωρ, μαιευτήρ, σπινθήρ, αυτοκράτωρ, ανελκυστήρ, λάρυγκ, σήραγξ, διώρυξ, μύωψ, χάλυψ, πρίγκιψ κλπ.

Χρησιμοποιούνται κανονικά τα τριτόκλιτα επίθετα σε — ης — ες: (ασφαλής, διεθνής κ.α.) σε — ων — ον (ευγνώμων, εθνικόφρων κ.α), σε — ων — ούσα — ον (ενδιαφέρων..), σε — υς — εια — υ (ευθύς — ταχύς κλπ.).

Άλλά και στο χώρο του ρήματος, ένα πλήθος στοιχείων μπήκε στην Κ.ΝΕ., από την καθαρεύουσα. Αναφέρουμε μερικά: Οι σχηματισμοί σε — ούμαι των λεγομένων περισπωμένων ρημάτων: αρνούμαι, (είσαι — είται) κ.α. Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν τα λεγόμενα «αθέματα» σε — μαι: υφίσταται, παρίσταμαι, προΐσταμαι, επιτίθεμαι, προτίθεμαι.

Διατηρείται ακόμη στη χρήση, η τονιζόμενη συλλαβική αύξηση των απλών και σύνθετων με πρόθεση ρημάτων: ανέπτυξε, απέφυγε, εισέπραξε κλπ. Σε μερικές περιπτώσεις έχει διατηρηθεί και η χρονική ακόμα αύξηση: υπήρξε, ήρκεσε, διήρκησε, παρήγαγε, εισήγαγε, εξήρε, συνήψε κλπ.

Άκόμη γίνεται κανονική χρήση των ποικίλων τύπων της μετοχής: υπογράφων — υπογράψας, υπογραφόμενος, υπογραφείς, εισάγων, πέζων. Κανονικά χρησιμοποιείται επίσης και η μετοχή του παθητικού παρακειμένου με ή χωρίς αναδιπλασιασμό. Να μερικά παραδείγματα διπλασιασμένων μετοχικών τύπων: απεσταλμένος, βεβιασμένος, επιβλεβλημένος, διακεκριμένος, τετελεσμένος, συγκεκριμένος, πεπιεσμένος, παπλανημένος, κεκτημένος, προηγμένος, κατειλημμένος, εγγεγραμμένος, εντεταλμένος, μεμονωμένος κλπ.»¹⁵

Ορθόδοξοι ή Γνήσιοι Δημοτικιστές

Έτσι αυτοαποκαλούνται όσοι συμφωνούν με τις απόψεις του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, στο έργο του οποίου στηρίζονται και παραμέμπουν για πολλά γλωσσικά προβλήματα. Καθαρολόγους και δογματικούς δημοτικιστές, γλωσσισμύντορες μιάς τεχνητής δημοτικής, συρρικνωτές, εκλαϊκευτές, εκσυγχρονιστές κλπ., τους αποκαλούν οι αντίθετοι.

Οι Ορθόδοξοι δημοτικιστές για τη σημερινή μορφή του γλωσσικού προβλήματος, μεταξύ των άλλων υποστηρίζουν και τα εξής:

« Ότι στη γλώσσα μας, όπως γράφεται σήμερα από ορισμένους ακατατόπιστους, που θέλουν να είναι δημοτικιστές, προβάλλουν κάθε τόσο σολοικισμοί, ξενισμοί, ανορθογραφίες, παρατονισμοί, απίθανα, υβρία, άτοπες προσαρμογές, κακομεταχειρισμένοι όροι, δεν θα το αρνηθούν εκείνοι που βασικό μέλημά

τους είναι η γλώσσα μας. Όμως γι' αυτή την κατάσταση, δεν είναι υπόλογο κανένα γνήσιο δημοτικιστικό κήρυγμα, αλλά εκείνοι που κακομεταχειρίζονται τη γλώσσα. Ότι η «δημοτική πολλών, δεν είναι άλλο από κακομεταφρασμένη καθαρεύουσα, οι γνήσιοι δημοτικιστές το έχουν επανειλημμένα διαπιστώσει και καταδικάσει»¹⁶.

Δεν συγκαταλέγομαι ανάμεσα σ' εκείνους που είναι ευχαριστημένοι για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται σήμερα χρήση της γλώσσας μας. Γιατί είναι αλήθεια, ότι η δημοτική κακοπαθαίνει από πολλούς, οι οποίοι κατά κανόνα στα τελευταία χρόνια, άρχισαν να τη χρησιμοποιούν. Έτσι είναι επόμενο να σφάλουν συχνά, κυρίως να άρχαίζουν ασυναίσθητα και να εκλαϊκεύουν ασύστατα. Βασική αιτία για όλα αυτά, είναι η έλλειψη γλωσσικής παιδείας»¹⁷.

«...Υπάρχουν εδώ δύο πράγματα που θα πρέπει να τα ξεχωρίσουμε: Κακή χρήση της δημοτικής και ανεπάρκεια της δημοτικής. Γίνεται σήμερα κακή χρήση της δημοτικής, αλλά αυτό δεν οφείλεται σε ανεπάρκειά της. Οφείλεται στην έλλειψη προπαιδείας στο γραπτό και ιδιαίτερα, στο θεωρητικό λόγο, προπαιδείας, συντακτικής και γραμματικής»¹⁸.

Βλέπουμε εδώ ότι οι Ορθόδοξοι δημοτικιστές, αναγνωρίζουν πως υπάρχει γλωσσικό πρόβλημα, όχι όμως έτσι όπως το εννοούν οι αντίπαλοί τους. Εντοπίζουν το πρόβλημα στην κακή χρήση και όχι στην ανεπάρκεια της δημοτικής, όπως ισχυρίζονται οι «κινδυνολόγοι». Τονίζουν με ιδιαίτερη έμφαση, πράγμα που αποφεύγουν επιμελώς οι αντίπαλοί τους, ότι αιτία για την κακή χρήση της δημοτικής, είναι η έλλειψη γλωσσικής παιδείας και το καθεστώς της καθαρεύουσας.

Για το πολυσυζητημένο και πολυπαρεξηγημένο θέμα, ότι η δημοτική, με τις ευλογίες των ορθοδόξων δημοτικιστών, αποκόβεται από τις ρίζες της γλώσσας μας, τον αρχαίο Ελληνικό λόγο και τη λόγια παράδοση, με αποτέλεσμα να χάνει την αφομοιωτική και εκφραστική της δυνατότητα και να γίνεται ανεπαρκής, ο αναγνώστης θα βοηθηθεί, νομίζω, να κρίνει περισσότερο αντικειμενικά, αν ακούσει και την άλλη πλευρά. Ας δούμε λοιπόν τις απόψεις των Ορθοδόξων δημοτικιστών για το θέμα αυτό:

«Ένας χώρος όπου διαπιστώνεται διαφωνία ανάμεσα στους Ορθοδόξους δημοτικιστές και μερικούς όψιμους «μετριοπαθείς δημοτικιστές» ή και εκείνους που αυτοτοποθετούνται χαρ/κα «πέρα της καθαρευούσης και της δημοτικής», είναι ο χώρος των λόγιων στοιχείων που μπορούν να γίνουν δεκτά στο γραπτό μας λόγο. Η διαφωνία αναφέρεται στο ποσό και στο είδος των λόγιων στοιχείων... Ο ίδιος ο Ψυχάρης έχει γράψει για το θέμα τ' ακόλουθα: «Τα λόγια δάνεια είναι η ίδια η ουσία κάθε λογοτεχνικής γλώσσας, όταν περιορίζονται σε ορισμένες κατηγορίες...

Όταν η δημοτική μας γλώσσα δεν έχει μιά λέξη που μας χρειάζεται, παίρνω τη λέξη από την αρχαία και προσπαθώ όσο είναι δυνατό, να την ταιριάξω με τη γραμματική του λαού. Εφάρμοζε δηλαδή, εκείνο που ονομάζει «μεθοδικό συμβιβασμό» (το ταξίδι μου, κεφάλαιο: Συμβιβασμός). Από τους

αρχαίους ο Ψυχάρης περιμένει «σωτήρια» γλωσσικά μαθήματα, φτάνει η χρησιμοποίησή τους να γίνεται όπως πρέπει.

... Μήπως ο Τριανταφυλλίδης, δεν εφαρμόζει την ίδια αρχή; Όμως ο Ψυχάρης έκανε το συμβιβασμό του στο δανεισμό λέξεων αρχαίων ή αρχαϊστικών, που τις προσάρμοζε όχι μόνο φωνητικά, αλλά και μορφολογικά με αδήριτους κανόνες στη γλώσσα του λαού...

Ο Ψυχάρης, τολμούσε να χρησιμοποιεί τύπους όπως, συγγραφήδες ή συγγραφιάδες. Όμως αυτό, καθώς και άλλα ανάλογα, δεν μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά στη γλώσσα της λογοτεχνίας ή στα γραπτά των επιστημόνων. Στο χώρο αυτό έπρεπε να γίνει ένας πιο ρεαλιστικός «συμβατισμός» από εκείνον που είχε πραγματοποιήσει ο Ψυχάρης... Είπαμε και γράψαμε συγγραφείας, αλλά συγγραφείς, μέθοδος — μεθόδου, κύμα — κύματος, τάγμα — τάγματος, γάλα — γάλακτος και όχι μέθοδο — μέθοδος, κύμα — κυμάτου, τάγμα — ταγμάτου, γάλα — γαλάτου. Δεχτήκαμε στη γραπτή γλώσσα ρηματικούς τύπους με τη συλλαβική ή τη χρονική τους αύξηση: απέτυχα, συνέβηκε, ενέκρινα κλπ. Ακόμη, σε ρήματα του τύπου στερούμαι—στερείται, έγινε δεκτός ο λόγιος τύπος... Πρέπει πάντως να πούμε αμέσως ότι, στο να δεχτεί η γραπτή μας γλώσσα λεξιλογικά στοιχεία από την αρχαία ή από τη μεταγενέστερη ή τη μεσαιωνική, δε δημιουργεί ιδιαίτερο ζήτημα, αν τηρηθούν οι τρεις παρακάτω όροι:

1) Αν οι λέξεις που προσλαμβάνονται μπορούν άμεσα χωρίς φωνητική ή μορφολογική αλλαγή, να ενταχθούν στο κλιτικό σύστημα της νέας γλώσσας,

2) Αν οι λέξεις εντάσσονται φυσιολογικά μέσα στο ύφος του κειμένου που θα τις δεχτεί, και

3) Αν δεν παρουσιάζονται πολυπληθείς μέσα στο κείμενό μας, οπότε αλλοιώνεται όλη η χροιά του»¹⁹.

«... Η δημοτική σήμερα, δεν είναι βέβαια η γλώσσα της ψυχαρικής εποχής. Με την καλλιέργεια και με τη χρήση, έχει απλωθεί σ' όλους σχεδόν τους τομείς και έχει καταστεί πια όργανο ικανό να υπηρετήσει τις εθνικές ανάγκες, με πληρότητα, κομψότητα και ευκολία. Για να το πετύχει όμως αυτό, η δημοτική γλώσσα έκανε το συμβιβασμό της με τη λόγια παράδοση: δέχτηκε απ' αυτήν επιδράσεις και στη φωνητική και στη μορφολογία, αλλά προ πάντων στο λεξιλόγιο... Ποιά είναι τώρα η στάση και η σχέση της δημοτικής, απέναντι στις λόγιες λέξεις; Είναι αλήθεια ότι οι παλιότεροι δημοτικιστές (του περασμένου αιώνα) στάθηκαν εφεκτικοί, σχεδόν αδιάλλακτοι, στο ζήτημα της χρησιμοποίησης λόγιων λέξεων. Έμειναν προσηλωμένοι στον καθαρά λαϊκό χρωματισμό του λόγου και σε καμιά περίπτωση ούτε στη φωνητική, ούτε στη μορφολογία, ούτε στο λεξιλόγιο, δεν έκαναν παραχώρηση στη λόγια γλώσσα... Η μονομέρεια όμως των πρώτων εκείνων δημοτικιστών, εγκαταλείφθηκε από τη δεύτερη γενιά των δημοτικιστών (Τριανταφυλλίδης κλπ.), που αποδέχτηκαν και συνέβαλαν στην καλλιέργεια του συμβιβασμού της δημοτικής, με τη λόγια παράδοση. Από τότε καθιερώνεται η αρχή να μπορεί ο δημοτικός λόγος να

αντλεί από την ακένωτη πηγή της λόγιας παράδοσης, οποιοδήποτε στοιχείο χρειάζεται (γραμματικούς τύπους και ιδίως λέξεις), με την ακόλουθη όμως απαράβατη προϋπόθεση: ότι το στοιχείο αυτό θα προσαρμοστεί στο τυπικό της δημοτικής. Θα πάρει η δημοτική γλώσσα από την αρχαία λ.χ., τη λέξη ξενών, αλλά δεν θα την κλίνει όπως οι αρχαίοι (ξένων—ξενώνος). Θα την προσαρμόσει στα ονόματα σε —ας (πατέρας): ξενώνας—ξενώνα. Οπωσδήποτε πρέπει να παραδεχτούμε ότι η αποδοχή των λόγιων στοιχείων, χωρίς να επηρεάζει την ενότητα του δημοτικού λόγου, δημιούργησε κάποια προβλήματα. Κάποιες φωνητικές διπλοτυπίες (λέμε φτερό, λέμε και περίπτερο), ασυμμόρφωτους μορφολογικά τύπους (παρόν, σύμπαν, φωνήεν, κτλ. εξέφραζε — εκφράζαμε κτλ.). Ο ρόλος αυτών των ασυμμόρφωτων λόγιων στοιχείων, είναι —και πρέπει να μείνει— περιορισμένος. Διαφορετικά, η δημοτική θα καταντήσει ελεύθερος χώρος, για να εισβάλουν τα πιο αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία, που ασφαλώς θα καταστρέψουν την ομοιογένεια της νεοελληνικής γλώσσας.

... Ύστερα απ' όλα αυτά δικαιούται να αναρωτηθεί κανείς, γιατί επιμένουν οι εφτά να εκφράζουν το φόβο τους, για την αποκοπή της γλώσσας μας από τη λόγια παράδοση. Υποπεύομαι — και θα επιθυμούσα να με διαψεύσουν σ' αυτό το σημείο — ότι διαφωνούν (α) για τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται οι σχέσεις της δημοτικής με το λόγιο στοιχείο και (β) για τη μορφολογική προσαρμογή των λόγιων λέξεων...»²⁰.

Για το ίδιο θέμα, ο καθηγητής Δ. Τομπαΐδης, αναγκάζεται να επανέλθει και να ξανατονίσει: «Η δημοτική αποδέχεται το λόγιο στοιχείο. Η έκφραση δεν είναι υποτιμητική για το στοιχείο αυτό, αφού το λόγιο και το λαϊκό, αποτελούν πηγές πλουτισμού της γλώσσας μας. Εξάλλου, ο ρόλος του λόγιου στοιχείου είναι συμπληρωματικός, δηλαδή χρησιμοποιείται εκεί που υπάρχει κάποια έλλειψη, μορφολογική ή λεξιλογική, του λαϊκού στοιχείου. Για να το πω μ' ένα παράδειγμα, δεν θα αφήσουμε κατά μέρος τη λαϊκή λέξη νερό για να χρησιμοποιήσουμε τη λόγια ύδωρ; Θα χρησιμοποιούμε όμως όσες λέξεις παράγωγες ή σύνθετες με το ύδωρ μας χρειάζονται π.χ. υδάτινος, υδατικός, υδροδυναμική, υδραγωγείο, υδρόμετρο, υδροπλάνο, κ.α. Αλλά ακόμη μεγαλύτερη, σχεδόν απεριόριστη, είναι η δυνατότητα της δημοτικής να δανείζεται οποιαδήποτε λέξη απ' οποιαδήποτε περίοδο της Ελληνικής, κρατώντας μάλιστα αναλλοίωτη τη φωνητική της μορφή: σκωπτικός, διθύραμβος, εμβρίθεια, παλινδρομικός, συγχρωτίζομαι, συγχορδία κλπ. Η μόνη υποχρέωση που επιβάλλεται στην περίπτωση αυτή, είναι η μορφολογική προσαρμογή της δανειζόμενης λέξης, για να μη πέσουμε σε μωσαϊκό...

... Έτσι λ.χ., μπορεί ο φυτολόγος να δανειστεί την Ομηρική λέξη κοτυληδών. Επειδή όμως, απουσιάζουν από τη γλώσσα μας τα ονόματα σε —ών, —όνος είναι υποχρεωμένος να την προσαρμόσει στα ονόματα σε —α, —ας (η ημέρα, της ημέρας)...

Η διασάφιση αυτή, νομίζω πως δίνει την πειστικότερη απάντηση σε όσους φοβούνται πως θα απισχανθεί η νεοελληνική γλώσσα, γιατί απογεύγοντας τη

χρήση λέξεων της Καθαρεύουσας, θα περιοριστεί στο λεξιλόγιο του βουνού και της στάνης. Δεν ξέρω πόσο ειλικρινής είναι ο φόβος αυτός, αλλά με την εξήγηση που έδωσα παραπάνω, πρέπει να έγινε σαφές ότι η δημοτική γλώσσα δεν είναι κατάλληλη μονάχα όταν μιλούμε για σκόρδα και για κρεμμύδια, αλλά είναι σε θέση να μας υπηρετήσει σε Εθνική κλίμακα, για όλες τις ανάγκες του κοινωνικού βίου. Και με την ευχέρεια που της παρέχεται, να δανείζεται οποιαδήποτε Ελληνική λέξη της αρχαίας, μεσαιωνικής ή νεότερης εποχής, η σύνδεσή της με το γλωσσικό παρελθόν γίνεται ισχυρή και, θα έλεγε κανείς, ουσιαστικότερη σε περιεχόμενο»²¹.

Για τον ισχυρισμό ότι η δημοτική γλώσσα είναι τεχνητή, από τη μεριά των δημοτικιστών υποστηρίζονται τα εξής: «όταν μιλάμε για τη μορφή της γλώσσας που υιοθέτησε η πολιτεία το 1976, δεν ταιριάζει να χρησιμοποιούμε τον όρο «τεχνητή δημοτική». Γιατί τεχνητή είναι εκείνη η μορφή που είναι κατασκευασμένη και δεν ανταποκρίνεται στη γλωσσική πραγματικότητα της εποχής μας, δηλαδή δε μιλιέται. Αν συμβαίνει κάτι τέτοιο, ας μας υποδείξουν τους γραμματικούς τύπους που δεν είναι σε χρήση, για να τους απαλείψουμε από τη γραμματική και να βάλουμε στη θέση τους τους τύπους που πραγματικά χρησιμοποιούνται. Πάντως, εφόσον ο λόγος είναι για τύπους και όχι για λέξεις, ας έχουμε υπόψη μας ότι κριτήριο για την αποδοχή τους, αποτελεί η χρήση. Κανένας τύπος γραμματικός δεν έχει θέση στη γραμματική περιγραφή, πριν περάσει σε κοινή χρήση»²².

Το ότι δεν κινδυνολογούν οι ορθόδοξοι δημοτικιστές, αυτό είναι γεγονός. Δεν σημαίνει μ' αυτό ότι κλείνουν τα μάτια μπροστά στην πραγματικότητα και εφησυχάζουν. Η συνεχής αρθρογραφία στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, οι εκπομπές στην τηλεόραση για τη γλώσσα (πεντάλεπτα), η εξαγγελία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ότι στα τέλη του 1986 θα γίνει Πανελλήνιο Συνέδριο για θέματα γλωσσικής διδασκαλίας, αυτά και πολλά άλλα που γίνονται με πρωτοβουλία τους, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Δεν παραλείπουν να κάνουν συγκεκριμένες και αξιόλογες προτάσεις, σαν κι αυτή για παράδειγμα, που έκανε η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων: «να ιδρυθεί ένας κεντρικός φορέας, μιά υψηλού επιπέδου Επιτροπή ειδικών, με κύριο έργο τη φροντίδα της γλώσσας και να ιδρυθούν γλωσσικά τμήματα σε κάθε τομέα Δημόσιο, καθώς και στους τομείς που ελέγχονται από το Δημόσιο (οργανισμούς, τράπεζες, ΕΡΤ κ.α.), όπου φιλόλογοι θα ελέγχουν σε τελική φάση τα έγγραφα και τα κείμενα, πριν κυκλοφορήσουν, ώστε η διατύπωσή τους να είναι γλωσσικά άψογη»²³.

Ασυμβίβαστοι δημοτικιστές;

Είναι γεγονός ότι σήμερα δεν υπάρχουν ασυμβίβαστοι δημοτικιστές. Ο χαρακτηρισμός του ασυμβίβαστου ή αδιάλλακτου, ταιριάζει περισσότερο στην πρώτη γενιά του Δημοτικισμού, εποχή του Ψυχάρη. Τότε που έπρεπε με κάθε τρόπο να συμμορφωθούν φωνητικά και μορφολογικά όλες οι λέξεις στους

«κανόνες» της λαϊκής γλώσσας. Το αποτέλεσμα είναι γνωστό. Μαζί με τις πετυχημένες προσαρμογές, δημιουργήθηκαν και παρά πολλές ανυπόφορες για το γλωσσικό αίσθημα του Νεοέλληνα λέξεις, όπως: πληροφορώ, ύποφτος, έμπνευση, αφιθέατρο, βνωμοσύνη, συγγραφιάδες, βιβλιοπουλαιο, καταχτόνιος, ευτύνη, συναίσθημα, έχταση, ανύποφτος κλπ., γνωστές με το όνομα ψυχαρισμοί.

Σήμερα μιλάμε για τον ιστορικό συμβιβασμό της δημοτικής με τη λόγια παράδοση, συμβιβασμό που βλέπουμε στην αναπροσαρμοσμένη Γραμματική Τριανταφυλλίδη, με την καθιέρωση της διπλοτυπίας, την προσαρμογή των λόγιων λέξεων στο τυπικό της δημοτικής και την αποδοχή απροσάρμοστων λόγιων στοιχείων.

Για τα απραοσάρστα όπως, παρόν, σύμπαν, φωνήεν, δόρυ, δεκανείς, συγγραφείς, συνεχής, ακριβής, επεικτής, διεθνής, ελώδης, εγκύκλιος, σκέψεις, κλπ., οι ορθόδοξοι δημοτικιστές παραδέχονται ότι πρόκειται «για παραβάσεις του γραμματικού κανόνα, παραβάσεις που κρίθηκαν απόλυτα αναγκαίες»²⁴. Υπάρχουν όμως και μερικοί που αντέδρασαν σ' αυτή την «παραχώρηση» από τη δική τους σκοπιά, και αποκαλούν τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη «απαράδεχτα ρυθμιστική», δε δείχνει πάντα το σεβασμό που πρέπει στους φυσικούς γλωσσικούς νόμους και ότι οι συντάχτες της δεν εργάστηκαν σε συνθήκες πνευματικής ανεξαρτησίας, αναγκάστηκαν σε πολλά σημεία να παραβιάσουν την επιστημονική δεοντολογία για να καταλήξουν σε «συμβιβασμούς» και «μισές λύσεις»²⁵. Γι' αυτούς οι καταλήξεις των ονομάτων—ουσιαστικών και επιθέτων, στον πληθυντικό αριθμό είναι —οι και —ες, για τα αρσενικά και για τα θηλυκά μόνο —ες. Δεν δέχονται επομένως την κατάληξη —ος για τα θηλυκά στην ονομαστική του πληθυντικού. Αντί η έρημος της ερήμου, η άβυσσος της άβυσσου, γράφουν η έρημος της έρημος, η άβυσσος της άβυσσος και στον πληθυντικό οι έρημες, οι άβυσσες, οι πράξεις, οι σκέψεις, οι τάξεις κλπ.

Για τα λόγια επίθετα σε —ης, μεταξύ των άλλων τονίζουν ότι, αντιστρατεύονται τους βασικούς κλιτικούς νόμους της λαϊκής γλώσσας, γι' αυτό είναι ολότελα ξένα και απαράδεχτα. Αντί να λέμε ή να γράφουμε διεθνής, συνεχής, ευτυχής, προτείνουν να λέμε και να γράφουμε: διεθνικός, εξακολουθητικός, ευτυχισμένος. Για μερικά ουσιαστικά σε —εας, όπως δεκανέας, συγγραφέας, εισαγγελέας, προτείνουν να τα μεταβαφτίσουμε σε δέκαρχο, βιβλιογράφο ή λογογράφο, δικαστικό εισηγητή ή νομοφύλακα κλπ., επειδή δεν υπάρχουν γι' αυτά τύποι στη λαϊκή γλώσσα για τον πληθυντικό. Προτείνουν επίσης να λέμε: το φωνήεντο, το προϊόντο, του γαλάτου, του κυμάτου, του συστημάτου, σκεφτικό, περίπτωση, μόχτος, λεχτικό, επέχταση, η γιατρίνα (ή γιάτρισσα) η μηχανικού, η μαθηματικού, η τραπεζικού, η εγκύκλια κλπ. Αντί παρελθόν, παρόν, μέλλον κλπ., να λέμε το χτές, το σήμερα, το αύριο ή τα περασμένα, τα τωρινά και τα μελλούμενα. Αντί καθήκον, χρέος, αντί περιβάλλον, ο περίγυρος, κλπ.

Δεν ξέρω πόσοι είναι αυτοί οι σύγχρονοι «αδιάλλακτοι» και το σημαντικό-

τερο πόση απήχηση έχουν. Πάντως, τις περισσότερες απόψεις και παραδείγματα, που παρέθεσα πιο πάνω, τις συνάντησα μόνο σ' ένα βιβλίο²⁶, χωρίς να αποκλείω το ενδεχόμενο να έχουν κυκλοφορήσει κι άλλα (αναφέρομαι στη δεκαετία 1976—1986). Μερικά επίσης παραδείγματα, είναι παρμένα από άρθρο του Κυρίου Κριαρά, όπου σχολιάζει το βιβλίο του Μεσεβρινού, «Σωστή δημοτική — Τα τετράδια του Ρήγα» και από το βιβλίο του Κ. Καλιόρη «Παρεμβάσεις», που σχολιάζει κι αυτός τις απόψεις του Μεσεβρινού.

Στο τέλος του πρώτου μέρους αυτής της εργασίας, επιγραμματικά θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι σχεδόν όλες οι απόψεις είναι αξιόλογες και χρήσιμες. Αρκετές φορές όμως, δημιουργείται στον αναγνώστη η εντύπωση ότι μερικούς αρθρογράφους τους ενδιαφέρει να εντυπωσιάσουν με τις γνώσεις τους και να «συντρίψουν» τον «αντίπαλο» με κάθε τρόπο (ύφος στριφνό, χειμαρρώδες και οργισμένο, κινδυνολογίες, υπεραπλουστεύσεις, υπεργενικεύσεις, «αγοραία» παραδείγματα, υπερβολές κ.α.), παρά να συμβάλουν στην ορθότερη αντιμετώπιση του προβλήματος.

Παραπομπές

1. Εμ. Κριαρά: «Η σημερινή μας γλώσσα», σελ. 162.
2. Γ. Μπαμπινιώτη: «Νεοελληνική γλώσσα», Ελληνική γλώσσα, σελ. 143, Εκδ. Καρδαμίτσα.
3. Σεμινάριο 5. Περιοδική Έκδοση Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, σελ. 4.
4. Εμ. Κριαρά: «Με ποιά μορφή προβάλλει σήμερα το θέμα της γλώσσας», Σεμινάριο 5, σελ. 11.
5. Στ. Ράμφου: «Ιδεογλωσσία και Μαζοτέλεια», ΑΝΤΙ 3.9.1982.
6. Γ. Καλιόρη: «Η ιδεολογία μιάς καταλήξεως», Βήμα 21.4.1985.
7. Αρ. Μάνεση: «Γλώσσα—λαϊκισμός και εξουσία», ΒΗΜΑ 20.5.1984.
- 7α. Νικ. Πολίτη: «Αυτοβιογραφικά», Ελληνική γλώσσα, σελ. 201.
- 7β. Αγ. Βλάχος: «Αιτία ήταν και είναι η παιδεία», Ελ. Γλώσσα, σελ. 175.
8. Δημ. Μαρωνίτη: «Γλώσσα και Ιδεολογία», ΒΗΜΑ 24.2.1985.
9. Γ. Μπαμπινιώτης: «Νεοελληνική γλώσσα», Ελλ. Γλώσσα, σελ. 148.
10. Α. Γκότοβου: «Η κατάληξη μιάς Ιδεολογίας», Σύγχρονη εκπ/ση Τευχ. 22.
11. Διακήρυξη Ε.Γ.Ο.
12. Διακήρυξη Ε.Γ.Ο.
13. Γ. Μπαμπινιώτης: «Κύριες θέσεις του Γλωσσικού Ομίλου», Ελληνική γλώσσα, Εκδ. Καρδαμίτσα σελ. 143.

13. α Α. Μπελεζίνη: «Η νέα ελληνική γλώσσα και οι διαστάσεις της», Ελληνική γλώσσα, σελ. 40 Εκδ. Καρδαμίτσα.
14. Ε. Κριαρά: «Η σημερινή γλώσσα μας», σελ. 169.
15. Γ. Μπαμπινιώτη: «Νεοελληνική Κοινή», Αθήνα 1979. Εκδ. Γρηγόρη.
16. Εμμ. Κριαρά: «Η σημερινή μας γλώσσα».
17. Δ. Τομπαΐδη: «Γλωσσική Κινδυνολογία», Περ. Γλώσσα (σχ. 1, σελ. 8).
18. Γ. Αράγη: «Το γλωσσικό ζήτημα σήμερα», «Περιοδικό ANTI», Τεύχος 300, Σεπτέμβριος 1985, σελ.
19. Ε. Κριαρά: «Η σημερινή μας γλώσσα», σελ. 36—37.
20. Δ. Τομπαΐδη: «Γλωσσογραφία», Εκ. (σελ. 19—36).
21. Δημ. Τομπαΐδη: «Γλωσσογραφία», σελ. 99.
22. Δημ. Τομπαΐδη: όπ. παρ. σελ. 30.
23. Σεμινάριο 5: (περιοδική Έκδοση Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων), Αθήνα 1985, σελ. 4.
24. Δ. Τομπαΐδη: Γλωσσογραφία.
25. Β. Κατσαβού: «Η σύγχρονη μορφή του γλωσσικού προβλήματος», σελ. 38, 72—74 και 75.
26. Πρόκειται για το βιβλίο του Κ. Κατσαβού: «Η Σύγχρονη μορφή του γλωσσικού προβλήματος», Αθήνα 1980.

Βιβλιογραφία

1. **ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΟΜΙΛΟΥ:** Ελληνική Γλώσσα—αναζητήσεις και συζητήσεις, Αθήνα 1984, Εκδ. Καρδαμίτσα.
2. **ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 5:** Περιοδική Έκδοση Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων, Αθήνα 1985.
3. **Ε. Κριαρά:** Η σημερινή μας γλώσσα — μελετήματα και άρθρα, Αθήνα 1984. Εκδ. Μάλλιαρης, Παιδεία.
4. **Γ. Μπαμπινιώτη:** Νεοελληνική Κοινή, Αθήνα 1979, Εκδ. Γρηγόρη.
5. **Δ. Τομπαΐδη:** Γλωσσογραφία, Αθήνα 1985, Εκδ. Επικαιρότητα.
6. **Γ. Καλιόρη:** Παρεμβάσεις, Εκδ. Κέδρος.
7. **Β. Κατσαβού:** Η σύγχρονη μορφή του γλωσσικού προβλήματος, Αθήνα 1980.
8. **Περιοδικά:** Σύγχρονη Εκπ/ση, Τεύχ. 22
9. **Περιοδικά:** ANTI, Τευχ., 300 και
10. **Εφημερίδα:** Βήμα (24.2.1982, 21.4.1985, 20.5.1984).

«Κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος του Neill»

Της ΚΥΡΙΑΚΗΣ ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΑΧΛΗ
Φοιτήτριας Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Βιογραφικά στοιχεία του Neill

Ο Α. Σ. Neill γεννήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 1883 στο Φόρφαρ της Σκωτίας¹. Η οικογένειά του ανήκε στη μικρομεσαία κοινωνική τάξη². Στα παδικά του χρόνια τον επηρέασε σημαντικά η γιαγιά του, η οποία ήταν πάρα πολύ θρησκευόμενη και σ' αυτή αποδίδει το έντονα φορτισμένο θρησκευτικό κλίμα που επικρατούσε στο σπίτι του και που πλαισίωνε τα παιδικά του βιώματα. Αυτή η θρησκευτική ατμόσφαιρα, δεν του επέτρεψε να τύχει οποιασδήποτε μορφής σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης³. Η παιδική του ηλικία σηματοδεύτηκε ακόμη από την έλλειψη ενδιαφέροντος και την αυταρχική συμπεριφορά του πατέρα του⁴: «'Όταν ήμουν παιδί, ο πατέρας δεν πολυνιάστηκε για μένα. Συχνά μου φερνότανε σκληρά και τον φοβόμουν. Αυτό τον φόβο δεν κατάφερα να τον ξεπεράσω ούτε όταν έγινα άντρας».

Στο μειωμένο ακριβώς ενδιαφέρον του για τα μαθήματα και στη χαμηλή του επίδοση στο σχολείο και στη σχετική του αφηρημάδα, αποδίδει ο ίδιος ο Νήλ την έλλειψη της στοργής και της αγάπης από μέρους του πατέρα του, αφού όπως γράφει: «...δεν είχα καμιά ελπίδα να κερδίσω τη συμπάθεια και το ενδιαφέρον του πατέρα»⁵. Ο ίδιος παραδέχεται ότι ήταν αδέξιος⁶ όταν ήταν παιδί, πράγμα που προκαλούσε ιδιαίτερη θλίψη στους γονείς του, αφού, όπως χαρακτηριστικά λέει, δεν κατάφερνε να μάθει ούτε μιά αράδα από τους ψαλμούς⁷.

Σαν παιδί επίσης είχε μεγάλη κλίση στην ηρωολατρεία. Ο μεγαλύτερος αδελφός του, ο Γουίλι, ήταν ημίθεός του για πολλά χρόνια και η ταύτισή του μ'

αυτόν, υπήρξε καθοριστική για την πορεία που ακολούθησε στη ζωή του⁸. Στις αρχές της εφηβείας του, ο πατέρας του αποφάσισε να τον βάλει να δουλέψει, επειδή η οικογένεια είχε οικονομικά προβλήματα⁹. Η πρώτη του δουλειά ήταν κλητήρας σε μιά βιομηχανία μετρητών φωταερίου στο Εδιμβούργο¹⁰. Η δουλειά όμως αυτή ήταν άχαρη¹¹ και έτσι αποφάσισε να την εγκαταλείψει και να δώσει εξετάσεις, για δημόσιος υπάλληλος¹². Τελικά όμως δεν έδωσε εξετάσεις, γιατί του ήταν αδύνατο να συγκεντρωθεί στο διάβασμα. Έτσι πήγε να εργαστεί κοντά σ' έναν υφασματέμπορο. Όμως ούτε και αυτή η δουλειά του άρεσε¹³ και μετά από μεσολάβηση της μητέρας του, τον πήρε ως μαθητευόμενο δάσκαλο κοντά του ο πατέρας του¹⁴. Εκεί δούλεψε τέσσερα χρόνια. Έπειτα έδωσε εξετάσεις για να γίνει κανονικός δάσκαλος της Παιδαγωγικής ακαδημίας, αλλά απέτυχε. Έτσι ήξερε πως το μέλλον του δεν θα ήταν και ιδιαίτερα λαμπρό και ότι θα έμενε απλά σαν βοηθός δασκάλου σ' όλη του τη ζωή, χωρίς καμιά ελπίδα για «προαγωγή» και με πολύ μικρό μισθό¹⁵. Από την άλλη όμως δεν ήταν «διαβασμένος» σαν άνθρωπος και αυτό γενικά τον δυσκόλευε. Στην «Αυτοβιογραφία» του, παραδέχεται ότι, σε συζητήσεις «όταν η κουβέντα ερχόταν στα βιβλία, δεν άνοιγα το στόμα μου για να την προδώσω την άγνοια μου»¹⁶.

Όταν τελείωσε η μαθητεία του, άρχισε να αναζητεί εργασία και τελικά βρήκε σε ένα αυταρχικό σχολείο κοντά στο Εδιμβούργο, όπου δούλεψε για τρία χρόνια¹⁷. Αφού δίδαξε και σε άλλα σχολεία κατά διαστήματα, πήρε την απόφαση να δώσει εξετάσεις για το πανεπιστήμιο και πραγματικά πέτυχε¹⁸. Η φοίτησή του όμως στη φυσικομαθηματική σχολή του Σάιντ Αντριους υπήρξε σύντομη, γιατί μέχρι το τέλος της πρώτης χρονιάς κατάλαβε ότι τα ενδιαφέροντά του δεν προσανατολίζονταν στον τομέα αυτό και αποφάσισε να σπουδάσει Αγγλική Φιλολογία, όπου και ολοκλήρωσε τις σπουδές του¹⁹. Αργότερα, τον βρίσκουμε προσωρινό διευθυντή σε ένα ιδιωτικό σχολείο, σε μιά περιοχή κοντά στο Λονδίνο, όπου για πρώτη φορά αρχίζει να σκέφτεται σοβαρά την εκπαίδευση.²⁰ Σ' αυτή τη χρονική περίοδο εντοπίζονται και οι πρώτοι προβληματισμοί και αμφισβητήσεις του για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Αγγλία²¹.

Το 1921 ιδρύει και διευθύνει ένα διεθνές σχολείο στο Hegelau της Γερμανίας²². Απογοητευμένος όμως από το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα που το έβρισκε ρηχό και σχολαστικό²³ εγκαταλείπει τη Γερμανία και πηγαίνει στη Βιέννη, όπου συνεχίζει τους πειραματισμούς του με τις ιδέες που αρχίζει να διαμορφώνει για την ελεύθερη εκπαίδευση. Από 'κει απελαύνεται, γιατί η αστυνομία δεν μπορεί να ανεχτεί τα παιδιά του σχολείου του να περιφέρονται στο δρόμο με μαγιώ²⁴. Χωρίς να απογοητευτεί, εγκαθίσταται στα τέλη του 1924 στην παραδοσιακά φιλελεύθερη Αγγλία, όπου ενοικιάζει ένα σπίτι που έχει το όνομα Summerhill (Καλοκαιρινός Λόφος) στο Λέιμ Ρέτζις, το οποίο λειτουργεί στην αρχή ως σχολείο για απροσάρμοστα παιδιά²⁵. Τελικά αγοράζει ένα σπίτι στο Λέιστον του Σφάφολκ, μιά περιοχή 100 χιλιόμετρα ΒΑ του Λονδίνου, παίρνοντας μαζί του και το όνομα Summerhill²⁶. Στο χώρο αυτό και για 38

χρόνια, μέχρι το θάνατό του (1973), ο Νήλ προσπαθεί με το πρότυπο αυτό σχολείο, να διαμορφώσει και οριστικοποιήσει τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, για μιά αντιαυταρχική εκπαίδευση μέσα από τη συνεχή τριβή με τα παιδιά και τις πλούσιες εμπειρίες που του πρόσφερε η εκπαιδευτική πράξη.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Φιλοσοφικό υπόβαθρο

Διαβάζοντας το έργο του Νήλ, καταλαβαίνουμε πως αυτός επηρεάστηκε και βασίστηκε αρχικά πάνω στις ιδέες του Ρουσώ, για να διαμορφώσει την παιδαγωγική του θεωρία. Κύρια δηλαδή, υιοθέτησε τα δύο από τα τρία βασικά αξιώματα του συστήματος του Ρουσώ, ότι:

1. Η φύση του παιδιού είναι αγαθή και
2. Ότι η σύγχρονη κοινωνία είναι κακή.

Πάνω σ' αυτές τις αντιλήψεις στήριξε όλη του τη θεωρία, που την εφάρμοσε και στο πρακτικό στάδιο με το σχολείο του, το Summerhill. Έτσι, παρά πολύ συχνά βλέπουμε το Νήλ σ' όλα του τα έργα, να αναφέρεται στις δύο αυτές πρωτεύουσες αρχές και αντιλήψεις, που διαμορφώνουν τελικά την παιδαγωγική του θεωρία.

Κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης όμως αυτής της θεωρίας, επηρεάστηκε και από το Χόμερ Λέην, ο οποίος τον μύησε, θα μπορούσαμε να πούμε, στο χώρο της ψυχανάλυσης, αλλά εκτός αυτού, όπως ο ίδιος μας λέει σε κάποιο σημείο της «Αυτοβιογραφίας» του, «η ουσιαστικότερη προσφορά του Λέην στη ζωή μου, δεν ήταν η ψυχανάλυση, αλλά κάτι που βρίσκεται πολύ πιο μακριά: ο τρόπος που αντιμετώπιζε τα παιδιά. Η αθάνατη φράση του ήταν: «Πρέπει να είσαι πάντα με το μέρος του παιδιού». Ο Νήλ τον θαύμαζε πολύ, γιατί όπως λέει ο Λέην «είχε μεγάλα χαρίσματα. Είχε ένα παράξενο ένστικτο και έβλεπε μεμιάς το κίνητρο που βρισκόταν πίσω από μιά ασυνήθιστη συμπεριφορά». Σε κάποιο άλλο σημείο του βιβλίου του «Αυτοβιογραφία», ο Νήλ αφηγείται πως πριν γνωρίσει το Λέην, δεν είχε ξανακούσει ούτε για παιδοψυχολογία, ούτε για δυναμική ψυχολογία και ότι πριν τον ανταμώσει, είχε γράψει δύο βιβλία που ζητούσαν ελευθερία. Και πραγματικά, αυτός του έδειξε πώς αποκτιέται αυτή η ελευθερία: «Ο Λέην μου έδειξε πώς αποκτιέται η ελευθερία και αυτό το αναγνωρίζω πάντα. Για μένα ήταν σωστή αποκάλυψη»²⁸.

Πιο κάτω όμως ο Νήλ εξηγεί πως μετά από τόσα χρόνια που πέρασαν από τη γνωριμία και τη φιλία του με τον Λέην, τώρα μπορεί να δει πως δεν ήταν καλός ψυχαναλυτής. Γιατί εξηγούσε μεν θαυμάσια τον συμβολισμό των ονείρων, αλλά αυτά που έλεγε δεν άγγιζαν ποτέ συναισθηματικά το Νήλ²⁹.

Στα 1937 ο Νήλ γνωρίζει στο Όλσο τον Βίλχελμ Ράιχ και του

εξομολογείται πως αυτός είναι ο άνθρωπος που έψαχνε τόσα χρόνια και που θα συνδέσει το σώμα του με την ψυχή του³⁰. Η θεραπεία του Ράϊχ ήταν δύσκολη και συχνά οδυνηρή. Ο Ράϊχ δεν ήθελε να αγγίζει τα όνειρα, αλλά απλά έβαζε τον ασθενή να ξαπλώσει σ' ένα κρεβάτι γυμνός και εκείνος πάλευε με τους άκαμπτους μυώνες του³¹.

Ο Νήλ λέει πως η μέθοδος θεραπείας του Ράϊχ, ήταν πολύ πιο αποτελεσματική από του Λέην, του Νικόλ ή του Στέκελ και πως τον είχε βοηθήσει να ανακουφιστεί συναισθηματικά³². Όμως, όπως αναφέρει, ο Ράϊχ δεν άσκησε καμιά επίδραση στο σχολείο του, γιατί αυτό είχε ιδρυθεί 26 χρόνια πριν τη γνωριμία τους.

Επηρέασε τον Νήλ προσωπικά, γιατί του άνοιξε τα μάτια, όπως λέει, τον έκανε να γνωρίσει τον εαυτό του και του ξερίζωσε τα κατάλοιπα του σκοτιστέζικου Καλβινισμού του για το σεξ³³.

Μιά από τις μεγαλύτερες επιδράσεις που δέχτηκε ο Νήλ, είναι αυτή που προέρχεται από τον Φρόυντ. Σε κάποιο σημείο στην «Αυτοβιογραφία» του, λέει πως: «οι Φροϋδικοί μου λένε πως όλη η μανία μου για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, ήταν η αντίδραση στον πατέρα μου... Κι όμως αυτή η σκέψη πρέπει να 'χει κάποια αλήθεια»³⁴. Και στο βιβλίο του «Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», ο Νήλ αναφέρει πως τον επηρέασε το έργο του Φρόυντ, αλλά με το πέρασμα του χρόνου απέρριψε μερικές θεωρίες, γιατί δεν άντεχαν στον έλεγχο από την πραγματικότητα³⁵.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Επιστημονική δράση του Neill: Παιδαγωγική θεωρία και Πράξη

Ο Έριχ Φρόμ, αρχίζει τον πρόλογό του για το βιβλίο του Α. Σ. Neill «Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης» με τα εξής λόγια:

«Τον δέκατο όγδοο αιώνα, οι προοδευτικοί στοχαστές διακήρυσσαν τις ιδέες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της αυτοδιοίκησης. Το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, άρχισαν αυτές οι ιδέες να καρποφορούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Η θεμελιακή αρχή της αυτοδιοίκησης, συνίσταται στην αντικατάσταση της εξουσίας από την ελευθερία. Το παιδί μαθαίνει χωρίς την άσκηση καταναγκασμού, πράγμα που ξυπνάει τα δικά του ενδιαφέροντα για τη ζωή. Αυτή η αντίληψη σφραγίζει την απαρχή της προοδευτικής εκπαίδευσης - ένα πολύ σημαντικό βήμα στην εξέλιξη της ανθρωπότητας»³⁶.

Την αρχή για να καρποφορήσουν αυτές οι ιδέες που διακήρυτταν οι στοχαστές του 18ου αιώνα, μπορούμε να πούμε πως έκανε ο Α.Σ. Neill με τη θεωρία που διαμόρφωσε και το σχολείο του το Summerhill, που ήταν ο τόπος

στον οποίο τέθηκαν σε εφαρμογή οι προοδευτικές του ιδέες, η θεωρία του.

Η μέθοδος αγωγής που εφαρμόζει ο Νήλ στα παιδιά του σχολείου του είναι ριζοσπαστικές. Κατά τον Έριχ Φρόμ, ο Νήλ με το έργο του (θεωρητικό και πρακτικό) θέτει τις αληθινές βάσεις της αγωγής δίχως φόβο, γιατί, όπως λέει στο Σάμερχιλ, δεν καταργήθηκε μόνο η αυταρχικότητα, αλλά και το σύστημα χειραγώγησης του παιδιού³⁷.

Οι θεμελιακές αρχές πάνω στις οποίες ο Νήλ οικοδόμησε τη θεωρία του και το όλο εκπαιδευτικό του σύστημα, είναι απλές και ξεκάθαρες. Όταν πρωτοξεκίνησε να ιδρύσει το σχολείο του, τον κατείχε βασικά η ιδέα να κάνει ένα σχολείο κατάλληλο για τα παιδιά και όχι τα παιδιά κατάλληλα για το σχολείο³⁸. Και για να το πετύχει αυτό, έπρεπε να παραιτηθεί από κάθε πειθαρχικό μέτρο, από κάθε άσκηση ψυχολογικού επηρεασμού, από κάθε ηθική και θρησκευτική διδασκαλία. Χρειαζόταν όμως κάποια ισχυρή πεποίθηση σχετικά με τη φύση του παιδιού, πάνω στην οποία θα στηρίζονταν. Και αυτή είναι το ότι ο Νήλ πιστεύει στο πρωταρχικό αξίωμα του συστήματός του Ρουσώ. Το ότι δηλαδή το παιδί είναι μία καλή ύπαρξη και πως η φύση του παιδιού είναι εφοδιασμένη με λογική και ρεαλισμό³⁹.

Θα ήταν βέβαια δύσκολο, στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, να επιχειρήσουμε μία αναλυτική προσέγγιση της παιδαγωγικής θεωρίας του Νήλ. Ωστόσο θα προσπαθήσουμε επιλεκτικά να εκθέσουμε τις απόψεις του σε βασικά θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία κατά την άποψή μας συγκεντρώνουν ακόμη και σήμερα, το ενδιαφέρον των παιδαγωγών και προκαλούν επίμαχες συζητήσεις.

1. Παιδαγωγικές αντιλήψεις του Neill

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, οι θεωρητικές απόψεις του Νήλ είναι κύρια ένα κράμα Ρουσεισμού και Φροϋδισμού. Ο Νήλ επηρεάζεται από τον Ρουσώ και την ιδέα του για την έμφυτη καλοσύνη του παιδιού. Έτσι, πιστεύει πολύ δυνατά ότι «το παιδί όχι μόνο δεν είναι κακή ύπαρξη, αλλά αντίθετα είναι μία καλή ύπαρξη»⁴⁰. Επίσης, ότι τα παιδιά είναι πολύ λογικά και απαντούν στην αγάπη με αγάπη και στο μίσος με μίσος⁴¹. Ο Νήλ αντικρούει την άποψη πολλών ψυχολόγων ότι το παιδί γεννιέται με μία κλίση προς το καλό ή προς το κακό, λέγοντας ότι σ' αυτό δεν υπάρχει ούτε εγκληματικό ένστικτο, ούτε οποιαδήποτε κλίση προς τη μοχθηρία. Αλλά η εγκληματικότητα παρουσιάζεται στο παιδί σα διαστρεβλωμένη αγάπη και πως είναι άμεση συνέπεια και έκφραση τη βαναυσότητας με την οποία τα μεταχειρίστηκαν. Αιτία της είναι η έλλειψη αγάπης και η διεφθαρμένη κοινωνία⁴². Οι κοινωνικές συνθήκες είναι αυτές που φθείρουν το παιδί. Ο Νήλ πιστεύει πως η κοινωνία μας είναι άρρωστη και δυστυχισμένη και πως η ρίζα αυτού του κακού είναι η ανελεύθερη οικογένεια. Σε κάποιο σημείο του βιβλίου του «Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης» λέει πως «από τα γεννοφάσκια τους τα παιδιά δέχονται την αποβλακωτική επίθεση της αντίδρασης και του μίσους»⁴³.

Επίσης, σε άλλο σημείο του ίδιου βιβλίου του, λέει πως το κακοαναθρεμμένο και το χαλασμένο παιδί, είναι προϊόν μιάς διεστραμμένης κοινωνίας⁴⁴. Η αγωγή λοιπόν, δεν πρέπει να έχει σαν επιδίωξη την ένταξη του παιδιού στην κοινωνία αλλά την προσφορά τρόπων στο παιδί, οι οποίοι θα το βοηθήσουν να χειραφετηθεί από τα δεσμά της οικογένειας και της κοινωνίας. Πιστεύοντας λοιπόν όλα αυτά, ο Νήλ αποφάσισε να αφήσει ελεύθερα τα παιδιά στο Σάμερχιλ για να δει πώς θα συμπεριφέρονται. Αυτός λέει, πως είναι ο μόνος δυνατός τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά⁴⁵.

Τελικά, η πίστη στην ιδέα ότι η ελευθερία κάνει θαύματα, βγήκε αληθινή, γιατί αυτό το απέδειξε στο «πείραμα» που έκανε στο Σάμερχιλ⁴⁶. «Η πραγματική ελευθερία στην κοινότητα, όπως αυτή του Σάμερχιλ, φαίνεται να πετυχαίνει στους πολλούς, εκείνο που πετυχαίνει στον ένα η ψυχανάλυση. Το απωθημένο βγαίνει στην επιφάνεια. Η ελευθερία μοιάζει με δροσερό αεράκι που περνάει μέσα από την ψυχή και την καθαρίζει από το μίσος της ενάντια στον εαυτό της και στους άλλους»⁴⁷. «Έχω αποδείξει στην πράξη ότι τα παιδιά των οποίων το μέλλον δεν προβλέπονταν παρά στις φυλακές, κατάφεραν μέσα σε συνθήκες ελευθερίας, να βρουν το δρόμο που οδηγεί στην ελευθερία»⁴⁸. Ο Νήλ, όσον αφορά το ζήτημα της ελευθερίας του παιδιού, πιστεύει ακόμη ότι αν δοθεί στο παιδί ελευθερία να ξεθυμάνει τον εγωισμό του, όπως ακριβώς γίνεται στο Σάμερχιλ, τότε ο εγωισμός του σιγά - σιγά εξελίσσεται σε αλτρουισμό και σε μιά φυσική φροντίδα για τους άλλους»⁴⁹. Πιστεύει επίσης πως κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να μιλά ελεύθερα και πως ελεύθερα και ευτυχισμένα παιδιά δεν είναι ποτέ τους σκληρά. Η σκληρότητα των παιδιών είναι μιά άμεση συνέπεια της σκληρότητας των ενηλίκων με την οποία τα μεταχειρίστηκαν⁵⁰.

Ωστόσο, ο Νήλ ξεκαθαρίζει πως ελευθερία γι' αυτόν, σημαίνει πως κάθε πράξη ή παράλειψη, είναι για το καθένα δυνατή και σύμφωνη με τις επιθυμίες του, μέχρι το σημείο που δεν παραβλέπεται η ελευθερία των άλλων. Το αποτέλεσμα της ελευθερίας είναι η αυτοπειθαρχία και όχι η ασυδοσία ή ο συναισθηματισμός⁵¹. Υποστηρίζει εξάλλου, πως αυτή η διαφορά μεταξύ ελευθερίας και ασυδοσίας, πολλοί γονείς δεν μπορούν να τη συλλάβουν: «Σ' ένα σπίτι που κυριαρχεί η πειθαρχία, τα παιδιά δεν έχουν κανένα δικαίωμα. Σ' άλλο σπίτι στο οποίο τα κακομαθαίνουν, έχουν μόνο αυτά δικαιώματα και κανένας άλλος. Ενώ σε μιά ισορροπημένη οικογένεια, έχουν παιδιά και γονείς ίσα δικαιώματα»⁵². Αντίθετα, περιγράφοντας το ανελεύθερο παιδί, λέει πως αυτό «είναι κειθηνίο, υπακούει κατά λέξη σ' αυτό που θεωρεί αυθεντία, φοβάται την κριτική και επιθυμεί σχεδόν φανατικά να είναι τυπικό, συμβιβαστικό και φυσιολογικό. Αποδέχεται ότι του διδάσκουν σχεδόν χωρίς αντίρρηση και θα μεταβιβάσει στα παιδιά του όλα του τα κόμπλεξ, τους φόβους του και τις απογοητεύσεις του»⁵³. Όμως, για όλα αυτά δεν φταίει το ίδιο, αλλά «η ανελευθερία του αρχίζει με τη γέννησή του ή πολλές φορές πιο πριν από τη γέννησή του»⁵⁴.

Ο Νήλ υποστηρίζει πως η υπερβολική επιθετικότητα την οποία βρίσκει κανείς στα ανελεύθερα παιδιά, είναι μιά ενισχυμένη διαμαρτυρία ενάντια στο

μίσος που του αγτιπαραθέτουν⁵⁴. Όμως διευκρινίζει, πως δεν πρέπει να επιτρέπουμε στα παιδιά να καταπατούν τα προσωπικά δικαιώματα των άλλων, επικαλούμενοι την προσωπική τους ελευθερία, αλλά οι γονείς τους θα πρέπει να τα βοηθήσουν να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στην ελευθερία και στην ασυδοσία⁵⁵.

Ο Νήλ, δεν ενδιαφέρεται να κάνει τα παιδιά προσαρμόσιμα στην κρατούσα κοινωνική τάξη πραγμάτων, την οποία μάλιστα κατηγορεί και ψέγει πολλές φορές, αλλά ενδιαφέρεται να τα κάνει ευτυχισμένους ανθρώπους: «Όσο κι αν μισώ τους συμβιβασμούς, εδώ είμαι υποχρεωμένος να κάνω έναν συμβιβασμό και να παραδεχτώ ότι το κύριο καθήκον μου δεν είναι να μεταρρυθμίσω την κοινωνία, αλλά να φέρω την ευτυχία σε μερικά παιδιά⁵⁷. Σκοπός της ζωής για το Νήλ, είναι να γίνει κανείς ευτυχισμένος, δηλαδή να βρίσκει ενδιαφέροντα⁵⁸. Και συμβουλεύει τους γονείς για το πώς μπορούν να κάνουν ευτυχισμένα τα παιδιά τους: «Για να κάνετε ευτυχισμένα τα παιδιά σας, καταργείστε κάθε καταναγκασμό. Αφήστε το παιδί σας ελεύθερο. Μη το σπρώχνετε εδώ κι εκεί. Μην προσπαθείτε να το επηρεάσετε. Μην του κάνετε κηρύγματα. Δεν υπάρχει κανένας λόγος που να δικαιολογεί και τον παραμικρό καταναγκασμό του παιδιού»⁵⁹.

Ο Νήλ πιστεύει ακλόνητα στην αρχή της αυτοδιάθεσης. Σύμφωνα μ' αυτή δεν υπάρχει καμιά αυταρχική εξουσία μέσα στην οικογένεια⁶⁰. Το παιδί έχει τη δική του αυτόνομη προσωπικότητα. Σκοπός της ύπαρξής του είναι, να ζήσει τη δική του ζωή και όχι μιά ζωή, όπως την καταλαβαίνουν οι γονείς ή οι δάσκαλοι του. Γιατί, όπως λέει, το μόνο που καταφέρνει μιά τέτοια καθοδήγηση και ανάμιξη απ' την πλευρά των ενηλίκων, είναι να δημιουργήσει μιά γενιά ρομπότ⁶¹. Και συνεχίζει: «Το μικρό παιδί έχει το δικαίωμα να οργανώνει τη ζωή του με τους δικούς του νόμους, πάνω στη βάση της ελεύθερης ανάπτυξης, χωρίς την παρουσία οποιασδήποτε εξωτερικής εξουσίας στην ψυχική και σωματική σφαίρα»⁶². Υποστηρίζει εξ άλλου, πως οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να επιτρέπουν στο παιδί να είναι εγωιστικό και να μπορεί να παρακολουθεί ελεύθερα τα παιδικά του ενδιαφέροντα, σ' όλη του την παιδική ηλικία. Μα κι όταν τα ατομικά και τα κοινωνικά του ενδιαφέροντα έρθουν σε σύγκρουση, τότε θα πρέπει οπωσδήποτε να δοθεί προβάδισμα στα ατομικά⁶³. Συνοψίζοντας την άποψή του για τα δικαιώματα και την προσωπικότητα του παιδιού, τονίζει ότι ο ίδιος φέρεται στα παιδιά με τον ίδιο σεβασμό που οι ενήλικοι απαιτούν για τον εαυτό τους⁶⁴.

Εξ άλλου, για το Νήλ, ισχύει αυτό που έλεγε ο Χόμερ Λήην: «Πρέπει να είσαι πάντα με το μέρος του παιδιού. Αυτό πρέπει να ισχύει σαν ανώτερη εντολή για όλους τους γονείς και τους δασκάλους»⁶⁵ και συνεχίζει: «Πρέπει να πάω με το μέρος του παιδιού μέχρι να αποβάλει το μίσος του, για να ξαναγίνει μέλος της κοινωνίας».

Υποστηρίζει, εξ άλλου, πως τα παιδιά έχουν πιο πολλή ανάγκη από αγάπη και κατανόηση, παρά από μάθημα. Χρειάζονται αναγνώριση και ελευθερία για να είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους⁶⁶. Και εξηγεί τί σημαίνει γι' αυτόν

αγάπη: «Αγαπώ σημαίνει εκτιμώ. Αγάπη θα πει αναγνώριση»⁶⁷. Εδώ ίσως θα 'πρεπε να πούμε πως πολλοί γονείς από υπερβολική αγάπη κακοσυνηθίζουν τα παιδιά τους με το να τους δίνουν πολλά χρήματα. Ο Νήλ διαφωνεί μ' αυτή τη στάση και λέει πως το πολύ χρήμα επιφέρει σύγχυση στις αντιλήψεις του παιδιού για την αξία. Και συμβουλεύει τους γονείς: «Δώστε στο παιδί σας, όσο πιο πολλή τρυφερότητα και όσο πιο πολλά χάδια μπορείτε»⁶⁸. Ένα γεμάτο αγάπη περιβάλλον, χωρίς γονεϊκή καταπίεση, μπορεί να απαλλάξει την παιδική ηλικία από τις περισσότερες δυσκολίες»⁶⁹.

Ο Νήλ αποδίδει τις αιτίες για τα ψυχολογικά και άλλα προβλήματα που δημιουργούνται στα παιδιά, στη στάση των γονιών τους. Χαρακτηριστικά λέει: «Δεν υπάρχουν προβληματικά παιδιά. Υπάρχουν μόνο προβληματικοί γονείς»⁷⁰. Κάθε οικογένεια που δημιουργεί φόβους και συγκρούσεις στο παιδί είναι κακή»⁷¹. Επίσης, ασκεί μιά έντονη κριτική στους γονείς που ασκούν έλεγχο στα εξωσχολικά και άλλα ενδιαφέροντα των παιδιών τους: «Γονείς που ασκούν έλεγχο στα αναγνώσματα, στον κινηματογράφο και στους φίλους των παιδιών τους, προσπαθώντας έτσι να επιβάλλουν τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις. Τέτοιοι γονείς, δικαιολογούνται και προφασίζονται για τη συμπεριφορά τους ότι γνωρίζουν πολύ καλύτερα τί είναι καλό για το παιδί»⁷². Όμως, ο Νήλ συμβουλεύει τους γονείς με τα εξής λόγια: «Μην προσπαθείτε ποτέ να κάνετε τον αφέντη του σπιτιού, το λογοκριτή, τον τετραπέρατο...»⁷³. Το σύνθημα του Νήλ για τη διαπαιδαγώγηση και τη ζωή στο σπίτι, είναι: «Αφήστε τους ανθρώπους να ζήσουν τη δική τους ζωή»⁷⁴.

Ωστόσο, για τον Νήλ και οι έπαινοι επενεργούν άσχημα στον ψυχολογικό κόσμο των παιδιών, γιατί αφυπνίζουν τη ζηλοτυπία. Και συγκεκριμενοποιεί την παρατήρησή του: «Πρέπει να επαινείτε το παιδί σας, αλλά όχι για να εντυπωσιαστούν οι άλλοι. Έτσι, το παιδί παρακλανιέται και δεν κρίνει τον εαυτό του αντικειμενικά»⁷⁵.

Στο ζήτημα της πρωτοβουλίας και της ευθύνης από μέρους του παιδιού, ο Νήλ υποστηρίζει πως οι γονείς θα πρέπει να μεταβιβάζουν στο παιδί όσο το δυνατό πιο πολλή ευθύνη, γιατί μόνον έτσι το παιδί μπορεί να αναπτύξει αυτοπεποίθηση, προσέχοντας όμως συνάμα και για την ασφάλειά του»⁷⁶.

Συχνά ο Νήλ τονίζει πως στο παιδί κάνουν κακό και οι ηθικές εντολές. Έτσι ο Νήλ πιστεύει πως, όταν η μητέρα, σε θέματα καθαριότητας του παιδιού, επιμένει να λέει «κακό», «βρώμικο» ή και μόνο το «όχι», «μη», τότε προβάλλει και το στοιχείο του καλού-κακού. Έτσι μετατρέπεται η συζήτηση σε ένα ηθικό ζήτημα, ενώ στην ουσία πρόκειται για ένα θέμα του σώματος»⁷⁷. Ο Νήλ λέει πως οι νουθετικές παραινήσεις και οι ηθικολογίες δεν ωφελούν σε τίποτα. Απεναντίας, μπορεί να βλάψουν: «Πιστεύω πως το παιδί το κάνουν κακό οι ηθικές εντολές»⁷⁸. Πολλές φορές επίσης καταφέρεται εναντίον των νόμων και του ποινικού Κώδικα: «Ο νόμος παράγει το έγκλημα. Οι περιορισμοί στο σπίτι, εξωτερικεύονται με τις απειλητικές εντολές του πατέρα, πληγώνουν τον εγωισμό του παιδιού και αυτές οι προσβολές είναι που κάνουν το παιδί κακό. Οι νόμοι της πολιτείας ξαναβγάζουν στην επιφάνεια τις υποσυνείδητες

αναμνήσεις της μισητής κηδεμονίας του πατέρα»⁷⁹.

Όσον αφορά τη σεξουαλική διαφώτιση των παιδιών από μέρους των γονιών τους, ο Νηλ υποστηρίζει πως αν οι γονείς απαντούν στις ερωτήσεις των παιδιών τους με βάση την αλήθεια και χωρίς δισταγμούς, τότε η σεξουαλική διαφώτιση θα είναι με το μέρος της φυσικής παιδικής ηλικίας⁸⁰.

Θέλοντας ο Νηλ να θίξει το θέμα της υπακοής, ορίζει τί σημαίνει γι' αυτόν υπακοή: «Υπακοή σημαίνει ευγένεια απέναντι στους άλλους»⁸¹. Ωστόσο, υποστηρίζει πως η αυστηρή πειθαρχία μέσα στην οικογένεια, αποτελεί προβολή αυτού που μισεί τον εαυτό του. Χαρακτηριστικά λέει: «θα μπορούσε κανείς να πει πως μιά αυστηρή οικογενειακή πειθαρχία αποσκοπεί σ' έναν ευνουχισμό, στην πλατιά του βέβαια έννοια: Στον ευνουχισμό αυτής της ίδιας της ζωής. Κανένα από τα υπάκουα παιδιά δεν θα μπορέσει ποτέ να γίνει ένας ελεύθερος άνθρωπος»⁸². Ωστόσο, αν και μιλά για ευγένεια πιο πάνω ο Νηλ, διευκρινίζει πως γι' αυτόν δεν είναι καθόλου απαραίτητη η εκμάθηση συμπεριφοράς στα παιδιά⁸³. Για το Νηλ συμπεριφέρομαι καλά, σημαίνει αισθάνομαι τους άλλους: «Η συμπεριφορά δεν μπορεί να διδαχτεί, γιατί είναι υπόθεση του υποσυνείδητου»⁸⁴. Οι καλοί τρόποι είναι «ανειλικρινής συμπεριφορά». Οι μαθητές ωθούνται στην ανειλικρίνεια, με το να απαιτείται απ' αυτούς να δείχνουν σεβασμό προς τους δασκάλους. Εξ άλλου, όσον αφορά πάλι το ζήτημα της αυστηρότητας - υπακοής, σε συνάρτηση με την τιμωρία, ο Νηλ λέει πως οι γονείς δεν θα πρέπει να τιμωρούν τα παιδιά τους, όταν αυτά δεν είναι υπάκουα, γιατί το τιμωρημένο παιδί θα χειροτερεύει συνεχώς και θα εξελίσσεται σε τιμωρό πατέρα ή σε τιμωρό μητέρα και έτσι ο κύκλος του μίσους μεταβιβάζεται. Και υποστηρίζει πως υπάρχουν δύο είδη τιμωρίας: η «καλή» και η «κακή». Η καλή τιμωρία είναι αυτή κατά την οποία ο τιμωρός φαίνεται να είναι ισάξιος με τον τιμωρούμενο. Αυτή είναι η πιο σωστή τιμωρία, γιατί το παιδί δεν νοιώθει να είναι κατώτερο από τον ενήλικο που το τιμωρεί. Ενώ η «κακή» τιμωρία, είναι αυτή κατά την οποία ο τιμωρός θέλει να φαίνεται πως είναι ανώτερος απ' αυτόν που τιμωρεί. Αυτού του ίδιου η τιμωρία, μοιάζει με δίκη, επειδή είναι ψυχρή και είναι η χειρότερη μορφή τιμωρίας. Ακόμη η σκέψη του παιδιού, ότι αν κάνει κάτι λάθος θα τιμωρηθεί, του φέρνει φόβο και αυτός ο φόβος μπορεί να αποτελέσει κάτι το τραγικό στη ζωή του. Και υποστηρίζει πως αν αντίθετα οι γονείς και οι δάσκαλοι φέρονται στο παιδί με καλοσύνη και χιούμορ, τότε αυτό θα έχει πολλή μεγάλη επιτυχία σε ότι επιχειρήσει να κάνει. Γιατί, όπως λέει: «Όταν αστιεύεται κανένας μ' ένα παιδί, του δίνει την αίσθηση ότι το αγαπάει»⁸⁵. Επίσης για το Νηλ, οι γονείς και οι δάσκαλοι που αφήνουν τα παιδιά να παίζουν όσο και όπως θέλουν, είναι αυτοί που φέρονται πραγματικά σωστά. Γιατί, όπως λέει: «Τα παιδιά που ανατρέφονται ελεύθερα και παίζουν όσο θέλουν, δεν γίνονται άνθρωποι της μάζας».

Ένα άλλο ζήτημα που θίγει ο Νηλ στο βιβλίο του «Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», είναι αυτό του ρόλου των βιβλίων και της μάθησης, σε συνάρτηση με το ρόλο του σχολείου. Στο σημείο αυτό βλέπουμε μιά εντελώς διαφορετική αντίληψη για το ρόλο της μάθησης και του βιβλίου

από την παραδοσιακή και καθιερωμένη αντίληψη. Για το Νηλ, τα βιβλία δεν σημαίνουν και πολλά πράγματα, είναι, όπως λέει, «το πιο ασήμαντο μέσο μάθησης» και γενικά η μάθηση αυτή καθαυτή, δεν έχει τόση σημασία, όση έχει ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα⁸⁶. Και λέει χαρακτηριστικά:» Η αντίληψη πως ένα παιδί δαπανά άσκοπα το χρόνο του, όταν δεν μαθαίνει τίποτα είναι μία κατάρα που τυφλώνει χιλιάδες δασκάλους και τους περισσότερους σχολικούς επιθεωρητές»⁸⁷.

Για το Νηλ, ο ρόλος του σχολείου δεν είναι αυτός που έχει καθιερωθεί και εφαρμόζεται στο 99% των σχολείων του κόσμου. Αλλά, σχεδόν φανατικά, υποστηρίζει πως το σχολείο θα έπρεπε να μετατρέπει τη ζωή του παιδιού σε παιχνίδι - χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει πως για το παιδί πρέπει όλα να είναι ρόδινα - όμως τουλάχιστον να μη δυσκολεύει τεχνητά τη ζωή του παιδιού, αφού αυτή η ίδια η ζωή είναι μία δυσκολία⁸⁸.

Σχετικά με την παράδοση των μαθημάτων ο Νηλ λέει πως αυτή είναι πολύ ασήμαντη και πως τα παιδιά μαθαίνουν εκείνο που θέλουν, όταν αυτά θέλουν. Για το Νηλ εξετάσεις, βαθμοί και βραβεία καθυστερούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

2. *Summerhill: η εφαρμογή των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Neill*

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Νηλ δεν περιορίστηκαν μόνο στο θεωρητικό επίπεδο αλλά μετουσιώθηκαν σε πράξη με το σχολείο που ίδρυσε, το Summerhill, που λειτούργησε ως ένα συνεχές πείραμα εφαρμογής και ανατροφοδότησης, επιβεβαίωσης και επαναπροσδιορισμού των ιδεολογικών του προσανατολισμών.

Ο Νηλ είχε δουλέψει ήδη ως δάσκαλος σε κοινά σχολεία και ήξερε καλά τις μεθόδους των σχολείων αυτών. Πίστευε ότι αυτές δεν ήταν σωστές, γιατί βασιζόνταν στις αντιλήψεις των ενηλίκων, για το πώς πρέπει να είναι ένα παιδάκι, το πώς πρέπει να μαθαίνει. Ξεκίνησε λοιπόν να φτιάξει ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν ελευθερία και να διατηρούν την αυτονομία και την ατομικότητά τους. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, έπρεπε να παραιτηθεί από άσκηση ψυχολογικού επηρεασμού, από κάθε προτροπή, από κάθε ηθική και θρησκευτική διδασκαλία. Όλες αυτές οι σκέψεις του, πηγάζουν κύρια από τη βαθιά του πίστη ότι, αν αφήσουμε το παιδί χωρίς οποιεσδήποτε προτροπές από τους μεγάλους, θα προχωρήσει όσο το επιτρέπουν οι δυνάμεις του. Γι' αυτό, όσα παιδιά έχουν έμφυτη την ικανότητα να μορφωθούν και το θέλουν, θα μορφωθούν, ενώ εκείνα που δεν μπορούν και δεν θέλουν, θα γίνουν κάτι άλλο που θα τους ταιριάζει. Για το Νηλ, «είναι προτιμότερο να γίνει κανείς ένας ευτυχισμένος οδοκαθαριστής, παρά ένας νευρωτικός σοφός»⁸⁹.

Πιο συγκεκριμένα, αν θέλαμε να δούμε τη λειτουργία του Summerhill από κοντά, θα βλέπουμε τα εξής:

● *Η συμμετοχή στο μάθημα είναι προαιρετική*⁹⁰. Υπάρχει πρόγραμμα διδασκαλίας, αλλά μόνο για τους δασκάλους. Τα παιδιά παρακολουθούν τα μαθήματα ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Ο Νηλ δεν χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας, γιατί πιστεύει πως το μάθημα αυτό καθαυτό δεν παίζει και μεγάλο ρόλο⁹¹. Συγκεκριμένα λέει: «Αν ένα σχολείο έχει μιά ειδική μέθοδο για να διδάξει την τέλεια διαίρεση, αυτό είναι πολύ ασήμαντο, γιατί η διαίρεση δεν έχει σημασία, παρά για κείνους που θέλουν να τη μάθουν. Ένα παιδί που θέλει να τη μάθει θα τη μάθει οπωσδήποτε και είναι αδιάφορο με ποιά μέθοδο». Ωστόσο ο Νηλ διευκρινίζει πως οι δάσκαλοι στο Summerhill είναι πάντα σε θέση να διδάξουν ό,τι χρειάζεται για τις εισαγωγικές εξετάσεις των παιδιών στο πανεπιστήμιο⁹².

● *Το καθημερινό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα στο Summerhill έχει περίπου ως εξής:* Κατ' αρχήν οι μαθητές χωρίζονται κατά ομάδες, σύμφωνα με την ηλικία τους. Κάθε ομάδα έχει επικεφαλής μιά γυναίκα, τη λεγόμενη ομαδική μητέρα. Τα μικρά παιδιά κατοικούν σε πέτρινα σπιτάκια, ενώ τα μεγαλύτερα σε παράγκες. Μονά δωμάτια υπάρχουν μόνο για μερικά από τα μεγάλα παιδιά. Συνήθως κοιμούνται ανά 3 ή 4 σε κάθε δωμάτιο. Τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να υπόκεινται σε έλεγχο και κανένας δε συγυρίζει τα δωμάτιά τους. Τα ταχτοποιούν μόνο τους. Κανένας δεν τους λέει τί θα φορέσουν.

● *Η συνηθισμένη μέρα στο Summerhill αρχίζει με το πρόγευμα, ανάμεσα στις 8.15' με 9.00. Τα κρεβάτια πρέπει να είναι έτοιμα μέχρι τις 9.30', οπότε αρχίζει το μάθημα. Στην αρχή κάθε τριμήνου τοιχοκολλείται το πρόγραμμα. Οι μικρότεροι μαθητές από 7-9 χρόνων, διδάσκονται κατά κανόνα το μεγαλύτερο μέρος του πρωινού, από ένα μόνο δάσκαλο. Παρακολουθούν όμως και τις παραδόσεις των θετικών επιστημών ή των καλών τεχνών. Το μάθημα κρατάει μέχρι τη μία (1.00') το μεσημέρι. Το απόγευμα είναι για όλους ελεύθερο. Μερικοί από τους μεγαλύτερους μαστορεύουν μηχανές και ραδιόφωνα. Άλλοι σχεδιάζουν ή ζωγραφίζουν. Στις 4.00' έχει τσάι. Στις 5.00' αρχίζουν οι διάφορες απασχολήσεις. Στους μικρότερους αρέσει να τους διαβάζει κάποιος κάτι. Οι υπόλοιποι, μεγαλύτερης ηλικίας, εργάζονται στο εργαστήρι καλών τεχνών. Ζωγραφίζουν ή τυπώνουν ανάγλυφες παραστάσεις. Άλλοι ασχολούνται στο εργαστήρι αγγειοπλαστικής, στο ξυλουργείο ή στο μηχανουργείο. Τη Δευτέρα το βράδυ, οι μεγαλύτεροι μαθητές, πηγαίνουν στον κινηματογράφο. Την Τρίτη γίνεται η προγραμματισμένη για τους δασκάλους και μεγαλύτερους μαθητές διάλεξη ψυχολογίας. Την Τετάρτη το βράδυ έχει χορό, ενώ την Πέμπτη δεν προβλέπεται τίποτα το ιδιαίτερο. Το βράδυ της Παρασκευής γίνονται συνήθως πρόβες, για να παιχτεί κάποιο θεατρικό έργο που γράφουν οι μαθητές. Το Σαββατόβραδο είναι το σημαντικότερο βράδυ της εβδομάδας, γιατί τότε γίνεται η σχολική συνέλευση⁹³.*

Γενικά η ζωή του σχολείου ρυθμίζεται και συντονίζεται από τη σχολική συνέλευση του Σαββάτου. Στη συνέλευση αυτή συμμετέχουν όλα τα παιδιά κάθε ηλικίας και οι μεγάλοι που στελεχώνουν το προσωπικό. Μολονότι η συμμετοχή δεν είναι υποχρεωτική, η αίθουσα είναι πάντοτε ασφυκτικά γεμάτη.

Στην αρχή κάθε τριμήνου εκλέγεται ένας Πρόεδρος, που κατευθύνει τη συζήτηση, διατηρεί την τάξη και εκλέγει έναν Πρόεδρο για την επόμενη εβδομάδα. Μ' αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η γραφειοκρατία.

Θεμελιακοί στόχοι της συνέλευσης είναι:

— Να διαμορφώνονται οι κανόνες, οι νόμοι που επικρατούν στο σχολείο και καθορίζουν τις υποχρεώσεις των μαθητών και των δασκάλων, καθώς επίσης να ορίζονται οι ποινές που είναι κύρια χρηματικές.

— Να ορίζονται οι υπεύθυνοι που, όταν χρειαστεί, φροντίζουν να γίνονται σεβαστοί αυτοί οι κανόνες.

— Να συζητιούνται τα προβλήματα των παιδιών και γενικά τα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο. Και τέλος, να γίνονται εκλογές για την ανάδειξη των διαφόρων επιτροπών αθλητισμού, χορού, θεάτρου κλπ⁹⁴.

Στη συνέλευση αυτή όλοι έχουν δικαίωμα να πουν τη γνώμη τους και η ψήφος ενός 5χρονου παιδιού έχει την ίδια βαρύτητα με αυτή του Νηλ. Η αίσθηση αυτή της ισότιμης μεταχείρισης και αναγνώρισης της προσωπικότητας των παιδιών, αποτελεί κατά το Νηλ, το κλειδί της επιτυχίας του Summerhill⁹⁵.

Μέσα στα πλαίσια αυτών των καθηκόντων, αποκαλύπτεται ότι τα παιδιά είναι πολύ δίκαια και ποτέ πολύ αυστηρά. Η τιμωρία είναι πάντοτε ανάλογη με το παράπτωμα. Η αφοσίωση των παιδιών στη δημοκρατία τους, είναι εκπληκτική. Συνήθως το ίδιο παιδί που έχει κάνει το παράπτωμα, ψηφίζει για την τιμωρία του και την εφαρμόζει αυστηρά, χωρίς να χρειάζεται κανένας εξωτερικός έλεγχος.

Ο Νηλ λέει πολύ χαρακτηριστικά: «Εκείνο που κάνει το Summerhill να είναι αυτό που είναι, είναι οι ιδέες της μη ανάμιξης στην ανάπτυξη του παιδιού και η παραίτηση από τη χρησιμοποίηση κάθε είδους πίεσης»⁹⁷. Επίσης, ο Νηλ λέει πως, «αν ένα παιδί στο Summerhill εκνευρίζεται με τη συμπεριφορά του τα άλλα, τότε θα αποδοκιμαστεί από ολόκληρη την κοινότητα. Δεδομένου όμως ότι η κοινωνική αναγνώριση είναι κάτι που ο καθένας επιθυμεί, μαθαίνει το παιδί να συμπεριφέρεται με αξιοπρέπεια και η πειθαρχία γίνεται περιττή»⁹⁶. Παρόλα αυτά, ο Νηλ παραδέχεται τις δυσκολίες που πηγάζουν από ένα τέτοιο σύστημα: «Η αυτοπειθαρχία σ' ένα σχολείο, είναι εφικτή μόνο, όταν υπάρχει μία ομάδα παλιών μαθητών που εκτιμούν γενικά την ηρεμία και μπορούν να καταπολεμήσουν τη σκανδαλιάρικη συμπεριφορά των μικρότερων ηλικιών. Επιπλέον, τα παιδιά κάτω των 12 χρόνων, δεν μπορούν να συμμετέχουν με πολύ θετικό τρόπο στην αυτοπειθαρχία, γιατί δεν έχουν φτάσει ακόμη στη λεγόμενη κοινωνική ηλικία»⁹⁸. Αλλά, παρόλες τις δυσκολίες, ο Νηλ είναι ικανοποιημένος με την όλη οργάνωση του σχολείου και είναι πεπεισμένος πως όλες αυτές οι διαμάχες και οι συγκρούσεις είναι αποκαλυπτικές για τη ζωή στο Summerhill. Επιτρέπουν επίσης στα παιδιά να εξελίσσονται και να καταλαβαίνουν καλύτερα τη ζωή και την ελευθερία. Ο Νηλ πιστεύει πως μέσα από τις συνθήκες που επικρατούν στο Summerhill, τα παιδιά εξελίσσονται σε ελεύθερους και δημοκρατικούς ανθρώπους, με μεγάλη αυτοπεποίθηση και

ισχυρό το αίσθημα της ευθύνης. Επίσης, στο Summerhill, δεν καταπιέζεται ο θόρυβος και η φθορά των υλικών αντικειμένων θεωρείται μιά φυσιολογική κατάσταση.

Όσον αφορά το ζήτημα της μάθησης και την διαφορά που υπάρχει στο σημείο αυτό με τα άλλα σχολεία, ο Νηλ λέει πως η διαφορά αυτή συνίσταται στο ότι οι δάσκαλοι στο Summerhill, δείχνουν εμπιστοσύνη και αναγνώριση στο παιδί. Δεν το εξαναγκάζουν να μάθει και ούτε το βαθμολογούν.

Πολλοί όμως χαρακτήριζαν αυτόν και τους δασκάλους του σχολείου του ασυνεπείς, γιατί δεν δίνουν βραβεία στα παιδιά για τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, ενώ αντίθετα τους δίνουν βραβεία για τις επιδόσεις τους στα αγωνίσματα και στα σπορ. Το επιχείρημα που πρόβαλλε ο Νηλ για να αντικρούσει αυτό τον χαρακτηρισμό, ήταν ότι θα πρέπει να κάνει κάποιος κάτι γιατί το θέλει και όχι γιατί υπολογίζει σε μια αμοιβή⁹⁹.

Στο Summerhill δεν γίνονται διαγωνισμοί η εξετάσεις. Στ' αστεία όμως καμιά φορά διοργανώνονται «μικροεξετάσεις». Ο Νηλ λέει χαρακτηριστικά, πως μιά τέτοια φορά έθεσε τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Πού βρίσκεται η Μαδρίτη, το νησί, η Πέμπτη, το χθες, αγάπη, δημοκρατία, μίσος, το κατσαβίδι μου» και με πολύ χιούμορ αναφέρει πως δυστυχώς γι' αυτό το τελευταίο δεν πήρε καμιά απάντηση¹⁰⁰. Παλιότερα, η κύρια απασχόληση του Νηλ ήταν τα ατομικά μαθήματα σε «προβληματικά» παιδιά με ψυχικές διαταραχές, που είχαν ανάγκη από ψυχολογική παρακολούθηση. Τα ατομικά μαθήματα δεν ήταν τίποτα άλλο, από μιά αβίαστη συζήτηση μπροστά στο τζάκι, που βοηθούσε τα παιδιά να καταλάβουν και να ξεθυμάνουν τα κόμπλεξ τους. Και υπογραμμίζει πως ιδιαίτερα μεγάλη επιτυχία, είχαν τα ατομικά μαθήματα σε παιδιά που έκλεβαν¹⁰⁰.

Στο Summerhill δεν διδάσκονται θρησκευτικά. Ωστόσο πολλοί το αποκάλεσαν θρησκευτικό χώρο, γιατί δίνει αγάπη στα παιδιά. Όμως ο Νηλ δεν θέλει να διδάσκονται θρησκευτικά, γιατί πιστεύει πως δεν είναι τίμια η επιβολή κάποιου θρησκευτικού πιστεύω, σε «ένα αδύνατο και αβοήθητο παιδί». Αυτό θα έπρεπε να αφηθεί να αποφασίσει για το ζήτημα αυτό εντελώς μόνο του και απόλυτα ελεύθερο, όταν μεγαλώσει και ωριμάσει αρκετά¹⁰².

Όσον αφορά τα σπορ και τα παιχνίδια στο Summerhill, δεν είναι υποχρεωτικά, όπως και τα μαθήματα, γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν αρκετή σωματική δραστηριότητα στα παιχνίδια. Ο Νηλ αμφιβάλλει αν τα πραγματικά ελεύθερα παιδιά αγαπούν τη γυμναστική. Γενικά ο αθλητισμός στο Summerhill είναι περιορισμένος στα φυσιολογικά του πλαίσια. Όμως αντίθετα αξιοποιείται κάθε ευκαιρία για χορό και μουσική. Ο χορός για το Νηλ, είναι ένα θαυμάσιο ξεθύμασμα για ασυνείδητες σεξουαλικές ορμές¹⁰³. Η μουσική που προτιμάται από τους μαθητές, είναι η τζαζ. Ποτέ η κλασική μουσική. Αυτό κουράζει βέβαια το Νηλ, ο οποίος αγαπά την κλασική, αλλά πιστεύει πως η προτίμηση του καθενός για τη τζαζ ή τον Μπετόβεν, δεν έχει καμιά σχέση ή επίδραση με το αν αυτός θα ευτυχήσει ή θα δυστυχήσει στη ζωή του¹⁰⁴.

Παρόλο όμως που ο Νηλ θέλει να κάνει ευτυχισμένα μερικά παιδιά,

παραδέχεται ωστόσο πως ποτέ δεν μπόρεσε να πάρει στο σχολείο του παιδιά φτωχών οικογενειών. Και συνεχίζει λέγοντας, πως αυτό είναι λυπηρό, αλλά έπρεπε να περιορίσει την προσοχή σε παιδιά μεσαίων τάξεων¹⁰⁵.

Τέλος και όσον αφορά το ζήτημα των επισκεπτών στο Summerhill, ο Νηλ πληροφορεί πως αυτοί είναι αρκετοί. Τα παιδιά πίνουν εύκολα συζήτηση μαζί τους και αυτό οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν τί θα πει φόβος. Οι επισκέπτες βρίσκουν πως οι μαθητές στο Summerhill διακρίνονται για την πολύ καλή συμπεριφορά τους, καθώς και για την ομιλητικότητα και κοινωνικότητά τους.

3. Κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος του Neill

Οι προοδευτικές ιδέες που άρχισαν να καρποφορούν το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, αποτέλεσαν την απαρχή για τη δημιουργία μιάς πιο προοδευτικής εκπαίδευσης. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν νέες μέθοδοι αγωγής και μάθησης. Όμως, πολλές φορές τα αποτελέσματα αυτών των νέων μεθόδων, ήταν απογοητευτικά και δέχτηκαν μιά έντονα αρνητική κριτική. Αρκετοί άνθρωποι σήμερα, παιδαγωγοί ή μη, θεωρούν το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης αποτυχημένο και εξωπραγματικό. Στην προσπάθειά μας να κάνουμε μιά όσο το δυνατό πιο εμπεριστατωμένη κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος του Νηλ, σκεφτήκαμε πως θα ήταν πιο σωστό να παραθέσουμε τις γνώμες μεγάλων παιδαγωγών και ψυχολόγων και κατόπιν την προσωπική μας άποψη.

Έτσι, βλέπουμε τον Έριχ Φρόμ να χαρακτηρίζει τη μέθοδο αγωγής που εφαρμόζει ο Νήλ, ως ριζοσπαστική. Και συνεχίζει: «Ο Νήλ αντιμετωπίζει τη σημερινή κοινωνία από τη σκοπιά του κριτή. Επαναλαμβάνει ακούραστα πως ο καταπιεσμένος άνθρωπος της κοινωνίας, είναι ένας μαζάνθρωπος»¹⁰⁶. Υποστηρίζει εξάλλου, πως ο Νήλ ενδιαφέρεται να κάνει τα παιδιά ευτυχισμένα άτομα «στων οποίων την κλίμακα αξιών, την πρώτη θέση κατέχει η "καλοσύνη" και όχι ο "πλούτος" και η "καλοπέραση"». ¹⁰⁷. Πιστεύει πως ο Νήλ είναι ρεαλιστής και ξέρει ότι τα παιδιά γνωρίζουν πως σύμφωνα με τα κριτήρια της εποχής και της κοινωνίας μας, δε θα είναι οπωσδήποτε από τα ιδιαίτερα επιτυχημένα, αλλά θα έχουν τη δυνατότητα να ξεχωρίζουν, όπως χαρακτηρίστικά λέει ο Φρομ: «τί απ' όσα λάμπουν είναι χρυσός». Ακόμη, ο Φρομ χαρακτηρίζει το Νηλ ειλικρινή, γιατί όπως λέει: «ο Νηλ ανάμεσα στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπου και στην επιτυχία του στην «αγορά» της ζωής, διάλεξε το πρώτο. Στην επιδίωξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, δε γνωρίζει συμβιβασμούς και είναι πέρα για πέρα ειλικρινής¹⁰⁸».

Οι κυριότερες επιφυλάξεις που διατύπωσε ο Ε. Φρομ, είναι οι εξής δύο:

α) «Ο Νήλ υποβιβάζει τη σημασία της γνησιότητας και της πληρότητας μιάς διανοητικής κατανόησης του κόσμου για χάρη μιάς αισθηματικής και συναισθηματικής αντίληψης», και,

β) «Υπερτιμάει το ρόλο της σεξουαλικότητας ¹⁰⁹».

Ωστόσο, τελειώνει τον πρόλογό του στο βιβλίο του Νηλ «Θεωρία και

Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης» με τα εξής λόγια: «Πιστεύω πως το έργο του Νηλ είναι ο σπόρος, που αναμφίβολα θα καρποφορήσει. Σε μία καινούργια κοινωνία, στην οποία επίκεντρο όλων των δραστηριοτήτων της θα είναι ο άνθρωπος και η ανάπτυξή του, οι ιδέες του Νηλ θα έχουν τη γενική αναγνώριση¹¹⁰».

Ο *Fred Hechinger*, συντάκτης της εκπαιδευτικής στήλης των «Τάϊμς» Ν. Υόρκης, αρχίζει την κριτική του για το εκπαιδευτικό σύστημα του Νηλ, στο βιβλίο «Σάμερχιλ υπέρ και κατά», με την εξής φράση: «Το Summerhill δεν είναι σχολείο, αλλά θρησκεία». Συνεχίζοντας λέει: «Το θεμελιωτικό δόγμα της σαμερχιλιανής πίστης, είναι ότι αν τα παιδιά δεν υποβληθούν σε οποιαδήποτε πίεση ή επίδραση των μεγάλων, έχουν μέσα τους ό,τι τους χρειάζεται, για να γίνουν καλά πλάσματα». Πιο κάτω αναφέρει: «...στο σύνολό του το Summerhill δημιούργησε μία όαση που μέσα της τα παιδιά είναι ελεύθερα να αναπτύσσονται χωρίς πιέσεις και καταπίεση¹¹¹». Παρόλα αυτά, ο Hechinger, εκφράζει τις επιφυλάξεις του για το εκπαιδευτικό σύστημα του Νηλ. Αυτές στηρίζονται στο ότι θεωρεί το Summerhill σαν μία θρησκεία, που βασίζεται στην αγάπη και στην κατανόηση των παιδιών, αλλά κλείνει μέσα της ένα «θρησκευτικό μυστικισμό», που, όπως λέει δε θα 'πρεπε να γίνει δεκτός χωρίς μία κάποια πιο αυστηρή ανάλυση. Και συνεχίζει λέγοντας πως «υπάρχει μέσα στον ίδιο το Νηλ μία παράξενη τάση αντιδιανοητισμού, σχεδόν μία φανατική απόρριψη κάθε αξιολογικής κρίσης στα ακαδημαϊκά ζητήματα¹¹²».

Αυτό το στηρίζει στο ότι «ο Νηλ μπορεί να θυμώσει, αν δει ένα εργαλείο του να καταστρέφεται, αλλά αρνείται να κάνει το χωροφύλακα, όταν δει να εγκαταλείπουν ένα βιβλίο μέσα στη βροχή». Επίσης, την παραπάνω γνώμη του τη στηρίζει σ' αυτό που λέει ο Νηλ, πως δηλαδή «τα βιβλία έχουν πολύ λίγη αξία για μένα». Και ισχυρίζεται πως ακριβώς σ' αυτό το σημείο υπάρχει το λάθος που αδικεί τη θρησκεία του Summerhill και τη φιλοσοφία του Νηλ.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο ο Hechinger διαφωνεί με την άποψη του Νηλ ότι, αν το παιδί αφηθεί μόνο του χωρίς καθοδήγηση και εποπτεία από μέρους του μεγάλου τότε αυτό θα αναπτύξει όλη του την πρωτοβουλία και το δυναμικό που διαθέτει, για να κάνει κάτι που επιθυμεί. Ο Hechinger εκφράζει σ' αυτό το σημείο τη διαφωνία του με τα εξής λόγια: «Ούτε η ιστορία της ανθρωπότητας, ούτε η ιστορία της παιδαγωγικής, έχουν δώσει πειστικές αποδείξεις ότι το παιδί αν αφηθεί μοναχό του, χωρίς την καθοδήγηση από μέρους του μεγάλου, θα αναπτύξει όλη την πρωτοβουλία¹¹³». Ωστόσο, επισημαίνει και σχολιάζει θετικά το γεγονός ότι ο Νηλ δε θέλει να προσαρμόσει καθόλου τα παιδιά στη διαφθορά και στο στείρο ανταγωνισμό που παρατηρεί γύρω του. Τέλος, αναφέρει πως συμφωνεί απόλυτα με το Νηλ, ότι το μέλλον του Summerhill έχει πολύ λίγη σημασία, ενώ «το μέλλον της ιδέας του Summerhill έχει την πιο μεγάλη σημασία για την ανθρωπότητα¹¹⁴».

Ο *Ashley Montagu*, ένας από τους κορυφαίους ανθρωπολόγους της εποχής μας, διατύπωσε τις ίδιες περίπου απόψεις μ' αυτές του Hechinger, παραθέτοντας σχεδόν τα ίδια επιχειρήματα¹¹⁵.

Ο *Bruno Bettelheim* μπορούμε να πούμε πώς ασπάζεται πλήρως τις απόψεις του Νηλ, αποκαλώντας τον μάλιστα «μεγάλο δεξιότεχνη» της εκπαίδευσης¹⁶, καθώς και ο κληρικός *John Cuclin*, ο οποίος λέει χαρακτηριστικά: «Η σοφία του Summerhill ανταποκρίνεται με θαυμάσιο τρόπο στις ανάγκες του παιδιού της ηλεκτρονικής εποχής. Το σημείο εκκίνησης είναι ο σεβασμός και η αγάπη για το παιδί... Η ολοκληρωτική ανάπτυξη του παιδιού, διανοητική και αισθηματική ταυτόχρονα, στην οποία τόσο πολύ πιστεύει ο Νηλ, δεν ήταν ποτέ τόσο αναγκαία, όσο στην εποχή μας, όπου όλες οι δυνάμεις των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, μας σπρώχνουν προς την παγκοσμιότητα, ενώ τα παραδοσιακά ιδρύματα κηρύττουν ακόμα έναν τρόπο ζωής (ή μήπως θανάτου;) αποσπασματικό, διαχωριστικό, απομονωτικό»¹⁷.

Η *Louis Bates Ames* σέβεται την απόλυτη ειλικρίνεια του Νηλ, τη λογική της μεθόδου του και την αγάπη του για τα παιδιά. Τον βρίσκει σαν άνθρωπο αξιαγάπητο, έστω κι αν δεν τον γνώρισε προσωπικά. Όμως διαφωνεί μαζί του στα εξής: Καταρχήν, βρίσκει ότι αυτός είναι τρομερά φανατικός στις απόψεις του. Λέει ότι έχει μεγάλη άγνοια για τη συμπεριφορά του παιδιού και τον χαρακτηρίζει «μικρό κακότροπο αγόρι, που μόλις βρεθεί με κάποιο τρόπο στη θέση της εξουσίας, πετάει όλους τους καθιερωμένους κανονισμούς και αδιαφορεί συνέχεια για την κοινωνία¹⁸». Υποστηρίζει εξάλλου, πως ο Νηλ, δεν κατάφερε να γιατρευτεί ποτέ του από τη δική του εφηβική επανάσταση. Και πως όλη η φιλοσοφία που έκτισε, βασιζεται ολοφάνερα στην προσωπική του επανάσταση. Και αυτό ακριβώς οδηγεί σε ακρότητες πολύ αμφισβητήσιμες¹⁹. Λέει ακόμη, πως ένα από τα βασικά του σφάλματα το οποίο σακατεύει ολόκληρο το σύστημά του, βρίσκεται στη φροϋδική αντίληψη πως, όταν κάποιο παιδί έχει δυσκολίες με τους γονείς του, σχεδόν πάντα είναι υπεύθυνοι οι γονείς γι' αυτό. Πιστεύει ακόμη πως «η ολοφάνερη περιφρόνηση του Νηλ για όλους τους μεγάλους και η επιμονή του να είναι και αυτός ένα άτομο μόνο, μας κάνει να σκεφτούμε, οι μεγάλοι δεν είναι κακοί και επικίνδυνοι για τα παιδιά τους, αλλά ίσως «ο ίδιος ο κύριος Νηλ αρνήθηκε να μεγαλώσει²⁰». Διαφωνεί επίσης, όπως σχεδόν όλοι οι επιστήμονες που παρουσιάζουν τη γνώμη τους στο βιβλίο «Σάμερχιλ, υπέρ και κατά», στο βάρος που ρίχνει ο Νηλ, όσον αφορά το ρόλο της μάθησης και του βιβλίου. Τέλος, λέει πως η ανοχή που δείχνει ο Νηλ απέναντι στα παιδιά, δεν είναι μόνο ανώφελη, αλλά και γελοία.

Η *Eda Leshan*, λέει πως από τα γραφτά του Νηλ φαίνεται ξεκάθαρα η ανθρωπιά του. Όμως, παρατηρεί πως οι απλοϊκές δηλώσεις του πολλές φορές, μας βάζουν στον κίνδυνο να πιστέψουμε πως οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους μεγάλους, είναι πολύ απλές. Διερωτάται, επίσης, αν υπάρχει κάτι μέσα στην ιδέα του Summerhill που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά των παρακμασμένων πόλεων όλου του κόσμου, να επιβιώσουν και, αν οι βασικές ιδέες του Summerhill μπορούν να εφαρμοστούν στην εποχή μας, που είναι μιά εποχή μαζικής τεχνολογίας και πληθυσμιακής έκρηξης²².

O Ernst Paraneck, παραδέχεται πως ο Νηλ έφερε ριζικές μεταβολές σε δύο τομείς: Στη διάρθρωση και στη διδασκαλία. Επίσης, πολέμησε πολλούς εκπαιδευτικούς αρχαϊσμούς και έδειξε τί είναι επιζήμιο για την εκπαίδευση. Ωστόσο, πιστεύει πως δεν έδειξε αρκετά τί πρέπει να γίνει, για να βελτιωθεί η εκπαίδευση. Τέλος, καταλήγει πως το μήνυμα του Νηλ είναι σημαντικό, αλλά όχι πια καινούργιο και προτείνει την αναθεώρηση της φιλοσοφίας του¹²³.

O Goodwin Watson, υποστηρίζει την άποψη του Νηλ για τον τρόπο μάθησης. Επισημαίνει επίσης πως ολόκληρη η κοινωνία ακολουθεί σήμερα την κατεύθυνση που έδειξε ο Νηλ, για το ρόλο της συναισθηματικής ζωής σε σχέση με το σεξουαλισμό. Ακόμη λέει, πως οι σαμερχιλιανές ιδέες υποδηλώνουν την ανάγκη μιάς θεμελιακής αλλαγής στις πανεπιστημιακές σπουδές, στο επίπεδο του διπλώματος. Και τέλος, υπογραμμίζει τη σημασία που έχει το μέλλον της ιδέας του Summerhill.

O Paul Goodman, αποδέχεται γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα του Νηλ. Όμως υποστηρίζει πως υπάρχει κάτι το λαθεμένο στην τεράστια ευρύτητα που αποδειχνει ο Νηλ στα κριτήρια του¹²⁵.

H Sylvia Ashton Warner, παραδέχεται πως πραγματικά συμφωνεί με πολύ λίγα απ' αυτά που υποστηρίζει ο Νηλ. Κριτικάρει έτσι αρνητικά τη στάση του Νηλ απέναντι στα βιβλία και ρίχνει το βάρος της σ' αυτό το σημείο της θεωρίας του. Ακόμη ειρωνεύεται την άποψη του Νηλ, για την ελευθερία και για τις σχέσεις δασκάλων- μαθητών και γονέων- παιδιών, όπως τις καταλαβαίνει αυτές ο Νηλ.

O Nathan Ackerman, υποστηρίζει σε γενικές γραμμές το εκπαιδευτικό σύστημα του Νηλ, αλλά δεν αποφεύγει να πει πως υπάρχει μιά έντονη διχοτόμηση σ' αυτό. Κι αυτή, κατά την άποψη του, είναι το ότι ο Νηλ αγαπάει τα παιδιά, καταδικάζει όμως τους γονείς και την κοινωνία. Η αξία του σαμερχιλιανού πειράματος, κατά τον Ackerman, δεν βρίσκεται στις λύσεις που προσφέρει, γιατί όπως λέει στην πραγματικότητα το Summerhill προσφέρει πολύ λίγες λύσεις. Η κύρια προσφορά του Summerhill, είναι το ότι προσφέρει μιά καινούργια κατανόηση των παλιών προβλημάτων. Επίσης εκφράζει την άποψη πως «ο Νηλ βλέπει τον κόσμο των μεγάλων με τα μάτια ενός παιδιού. Ταυτίζεται υπερβολικά με το παιδί και καταδικάζει το μεγάλο¹²⁶». Λέει ακόμη, πως στην άποψη του Νηλ για την αρχή της αυτονομίας, υπάρχουν ορισμένες αντιφάσεις.

O Max Rafferty, διευθυντής της δημόσιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Καλλιφόρνια, είναι πλήρως αντίθετος με το εκπαιδευτικό σύστημα του Νηλ και με την ιδέα του Summerhill. Συγκεκριμένα λέει: «Το Σάμεριχιλ δεν είναι κάτι καινούργιο. Δεν είναι επαναστατικό, δεν είναι καν εντυπωσιακό». Χαρακτηρίζει το Summerhill «έκτρωμα» με τη «νεολιθική παράφραση του σχολείου»¹²⁷.

Οι αντιρρήσεις του αναφέρονται κύρια στα εξής θέματα:

- α) Της μάθησης μέσα στο σχολείο.
- β) Του σκοπού της εκπαίδευσης.
- γ) Της σεξουαλικής διαφώτισης και γενικότερα της ηθικής.

Θεωρεί επίσης ότι ο Νηλ είναι υποκριτής και τον χαρακτηρίζει διαφθορέα των παιδιών¹²⁸. Τέλος, λέει πως το Summerhill, είναι ένα αστείο και ένα σχολείο που υποβιβάζει την πραγματική μελέτη. Χαρακτηριστικά λέει: «Το Summerhill είναι μιά γελοιογραφία της εκπαίδευσης».

Η έκθεση όμως των σχολικών επιθεωρητών που επισκέφθησαν το Summerhill, μπορούμε να πούμε, πως είναι σαφής και ειλικρινής. Παρουσιάζει το σχολείο σαν ένα εκπαιδευτήριο στο οποίο γίνονται ριζοσπαστικής φύσης παιδαγωγικά πειράματα. Οι επιθεωρητές αναφερόμενοι στη βασική αρχή του σχολείου που είναι η ελευθερία, λένε ότι αυτή δεν είναι απεριόριστη, αλλά μιά γνήσια ελευθερία. Σημειώνοντας το γεγονός ότι τα μαθήματα δεν είναι υποχρεωτικά, υπογραμμίζουν παράλληλα τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου: «Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου δεν είναι άμεσα εντυπωσιακά. Τα παιδιά εργάζονται, βέβαια με τη θέλησή τους, με χαρά κι ενδιαφέρον, αλλά οι πραγματικές επιδόσεις τους είναι αρκετά χαμηλές». Αυτό, το αποδίδουν στο ότι η μέθοδος που χρησιμοποιείται δε λειτουργεί σωστά¹²⁹. Ακόμη, επισημαίνουν το ότι χρησιμοποιούνται στο σχολείο ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας, που είναι εκπληκτικά παλιές. Και όταν οι μαθητές φτάνουν σε ηλικία που πρέπει να ασχοληθούν με σοβαρότερα πράγματα, τους λείπουν οι βάσεις¹³⁰. Λένε επίσης πως είναι αμφίβολο, αν το Summerhill παρέχει στα παιδιά όλα όσα χρειάζονται από πνευματικής απόψεως. Όμως, είναι αξιοθαύμαστες οι καλλιτεχνικές τους επιδόσεις. Σημειώνουν επίσης πως η συμπεριφορά τους είναι εξαιρετική¹³¹ και πως έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης και της πρωτοβουλίας. Ακόμη, μέσω του σχολείου τους βοηθούνται, ώστε να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό μιά προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα¹³². Ακόμη, οι επιθεωρητές αναφέρουν στην έκθεσή τους, πως δεν υπάρχει κάποιο στοιχείο από το οποίο να προκύπτει ότι οι μαθητές του Summerhill μετά από την αποφοίτησή τους από το σχολείο, δεν είναι σε θέση να προσαρμοστούν σε κανονικό περιβάλλον. Επίσης, τα στοιχεία που έχουν οι επιθεωρητές, τους επιτρέπουν να καταλάβουν πως κανένας από τους μαθητές του Summerhill δεν αποτυγχάνει στη ζωή του¹³³. Τέλος, υπογραμμίζουν θετικά το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες του Νηλ κάνουν το Summerhill ένα σχολείο ιδιαίτερα κατάλληλο για μιά μέθοδο αγωγής και μόρφωσης, η οποία απευθύνεται στα ουσιαστικά ενδιαφέροντα των παιδιών.

Με την παράθεση αντιπροσωπευτικών κριτικών που διατυπώθηκαν για το αντιαυταρχικό σχολείο του Summerhill, κριτικές και συζητήσεις που έχουν πάρει τεράστιες διαστάσεις μεταξύ παιδαγωγών και ψυχολόγων, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις για το παιδαγωγικό σύστημα του Νηλ, δεν συμπίπτουν, αλλά παρουσιάζουν αρκετές διαφοροποιήσεις και διακυμάνσεις, από την πλήρη αποδοχή μέχρι την πλήρη απόρριψη. Οι διαφορετικές αυτές τοποθετήσεις, εκφράζουν ακριβώς τις ποικίλες εκπαιδευτικές τάσεις που διαμορφώνονται και προσανατολίζουν την αντίστοιχη οπτική γωνία με την οποία γίνεται η κριτική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος του Νηλ.

Οι κριτικές αυτές, άσχετα από το πόσο πλήρεις, ορθές, έγκυρες και τεκμηριωμένες είναι, βεβαιώνουν ότι οι ριζοσπαστικές ιδέες του Νηλ, αποτέλεσαν το ερέθισμα και την αφορμή, για να δημιουργηθούν πολλές συζητήσεις σε επίμαχα θέματα και προβλήματα της παιδαγωγικής, που και σήμερα εξακολουθούν και διατηρούνται στο κέντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Από την άποψη αυτή επομένως, η προσφορά του Νηλ είναι αναμφισβήτητη. Δεν αμφισβητείται επίσης το ότι ο Νηλ με τις ιδέες του εγκαινίασε δυναμικά, θεωρητικά και πρακτικά, μιά νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση, το αντιαυταρχικό σχολείο, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις και δίνοντας τα απαραίτητα ερεθίσματα για έναν άλλο ριζοσπαστικό και αντιπαραδοσιακό τρόπο προσέγγισης των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων. Εκείνο ίσως που ενδιαφέρει σήμερα, είναι να προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το αντιαυταρχικό σχολείο του Νηλ, μέσα από τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και να μελετήσουμε, αν και σε ποιό βαθμό, οι ιδέες του Νηλ εξακολουθούν να είναι ακόμη και σήμερα λειτουργικές και εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε πως, αν και δεν υιοθετούμε το αυταρχικό σχολείο στο οποίο ο μαθητής μεταβάλλεται σε ένα παθητικό άτομο, από την άλλη όμως δεν αποδεχόμαστε απόλυτα και το αντιαυταρχικό σχολείο τύπου Summerhill. Και αυτό, γιατί όπως λέει και ο Δ. Τσαρδάκης: «το σχολείο δεν μπορεί να ετοιμάζει νέους για μιά κοινωνία που δεν υπάρχει»¹³⁴. Συμφωνούμε βέβαια απόλυτα με την ιδέα του Νηλ για ένα σχολείο όπου οι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και των κανόνων της σχολικής ζωής. Όμως για να τηρούνται όπως πρέπει οι κανόνες του σχολείου, οι μαθητές θα πρέπει να είναι αρκετά ώριμοι και να έχουν αυξημένη συνείδηση της ευθύνης τους. Και αυτό, γιατί μέσα σε μιά δημοκρατική κοινωνία όπου υπάρχει ιεράρχηση κανόνων και αξιών, το σχολείο ως θεσμός δεν μπορεί να είναι ξεκομμένο από το κοινωνικό πλέγμα και να κατανοείται ως ένας χώρος όπου το παιδί για να μην αισθάνεται δήθεν καταπιεσμένο, μπορεί να κάνει ότι θέλει. Αν το σχολείο είναι τύπου Summerhill, τότε σίγουρα δεν προετοιμάζει τους μαθητές για την πραγματική κοινωνία, αλλά για μιά μελλοντική κοινωνία. Η ιεραρχημένη σχολική ζωή αντίθετα, ενισχύει την παιδαγωγική σχέση - δασκάλου - μαθητή και την εδραιώνει στη βάση μιάς τάξης πραγμάτων, που συνεχώς μεταβάλλεται αλλά και βρίσκεται σε αρμονία με τις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή. Θεωρούμε φυσικά ευνόητο πως η οποιασδήποτε μορφής βία μέσα στο σχολείο που ασκείται από τους εκπαιδευτικούς, είναι καταδικαστέα και δεν έχει θέση μέσα σ' ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μαθητής επίσης, θα πρέπει να μάθει να αξιολογεί και να κρίνει, να τοποθετεί προβλήματα και να αναζητεί εναλλακτικές λύσεις και τέλος να δραστηριοποιείται ατομικά και συλλογικά μέσα σε μιά οργανωμένη σχολική ζωή, όπου υπάρχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Έτσι το παιδί προετοιμάζεται για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη του στην κοινωνία, που δεν είναι τίποτα άλλο από ένα οργανωμένο σύστημα κανόνων και δραστηριοτήτων.

Συμφωνούμε με την άποψη του Νηλ, που τονίζει την ανάγκη για ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της ατομικότητας του παιδιού μέσα από την αυτενέργεια και την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο εκφράζουμε τις επιφυλάξεις μας για το αν το παιδί είναι σε θέση από μόνο του και χωρίς καμιά παιδαγωγική παρέμβαση από μέρους του σχολείου να αναπτύξει χωρίς ενισχυτικά κίνητρα και συμβουλές, στο έπαρκο τις δυναμικές και δημιουργικές του δυνάμεις και ικανότητες.

Γενικότερα θεωρούμε υπερβολική την πίστη του Νηλ στην ελεύθερη και φυσική ανάπτυξη του παιδιού, που αποκλείει το δικαίωμα στους γονείς και στους δασκάλους να παρεμβαίνουν συμβουλευτικά και καθοδηγητικά στην πορεία των παιδιών, ή και διορθωτικά στον τομέα της συμπεριφοράς τους, με το αιτιολογικό ότι αυτού του είδους οι παρεμβάσεις εμπεριέχουν στοιχεία καταναγκασμού και χειραγώγησης.

Νομίζουμε ότι το παιδί μέχρι κάποια ηλικία, όπου μπορεί μόνο του με τη δική του αυτόνομη κρίση να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής, έχει ανάγκη από κάποια συμβουλευτική καθοδήγηση, που ποτέ βέβαια δεν πρέπει να καταλήγει στον αυταρχισμό και στην άσκηση βίας. Ριζοσπαστικές και ακραίες επίσης, θεωρούμε τις θέσεις του Νηλ, σύμφωνα με τις οποίες τα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών αποδίδονται αποκλειστικά στην άσκηση εξωτερικής εξουσίας στην ψυχική και σωματική σφαίρα του παιδιού, στην ανελεύθερη οικογένεια και στη διεφθαρμένη κοινωνία. Οι απόψεις αυτές εμπεριέχουν βέβαια κάποιες αλήθειες και σωστά τονίζει ο Νηλ την ανάγκη για αγάπη, κατανόηση και αναγνώριση του παιδιού από τους μεγάλους. Οι παρατηρήσεις του αυτές επισημαίνουν σημαντικά παιδαγωγικά σφάλματα, που θα πρέπει να έχουν υπόψη τους γονείς και εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένες για να αποδυναμώσουν τον παιδαγωγικό ρόλο της οικογένειας που και σήμερα αποτελεί τον πρωταρχικό και θεμελιακό φορέα κοινωνικοποίησης και τις ευεργετικές επιδράσεις που ασκεί η κοινωνία με τους θεσμούς της, τις οποίες ο Νηλ αγνοεί. Νομίζουμε πως θα πρόσφερε σημαντικά στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα ο ανθρωπιστικός και παιδοκεντρικός προσανατολισμός του Νηλ και η προσήλωσή του σ' ένα μοναδικό στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν ευτυχημένα. Πρόκειται για ένα σκοπό της εκπαίδευσης που πάντα διατηρεί την επικαιρότητά του και πρέπει να κατευθύνει κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια και σχεδιασμό. Είναι γεγονός πως το σύγχρονο σχολείο υπερτονίζοντας το ρόλο της μετάδοσης συσσωρευμένων γνώσεων, προσλαμβάνοντας ένα νοησιαρχικό χαρακτήρα, υποβαθμίζει αισθητά τη συναισθηματική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού. Ορθά λοιπόν ο Νηλ ενδιαφέρεται μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες και εκδηλώσεις που οργανώνονται στο σχολείο του, να αναπτύξει και διευρύνει τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των παιδιών, υιοθετώντας το βασικό παιδαγωγικό αξίωμα ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό μάθησης και εξέλιξης και τις δικές του ικανότητες. Οι αρχές αυτές, νομίζουμε πως είναι σε θέση και πρέπει να εφαρμόζονται στο σύγχρονο σχολείο. Δηλαδή, το

σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι έτσι οργανωμένο, ώστε να παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και κλίσεις, αλλά και παράλληλα να τροφοδοτείται με σύγχρονες γνώσεις, κάτι που εσφαλμένα περιφρονεί ο Νηλ, ικανές και απαραίτητες για να το βοηθήσουν στην ομαλή ένταξή του στην κοινωνία μ' ένα ρυθμό που να ανταποκρίνεται στις αντιληπτικές και νοητικές ικανότητές του. Επομένως, η εκτίμηση του Νηλ για το ρόλο της μάθησης και του βιβλίου - σχολικού ή μη - φαίνεται να είναι εξωπραγματική, με βάση τα σημερινά δεδομένα, όπου η ευτυχία του ανθρώπου και κυρίως η επαγγελματική του αποκατάσταση, στηρίζεται στην κατάρτιση και στις εξειδικευμένες γνώσεις που παρέχει η εκπαίδευση τις διάφορες βαθμίδες της.

Συμπερασματικά, θεωρούμε πως το σύστημα του Νηλ δεν είναι ένα σύστημα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί πλατιά και να γίνει υπόδειγμα για μαζική εκπαίδευση. Ωστόσο, πολλές από τις ιδέες του έχουν και σήμερα την πρακτική τους αξία και εξακολουθούν να αποτελούν στόχους του σύγχρονου, δημοκρατικού και παιδοκεντρικού σχολείου, που αποτελεί το αίτημα των καιρών μας και το κέντρο της παιδαγωγικής προβληματικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. *A.Σ. Neill*, «Αυτοβιογραφία», έκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1977, σελ. 29.
2. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 29.
3. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 66, 73.
4. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 28.
5. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 28, 31, 5.
6. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 55.
7. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 35.
8. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 49.
9. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 77.
10. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 77.
11. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 78.
12. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 79.
13. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 81.
14. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 82.
15. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 88.
16. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 85.
17. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 90.
18. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 104.
19. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 105.
20. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 126.
21. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 148.
22. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 153.
23. *A.Σ. Neill*, ό.π., σελ. 153.

24. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 159.
25. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 160.
26. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 163.
27. Ζάν Σατώ, «Οι μεγάλοι παιδαγωγοί», εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1983, σελ. 243.
28. *A.S. Neill*, «Αυτοβιογραφία», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1977, σελ. 167, 168, 169 και *A.S. Neill*, «Ελευθερία όχι Αναρχία», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 26.
29. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 170.
30. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 173.
31. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 173.
32. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 174.
33. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 176 και *A.S. Neill*, «Ελευθερία όχι Αναρχία», ό.π. σελ. 26.
34. *A.S. Neill* «Αυτοβιογραφία», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1977, σελ. 148.
35. *A.S. Neill* «Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1972, σελ. 138.
36. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 13.
37. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 16.
38. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 38.
39. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 37.
40. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 37.
41. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 222.
42. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 349,388.
43. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 154.
44. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 388.
45. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 165.
46. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 36.
47. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 379.
48. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 379.
49. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 247.
50. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 346.
51. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 170, 370 και *A.S. Neill*, «Σάμμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1978, σελ. 21.
52. *A.S. Neill* «Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης», ό.π. σελ. 160.
53. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 145.
54. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 145 και *A.S. Neill* «Ελευθερία όχι Αναρχία», ό.π. σελ. 12, 13.
55. *A.S. Neill* «Ελευθερία όχι Αναρχία», ό.π. σελ. 12, 13.
56. *A.S. Neill*, «Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης», ό.π. σελ. 55.
57. *Harold Hard* (εκδ.), «Σάμμερχιλ, υπέρ και κατά», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 23.
58. *A.S. Neill*, «Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», ό.π., σελ. 61.
59. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 380.
60. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 217.
61. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 46.
62. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 158.
63. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 169.
64. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 422.
65. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 175.
66. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 175.
67. *A.S. Neill*, «Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1972, σελ. 375.
68. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 177.
69. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 225.
70. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 224.

71. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 418 και Α.Σ. Neill, «Ελευθερία όχι Αναρχία», ο.π. σελ. 13.
72. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 338, 342.
73. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 190 και «Ελευθερία όχι Αναρχία», ο.π. σελ. 15.
74. Α.Σ. Neill, ό.π., «Θεωρία και Πράξη της αντιταυταρχικής εκπαίδευσης», ο.π., σελ. 180.
75. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 225.
76. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 214, 216.
77. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 240.
78. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 325.
79. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 353, 347.
80. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 287.
81. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 218.
82. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 221.
83. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 329 και Α.Σ. Neill, «Ελευθερία όχι Αναρχία», ό.π. σελ. 27, 28, 29.
84. Α.Σ. Neill, ό.π., «Θεωρία και Πράξη της αντιταυταρχικής εκπαίδευσης», ό.π. σελ. 257 και Α.Σ. Neill «Ελευθερία όχι Αναρχία», ό.π. σελ. 28.
85. Α.Σ. Neill «Θεωρία και Πράξη της αντιταυταρχικής εκπαίδευσης», ό.π. σελ. 267 και Α.Σ. Neill ό.π., «Σάμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1978, σελ. 90, 91.
86. Α.Σ. Neill «Θεωρία και Πράξη της αντιταυταρχικής εκπαίδευσης», ο.π. σελ. 39, 62.
87. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 64.
88. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 169.
89. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 37.
90. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 37.
91. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 37.
92. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 37, 40.
93. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 48.
94. Πάτρ Παγκγιόμι, «Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας», εκδ. Καστανιώτη.
95. Α.Σ. Neill, ό.π., «Θεωρία και Πράξη της αντιταυταρχικής εκπαίδευσης», σελ. 57.
96. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 221.
97. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 141.
98. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 95 και Α.Σ. Neill, «Σάμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο», σελ. 59.
99. Α.Σ. Neill, «Θεωρία και Πράξη της αντιταυταρχικής εκπαίδευσης», ο.π. σελ. 120.
100. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 39.
101. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 73, 74.
102. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 313, 319, 320.
103. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 117, 119, 120.
104. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 117, 118.
- 105.
106. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 19.
107. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 20.
108. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 20.
109. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 20, 21.
110. Α.Σ. Neill, ό.π., σελ. 22.
111. Harold Hard (εκδ.), «Σάμερχιλ, υπέρ και κατά», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 19.
112. Harold Hard, ό.π., σελ. 25.
113. Harold Hard, ό.π., σελ. 26.
114. Harold Hard, ό.π., σελ. 33.
115. Harold Hard, ό.π., σελ. 36, 39, 43, 44.
116. Harold Hard, ό.π., σελ. 90.
117. Harold Hard, ό.π., σελ. 16.
118. Harold Hard, ό.π., σελ. 52.

119. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 54.
 120. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 57.
 121. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 62.
 122. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 115.
 123. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 167.
 124. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 186.
 125. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 210.
 126. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 234.
 127. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 247.
 128. *Harold Hard*, ό.π., σελ. 258.
 129. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 127.
 130. *A.S. Neill*, «Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1972, σελ. 127.
 131. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 128, 133.
 132. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 133.
 133. *A.S. Neill*, ό.π., σελ. 133.
 134. *Δ. Τσαρδάκη*, «Σχολείο Αντιαυταρχικό ή Αυταρχικό;» περ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχ. 16, Απρίλιος - Ιούνιος '84, σελ. 82.

Βιβλιογραφία

1. *Harold Hard* (εκδ.), «Σάμμερχιλ, υπέρ και κατά», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, μετάφραση Ε. Γραμμένος.
2. *A.S. Neill*, «Αυτοβιογραφία», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1977, μετάφραση Τζ. Μαστοράκη.
3. *A.S. Neill*, «Ελευθερία όχι Αναρχία», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975 μετάφραση Ε. Γραμμένος.
4. *A.S. Neill*, «Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1972, μετάφραση Κ. Λάμπρος.
5. *A.S. Neill*, «Σάμμερχιλ, Το Ελεύθερο Σχολείο», εκδ. Κατσαντιώτη, Αθήνα 1978, μετάφραση Σ. Τσάμης.
6. *Πιέρ Παγκιγιόμι*, «Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας», εκδ. Κασταντιώτη, Αθήνα 1979.
7. *Ζαν Σατώ*, «Οι μεγάλοι παιδαγωγοί», εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1983, μετάφραση Κ. Κίτσου.
8. *Δ. Τσαρδάκη*, «Σχολείο Αυταρχικό ή Αντιαυταρχικό;», περ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχ. 16, Απρίλιος - Ιούνιος '84.

Σκέψεις για ένα Σχολείο Μάθησης και ανθρωπισμού

Του **Ι. ΘΕΟΤΟΚΗ**
Σχολικού Συμβούλου ΠΕ

Το σχολείο είναι γενικά ο χώρος όπου γίνεται μάθηση και αγωγή. Κύριοι παράγοντες αυτού του χώρου, είναι ο δ/λος, ο μαθητής και το αντικείμενο (ύλη) μάθησης.

Ο κύριος ρόλος του δ/λου (έχει πολλούς ρόλους), επικεντρώνεται στη Δ/λία, που είναι πολύπλοκο, βιολογικό, πνευματικό και κοινωνικό φαινόμενο. Διδάσκω (από το δάσκω), σημαίνει παρουσιάζω, διαφωτίζω, διαλευκαίνω απ' όλες τις πλευρές ένα αντικείμενο (ύλη), που θέλω να παρουσιάσω στους μαθητές για μάθηση.

Αποστολή του μαθητή που διδάσκεται, είναι να επιλαμβάνεται του έργου της απόκτησης της γνώσης με διάθεση, συμμετοχή και ενεργητικότητα. Χωρίς όρεξη ο μαθητής δε μαθαίνει, χωρίς χαρά ο μαθητής δεν προσπαθεί για την ανακάλυψη της γνώσης. Γιαυτό είναι λάθος να λέμε πως μαθαίνουμε στα παιδιά κάτι, αλλά πως βοηθούμε τα παιδιά να μάθουν κάτι με τη δική τους προσπάθεια. Τότε αυτό που θα μάθουν θα μείνει διαρκέστερα στη μνήμη τους.

Για να γίνει όμως μια δ/λία παιδαγωγούσα (Herbart), θα πρέπει αυτή κυρίως να στηρίζεται σε ψυχολογικά δεδομένα. Ο ικανός δ/λος που υπηρετεί σωστά το έργο της αγωγής και μάθησης στο σχολείο, πρέπει να γνωρίζει:

- 1) Την κληρονομικότητα του παιδιού.
- 2) Τις σχέσεις του με την οικογένειά του και
- 3) Τις επιδόσεις του (βάσει των ψυχοπνευμ. των δυνάμεων).

Το έργο του δ/λου στο σχολείο είναι πέρα για πέρα ανθρωπιστικό, διότι ο γενικός σκοπός της αγωγής είναι η Menschwerdung (διάπλαση του ανθρώπου). Για το λεπτό αυτό έργο χρειάζεται ο δ/λος ειδικότερα να γνωρίζει:

- 1) Την ψυχοσύνθεση της ηλικίας της ομάδας (τάξης), που διδάσκει
- 2) Τη συμπεριφορά των παιδιών (σκέψεις- ενέργειες) και
- 3) Την κατανόηση χωριστά του κάθε παιδιού (ποιό παιδί μαθαίνει πρόθυμα, τι ικανοποιεί το κάθε παιδί, ποιά τα ενδιαφέροντά του κ.λ.π.).

Το παιδί θεωρείται ψυχολογικά, ότι αποτελεί μιά αδιάσπαστη ολότητα ψυχοσωματική, αλλά ερευνούμε χωριστά την πνευματική, κοινωνική και

συγκινησιακή (συναισθηματική) του υπόσταση, στην επιθυμία μας να μάθουμε καλύτερα:

- 1) Για ποιό λόγο αγωνίζεται επιτυχώς το παιδί; Τι διεγείρει τη μάθησή του; κ.τ.λ.
- 2) Τι εξοπλισμό διαθέτει το παιδί για ικανοποίηση των αναγκών; Να μην καταπιέζουμε το παιδί στη μάθηση, αλλά να το βοηθούμε να εξελίσσεται στον φυσικό του ρυθμό, γιατί αλλιώς θα του δημιουργήσουμε ψυχικά προβλήματα, που θα τα κουβαλάει σ' όλη του τη ζωή (καλύτερα ένα κεφάλι καλογεμισμένο παρά παραγεμισμένο) και
- 3) Ποιά κατάλληλα βιβλία υπάρχουν για την ηλικία του;

Το παιδί πρέπει να γίνει φίλος του καλού βιβλίου, διότι διαβάζοντας ψάχνει και βρίσκει εκείνα τα στοιχεία του βιβλίου, που του αρέσουν και έχει την ικανότητα να συνταυτίζεται με πρόσωπα και πράγματα, που του είναι απαραίτητα για τη δημιουργία της προσωπικότητάς του.

Είναι γεγονός πως μαθαίνει το παιδί τα πάντα, αλλά μόνον όταν θέλει και μαθαίνει συνήθως εκείνο που χρειάζεται στη ζωή του. Μ' άλλα λόγια δεν πρέπει ν' αφήνουμε το παιδί να μαθαίνει ό,τι θέλει, αλλά να θέλει ό,τι μαθαίνει. Πρέπει να γνωρίζουμε πως το παιδί μαθαίνει τα πάντα, μόνον όταν το διδασκόμενο το προσφέρουμε με έντιμο τρόπο (I. Bruner), δηλ. σεβόμενοι την ηλικία του.

Στη μάθηση βοηθούν το παιδί πολλοί παράγοντες, όπως η ωριμότητα, η κατάλληλη μέθοδος δ/λίας, ιδίως όμως ο δ/λος όταν κατανοήσει τί να δώσει στο παιδί και πώς να το δώσει. Ποτέ δεν πρέπει να υποτιμάται ο μαθητής, να σεβόμαστε τις εμπειρίες του και να οργανώνουμε τη δ/λία με αφετηρία αυτές και αυτά που του προσφέρουμε να του τα κάνουμε αρεστά.

Το παιδί έχει την έφεση να μαθαίνει (motivation), μόνον όταν ικανοποιούνται ατομικά του κίνητρα, τα οποία ο δ/λος πρέπει να γνωρίζει και να τα καλλιεργεί, τα δε κακά του κίνητρα και ενδιαφέροντα να τα εξασθενίζει ή να τα μεταμοσχεύει σε χρήσιμα. Το παιδί εκδηλώνει κάθε φορά μία συμπεριφορά, που προέρχεται πάντοτε από ικανοποίηση κάποιας ανάγκης του.

Ανάγκη είναι η δύναμη ή το κίνητρο που δραστηριοποιεί το άτομο. Το παιδί μοιάζει με μία μηχανή που παράγει ενέργεια για κάποιο σκοπό. Αν το παιδί δεν παρέχει ενέργεια για μάθηση, φαίνεται πως την διαθέτει αλλού, π.χ. ένα πεινασμένο παιδί, που διοχετεύει όλα τα ενδιαφέροντά του για ανεύρεση τροφής, δεν μπορεί αυτό να προσαρμοστεί στο κλίμα του σχολείου. Το ίδιο ένας ποδοσφαιριστής κλπ.

Πηγές των αναγκών και κινήτρων

1) Η φυσιολογία του ατόμου. Αυτήν εξυπηρετούν η τροφή, η δίψα, η θερμότητα, η ανάπαυση κλπ. για να επιβιώσει το άτομο, γιαυτό λέγονται βασικές ή πρωταρχικές ανάγκες.

Σήμερα αυτές οι ανάγκες των παιδιών, στις προηγμένες οικονομικά χώρες ικανοποιούνται. Όχι όμως και στις χώρες του τρίτου κόσμου, που πεθαίνουν από υποσιτισμό χιλιάδες παιδιά καθημερινά, με μόνη αιτία φτώχια τους παράλογους εξοπλισμούς.

Είναι όμως ανεπίτρεπτο γεγονός, πως πολλά παιδιά στην κοινωνία μας σήμερα υποσιτίζονται, λόγω αδιαφορίας των εργαζομένων γονιών τους. Συνηθισμένο είναι το φαινόμενο που μερικοί γονείς δίνουν στα παιδιά τους χρήματα, αντί να τους ετοιμάσει το πρωινό και με τα χρήματα αυτά τα παιδιά αγοράζουν αντί φαγητού γλυκά, παγωτά ή γκοφρέτες κτλ που είναι επιβλαβή για την υγεία των παιδιών. Αποτέλεσμα του υποσιτισμού, είναι η υπνηλία, η έλλειψη προσοχής στη δ/λία, οι λιποθυμίες και γενικά οι μαθητές να μην προοδεύουν. Σήμερα είναι σπάνιο αυτό το φαινόμενο. Πάντως όμως όπου υπάρχουν ανικάνοποιητες σωματικές ανάγκες, οι άλλες έχουν μικρή εμφάνιση.

Το θέμα για τα παιδιά του σχολείου είναι σοβαρό. Από στατιστικές έρευνες που έγιναν στην Αμερική σχετικά, παρουσιάζουν πώς οι κακοί μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων ήταν 6 φορές περισσότεροι από εκείνους των ανώτερων τάξεων και η φοίτηση στα Α.Ε.Ι. 7 φορές μικρότερη.

2) Εκτός όμως από τις σωματικές ανάγκες, υπάρχουν και οι κοινωνικές που κι αυτές μαθαίνονται π.χ. η ανάγκη επιτυχίας, η ανάγκη απόκτησης αγαθών, βραβεία κτλ. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών δεν έχει πάντοτε την ίδια μορφή, αλλά εξαρτάται από την κοινωνική τάξη, την ηλικία, το φύλο κλπ., που διαφέρουν κι από άτομο σε άτομο.

Τα κίνητρα ισχυροποιούνται σε κάθε άτομο από τον τρόπο και τη συχνότητα ικανοποίησής τους γιαυτό υπάρχουν και κίνητρα επίκτητα (κλοπή π.χ. χωρίς σύλληψη).

3) Υπάρχει επίσης και η σεξουαλική ανάγκη, που ανάλογα με το πολιτισμιακό επίπεδο του λαού, πολλές φορές καταπιέζεται ή όχι ενώ πρέπει να διοχετεύεται σε ωφέλιμες δραστηριότητες, ανάλογα με την ηλικία. Είναι γεγονός πώς ο έρωτας εξευγενίζει το νεαρό άτομο, το καλλιεργεί κατάλληλα στο ωραίο, το αληθινό και το δίκαιο.

4) Υπάρχει και η ανάγκη της στοργής και της αγάπης, που κι αυτές μαθαίνονται στην κοινωνία και είναι ανάλογες της πολιτιστικής μας στάθμης. Άλλο παιδί έχει τη μητέρα του και άλλο κάποιο άλλο πρόσωπο, το οποίο απαιτεί να το αγαπά και να αγαπιέται από αυτό. Για τη σχολική εργασία μεγάλη σπουδαιότητα έχουν τα κοινωνικά κίνητρα όπως και τα επίκτητα.

5) Στο Σχολείο το παιδί καλλιεργεί τα κίνητρα μέσα στο δεδομένο κλίμα της τάξης του, που δημιουργείται κυρίως από το δ/λο κι αυτό είναι απαραίτητο στοιχείο για την καλή ή κακή πρόδο του.

6) Το παιδί ερευνά στο σχολείο το δ/λο του, που περιμένει να το αγαπά σαν τη μητέρα του, αλλιώς του δημιουργούνται φόβοι (από έλλειψη αγάπης) και απ' αυτό θα εξαρτηθεί αν θα τηρήσει φιλική ή εχθρική στάση απέναντί του. Αν όμως όλα πάνε ευνοϊκά, τότε το παιδί θα γαίρεται και θα έχει σαν συνέπεια

όρεξη για μάθηση.

7) Μεγάλη σημασία έχει ο τρόπος, με τον οποίο εμείς ικανοποιούμε τις επιθυμίες του παιδιού. Δεν παίζει ρόλο αν εμείς ικανοποιούμε πλήρως το παιδί, όσο αν αυτό το ίδιο ικανοποιείται.

8) Στο Σχολείο το παιδί έχει την ανάγκη της επιδοκιμασίας, της ανταμοιβής, να έχει καλές σχέσεις με τους δ/λούς όπως και με τους γονείς του και αυτό το κοινωνικό και ανθρώπινο φαινόμενο συνεχίζεται και στο πανεπιστήμιο.

9) Η τιμωρία είναι για το παιδί ένδειξη στέρησης της αγάπης, που συναισθηματικά περνά στο παιδί σαν φόβος και επηρεάζει την ικανότητα αυτογνωσίας.

10) Επίσης η εκτίμηση είναι μιά ανάγκη του παιδιού που την απαιτεί από γονείς, δ/λούς και περιβάλλον του και ιδίως όταν βρίσκεται στην εφηβεία.

11) Η εκτίμηση αναφέρεται και στο άτομο- μαθητή αλλά και σ' αυτό που μαθαίνει. Σημείο των καιρών μας είναι το ότι οι πνευματικές γνώσεις, που σήμερα οι νέοι επιδιώκουν να κατακτήσουν, υποτιμούνται από πολλούς της κοινωνίας μας σε σχέση με την απόκτηση υλικών αγαθών.

Έτσι οι μαθητές όλων των βαθμίδων μελετούν τόσο, όσο για να περνούν τις τάξεις και σαν επακόλουθο είναι η περιφρόνηση κάθε φιλοδοξίας, για μεγαλύτερες και ευγενέστερες ανθρώπινες επιδιώξεις.

Είναι ολοφάνερο πως αν συγκρίνουμε έναν καθηγητή Πανεπιστημίου με έναν μεγαλέμπορο γνωρίζουμε καλά ποιός θα έχει τη μεγαλύτερη εκτίμηση στην κοινωνία.

12) Θεωρείται ανάγκη του ατόμου και η συσχέτιση των παρεχόμενων γνώσεων του σχολείου, με τις εμπειρίες του παιδιού που κουβαλά από το πολιτιστικό του περιβάλλον. Οι παρεχόμενες γνώσεις στο σχολείο είναι ανώτερες ποσοτικά και ποιοτικά από τις εμπειρίες των παιδιών των κατωτέρων κοινωνικών τάξεων με αποτέλεσμα την αποτυχία τους στις εξετάσεις. Τα φροντιστήρια σήμερα, που πάνε για βοήθεια τα παιδιά, δεν απαιτούν ανώτερο οικονομικό βαλάντιο των γονέων;

13) Παιδιά που έχουν κάποιο γόητρο μέσα στο περιβάλλον που ζούν (οικογένεια- Σχολείο ακόμα και η τάξη είναι μιά δυναμική κοινωνική ομάδα) έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και καλύτερη κοινωνική προσαρμογή.

14) Η ικανότητα αυτοεκτίμησης του ατόμου είναι κι αυτή μιά ανάγκη. Όλοι οι ανθρώπινοι παράγοντες γύρω από το παιδί, με τους οποίους έρχεται σε επαφή, αξιολογούν και το παιδί πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να γνωρίζει που τοποθετείται (αυτογνωσία).

Η εκτίμηση του ατόμου για τον εαυτό του και η εκτίμηση των άλλων πρέπει να συμφωνούν, οπότε, ιδίως στα αγόρια, βοηθά τα παιδιά στη σχολική και κοινωνική πρόοδο.

15) Οι δ/λοι στις κρίσεις τους πρέπει να είναι ρεαλιστές για κάθε μαθητή και χωρίς μεροληψίες, διότι η υπερβολική εκτίμησή τους οδηγεί το παιδί στην απογοήτευση και απώλεια του κινήτρου, η δε χαμηλή δεν ωφελεί.

16) Το μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση του παιδιού στο σχολείο είναι η ικανοποίησή του από τις γνώσεις που αποκομίζει και η έφεση να μαθαίνει μόνο του καλλιεργώντας την περιέργεια που πρέπει να μεταβάλλεται σε ενδιαφέρον. Τα παιδιά από τη φύση τους τα απασχολεί το: ποιός; τί; πώς; γιατί; Ο Πιαζέ κατέληξε πώς η ερευνητική συμπεριφορά είναι χαρακτηριστικό στοιχείο του παιδιού. Αντίθετα αποτελέσματα έχει στη μάθηση, όταν χρησιμοποιούμε την καταπίεση.

17) Ακούγεται συχνά να λέγεται πως η μάθηση είναι παιχνίδι. Αυτό όμως είναι υπερβολή. Κανείς δεν μαθαίνει χωρίς να ιδρώσει το κάθισμα, όσο έξυπνο κι αν θεωρεί τον εαυτό του.

18) Κάθε φορά που ο δ/λος πάει να διδάξει σε παιδιά μια ενότητα, θα πρέπει να ρωτά τον εαυτό του: «Πιστεύω πράγματι ότι αυτό που πρόκειται να διδάξω αύριο στα παιδιά είναι ζωτικό, είναι συναρπαστικό, έχει σημασία για τη ζωή του παιδιού;» Τότε μόνο θα μεταδώσει με κατανόηση στο μαθητή κάτι χρήσιμο που θα το ρουφήξει ο μαθητής με ικανοποίηση και θα πεί: «Αυτό δεν το ήξερα. Τώρα όμως το κατάλαβα»!

19) Δεν μπορεί κανείς δ/λος όσο και να αισθάνεται τον εαυτό του ικανό, να πηγαίνει να διδάξει σε παιδιά χωρίς την ανάλογη προετοιμασία.

20) Είναι φυσικό ο δ/λος να μη μπορεί να ικανοποιήσει και σε ίσο βαθμό όλους τους μαθητές του. Να προσπαθεί όμως ν' ανταποκρίνεται στις ρεαλιστικές επιθυμίες των περισσοτέρων μαθητών του, στο μέτρο του δυνατού. Και αν μπορεί, να μην απογοητεύεται εύκολα. Γιατί ποτέ όλες οι μάχες δεν κερδίζονται.

Ελληνική Παιδεία στη Δυτική Γερμανία

Του ΓΙΩΡΓΟΥ ΣΑΒΒΙΑΗ
Δρ. Καθηγητή Α' Ελληνικού
Γυμνασίου Μονάχου

Εισήγηση

με συζήτηση στα πλαίσια του προγράμματος σεμιναρίου φιλοξενίας ομογενών εκπαιδευτικών στη Ελλάδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Καλοκαίρι 1985 Αθήνα και Σπέττες.

1. Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.1. Τρόπος διακυβέρνησης της Χώρας

Όταν λέμε σήμερα Δυτική Γερμανία, εννοούμε την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, που αποτελείται από 10 ξεχωριστές Ομόσπονδες Χώρες και το ιδιόρυθμο καθεστώς του Δυτ. Βερολίνου. Έχουμε δηλαδή ένα γενικό κεντρικό σύνταγμα για όλη την Ο.Δ. της Γερμανίας (Grundgesetz für die BRD), που ισχύει από τις 23 Μαΐου 1949, και από ένα για το κάθε Ομόσπονδο κρατίδιο χωριστά (Verfassung), που δεν διαφέρει φυσικά πολύ από το πρώτο, αλλά επιτρέπει πολλές ελευθερίες στις τοπικές κυβερνήσεις για χάραξη δικής τους οικονομικο-κοινωνικής πολιτικής, ιδιαίτερα πάνω σε θέματα παιδείας, που μας ενδιαφέρουν και άμεσα.

1.2. Ιδιαίτερη ελευθερία σε θέματα παιδείας (Kulturhoheit)

Αυτό σημαίνει πως κάθε Ομόσπονδο Γερμανικό Κρατίδιο με το δικό του υπουργείο παιδείας, έχει το δικαίωμα να εφαρμόζει και δική του εκπαιδευτική πολιτική. Υπάρχει βέβαια και η Μόνιμη Διάσκεψη των υπουργών παιδείας (Kultusministerkonferenz), που προσπαθεί να συντονίζει κάπως τα επιμέρους αναλυτικά προγράμματα ή καλύτερα, να συμβιβάζει κάθε φορά τις παράτολμες ακρότητες.

Αρκεί ένα παράδειγμα για να καταλάβει κανείς τη σημασία αυτής της πραγματικότητας. Πριν από λίγο καιρό δεν μπορούσε να διοριστεί Γερμανός δάσκαλος π.χ. από το Αμβούργο στη Βαυαρία, γιατί δεν αναγνωρίζονταν το πτυχίο του από το υπουργείο παιδείας της Βαυαρίας και αντίστροφα. (βλ. SZ από 6/7 Ιουλίου 1985).

1.3. Σχολική Οργάνωση - πρόωρος προσανατολισμός

Όπως και στην Ελλάδα, το ίδιο, θα λέγαμε, ισχύει και στην Ο.Δ. της Γερμανίας, δηλ. κατά κανόνα, εφαρμόζεται το τριαδικό σύστημα της στοιχειώδους, μέσης και ανώτατης εκπ/σης. Μόνο που εδώ έχουμε εντελώς άλλη οργανωτική δομή. Αρκεί να αναφέρουμε, πως η υποχρεωτική σχολική φοίτηση στην Ελλάδα και με την 9ετή καθιέρωσή της υπολείπεται της γερμανικής κατά 3 χρόνια, γιατί στη Γερμανία επεκτείνεται αυτή μέχρι και το 18ο έτος της ηλικίας, μια και συμπεριλαμβάνει αυτή και την επαγγελματική σχολική φοίτηση.

Για παιδιά 3—6 χρονών, προβλέπονται παιδικοί κήποι (Kindergarten) που δεν έχουν όμως υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τη χρονιά που θα συμπληρώσει ένα παιδί τα 6 του χρόνια, γράφεται στο βασικό σχολείο (Grundschule) υποχρεωτικά μεν γεννήθηκε μέχρι και τις 30 Ιουνίου, αλλιώς μόνον αν το ζητήσουν οι γονείς του και κριθεί ώριμο για σχολική φοίτηση με ειδικά τεστ και ιατρική εξέταση. Παιδιά σχολικής ηλικίας όχι όμως και σχολικής ωριμότητας, επισκέφτονται τους προσχολικούς παιδικούς κήπους (Vorschulkindergarten) για ένα χρόνο.

Στην ομαλή περίπτωση θα φοιτήσει ο μαθητής από 6 μέχρι 10 χρονών, μαζί με όλα τα παιδιά στο 4χρονο βασικό σχολείο. Μετά θα μεταγραφεί αυτό, αν έχει τις ανάλογες δυνατότητες, στο Γυμνάσιο ή θα συνεχίσει αυτό το κύριο δημοτικό σχολείο (Hauptschule), με δική τους οργάνωση και ειδικό παιδαγωγικό σκοπό.

Κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα λοιπόν ολόκληρου του γερμανικού σχολικού συστήματος, είναι ο τόσο πρόωρος προσανατολισμός των παιδιών-μαθητών. Σε ηλικία δηλαδή μόνο 10 χρονών - μετά τα 4 χρόνια του βασικού σχολείου - υποχρεούται ο μαθητής να μεταπηδήσει στο γυμνάσιο, για άλλα 9 χρόνια, ή ν' αρχίσει το δεύτερο κύριο σχολείο (Hauptschule) για άλλα 5—6 χρόνια, με μόνη τη δυνατότητα στον 6ο-7ο χρόνο να μεταπηδήσει σ' ένα άλλο σχολείο μέσης εκπ/σης (REALSCHULE WIRTSCHAFTSSCHULE) για άλλα 2-3 χρόνια (βλ. προσθήκη σ. 11).

Έτσι αποκλείονται σχεδόν όλα τα εργατόπαιδα και ασφαλώς ακόμα περισσότερο τα μεταναστόπουλα από τις ανώτερες η ανώτατες πανεπιστημιακές σπουδές, γιατί υποχρεούνται αυτά να παραμένουν και λόγω των δυσκολιών της γερμανικής γλώσσας, μόνο στο δημοτικό σχολείο. Αλλά κι εδώ, σύμφωνα με επίσημες γερμανικές στατιστικές, δεν κατόρθωσαν αυτά σε ποσοστό 60% κι άνω να πάρουν το απολυτήριο (HAUPTSCHULABSCHLUS), που είναι προϋπόθεση για μιά έστω και κατώτατη επαγγελματική εκπαίδευση.

2. Γερμανική εκπαιδευτική πολιτική

Το φεουδαρχικό αυτό λοιπόν σύστημα διακυβέρνησης των 11 Ομόσπονδων Χωρών της Ο.Δ. της Γερμανίας, που αντικατοπτρίζεται και στο μωσαϊκό της γερμανικής εκπαιδευτικής Νομοθεσίας, καθώς και ο πρόωρος προσανατολισμός των παιδιών, επηρεάζουν αναγκαστικά και το καθεστώς των δικών μας ελληνικών «σχολείων» στη χώρα αυτή.

2.1. Υποχρεωτική φοίτηση (στα γερμανικά σχολεία)

Επειδή τα εκπαιδευτικά προβλήματα των φιλοξενουμένων εργατών (γκα-σταρμπάητερ) ξαπλώνονται σ' ολόκληρη την επικράτεια της Ο.Δ. της Γερμανίας, πάρθηκε για πρώτη φορά το Μάη του 1964 κοινή απόφαση των υπουργών παιδείας, που υποχρεώνει τη φοίτηση των αλλοδαπών παιδιών (γκασταρμπάητερκιντερ) με τα γερμανόπουλα στα γερμανικά σχολεία, με την πρόβλεψη ορισμένων διευκολύνσεων, όπως τις προπαρασκευαστικές τάξεις (Vorbereitungsklassen) και τα συμπληρωματικά μαθήματα (Ergänzungsunterricht) κ.λ.π.

2.2. Προσωρινή ενσωμάτωση (;)

Τελικός σκοπός του Νόμου αυτού κι όλων όσων ακολούθησαν στη συνέχεια, είναι η όσο το δυνατό γρήγορη ένταξη (eingliederung) ή ενσωμάτωση (integration) των αλλοδαπών παιδιών μέσα στα γερμανικά σχολεία και στη γερμανική κοινωνία, αδιαφορώντας φυσικά για τους σχολικοπαιδαγωγικούς κινδύνους και τις εθνικοκοινωνικές - πολιτιστικές συνέπειες που κρύβονται μέσα σ' αυτό το σχέδιο, τη στιγμή μάλιστα που η όλη κοινωνική πολιτική είναι κατά της ενσωμάτωσης.

2.2.1. Επιχειρήματα γερμανικής πλευράς

Οι Γερμανοί δικαιολογούν την πολιτική τους αυτή απέναντι των ξένων, με την «αγαθή» πρόθεση, πως προσφέρουν έτι στα μεταναστόπουλα ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής μόρφωσης μέσω των δικών τους (γερμανικών) σχολείων. Κι ακόμα, με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η κοινωνική απομόνωση των ξένων, το γκέτο.

Μιά τυπική όμως κι εξωτερική μόνο «ισότητα» ανάμεσα στα γερμανόπουλα και στα ξένα παιδιά, που ξεκινούν από εντελώς διαφορετικές προϋποθέσεις, όπως αποδείχθηκε και στην πράξη, αποτελεί πραγματικό έμπαιγμό και πλήρη ανισότητα. Όσο για το «γκέτο», αυτό δεν παρουσιάζεται μόνο σαν «εξωτερική» εικόνα μιάς τοπικά απομονωμένης μειονότητας, αλλά περισσότε-

ρο σαν εκδήλωση μιας εσωτερικής ψυχικής άμυνας κι αντίδρασης της, απέναντι στις προκαταλήψεις και διακρίσεις που της γίνονται (schoeck στο κοινωνιολογικό λεξικό Herderbücherei, σ. 143).

2.2.2. Κατάσταση Ελλήνων - μεταναστών (φόβοι)

Η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων, οργανωμένων σε αναρίθμητους σχολικούς συλλόγους σ' ολόκληρη τη Δυτ. Γερμανία, αντιδρά κυριολεκτικά με διαδηλώσεις στους δρόμους και με απεργίες πείνας ακόμα, στην πολιτική αυτή της «ενσωμάτωσης», γιατί διαπιστώνει καθημερινά:

- α) τους κινδύνους μιάς γερμανικοποίησης των παιδιών
- β) τις δυσκολίες σε περίπτωση επαναπατριsmού
- γ) το χαμό της εθνικής ταυτότητας
- δ) την αδυναμία συμμετοχής των γονέων στην όλη σχολική ζωή
- ε) τη διατάραξη των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά
- στ) την ψυχική απαγόρευση και κατάθλιψη λόγω εξαναγκασμού
- ζ) την εσωτερική απομόνωση «ψυχικό γκέτο»
- η) τις πραγματικά άνιστες ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση κι επιτυχία στη ζωή των παιδιών τους.

2.3. Πραγματική ενσωμάτωση;

Η επιμονή της γερμανικής πλευράς στο λεγόμενο σχέδιο της «ενσωμάτωσης», εξυπηρετεί μόνο τα δικά της οικονομικοπολιτικά συμφέροντα. Η Δυτ. Γερμανία δηλαδή, χρειάζεται ακόμα τους μετανάστες για να εξασφαλίσει φτηνή εργατική δύναμη και δεν είναι διατεθειμένη να προσφέρει σ' αυτούς καμιά κοινωνική εξασφάλιση, πέρα από τις στοιχειώδεις προϋποθέσεις επιβίωσής τους. Γιατί μιά πραγματικά «κοινωνική ενσωμάτωση», σημαίνει τη δημιουργία τέτοιων προϋποθέσεων, που να επιτρέπουν στο μετανάστη να ζει στη χώρα αυτή σαν ίσος με τους ντόπιους. Κατάργηση με άλλα λόγια, των διακριτικών νόμων σε βάρος των ξένων, ίσες ευκαιρίες στη δουλειά και τη μόρφωση, ανάλογες συνθήκες ζωής - κατοικία, διασκέδαση, κοινωνικές παροχές - και μιά ριζική διαφώτιση στους ίδιους τους Γερμανούς, ώστε να καταλάβουν πως κι οι μετανάστες είναι πολίτες ίσοι μ' αυτούς κι όχι να χρησιμοποιείται ο όρος «ενσωμάτωση» με μοναδικό σκοπό τον εξωραϊσμό της καθημερινής αθλιότητας, ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού προβλήματος.

Μιά αναγκαστική φοίτηση των μεταναστών παιδιών, στα γερμανικά σχολεία, όπως η πράξη μιάς ολόκληρης 20ετίας απέδειξε, οδηγεί σε μιά αναγκαστική αφομοίωση των παιδιών αυτών σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, που προσδιορίζει τη θέση τους σα μελλοντικούς ανειδίκευτους εργάτες. (Ο σταθμός, τευχ. 4. 1979, σ. 12 — 14).

Ενσωμάτωση δεν σημαίνει να μιλά κανείς τη γλώσσα ενός λαού και να

συμμετέχει, έστω και ακόμα, στην υλική ευημερία μιάς χώρας. Ενσωμάτωση θα πει κάτι πολύ περισσότερο: το να αισθάνεται κανείς άνετα σε μιά χώρα, ανάμεσα στους ανθρώπους της και να αναγνωρίζεται αυτός σαν ισότιμο μέλος σ' όλους τους τομείς της ζωής. (Σαββίδης Γ., τα σχολικά προβλήματα κ.λ.π. σ.92).

Μιά ενσωμάτωση που πραγματοποιείται με αφομοίωση, υποταγή δηλαδή μιάς μειονότητας, αποτελεί μιά επικίνδυνη διαδικασία, γιατί «βρίσκεται συνεχώς ανάμεσα στην αντιενσωμάτωση» (Bingemer/meisterman-seeger) και γι' αυτό θα αντιδρά διαρκώς ενοχλητικά μέσα στην κοινωνία αυτή.

3. Συνέπειες για το σχολείο

Τα παιδιά των μεταναστών, επομένως και τα ελληνόπουλα, υποχρεούνται να φοιτούν στα γερμανικά σχολεία. Ταυτόχρονα όμως δεν πρέπει να αποξενώνονται από το σχολικό και κοινωνικό σύστημα της πατρίδας τους, για νάχουν πάντα ανοιχτό το δρόμο του επαναπατρισμού, όταν πιά δεν θα εξυπηρετούν αυτά τα ντόπια συμφέροντα. Για το λόγο αυτό - και μια που το ζητούν οι γονείς - επιτρέπεται να πηγαίνουν τα μεταναστόπουλα και σ' ένα συμπληρωματικό μάθημα (Erganzungsunterricht) - τμήματα μητρικής γλώσσας, όπως λέγονται, όπου μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, λίγη γεωγραφία και ιστορία της πατρίδας τους, καθώς και τα θρησκευτικά.

3.1. Μητρική γλώσσα

Με το τρόπο αυτό παραμερίζεται η μητρική γλώσσα και το σχολείο μητρικής γλώσσας του μεταναστόπουλου, σαν εγγύηση μιάς ανθρωπινότερης σχολικής μόρφωσης και αγωγής στα παιδιά των φιλοξενουμένων εργατών, χωρίς μάλιστα να συνυπολογίζεται και το ενδεχόμενο του επαναπατρισμού τους.

Είναι καιρός όμως να αναγνωριστεί αυτή - μέχρι τώρα - περιφρόνηση και «καταδίκη» της γενικής παιδαγωγικό - ψυχολογικής αρχής, της αναγνώρισης δηλαδή της μητρικής γλώσσας, σαν απαραίτητη γλώσσα της σκέψης και έκφρασης κάθε ανθρώπου, περισσότερο στα μικρά παιδιά του δημοτικού σχολείου. Χωρίς ν' αναφερθούμε εδώ και πάνω στα ιδιαίτερα ψυχολογικά προβλήματα μιάς πρώιμης καταναγκαστικής διγλωσσίας, του ξερριζώματος και του εκπατρισμού (heimatlosigkeit) στα αλλοδαπά παιδιά (Busemann, A.). Και για να γίνω πιο κατανοητός προχωρώ.

3.2. Γλώσσα και σκέψη

Φυσιολογικά σκέφτεται κάθε άνθρωπος στη μητρική του γλώσσα. Για να αντιμετωπίσει και να λύσει τα πνευματικά του προβλήματα, χρειάζεται αυτός

την βοήθεια της γλώσσας που σκέφτεται. Σαν αποστολή του σχολείου λοιπόν, δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί η περιφρόνηση κι αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με τον εξαναγκασμό να σκέφτονται αυτά σε μιά ξένη γλώσσα (Görgle.)

Τόσο στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη, ώστε κι ο Πλάτων να πιστεύει πως σκέψη και γλώσσα είναι ένα και το αυτό πράγμα. Έχουν την ίδια ουσία κι αποτελούν ταυτόχρονα μιά μοναδική ψυχική δραστηριότητα. Η σκέψη θεωρείται σα μιά όχι δυνατά εκφραζόμενη και μεταδιδόμενη γλώσσα, ενώ η ίδια η γλώσσα σαν μιά μεγαλόφωνη εργασία της σκέψης μπορεί να χαρακτηριστεί. Αυτή την άποψη ονομάζουν κι οι μοντέρνοι ψυχολόγοι «θέση ταυτότητας» (Identitätsstandpunkt).

Γι' αυτό το λόγο η φυσιολογική εξέλιξη της σκέψης, θεωρείται προϋπόθεση μιάς ομαλής ανάπτυξης της γλώσσας. Αν σ' ένα άτομο παραμεληθεί η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας από μικρό παιδί, τότε εμποδίζεται και η ανάπτυξη της σκέψης (Heizer). Γι' αυτό φωνάζει κι ο Βάρναλης: «Αμα ενός λαού του πάρεις τη γλώσσα, είναι σαν του βγάζεις τα μάτια».

4. Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

4.1. Η βοήθεια και συμπάρσταση των χωρών προέλευσης των φιλοξενουμένων εργατών στην Δυτ. Γερμανία κι επομένως και της πατρίδας μας περιορίζεται κυρίως στην αποστολή και διάθεση αρκετών εκπαιδευτικών μητρικής γλώσσας, δυστυχώς μερικές φορές και με κριτήρια εντελώς άσχετα, τουλάχιστον με την εδώ αποστολή τους (βλ. 6), χωρίς - ακόμα και σήμερα - αρκετά καλή προετοιμασία και σωστή ενημέρωση πάνω στα σχολικο-παιδαγωγικά, αλλά και οικονομικοκοινωνικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν. Μερικές φορές φέρνουν κι αυτοί μαζί τους τα δικά τους σοβαρά οικογενειακά προβλήματα (εξεύρεση κατοικίας, παιδιά μικρά η κι άρρωστα με ιδιαίτερες θεραπευτικές ανάγκες, οικονομικές υποχρεώσεις - χρέη στην πατρίδα κ.λ.π.).

Κοντά στους Έλληνες εκπ/κους που στέλνει η μητέρα πατρίδα στη Δυτ. Γερμανία (κάπου στους 1.000), λειτουργούν σε διάφορα προξενεία μας και τμήματα εκπ/σης (8—9 Σύμβουλοι), καθώς και στην Ελληνική Πρεσβεία της Βόννης με το συντονιστικό τμήμα εκπ/σης για όλη τη Δυτική Ευρώπη και το Σύμβουλο σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Αξιόλογη επίσης είναι και η αποστολή κάθε χρόνο τόσων χιλιάδων διδακτικών βιβλίων και η εξ ολοκλήρου χρηματοδότηση όλων των Ελληνικών Λυκείων (νοίκια σχολικών διδασκαστηρίων, μισθοί καθηγητών κ.λ.π.).

4.2. Σκοπός - στόχος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η οργάνωση και η ενίσχυση της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας κι εκπ/σης, η

διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας, η τόνωση της εθνικής συνείδησης, καθώς και η σύσφιξη των δεσμών των ελληνοπαίδων με τη μητέρα πατρίδα.

4.3. Οργάνωση - ελληνικές τάξεις

Όπως αναφέρθηκε, σ' όλα σχεδόν τα ομόσπονδα γερμανικά κρατίδια - με εξαίρεση μόνο τη Βαυαρία, - επιβάλλεται από γερμανικής πλευράς, άμεσα ή σταδιακά, η ένταξη των αλλοδαπών παιδιών κι επομένως και των ελληνοπαίδων, στα δημόσια γερμανικά σχολεία. Σταδιακή ένταξη εννοούμε την ανεπίσημη ανοχή της φοίτησης των ελληνοπαίδων, πρώτα στις λεγόμενες προπαρασκευαστικές ελληνικές τάξεις (Vorbereitungsklassen) για δύο χρόνια.

4.4. Δίγλωσσες τάξεις (;)

Μετά τη δημοκρατική αποκατάσταση στην Ελλάδα και τη διαπίστωση της αποτυχίας του συστήματος της ένταξης στις κανονικές γερμανικές τάξεις, ζήτησαν το 1975/76 το Υπουργείο Παιδείας και οι αρμόδιες στη Γερμανία ελληνικές αρχές - και προσπαθούν μέχρι και σήμερα - επίμονα να εφαρμοσθεί παντού - εκτός βέβαια τη Βαυαρία, όπου λειτουργούν καθαρά ελληνικά «ιδιωτικά» σχολεία - ένα σύστημα δίγλωσσης αμφιδύναμης εκπαίδευσης για τα ελληνόπουλα.

4.5. Δικαίωμα κι επιθυμία γονέων

Στα ελληνικά αιτήματα, ξεχωριστή θέση παίρνει η ανάγκη να αναγνωριστεί από τις γερμανικές αρχές το συνταγματικό κατοχυρωμένο δικαίωμα των γονέων, να επιλέγουν το σύστημα εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Αυτό σημαίνει, πως δεν υπάρχει καμιά αντίρρηση για όσους θέλουν να επιλέγουν την ένταξη στις κανονικές γερμανικές τάξεις, είτε γιατί έχουν αποφασίσει και εξασφαλίσει την παραμονή τους στη Δυτ. Γερμανία, είτε γιατί απλώς προτιμούν αυτού τους είδους την εκπαίδευση. Είναι όμως εξίσου δικαίωμα κι αναγκαίο, να γίνει και κάποια διευκόλυνση και πρόβλεψη και για τα παιδιά εκείνων των Ελλήνων - μιά κι είναι αυτοί οι περισσότεροι - που θέλουν ή είναι αναγκασμένοι να σκέφτονται μιά ενδεχόμενη επιστροφή τους στην πατρίδα. Μιά μέριμνα και πρόβλεψη δηλαδή, για ένα τέτοιο εκπ/κο σύστημα, που να εξασφαλίζει παράλληλα και την επιτυχή επανένταξη των παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση.

4.6. Νομικά πλαίσια

Όταν μιλάμε για νομικό καθεστώς των «σχολείων» μας στην Ο.Δ. της Γερμανίας, εννοούμε το πώς πρέπει να λειτουργούν αυτά, για να ανταποκρίνον-

ται στις κάθε φορά υποχρεώσεις κι απαιτήσεις της αντίστοιχης γερμανικής Νομοθεσίας. Αλλά αυτό, δεν θα πει πως δεν υπάρχουν κι άλλα νομικά πλαίσια ή δυνατότητες για μιá εντελώς διαφορετική εξέλιξη της ελληνικής παιδείας μας στη Δυτ. Γερμανία. Όταν όμως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, οι μετανάστες δηλαδή και οι χώρες προέλευσής τους, δεν εκμεταλλεύονται από άγνοια κυρίως ή ακόμα κι από άλλη πολιτική σκοπιμότητα (του εξαναγκασμού π.χ. για επιστροφή) τις τόσες άλλες νομικές δυνατότητες για ίδρυση π.χ. - ακόμα και τώρα - πραγματικών ελληνικών «ιδιωτικών» σχολείων, τότε είναι υποχρεωμένα τα παιδιά τους να εκπληρώνουν την υποχρεωτική σχολική φοίτηση μέσα στα δημόσια γερμανικά σχολεία, προκειμένου να μη μένουν αυτά αναλφάβητα. Γιατί βέβαια, δεν πρέπει να περιμένει κανείς, να φτιάξουν οι Γερμανοί και σχολεία της προτίμησης κάθε μιάς ξένης εθνικής μειονότητας χωριστά στη χώρα τους, μια και κάτι τέτοιο ούτε καν επιτρέπεται από τη νομοθεσία τους.

Αντίθετα, εξασφαλίζεται το δικαίωμα ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών σχολείων, που να αναπληρώνουν πλήρως την υποχρεωτική σχολική φοίτηση στα αντίστοιχα δημόσια (Ersatzschulen) με πολλές μάλιστα ελευθερίες επιλογής στα αναλυτικά προγράμματα, τόσο από το Ομοσπονδιακό Σύνταγμα (Grundgesetz für die BRD, άρθρο 7(4), (5) Schulwesen, όσο κι απ' όλα τα καταστατικά των επί μέρους Ομόσπονδων Χωρών (Verfassungen), που σχεδόν αντιγράφουν το πρώτο και κατοχυρώνουν έτσι το παγκόσμιο αναγνωρισμένο κι αναφαίρετο φυσικό δικαίωμα των γονέων, να επιλέγουν αυτοί το σύστημα εκπ/σης των παιδιών τους.

Άλλο λοιπόν το νομικό καθεστώς των ελληνικών «σχολείων» μας κι άλλο η ισχύουσα γενικά γερμανική Νομοθεσία. Στη «λεπτομέρεια» αυτή ίσως, για όσους δεν γνωρίζουν από κοντά, οφείλεται σήμερα η ίδρυση και λειτουργία των καθαρά ελληνικών «ιδιωτικών - γερμανικών» σχολείων μας στο Μόναχο και τη Νυρεμβέργη ήδη από το 1969.

Αρκεί επομένως να δικαιολογήσει ο σχολικός φορέας (schultäger) κάποιο Νομικό πρόσωπο δηλαδή, Σύλλογος, Κοινότητα ή Προξενείο κ.λ.π. τον «ιδιαίτερα παιδαγωγικό λόγο κι ενδιαφέρον» (DAS BESONDERE PÄDAGOGISCHE INTERESSE) και να απαιτήσει μάλιστα, σύμφωνα πάντα με την γερμανική Νομοθεσία (volksschutzgesetz / schulfinanzierungsgesetz privatschulleistungsgesetz) και τα έξοδα λειτουργίας από 80-100% (σχολικά διδάκτρα, μισθοί εκπ/κών, γραμματεία, σχολικά βιβλία και βιβλιοθήκες, εποπτικά όργανα, επιμορφωτικά σεμινάρια κ.λ.π κ.λ.π.).

5. Ελληνικά «ιδιωτικά» σχολεία

Τα ελληνικά «σχολεία» στη Δυτική Γερμανία και ιδιαίτερα τα ιδιωτικά από γερμανικής πλευράς στο Μόναχο και Νυρεμβέργη, ιδρύθηκαν και λειτουργούν για να εξυπηρετήσουν τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές ανάγκες των ξενητεμένων

μας ελληνοπαίδων στη χώρα αυτή. Όχι βέβαια να λύσουν τα μισθολογικά προβλήματα των εκπαιδευτικών μας ή να ικανοποιήσουν παρόμοια αιτήματα των συνδικαλιστικών οργάνων τους (π.χ. με την πρόταση για Ζετία κ.λ.π.).

Φυσικά, το νομικό καθεστώς των σχολείων μας αυτών, στηρίζεται όχι μόνο πάνω στην ελληνική νομοθεσία, αλλά κυρίως και την αντίστοιχη γερμανική, όταν μάλιστα και χρηματοδοτούνται αυτά από το γερμανικό δημόσιο. Μοναδικό κριτήριο έχουν πάντοτε το σκεπτικό της ίδρυσης και λειτουργίας τους, αυτό δηλαδή το ίδιο το ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον των ξενιτεμένων παιδιών μας.

Πόσο τώρα πετυχαίνει αυτό στην πράξη, εξαρτάται κάθε φορά από το διπλωματικό χειρισμό της επίσημης ελληνικής πλευράς, όσο και από την προσωπική παιδαγωγική αντίληψη και κατανόηση, αλλά και ικανότητα, των Ελλήνων εκπ/κών μας, που υπηρετούν στα σχολεία μας αυτά.

Η εμπειρία μιάς ολόκληρης 22χρονης υπηρεσίας στη Δυτ. Γερμανία, μας επιτρέπει, αλλά ταυτόχρονα και μας υποχρεώνει, να αναφερθούμε πάνω σε συγκεκριμένα γεγονότα, με την ελπίδα μιάς καλύτερης μελλοντικής λειτουργίας των σχολείων μας αυτών - ιδιαίτερα εδώ στο Μόναχο - ώστε να μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτά και σαν πετυχημένο πια σχολικό μοντέλο και για τις άλλες ομόσπονδες γερμανικές χώρες.

5.1. Σχολικός φορέας (Schulträger)

Επειδή ο σχολικός φορέας φέρνει πρώτα αυτός την παιδαγωγική ευθύνη της ομαλής λειτουργίας των σχολείων, είναι ανάγκη να προχωρεί αυτός κάθε φορά στις ανάλογες οργανωτικές λύσεις κι όχι να επιβάλλονται αυτές από γερμανικής πλευράς και με επιχειρήματα μάλιστα, που εξυπηρετούν το παιδαγωγικό συμφέρον των δικών μας σχολείων, όπως π.χ. ο χωρισμός του αρχικού «μαμούθ» σχολείου μας, στις τωρινές σχολικές μονάδες, η γερμανομάθεια των Ελλήνων Δ/των, η σχολική γραμματεία, η διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας σε γκρούπ προόδου των παιδιών, η δημοκρατική εκλογή των σχολικών επιτροπών (Elternbeiräte) - αντί του διορισμού - η καθιέρωση του θεσμού του συμβούλου-δασκάλου, η παραμονή των εκπ/κών τουλάχιστον για μιά ζετία και η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας απ' αυτούς, καθώς και τα επιμορφωτικά σεμινάρια για Έλληνες εκπ/κούς, ο έλεγχος και η διαπίστωση της ικανότητας των Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών κι η ενδεχόμενη απομάκρυνσή τους κ.λ.π., κ.λ.π.

Συμπερασματικά, η ελληνική πλευρά υστερεί από ανέκαθεν - ακόμα και μέχρι σήμερα - τρομερά στο διπλωματικό χειρισμό των σχολικών μας υποθέσεων, όχι κυρίως λόγω τέλειας άγνοιας της γερμανικής γλώσσας και νομοθεσίας, που καθορίζει ξεκάθαρα όλες τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των «ιδιωτικών» μας αυτών σχολείων, αλλά προ πάντων, γιατί ο σχολικός φορέας δεν μπόρεσε να αξιοποιήσει ποτέ τις πολύτιμες δραστηριότητες και το ενδιαφέρον των Ελλήνων γονέων και δεν κατόρθωσε να εκμεταλλευθεί σωστά

την πλούσια πείρα και ανιδιοτελή προσφορά των Ελλήνων επιστημόνων κι εκ/κών στο Μόναχο, κι όταν μάλιστα με τόσο πάθος αγωνίστηκαν για την ίδρυση και λειτουργία αυτών των ιδίων των σχολείων.

Μοναδική ίσως εξαίρεση, αποτελούν οι τόσες άοκνες δραστηριότητες από την πρώτη κιόλας ημέρα, της πραγματικής αλλαγής στο πρόσωπο του τωρινού αρμόδιου και πραγματικά υπεύθυνου Συμβούλου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Βαυαρία. Θα ήταν αλήθεια κρίμα κι άδικο, χωρίς αυτή τη διάκριση μιάς τόσο αντικειμενικής διαπίστωσης.

Γιατί μόνο όσοι είχαν την τύχη να γνωρίσουν καλά και να ζήσουν από κοντά το ιστορικό της ίδρυσης και το 15χρονο «αμαρτωλό» παρελθόν εξέλιξης και λειτουργίας των σχολείων μας αυτών στο Μόναχο, μπορούν σίγουρα να εκτιμήσουν σωστά το μέγεθος της προσωπικής προσφοράς και σύμβασης μιάς τέτοιας αλλαγής, που εγγυάται επιτέλους και κάποια δικαιολογημένη αισιόδοξη πρόβλεψη.

5.2. Μελλοντικές προοπτικές - προτεινόμενη λύση

Η κατάσταση των Ελληνικών «ιδιωτικών» Σχολείων του Μονάχου και Νυρεμβέργης, απαιτεί τη στιγμή αυτή ένα σχέδιο που να περιλαμβάνει:

α) **Βραχυπρόθεσμα**, την αξιοποίηση στο ακέραιο όλων των χρηματικών παροχών από μέρος του γερμανικού δημόσιου, για την άμεση καλύτερευση του παιδαγωγικού έργου των σχολείων.

β) **Μεσοπρόθεσμα**, την επεξεργασία ενός αναλυτικού προγράμματος, που να ανταποκρίνεται τόσο στις εδώ παιδαγωγικές ανάγκες και δυνατότητες, όσο και στα δεδομένα της ελληνικής μας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, να αναλάβουν ειδικοί εκπαιδευτικοί και τη συγγραφή ανάλογων σχολικών βιβλίων.

γ) **Μακροπρόθεσμα**, τη συλλογή και αξιολόγηση στατιστικών στοιχείων γύρω από την κίνηση των μαθητών-παιδιών των σχολείων μας, σ' ολόκληρη την περασμένη Ιβητία και την παρουσίασή τους μαζί με μιά νέα επιστημονική έρευνα γύρω από τις πραγματικές επιθυμίες, ανάγκες, αλλά και δυνατότητες των ελληνικών οικογενειών, για την καθιέρωση ίσως ενός τέτοιου τύπου σχολείων, που ενώ θα στηρίζεται στη γερμανική Νομοθεσία, όσο αφορά τη χρηματοδότηση, θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις επαγγελματικές απαιτήσεις και μελλοντικές προοπτικές των ελληνοπαίδων.

Προϋπόθεση φυσικά για ένα τέτοιο σχέδιο, αποτελεί το σταμάτημα πιά αυτής της τόσο εθνικά επιζήμιας και γι' αυτό απαράδεκτης κατάστασης: της αλλαγής τόσο συχνά των υπεύθυνων Ελλήνων και επίσημων συνομιλητών των Γερμανών, μόνιμα αρμοδίων. Γιατί, ενώ αυτοί παρακολουθούν και συμμετέχουν στις καθημερινά σχεδόν αλλαγές της γερμανικής σχολικής Νομοθεσίας τους, παρουσιάζεται ο ελληνικός σχολικός φορέας (Σύμβουλος) κάθε φορά με νέο πρόσωπο, χωρίς μερικές φορές ακόμα και γερμανομάθεια. Και ακόμα, γιατί είναι εντελώς ξένο και «παράξενο» στη γερμανική γραφειοκρατία η εξάρτηση τόσο σοβαρών θεμάτων, όπως της παιδείας, με τις τόσο συνηθισμένες, ίσως για

μας, συχνές αλλαγές των υπεύθυνων προσώπων στις αρμόδιες ελληνικές υπηρεσίες μας.

6. Αποσπάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών - κριτική

Όλοι παραδεχόμαστε, πως «ψυχή» του σχολείου είναι ο εκπ/κός. Απ' αυτόν εξαρτάται κυρίως η καλή λειτουργία του σχολείου, ιδιαίτερα όμως του εξωτερικού. Κι όμως δε διδάχτηκε από την μακρόχρονη εμπειρία, πως τόσο για την επιλογή, αλλά προ πάντων για τη διάρκεια παραμονής του εκπ/κού στο εξωτερικό, μοναδικό κριτήριο θα πρέπει ν' αποτελέσει το μέτρο της επιτυχίας η αποτυχίας των προσπαθειών του ν' ανταποκριθεί αυτός στην πραγματικά δύσκολη αποστολή του και ποτέ ένα οποιοδήποτε προκαθορισμένον χρονικό διάστημα, όπως π.χ. μιάς 5ετίας.

Και το μέτρο αυτό, για την κρίση της παραμονής ή όχι του κάθε Έλληνα εκπ/κού, ανήκει αποκλειστικά στο φυσικό προϊστάμενό του, το Συμβούλιο εκπ/σης, που του ανέθεσε η πατρίδα ολόκληρο το βάρος της ευθύνης για την οργάνωση και ομαλή λειτουργία των ελληνικών μας σχολείων στη αλλοδαπή. Κοντά στον Έλληνα Σύμβουλο υπάρχουν και οι αρμόδιες γερμανικές υπηρεσίες, που ελέγχουν κι αυτές και κρίνουν, μια και πληρώνουν τους εκπαιδευτικούς μας, ίσως και πίο αντικειμενικά κι ανεπηρέαστα από κάθε οικονομικοπολιτική ή συνδικαλιστική σκοπιμότητα.

Τέλος, υπάρχει και η δημόσια καταξίωση η καταφρόνηση του έργου ενός εκπ/κού στα πρώτα κιόλας 2-3 χρόνια υπηρεσίας του, μέσα από τις μαθηματικές κοινότητες, τα 15μελή μαθητικά συμβούλια, καθώς και τις σχολικές επιτροπές με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, που ασφαλώς προσφέρουν μιά μεγαλύτερη - πίο πλατιά - εγγύηση της ποιότητας κι επομένως για την κρίση της παραπέρα παραμονής - ακόμα και πέραν της 5ετίας - ή την άμεση ανάκλησή του.

7. Γενικά συμπεράσματα

Γύρω στις 300 χιλιάδες Έλληνες συμπατριώτες, βρίσκονται στην Δυτική Γερμανία, σ' ένα ξένο κράτος. Τα παιδιά μας αναγκάζονται να συναγωνίζονται τα γερμανάκια, κάτω από εντελώς άνισες συνθήκες και προϋποθέσεις. Μιά κατάσταση αμετάβλητη σχεδόν, εδώ και είκοσι χρόνια.

Η ευθύνη για την τύχη των παιδιών μας, βαρύνει όλους μας. Έχουμε την υποχρέωση να μελετούμε και να εξετάζουμε αδιάκοπα τις δυνατότητες που υπάρχουν κάθε φορά, σαν Έλληνες εκπαιδευτικοί και σαν Ελληνική Πατρίδα, ώστε να βοηθήσουμε αποτελεσματικότερα τα παιδιά μας στο δύσκολο και άνισο αγώνα της ζωής τους.

Βέβαια, δεν θάμασταν δίκαιοι, αν ισχυριζόμασταν πως δεν υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στη διεκδίκηση των ελληνικών συμφερόντων. Ούτε κι όμως μας επιτρέπεται να αποσιωπήσουμε την αλήθεια, πώς χάσαμε πολλές ευκαιρίες από άγνοια κυρίως, αλλά και αδαφορία της ελληνικής πλευράς. Γιατί... «αγνοώ» σημαίνει ταυτόχρονα κι «αδιαφορώ» ή «δε θέλω να μάθω», γι αυτό και είναι ασυγχώρητο, όταν μάλιστα απ' αυτό εξαρτάται το μέλλον τόσων άλλων συνανθρώπων μας.

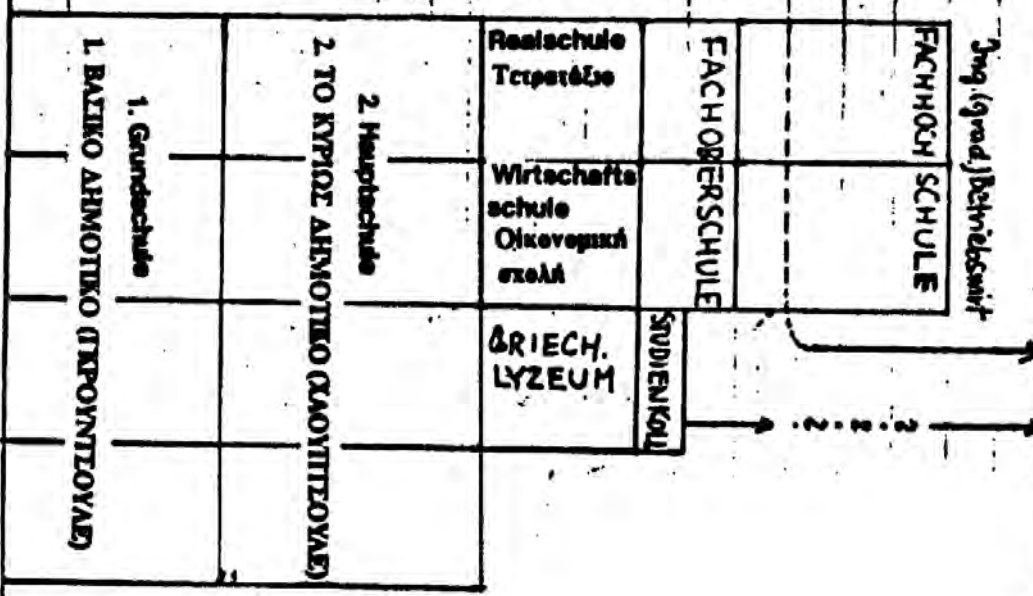
Μ' άλλα λόγια, αφού δε μπορούμε ν' αλλάξουμε τη γερμανική Νομοθεσία, πρέπει τουλάχιστο να εκμεταλλευόμαστε στο ακέραιο τις δυνατότητες κι ευκαιρίες, που μας προσφέρονται κάθε φορά απ' αυτή την ίδια τη νομοθεσία της χώρας που μας φιλοξενεί. Παράδειγμα η ίδρυση και λειτουργία των ελληνικών «ιδιωτικών» σχολείων στη Βαυαρία.

Κι επειδή προσωπικά δεν πιστεύω στην αρχή της αναζήτησης των υπεύθυνων του παρελθόντος, σα μεγάλη προσφορά επιτυχίας για το μέλλον, προτιμώ να συμβουλευώ πώς «ποτέ δεν είναι αργά» ή «κάλιο αργά, παρά ποτέ» όπως λέει πολύ σοφά ο λαός μας! Σήμερα ισχύει πιο πολύ αυτό που λέμε: «'Ο,τι έγινε, έγινε!» Τι μπορούμε να κάνουμε τώρα; Αλλά και τώρα είναι καιρός ν' αρχίσουμε κι εμείς να βάζουμε στέρεες βάσεις στην ελληνική παιδεία μας «της Δυτ. Γερμανίας». Όχι όμως από αύριο, αλλά από σήμερα και τώρα - δεν έχουμε περιθώρια πια να χάνουμε άλλο καιρό!!

Τελειώνοντας, δε θα μπορούσα να βρώ (!) ίσως τίποτε καλύτερο, από το να ευχηθώ, να κάνουμε όλοι βίωμά μας τη σοφή ηθική επιταγή του Σοφοκλή στην «Αντιγόνη» του (!) «Ου τοι συνέχθειν, αλλά συμφιλείν έφυν» - Δε γεννήθηκα για να συμερίζομαι το μίσος, αλλά την αγάπη!

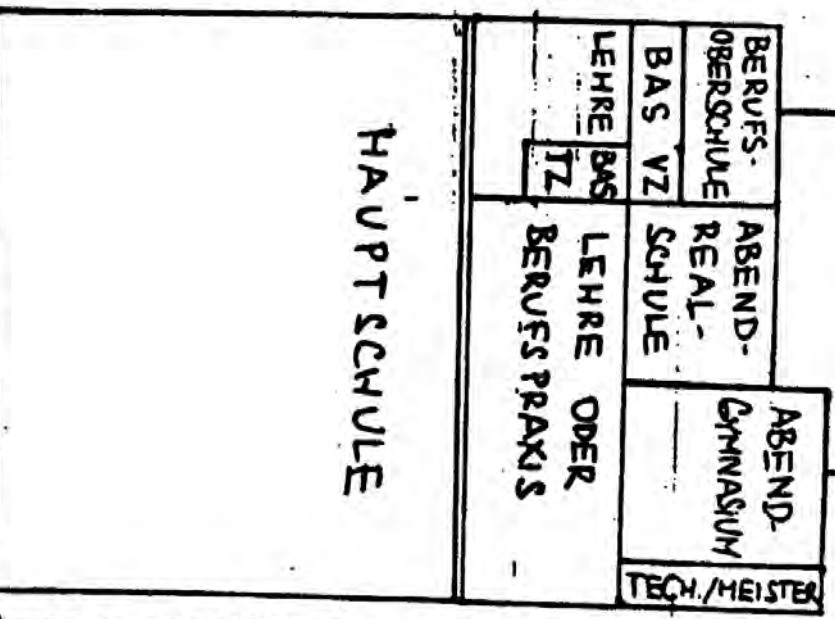
STUDIUM AN EINER HOCHSCHULE ODER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT

Alter	HAIKIA
Klasse	TASH
18	13
17	12
16	11
15	10
14	9
13	8
12	7
11	6
10	5
9	4
8	3
7	2
6	1



Gymnasium Γυμνάσιο

18	13
17	12
16	11
15	10
14	9
13	8
12	7
11	6
10	5
9	4
8	3
7	2
6	1



Alter	HAIKIA
Klasse	TASH
18	13
17	12
16	11
15	10
14	9
13	8
12	7
11	6
10	5
9	4
8	3
7	2
6	1

Βιβλιογραφία

1. *Bingemer, K. & Meistermann-Seeger, N.*: Leben als gastarbeiter, Westdeutscher Verlag, Köln- Opladen 1970.
2. *Görgl, Else*: Denkschrift «Schule für Gastarbeiter in der BRD, 8.9.1969 (Action 365/ Ausländerbruderdienst, 6 Frankfurt, Kennedy- Allee 111).
3. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, Art 7.
4. *Hetzer, H.*: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Hannover 1954.
5. *Savvidis, G.*: Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland, Jugend u. Vork Verlag, Wien und München 1975.
6. *Σαββίδης, Γ.*: Τα σχολικά προβλήματα των ελληνοπαίδων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Μόναχο - Θεσσαλονίκη 1976.
7. *Σταθμός, Ο.*: Περιοδικό για τους Έλληνες στη Γερμανία, «Πολιτιστική ζωή στο χώρο των μεταναστών», τευχ. 4, Φραγκφούρτη 1979.
8. *Schoeck, H.*: Soziologisches Wörterbuch, Herderbücherei, S. 143.
9. *Σύλλογος Ελλήνων γονέων και κηδεμόνων*: Ελληνική παιδεία (;) στη Δυτ. Γερμανία, 1979.
10. *Verfassung des Freistaates Bayern*, Art. 134.
12. *Volksschulgesetz*, Art. 67.
13. *Wieczerkowski, W.*: Frühe Zweisprachigkeit, München 1965.
Wieczerkowski, W: Zur Zweisprachigkeit und Persönlichkeitsbildung, in: Der deutsche Lebree in Ausland, 9 Jg., 1962, Nr.7, S. 205- 211 und Heft Nr. 8, S.242— 247
14. *SÜDDEUTSCHE ZEITUNG*, από 6./7. Ιουλίου 1985, σ. 5 (SZ).

Απόψεις για τη στήριξη και καταξίωση των βασικών θεσμών της πρωταβάθμιας εκπαίδευσης

Κ. ΨΑΡΟΛΟΓΑΚΗ

Σημειώσεις

- *Φάνη Τουλούπη*: Μετεκπαίδευση—Επιμόρφωση και Μεταπτυχιακές σπουδές των λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περ. Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, αρ. τευχ. 2, Δεκέμβρης — Γενάρης — Φλεβάρης 1982—83.
- *Χρήστου Κοντογιάννη*: Ο ρόλος της οικογένειας και του Σχολείου στην πορεία για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, εφ. Σοσιαλιστική Παιδεία, αρ. φ. 11, Μάρτης 1984.
- *Σήφη Μπουζάκη*: Δυναμική των ομάδων και κοινωνιομετρία, περ. Επιστημονικό Βήμα αρ. τ. 3, σ. 32, Μάρτης — Απρίλης — Μάης 1983, Έκδοση Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.
- *Εισηγητική έκθεση και προτάσεις της ΔΟΕ στο προσχέδιο Νόμου για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης*, Αθήνα 6-4-1984.
- *Ιδεολογική και Πολιτική Εισήγηση* στο 1ο συνέδριο του Πανελλήνιου Σοσιαλιστικού Κινήματος, Αθήνα 10—13 Μάη 1984.
- *Μενέλαου Παπαχρίστου*: Ο Σχολικός Σύμβουλος, ένας θεσμός λαογέννητος. «Διδακταλικό Βήμα» αρ. φ. 950, Απρίλης 1984, σ. 29, 30.

Τρεις άξονες στη δομή της εκπαίδευσης

- Διοίκηση ● Επιστημονική, Παιδαγωγική Καθοδήγηση ● Λαϊκή Συμμετοχή ● Κλείσιμο, οι νέοι θεσμοί και το συνδικαλιστικό κίνημα

Εισαγωγικό σημείωμα

Οι διαρθρωτικές θεσμικές αλλαγές στην εκπαίδευση του τόπου, που είχαν σαν αφετηρία την πολιτική αλλαγή του Οκτώβρη του '81, ολοκληρώνονται καθώς το προσχέδιο νόμου για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρίσκεται στο τελικό στάδιο επεξεργασίας.

Οι θεσμικές και ριζοσπαστικές αυτές επιλογές, αποτελούν τους αναγκαίους όρους για την αλλαγή πορείας της εκπαίδευσης στη χώρα μας, ώστε από θεσμός κοινωνικών διακρίσεων, να μετεξελιχθεί σε μοχλό για την κοινωνική αλλαγή — κορυφαία επιλογή του ελληνικού λαού — προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσης του ανθρώπου και της κοινωνίας μας.

Οι νέοι θεσμοί της εκπ/σης δεν είναι τυχαίες ή αποσπασματικές επιλογές. Λειτουργούν σε ενιαίες και συγκεκριμένες κατευθύνσεις και καθένας απ' αυτούς επηρεάζει και ολοκληρώνει τον άλλο.

Όμως κάθε θεσμός διαθέτει αυτοτέλεια και αυτοδυναμία και λειτουργεί με τη δική του δυναμική στον εκπαιδευτικό χώρο. Έτσι, λόγου χάρη, οι φορείς που ασκούν Διοίκηση (προϊστάμενοι Δ/νσης και γραφείων εκπ/σης), δεν έχουν αρμοδιότητες επιστημονικής καθοδήγησης, ενώ αντίστοιχα ο Σχ. Σύμβουλος, είναι υπεύθυνος για την επιστημονική και Παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, χωρίς διοικητικές αρμοδιότητες, που άλλωστε δεν τις έχει ανάγκη για να επιτελέσει το έργο του, που στηρίζεται στην επιστημονική — παιδαγωγική συγκρότηση και προσωπικότητά του και κύρια στη συνεργασία, τη συμπαράταξη και την κριτική και αυτοκριτική στάση, όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε κάθε περίπτωση οι θεσμοί για τους οποίους γίνεται λόγος, συνιστούν Τρεις Άξονες στη δομή της Εκπαίδευσης:

- Διοίκηση.
- Επιστημονική Παιδαγωγική Καθοδήγηση.
- Λαϊκή Συμμετοχή.

Στην εργασία αυτή, δίνουμε τις απόψεις και τις θέσεις μας πάνω στις βασικές αυτές θεσμικές επιλογές, με στόχο τη στήριξη, την περιφρούρηση και την καταξίωσή τους στη συνείδηση του λαού και των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας, προς το συμφέρον της Παιδείας του ελληνικού Λαού.

Γι' αυτό στη φάση αυτή, πιστεύουμε πως είναι κρίσιμο ζήτημα, να μελετηθούν και να προγραμματιστούν μεθοδικά, όλες εκείνες οι διαδικασίες που οδηγούν στην άμεση υλοποίηση των θεσμών. Αυτές τις διαδικασίες τις περιγράφουμε με τη δυνατή πληρότητα, συμπεριλαμβάνοντας και πρωτοβουλίες, που ενδεχόμενα χρειάζονται νομοθετική κατοχύρωση, γιατί θεωρούμε τα πράγματα από τη συνδικαλιστική οπτική γωνιά, χωρίς να απέχουμε από τις επιστημονικές θέσεις του Κλάδου.

Για τον ίδιο λόγο, πιστεύουμε πως η εργασία έχει κενά και αποτελεί

πρόκληση για διάλογο και ολοκλήρωση. Όπως διάλογος και μελέτη πρέπει να ξεκινήσει από τώρα για τον τρίτο άξονα, τη Λαϊκή Συμμετοχή, για να καταχτηθούν το πνεύμα και οι σκοποί του θεσμού, ώστε με σίγουρα και γοργά βήματα να υλοποιηθεί μετά τη νομοθετική ρύθμισή του.

Αυτονόητο είναι, ότι ρίχνουμε το βάρος στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, επειδή πρόκειται για εντελώς νέο θεσμό, που δοκιμάζεται για πρώτη φορά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και πρέπει να δικαιώσει τους αγώνες και τις προσδοκίες του μαχόμενου Κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας και του ελληνικού λαού.

Α' άξονας: διοίκηση της εκπαίδευσης

Διεύθυνση εκπαίδευσης, Γραφεία εκπαίδευσης, Σχολικά κέντρα, Σχολικές μονάδες

Η χάραξη μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής, στοχεύει στη δυνατότητα κινητοποίησης, αξιοποίησης και υπεύθυνης συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού, θεμελιακό στοιχείο του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Η βασική αυτή αρχή καθορίζει και τις θεμελιακές επιδιώξεις που είναι:

- Ολοκλήρωση της διαρθρωτικής θεσμικής αλλαγής, σ' όλες τις βαθμίδες της Παιδείας.

- Δημιουργία της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, που προδιαγράφεται ως ένα δύσκολο έργο, που χρειάζεται σχεδιασμό, πλατειά κινητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυσή του, με την ορθολογική αξιοποίηση της δημόσιας και δημοτικής ακίνητης περιουσίας.

- Κατάργηση φραγμών εκπαίδευσης. Ίση αποκεντρωμένη εκπαίδευση για όλους, που να λαβαίνει υπόψη της, πέρα από τις εθνικές προτεραιότητες και συγκεκριμένες απαιτήσεις, για σύμμετρη περιφερειακή ανάπτυξη.

- Εκδημοκρατισμός και εκσυγχρονισμός της διοίκησης, σ' όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Είναι σαφές ότι απαραίτητος όρος για την υλοποίηση των παραπάνω επιδιώξεων είναι: η διοικητική αποκέντρωση και ο δημοκρατικός προγραμματισμός.

Ο θεσμός των γραφείων Εκπαίδευσης, με επιτελικό όργανο τη Διεύθυνση, που καθιερώθηκε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπ/ση, με αποκεντρωμένες και ουσιαστικές αρμοδιότητες, αποτελεί αυθόπαρκτο θεσμό, για την αποτελεσματική διοίκηση της Εκπ/σης και τον ακοργωνιαίο λίθο για την ολοκλήρωση των διαρθρωτικών θεσμικών αλλαγών στις δύο πρώτες βαθμίδες.

Παρακάτω περιγράφουμε τον προγραμματισμό, για την πληρέστερη και αποτελεσματικότερη υλοποίηση αυτού του θεσμού, εντελώς επιγραμματικά.

όχι γιατί τον θεωρούμε κατώτερης σημασίας από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αλλά γιατί ο Σ.Σ. συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και την προσοχή στη συγκεκριμένη συγκυρία κι ακόμα γιατί ο θεσμός της διοίκησης της εκπαίδευσης λειτούργησε και στη διάρκεια μεταβατικής περιόδου για ενάμιση περίπου χρόνο.

Ξεκαθαρίζουμε από τώρα πως το θέμα μένει ανοιχτό στο διάλογο.

1. **Άτυπη σύσκεψη, Δ/ντή, Προϊστάμενων γραφείων, Προϊσταμένων γραμματείας, για τον προγραμματισμό και την εφαρμογή ενιαίας γραμμής και πολιτικής, στη Διοίκηση της εκπ/σης (στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος κάθε μήνα).**

Απολογισμός - επισημάνσεις - διορθώσεις. Πέρασμα της πολιτικής της κυβέρνησης στην εκπαίδευση και πληροφόρηση προς τα πάνω, για τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τις αδυναμίες.

2. **Άτυπη συνέλευση, του προσωπικού των γραφείων εκπ/σης, κάθε δίμηνο, για την ενημέρωση πάνω στον τρόπο λειτουργίας της διοίκησης και επισήμανσης αδυναμιών - δυσκολιών - γραφειοκρατικών προβλημάτων, με στόχο το ξεπέρασμά τους.**

Ουσιαστικός ρόλος στους προϊστάμενους γραμματείας και δυνατότητα στους προϊσταμένους Δ/νσης, να ασχοληθούν πιο αποδοτικά με το σχεδιασμό, την παρακολουθήση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

3. **Άτυπη σύσκεψη, Διευθυντή, Προϊστάμενων, Δ/ντών Σχολικών μονάδων (κάθε τρίμηνο), για την επισήμανση των προβλημάτων, την υπόδειξη λύσεων, τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό της αποδοτικότερης και ορθολογικότερης λειτουργίας των σχολικών μονάδων.**

4. **Κοινή σύσκεψη, εκπροσώπων συλλόγων γονέων, Δ/ντή, Προϊστάμενων γραφείου, Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Τ. Επιμελητήριου και άλλων φορέων, κατά επαρχίες ή περιοχές, με τη συμμετοχή των δ/ντών σχολικών μονάδων (δύο ή τρεις φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς), για το συντονισμό, την κοινή δράση και την αντιμετώπιση των βασικών προβλημάτων λειτουργίας των σχολείων. (Στις περιπτώσεις 1,3,4, συμμετέχει εκπρόσωπος του μαζικού φορέα των δασκάλων και νηπιαγωγών).**

5. **Παρουσία των παραπάνω οργάνων Διοίκησης στις γενικές συνελεύσεις των μαζικών φορέων των εκπαιδευτικών, για την αμφίδρομη πληροφόρηση και ενημέρωση, με στόχο την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στην περίπτωση (4) αντιμετωπίζονται βασικά προβλήματα, όπως είναι το κτιριακό (κατασκευή, συντήρηση) και τα σχολικά κέντρα που πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης και να αντιμετωπιστούν άμεσα.**

6. **Ενημέρωση της κοινής γνώμης (με όλα τα μέσα, τηλεόραση, ραδιόφωνο, τύπος, κλπ.), για την εκπαιδευτική πολιτική και τα προβλήματα διοίκησης της εκπ/σης.**

7. **Οργάνωση των γραφείων εκπ/σης σε τμήματα με κατανομή αρμοδιοτήτων και εναλλαγή στις διάφορες θέσεις, μέχρι να τακτοποιηθεί νομοθετικά το ζήτημα,**

για την αποτελεσματική και ταχύρρυθμη εξυπηρέτηση του κοινού και των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη του έργου τους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά τμήματα:

Τμήμα Διοίκησης

- *Τμήμα Επιστημονικής Καθοδήγησης*
- *Τμήμα Προσχολικής Αγωγής*
- *Τμήμα Ειδικής Αγωγής*
- *Τμήμα Σχολικής Υγιεινής*
- *Τμήμα Διδακτικών Πηγών και*
- *Υλικοτεχνικής Υποδοχής*

Τα τμήματα αυτά στελεχώνονται με το κατάλληλο προσωπικό, που εναλλάσσεται στις διάφορες αρμοδιότητες και επιμορφώνεται τακτικά, για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες της υπηρεσίας.

8. Μεταθέσεις - αποσπάσεις: Καλύτερη και έγκαιρη πληροφόρηση πάνω στα κενά και τις προοπτικές που υπάρχουν, για τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών. Προϋπολογισμός κενών - ιδρύσεις προαγωγές - καταργήσεις - πιθανά σχήματα και συνδυασμοί. Ενημέρωση και συμμετοχή του συνδικαλιστικού φορέα.

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε και τις παρακάτω προτάσεις:

α. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο ΠΥΣΔΕ, να έχουν δικαίωμα τροποποίησης της αίτησης μετάθεσης, ταυτόχρονα με την υποβολή αιτήσεων τοποθέτησης, από αυτούς που προέρχονται από άλλα ΠΥΣΔΕ.

β. Να αξιολογηθούν και να μοριοποιηθούν όλα τα σχολεία του νόμου σε συνεργασία με το σύλλογο δασκάλων και νηπιαγωγών.

γ. Στις αποσπάσεις να συμμετέχει ο συνδικαλιστικός φορέας. Να πραγματοποιούνται έγκαιρα και να ενημερώνονται οι σύλλογοι γονέων και η Τοπική Αυτοδιοίκηση, για τις αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων.

Σημ.: η σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων, πρέπει να ρυθμιστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μετέχουν σ' αυτά μόνο τα όργανα Διοίκησης και όχι οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Κλείσιμο

Κλείνοντας, θέλουμε να υπογραμμίσουμε ότι δεν είναι τυχαίο πως η κυβέρνηση της Αλλαγής, θέλοντας να αναβαθμίσει τη Δημόσια Διοίκηση γενικότερα και να τη θέσει στην υπηρεσία του ελλ. λαού, ξεκίνησε τις προσπάθειές της από ένα νευραλγικό τομέα, όπως είναι η Διοίκηση της εκπ/σης σε όλες τις βαθμίδες. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι αποκεντρώνονται συνεχώς αρμοδιότητες από το Υπουργείο Παιδείας προς τις διευθύνσεις εκπαίδευσης των νομών της χώρας.

Ο θεσμός Διοίκησης της Εκπαίδευσης, δεν ήρθε να υποκαταστήσει τις επιθεωρήσεις Δ.Ε., που άλλωστε είναι γνωστό ότι λειτούργησαν ανασταλτικά

τόσο για την επιστημονική Παιδαγωγική Καθοδήγηση, όσο και για τη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα γραφεία εκπ/σης δεν μπορεί και δεν πρέπει να λειτουργήσουν στη λογική που ίσως κάποιιοι προϊσταμένοι επηρεασμένοι από τον προηγούμενο θεσμό, θάθελαν. Λόγου χάρη: το γραφείο μου - το γραφείο σου, (όπως προηγούμενα, η επιθεώρησή μου - η περιφέρειά μου - διάβαζε μητρόπολη). Που πάει να πει, ξεκομμένα από τα άλλα γραφεία και τη Δ/νση εκπαίδευσης.

Ούτε πάλι να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, σα να πρόκειται να κερδίσει το ένα περισσότερο από τα άλλα, ή να προβληθεί καλύτερα στο Υπουργείο.

Τα γραφεία εκπ/σης, κατά την άποψή μας, λειτουργούν αρμονικά μεταξύ τους, συνεργάζονται στενά και υπηρετούν συλλογικά την πρωτοβάθμια εκπ/ση των παιδιών του ελληνικού λαού, στο επίπεδο του νομού.

Ο θεσμός της Διοίκησης της Εκπ/σης, υλοποιείται σε νέα εντελώς βάση, με γνώμονα μιὰ αποτελεσματική, αντιγραφειοκρατική και παραγωγική διοίκηση, προς την κατεύθυνση της στήριξης των άλλων βασικών θεσμών της εκπ/σης, χωρίς να μεταβάλλεται σε ένα ακόμα γραφείο. Οποιοσδήποτε διαφωνίες, ή διαφορετικές εκτιμήσεις πάνω στον καταμερισμό της δουλειάς, λύνονται μέσα από τα όργανα που αναφέραμε πιο πάνω.

Με αυτό το πνεύμα, πιστεύουμε, οραματίστηκε ο Κλάδος το νέο θεσμό. Με το ίδιο πνεύμα προχώρησε στην καθιέρωσή του η Κυβέρνηση της Αλλαγής. Γι' αυτό η πορεία για την υλοποίησή του, πρέπει να είναι σταθερή και αταλάντευτη, ώστε να μην υπάρξει κανένας κίνδυνος για το μαρασμό και τον εκφυλισμό του.

ΑΞΟΝΑΣ: Επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση

- 1ο Επίπεδο:** Σχολικός Σύμβουλος, Σύλλογος διδακτικού προσωπικού, Δάσκαλος
 Ο Σχολικός Σύμβουλος μέσα στην τάξη - Αξιολόγηση
- 2ο Επίπεδο:** Σχολικός Σύμβουλος, Οικογένεια, Κοινωνία
- 3ο Επίπεδο:** Σχολικός Σύμβουλος, Βασικές σπουδές - Επιμόρφωση Διδακτικού προσωπικού, (Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

Ο δάσκαλος-Σχολικός Σύμβουλος, κορυφαία θεσμική επιλογή για την αναβάθμιση της Παιδείας του Ελλ. Λαού

1ο Επίπεδο: Σχολικός Σύμβουλος, Σύλλογος Διδακτικού προσωπικού, Δάσκαλος

Ετήσιος Προγραμματισμός: Να συνεχιστεί και να ενταθεί η επίσκεψη των

σχολείων έπειτα από συνενόηση με το διδακτικό προσωπικό και καθορισμό της ημέρας και ώρας.

● Να συνεχιστεί η προσπάθεια ανάλυσης και συζήτησης πάνω στη σημασία του θεσμού και του ρόλου του Σχ. συμβούλου.

● Να γίνει πλατειά συζήτηση πάνω στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική εργασία της φετεινής σχολικής χρονιάς και να επισημανθούν αδυναμίες — προβλήματα — Δυσκολίες. Να γίνουν προτάσεις για το ξεπέρασμά τους. Να συζητηθούν σύγχρονοι τρόποι εργασίας.

● Να γίνει αναλυτική συζήτηση πάνω στα καινούργια σχολικά βιβλία με κέντρο βάρους το ζήτημα: «Το σχολικό βιβλίο, εργαλείο στην εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία» και να καταγραφούν όλες οι παρατηρήσεις και προτάσεις.

● Να επιδιωχθεί και δεύτερη συνάντηση μέσα στο άμεσο μέλλον, για να συζητηθούν εξαντλητικά τα παραπάνω θέματα, αλλά και τα θέματα που βάζουν οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί.

● Να καταγραφούν και να ταξινομηθούν οι ελλείψεις υποδομής.

● Το α' δεκαήμερο του Ιούνη να αξιοποιηθεί για τη μελέτη, τη συστηματική έρευνα και την ταξινόμηση των παραπάνω στοιχείων.

● Να γίνει συνάντηση όλων των Σχ. Συμβούλων, για τον τελικό συντονισμό και τη σύνταξη ενιαίας εισήγησης — εκτίμησης και κατεύθυνσης με βάση τα παραπάνω. Η εισήγηση αυτή, να κοινοποιηθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κ.Ε.Μ.Ε.) Υπουργείο Παιδείας, Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών.

Κύρια όμως, θα αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης, ανάλυσης και μελέτης σε 3ήμερο σεμινάριο που θα πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με το σύλλογο δασκάλων—νηπιαγωγών από 10—20 του Ιούνη, σε τρεις περιοχές: Ηράκλειο, Μοίρες, Αρκαλοχώρι. Η εισήγηση θα βασίζεται στα στοιχεία που πρόκυψαν από τις συζητήσεις στα σχολεία με τους συλλόγους διδακτικού προσωπικού και τους δασκάλους προσωπικά.

- Θα περιέχει και απολογιστικά στοιχεία από τη διδακτική χρονιά, αλλά ταυτόχρονα θα χαράσσει τους κατευθυντήριους άξονες της νέας σχολικής χρονιάς και πλαίσια της συνεργασίας Δασκάλων - Σχ. Συμβούλων - Μαθητών - Γονέων - κοινωνίας.

- Θα προτείνει στους δασκάλους σύγχρονες μεθοδολογίες διδασκαλίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και θα τους παρακινεί να τις εφαρμόσουν από τη νέα σχολική χρονιά.

- Θα επιμένει στην εφαρμογή στην πράξη της αυταρχικής εκπαίδευσης.

Για να «πέσει» ο από έδρας δάσκαλος, ο αυταρχικός και παντογνώστης και να πάρει τη θέση του ο δημοκρατικός δάσκαλος, όπως τον θέλει το σχολείο εργασίας, το νέο πνεύμα της Παιδείας και οι ανάγκες της εποχής.

● Ο Σ.Σ. υπογραμμίζει τη σημασία συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού σε μία διαδικασία αλληλομόρφωσης με τα παιδιά, προσανατολίζοντας τη συμμετοχή του στο να διδάξει τους μαθητές του, τρόπους, μεθοδολογίες και κίνητρα για αυτομόρφωση.

- Η συνεργασία με τους γονείς μπαίνει σε νέα βάση, για μιά συστηματική και χρήσιμη σε τακτά χρονικά διαστήματα αλληλοενημέρωση και πληροφόρηση.
- Η στενή συνεργασία με το μαθητή, είναι αυτονόητη, καθώς και η ενθάρρυνση και ενεργοποίηση των δημιουργικών του πρωτοβουλιών, για μιά αυτοδιαχειριζόμενη σχολική κοινωνία, —όπου βέβαια αυτό είναι δυνατό— με την προώθηση των μαθητικών κοινοτήτων και των σχολικών συνεταρισμών στις μεγάλες τάξεις.
- Αντικείμενο εξαντλητικής συζήτησης πρέπει να αποτελέσει το αναλυτικό πρόγραμμα (γενικά), τα νέα βιβλία, καθώς και ο προγραμματισμός της σχολικής και ειδικότερα της διδακτικής δουλειάς, για την επόμενη χρονιά.
- Ο σχολικός σύμβουλος προβληματίζεται και προβληματίζει τους δασκάλους και νηπιαγωγούς προς την κατεύθυνση της συστηματικής μελέτης και του έγκαιρου προγραμματισμού. Παίρνει και δίνει ερεθίσματα και αξιοποιεί τις ιδέες, απόψεις, προβληματισμούς και προτάσεις που θα προκύψουν από την ανάλυση και συζήτηση με το διδακτικό προσωπικό.
- Στη διάρκεια των θερινών διακοπών, ταξινομεί όλα τα παραπάνω στοιχεία και σε συνεργασία με τους άλλους σχολικούς συμβούλους της περιοχής, συντάσσει τον οριστικό προγραμματισμό και τις κατευθυντήριες γραμμές, για τη νέα σχολική χρονιά.

Εδώ σημειώνουμε ότι, πρέπει να εξεταστεί αν ο συνολικός προγραμματισμός μπορεί να χωριστεί σε τρία (3) τρίμηνα πλάνα, που η κάλυψή τους πρέπει να παρακολουθείται και να επιδιώκεται σε στενή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό.

Το τελικό κείμενο της εισήγησης, αναλύεται και κουβεντιάζεται σε 2ήμερο ή 3ήμερο σεμινάριο, το α΄ δεκαήμερο του Σεπτεμβρη —στους τομείς που αναφέραμε παραπάνω— σε συνεργασία με το μαζικό φορέα των εκπαιδευτικών.

Οι τελικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων συνολικά, καθώς και τα συμπεράσματα του σεμιναρίου, ενσωματώνονται στο κείμενο (παράρτημα), που στέλνεται σε όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς, για να αποτελέσει το μπούσουλα στη νέα σχολική χρονιά. Το ίδιο κείμενο κοινοποιείται σε όλους τους φορείς που αναφέρθηκαν στην πρώτη περίπτωση.

Οι Σχολικοί σύμβουλοι επιδιώκουν να σταλεί το κείμενο της εισήγησης στο διδακτικό προσωπικό πριν από το σεμινάριο, για να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος να μελετηθεί.

Με το ξεκίνημα της σχολικής δουλειάς, ο Σ.Σ. επισκέπτεται τα σχολεία και κουβεντιάζει πιο αναλυτικά τον προγραμματισμό με το Σύλλογο διδακτικού προσωπικού και ακούει τις πρώτες αντιρρήσεις, παρατηρήσεις και απόψεις, σχετικά με την υλοποίησή του.

Λειτουργεί ισότιμα και δε δογματίζει. Θεμελιώνει αργά, αλλά σταθερά τη διαλεκτική σχέση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα σ' όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σ.Σ. —δάσκαλος — μαθητής — γονείς).

Ο Σ Σ δεν προσφέρει τη μόνη λύση, αλλά εναλλακτικές λύσεις και βασικά

προτείνει σύγχρονα σχήματα διδακτικής εργασίας. Συμβάλλει ο ίδιος αποφασιστικά με την προσωπικότητά του, την επιστημονική του συγκρότηση και τις γνώσεις του, στη ριζική αλλαγή της δομής του σημερινού σχολείου και των συνθηκών μάθησης και αγωγής, με στόχο το σημερινό σχολείο που θέλει το μαθητή ακροατή και παθητικό δέκτη, να δώσει τη θέση του στο αντιαυταρχικό δημοκρατικό σχολείο εργασίας, για να περάσουμε με γρήγορα βήματα στο ανοιχτό στην κοινωνία — λαϊκό σχολείο.

Συμπερασματικά, κατά την άποψη μας η εισήγηση αυτή πρέπει να κατευθύνεται από:

1. Το πνεύμα των βασικών αρχών του νέου νόμου πλαισίου για τη γενική εκπαίδευση, που η όλη φιλοσοφία του και ο προσανατολισμός του, πρέπει να καταχτηθεί από το διδακτικό προσωπικό.

2. Το ρόλο και την υποχρέωση της εκπ/σης, για την αυτοδύναμη ανάπτυξη της χώρας μας (οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική).

3. Το πνεύμα του αντιαυταρχικού σχολείου και τις αρχές του δημοκρατικού σχολείου εργασίας.

4. Τις σύγχρονες μέθοδες διδασκαλίας, με βάση την ελληνική πραγματικότητα.

5. Τη διαλεχτική σχέση, ανάμεσα στο Σ.Σ., το δάσκαλο και το μαθητή.

6. Το πνεύμα και τους σκοπούς του νέου Α.Π. και των σχολικών βιβλίων.

7. Την αναγκαιότητα για την οργάνωση της σχολικής ζωής, πάνω στις αρχές της συνεργασίας — ισοτιμίας — συλλογικότητας και δημοκρατικότητας.

8. Την ανάγκη για τη στενή σύνδεση του σχολείου με τους κοινωνικούς φορείς και την κοινωνία ευρύτερα.

9. Τη σκέψη για την οργάνωση της μαθητικής αυτοδιοίκησης και του σχολικού συνεταιρισμού.

10. Την αναγκαιότητα για συνεχή επιμόρφωση και αυτομόρφωση.

Στο τέλος του α' τριμήνου, ο Σ.Σ. επισκέπτεται τα σχολεία και κουβεντιάζει με τους εκπαιδευτικούς (σε ομάδες, όχι παραπάνω από 15), πάνω στην πορεία υλοποίησης του προγραμματισμού. Γίνονται οι απαραίτητες επισημάνσεις και μέσα από κριτική και αυτοκριτική στάση, ξεπερνιούνται δυσκολίες και προβλήματα. Το ίδιο επαναλαμβάνεται στο τέλος του β' τριμήνου, ενώ το α' δεκάημερο του Ιούνη, επαναλαμβάνεται η διαδικασία που αναφέραμε στην αρχή.

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μπορεί και πρέπει να οργανώνονται σεμινάρια, πάνω σε ειδικά προβλήματα που δεν είναι δυνατό να συζητηθούν στο σχολείο.

Στο μεταξύ, και σε πρώτη φάση, συγκροτείται σε κάθε Δ/νση Δ.Ε., σύγχρονη βιβλιοθήκη και εξοπλίζεται με όλη τη σύγχρονη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Ακόμα, συγκροτείται Παιδαγωγική Τράπεζα, όπου καταθέτονται όλες οι κατασταλαγμένες απόψεις και θέσεις, οι καταχτημένες εμπειρίες, από τη συστηματική εργασία στο λαϊκό μας σχολείο, καθώς και τα συμπεράσματα και

Συνεργασία Σχ. Συμβούλου—Δασκάλου μέσα στην τάξη

τ' αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών. Το υλικό αυτό είναι στη διάθεση κάθε εκπαιδευτικού για τη χρήση και αξιοποίησή του.

Είναι γνωστό πως ο αυταρχικός και αντιδημοκρατικός θεσμός του Επιθεωρητή, άφησε τραυματικές εμπειρίες στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρουσία του επιθεωρητή μέσα στην τάξη και η από «καθέδρας» υψηλή εποπτεία του έργου του δασκάλου και της νηπιαγωγού, τον απομάκρυνε από τη σχολική πραγματικότητα και εμηδένισε τις ελάχιστες δυνατότητες που από τα πράγματα υπήρχαν, για ένα γόνιμο διάλογο ανάμεσα στους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθιερώθηκε έτσι η αντιπαλότητα ανάμεσα στον προϊστάμενο — επιθεωρητή και στον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση, ανάμεσα στο δάσκαλο και στο παιδί.

Η «δαμόκλεια σπάθη» της βαθμολογίας που είχε καθοριστικές επιπτώσεις πάνω στη βαθμολογική, μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη του δασκάλου, λειτούργησε ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια προσέγγισης, συνέπειας, ειλικρίνειας, φιλικότητας, συνεργασίας και κατανόησης απαραίτητων όρων για μία ουσιαστική επιστημονική καθοδήγηση και ισότιμη λειτουργία στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο νέος θεσμός του δασκάλου, Σ.Σ. καλείται να δώσει για πρώτη φορά επιστημονική καθοδήγηση στο διδακτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αλλά ταυτόχρονα και κύρια, καλείται να παίξει πρωταρχικό ρόλο, ώστε να οικοδομηθεί το αντιαυταρχικό, δημοκρατικό ανοιχτό στην κοινωνία λαϊκό σχολείο.

Το σχολείο δεν αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της. Μαζί της αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Γι' αυτό, το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε πολιτιστικό κέντρο, που θα συμβάλλει αποφασιστικά στην συνολική ανάπτυξη του τόπου. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καταλυτικός στην πορεία μετάβασης σε μία κοινωνία αποκεντρωμένη και αυτοδιαχειριζόμενη, με τον εργαζόμενο και τον πολίτη στο κέντρο της παιδαγωγικής και κοινωνικής διαδικασίας.

Στα πλαίσια της προετοιμασίας του σχολείου αυτού του νέου τύπου, συμμετοχικού αυτόνομου, ελεύθερου, δημιουργικού και κριτικού πολίτη, αποφασισμένου να υπερασπιστεί τη δημοκρατία, την εθνική ανεξαρτησία, τη λαϊκή κυριαρχία και την παγκόσμια ειρήνη, ο μαθητής θα πρέπει να αναβαθμιστεί από αντικείμενο σε υποκείμενο της παιδευτικής διαδικασίας και η τελευταία να γίνει κοινή υπόθεση των άμεσα ενδιαφερόμενων (γονέων, δασκάλων, μαθητών, Τοπικής Αυτοδιοίκησης).

Οι παραπάνω συντελεστές είναι διαλεχτικά δεμένοι μεταξύ τους και κύρια ο δάσκαλος, ο μαθητής και ο Σχ. Σύμβουλος, μέσα στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη σχολική τάξη. Γι' αυτό και κάθε παρέμβαση σ' αυτό το

χώρο, πρέπει να είναι αποδεχτή από όλους τους συντελεστές και βασικά μελετημένη και σωστά σχεδιασμένη, με πρωταρχική επιδίωξη, την αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου εργασίας και τη δόμηση του σύγχρονου, δημοκρατικού, συμμετοχικού και κοινωνικού σχολείου.

Ο δάσκαλος - Σχ. Σύμβουλος, μπορεί και πρέπει να πάρει μέρος στο σχεδιασμό, στην εκτέλεση (υλοποίηση) και στον έλεγχο των αποτελεσμάτων μίας ολοκληρωμένης εργασίας στην καθημερινή σχολική πράξη. Αυτονόητο είναι πως η αποσπασματική και ευκαιριακή επίσκεψη — με στόχο την κριτική (καλόπιστη) και τον έλεγχο (με την καλή έννοια του όρου) των δύο άλλων συντελεστών — δεν οδηγεί στην ουσιαστική επιστημονική καθοδήγηση και δεν λύνει κανένα σοβαρό ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ούτε ο διδασκισμός ή οι παραδειγματικές διδασκαλίες σε μιά σειρά ζητήματα που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη, μπορεί να συντελέσει στην οικοδόμηση της νέας σχολικής πραγματικότητας και να αλλάξει ριζικά, όπως επιδιώκει η πολιτεία, ο οργανωμένος κλάδος και ο ελληνικός λαός, τη φορά της εκπαίδευσης του τόπου.

Αντίθετα, η συστηματική παρακολούθηση και η συμμετοχή στην εργασία των εκπαιδευτικών, που εργάζονται πάνω σε νέα βάση και αντίληψη, και η κριτική και αυτοκριτική σκέψη και στάση του Σ.Σ. στην ομάδα των δασκάλων που παρακολουθεί και συμμετέχει, ουσιαστικοποιεί το ρόλο του και καθιστά αναγκαία και εποικοδομητική την παρέμβασή του.

Αυτονόητο είναι πως, για να λειτουργήσει η ομάδα αυτή θετικά, για να μπορούν απρόσκοπτα να γίνονται ανακοινώσεις και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εργασίας της, δεν πρέπει να ξεπερνά τα 15 άτομα. Η λειτουργία αυτή του Σ.Σ. βάζει τις βάσεις για μιά συστηματική ερευνητική προσπάθεια, από το διδακτικό προσωπικό.

Αλλά και στις περιπτώσεις που καλείται να βοηθήσει στην επίλυση διδακτικών προβλημάτων, δεν αποπροσανατολίζεται από τον κυρίαρχο στόχο του που είναι: Να δει συνολικά και διαλεχτικά τη σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό και μορφωτικό έργο που συντελείται μέσα σ' αυτή, σε στενή συνεργασία με το δάσκαλο, ως ένας από τους βασικούς συντελεστές της σχολικής πράξης, πάντα μέσα από την τάξη και ποτέ έξω ή πάνω από αυτή.

Όλα τα επιμέρους προβλήματα και οι δυσκολίες, θα κουβεντιαστούν και θα ξεπεραστούν μέσα από μιά συνολική προοπτική επανατοποθέτησης όλων των συντελεστών της παιδευτικής διαδικασίας, μπροστά στο πρόβλημα που λέγεται σύγχρονη και ουσιαστική εκπαίδευση των παιδιών του ελληνικού λαού.

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, έχουν δείξει πως οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, μπορούν να αποκτήσουν ζωντάνια και αποτελεσματικότητα, στο βαθμό που η άμορφη μάζα των μαθητών μετατρέπεται σε ομάδα, που αυτό στην Παιδαγωγική σημαίνει πως η σχολική τάξη από απλό αριθμητικό σύνολο ατόμων, μεταβάλλεται σ' ένα διαρθρωμένο κοινωνικό σχηματισμό, στον οποίο ο κάθε μαθητής βρίσκεται σε διαρκή επαφή, επικοινωνία και

συνεργασία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του.

Στην τάξη όπου η διδασκαλία είναι μετωπική, οι μαθητές είναι παθητικά αντικείμενα, δέχτες κονσερβοποιημένων γνώσεων, που αποκλειστικό φορέα έχουν το δάσκαλο, η διαδικασία μάθησης είναι στατική.

Στην τάξη όπου η μάζα μετατρέπεται σε ζωντανή δομημένη ομάδα, η διδασκαλία μάθησης είναι δυναμική, με συμμετοχούς τους μαθητές, που αποτελούν μία ενεργούμενη δυναμική ομάδα.

Σε μία κοινωνία όπως η ελληνική, που δε βρίσκεται απλά στο στάδιο δημοκρατικοποίησης, αλλά πολύ περισσότερο σ' εκείνο της δρομολόγησης δομικών αλλαγών και στο χώρο της εκπαίδευσης, σε μία κοινωνία όπου η εκπαίδευση αποκτώντας την ανθρωποπλαστική της δυναμική και έχοντας μόνιμο σημείο αναφοράς τον άνθρωπο, γίνεται μέσο ατομικής απελευθέρωσης και συλλογικής χειραφέτησης, σε μία κοινωνία που στοχεύει στη συμμετοχική δημοκρατία, και που θέλει το σχολείο ενταγμένο σαν θεσμό στη ζωή και την κοινωνία και την εκπαίδευση να αναδεικνύει αυτοδύναμες κριτικές προσωπικότητες, θα πρέπει η σχολική ζωή και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, να ιδωθούν κάτω από το πρίσμα της δυναμικής της τάξης σαν ομάδας, και της ανάγκης περάσματος σε νέες συνεργατικές και συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Η παρουσία του δασκάλου Σ.Σ. στην τάξη, με το κύρος και τη συγκρότησή του (επιστημονική, κοινωνική και πολιτική), αλλά και τη διαμετρικά αντίθετη φιλοσοφία του, μπορεί και πρέπει να καθιστά διάφανη και ξεκάθαρη την ειδοποιό διαφορά του νέου θεσμού από τον παλιό.

Σε αντιδιαστολή με το θεσμό του επιθεωρητή, που η παρουσία του στην τάξη περιορίστηκε στην αγωνιώδη προσπάθειά του να συντάξει «αφ' υψηλού» τη λεγόμενη υπηρεσιακή έκθεση, δογματίζοντας, κρίνοντας, επικρίνοντας και αξιολογώντας υποκειμενικά κάποιες απομονωμένες διδακτικές ενέργειες, ο δάσκαλος — Σ.Σ., όντας και δρώντας ο ίδιος μέσα στη σχολική τάξη, ενδιαφέρεται ζωηρά για τη μετεξέλιξή της από άμορφη μάζα μαθητών, σ' ένα ζωντανό αναπόσπαστο κύτταρο της κοινωνίας, όπου πέρα από την πρόσκτηση του γνωστικού αντικείμενου, συντελούνται ουσιαστικές παιδευτικές διαδικασίες, με τη συμμετοχή και δράση όλων των μελών και με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (κριτική—αυτοκριτική).

Η συνήθεια στην έρευνα της γνώσης, είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος του Σ.Σ. και η συμβολή του σ' αυτό το καθοριστικής σημασίας ζήτημα, πρέπει να είναι σημαντική.

Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος του Σχ. Συμβούλου είναι πρωταρχικός: στο να περάσει στο σχολείο και να υλοποιηθεί στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, η αντίληψη πως η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές την κοινωνική συνείδηση, έτσι που να εντάσσουν τους ατομικούς τους στόχους και τις συλλογικές δραστηριότητες, με απώτερο στόχο την κατάργηση της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο.

Έξω και πέρα από κάθε διδακτισμό, ο Σχ. Σύμβουλος μέσα στη σχολική πραγματικότητα πρέπει να σκύψει προσεχτικά, να μελετήσει και να ερευνήσει καίρια ζητήματα όπως:

- Το αναλυτικό πρόγραμμα,
- Τα νέα σχολικά βιβλία,
- Την ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας από τους μαθητές στην τάξη,
- Την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής,
- Τη σχολική γραφειοκρατία (πλήθος από τετράδια και έντυπα)
- Την αξιολόγηση του μαθητή,
- Την ισότητα των δύο φύλων στο σχολείο,
- Το μαθητικό ανταγωνισμό.

Ζητήματα όπως τα παραπάνω, πρέπει να ειπωθούν προσεχτικά, ξανά και ξανά από το Σ.Σ. και το διδακτικό πορσωπικό, να κουβεντιαστούν εξονυχιστικά, με στόχο να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργούνται στην καθημερινή τάξη. Με στόχο να βελτιωθούν, να ολοκληρωθούν και να αξιοποιηθούν πλέρια, τα μέσα εκείνα που εισάγει σήμερα η πολιτεία (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά βιβλία), στηριγμένα πάνω στις σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση, ώστε να γίνουν πραγματικά εργαλεία στην εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία, που συντελείται στο λαϊκό σχολείο. Κι ακόμα ο,τιδήποτε άχρηστο και περιττό που αποτελεί τροχοπέδη στον εκδημοκρατισμό, στον εκσυγχρονισμό και στην αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου, να αποκλειστεί από τη σχολική εργασία.

Η παρουσία του δασκάλου—Σ.Σ. μέσα στη σχολική τάξη, πρέπει να ζωντανέψει το ενδιαφέρον του δασκάλου και των μαθητών, προς τα μαθήματα του εκφραστικού κύκλου (μουσική, χορός, φυσική αγωγή, ζωγραφική, χειροτεχνία).

Είναι γεγονός επιστημονικά θεμελιωμένο, πως τα μαθήματα αυτά για να διδαχτούν σωστά, απαιτείται ειδικευση. Στη μεταβατική αυτή φάση μπορούν να αξιοποιηθούν δάσκαλοι με προσόντα, εμπειρίες, και ταλέντο. Αλλά το ζήτημα δεν εντοπίζεται μόνο εκεί. Εκείνο που διαπιστώθηκε μέχρι σήμερα στον τομέα αυτό, είναι ότι τα μαθήματα του εκφραστικού κύκλου υποβαθμίστηκαν επίσημα και ανεπίσημα. Θεωρήθηκαν δευτερεύοντα —και εδώ είναι το τραγικό λάθος— ενώ ο χρόνος που προβλέπεται γι' αυτά, έτσι ή αλλιώς ελάχιστος, διατέθηκε πολλές φορές για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων.

Χρέος του Σ.Σ. είναι, να αποκαταστήσει τα μαθήματα του εκφραστικού κύκλου στο κέντρο του ενδιαφέροντος των παιδιών, με τη ζωντανή παρουσία του, τις θέσεις του, την ευαισθητοποίηση της σχολικής τάξης, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους συντελεστές της παιδευτικής διαδικασίας (δάσκαλος, παιδί). Η φυσική και η αισθητική αγωγή, πρέπει να αποκτήσουν μέσα στη σχολική πράξη, τις πραγματικές τους διαστάσεις και το πραγματικό τους νόημα.

Αν ο Σ.Σ. προσπαθήσει να αντιγράψει την παρουσία του επιθεωρητή μέσα στην τάξη, με την παρακολούθηση μιάς διδασκαλίας χωρίς κανένα προγραμμα-

τισμό, χωρίς συμμετοχή στα δρώμενα, με μόνο στόχο να τον αξιολογήσει σε κάποια φάση, χωρίς να αξιολογήσει συνολικά την εργασία του, χωρίς να αξιολογήσει πρώτα το δικό του έργο, ο θεσμός δεν έχει καμιά προοπτική να στεριώσει και να καταξιωθεί.

Η ζωή στη σχολική τάξη είναι η «εν δυνάμει» διαλεχτική σχέση, ανάμεσα στο Σ.Σ., στο δάσκαλο και στο παιδί. Αν ο Σχ. Σύμβουλος δε θίξει τους αρμούς αυτής της σχέσης, όπως διαμορφώθηκε μέχρι σήμερα, αν δεν επιχειρήσει να αλλάξει ριζικά και ουσιαστικά τη δομή και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (από τον τρόπο που κάθονται τα παιδιά στην τάξη, μέχρι τη μορφή της διδασκαλίας και τον τρόπο που αυτή πραγματοποιείται), αν δεν αλλάξει ριζικά το μοντέλο της εκπαίδευσης, όπως το θέλησε η κοινωνική τάξη, που φρόντισε μέχρι σήμερα να αναπαράγει «στο διηνεκές» την ιδεολογία της, ο ρόλος του θα περιοριστεί στη λαϊκή φράση: «άλλαξε ο Μανολιός κι έβαλε τα ρούχα αλλιώς».

Στόχος της κυβέρνησης, που η συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού λαού στηρίζει, είναι ο μετασχηματισμός της κοινωνίας μας και ο μετασχηματισμός αυτός περνά μέσα από το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Χωρίς το μετασχηματισμό του σημερινού ερβαρτιανού σχολείου, σε δημοκρατικό, αντιαυταρχικό, συμμετοχικό σχολείο εργασίας, δε μπορεί να γίνει λόγος για ουσιαστικό μετασχηματισμό της εκπ/σης. Ο ρόλος του Σ.Σ. στο ζήτημα αυτό, είναι καθοριστικός.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας, αλλά και περίπλοκο ζήτημα. Τα ερωτήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι πολλά:

1. Τι αξιολογείται (προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι διδ/λίας, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, επιστημονικό προσωπικό κλπ.);
2. Πώς αξιολογείται (ποιά τα κριτήρια και η μέθοδος αξιολόγησης);
3. Από ποιόν (ποιούς) ή από ποιο συλλογικό όργανο γίνεται η αξιολόγηση των συντελεστών της εκπ/σης;
4. Πότε ή κάθε πότε αξιολογούνται οι συντελεστές της εκπ/σης;
5. Τι γίνεται το προϊόν της αξιολόγησης (αξιοποίηση πορισμάτων);

Στην 52η Γ.Σ. ο κλάδος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπ/σης αποφάσισε ότι, αξιολόγηση εκπ/κών πρέπει να γίνεται για επιλογή στελεχών της εκπ/σης (Σχ. Σύμβουλος, Προϊστάμενος Δ/νσης, Προϊστάμενοι Γραφείων κλπ.). Όμως δε μπήκε σε λεπτομέρειες (κριτήρια, μέθοδοι).

Πρόταση

Να μη γίνει καμιά προσπάθεια αποσπασματικής αξιολόγησης του διδακτι-

κού προσωπικού σ' αυτή τη φάση.

Κάθε τέτοια ενέργεια, είναι αντίθετη με τις θέσεις του οργανωμένου κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας και θα αναβιώσει το κλίμα του αυταρχικού θεσμού του επιθεωρητή. Αλλά είναι και παρακινδυνευμένη και επιστημονικά αψυχολόγητη ενέργεια, τη στιγμή που εκκρεμούν ερωτηματικά, όπως αυτά που θέσαμε παραπάνω.

Προτείνουμε το θέμα «αξιολόγηση εκπαιδευτικών», να συνεξεταστεί από τον Κλάδο, μέσα στα πλαίσια του γενικότερου προβλήματος της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, στη βάση ενός συνεδρίου, ώστε με προσεχτικά μελετημένες και επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις, να κάνουμε τέτοιες προτάσεις, που πραγματικά θα προωθούν τη λύση του προβλήματος και δε θα το περιπλέκουν περισσότερο.

2ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Σχολικός Σύμβουλος, Οικογένεια, Κοινωνία

Η αλόγιστη πολιτική που άσκησε η άρχουσα τάξη στην πατρίδα μας για δεκαετίες ολόκληρες, κατακερμάτισε τον κοινωνικό ιστό, ενώ ταυτόχρονα οδήγησε το λαϊκό σχολείο που αποτελεί οργανικό κομμάτι της κοινωνίας, στο μαρασμό και την απομόνωση.

Η κρίση που πέρασε η εκπαίδευση στη χώρα μας, δεν είναι μόνο συνέπεια της αδυναμίας ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι μόνο πρόβλημα περιεχόμενου σπουδών ή ζήτημα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των μεθόδων διδασκαλίας. Είναι παράλληλα και αποτέλεσμα αδυναμίας να συνδεθεί η σχολική πραγματικότητα με τον κοινωνικό περίγυρο και την παραγωγική διαδικασία. Είναι ακόμα συνέπεια της λειτουργίας του σχολείου έξω από το κοινωνικό γίγνεσθαι, με την κοινωνία και το λαό αμέτοχους.

Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε προσπάθεια για την αναβάθμιση της παιδείας του ελληνικού λαού, κάθε προσπάθεια μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, προϋποθέτει τη συναίνεση και ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας και της κοινωνίας ευρύτερα. Η ελληνική οικογένεια σήμερα, έχει χρέος να εκτιμήσει σωστά τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν στη χώρα μας και να συμβάλλει στην προσπάθεια της πολιτείας να μεταβάλλει το άτομο από αντικείμενο εκμετάλλευσης, σε ενεργό υποκείμενο των κοινωνικών εξελίξεων.

Η συμμετοχή αυτή των πολιτών στις κοινωνικές εξελίξεις, θα είναι δημιουργική στο βαθμό που στο οικογενειακό τους περιβάλλον έχει διαμορφωθεί κλίμα δημοκρατικής λειτουργίας. Δεν αμφισβητούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η σημερινή οικογένεια μέσα σε μία κοινωνία που κυριαρχεί η ανασφάλεια, καλλιεργείται ο ανταγωνισμός και συνεχίζεται η εκμετάλλευση. Όμως είναι αναγκαίο, όλες οι κοινωνικές δυνάμεις, μέσα από αδιάκοπη πάλη με τις εκμεταλλευτικές δυνάμεις, να προχωρήσουμε στην οικοδόμηση της σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η καλλιέργεια της σοσιαλιστικής συνείδησης, είναι σοβαρά ζητήματα για τα οποία ο ρόλος της οικογένειας, της κοινωνίας και του σχολείου, είναι καθοριστικός. Η κοινωνία και η οικογένεια με τους αντιπροσωπευτικούς φορείς, μέσα από τους οποίους μπορούν να εκφραστούν και να ενεργοποιηθούν, έχουν τεράστιες δυνατότητες να συμβάλλουν, ώστε το λαϊκό σχολείο να βγει από την απομόνωση και τη συντήρηση, να συνδεθεί με τον κοινωνικό περίγυρο, να γίνει πραγματικό πνευματικό κέντρο της συνοικίας και του χωριού, φορέας προόδου και αλλαγής.

Το σχολείο με τη ζωντανή παρουσία των παιδιών, με τη συμμετοχή και την αδιάκοπη δουλειά των εκπαιδευτικών, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συναίνεση, συμπαράταξη και δράση των κοινωνικών φορέων και των γονιών, μπορεί όχι μόνο να εκπαιδεύσει και να μορφώσει τους μαθητές του με βάση τις αρχές και τις μεθόδους του αντιαυταρχικού, δημοκρατικού, συμμετοχικού σχολείου, αλλά να ξανατροφοδοτήσει την κοινωνία με νέες μορφές επικοινωνίας και δράσης. Απαραίτητος όρος για να έχουμε θετικά αποτελέσματα, είναι ο συντονισμός και οι συστηματικές και προγραμματισμένες προσπάθειες όλων των συντελεστών της αγωγής (κοινωνία, οικογένεια, σχολείο).

Ο ρόλος του δασκάλου—Σ.Σ., είναι καταλυτικός για να πετύχει η σημαντική αυτή προσπάθεια. Νομίζουμε πως στη φάση αυτή επωμίζεται κι αυτή την ευθύνη, να προκαλέσει δηλαδή τις απαραίτητες διεργασίες και να δώσει εκείνες τις κατευθύνσεις που απαιτούνται, αφού πρώτα ανταλλάξει απόψεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε μέσα από ένα συστηματικό διάλογο όπου θα πάρει ενεργά μέρος, να πείσει όλους τους συντελεστές της αγωγής και να τους ενεργοποιήσει.

Παράλληλα, νομίζουμε πως η συμπαράταξη και ενεργοποίηση της κοινωνίας και της οικογένειας, μπορεί και πρέπει να γίνει μέσα από μία συστηματική προσπάθεια αλληλοενημέρωσης. Για το σκοπό αυτό ο Σ.Σ. σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, το μαζικό φορέα των εκπαιδευτικών, τους συλλόγους γονέων, τη λαϊκή επιμόρφωση, τους μορφωτικούς και επιστημονικούς συλλόγους και άλλους κοινωνικούς φορείς, οργανώνει ενημερωτικές συζητήσεις πάνω στους νέους θεσμούς (Σχ. σύμβουλο, Σχ. Κέντρα, Παιδικά Κέντρα κλπ.) της εκπαίδευσης και τα μέσα (βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, υλικότεχνική υποδομή, επιμόρφωση γονέων). Στις συζητήσεις αυτές, που ανάλογα μπορούν να πάρουν και το χαρακτήρα λαϊκών συνελεύσεων, ο Σ.Σ. ή άλλος εκπαιδευτικός και άτομα αναγνωρισμένου κύρους, αναλύει και κουβεντιάζει τη σημασία των νέων θεσμών και χωρίς να δογματίζει, δέχεται τον προβληματισμό και τις επισημάνσεις των πολιτών.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και ενεργοποίησης όλων των αρμόδιων φορέων και συντελεστών της αγωγής, προωθείται βήμα με βήμα η καταξίωση των νέων θεσμών, η αναβάθμιση της παιδείας του λαού και η κατάκτηση του δημοκρατικού — ανοιχτού στην κοινωνία και τη ζωή λαϊκού σχολείου.

3ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σχολικός Σύμβουλος, Σχολές Επιμόρφωσης

Οι σχολές επιμόρφωσης, θεσμός — κατάχτηση του μαχόμενου Κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών, επιμορφώνουν σε δέκα (10) πόλεις της χώρας 529 δασκάλους και 45 νηπιαγωγούς (Αθήνα, Θεσσαλονίκη), στη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια λειτούργησαν και νέες σχολές, παρόλο που οι δάσκαλοι που καλούνται για επιμόρφωση τώρα είναι πολλοί περισσότεροι, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν, παραμένει μικρός — ιδιαίτερα των νηπιαγωγών — σε σχέση βέβαια με το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως είναι φανερό, ο ρυθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι χαμηλός, αν μάλιστα πάρει κανένας υπόψη του πως μέχρι σήμερα έλειψε ουσιαστικά κάθε μορφή επιστημονικής καθοδήγησης και ο κύριος όγκος των δασκάλων και νηπιαγωγών, καθηλωμένος στα σχολεία της υπαίθρου για πάρα πολλά χρόνια, δεν είχε καμιά σχεδόν δυνατότητα να ανανεώσει τις γνώσεις του και σε τελευταία ανάλυση, να ανανεώσει και να ανεβάσει σύμφωνα με τα σημερινά δοσμένα το επίπεδο της εργασίας του. Αν ακόμα πάρουμε υπόψη μας το επίπεδο των βασικών σπουδών των λειτουργών της πρώτης βαθμίδας, τότε έχουμε την πραγματική εικόνα με τις τεράστιες ανάγκες για άμεση, εντατική και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση.

Είναι αυτονόητο πως δεν ωφελεί να αποκρύψουμε τίποτα από μία υπαρκτή κατάσταση — εν όψη μάλιστα και της λειτουργίας των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, σημαντική κατάχτηση του κλάδου και βασική θεσμική επιλογή της Κυβέρνησης, που δημιουργεί σε όλους τους παράγοντες της πρωτοβάθμιας εκπ/σης, αυξημένες υποχρεώσεις.

Εκείνο που όχι μόνο δεν έλειψε, αλλά περίσσεψε τα δύσκολα χρόνια των αγώνων του Κλάδου ενάντια στην αντίδραση και τους σκοταδιστές, που τον κρατούσαν απεγνωσμένα υποβαθμισμένο για να αναπαράγεται απρόσκοπτα η ιδεολογία τους, είναι η αυτομόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν καταβάλει σκληρές προσπάθειες για να καλύψουν τα τεράστια κενά, που η πολιτεία σκόπιμα άφησε και διεύρυνε. Έχουμε χιλιάδες συναδέλφων που ανέβασαν το επίπεδό τους τυπικά και ουσιαστικά. Είναι όμως φανερό πως αυτό δε φτάνει. Οι συγκινητικές αυτές προσπάθειες από μόνες τους δεν μπορούν να καρποφορήσουν.

Το επίπεδο σπουδών των σχολών επιμόρφωσης

Είναι γεγονός πως με το Π.Δ. 177/83, καθιερώθηκε η συμμετοχή των σπουδαστών στη λειτουργία της σχολής και ανέβηκε αισθητά το επίπεδό της,

κύρια σε ότι αφορά τις δυνατότητες και τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών. Καθιερώθηκαν διαδικασίες πανεπιστημιακού επιπέδου, με βασικές κατευθύνσεις για την έρευνα και τη συστηματική μελέτη των παιδαγωγικών προβλημάτων. Παρ' όλες όμως τις φιλότιμες προσπάθειες των Σχολών στο σύνολό τους να δώσουν ό,τι καλύτερο μπορούν, ανεβάζοντας το επίπεδο των σπουδών, η κατάσταση δεν πρέπει να θεωρείται αντικειμενικά, ικανοποιητική.

Ας δούμε γιατί:

1. Το κράτος ξοδεύει σημαντικά ποσά, για να επιμορφώσει ένα συγκριτικά πολύ μικρό αριθμό δασκάλων και νηπιαγωγών, σε ετήσια βάση.

2. Δεν αξιοποιούνται οι δάσκαλοι που επιστρέφουν στην παραγωγή (στις σχολικές τάξεις) και είναι αμφίβολο αν και οι ίδιοι αξιοποιούν την επιμόρφωση που πήραν από τις αντίστοιχες σχολές, αφού δεν γίνεται σχετική έρευνα γι' αυτό.

3. Σ' ένα μεγάλο βαθμό επαναλαμβάνεται γνωστή και αχρείαστη ύλη, χωρίς ουσιαστικό όφελος, με βάση το γνωστό σύστημα αξιών και την κυρίαρχη ιδεολογία. Σε ελάχιστες περιπτώσεις η διδασκαλία προσανατολίζεται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και το αντιαυταρχικό σχολείο. Ελάχιστα επίσης προσανατολίζεται ο εκπαιδευτικός να αλλάξει ριζικά και ουσιαστικά τις μέθοδες και το μοντέλο της καθιερωμένης διδακτικής εργασίας του, όταν επιστρέψει στο σχολείο του.

4. Ακόμα και στο πρακτικό μέρος, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μία τυπική, παραδειγματική διδασκαλία και ακολουθεί κριτική. Χωρίς όμως όλη αυτή η στυλιζαρισμένη διαδικασία να μπορεί να δώσει λύσεις στα πιεστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να αλλάξει τρόπο και μέσα επικοινωνίας με τους μαθητές του, δηλαδή να αλλάξει το παραδοσιακό σχολείο και να δώσει μία άλλη ποιότητα στην εκπαίδευση του τόπου από την πλευρά του.

5. Αλλά και οι ερευνητικές εργασίες των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, στο μεγαλύτερο μέρος τους, δεν προσανατολίζονται στα ζητήματα που αφορούν το σύγχρονο — αντιαυταρχικό, συμμετοχικό, ανοιχτό στην κοινωνία — και τη ζωή σχολείο, αλλά σε συνηθισμένα θέματα θεωρητικού και πρακτικού διδακτισμού.

6. Δεν απαντά σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών που κληρώνονται να επιμορφωθούν, αλλά επαναλαμβάνεται για μία ακόμα χρονιά η εκπαίδευση που παρέχεται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

7. Δεν προβλέπει καμιά ειδίκευση ή εξειδίκευση σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, για να μπορεί να πει κανείς ότι εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όλα αυτά τα ζητήματα, πιστεύουμε πως αφορούν άμεσα το Σχολικό Σύμβουλο και θα εξηγήσουμε παρακάτω γιατί. Δεν φιλοδοξούμε βέβαια να εξαντλήσουμε εδώ το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αν κάναμε ορισμένες επισημάνσεις και διαπιστώσεις με συγκεκριμένα στοιχεία, είναι γιατί θέλουμε να δώσουμε όσο μπορούμε φυσικά το στίγμα του χώρου της

εκπαίδευσης, με το οποίο ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να συνδεθεί στενά και να επικοινωνεί συνέχεια, ώστε καθώς ζει τα προβλήματα της εκπ/κης διακασίας και βιώνει καθημερινά τις ανάγκες, να ανατροφοδοτήσει με αυτό τον προβληματισμό τη Σχολή Επομόρφωσης, με στόχο να προσανατολιστεί σωστά σε συγκεκριμένες ανάγκες και να απαντήσει σε συγκεκριμένα προβλήματα.

Παίρνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις, αλλά και την εμπειρία από τις Γ.Σ. κλάδου, βλέπουμε σε μιά προοπτική:

1. **Μεταπτυχιακές Σπουδές**, πάνω στις επιστήμες της Αγωγής, μέσα στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα (Π.Π.Τ.) με αντικείμενο τη συστηματική μελέτη και έρευνα όλων των σύγχρονων απόψεων και μεθόδων, καθώς και την οργανωμένη προσπάθεια για την παραγωγή ελληνικής Παιδαγωγικής άποψης.

2. **Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)**, όπως αναφέρονται στο σχέδιο νόμου για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την επιμόρφωση όλων των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας, των νεοδιοριζόμενων και των στελεχών της εκπαίδευσης, σε τακτά χρονικά διαστήματα, με διάρκεια κατά ανώτατο όριο τρεις (3) μήνες και όχι βέβαια σε ετήσια βάση όπως γίνεται σήμερα. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή ειδίκευσης σε συγκεκριμένη κατεύθυνση ή γνωστική περιοχή.

α. Τα Π.Ε.Κ. σε συνεργασία με τους Σχ. Συμβούλους, την επιστημονική καθοδήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και την επιστημονική συνεργασία του Πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού Τμήματος (Π.Π.Τ.) οργανώνουν συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια, μέσα από τα οποία οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν άλλα τυπικά προσόντα, σε συνδυασμό με την τακτική επιμόρφωση που αναφέραμε παραπάνω, αποχτούν με γρήγορο ρυθμό τις προϋποθέσεις εξομοίωσης των πτυχίων τους (ακαδημαϊκή εξομοίωση), με τα πτυχία που θα δοθούν στους απόφοιτους των Π.Π.Τ.

β. Τα Π.Ε.Κ. οργανώνουν σε συνεργασία με τους Σ.Σ. και τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, σεμινάρια πάνω σε συγκεκριμένα διδακτικά προβλήματα, σε σχέση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις και τα σύγχρονα σχήματα διδασκαλίας.

γ. Τα Π.Ε.Κ. σε συνεργασία με τους Σ.Σ. και τις κατευθύνσεις του Π.Ι., προωθούν την έρευνα στην καθημερινή σχολική πράξη και αξιοποιούν τα ανάλογα συμπεράσματα.

δ. Ακόμα τα Π.Ε.Κ. και τα παραρτήματά τους, οργανώνουν τακτικά επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω σε παιδαγωγικά θέματα για τους γονείς.

ε. Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, συγκεντρώνουν συμπεράσματα, πληροφορίες, εμπειρίες και απόψεις από την επιμορφωτική δουλειά, τις οποίες όχι μόνο προωθούν στο Π.Ι. και Ε.ΣΥ.Π. για συνολική εκτίμηση και αξιοποίηση, αλλά τις ανταλλάσσουν και με τους Σ.Σ., προγραμματίζοντας την εργασία στις επόμενες φάσεις. Εδώ βλέπουμε τα Π.Ε.Κ. να λειτουργούν με αυτοτέλεια, προγραμματίζοντας την επιμορφωτική εργασία τους ανάλογα με

τις τοπικές συνθήκες και ανάγκες.

στ. Τα Π.Ε.Κ. σε συνεργασία με τους Σ.Σ., δημιουργούν Επιστημονική Παιδαγωγική βιβλιοθήκη, με όλες τις σύγχρονες απόψεις της Παιδαγωγικής, αλλά και τις ελληνικές απόψεις και θέσεις, καθώς και το γενικότερο προβληματισμό. Ειδικότερα οι απόψεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου, πρέπει να γίνουν πλατειά γνωστές και να διαπεράσουν όλες τις προσπάθειες για την αναβάθμιση της Παιδείας του ελλ. Λαού.

Άμεσα προτείνουμε:

1. Να λειτουργήσουν τμήματα νηπιαγωγών σε όλες τις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. της χώρας. Στα τμήματα αυτά θα φοιτήσουν δέκα (10) νηπιαγωγοί από το Ακαδημαϊκό έτος 1985—86.

2. Κοινή σύσκεψη της Διοικητικής επιτροπής των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. με τους Σχ. Συμβούλους της περιφέρειας και τους μαζικούς φορείς των δασκάλων και νηπιαγωγών, με αντικείμενα:

α. Την ανταλλαγή απόψεων πάνω στην επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών της περιοχής, καθώς και την αξιολόγηση των αναγκών, όπως προκύπτουν από την καταγραφή τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

β. Την αξιολόγηση της παρεχόμενης επιμόρφωσης και τη συνολική πρόταση προς το Κ.Ε.Μ.Ε. και το Υπουργείο, για τον αναπροσανατολισμό της, στη βάση των συγκεκριμένων αναγκών και προβλημάτων των εκπαιδευτικών της περιοχής.

γ. Τον προγραμματισμό επιμορφωτικών σεμιναρίων με συγκεκριμένα θέματα για τη μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών.

δ. Τον προγραμματισμό επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους γονείς.

ε. Την οργάνωση ανοιχτών συζητήσεων, με τη συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Τ.Α.), κοινωνικών φορέων και του Λαού ευρύτερα, πάνω στους νέους θεσμούς, το νόμο — πλαίσιο για τη Γεν. Εκπαίδευση, κλπ.

Ο Δάσκαλος — Σχολικός Σύμβουλος, κορυφαία θεσμική επιλογή για την αναβάθμιση της Παιδείας του ελληνικού λαού

Οι ανάγκες της λαϊκής παιδείας, οι αγώνες του λαϊκού κινήματος, οι σκληροί κι ανυποχώρητοι αγώνες του συνδικαλιστικού κινήματος των δασκάλων και νηπιαγωγών και η πολιτική βούληση της κυβέρνησης του ελλ. λαού, που δικαίωσε αυτούς τους αγώνες και τις προσδοκίες για μιά εκπαιδευτική υπηρεσία του έθνους και του τόπου, γέννησαν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Γι αυτό, εύστοχα, νομίζουμε, υπεύθυνο πρόσωπο τον ονόμασε λαογέννητο θεσμό. Είναι γεγονός, που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί τουλάχιστον στον σοβαρά από κανένα, πως η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση,

έλειψε ολότελα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φωτεινές εξαιρέσεις, που κι αυτές πνίγηκαν κάτω από την πίεση της διοικητικής εξάρτησης και τα ασφυκτικά πλαίσια που επέβαλε το σύστημα, απλά επιβεβαιώνουν τον κανόνα.

Άλλωστε, οι φιλότιμες προσπάθειες κάποιων επιθεωρητών, περιορίστηκαν στα όρια του διδακτισμού, με την καθιερωμένη «εισήγηση», διαποτισμένη από το πνεύμα και τη φιλοσοφία του Ν. Εξαρχόπουλου και την πατροπαράδοτη «υποδειγματική» διδασκαλία.

Οι τέως επιθεωρητές δε θέλησαν και δε μπόρεσαν να θίξουν τις δομές και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος και να αλλάξουν ουσιαστικά τον προσανατολισμό του σχολείου. Παρέμειναν προσηλωμένοι και προσκολλημένοι στα κατεστημένα πρότυπα και τους σκοπούς της αγωγής, που επέβαλαν οι συντηρητικές και αντιδραστικές δυνάμεις του τόπου, που άφησαν για πάρα πολλά χρόνια την εξουσία. Τόσο πολύ μάλιστα, ώστε εκτελούσαν με προθυμία, καλυπτόμενοι πίσω από το υπηρεσιακό καθήκον, «προδήλως» παράνομες διαταγές. Ενώ σήμερα ορισμένοι από αυτούς, πέρα από κάθε νομιμότητα και με μοναδικό κριτήριο τη σκοπιμότητα, αρνούνται να εκτελέσουν το διδακτικό και υπηρεσιακό τους έργο, προκαλώντας βάνουσα εκείνους που υποτίθεται πως καθοδηγούσαν επιστημονικά.

Έτσι δεν είναι τυχαίο ότι, τέως επιθεωρητής, σε συνέδριο, προσπάθησε να επιβάλει στους δασκάλους την άποψη: πως ακόμα κι αν μας πει ο εργοδότης —διάβαζε η άρχουσα τάξη, η συντήρηση— να φυτέψουμε το δέντρο ανάποδα —διάβαζε να διαστρεβλώνουμε συστηματικά την ιστορική αλήθεια και να κρύβουμε τα ιστορικά γεγονότα από τα παιδιά του ελληνικού λαού, να συντηρούμε με τα δεκανίκια την ιδεολογία της ολιγαρχίας του τόπου— πρέπει χωρίς καμιά αντίρρηση να το κάνουμε. Διαφορετικά οφείλομε να πάμε στο σπίτι μας.

Σ' αυτή τη στρεβλά δομημένη εκπαίδευση, με κύρια χαρακτηριστικά τον αποπροσανατολισμό από τους πραγματικούς σκοπούς της παιδαγωγικής, τον αυταρχισμό και την απομόνωση του σχολείου από την κοινωνία, ο Σχολικός Σύμβουλος από μόνος του, δε θα μπορούσε ποτέ να αλλάξει ουσιαστικά την κατάσταση και να οικοδομήσει μαζί με το δάσκαλο το νέο σχολείο. Όσο σωστά προσανατολισμένος κι αν είναι ο νέος θεσμός, όσες δημιουργικές πρωτοβουλίες κι αν απελευθερώνει, η επιτυχία του θα δυσκολευόταν σοβαρά από το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και τις αξίες του.

Γι αυτό η πολιτεία συνδύασε την καθιέρωση του νέου θεσμού, με την προγραμματισμένη και συστηματική προσπάθεια για την αλλαγή των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και των σκοπών της αγωγής, σε συνεργασία με τους μαζικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τους γονείς, την Τ.Α. και τις παραγωγικές τάξεις.

Ο Σ.Σ. θα είναι καταλύτης στη ριζοσπαστική αυτή εκπαιδευτική αλλαγή, που για πρώτη φορά επιχειρείται στη χώρα μας, καθώς σε στενή συνεργασία και αμοιβαίο σεβασμό με τους δασκάλους και νηπιαγωγούς της χώρας, θα συντελέσει αποφασιστικά στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης, που

σε γενικές γραμμές είναι:

— Η μόρφωση ελεύθερου, υπεύθυνου, δημοκρατικού ανθρώπου με πίστη στον άνθρωπο και συνείδηση της ισοτιμίας, πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας.

— Η κριτική και δημιουργική σκέψη, η πίστη στη συνεργασία και τη συλλογική προσπάθεια.

— Η προσήλωση στην ειρήνη και στη φιλία με όλους τους λαούς της γης.

— Η ολοκλήρωση, μέσα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων.

Σε μιά προσπάθεια να συνοψίσουμε τις απόψεις και θέσεις μας, όπως εκφράστηκαν σ' αυτό το κεφάλαιο, πιστεύουμε πως βασικοί και πρωταρχικοί στόχοι του Σχολικού Συμβούλου, πρέπει να είναι:

— Να ενεργοποιήσει όλους τους παράγοντες της αγωγής και από κοινού να οικοδομήσουν προγραμματισμένα και μεθοδικά το ανοιχτό στην κοινωνία και στη ζωή λαϊκό σχολείο της ειρήνης και της δημοκρατίας.

— Να προωθήσει με τη συνεργασία της οικογένειας, την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

— Να πάρει όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε η συλλογική προσπάθεια, η αλληλεγγύη και η συνεργασία, να πάρουν τη θέση του εγωισμού και του ανταγωνισμού.

— Το αντιαυταρχικό σχολείο συνεργασίας, να πάρει τη θέση του σημερινού αυταρχικού και αντιδημοκρατικού.

— Η δημιουργική σκέψη και η πρωτοβουλία, να πάρει τη θέση της άκριτης αποδοχής των «προτύπων» που αναπαράγουν την κατεστημένη ιδεολογία.

— Να αναζητήσει με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, σύγχρονες μέθοδοι εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα και να δημιουργήσει σχέσεις ελεύθερης επικοινωνίας ανάμεσα σ' όλους τους παράγοντες αγωγής.

— Να μην εγκλωβιστεί στην ατέρμονη διαδικασία του διδακτισμού.

— Να αλλάξει ριζικά την παιδευτική διαδικασία και τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας.

— Να θέσει οριστικά τέρμα στην «από καθέδρας» διδασκαλία και να καθιερώσει το διάλογο και τη συμμετοχική διαδικασία, δασκάλου, μαθητή, Σχ. Συμβούλου.

— Να αποκαταστήσει σε βάθρο ισοτιμίας, τα μαθήματα του εκφραστικού κύκλου.

— Να συντελέσει αποφασιστικά στην κατάκτηση της γνήσιας ελληνικής γλώσσας, μέσα στο σχολείο της πρώτης βαθμίδας.

Στο δύσκολο και μακρύ δρόμο για να μεταλλάξει η Εκπαίδευση, ο Σ.Σ. έχει τη συμπαράταξη όλων εκείνων των δυνάμεων που τον οραματίστηκαν και τον δημιούργησαν (εκπαιδευτικοί, λαϊκό κίνημα, κυβέρνηση του λαού, μαζικό κίνημα). Ιδιαίτερα το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων και νηπιαγωγών

της χώρας, που συνειδητοποίησε βαθειά τις αυθαιρεσίες και τον αυταρχισμό του αναχρονιστικού θεσμού του επιθεωρητή και που μέσα από τους αγώνες του για μιὰ εκπαίδευση στην υπηρεσία του λαού, ξεπήδησε ο καινούργιος θεσμός, έχει και τη θέληση και τη δύναμη να περιφρουρήσει τις κατακτήσεις του και να σταθεί φραγμός σε κάθε προσπάθεια υπονόμησης και πισωγυρίσματος.

Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας τάσσεται αλληλέγγυο στο θεσμό του δασκάλου—συμβούλου, που είναι επιφορτισμένος—ιδιαίτερα σ' αυτή τη φάση—με τεράστιο έργο και αυξημένες ευθύνες, απέναντι στο λαό και την εκπαίδευση του τόπου.

Το κρίσιμο ζήτημα είναι, πώς ο Σ.Σ. θα ξεπεράσει όλες εκείνες τις αδυναμίες που είναι δυνατό να παρουσιαστούν στο έργο του. Οι αδυναμίες αυτές εντοπίζονται στα παρακάτω σημεία.

— Να προσπαθήσει σκόπιμα ή όχι, να ταυτιστεί με τους φορείς του προηγούμενου αναχρονιστικού και αντιδημοκρατικού θεσμού.

— Να περιορίσει την εμβέλειά του — το ξανατονίζουμε γιατί είναι σημαντικό ζήτημα— σ' ένα στείρο διδακτισμό, παραβλέποντας την ανάγκη για βαθειά και ριζική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

— Να εξαντλήσει το ρόλο του στη μονόπλευρη αξιολόγηση του έργου του δασκάλου, χωρίς μάλιστα στο καθοριστικής σημασίας αυτό ζήτημα να έχει αποφανθεί η πολιτεία και ο Κλάδος των εκπαιδευτικών.

— Ξεκομμένες και σπασμωδικές κινήσεις, χωρίς προγραμματισμό και σύνδεση με τους άλλους σχολικούς συμβούλους, στην περιφέρεια και στο κέντρο.

— Να αγνοήσει ή να υποτιμήσει το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων και τις τεράστιες δυνατότητες που έχει, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί και πρέπει να παίζει, στη στήριξη και καταξίωση του θεσμού.

Εμείς προτείνουμε:

— Να τεθούν στη διάθεση των Σχολικών Συμβούλων, όλα εκείνα τα μέσα (τηλέφωνα, γραφεία κλπ.) που τους είναι απαραίτητα.

— Να στηριχτούν στο έργο τους με ειδικούς συνεργάτες, ώστε να υλοποιηθεί πιο αποτελεσματικά ο νέος θεσμός.

— Συντονισμό και προγραμματισμό, με το Διευθυντή και τους προϊστάμενους Γραφείων κάθε μήνα, για τη ρύθμιση των λειτουργικών προβλημάτων που ανακύπτουν.

— Συνεργασία των Σ.Σ. συμβούλων του νομού ή ευρύτερης περιφέρειας (κάθε μήνα) και κοινός προγραμματισμός εκεί όπου είναι σκόπιμο.

— Ετήσιο συνέδριο όλων των σχολικών Συμβούλων της χώρας, για συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και αξιολόγηση του καθοδηγητικού του έργου. Στο συνέδριο αυτό ελέγχεται η υλοποίηση του προγραμματισμού που έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε πανελλήνια κλίμακα. Στα πλαίσια των εργασιών του εξάλλου, μπορεί να γίνονται ανακοινώσεις επιστημονικών και ερευνητικών εργασιών από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Στις εργασίες παίρνουν μέρος εκπρόσωποι της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και τοποθετούνται πάνω στην εφαρμογή του θεσμού, με βάση την πληροφόρηση και τις εμπειρίες των συλλόγων δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας.

— Οι Σ.Σ. παίρνουν μέρος στις γενικές συνελεύσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών και παίρνουν θέση απέναντι στον προβληματισμό των δασκάλων και νηπιαγωγών. Σχετικά με τον προγραμματισμό και την υλοποίησή του από το Σχολικό Σύμβουλο και τους εκπαιδευτικούς της περιοχής, αναφερθήκαμε με λεπτομέρειες παραπάνω.

Είναι αυτονόητο πως σε όλες τις παραπάνω διαδικασίες προγραμματισμού και συντονισμού της εκπαιδευτικής δουλειάς σε επίπεδο νομού, παίρνει μέρος ενεργά εκπρόσωπος του μαζικού φορέα των δασκάλων. Η συμμετοχή του συνδικάτου των εκπαιδευτικών στη δύσκολη και μεταβατική αυτή φάση, είναι καθοριστικής σημασίας γιατί:

— Όχι μόνο προσφέρει πολύτιμες εμπειρίες, γνώσεις και απόψεις από τη σχολική πραγματικότητα και το χώρο που εκφράζει αυθεντικά.

— Όχι μόνο στηρίζει στην πράξη, κατακτά και διευρύνει με την καθημερινή του πάλη και συμμετοχή τους θεσμούς, αλλά αποτελεί την αιχμή του λαϊκού κινήματος, ενάντια σε κάθε προσπάθεια υπονόμευσης των θεσμικών κατακτήσεων, ενάντια σε κάθε προσπάθεια εκφυλισμού και πισωγυρίσματος της εκπαιδευτικής αλλαγής στη χώρα μας.

— Το σ.κ. των δασκάλων και νηπιαγωγών, δεν πρόκειται να μείνει απλός θεατής σ' όλη αυτή την πορεία υλοποίησης των θεσμών, έξω από στεγανά κέντρα αποφάσεων.

Διεκδικεί τη συμμετοχή του στη λήψη των αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στο σχεδιασμό και είναι ώριμο να παίξει καθοριστικό ρόλο στις σημερινές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.

Πιστεύουμε πως με τις προϋποθέσεις που αναφέραμε πιο πάνω, ο θεσμός θα στεριώσει και θα καταξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και του ελληνικού λαού γενικότερα.

Πιστεύουμε πως, με τις προϋποθέσεις αυτές, ο θεσμός θα παίξει το ρόλο που πρέπει για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, απελευθερώνοντας τις κοινωνικές δυνάμεις εκείνες, που θα υλοποιήσουν τη ριζική αλλαγή της παιδείας του ελληνικού λαού και μέσα απ' αυτή θα συμβάλλουν αποφασιστικά στο μετασχηματισμό της κοινωνίας μας, που είναι ο τελικός στόχος του λαϊκού κινήματος.

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: Λαϊκή συμμετοχή

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π), Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας (Ν.Ε.Π), Δημοτική Επιτροπή Παιδείας (Δ.Ε.Π), Κοινοτική (Κ.Ε.Π.), Σχολική Επιτροπή — Σχολικό Συμβούλιο

Σύλλογος Γονέων — Αυτόνομες Συλλογικές Μονάδες Αγωγής (Α.Σ.Μ.Α)

Τοπική Αυτοδιοίκηση
Σύλλογος Δασκάλων — Νηπιαγωγών
Μαθητική Αυτοδιοίκηση
Σχολικοί Συνεταρισμοί

Εισαγωγικό σημείωμα

Στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο άσκησης της πολιτικής εξουσίας από τις συντηρητικές και αντιδραστικές δυνάμεις, αναπτύχθηκε μία άλλη αντίληψη, αμέσως μετά την πολιτική αλλαγή του Οκτώβρη του 1981.

Αποτελεί απόλυτης προτεραιότητας πολιτική πράξη, η μετάθεση των λαϊκών δυνάμεων στο κέντρο βάρους των αποφάσεων. Ήδη η μετάθεση πόρων και αρμοδιοτήτων από το κέντρο στην περιφέρεια, από το κράτος στους αντιπροσωπευτικούς θεσμούς, και από την κυβέρνηση στις παραγωγικές τάξεις, συνιστά μία νέα αναπτυξιακή διαδικασία που στα πλαίσια της αποκέντρωσης δημιουργεί το βάθρο του δημοκρατικού προγραμματισμού.

Έτσι, η θεσμοθέτηση της λαϊκής συμμετοχής στο χώρο της εκπαίδευσης, καταδειχνει τη βούληση και τη συνέπεια της πολιτείας, να αναβαθμίσει ριζικά την παιδεία του ελληνικού λαού και να δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για το χτίσιμο του δημοκρατικού-ανοιχτού στην κοινωνία, λαϊκού σχολείου.

Αυτό σημαίνει ότι με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής που θεσπίζονται — Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π), Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας (Ν.Ε.Π.), Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας (Δ.Ε.Π) ή (Κ.Ε.Π.), Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο — εξασφαλίζεται η κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης και επιβεβαιώνεται η αμετάθετη προτεραιότητα στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής αλλαγής στην πρωτοβάθμια εκπ/ση, καθώς και στις άλλες βαθμίδες. Η ανάπτυξη της λαϊκής παιδείας και επιμόρφωσης και η κατοχύρωση των ανοιχτών, δημοκρατικών, συμμετοχικών διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα.

Οι απόψεις μας για την υλοποίηση του θεσμού και τη λειτουργία των επιμέρους οργάνων, θα διατυπωθούν σε άλλο κείμενο μετά την ψήφιση του σχετικού νόμου.

Αυτόνομες Συλλογικές Μονάδες Αγωγής (Α.Σ.Μ.Α)

Υποστηρίζουμε τις θέσεις της ΔΟΕ στο προσχέδιο νόμου—πλαίσιου για τη Γενική Εκπαίδευση, σε ότι αφορά τις Αυτόνομες Συλλογικές Μονάδες Αγωγής (Α.Σ.Μ.Α).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις γενικές κατευθύνσεις του προσχ. Νόμου, η λαϊκή συμμετοχή και ο δημοκρατικός προγραμματισμός, θεμελιώνονται στη βάση της παιδείας των πολιτών, που είναι η οικογένεια και το σχολείο, οι γονείς και ο δάσκαλος των παιδιών.

Έτσι, παρέχεται ελευθερία σε όσους γονείς και δασκάλους θελήσουν, να δημιουργήσουν τις πρώτες αυτόνομες συλλογικές μονάδες αγωγής, αρκεί να είναι οι μισοί από τους γονείς και κηδεμόνες μιάς τάξης σχολείου και να έχουν εξασφαλίσει την αυτοπροαίρετη συμμετοχή του δασκάλου των παιδιών τους. Έτσι θα χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά το γνήσιο εθνικό δυναμικό σε μαζική βάση, για να εφαρμοστεί αληθινή παιδεία στους τομείς: της άμεσης και πρακτικής αγωγής των μαθητών, της άμεσης παιδαγωγικής έρευνας και της μόρφωσης και επιμόρφωσης των γονιών, για να αναπτυχθεί στον τόπο μας Ελληνική Παιδαγωγική, που θα φυτρώσει πάνω στη νεοελληνική πραγματικότητα.

Μορφές λειτουργίας των Α.Σ.Μ.Α.

1. Η επιτυχία του σκοπού των Α.Σ.Μ.Α, προϋποθέτει την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων από το δάσκαλο της τάξης, τη λήψη αποφάσεων για αναγκαίες προμήθειες και ενέργειες και την πραγματοποίησή τους.

2. Στις Α.Σ.Μ.Α. πραγματοποιείται επιμόρφωση γονέων και κηδεμόνων, που συμβάλλει στην αγωγή των μαθητών.

3. Η Α.Σ.Μ.Α. με απόφασή της, μπορεί να λειτουργήσει με τη μορφή της «Συλλογής γονέων».

Κλείσιμο

Προτάσεις στο προσχέδιο νόμου για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι νέοι θεσμοί και το συνδικαλιστικό κίνημα

Σημειώσεις

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη εργασία, πρέπει να υπογραμμίσουμε πως στόχος μας ήταν να κάνουμε ορισμένες διαπιστώσεις και επισημάνσεις και κύρια να θέσουμε ένα πλάνο δουλειάς στην κρίση των φορέων των νέων θεσμών, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που πιστεύουμε πως στο μέτρο που θα υλοποιηθεί, θα συμβάλλει θετικά στη στήριξη, καταξίωση και διεύρυνση των βασικών θεσμών της εκπαίδευσης, για μιά ρηξικέλευθη και ουσιαστική αναβάθμιση της παιδείας του ελληνικού λαού, απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική αλλαγή στην πατρίδα μας.

Το καθοριστικό στοιχείο στη στρατηγική του δημοκρατικού δρόμου για το σοσιαλισμό, που προσδιορίζει τα μέσα και τον τρόπο παρέμβασης, είναι η θεσμική διαδικασία. Κάθε θεσμός δεν είναι απλά το προϊόν κάποιας νομοθετικής ρύθμισης, ούτε ο χώρος μιάς αφηρημένης ιδεολογικοπολιτικής πάλης. Ο θεσμός μπορεί να χαρακτηρίζεται από μιά κυρίαρχη ιδεολογική, πολιτική, κοινωνική ή οικονομική πλευρά, αλλά στην ουσία αποτελεί ένα οργανικό σύνολο που διαπερνάται και καθορίζεται από τις σχέσεις παραγωγής, από τις κοινωνικές σχέσεις, αφού στην ουσία τις εκφράζει, τις οργανώνει, τις νομιμοποιεί και μπορεί ακόμα και να τις τροποποιήσει.

Μια σοσιαλιστική κυβέρνηση, αφήνει ανοιχτούς τους θεσμούς στην πρόκληση του μέλλοντος και στην προοπτική της διαμορφούμενης κοινωνικής δυναμικής. Παράλληλα, καθιερώνει νέους ριζοσπαστικούς θεσμούς, τόσο για να επικυρώσει, να νομιμοποιήσει και να δοκιμάσει στην πράξη τα πιο προωθημένα οράματα και επιλογές, όσο και για να δώσει πεδίο έκφρασης στις ώριμες διεκδικήσεις των κοινωνικών κινημάτων.

Το «άνοιγμα των θεσμών», είναι μιά κατάσταση μεταβατική με δυναμικές ισορροπίες. Είναι το αναγκαίο έδαφος όπου διαμορφώνεται —μέσα σε συνθήκες δημοκρατίας και ελευθερίας— μιά ιστορική θέληση και μιά κοινωνική συνείδηση διαρκούς αμφισβήτησης και ριζικής αλλαγής.

Το «θεσμικό άνοιγμα» προωθεί μιά ουσιαστική και γόνιμη σύνθεση, ανάμεσα στην αντιπροσωπευτική Δημοκρατία και στις μορφές Δημοκρατίας, που στηρίζονται στη λαϊκή συμμετοχή και τον άμεσο κοινωνικό έλεγχο.

Η αλληλουχία και η αλληλοσύνδεση των αλλαγών, επιτρέπει τη στήριξη και επιτάχυνσή τους και σε κάποιους τομείς που καθυστερούν, ώστε συνολικά να υπάρχει μιá δυναμική πορεία, που να ξεπερνά τις επιμέρους δυσχέρειες ή αναστολές και να σηματοδοτεί μιá συγκεκριμένη και ορατή κατεύθυνση. Η αλληλουχία και η αλληλοσύνδεση αυτή, υλοποιείται στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τις κορυφαίες επιλογές που θεσμοθετήθηκαν. Ουσιαστικά οι επιλογές αυτές, αποτελούν ένα σύστημα θεσμών, που η ανάπτυξή του σε σωστή κατεύθυνση, θα θέσει σε κίνηση τις διαδικασίες και τις δυνάμεις εκείνες που θα αλλάξουν προσανατολισμό στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, σε μιá πορεία πραγμάτωσης των στόχων του ελληνικού λαού και θα οικοδομήσουν βήμα-βήμα το νέο λαϊκό σχολείο.

Έτσι με κέντρο το προσχέδιο νόμου για τη δομή και λειτουργία της Γεν. Εκπ/σης και με βασικούς άξονες στη δομή της εκπ/σης τη Διοίκηση, την Επιστημονική Παιδαγωγική Καθοδήγηση και τη Λαϊκή συμμετοχή, συγκεκριμενοποιείται αυτό το θεσμικό πλαίσιο—μοχλός, για μια εκπ/ση στην υπηρεσία του λαού. Για τη στήριξη και αποτελεσματική υλοποίηση των επιμέρους θεσμών που συνδέονται μεταξύ τους και συγκλίνουν προς τον κοινό στόχο, που είναι η αλλαγή στην εκπ/ση του τόπου.

Έτσι εμείς βλέπουμε:

- Την αφετηρία, που είναι η κρυστάλλινη διατύπωση των στόχων που βάζει σήμερα η εκπ/ση.
- Το νέο οργανωτικό — αντιγραφειοκρατικό σχήμα, που αλλάζει ριζικά τη δομή της διοίκησης της εκπ/σης, προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και του δημοκρατικού προγραμματισμού και επηρεάζει αποφασιστικά τους άλλους θεσμούς.
- Τον ουσιαστικό ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και του Διευθυντή του Σχολείου.
- Τα σχολικά και παιδικά κέντρα, τα οποία θα συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.
- Την ουσιαστική και πρωτοποριακή αναβάθμιση της μόρφωσης του δάσκαλου της πρώτης βαθμίδας, με την ίδρυση και λειτουργία των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Α.Π.Τ.), καθώς και τον προγραμματισμό πάνω σε νέα βάση της συνεχούς επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.
- Την αποφασιστική αντιμετώπιση της ειδικής αγωγής, αν και ο χώρος αυτός χρειάζεται πολλά ακόμα.
- Το θεσμό του Σχ. Συμβούλου για την αποτελεσματική Επιστημονική και Παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τα Συμβούλια Προσχολικής Αγωγής (Σ.Π.Α.) και Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης (ΣΠΕ).
- Την ενιαιοποίηση του Αναλυτικού προγράμματος, της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη μετά από πειραματική δοκιμασία και αξιολόγηση, εισαγωγή του στα σχολεία, πράγμα που σημαίνει συνεχ.

ανανέωση και προσαρμογή του, στις εξελίξεις των επιστημών και τις κοινωνικές ανάγκες.

— Την προοπτική εξασφάλισης της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής.

— Την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του σχολείου, μέσα από τη θεσμοθέτηση της μαθητικής αυτοδιοίκησης και των σχολικών συνεταιρισμών.

— Τη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας, για να επιδοθούν απερίσπαστοι στο παιδευτικό έργο τους.

Με όλο αυτό το θεσμικό πλαίσιο, αναμφισβήτητα μπαίνουν οι βάσεις μιάς ποιοτικά αναβαθμισμένης παιδείας για τα παιδιά του ελληνικού λαού.

Η κοινωνικοποίηση και ο κοινωνικός έλεγχος που αποτελεί εγγύηση για την πορεία των κορυφαίων αυτών θεσμικών επιλογών, διασφαλίζεται με τον άξονα «Λαϊκή Συμμετοχή». Βασικό παράγοντα για την υλοποίηση αυτού του καιρίου θεσμού, αποτελεί η Τοπική Αυτοδιοίκηση (Τ.Α.), η οποία με τη μεταβίβαση πόρων και αρμοδιοτήτων, μπορεί να παίξει πραγματικά αυτό τον τεράστιο ρόλο. Έτσι, μέσα από τα όργανα λαϊκής συμμετοχής που θεσπίζονται (Ε.ΣΥ.Π., Ν.Ε.Π., Δ.Ε.Π., Κ.Ε.Π.), η εκπαίδευση γίνεται πραγματικά υπόθεση όλου του λαού, με συνέπεια την επιτάχυνση, διεύρυνση και περιφρούρηση της αλλαγής στην εκπαίδευση και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής στη χώρα μας.

Παράρτημα

Προτάσεις στο προσχέδιο Νόμου για τη Γενική Εκπαίδευση

Όπως όμως διαπιστώνεται από την προσεχτική μελέτη του προσχέδιου νόμου για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μιά σειρά από ζητήματα δεν αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τις θέσεις του Κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών (βλ. εισηγητική έκθεση και προτάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, στο προσχέδιο νόμου).

Για την ουσιαστική βελτίωσή του, επισημαίνουμε τα παρακάτω σημεία που αποτελούν, στο μεγαλύτερο μέρος, τροποποιητικές προτάσεις του Κλάδου.

1. Να γίνει σαφές ότι η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές την κοινωνική συνείδηση, έτσι που να εντάσσουν τους ατομικούς τους στόχους και δραστηριότητες, μέσα στους κοινωνικούς στόχους και τις συλλογικές δραστηριότητες, με απώτερο στόχο την κατάργηση της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο.

2. Να διατυπωθεί με σαφήνεια ο ρόλος και η υποχρέωση της εκπ/σης να συμβάλλει και στην αυτοδύναμη ανάπτυξη της χώρας μας (οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική).

3. Στους συντλεστές της εκπ/σης να συμπεριληφθούν:
- α. Τα διδακτήρια, ο αύλειος χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή.
 - β. Οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, η Τ.Α. και λοιποί κοινωνικοί φορείς.
 - γ. Οι μαθητικές κοινότητες και συνεταιρισμοί.
 - δ. Τα προγράμματα εξωσχολικών πολιτιστικών, αθλητικών κλπ. απασχολήσεων.

ε. Οι μορφές οργάνωσης ελεύθερου χρόνου των μαθητών.

στ. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση.

4. Να προβλεφτούν:

α. Παροχές για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών:

— παιδικά κέντρα

— κέντρα μαθητή

— αθλητικά κέντρα

— παιδικές εξοχές (θερινές, χειμερινές)

β. Παροχές για εξειδικευμένη σχολική μονάδα.

γ. Παροχές για εξειδικευμένη σχολική βοήθεια:

— για διαφοροποιημένα ενισχυτικά μαθήματα σε μαθητές που έχουν ανάγκη.

— για την ένταξη ή επανένταξη των παλινოსτούντων ελληνόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευσή παρέχεται στο νηπιαγωγείο και το 9/χρονο βασιλαϊκό σχολείο.

6. Να προβλεφθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα:

— για την εισαγωγή της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής.

— για την ενιαιοποίηση της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όπου το προσχέδιο κάνει λόγο για Δημοτική εκπαίδευση και Γυμνάσιο, θα πρέπει να αντικατασταθεί από τον όρο «Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση».

7. Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ανεξάρτητα, είτε μέσα σε παιδικά κέντρα.

Σχέση νηπίων—νηπιαγωγού 25:1

8. Κυρίαρχο όργανο διοίκησης του σχολείου πρέπει να είναι ο σύλλογος διδακτικού προσωπικού, που συνεδριάζει ταχτικά κάθε 15 μέρες, μέσα στο ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών.

— Η επιλογή Δ/ντών Σχολείων να γίνεται περιφερειακά και κεντρικά, με συγκεκριμένα κριτήρια και διάφανη διαδικασία.

9. Ωράριο δ/ντών—υποδ/ντών και εκπαιδευτικών:

— δ/ντές 1/θέσιων—3/θέσιων: διδακτ. ώρες 23

— δ/ντές 4/θέσιων—12θέσιων: διδακτ. ώρες 12

— δ/ντες 13/θέσιων και πάνω: διδακτ. ώρες 10

— υποδ/ντές 15/θέσιων και πάνω: διδακτ. ώρες 15

— εκπ/κός πρωτοβάθμιας εκπ/σης: διδακτ. ώρες 25

Να προβλεφτεί:

— Το ωράριο δ/λίας των εκπαιδευτικών της α/βάθμιας εκπ/σης, να μειωθεί

στο ύψος των ωρών διδ/λίας των εκπαιδευτικών της β/θμιας, σε συνάρτηση και με την ειδίκευση των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας.

— Οι ώρες παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, δεν μπορεί να υπερβαίνουν τις 30 την εβδομάδα.

— Οι πέραν του ωραρίου δ/λίας ώρες εργασίας, μπορούν να μεταφέρονται σε μία ή περισσότερες μέρες.

— Η αναλογία μαθητών δασκάλου να είναι 25:1.

10. Να προβλέφτει η σταδιακή κατάργηση της ιδιωτικής εκπ/σης και της παραπαιδείας.

11. Να προβλέπεται ότι «αναδιορίζονται» σε έξη μήνες, όσοι εκπ/κοί παραιτήθηκαν για να βάλουν υποψηφιότητα εκλογής Βουλευτή, Δημάρχου, Προέδρου κοινότητας ή Δημοτικού και Κοινοτικού συμβούλου και δεν εξελέγησαν. Επίσης ότι μπορούν να αναδιορίζονται μέσα σε έξη μήνες από τη λήξη της θητείας τους, ή της παραίτησής τους από το αξίωμά τους για οποιοδήποτε λόγο».

12. Στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης που παρέχουν διδακτικό έργο, πέραν του καθορισμένου από τούτο το Νόμο, καταβάλλεται υπερωριακή αποζημίωση.

— Οι εκπαιδευτικοί δημόσιοι υπάλληλοι που στελεχώνουν τις μαθητικές κατασκηνώσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., θεωρούνται ότι διατελούν σε διατεταγμένη υπηρεσία εκτός έδρας και αποζημιώνονται ανάλογα (έξοδα κίνησης, εκτός έδρας κλπ.)

13. Ο Κλάδος των δασκάλων και νηπιαγωγών δε δέχεται «μονομελή» όργανα που ασκούν πειθαρχική δικαιοδοσία.

14. Να γίνει σεβαστή από το Υπουργείο η αρχή της ενιαίας και ίσης μεταχείρισης των σχολείων όλων των βαθμίδων, από άποψη διοικητικού προσωπικού.

15. Να προβλεφτεί: Η ίδρυση «Τμήματος Προσχολικής Αγωγής» στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

— Η πρόβλεψη κάθετης διασύνδεσης των τμημάτων του Π.Ι. κατά επιστημονικό αντικείμενο (π.χ. διασύνδεση των τμημάτων όλων των βαθμίδων στον τομέα των θετικών επιστημών ή των ιστορικών σπουδών κλπ.).

— Να αλλάξει ριζικά η σύνθεση του επιστημονικού προσωπικού του Π.Ι.

16. Να προβλεφτεί η ίδρυση και λειτουργία τμημάτων νηπιαγωγών, σε όλα τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

— Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρέχεται μετά τη δημοσίευση του διορισμού τους. Άρα δε θα είναι δυνατό, ο θεσμός της εισαγωγικής επιμόρφωσης να μετατραπεί σε μηχανισμό ελέγχου των εκπαιδευτικών ή σε εμπόδιο για το διορισμό τους.

17. Ο νόμος πρέπει να προβλέπει ριζική αντιμετώπιση του προβλήματος των ειδικών παιδιών, για λόγους ανθρωπιστικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς.

18. Να προβλέπεται η υπερωριακή αποζημίωση των δασκάλων των

1/θέσιων και προϊστάμενων 2/θέσιων Δημοτικών Σχολείων, των ετών 1980 και 1981 (ως το Σεπτέμβρη).

19. Να προβλεφτούν συγκεκριμένα μέτρα αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού.

Οι νέοι θεσμοί και το συνδικαλιστικό κίνημα

Ο αγώνας για την εδραίωση των νέων θεσμικών και δομικών αλλαγών, είναι στρατηγικής σημασίας για την πορεία της σοσιαλιστικής αλλαγής. Είναι αγώνας κοινωνικής πάλης και σύγκρουσης μέσα στους θεσμούς, γι' αυτό και η εξέλιξη και δυναμική τους θα σηματοδέψουν την πορεία της αλλαγής.

Η εδραίωση μη αντιστρεπτών θεσμικών αλλαγών, η παγίωση των δομών του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού της κοινωνίας μας, με την άμεση λαϊκή συμμετοχή και την ανάληψη της παραγωγικής διαδικασίας από τους εργαζόμενους, σημαίνει ότι διαμορφώνεται μιά νέα κοινωνική και πολιτική εξουσία, με μακροχρόνια προοπτική και ισχυρά ερείσματα, ικανή να απαλλαγεί από τις δομές της εξάρτησης και να βαδίσει σε μιά αυτοδύναμη αναπτυξιακή πορεία.

Το πεδίο πάλης του μαζικού κινήματος, το έδαφος όπου θα δοκιμαστεί και θα σφυρηλατηθεί η νέα φυσιογνωμία και η σοσιαλιστική του στρατηγική, είναι το πεδίο που ανοίγεται μέσα από τις δομικές και θεσμικές αλλαγές, σ' ολόκληρο το φάσμα της παραγωγικής διαδικασίας, της κοινωνικής ζωής, του πολιτισμού. Σ' αυτό το πεδίο θα δοκιμαστούν αντιλήψεις και τακτικές, θα διαμορφωθούν οργανωτικές δομές, θα εξειδικευτούν πρακτικές και παρεμβάσεις. Μέσα στο πεδίο των θεσμών, το μαζικό κίνημα θα πείσει για το θετικό του ρόλο, θα διευρύνει την εξουσία του, θα συγκροτήσει τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό του λόγο, θα μεταβεί από το πεδίο της επιμέρους διεκδίκησης, στο χώρο της πολιτικοποιημένης επιλογής. Από το στενά οικονομικό αγώνα, στο συνολικό αγώνα για την αξιοποίηση ολόκληρης της παραγωγικής διαδικασίας, προς το συμφέρον του κοινωνικού συνόλου και την εδραίωση των νέων σχέσεων παραγωγής.

— Το σ.κ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σε θέση να αναλάβει τις ευθύνες του και να παίξει θετικά το ρόλο του μέσα στις νέες πολιτικοκοινωνικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν στη χώρα μας.

— Είναι ώριμο να καταθέσει επεξεργασμένες προτάσεις και να στηρίξει τις θεσμικές και δομικές επιλογές που αλλάζουν, όχι μόνο την πορεία της εκπαίδευσης του τόπου, αλλά την ίδια την πορεία του ελληνικού λαού (οικονομική, πολιτική, πολιτιστική).

— Το σ.κ. των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας, είναι έτοιμο να παρέμβει αποφασιστικά στα κέντρα σχεδιασμού και λήψης των αποφάσεων, όχι μόνο να συμβάλλει στην αποκέντρωση αυτών των διαδικασιών, αλλά και να

ουσιαστικοποιήσει τη συμμετοχή του λαϊκού κινήματος, για μιά νικηφόρα πορεία προς τον τελικό στόχο του λαού μας, που είναι ο σοσιαλιστικός μετασχηματισμός της κοινωνίας μας.

— Το συνδικάτο των λειτουργών της α/βάθμιας εκπ/σης, είναι αποφασισμένο να αγωνιστεί, όχι μόνο για να υλοποιήσει και να διευρύνει τους νέους θεσμούς, αλλά κύρια να περιφρουρήσει αυτές τις καθοριστικές κατακτήσεις, που είναι προϊόν της ταξικής του πάλης εδώ και 60 τόσα χρόνια.

— Οι φορείς των νέων θεσμών δεν πρέπει και δε μπορούν να αγνοήσουν τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, γιατί μ' αυτή την πρακτική δε μπορεί να υλοποιηθεί η αλλαγή στην εκπαίδευση. Ούτε όμως πρέπει να εξαντλήσουν τη συνεργασία τους σε κάποιες συνατήσεις ευκαιριακές, που πραγματοποιούνται μάλιστα ύστερα από πρωτοβουλία των μαζικών φορέων.

— Πιστεύουμε πως μ' αυτές τις διαδικασίες, με την αίσθηση της παντοδυναμίας ή της νοοτροπίας του επιθεωρητή, η αλλαγή στην εκπαίδευση, η ριζική και ουσιαστική αλλαγή που η μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών και το λαϊκό κίνημα περιμένει, δεν πρόκειται να προχωρήσει.

Η συμμετοχή του συνδικάτου, σε όλα τα όργανα, τυπικά και άτυπα, η στενή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων σε καθημερινή θα λέγαμε βάση, η επιδιωκόμενη συναίνεση του σ.κ. σε κάθε βήμα της δύσκολης πορείας για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής, θα συντελέσει ώστε το συνδικαλιστικό κίνημα, να γίνει πραγματικά βραχιόνας για τη στήριξη, καταξίωση και περιφρούρηση, όχι μόνο των θεσμικών αλλαγών, αλλά και της κοινωνικής αλλαγής στην πατρίδα μας.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙΣ- ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

Από την εργασία «Τα Ελληνόπουλα και η Μεταναστευτική Πολιτική της Δ. Γερμανίας» του συν. Α. Αποστολόπουλου, που δημοσιεύτηκε στο προηγούμενο τεύχος, παραλείφθησαν από τυπογραφική αβλεψία οι σημειώσεις του κειμένου και σημειώθηκαν λάθη. Διορθώνουμε.

Α' Σημειώσεις

1. Πολυχρονόπουλος Π: Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα, Αθήνα, 1980, σελ. 95.
2. Mc. Rae V.: Die Gastarbeiter, München 1980, σελ. 29-32.
3. Woschesch F: Die ausländische Arbeiter von heute- die Europäer von Morgen. Στο περιοδικό: Neue Gesellschaft I/1973 σελ. 581.
4. Nikolinakos M: Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage. Reinbeck 1973, σελ. 18.
5. a) Nikolinakos M: ο.π. (1973)
b) Cianni P: Emigration und Imperialismus. München 1970.
6. Kisker K. P.: Wirtschaftliche und soziale Hintergründe der Situation der ausländischen Arbeitnehmer. Essen, 1979, σελ. 13.
7. Ο πίνακας έχει συγκροτηθεί από τα στοιχεία που παραθέτουν οι:
α) Σαββίδης Γ: Τα Σχολικά Προβλήματα των Ελληνόπουλων στην Ομ. Γερμανία, Θεσ/νίκη 1976, σελ. 27, και
β) Papaioannou S: Arbeitsorientierung und Gesellschaftsbewußtsein von Gastarbeitern in der B.R.D. Frankfurt, 1983, σελ. 314
8. Max Frisch: Überfremdung I, Frankfurt, 1967, σελ. 100.
9. Bamme A, Holing E: Qualifikation Sozialisation. Στο περιοδικό: Pädagogisch extra, 2/1976, σελ. 23.
10. Τον όρο Κουλτούροανθρωπολογία (Kulturanthropologie) χρησιμοποιούμε με πολύ επιφύλαξη, γιατί, απ' ό,τι γνωρίζουμε, είναι αδόκιμος στην ελληνική βιβλιογραφία. Πάντως τον δανειστήκαμε από τον Γ. Μοριχοβίτη: Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας, Αθήνα, 1982, σελ. 19.
11. Griese H: Sprach- und Kulturwechsel im Sozialisationsprozeß: Deutsch Lernen, 4/1978, σελ. 50.
12. Ενδεικτικά θ' αναφέρουμε τις παρακάτω εργασίες:
a) Schrader A: Die zweite Generation. Königstein/ Ts. 1979.
β) Hurst H: Zur Ich- und Identitätsentwicklung des Fremdarbeiter- Kindes. Zürich, 1970.
γ) Mahler G: Zweitsprach Deutsch. Donauwörth, 1975.
δ) Griese H: Sprach- und Kulturwechsel in Sozialisationsprozeß. Στο περιοδικό: Deutsch Lernen, 4/78.
13. Πολυχρονόπουλος Π: ο.π. (1980), σελ. 92-100.
14. Rolff H- G: Sozialisierung und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972.
15. Kultusministerium- NRW (Hrg): Statistische Übersicht, Nr 80/1977.
16. Mead G- H: Geist, Identität und gesellschaft. Frankfurt, 1973, σελ. 177-266.
17. Hostmann U: Ausländerpädagogik. Hannover 1973.
18. Άρθρο του Ομοσ. Υπουργού για την Εκπαίδευση και την Επιστήμη J. SCHUDE στην ημερίδα SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (20.9.79).

19. Αποκαλυπτική είναι: α) η ομολογία στη Βουλή της Ρηνανίας- Βεστφαλίας στις 11.5.79 του αρμόδιου και υπεύθυνου απέναντι στην Ομοσ. Κυβέρνηση για θέματα αλλοδαπών Η. ΚΥΗΝ: «Το πρόβλημα αυτό- του εκγερμανισμού δηλ.- το λύσαμε ήδη μια φορά όταν ήρθαν οι Πολωνοί... τους ενσωματώσαμε και σήμερα.... είναι το ίδιο καλοί Γερμανοί, όπως και οι άλλοι. Μια μέρα η δεύτερη και τρίτη γενιά των μεταναστών θα μπορούν να είναι το ίδιο καλοί Γερμανοί». Το απόσπασμα αυτό το παραθέτει ο Μπουζάκης Σ, Διδασκαλικό Βήμα, φυλ. 927, Μάης 1983). Και, β) το άρθρο του Υπουργού Παιδείας της Βαυαρίας Maier Η στην εφημερίδα SUDDEUTSCHE ZEITUNG (5.10.79).
20. Άρθρο του Υπουργού Παιδείας της Βαυαρίας Maier Η στην εφημερίδα SUDDEUTSCHE ZEITUNG (5.10.79).

Β. Παροράματα

Σελ. 47, σειρά 2: Αντί: (Kulturanthropologie) σημειώνουμε: (Basispersönlichkeit).

Σελ. 49, σειρά 40: Μετά το μεταναστόπουλο..., συμπληρώνουμε: ακόμα και για την επανένταξή του στην κοινωνία της χώρας καταγωγής του²⁰.