

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

ΕΡΓΑΝΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΚΑΤΕΥΘΥΝΗΡΙΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ — ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ — ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: Γιάννης Μητράκος, Δάσκαλος 1
2. ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ: Λάμπρος Σταύρου, Ψυχοκοινωνιολόγος 12
3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: Κωνσταντίνος Κάρμα 20
4. ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΑ: Σήφη Μποζίκη 32
5. ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗ ΝΟΤΙΑ ΑΦΡΙΚΗ (προβληματισμοί γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών): Γάσος Βασιλείου 38
6. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ — ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΛΕΟΡΑΣΗ: Ν. Ελευθεριάδη, Δάσκαλος 45
7. ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΕΩΝ: Κωνσταντίνος Χατζηγιαννάκης 48
8. ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΠΑΡΟΡΑΜΑΤΩΝ 5
9. ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Πράξι Κανακάκη 5
10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΡΩΜΑ — ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ: Λουίζη Μπαρδούλη 5

ΧΟΣ 30

Σ 280

ΑΡΤΗΣ
ΡΙΔΗΣ
ΙΑΗΣ
1983

**Επιστημονικό Βήμα
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ 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 — Τ.Τ.
118

ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375-
3236.547

Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316



LA TRIBUNE: Publication Mensuelle
PROFESSIONNELLE: de la Fédération
DE L' INSTITUTEUR: Grecque des
Instituteurs

Rue Xénophonos 15a (118) Athènes -
Greece



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



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



Επιμέλεια έκδοσης

Θωμάς Μπάκας



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



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Μενέλαος Παπαχρίστος
Αντιπρόεδρος: Χριστόφορος Κορυφί-
δης
Γεν. Γραμματέας: Χρήστος Κοντο-
γιάννης
Ειδ. Γραμματέας: Αντώνης Γιαγκος
Οργ. Γραμματέας: Ευτυχία Κοστρίβα
Ταμίας: Σπύρος Κουλατσός

Αναπλ. Ταμίας: Δημήτρης Λάζου
Υπεύθυνος τύπου και
Δημοσίων Σχέσεων: Απόστολος Κοτ-
λίτσας
Υπεύθυνος Εκδόσεων: Θωμάς Μπάκας
Μέλος: Γιώργος Ψωμάς
Μέλος: Δημήτρης Μανδρέκας

Επιστημονικό Βήμα

ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΤΟΣ: 28ο

ΜΑΡΤΗΣ-ΑΠΡΙΛΗΣ-ΜΑΗΣ 1983

ΤΕΥΧΟΣ 3ο

1

«Κατευθυντήριες γραμμές για ένα σύγχρονο, δημοκρατικό, αναλυτικό πρόγραμμα»

Για να δούμε αν το σημερινό Α.Π. εξυπηρετεί τους σκοπούς του σχολείου και ποιές θα πρέπει να είναι οι τροποποιήσεις του, είναι αναγκαίο να γνωρίσουμε ποιοί είναι οι σκοποί του σχολείου και πως τούτοι έχουν διαμορφωθεί από τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ο σκοπός του σχολείου είναι από τα σοβαρότερα προβλήματα και υπήρξε πάντοτε αντιλεγόμενο σημείο. Γιατί ο σκοπός του σχολείου, ρυθμίζει την οργάνωση των σχολείων τη σύνταξη των προγραμμάτων, τη σύνταξη των διδακτικών βιβλίων, τις μεθόδους διδ/λίας, τη μόρφωση των εκπ/κών κ.λπ. και γιατί ακόμα η όλη επιτυχία του σχολείου εξαρτάται από το σκοπό.

Είναι γνωστό ότι διάφοροι κατά διάφορες εποχές και ιστορικές περιόδους υπήρξαν οι σκοποί του σχολείου. Αυτή η κατά χρονικές περιόδους αλλαγή, εξηγείται από το ότι το σχολείο αποβλέπει στη ζωή και αυτή πρέπει να

εξυπηρετεί. Πρέπει να εξυπηρετεί την κοινωνία και ν' ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της. Και όπως μεταβάλλονται οι ανάγκες της κοινωνίας έτσι μεταβάλλονται και οι σκοποί της παιδείας.

Ο σκοπός του σχολείου όπως τον θέλουμε πρέπει να βρει την πλήρη εφαρμογή του στο Α.Π., γιατί ο σκοπός του σχολείου ο οποίος βέβαια είναι και σκοπός της αγωγής, επιτυγχάνεται με τη διδ/λία η οποία έχει σαν ύλη, την ύλη του Α.Π.

Το Α.Π. είναι μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις, πάνω στις οποίες στηρίζεται και λειτουργεί ολόκληρο το εκπ/κό σύστημα κάθε χώρας και είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπ/κή κατάσταση κάθε λαού και επηρεάζουν άμεσα την πολιτιστική του εξέλιξη.

Το Α.Π. που εφαρμόζεται σήμερα, είναι βασικά το πρόγραμμα του 1913. Οι προσπάθειες που έγιναν στο παρελθόν για την εκπόνηση ενός νέου Α.Π. που να στηρίζεται πάνω στις σύγχρονες αντιλήψεις της επιστήμης και της αγωγής, και στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες δεν κατέληξαν σε κανένα θετικό αποτέλεσμα. Ήταν κυρίως προσπάθειες εξωραϊσμού.

Χαρακτηριστικά πρακτικά ελαττώματα του σημερινού Α.Π. είναι:

1) Ο ομοιόμορφος προκαθορισμός της ύλης των διάφορων μαθημάτων για κάθε τάξη, για κάθε έτος και για όλα τα σχολεία.

2) Η ωριαία καθήλωση και δέσμευση των μαθητών σε ορισμένο μάθημα μέσα στην τάξη.

3) Η διάσταση των γνώσεων και ο καταμερισμός της ύλης σε ξεχωριστά και ιδιαίτερα μαθήματα.

4) Η ανθυγιεινή και αντιπαιδαγωγική μετάπτωση απ' το ένα μάθημα στο άλλο σε κάθε ώρα.

5) Ο σχολατικισμός, η μονομέρεια και ο ατερμάτιστος βερμπαλισμός, για τη συσσώρευση μόνο γνώσεων.

6) Ο φόρτος ύλης των μικρών τάξεων και η έλλειψη ύλης σε μαθήματα των μεγάλων τάξεων.

7) Η περιττή και ακατάλληλη ύλη σε ορισμένα μαθήματα.

8) Η χρησιμοποίηση μόνο της διδ/λίας και όχι και των άλλων μορφών της αγωγής (παιχνίδι, γιορτές, εργασία).

Τα ελαττώματα αυτά του Α.Π. προκαλούν σύγχυση, άσκοπη και μεγάλη σπατάλη δυνάμεων και διαρκείς αποτυχίες στις φιλότιμες προσπάθειες των δασκάλων.

Οι λόγοι που επιβάλλουν την τροποποίηση και τον εκσυγχρονισμό του Α.Π. είναι οι παρακάτω:

α) Η ενιαία εμφάνιση της ψυχής του μαθητή.

Η ψυχή του παιδιού δε χωρίζεται σε ιδιαίτερες και ξεχωριστές ικανότητες. Είναι ενιαία. Λειτουργεί συνολικά και συνολικά αντιλαμβάνεται τον έξω κόσμο, ο οποίος επίσης εμφανίζεται ενιαίος και εξελίσσεται συνολικά.

β) Η ατομικότητα του μαθητή.

Κάθε άνθρωπος αποτελεί ιδιαίτερη ξεχωριστή φυσιογνωμία. Καθένας έχει

τη δική του ατομικότητα με ιδιαίτερες ψυχοφυσικές ιδιότητες.

γ) Η διαρκής ψυχοφυσική εξέλιξη του παιδιού.

Το παιδί ποτέ δε μένει στάσιμο. Είναι ένας οργανισμός που διακρίνεται για τη ζωντάνια του, για τον εσωτερικό του δυναμισμό, που συνέχεια εξελίσσεται μεταβάλλεται και αναπτύσσεται.

δ) Η κατά διαδοχικές βαθμίδες εξέλιξη του παιδιού.

Η πνευματική εξέλιξη του παιδιού γίνεται κατά διαδοχικές βαθμίδες, και κάθε βαθμίδα εξέλιξης έχει ορισμένες ικανότητες. Κάθε έτος ηλικίας έχει και ιδιαίτερα διαφέροντα.

ε) Η επίδραση του περιβάλλοντος στη μόρφωση του παιδιού.

Το περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, φυσικό, κοινωνικό) ασκεί μεγάλη επίδραση στη συνολική διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Η ύλη του Α.Π. πρέπει να αντλείται από το περιβάλλον του μαθητή.

στ) Η πραγματικότητα.

Η ανάπτυξη και επέκταση των επιστημόνων, οι υλικές πρόοδοι, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της σημερινής ζωής, οι κοινωνικές και πρακτικές ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί, η καταπολέμηση της αστυφιλίας που δημιουργεί πληθωρισμό αστικών επαγγελμάτων, μείωση του εθνικού εισοδήματος, ανεργία και οικονομική κρίση, η καταπολέμηση ακόμα των φυλετικών ελαττωμάτων και η ηθική προαγωγή του λαού μας, οι εθνικές απαιτήσεις που έχουν διαμορφωθεί, απαιτούν την προσθήκη κι άλλων μαθημάτων.

Άλλοι λόγοι που συνηγορούν στη μεταρρύθμιση του προγράμματος είναι:

α) Η γνώση που παρέχεται σε ορισμένα μαθήματα ξεπερνά τις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών.

β) Το πρόγραμμα δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες όλου του λαού. Αγνοεί τις τοπικές συνθήκες και παραλλαγές της ζωής και γι' αυτό είναι αντικοινωνικό.

γ) Οι μαθητές φεύγουν απ' το σχολείο με ελλειπείς και ατελείς γνώσεις, αποπαράσκει για τη ζωή. Οι πνευματικές τους δυνατότητες δεν έχουν ασκηθεί αρκετά και οι δεξιότητες δεν έχουν καλλιεργηθεί.

Αυτοί είναι μερικοί από τους λόγους που επιβάλλουν όχι μόνο την τροποποίηση των προγραμμάτων αλλά και την αλλαγή των μεθόδων διδ/λίας.

Κατά τη μεταρρύθμιση του προγράμματος πρέπει να ληφθούν ορισμένα μέτρα. Είναι αναγκαίο η εκλογή και η διάταξη της ύλης να γίνει με γενικές αρχές για να μη λάβει το νέο απ' τη μορφή του παλαιού και γίνει αντιπαιδαγωγικό, αντιψυχολογικό και αντικοινωνικό. Το νέο πρόγραμμα πρέπει να στηριχτεί σε επιστημονικές βάσεις και να χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα γνωρίσματα που θα είναι:

α) Η απλότητα: Η ύλη του Α.Π. πρέπει να απλοποιηθεί και να ελαττωθεί. Η παραφόρτωση των μαθητών με επουσιώδεις, ανώφελες και ξερές γνώσεις, αν δεν τα βλάπτει όμως και δεν τα ωφελεί.

Τα νέα προγράμματα πρέπει να δίνουν στους μαθητές τις απαραίτητες και στοιχειώδεις εκείνες γνώσεις που θα τους ωφελήσουν και θα τους εξασφαλίσουν άρτια μόρφωση. Οι γνώσεις αυτές πρέπει να έχουν τέτοια μορφή ώστε να

είναι μόνιμες και ασφαλείς και να διατηρούνται πάντοτε ζωντανές.

Έτσι θα αναπτύσσουν τις πνευματικές ικανότητες των μαθητών και θα ικανοποιούν τις εσωτερικές τους ανάγκες. Το παιδαγωγικό αξίωμα «Μη διδάσκετε πολλά θέματα» αλλά «αυτό που διδάσκετε να το διδάσκετε σε βάθος» πρέπει να βρει πλήρη εφαρμογή.

Η απλοποίηση των προγραμμάτων πρέπει να γίνει ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις (Α' Β' Γ'). Τα παιδιά της ηλικίας αυτής ανήκουν στην ίδια βαθμίδα εξέλιξης. Κυριαρχούνται από ζωντανή συναισθηματική και κινητική κατάσταση. Τα παιδιά συγκινούνται, κλαίνε και ενθουσιάζονται πολύ, γρήγορα και εύκολα. Χαίρονται και λυπούνται βαθιά. Κινούνται γρήγορα και ζηworά κάθε λεπτό της ώρας. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν μπορούν να κατευθύνουν τη βούλησή τους όπου θέλουν και να εννοήσουν τις βαθύτερες σχέσεις των πραγμάτων. Η ορμή για δράση είναι ζωντανή. Η ορμή για πνευματική εξέλιξη χωρίς ευστάθεια. Στην ηλικία αυτή παρατηρείται ορμή για προσοικείωση των πραγμάτων του αντικειμενικού κόσμου. Τα παιδιά εδώ ζουν σε μια κατάσταση παραμυθιού. Η φαντασία τους είναι πολύ ζωντανή και η προσοχή τους δεν είναι βαθιά. Η μνήμη τους μικρή στενή κι ανίσχυρη, η κρίση τους περιορισμένη και άωρη, η παρατήρηση και η αντίληψη αδύνατη και ασαφής. Το ενδιαφέρον είναι ακόμα απλά εμπειρικό. Οι μαθητές παρουσιάζουν διαρκείς μεταπτώσεις σε κάθε τι που βλέπουν, σε κάθε τι αντικειμενικό. Πείθονται και καθοδηγούνται εύκολα και οι γνώσεις τους είναι χωρίς βάθος.

Το Α.Π. πρέπει να λάβει υπόψη του τα πορίσματα αυτά. Έτσι στις κατώτερες τάξεις θα απλουστευτεί. Στις ανώτερες τάξεις όπου η πνευματική κατάσταση των μαθητών είναι τελείως διαφορετική, όπου έχουν αναπτυχθεί περισσότερο οι διανοητικές λειτουργίες του μαθητή και τα ενδιαφέροντα είναι ποικίλα και σταθερά, το πρόγραμμα θα είναι πλούσιο. Το πρόγραμμα των ανώτερων τάξεων πρέπει να περιέχει όλα τα στοιχεία της ζωής του Έθνους μας και όλες εκείνες τις στοιχειώδεις γνώσεις από τα διάφορα μαθήματα, που είναι απαραίτητες για την ολόπλευρη μόρφωση των παιδιών και την καλύτερη προπαρασκευή τους για τη ζωή.

β) Η διαφοροποίηση. Το νέο πρόγραμμα δεν επιτρέπεται να είναι το ίδιο για όλα τα σχολεία και για όλες τις τάξεις. Η σημερινή ομοιομορφία του Α.Π. πρέπει να λείψει γιατί βλάπτει τα παιδιά. Επίσης πρέπει να λείψει και η αντικοινωνικότητα που παρατηρείται στο πρόγραμμα, το οποίο δε λαμβάνει υπόψη του τις τοπικές συνθήκες, τις παραλλαγές της ζωής και τις διαφορετικές ανάγκες του λαού μας. Σε κάθε τόπο επικρατούν διαφορετικές καταστάσεις και συνθήκες ζωής και εργασίας. Άλλες απαιτήσεις και άλλα βιώματα και ενδιαφέροντα έχουν κατά τόπους τα παιδιά. Αυτό δεν πρέπει να αγνοηθεί κατά τη σύνταξη του νέου Α.Π.

Με ποιόν τρόπο θα συνταχθεί το νέο Α.Π.;

Το νέο πρόγραμμα θα καθορίζει τις γενικές γραμμές της διδασκτέας ύλης του κάθε μαθήματος. Θα ισχύει για όλα τα σχολεία και θα συνταχθεί από το κράτος. Λεπτομέρειες δε θα περιέχει δεδομένου ότι ο προκαθορισμός της ύλης

δεν είναι δυνατός γιατί προϋποθέτει συστηματικό πειραματισμό και ακριβή γνώση των τοπικών συνθηκών. Οι ειδικές λεπτομέρειες θα καθορίζονται τοπικά. Οι δάσκαλοι, οι Δ/ντές των σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι γονείς, οι μαθητές και άλλοι τοπικοί παράγοντες θα συνεργάζονται μέσα σε σχολικές επιτροπές ή ειδικά εργαστήρια και μετά από πολυετή και συστηματικό πειραματισμό θα καθορίζουν τις λεπτομέρειες της ύλης. Οι επιτροπές μέσα από ειδικές συγκεντρώσεις και συνέδρια θα βρουν τα τοπικά στοιχεία, θα τα προσδιορίσουν, θα κάνουν αποδελτίωση της ύλης που διδάχτηκε δοκιμαστικά και θα συμπληρώσουν τα γενικά πλαίσια του Α.Π. Έτσι το νέο πρόγραμμα θα ικανοποιεί και τις κατά τόπους και τις γενικές ανάγκες του λαού μας.

γ) Η συγκεντρωτική διάταξη της ύλης.

Από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα του σημερινού Α.Π. είναι ο καταμερισμός των γνώσεων σε ειδικά μαθήματα και η διδ/λία των μαθημάτων σε ιδιαίτερες ώρες. Το αποτέλεσμα είναι να έρχεται σε αντίθεση με την ψυχοσύνθεση των παιδιών να τα καταπονεί, να τα καταδικάζει σε ακινησία και να εξαφανίζει το ενδιαφέρον τους. Ακόμα περιορίζει τη δραστηριότητά τους και δεν τ' αφήνει να εργάζονται ελεύθερα και με τη θέλησή τους και να εξελίσσεται ομαλά και φυσιολογικά η ψυχική τους κατάσταση.

Το νέο πρόγραμμα πρέπει να λάβει υπόψη του τα νέα πορίσματα της ψυχολογίας και τις κατακτήσεις της παιδαγωγικής. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται η διάταξη της ύλης στις μικρές τάξεις να έχει συγκεντρωτική μορφή με την εφαρμογή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας. Με την Ε.Σ.Δ. ο μαθητής κινητοποιεί όλες του τις δυνάμεις, αναπτύσσει τις δεξιότητές του και συνηθίζει να εργάζεται αυτενεργά. Συνηθίζει ακόμα στην ελεύθερη πνευματική εργασία.

Βάση της Ε.Σ.Δ θα είναι η Πατριδογνωσία. Αυτό είναι αναγκαίο γιατί μόνο η ανάγκη του παιδιού να προσαρμόζεται προς το περιβάλλον του, και είναι ζωτική η ανάγκη αυτή, βάζει σε κίνηση και εξελίσσει τις ψυχοφυσικές ικανότητές του.

δ) Η ύλη να είναι ανάλογη προς την πνευματική κατάσταση των μαθητών.

Το Α.Π. που ισχύει δεν προέρχεται από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Είναι τεχνητό κατασκεύασμα αντίθετο γενικά προς την πνευματική κατάσταση του μαθητή. Η ύλη σε πολλά μαθήματα είναι εντελώς τυχαία και απλά κανονίζεται ώστε ο τελευταίος κύκλος της διάταξης να εξαντλείται στην ΣΤ' τάξη αδιάφορα αν η ύλη που παρέχεται σε κάθε τάξη είναι ανάλογη με την πνευματική κατάσταση των μαθητών. Ακόμα παρατηρείται μερικά μαθήματα να έχουν φόρτο ύλης ενώ άλλα να παρουσιάζουν ελλείψεις. Γι' αυτό η εφαρμογή του σημερινού Α.Π. παρά τη φιλότιμη και ευσυνείδητη προσπάθεια των δασκάλων, δε φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Το νέο Α.Π. οφείλει να λάβει υπόψη τα πορίσματα της νέας ψυχολογίας και να παρέχει την ύλη ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητες, τα βιώματα και τα θεμελιώδη ενδιαφέροντα των μαθητών, με σκοπό την αρμονική ψυχοπνευματική ανάπτυξή τους. Έτσι η ύλη του Α.Π. αφού θα περιέχει ότι είναι απόλυτα

αναγκαίο ή αφού θα ανταποκρίνεται στην πνευματική κατάσταση των μαθητών κάθε ηλικίας και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής ζωής, θ' αναπτύσσει τις ψυχοφυσικές ικανότητες των μαθητών και θα καλλιεργεί τις δεξιότητές τους. Μ' αυτόν τον τρόπο η ύλη των διαφόρων μαθημάτων θα προκαλεί τη χαρά και το διαφέρον των μαθητών και θα αφομοιώνεται εύκολα. Οι μαθητές, θα πλουτίζουν τη νόσή τους με μόνιμες, σταθερές και ασφαλείς γνώσεις, θα καλλιεργούν τις δεξιότητές τους, θ' αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους, θα τονώνουν τη βούλησή τους, θα καλλιεργούν το συναίσθημά τους και θα γίνονται αυτόβουλοι, ελεύθεροι και ενεργητικοί.

Για να συνταχθεί και να καταρτιστεί λοιπόν έτσι το νέο Α.Π. είναι αναγκαίο να υποστεί τις μεταβολές της αφαιρέσεως ύλης, της προσθέσεως ύλης και της μεταθέσεως ύλης. Παράλληλα, με την κατάλληλη οργάνωση της ύλης σχολικής ζωής το Α.Π. θα στηριχτεί αποφασιστικά στην εκπλήρωση των στόχων του.

Το Α.Π. επιδιώκει έναν ορισμένο σκοπό. Δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, αν τα σχολεία δεν οργανωθούν εσωτερικά και εξωτερικά, αν δεν πλουτιστούν με όργανα, με έπιπλα, με εποπτικά μέσα, με βιβλιοθήκες, με συλλογές και προπαντός αν δεν βελτιωθούν οι μέθοδοι διδ/λίας. Αλλά η βελτίωση της διδ/λίας είναι έργο του δασκάλου. Τα προγράμματα είναι νεκρά χωρίς καλά καταρτισμένο δάσκαλο. Σήμερα με τη δημιουργία των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, ο δρόμος προς αυτήν την κατεύθυνση, για το ανέβασμα της λαϊκής μας παιδείας, επιτέλους ανοίγει. Και μια τελευταία απαραίτητη, κατά τη γνώμη μας προϋπόθεση: θεωρούμε τη σύντομη υλοποίηση των σχολικών κέντρων και την αρτίωση των πολυθέσιων σχολείων σε 6/θέσια-12/θέσια, τελείως αναγκαία γιατί διαφορετικά κάθε πρόγραμμα θα είναι καταδικασμένο να συντριβεί μέσα στη σκληρή πραγματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων και των σχολείων τεράτων των μεγαλουπόλεων.

-Με τα όσα αναπτύχθηκαν στην εισήγηση μέχρις αυτού του σημείου, έγινε προσπάθεια για να διαγραφούν σε αδρές γραμμές τα κύρια χαρακτηριστικά ενός ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ Α.Π. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να εντοπίσω ποιά χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένα ΣΥΓΧΡΟΝΟ Α.Π. για να είναι ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ.

Το πέρασμα από την απροκάλυπτη εξουσία του 19ου αιώνα στην ανώνυμη του 20ου αιώνα ήταν συνέπεια των οργανωτικών αναγκών της βιομηχανικής κοινωνίας μας. Η συγκεντροποίηση του κεφαλαίου οδήγησε στη δημιουργία γιγάντων επιχειρήσεων που έπρεπε να διευθύνονται ιεραρχικά από οργανωμένους γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Στρατιές εργατών και γραφιάδων κρατούν σε λειτουργία αυτά τα τεράστια παραγωγικά συγκροτήματα, τα οποία πρέπει να διατηρούνται σε μια χωρίς καθυστερήσεις και διακοπές λειτουργία. Ο ξεχωριστός εργάτης υποβιβάζεται σ' ένα πολύ μικρό εξάρτημα αυτής της κολοσσιαίας μηχανής. Μέσα σε μια τέτοια οργάνωση της παραγωγής ο άνθρωπος κατευθύνεται και χειραγωγείται.

Το ίδιο ισχύει και στη σφαίρα της κατανάλωσης στην οποία υποτίθεται πως

ο άνθρωπος έχει περιθώρια ελεύθερης εκλογής. Παντού βρίσκεται σε κίνηση ένας πανίσχυρος παραπειστικός οργανισμός που δε φροντίζει απλά και μόνο για την αύξηση των αναγκών του ανθρώπου για καινούργια προϊόντα, αλλά βασικά προσανατολίζει τις ανάγκες του έτσι ώστε να μεγαλώνουν τα κέρδη της βιομηχανίας. Μ' αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος καταντάει απλά και μόνο ένας καταναλωτής ένα αιώνιο βρέφος, που μοναδική του επιθυμία είναι να καταναλώνει όλο και πιο πολλά όλο και πιο βελτιωμένα αγαθά.

Το οικονομικό μας σύστημα, όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα χρειάζεται ανθρώπους που πειθαρχούν στις εντολές του, ανθρώπους που ακολουθούν δίχως αντιρρήσεις, ανθρώπους που θέλουν να καταναλώνουν όλο και πιο πολλά αγαθά. Χρειάζεται ανθρώπους με γούστο τυποποιημένο, ανθρώπους που επηρεάζονται εύκολα, ανθρώπους που οι ανάγκες τους μπορούν να υπολογιστούν από πριν.

Απ' την άλλη μεριά το κοινωνικό μας σύστημα, χρειάζεται ανθρώπους που πιστεύουν πως είναι ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, άσχετα αν εκτελούν πειθήνια όλα όσα οι άλλοι απαιτούν απ' αυτούς, ανθρώπους που προσαρμόζονται δίχως αντιρρήσεις στον κοινωνικό μηχανισμό και κατευθύνονται χωρίς χρήση βίας, ανθρώπους που άγονται και φέρονται χωρίς προσανατολισμούς και στόχους κι όλα αυτά υποτίθεται πως γίνονται για το «καλό» του ανθρώπου.

Η εξουσία δεν εξαφανίστηκε ούτε εξασθένησε. Απλούστατα η απροκάλυπτη εξουσία μεταμορφώθηκε στη συγκαλυμμένη εξουσία της υποβολής και του πειθαναγκασμού. Αν λοιπόν ο άνθρωπος της εποχής μας θέλει να προσαρμοστεί πρέπει να καλλιεργήσει την αυταπάτη πως όλα γίνονται με τη συγκατάθεσή του ανεξάρτητα από το αν όλα του επιβάλλονται από μια έντεχνη χειραγώγηση.

Ζούμε σε μια κοινωνία αντιανθρώπινη με πλουτοκρατικές τάσεις. Σε μια κοινωνία που έχει αυτονομηθεί σε μια πορεία που διαιωνίζει την κοινωνική αδικία, την εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. Η ανεργία χτυπάει την πόρτα και των πιο ανεπτυγμένων οικονομικά χωρών. Η αθλιότητα και η πείνα κυριαρχούν στις χώρες του τρίτου κόσμου. Η ένταξη της παγκόσμιας κοινότητας σε αντιμαχόμενους στρατιωτικούς συνασπισμούς, η εγκατάσταση πυρηνικών και η αποθήκευση πυρηνικών όπλων, η συνέχιση των εξοπλισμών και ο ανταγωνισμός των δυο υπερδυνάμεων δημιουργούν μεγάλους κινδύνους για την παγκόσμια ειρήνη. Ο φασισμός σηκώνει κεφάλι και χτυπά τις ελευθερίες των λαών.

Η Ελλάδα σαν χώρα που λειτουργεί στην περιφέρεια του καπιταλισμού αντιμετωπίζει κι αυτή τα ίδια προβλήματα σε ειδικό ή γενικότερο πλαίσιο και σε μικρότερη ή μεγαλύτερη ανάλογα κλίμακα. Απέναντι σ' αυτά τα προβλήματα έχει να δώσει μια μεγάλη και με διάρκεια μάχη. Αυτή τη μάχη θα τη δώσει ο λαός της με βασικό μοχλό την Εθνική Λαϊκή Ενότητα.

Στους ώμους του Λαϊκού μας Σχολείου πέφτει το βάρος να σφυρηλατήσει αυτήν την Ενότητα για να διαμορφώσει τους αυριανούς δημοκράτες αγωνιστές που θα συνεχίσουν τον αγώνα για τη λύση των προβλημάτων της ελληνικής

κοινωνίας και για το στέριωμα της δημοκρατίας, που τόσες φορές δοκιμάστηκε σκληρά, με λύσεις προσαρμοσμένες στις συνθήκες, τις παραδόσεις, τις δομές και τις ανάγκες της χώρας μας. Σ' αυτήν την προσπάθεια του σχολείου πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο θα παίξει το Α.Π. Γιατί το σχολείο μέσα από το πρόγραμμα όχι μόνο μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές στην ανάπτυξη τους αλλά ταυτόχρονα μέσω των μαθητών ν' αλλάξει τη μορφή της κοινωνίας.

Κάθε εκπ/κή πρακτική προϋποθέτει μιαν αντίληψη για τον άνθρωπο και τον κόσμο που αποκρυσταλλώνεται κύρια στο περιεχόμενο του Α.Π.

Η διαδικασία του προσανατολισμού του ανθρώπου στον κόσμο, δε συνεπάγεται μόνο το συσχετισμό αισθητήριων παραστάσεων όπως συμβαίνει με τα ζώα· συνεπάγεται πάνω απ' όλα μια σκέψη γλώσσας, να έχει δηλαδή ο άνθρωπος τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων μέσα από την πρακτική του με την οποία μεταμορφώνει την πραγματικότητα.

Η αλληλεξάρτηση του σκοπού και της διαδικασίας, είναι η βάση για το σχεδιασμό της δράσης που προϋποθέτει μεθόδους, αντικειμενικούς σκοπούς και δικαίωμα εκλογής αξιών.

Ο κριτικός αναλυτής θ' ανακαλύψει τα προγράμματα και τις μεθόδους διδ/λίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπ/κούς πρακτικές δυνατότητες εκλογής αιτιών που προδίδουν μια φιλοσοφία με βάση τον άνθρωπο. Διαγράφουν όμως καθαρά το περίγραμμα ενός ανθρώπου του οποίου η συνείδηση αποτελεί «κενό χώρο» και πρέπει να «γεμιστεί» ή να «τραφεί» για ν' αποκτήσει γνώσεις. Αυτή η αντίληψη για την απόκτηση γνώσεων, που βασίζεται στην έννοια του «χωνέματος» και είναι τόσο κοινή στη σημερινή εκπ/κή πρακτική, κυριαρχεί σαφέστατα στη νοοτροπία του σημερινού Α.Π. Οι γνώσεις μετατρέπονται σε απλές «καταθέσεις», «άρτος του πνεύματος», τον οποίο οι μαθητές πρέπει να «φάνε» και να «χωνέψουν». Οι γνώσεις δε γεννιούνται από τη δημιουργική προσπάθεια των μαθητών. Αυτοί είναι παθητικά όντα και γίνονται το αντικείμενο της διδ/λίας με την οποία μαθαίνουν και όχι το υποκείμενό της. Σαν αντικείμενο έχουν καθήκον να «μελετούν» τα μαθήματα που στην πραγματικότητα είναι σχεδόν απόλυτα αλλοτριωτικά και αλλοτριωμένα, έχοντας ελάχιστη σχέση, για να μην πούμε καμιά με την κοινωνικο-πολιτιστική πραγματικότητα του μαθητή. Η αντίδραση του παιδιού σ' αυτή τη διαδικασία αλλοτρίωσης θεωρείται σαν αντίδραση στην απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων και πραγματικά αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκμάθηση ακόμα και απλών μαθημάτων, πράγμα τραγικό για πολλά παιδιά που δε δέχονται πρόθυμα την αλλοτριωτική εκπ/ση. Τελικά όσοι αντέξουν θα υπερασπίσουν το σύστημα χωρίς ενοχή και οι χαμένοι θα το αποδεχτούν χωρίς μνησικακία.

Η ανάλυση του Α.Π. αποκαλύπτει ένα υπεραπλουστευμένο όραμα των ανθρώπων, του κόσμου, των σχέσεων μεταξύ των δυο και της διαδικασίας της μάθησης που λειτουργεί σ' εκείνο τον κόσμο. Π.Χ. Όταν ένα αναγνωστικό κείμενο αναφέρεται στην πρωτομαγιά, την καθιερωμένη αργία της ημέρας της εργασίας, οπότε γιορτάζονται οι εργατικοί αγώνες, δεν αναφέρει πού και πώς

γιορτάζονται αυτοί οι αγώνες ή ποιά ήταν η φύση αυτής της ιστορικής σύγκρουσης. Παρουσιάζει την πρωτομαγιά σαν μέρα γιορτής των λουλουδιών, που αυτή την ημέρα οι άνθρωποι οφείλουν να πηγαίνουν στις εξοχές. Έτσι βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι εργάτες αυτή την ημέρα της εργασίας, θα πρέπει να πηγαίνουν στις εξοχές αντί να πηγαίνουν στις συνδικαλιστικές συγκεντρώσεις, στις δημόσιες πλατείες και να συζητούν τα προβλήματά τους.

Έτσι οι μαθητές αλλοτριώνονται και οι αλλοτριωμένοι άνθρωποι δεν μπορούν να ξεπεράσουν την εξάρτησή τους με την ενσωμάτωσή τους σ' αυτή καθ' εαυτή τη δομή που είναι υπεύθυνη για την εξάρτησή τους.

Η διαδικασία και το υλικό της μάθησης, δεν είναι πια ένα ασήμαντο θέμα μηχανικής αποστήθισης και αναμασήματος γνώσεων, αλλά μια επίπονη μαθητεία στην αναφορά στον κόσμο με το πραγματικό του όνομα.

Το Α.Π. οφείλει να μη μυθοποιεί την πραγματικότητα διατηρώντας τη συσκοτισμένη και παραγεμίζοντας την «κενή συνείδηση» του μαθητή με αμέτρητες γνώσεις, αλλά να ερμηνεύει τους μαθητές σαν καταπιεσμένους από το σύστημα-κατεστημένο ανθρώπους και να μεταβάλλει τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης σε πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο αποτελεί θαρραλέα προσπάθεια το ν' απομυθοποιηθεί η πραγματικότητα, ώστε οι μαθητές που προηγουμένως ήταν βυθισμένοι σ' αυτήν ν' αρχίσουν ν' αναδύονται για να εμφανιστούν με απόλυτη κριτική συνείδηση.

Η χρησιμοποίηση της γνώσης δεν αποτελεί αληθινή πράξη αν δε συνδέεται ταυτόχρονα με το δικαίωμα της έκφρασης του εαυτού και της έκφρασης του κόσμου, της δημιουργίας, της λήψης απόφασης και της δυνατότητας εκλογής και σε τελευταία ανάλυση, της συμμετοχής στην ιστορική διαδικασία της κοινωνίας.

Το περιεχόμενο ενός δημοκρατικού Α.Π. με κανένα τρόπο δεν θα πρέπει να διαιωνίζει την κατάσταση εκείνη που ο Φρέιρε ονομάζει «κουλτούρα σιωπής», όπου οι μάζες είναι βουβές· τους απαγορεύεται δηλαδή να παίρνουν δημιουργικό μέρος στη μεταμόρφωση της κοινωνίας τους κι έτσι τους απαγορεύεται ουσιαστικά να υπάρχουν αφού είναι αλλοτριωμένοι από την εξουσία η οποία είναι υπεύθυνη για τη σιωπή τους. Αντίθετα ένα δημοκρατικό Α.Π. θα πρέπει να μαθαίνει με φυσικό τρόπο και όχι με στείο διδακτισμό ότι αυτές καθ' εαυτές οι πράξεις των ανθρώπων είναι μεταμορφωτικές, δημιουργικές και αναδημιουργικές. Να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν ότι η δράση τους στον κόσμο έχει κι αυτή μεταμορφωτική ικανότητα και όχι να τρέφονται και να συντρίβονται από την κουλτούρα που περιλαμβάνει το μύθο της δικής τους «φυσικής κατωτερότητας». Να έχουν δομική αντίληψη των γεγονότων που τους αφορούν, να ξέρουν ότι μπορούν ν' ασκήσουν το δικαίωμα να λαμβάνουν συνειδητά μέρος στην κοινωνικο-ιστορική μεταμόρφωση της κοινωνίας τους.

Η όλη διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει την ύπαρξη δυο αλληλοεξαρτώμενων πλαισίων. Το ένα είναι το γενικό πλαίσιο του αυθεντικού διαλόγου μεταξύ μαθητή-δασκάλου, σαν ίσα υποκείμενα γνώσης. Το δεύτερο είναι το

πραγματικά συγκεκριμένο πλαίσιο των γεγονότων, η κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία υπάρχουν οι άνθρωποι. Μ' ένα τέτοιο περιεχόμενο μάθησης και με μια τέτοια μέθοδο, τα γεγονότα που παρουσιάζονται από το πραγματικό ή συγκεκριμένο πλαίσιο, αναλύονται κριτικά στο θεωρητικό πλαίσιο του διαλόγου. Έτσι αποκωδικοποιούνται οι αναπαραστάσεις των υπαρξιακών τους καταστάσεων και η αντίληψη προηγούμενων αντιλήψεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές σταδιακά, δισταχτικά και δειλά να θέτουν σε αμφισβήτηση τη γνώμη που είχαν για την πραγματικότητα και να την αντικαθιστούν με μια πιο κριτική γνώση. Οφείλει το δημοκρατικό Α.Π. να μάθει στους μαθητές που στην πλειοψηφία τους ανήκουν στις κυρίαρχουσες τάξεις, να μην αναπαράγουν τον τρόπο ζωής των κυριάρχων τους, αλλά να τους απορρίπτουν με το να σταθούν σε απόσταση απ' αυτούς και να τους αντικειμενοποιήσουν. Μόνο τότε μπορούν να τους αναγνωρίσουν σαν αντίθετους προς αυτούς. Σε μια κοινωνία όπου μια κοινωνική ομάδα κυριαρχεί πάνω σε μια άλλη, είναι φυσικό, η κυρίαρχη ομάδα να δίνει στα δικά της μέλη την εκπ/ση που χρειάζεται για να εξασφαλίζεται η θέση της στην κοινωνία, και στα μέλη της κυριαρχούμενης ομάδας, την παιδεία που χρειάζεται για να παραμένει υποτελής. Είναι απαράδεκτο το Α.Π. να γίνεται κύριο όργανο για να περνάει στους μαθητές εκείνη τη νοοτροπία που διαιωνίζει την επιβολή και τη διατήρηση της κυρίαρχης τάξης πάνω στην άλλη.

Με όσα αναπτύξαμε παραπάνω δώσαμε σε γενικές γραμμές τον πολιτικό χαρακτήρα του σχολείου όπως αυτός διαμορφώνεται κύρια από το Α.Π. (κατά το Λένιν) η απαίτηση ενός απολιτικού σχολείου, πάνω από τάξεις, έξω απ' την πάλη των τάξεων, ενός σχολείου που θα ήταν στην υπηρεσία της κοινωνίας στο σύνολό της και το οποίο θα προόριζε κάθε παιδί για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, δεν είναι παρά μια «υποκρισία αστική, προορισμένη στο να εξαπατά τις μάζες». «Η σχέση μεταξύ της πολιτικής μηχανής και της εκπ/σης είναι ισχυροτάτη». Εξαιτίας ακριβώς της άκρας σπουδαιότητας της σχολικής παιδείας στα σύγχρονα κράτη.

Πέρα απ' αυτά και σε ειδικότερο πλαίσιο ένα Δημοκρατικό Α.Π. οφείλει:

- 1) Να δημιουργεί ανεξάρτητες προσωπικότητες.
- 2) Να μην ωθεί τους μαθητές στο να αναζητούν καταφύγιο στη δουλοπρέπεια και την υποταγή.
- 3) Να μη σφυρηλατεί δεσμούς με την εξουσία.
- 4) Να κάνει πράξη τις ανθρωπιστικές αξίες στην πλατύτερη έννοια του όρου και όχι στη στενά θρησκευτική.
- 5) Να μην εντάσσει και να μην εθίζει τα παιδιά σε μια μαζική ψυχολογία, σε μια ψυχολογία της αγέλης, όπου το κάθε ζώο έχει την ίδια προβιά και το ίδιο βέλασμα για να διώχνουμε τα μαύρα πρόβατα τους προληπτικούς.
- 6) Να δίνει στα παιδιά εκείνες τις ικανότητες που θα τα βοηθήσουν να διαλέγουν με σωφροσύνη και ν' αλλάζουν τις επιλογές που αποδείχνονται ότι είναι ασύνετες.
- 7) Να μη δογματίζει. Να μην κάνει δηλαδή τα παιδιά να σκέφτονται αυτό που

θέλουν οι ενήλικες ή τουλάχιστον αυτό που θέλουν οι πολιτικά ισχυροί ενήλικες.

8) Στην εποχή που ζούμε το κορπορατικό- μιλιταριστικό πρότυπο φαίνεται πως είναι το μοναδικό που ξέρουμε, εμπιστευόμαστε και πιστεύουμε. Οι περισσότεροι άνθρωποι, ακόμα και στις δημοκρατίες, έχουν την τάση να θεωρούν τη δημοκρατία σαν μια περίπλοκη διαδικασία για την εκλογή αφεντικών που όλοι πρέπει να υπακούμε, με την πολύ μικρή διαφορά ότι κάθε τόσο έχουμε την ευκαιρία να διαλέγουμε μια νέα ομάδα αφεντικών. Μια τέτοια νοοτροπία που αποτελεί προθάλαμο του φασισμού, πρέπει το Α.Π. να την εξαφανίζει κάνοντας βίωμα και πράξη ζωής τη λαϊκή συμμετοχή σ' όλες τις βαθμίδες και σ' όλα τα επίπεδα.

9) Να διαμορφώνει χαρακτήρες που να πιστεύουν στην ειρήνη, την ύφεση, τον αφοπλισμό, τη δικαιότερη κατανομή των παγκόσμιων πλουτοπαραγωγικών πηγών. Τελειώνοντας την εισήγηση μπορούμε συμπερασματικά να πούμε ότι:

Τα σχολεία σήμερα θέλουν να εκπαιδεύουν τα παιδιά σε μερικά ουσιαστικά ακαδημαϊκά επιτηδεύματα κυρίως γλωσσολογικά και μαθηματικά. Θέλουν επίσης να τα εκπ/σουν να γίνουν αλλοτριωμένοι εργάτες, μη φροντίζοντας για την πνευματική χειραφέτηση του ανθρώπου την απελευθέρωσή του από τα δεσμά της οικονομικής καθήλωσης, την ανασύσταση της ανθρώπινης καθολικότητάς του, έτσι που να μπορέσει να βρεθεί σ' ενότητα και αρμονία με τους συνανθρώπους του και τη φύση, ώστε να φτάσει τελικά στην εγκαθίδρυση ενός πραγματικά «αυτοδιαχειριζόμενου» πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού συστήματος, δηλαδή ενός συστήματος που ν' απορρέει από την ελεύθερη συσπείρωση ανθρώπων ίσων μεταξύ τους στα πλαίσια μιας αταξικής κοινωνίας.

Το μεγάλο βήμα προς αυτόν τον σκοπό θα ήταν ν' αφήσουμε το κάθε παιδί να σχεδιάσει να διευθύνει και ν' αξιολογήσει μόνο του την προσωπική του εκπ/ση, να του επιτρέψουμε και να το ενθαρρύνουμε με την έμπνευση και την καθοδήγηση πιο πεπειραμένων και ειδικευμένων ανθρώπων και με όση βοήθεια ζητήσει, ν' αποφασίσει τι θα μάθει, τότε θα το μάθει και πόσο καλά θα το μάθει.

Ένα σύγχρονο, σωστά δομημένο, δημοκρατικό Α.Π. θα συμβάλλει αποφασιστικά στην υλοποίηση μιας τέτοιας εκπ/κής πολιτικής, που θα προωθήσει και θα διασφαλίσει τη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική απελευθέρωση, και την αυτοδύναμη ανάπτυξη και πρόοδο του ελληνικού λαού και της χώρας μας καθώς και το ποιοτικό ανέβασμα της λαϊκής μας παιδείας, που τόσο πολύ όλοι μας επιθυμούμε.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΗΤΡΑΚΟΣ

Δάσκαλος

2

Ψυχοθεραπευτική σχέση και ψυχαναλυτική προσέγγιση της δυναμικής της σχολικής τάξης

ΛΑΜΠΡΟΣ Σ. ΣΤΑΥΡΟΥ
Ψυχοκοινωνιολόγος
Διευθυντής Σ.Ε.Α.Δ.Ε. Αθηνών

Μέρος Α'

1. Ψυχοκοινωνιολογικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις μιας πετυχημένης ψυχοθεραπευτικής σχέσης.

Ο ψυχολόγος γενικά και ιδιαίτερα ο κλινικός και σχολικός ψυχολόγος, όπως και ο ψυχαναλυτής, έχουν ανάγκη από μια πολύ σοβαρή επιστημονική κατάρτιση κι από μια εξαιρετική επιδεξιότητα ψυχικής επαφής. Τα στοιχεία αυτά είναι ελλιπή αν δε συνοδεύονται από μια βαθύτατη σφαιρική και ειδική γνώση της συμπεριφοράς του ατόμου ή της ομάδας που κάθε φορά αξιολογείται. Πιο συγκεκριμένα, εννοούμε τη γνώση:

α) της προσωπικότητας της βάσης (PERSONNALITÉ DE BASE)¹*, δηλαδή του συνολικού πολιτισμού της χώρας καταγωγής και διαμονής, π.χ. της Ελλάδας, ή σε περίπτωση μετανάστευσης της χώρας καταγωγής και διαμονής, π.χ. της Ελλάδας και της Γερμανίας.

β) του υποπολιτισμού (SUBCULTURE)*, δηλαδή της εθνικοτοπικής καταγωγής (Κρήτη, Ήπειρος κ.τ.λ.) και της κοινωνικής τάξης (εργάτες, αγρότες, μικροαστοί, μεσοαστοί κ.τ.λ.)²,

και γ) της βιωμένης ιστορίας του ατόμου δηλαδή της ύπαρξης ορισμένου τρόπου σχέσης του ατόμου με το «αντικείμενο»² -ή τα «αντικείμενα»- της

¹ Βλέπε σχετική ανάλυση του όρου στο: Λ. Σ. Σταύρου «Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπιού-παιδιού-εφήβου»
Εκδόσεις Γρηγόρη, Β' έκδοση, Αθήνα 1983, σελ. 15- 17 279

επιθυμίας του, που διαμορφώνεται ανάλογα με τα γεγονότα- τα γεγονότα τα πιο πρώιμα-, τις επιδράσεις και τις συνειδητές ή ασυνειδητές σχέσεις που έχουν συνδεθεί με το άμεσο περιβάλλον του από την πιο νεαρή του ηλικία.

Αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, βέβαια, υπάρχει αλλά δια μέσου του προσωπικού βιώματος. Τα «ιστορικά» γεγονότα της ζωής του ατόμου δε θα μπορούσαν να πάρουν τη σημασία τους, παρά μόνο μέσα από το πρίσμα του ατομικού βιώματος, που δεν μπορεί παρά να είναι ατομικό, συγκεκριμένο, στο πρώτο πρόσωπο του ενικού αριθμού (Εγώ, JE, I ICH), μέσα πάντοτε στη συγκεκριμένη κοινωνική, οικονομική πολιτιστική και, συνακόλουθα, ιδεολογική πραγματικότητα.

Επίσης θεωρούμε, απαραίτητο στοιχείο, για μια πετυχημένη και αποτελεσματική ψυχοθεραπευτική σχέση, ψυχολόγος και ασθενής να μοιράζονται την ίδια μητρική γλώσσα και ίσως τα ίδια γλωσσονοητικά συστήματα σημασίας και αξιολογικής αναφοράς που εκφράζουν δομούν και οριοθετούν την έννοια μιας ορισμένης κοινωνικής τάξης⁴.

Μ' αυτές τις προϋποθέσεις φτάνουμε ξεκάθαρα και χωρίς σύγχυση στην έκφραση και κατανόηση των βαθύτατων πρώιμων βιωμάτων και τωρινών συμπεριφορών του ατόμου.

Αναλύοντας περισσότερο τη σκέψη μας και κάνοντας αναφορά στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα σημειώνουμε ότι η εσωτερική κι εξωτερική μετανάστευση των Ελλήνων (Ιστορική τομή 1950-1960)⁵ δημιούργησε πολιτισμική μετανάστευση⁶. (Βλέπε τον παρακάτω σχετικά με την εσωτερική μετανάστευση ανάμεσα στις αγροτικές απογραφές 1961, 1971, και 1981)

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ				
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ			ΜΕΤΑΒΟΛΗ τοις % ±	
1961	1971	1981	1971 1961	1981 1971
Σύνολο Ελλάδας 8.388.553	8.768.641	9.740.161	4,5	11,07
Περιφέρεια Πρωτ/σης 1.852.709	2.540.241	3.027.331	37,1	19,02

Με τον όρο «πολιτισμική μετανάστευση» εννοούμε τη θέση σε αμφιβολία, αμφισβήτηση, μερική αλλαγή ή ακόμη και ανατροπή των σταθερών συστημάτων αναφοράς και σημασίας, ποιοτήτων συμπεριφοράς και συνείδησης (που έχουν διαμορφωθεί στον τόπο καταγωγής), όταν άτομα, οικογένειες ή κοινωνικές ομάδες μεταναστεύουν στ' αστικά και βιομηχανικά κέντρα του εσωτερικού και εξωτερικού και έρχονται σε αδιάκοπη επαφή με διαφορετική ή ακόμη και αντίθετη κουλτούρα, που θεωρείται κυρίαρχη, όπως π.χ. η μετανάστευση αγροτικών ομάδων στην Αθήνα και Γερμανία και η συνακόλουθη προσπάθεια προσπέλασης- ένταξης στην μικροαστική τάξη.

Επίσης το ίδιο φαινόμενο (πολιτισμική μετανάστευση) παρατηρείται κάθε φορά που έχουμε ασυνείδητη ή ενσυνείδητη προσπάθεια αλλαγής κοινωνικής τάξης, όταν δηλαδή το άτομο όχι μόνο πρέπει να μάθει νέους ρόλους, λίγο-πολύ διαφορετικούς από εκείνους που αντιστοιχούν στην κοινωνική τάξη και το στρώμα της καταγωγής του, αλλά και να τους αφομοιώσει και να ταυτιστεί με αυτούς.

Ο ρόλος ορίζεται σαν η ολότητα των συμπεριφορών που θεωρούνται κανονικές- φυσιολογικές και είναι απαιτητές από την κοινωνική ομάδα αναφοράς του για ένα συγκεκριμένο άτομο που κατέχει μια ορισμένη θέση (STATUS) μέσα σε μια ορισμένη κοινωνική ιεραρχία. Πρόκειται για συμπεριφορές που θεωρούνται ότι «ταιριάζουν» στην τάδε ηλικία, φύλο, κοινωνικό χαρακτηριστικό (επαγγελματικός, πολιτικός, οικογενειακός «χώρος»)· οι συμπεριφορές αυτές καλύπτουν ένα «χώρο» που αναγνωρίζεται, από τ' άλλα μέλη μιας ορισμένης κοινωνικής ομάδας, ότι ανήκει σ' ένα μέλος με μια δοσμένη θέση (STATUS) και κοινωνικό χαρακτηριστικό. Π.χ. ο ρόλος του αγοριού στην ελληνική αγροτική οικογένεια, ο ρόλος του μαθητή, του γονέα, του δασκάλου κ.λ.π. Εννοείται ότι το ίδιο άτομο παίρνει ποικίλους ρόλους: π.χ. του δασκάλου στο σχολείο, του πατέρα στο σπίτι, του συνάδελφου στο δασκαλικό σύλλογο κ.τ.λ.

Αλλά η ενσωμάτωση στην ανώτερη κοινωνική τάξη δε γίνεται χωρίς πολιτισμικές τριβές και συγκρούσεις (FRICTIONS CULTURELLES) ανάμεσα στους παλιούς και τους νέους ρόλους και μιας κάποιας αλλοτρίωσης (αποξένωσης) τμήματος τουλάχιστο του υποκειμενικού Εγώ, πράγμα που έχει σαν επακόλουθο την κρίση της ταυτότητας. Αυτό είναι ιδιαίτερα φανερό στην νεοελληνική μικροαστική τάξη, που είναι και η πολυπληθέστερη⁷. Το πρόβλημα του μικροαστισμού είναι ένα από τα σοβαρότερα της νεοελληνικής κοινωνίας και πρέπει ν' απασχολήσει τους κοινωνικούς επιστήμονες, όχι μόνο τους κοινωνιολόγους, αλλά και τους ψυχολόγους⁸. Η ψυχοπαθολογική πλευρά του προβλήματος είναι αξιοπαρατήρητη.

2. Ο ρόλος της μεταβίβασης, της αντιμεταβίβασης και της αντίστασης στην ψυχοθεραπευτική σχέση.

1. Η METABIBΑΣΗ (TRANSFERT)

Η επιτυχία ή αποτυχία της αναλυτικής ψυχοθεραπευτικής ή παιδαγωγικής σχέσης προσδιορίζεται από τον τρόπο λειτουργίας των **μηχανισμών άμυνας** του ασθενή (του εξαρτώμενου ατόμου γενικότερα), τη **μεταβίβαση** και την **αντιμεταβίβαση**.

Είναι ήδη γνωστό ότι οι μηχανισμοί άμυνας λειτουργούν άκαμπτα και αυτόματα στις νευρώσεις, στις ψυχοσωματικές διαταραχές και γενικά στις διαταραχές της συμπεριφοράς.

Για τον D. Lagache¹⁰ «η μεταβίβαση καθορίζεται συνήθως με την επανάληψη ασυνήθιστων συναισθηματικών στάσεων φιλικών ή εχθρικών ή αμφιθυμικών, τις οποίες ο αναλυόμενος δοκίμασε κατά την παιδική του ηλικία στην επαφή με τους γονείς του και με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του».

Ο ασθενής, με την παρουσία του θεραπευτή, αναβιώνει τα συναισθήματα (τα AFFECTS), που δοκίμασε απέναντι στον πατέρα του ή στη μητέρα του ή σ' αυτούς που έπαιξαν το ρόλο των γονέων. Σύμφωνα με τον D. Lagache¹¹, αυτό που μεταβιβάζεται δεν είναι μονάχα ένα συναισθήμα αλλά ένας ολόκληρος τρόπος συμπεριφοράς.

Οι LAPLANHE και PONTALIS στο «VOCABULAIRE DE LA PSYCHANALYSE» προσδιορίζουν τη METABIBΑΣΗ (TRANSFERT) από τη «διπλή της διάσταση»: α) της επικαιροποίησης (ACTYALISATION) του παρελθόντος και

β) της μεταφοράς της στο πρόσωπο του αναλυτή (παιδαγωγού- προσώπου κύρους, με μια λέξη του «εξαρτώντος»).

Στην πρώτη διάσταση «την επικαιροποίηση», το άτομο ξαναζεί τα συναισθήματα (AFFECTS), που ένωσε για κάποιο πρόσωπο (μητέρα, πατέρα κ.τ.λ.) κατά την παιδική του ηλικία. Θα λέγαμε ότι η προσωπικότητα του ατόμου της τωρινής σχέσης (αναλυτής) θυμίζει στον ασθενή τα σχετικά βιώματά του, που ήδη είχαν περάσει στο ασυνείδητο, γιατί ήταν συνήθως κοινωνικά απαράδεκτα (είχαν απωθηθεί).

Στην καθημερινή ζωή, η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους διαταράσσεται από τις στερητικές εμπειρίες που είχαν βιωθεί στην μικρή παιδική ηλικία και μεταφέρονται κατά την μετέπειτα ζωή σε σημαντικές σχέσεις. Ένα άτομο π.χ. πολύ χαϊδεμένο στην παιδική του ηλικία, κινδυνεύει να δημιουργήσει πολλές εντάσεις στις κοινωνικές του σχέσεις όταν εξακολουθεί να βρίσκει κανονικό να το χαϊδεύουν.

Στη δεύτερη διάσταση, *thw metaforâw sto prôsnro toy analytho*, ο ασθενής μεταβιβάζει σ' αυτόν (τον αναλυτή) τα συναισθήματα (AFFECTS), που έζησε στην παιδική του ηλικία με τη μητέρα του, τον πατέρα του, τα άλλα μέλη της οικογένειάς του και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Τα ανασύρει από το

ασυνείδητο, τα μεταφέρει στο παρόν (επικαιροποίηση) και στη συνέχεια τα μεταβιβάζει στον αναλυτή.

Η μεταβίβαση είναι διμορφή και ταυτόχρονα περιλαμβάνει συναισθήματα τρυφερά, οπότε έχουμε τη **θετική μεταβίβαση** και εχθρικά, οπότε έχουμε την **αρνητική μεταβίβαση**.

Όταν και τα δυο συμβαίνουν ταυτόχρονα πρόκειται για μια **αμφιθυμική κατάσταση (AMBIVALENCE)**, θα λέγαμε μια επαμφοτερότητα των συναισθημάτων του ασθενή στο πρόσωπο του αναλυτή, δηλαδή αγάπη και μίσος συγχρόνως. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα εχθρικά συναισθήματα υποδηλώνουν ένα συναισθηματικό δεσμό απόλυτα όμοιο με τα συναισθήματα αγάπης, όπως π.χ. η προκλητική στάση δείχνει μια εξάρτηση από έν άλλο πρόσωπο όμοια με εκείνη που συναντάμε στην υπακοή. 12-13-14

Συμπερασματικά, ο αναλυτής γίνεται για τον ασθενή ένα σύμβολο ζωντανών όλων των προσώπων, απέναντι στα οποία είχε νιώσει, κατά την παιδική του ηλικία, κάποια συναισθήματα: αγάπες, μίσση, συμπάθειες, αντιπάθειες, φόβους, χαρές και αμφιβολίες. Τα συναισθήματα αυτά συγκεντρώνονται τώρα και «μεταβιβάζονται» στον αναλυτή.

II. Η ANTIMETABIBΑΣΗ (CONTRE TRANSFERT)

Όσο διαρκεί η ανάλυση ο αναλυτής πρέπει να παραμένει αντικειμενικός και ανεπηρέαστος για να βοηθήσει τον ασθενή να βγει από τη βαθιά συναισθηματική θύελλά του και να φθάσει σε μια ουσιαστική κατανόηση του εαυτού του.

Μην ξεχνάμε όμως ότι ο αναλυτής είναι άνθρωπος και δεν μπορεί να απαλλαγεί από τη δική του ιδιομορφία. Πολλές φορές συμβαίνει ο ίδιος ο αναλυτής να μην έχει λύσει τα προσωπικά του προβλήματα, όπως π.χ. ο μη ικανοποιητικός έλεγχος του σαδισμού του¹⁵. Η ιδιομορφία του χαρακτήρα του αναλυτή μπορεί να δαμαστεί και να μη διαταράξει την αναλυτική ή ψυχοθεραπευτική επικοινωνία (θεραπευτή και ασθενή), αρκεί η δόμησή του να είναι, έστω και στο μικρότερο βαθμό εύκαμπτη. Με τον όρο εύκαμπτη εννοούμε την ευλύγιστη λειτουργία των μηχανισμών άμυνας του Εγώ του με άλλα λόγια να είναι ένας «φυσιολογικός- κανονικός» άνθρωπος.

Ο αναλυτής αντιδρά ανάλογα με την προσωπικότητα του ασθενή, παίρνοντας μια στάση μάλλον υπεροχής ή αντιδρώντας ειλικρινά και ελεύθερα ή ακόμη αντιδρώντας κατά τρόπο αγχώδη. Μπορεί να συμβεί να αμύνεται ασυνείδητα εναντίον στα συναισθήματα που δημιουργούνται μέσα του από έναν άρρωστο, μπορεί όμως και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματα αυτά και να προσπαθεί να κατανοεί τη σχέση που έχουν με το παρελθόν του αρρώστου.

Το φαινόμενο αυτό της μεταβίβασης των συναισθημάτων του αναλυτή στον ασθενή λέγεται **αντιμεταβίβαση**.

Η αντιμεταβίβαση (CONTRE -TRANSFERT) είναι της ίδιας φύσης με τη μεταβίβαση και προέρχεται από τις φαντασιώσεις¹⁶ και τις επιθυμίες του αναλυτή. Άλλοτε εκφράζεται σαν μια μη ελεγχόμενη πράξη, μια επιθετική

εκδήλωση, σαν αυστηρή συμπεριφορά προς έναν ασθενή, άλλοτε παρουσιάζεται με πιο συγκεχυμένη συγκινησιακή μορφή που εξηγεί το φόβο και την αγωνία της απόρριψης (του αναλυτή).

Στον S. FREUD οφείλουμε την τόσο σπουδαία αρχή, σύμφωνα με την οποία πρέπει πάντοτε να λαμβάνουμε στα σοβαρά υπόψη τα συναισθήματα που δημιουργούνται στον αναλυτή από τον άρρωστο και ποτέ να μην ενεργούμε απερίσκεπτα. Στις κανονικές κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, η αυθόρμητη ενέργεια αποτελεί τον κανόνα και είναι η σωστή στάση. Ο αυθορμητισμός είναι μέρος των ευνοϊκών παραγόντων που κάνουν το άτομο ευτυχισμένο. Όταν όμως υπάρχει διαταραχή στις σχέσεις, ένας αυθορμητισμός χωρίς διόρθωση από τη λογική, μπορεί να παρασύρει τον αναλυτή να μπει στο παιχνίδι του αρρώστου και να προκαλέσει την επανάληψη αρνητικών βιωμάτων της παιδικής ηλικίας, γεγονός που μπορεί να καταλήξει σε παρόρμηση επανάληψης. Είναι επομένως, αναγκαίο να διαγνωστούν με ακρίβεια οι διαταραχές των σχέσεων, προκειμένου να καταστεί δυνατή η αποφυγή λαθεμένων εκτιμήσεων και ενεργειών.

Η έλλειψη επιδεξιότητας εκ μέρους του αναλυτή ως προς την επαφή του με τον ασθενή αποτελεί παράγοντα διαταραχής της σχέσης μεταξύ τους: μια σχέση που δύσκολα πετυχαίνει, γίνεται πηγή άγχους για τον ασθενή και το άγχος αυτό δυσκολεύει με τη σειρά του την επικοινωνία, επειδή εκλύει πολύ παλιούς αμυντικούς μηχανισμούς (τρόπους- μοντέλα συμπεριφοράς) ή δημιουργεί μεταβιβάσεις¹⁷.

Είναι απαραίτητο, στην περίπτωση αυτή, ο αναλυτής, ψυχοθεραπευτής, ψυχολόγος, γιατρός (και ο παιδαγωγός όπως θα δούμε παρακάτω) ότι τα συναισθήματα που του δημιουργεί ο ασθενής (ο παιδαγωγούμενος στη σχολική κοινότητα) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της προβληματικής του.¹⁸ Αυτό, φυσικά, ισχύει, εφόσον είναι ικανός να προσεγγίσει αμερόληπτα τον ασθενή (ο παιδαγωγός τον παιδαγωγούμενο) και να μένει ανοιχτός απέναντί του.

III. Η ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ (RESISTANCE)

A) Έννοια της αντίστασης.

Είναι γνωστό στην ψυχαναλυτική επιστήμη ότι, κατά την αναλυτική-ψυχοθεραπευτική σχέση, σκοπός του αναλυτή είναι η εξουδετέρωση της λογοκρισίας (στον ψυχισμό του ασθενή) και ο ερχομός στο συνειδητό όλων των ασυνειδητών στοιχείων. Αυτός είναι ο θεμελιώδης ψυχαναλυτικός κανόνας.

Μ' άλλα λόγια ο αναλυτής προσπαθεί ν' αφαιρέσει τις απωθήσεις, που με τόσο κόπο δημιουργήθηκαν και να διαλύσει τους συμβιβαστικούς μηχανισμούς (εκφράζονται στη συμπεριφορά του ασθενή), που έχουν, φυσικά ως συνέπεια τη δημιουργία των συμπτωμάτων (διαταραγμένη συμπεριφορά). Κατά συνέπεια ο αναλυτής εμφανίζεται σαν παράγοντας που διαταράσσει την τάξη, τις εγκαθιδρυμένες δομές του ψυχικού οργάνου του ασθενή (Εγώ-Προεγώ-Υπερεγώ), το STATUS QUO της προσωπικότητάς του.

Ο στόχος του Εγώ του ασθενή είναι διαμετρικά αντίθετος από εκείνον του αναλυτή: ενώ ο τελευταίος επιδιώκει να έρθουν στο συνειδητό οι ασυνειδήτες ενορμήσεις του ασθενή, στόχος του Εγώ του ασθενή είναι να κυριαρχήσει πάνω στις ενορμήσεις του.

Κατά συνέπεια το Εγώ θεωρεί τον αναλυτή σαν μια απειλή και γιαυτό **αντιστέκεται στην αλλαγή (RESISTANCE AU CHANGEMENT)**. Η αντίσταση στην αλλαγή είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα οποιασδήποτε δομής* (STRUCTURE)¹⁸.

«Το Εγώ δραστηριοποιείται κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, κάθε φορά που επιθυμεί ν' αναχαιτίσει, με διάφορα κατασταλτικά μέτρα, μια εισβολή του Προεγώ. Από την άλλη πλευρά, στόχος της αναλυτικής μεθόδου είναι να επιτρέψει στις ιδέες που αντιπροσωπεύουν τις απωθημένες ενορμήσεις, να εισχωρήσουν στη συνείδηση, να ενθαρρύνει δηλαδή τις εισβολές του Προεγώ. Κατά συνέπεια, **οι αμυντικές δραστηριότητες του Εγώ, που εναντιώνονται σ' αυτές τις «αναπαραστάσεις- αντιπροσώπους»** παίρνουν αυτόματα τη μορφή αντίστασης ενάντια στην ίδια την αναλυτική διαδικασία»¹⁹.

Επειδή, άλλωστε, ο αναλυτής χρησιμοποιεί την προσωπική του **αυθεντία**²⁰ για να εξασφαλίσει την εξουδετέρωση της λογοκρισίας, η οποία και επιτρέπει στις αναπαραστάσεις αυτές ν' αναδυθούν στους ελεύθερους συνειρμούς²¹ του ασθενή, η άμυνα που προβάλλει το Εγώ, ενάντια στις ενορμήσεις παίρνει τη μορφή μιας άμεσης αντίθεσης προς τον ίδιο τον αναλυτή. Αυτόματα, εκδηλώνεται μια εχθρότητα προς τον αναλυτή και ταυτόχρονα ενισχύονται τα μέτρα που αναχαιτίζουν την ανάδυση των ενορμήσεων του Προεγώ (id)²².

Καταληκτικά σημειώνουμε ότι η αντίσταση είναι μια ασυνείδητη δύναμη, που αντιστέκεται, σαν «αντίρροπο σώμα» του Εγώ και δυσκολεύει ή ματαιώνει εξ ολοκλήρου την προσπάθεια του αρρώστου ν' ακολουθήσει το θεμελιώδη κανόνα (εξουδετέρωση της λογοκρισίας).

Όταν πλέον, σε άλλες φάσεις της ανάλυσης, η άμυνα αίρεται και οι αντιπρόσωποι των ενορμήσεων μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους στους ελεύθερους συνειρμούς, η σχέση του Εγώ με τον αναλυτή εξομαλύνεται απ' αυτή την άποψη²³.

Το δεύτερο και τελευταίο μέρος της μελέτης αυτής θα δημοσιευτεί στο επόμενο τεύχος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Το «αντικείμενο» (γαλλ. objet, γερμαν. object, αγγλ. object, ιταλ. oggetto) στην ψυχανάλυση εξετάζεται από τρεις πλευρές:

α) Ως συνακόλουθο της ορμής. Με το αντικείμενο και χάρη στο αντικείμενο η ορμή προσπαθεί να φτάσει στο στόχο της, δηλαδή σ' ένα ορισμένο τύπο ικανοποίησης. Το αντικείμενο μπορεί να είναι πρόσωπο, πράγμα, μέρος αντικειμένου ή φανταστικό αντικείμενο.

β) Σαν συνακόλουθο του έρωτα (ή του μίσους): Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για τη σχέση ανάμεσα σε ένα ολοκληρωμένο άτομο (ή του Εγώ του) με κάποιο άλλο αντικείμενο που κι αυτό θεωρείται ολοκληρωμένο (άτομο, ουσία, ιδεώδες κ.τ.λ.)

3. Κατά τον Jean MAISONNEUVE, («PSYCHOLOGIE DES AFFINITÉS» PARIS, P.U.F., 1966) η χωρική γειτνίαση των μελών μιας κοινωνικής ομάδας αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα υιοθέτησης κοινών πρότυπων συμπεριφοράς.

4. Ο CARLOS- ALBERTO SEGUYIN (στο «Αγάπη και Ψυχοθεραπεία» εκδόσεις Πύλη, Αθήνα, 1979, σ. 97-99) γράφει χαρακτηριστικά: «Είναι πολύ δύσκολο να απαλείψουμε από τον ψυχοθεραπευτή την τάση να επιβάλει αξίες, κανόνες και γνώσεις. Εάν θεωρούμε την ψυχοθεραπεία ως ένα μέσο για να βοηθήσουμε τους συνανθρώπους μας να «γίνουν αυτοί που είναι», κάθε κατευθυντική επίδραση, οποιαδήποτε κι αν είναι, αρνείται αυτή την ίδια την ουσία της διεργασίας και νοθείει την αποτελεσματικότητα της επαφής».

5. Ν. Πουλαντζάς «Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις». Παρίσι, Maspero, 1971. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά.

6. Βλέπε σχετική ανακοίνωση του ίδιου, στο πρόσφατο πανελλήνιο συνέδριο της Δ.Ο.Ε (26-29 Μάη 1983)

7. Οι Ψυχοκοινωνιολογικές αυτές παρατηρήσεις μας δεν πρέπει να θεωρηθούν σαν θέση μας ενάντια στην κοινωνική κινητικότητα και υπέρ της αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Πρόκειται, απλούστατα, για ψυχοκοινωνιολογικές διαπιστώσεις.

8. Βλέπε: -Κ. Τσουκαλά: Εξάρτηση και αναπαραγωγή, εκδόσεις Θεμέλιο

-Β. Φίλια: Η νόθα αστικοποίηση. Εκδόσεις Θεμέλιο

-Γ. Βέλτσος «Αντι-κείμενα» εκδόσεις Γνώση, 1983

-Κ. Καστοριάδης: Η φανταστική θέσπιση της Κοινωνίας, εκδ. Ράππα, 1982

9. Βλέπε λεπτομερή ανάλυση των μηχανισμών στο:

Λάμπρος Σ. ΣΤΑΥΡΟΥ «Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου- παιδιοί- εφήβου», εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1983, κεφ. Ε'.

10. D. KAGACHE «ΛΑ ΠΣΥΨΗΑΝΑΛΥΣΕ », PARIS, P.U.F., 1955, σ.σ. 90.

11. D. LAGACHE «ΛΕ ΠΡΟΒΛΕΜΕ ΔΕ ΤΡΑΝΣΦΕΡΤ», REVUEFRANCAISE DE PSYCHANALYSE, 1952, 16, No 1-2 σ. 5-115

12. M. KLEIN: LAPSYPCHANALYSE DES ENFANS, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS 1959, 1969, 1972. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά στις εκδόσεις Πύλη, Αθήνα, 1979.

13. Σ. ΦΡΟΫΝΤ, Εισαγωγή στην ψυχανάλυση. εκδόσεις Γκοβόστη, σσ. 385-386.

14. ANNA ΦΡΟΫΝΤ «ΤΟ ΕΓΩ ΚΑΙ Η ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΜΥΝΑΣ» ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ- ΑΘΗΝΑ, 1978- σελ. 21.

15. Β. ΡΑΪΧ, Η ανάλυση του χαρακτήρα, εκδόσεις Εγνατία, Αθήνα, 1979, σσ. 186-187, 188-189.

16. Για την έννοια της φαντασίωσης βλέπε παρακάτω στο άρθρο αυτό και στο -Κ. Καστοριάδης, ό.π..

-Λ. Σ. Σταύρου, ό.π. σελ. 279-309.

17. FREUD, S.: LE MOI ET LES MECANISMES DE DEFENSE. PARIS: PRESSES- UNIVERSITAIRES DE FRANCE, 1949.

18. J. PIAGET, Ψυχολογία και Παιδαγωγική, εκδόσεις «Νέα Σύνορα», Αθήνα, 19791.

*Βλέπε σχετική ανάλυση στο Λ. Σ. ΣΤΑΥΡΟΥ, ό.π., για τη δομή της προσωπικότητας.

19. A. FREUD, ό.π., σ. 31-32.

20. Οι κύριες διαφορές ανάμεσα στις άλλες μορφές αγάπης και στον ψυχοθεραπευτικό έρωτα, είναι ότι αυτές απαιτούν το στοιχείο της ισότητας ανάμεσα στους μετόχους, ενώ ο τελευταίος χαρακτηρίζεται ακριβώς από την απουσία αυτής της ισότητας, γιατί ο ασθενής με την μεταβίβαση επενδύει στον αναλυτή το στοιχείο της εξουσίας και τον προτρέπει να το χρησιμοποιήσει. (Στο C. A. SEGUIN «Αγάπη και ψυχοθεραπεία» εκδόσεις Πύλη, Αθήνα, 1979 σ.σ. 97-99).

21. Ελεύθερος συνειρμός- γερμ. Free Assozation, αγγλ. Free association, γαλλ. libera associazione.

Μέθοδος που συνίσταται στο να λέει κανείς χωρίς καμιά εξαίρεση όλα όσα περνούν από το νου του, είτε για ένα δεδομένο στοιχείο (λέξη, αριθμός, εικόνα από όνειρο, μια κάποια ιδέα- παράσταση), είτε αυθόρμητα.

22. A. FREUD, ό.π. σελ. 31-32 BIAELM ΡΑΪΧ, ό.π., σελ. 28.

3

Η εκπαίδευση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού

*Εισήγηση στο «Επιστημονικό Παιδαγωγικό Συνέδριο»
που οργανώθηκε στις 10 και 11.3.1982 στη
Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και αφορούσε την
επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών.*

*Εισηγητής: Κωνσταντίνος Α. Κάρμας Προϊστάμενος
του Τομέα Εκπαίδευσης στο Κέντρο Προγραμματισμού
και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΠΕ).*

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Πρίν έρθουμε στο σημείο να διατυπώσουμε τις απόψεις μας για την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευση εκείνων που επιβάλλεται να υπηρετούν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ιδιαίτερα το υποσύστημα της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε στις έννοιες μερικών πολύ βασικών — για σκοπούς εκπαιδευτικού προγραμματισμού — όρων. Οι υπόψη όροι είναι οι ακόλουθοι:

Ι. «Εκπαίδευση» και «μετεκπαίδευση»: Δεν νομίζουμε ότι, ένα ακροατήριο, που σε συντριπτική πλειοψηφία το αποτελούν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, χρειάζεται να το απασχολήσουμε με τις έννοιες αυτών των δύο πολύ βασικών, πράγματι, για σκοπούς προγραμματισμού, όρων. Εκείνο ωστόσο που πιστεύουμε ότι χρειάζεται είναι τούτο: να βεβαιωθούμε ότι όλοι σ' αυτή την αίθουσα δίνουμε, στη βασική διαφορά ανάμεσά τους, το ίδιο περιεχόμενο. Ότι, δηλαδή, η εκπαίδευση απευθύνεται σε άτομα που δεν είναι εκπαιδευμένα να παίζουν στην κοινωνία το συγκεκριμένο ρόλο για τον οποίο εκπαιδεύονται (π.χ. γιατρού, δικηγόρου, μηχανικού — εκπαιδευτικού), ενώ η μετεκπαίδευση απευθύνεται σε άτομα που είναι ήδη εκπαιδευμένα να παίζουν αυτό το ρόλο. Πολλοί στην Ελλάδα κάνουν το σοβαρό λάθος να ταυτίζουν τη «μετεκπαίδευ-

ση» με την «εκπαίδευση» που ακολουθεί — συνήθως στο εξωτερικό μιας και στο εσωτερικό οι ευκαιρίες αυτές ήταν και είναι ακόμα σήμερα περιορισμένες ή ανύπαρκτες — την απόκτηση του πρώτου τίτλου σπουδών τους. Όσοι επιχειρούν κάτι τέτοιο το κάνουν όχι φυσικά απο φιλοδοξία να παίζουν ρόλο ίδιο μ' αυτόν που έτσι κι αλλιώς μπορούσαν να παίζουν και πρίν, αλλά απο φιλοδοξία να παίζουν κάποιο άλλο ρόλο — περισσότερο πολύπλοκο ή και φιλόδοξο (π.χ. ερευνητή, καθηγητή, ανώτατου διοικητικού ή άλλου στελέχους κλπ.). Λίγο πιο κάτω θα αναφερθούμε και στους όρους «επίσημη» (FORMAL) και «ανεπίσημη» (INFORMAL) εκπαίδευση. Έχει τεράστια σημασία να ξέρουμε τις ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευση για να μπορούμε να αποφαινόμαστε πότε μια διαδικασία μάθησης είναι επίσημη και πότε ανεπίσημη. Ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν και τα **προγράμματα επιμόρφωσης**. Δυστυχώς, ο νομοθέτης στην Ελλάδα δε φαίνεται να νοιάστηκε και πολύ για τις διαφορές — ουσιαστικές και τυπικές — ανάμεσα στην εκπαίδευση, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση.

2. Η σχολική μονάδα σαν «τόπος παραγωγής», ή «συνάρτηση παραγωγής» των σχολικών μονάδων, οι «εισροές» σ' αυτή τη συνάρτηση και το «προϊόν» της ίδιας συνάρτησης: Το αγρόκτημα, το εργοστάσιο, το νοσοκομείο, κλπ., αναφέρονται συχνά σαν τόποι παραγωγής διαφόρων αγαθών και υπηρεσιών που πιστεύεται ότι είναι χρήσιμα για τον άνθρωπο και οι εισροές στις αντίστοιχες συναρτήσεις παραγωγής δεν είναι άλλες απο τους συντελεστές : εργασίας, πάγιες εγκαταστάσεις, πρώτες ύλες (για κύρια επενέργεια ή επεξεργασία), δευτερεύουσες ύλες και τεχνολογία. Η αντίστοιχη συνάρτηση παραγωγής για την εκπαίδευση είναι εκείνη που σαν τόποι παραγωγής της αναφέρονται, συνήθως, οι σχολικές μονάδες — μεταξύ των οποίων και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες — και σαν εισροές : (α) οι διδάσκοντες στη θέση του συντελεστή εργασίας, (β) **τα σχολικά κτίρια, τα εργαστήρια, τα γυμναστήρια** κλπ. στη θέση των πάγιων εγκαταστάσεων, (γ) **οι μαθητευόμενοι** στη θέση των πρώτων υλών για επεξεργασία ή των υποκειμένων για επενέργεια, (δ) **τα βιβλία, η γραφική ύλη** κλπ. στη θέση των δευτερευουσών υλών και (ε) **τα ωρολόγια προγράμματα διδακτέας ύλης, η τεχνική εφαρμογής, βελτίωσης, προσαρμογής και αναπροσαρμογής αυτών των προγραμμάτων** κλπ., στη θέση της τεχνολογίας. Το κύριο (βασικό) προϊόν μιας τέτοιας συνάρτησης δεν είναι άλλο απο το αγαθό «γνώση» (KNOWLEDGE) που παράγεται με σκοπό να προσκτηθεί απο τα άτομα, τα οποία υποβάλλονται στην αντίστοιχη διαδικασία μάθησης, και να καταστούν έτσι «ικανότερα» στην άσκηση των καθηκόντων τους (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών ή άλλων σχετικών) αλλά και στη διεκδίκηση, ταυτόχρονα, των αντιστοιχών δικαιωμάτων του.

Πολλοί πιστεύουν ότι το βασικό προϊόν των σχολικών μονάδων είναι οι διπλωματούχοι ή πτυχιούχοι. Αυτό όμως είναι πέρα για πέρα λάθος. Η αλήθεια είναι ότι τα διάφορα άτομα, για διάφορους λόγους, δεν υποβάλλονται όλα στην ίδια διαδικασία μάθησης. Τούτο έχει σαν αποτέλεσμα να μην «προσλαβαί-

νουν» (προσδοκούν) την ίδια ποσότητα και ποιότητα γνώσης. Για να μπορεί να γίνεται γνωστό στην κοινωνία, το τελευταίο, τα διάφορα άτομα εφοδιάζονται, για πρακτικούς λόγους, με τα αντίστοιχα πιστοποιητικά (απολυτήρια, διπλώματα, πτυχία κλπ., του δημοτικού, του γυμνασίου του πανεπιστημίου.... της τάδε παιδαγωγικής ακαδημίας ή της δεινά παιδαγωγικής σχολής, για να αναφερθούμε και στους τίτλους σπουδών που μας ενδιαφέρουν απόψε περισσότερο). Έτσι, τα πιστοποιητικά και τα άτομα που τα κατέχουν δεν είναι αυτά καθαυτά προϊόντα των σχολείων αλλά μέσα προσδιορισμού ενός από τα προϊόντα των σχολείων — του πιο βασικού (δηλ. της γνώσης).

3. Το κόστος παραγωγής του αγαθού της εκπαίδευσης: Αν πολλαπλασιαστούν οι ποσότητες των παραγωγικών συντελεστών που χρειάζονται για την παραγωγή συγκεκριμένης ποσότητας και ποιότητας γνώσης, με τις τιμές τους, το άθροισμα των γινομένων τους θα είναι ίσο με το άμεσο κόστος παραγωγής του υπόψη αγαθού. Το κόστος αυτό στην Ελλάδα καλύπτεται ολόκληρο από το Κράτος (άρθρο 16 Συντάγματος). Αν στο τελευταίο προσθέσουμε και το έμμεσο κόστος — πολλές φορές αρκετά υπολογίσιμο — είμαστε υποχρεωμένοι, όταν θαρρούμε παρακάτω να μιλήσουμε για την εκπαίδευση ή και τη μετεκπαίδευση των λειτουργών της Δ.Ε., να σκεφτούμε ποιοί πρέπει να είναι αυτοί που επιβάλλεται να επιβαρυνθούν με το «συνολικό κόστος» παραγωγής της ποσότητας και ποιότητας γνώσης που χρειάζεται να έχει προσλάβει ο Έλληνας εκπαιδευτικός για να μπορεί να ασκεί επάξια τα καθήκοντά του.

4. Επίσημη (FORMAL) και ανεπίσημη (INFORMAL) εκπαίδευση: Οι αίθουσες διδασκαλίας των σχολικών μονάδων (π.χ. των παιδαγωγικών ακαδημιών) δεν είναι οι μόνοι τόποι παραγωγής του αγαθού «γνώση». Τόποι παραγωγής είναι, ακόμα, τα εργαστήρια στα οποία γίνεται έρευνα (μέσα και έξω από τα σχολεία) οι αίθουσες των φροντιστηρίων και των δημοσίων διαλέξεων, οι δημόσιες και οι ιδιωτικές βιβλιοθήκες, οι εφημερίδες και τα περιοδικά, τα επαγγελματικά και επιστημονικά σωματεία, τα εργοστάσια κ.α. Στην Ελλάδα δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στην επίσημη και στην ανεπίσημη εκπαίδευση. Η ασάφεια αυτή έχει δημιουργήσει πολύ σοβαρά προβλήματα όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό καθαυτό, αλλά και στην αγορά εργασίας. Ισχυρές ομάδες πιέσεων ενώ παρακολούθησαν ανεπίσημα προγράμματα, κατάφεραν — να επιστημοποιήσουν τους τίτλους τους και να διεκδικήσουν, έτσι, δικαιώματα που διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να τους δοθούν. Πάντως σαν επίσημη εκπαίδευση θα ορίζαμε εκείνη που συνοδεύεται με την απονομή κάποιου (επίσημου) τίτλου σπουδών · τέτοιου, όμως, που τυπικά τουλάχιστον να παρέχει τη δυνατότητα συνέχισης σπουδών στην αμέσως επόμενη (ανώτερη) βαθμίδα. Εκτός αν, φυσικά, δεν υπάρχει ανώτερη βαθμίδα (γι' αυτόν π.χ. που αποκτάει το διδακτορικό του δεν υπάρχει ανώτερη βαθμίδα).

II. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η χώρα μας είναι μία από τις ελάχιστες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής που οι «εκπαιδευτικοί» της, στην προσχολική, τη δημοτική και τη μέση, τουλάχιστον, εκπαίδευση, δεν είναι πτυχιούχοι κάποιας ομώνυμης πανεπιστημιακής σχολής. Στην Προσχολική Αγωγή (Π.Α.) και στη Δ.Ε. οι διδάσκοντες είναι πτυχιούχοι ομώνυμων σχολών, όχι όμως πανεπιστημιακών. Στη μέση εκπαίδευση (Μ.Ε.) οι διδάσκοντες είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών σχολών, όχι όμως παιδαγωγικών. Ο διακανονισμός αυτός έχει στοιχίσει πολύ στον τόπο μας. Όπως έχουμε διακηρύξει και στο παρελθόν (1976), — χωρίς δυστυχώς να εισακουστούμε — η εκπαίδευση δεν πιστεύουμε ότι είναι πολυτιμότερη στο Λύκειο, λιγότερο πολύτιμη στο γυμνάσιο, ακόμα λιγότερο πολύτιμη στο δημοτικό σχολείο (τονίζαμε την ανάγκη, ένας από τους βασικούς στόχους για την εκπαίδευση, του Προγράμματος Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1976—80 (1978—82), να είναι η ίδρυση παιδαγωγικών σχολών στα πανεπιστήμια — λίγο πιο κάτω στην Εισήγησή μας θ' αναφερθούμε πάλι σ' αυτό το πρόγραμμα).

Είναι καιρός πλέον η μέχρι τώρα θεοκρατική αντίληψη της ιεραρχικής δόμησης της ελληνικής εκπαίδευσης να εγκαταληφθεί — «εδώ και τώρα». Η ίδρυση παιδαγωγικών σχολών είναι βασική προϋπόθεση για το ξερίζωμα αυτής της αντίληψης. Όπως θα γνωρίζετε, ήδη, στο Υπουργείο Παιδείας έχει συγκροτηθεί Ομάδα Εργασίας με αποστολή τη μελέτη του προβλήματος της οργάνωσης και λειτουργίας των υπόψη παιδαγωγικών σχολών. Γι' αυτό νομίζουμε ότι δεν έχει ιδιαίτερη σημασία — για όσα θέλουμε να αναφέρουμε στη συνέχεια αυτής της Εισήγησης — αν οι υπο ίδρυση σχολές θα πρέπει να πάρουν το άλφα ή το βήτα σχήμα. Αυτό μπορεί να χρειαστεί να γίνει σε κάποιο άλλο στάδιο: όταν δοθεί η ευκαιρία, στην Ομάδα Εργασίας που προαναφέρθηκε, να καταλήξει στα συμπεράσματά της και πριν παρθούν οριστικές αποφάσεις για το πώς πρέπει να μεθοδευτεί, στο Πενταετές Πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983—87Α, η ίδρυσή τους. Για την ώρα μας αρκεί η «χαρμόσυνη» — για την ελληνική παιδεία και εκπαίδευση — είδηση ότι υπάρχει η πολιτική βούληση για ίδρυση των παιδαγωγικών σχολών. Με αυτό δε το δεδομένο θεωρούμε χρήσιμο πλέον να συνεχίσουμε αυτή την Εισήγηση με όσα βλέπουμε — να έχουν άμεση ή και έμμεση σχέση με την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευση του Έλληνα εκπαιδευτικού — ρίχνοντας μια ματιά στο μέλλον και, αμέσως μετά, μια ανάλογη ματιά στο παρελθόν και το παρόν.

α. **Η ματιά στο μέλλον:** Στους χώρους, τουλάχιστον, της Π.Α. της Δ.Ε. και της Μ.Ε. ο εκπαιδευτικός του μέλλοντος — γνωστός στα αγγλοσαξωνικά εκπαιδευτικά συστήματα με το όνομα «TEACHER» και το δικό μας σύστημα με τα ονόματα δάσκαλος, καθηγητής γυμνασίου, καθηγητής λυκείου (γενικού ή

τεχνικού-επαγγελματικού) καθηγητής τεχνικού-επαγγελματικού σχολείου, ή νηπιαγωγός — δεν μπορεί παρά να είναι πτυχιούχος πανεπιστημιακής σχολής. Τούτο σημαίνει ότι ολόκληρη η «εκπαίδευση» του πρωτοεισερχόμενου στο υπόψη εκπαιδευτικό υποσύστημα θα είναι επίσημη (FORMAL) και ότι θα έχει διαρκέσει, το λιγότερο, τέσσερα ακαδημαϊκά έτη / 8 αυτοτελή εξάμηνα μόλις ψηφιστεί ο Νόμος Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)/. Ο ίδιος «εκπαιδευτικός» αν χρειαστεί κάποτε να επιστρέψει στις αίθουσες κάποιας παιδαγωγικής ή / και άλλης σχολής — για να εκπαιδευτεί, μετεκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί — θα μπορεί να το κάνει (θα πρέπει να μπορεί να το κάνει) σε **επίσημα** ή σε **ανεπίσημα** πλαίσια. Αν η επιλογή θα γίνεται σε επίσημα πλαίσια τότε θα πρόκειται για «εκπαίδευση» (πρόσθετη εκπαίδευση, για την απόκτηση κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών όπως π.χ. διδακτορικού). Αν όμως η επιλογή θα γίνεται σε ανεπίσημα πλαίσια τότε θα πρόκειται για επιμόρφωση ή / και για μετεκπαίδευση / αξίζει νομίζουμε να ψάξουμε λίγο περισσότερο στην Ελλάδα γι' αυτό που πραγματικά εκφράζουν οι λέξεις (όροι) εκπαίδευση, μετεκπαίδευση, μόρφωση, επιμόρφωση — λαϊκή, επαγγελματική — και τόσες άλλες που σκόπιμα ή απο άγνοια έχουν παρερμηνευτεί. Οι συντάκτες της εκπαιδευτικής νομοθεσίας δεν φαίνεται να έχουν σεβαστεί όσο θα περίμενε κανείς από φωτισμένους παιδαγωγικούς το νόημα βασικών παιδαγωγικών όρων — ίσως γιατί σαν συντάκτες, ή έστω σαν σύμβουλοι των συντακτών, δε χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις «παιδαγωγοί»/.

Στο μέλλον, για να μπορεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα ν' ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της οικονομίας και κοινωνίας — της ζωής γενικότερα — είναι ανάγκη να ανοίξει τις πόρτες του, πέρα από τους δασκάλους τους φιλόλογους τους μαθηματικούς και τους άλλους γνωστούς συναδέλφους τους, και σε πολλούς άλλους που δεν έχουν εκπαιδευτεί να γίνουν κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικοί. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν, κατά τη γνώμη μας, οι κοινωνιολόγοι, οι δικηγόροι, οι οικονομολόγοι, οι γιατροί, οι βιολόγοι, οι περιβαλλοντολόγοι, οι γεωπόνοι, οι ζωγράφοι, οι μουσικοί και οι χαράκτες, οι λογοτέχνες — οι καλλιτέχνες γενικότερα — οι μηχανικοί κάθε ειδικότητας και τόσοι άλλοι που τους συναντάμε στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ανεπτυγμένων χωρών. Από την άλλη μεριά — εξακολουθώντας να κρατάμε τη ματιά μας στο μέλλον — πιστεύουμε πώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν πρέπει να είναι «**ξέφραγο αμπέλι**» για όλους τους παραπάνω ειδικούς. Όσοι από αυτούς χρειαστεί και θελήσουν να παίξουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στο μέλλον — αλλά και οποιοδήποτε άλλο σημαντικό ρόλο στη διοίκηση, την αξιολόγηση, τον προγραμματισμό, τη διαχείριση κλπ. του εκπαιδευτικού μας συστήματος — θα πρέπει να γνωρίζουν ότι πρέπει να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και με κάποιες παιδαγωγικές (εκπαιδευτικές) γνώσεις. Γνώσεις που θέλουμε να ελπίζουμε ότι θα μπορούν να παράγονται και να προσκτώνται στις υπο ίδρυση παιδαγωγικές σχολές. Διαφορετικά θα συνεχίσουμε να εξαρτώμεθα από τα εκπαιδευτικά συστήματα των ξένων χωρών.

β. Η ματιά στο παρελθόν και το παρόν: Τα άτομα που χρησιμοποιούνται

αυτή τη στιγμή σαν εκπαιδευτικοί στους χώρους της Π.Α. της Δ.Ε. και της Μ.Ε. μπορούμε — με κριτήριο αναφοράς τα έτη της επίσημης ή / και της ανεπίσημης εκπαίδευσης την οποία έχουν προσλάβει — να τα εντάξουμε σε μία απο τις παρακάτω έξι γενικές κατηγορίες:

- i. δασκάλους και νηπιαγωγούς χωρίς μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση (14 έτη επίσημης εκπαίδευσης συμπληρωμένα),
- ii. δασκάλους και νηπιαγωγούς με ένα έτος επιμόρφωσης (14 έτη επίσημης εκπαίδευσης και 1 ανεπίσημης),
- iii. δασκάλους και νηπιαγωγούς με 2 έτη μετεκπαίδευσης (14 έτη επίσημης εκπαίδευσης και 2 έτη εκπαίδευσης που αμφισβητείται αν είναι επίσημη ή ανεπίσημη),
- iv. πτυχιούχους ανώτερων τεχνικών και επαγγελματικών ή άλλων σχολών (14 ή 15 έτη επίσημης εκπαίδευσης),
- v. πτυχιούχους ΑΕΙ χωρίς μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση (16 έτη επίσημης εκπαίδευσης ή 17 και 18 έτη για την περίπτωση πτυχιούχων αντίστοιχα των πολυτεχνικών και ιατρικών σχολών),
- vi. πτυχιούχους ΑΕΙ με επιμόρφωση ενός έτους (στη ΣΕΛΜΕ ή στη ΣΕΛΕΤΕ).

Απο τις παραπάνω κατηγορίες, εκείνες που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους ακροατές αυτής της αίθουσας είναι οι τρεις πρώτες. Για τις τρεις τελευταίες το ενδιαφέρον θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι έμμεσο. Εμάς, σαν προγραμματιστές της εκπαίδευσης που θεωρούμαστε ότι είμαστε, **καταρχήν**, μας ενδιαφέρουν — πρέπει να μας ενδιαφέρουν — όλες οι παραπάνω κατηγορίες το ίδιο. Λέμε «**καταρχήν**» γιατί δεν αποκλείεται, σαν προγραμματιστές πάντα, να πρέπει να δείξουμε κι εμείς κάποιες προτιμήσεις (σε γλώσσα προγραμματισμού αυτό θα το λέγαμε **επιλογές**). Εκείνο δε που έχει ιδιαίτερη σημασία μετά τις εκλογές της 18.11.1981 είναι τούτο: Οι οποιεσδήποτε προτιμήσεις (επιλογές) θα πρέπει να είναι — επιβάλλεται να είναι — το προϊόν **Δημοκρατικού Προγραμματισμού**. Οπότε φτάνουμε στο σημείο εκείνο να ειπούμε όσα έχουμε υπόψη για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη σχέση του με τον *οικονομικό και κοινωνικό προγραμματισμό* — δημοκρατικό ή όχι. Αυτό θα μας επιτρέψει στη συνέχεια να βρούμε αντικειμενικά κριτήρια για τον προσδιορισμό και τη λύση του προβλήματος της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και, αυτόματα, των δασκάλων. Τόσο εκείνων που θα μας παραδίνει το νέο εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και εκείνων που μας κληροδότησε το παλιό. (Το παλιό σύστημα είναι γνωστό σε όλους μας. Το νέο θα είναι αυτό που θα περιλάβει, μεταξύ άλλων, και τις παιδαγωγικές σχολές και θα λειτουργεί σύμφωνα με τις προβλέψεις του πολυσυζητημένου Νόμου—Πλαίσιου για τα ΑΕΙ).

III. Ο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ.

1. Γενικές Παρατηρήσεις: Η λέξη «προγραμματισμός» ακούγεται πολύ συχνά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Όλοι σ' αυτή την αίθουσα έχουμε ακούσει, λίγο-πολύ, κάτι για γεωργικό προγραμματισμό, βιομηχανικό προγραμματισμό, οικογενειακό προγραμματισμό κλπ., και αρκετά για εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Παράλληλα έχουμε ακούσει αρκετά για οικονομικό και κοινωνικό προγραμματισμό. Τα προγράμματα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης — η χρονική διάρκεια των οποίων είναι συνήθως πενταετής — είναι έκφραση του οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού, ενός τόπου, με διαστάσεις του κάθε οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα, όπως π.χ. τη γεωργία, τη βιομηχανία, το εμπόριο, την υγεία και πρόνοια, τη δημόσια διοίκηση κλπ., άρα και την παιδεία και εκπαίδευση.

Πολλοί είναι αυτοί που υπηρετούν κατά τον άλφα ή το βήτα τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα — δάσκαλοι, καθηγητές, διαχειριστές, διοικητικά και άλλα στελέχη, ερευνητές κ.α. — λίγοι όμως, ανάμεσά τους, αυτοί που μπορούν να θεωρηθούν ειδικοί στα θέματα εκπαιδευτικού προγραμματισμού (EDUCATIONAL PLANNING όπως είναι ευρύτατα γνωστός σε αναπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του εξωτερικού). Βέβαια λίγοι, από το άλλο μέρος, είναι εκείνοι που θα παραδεχτούν ότι δεν είναι ειδικοί με πρώτους και καλύτερους τους «εκπαιδευτικούς». Πολύ δύσκολα οι τελευταίοι θα θελήσουν να θέσουν τους εαυτούς τους έξω από τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Το να είναι όμως κανείς ειδικός και το να συμμετέχει στις διαδικασίες είναι δύο διαφορετικά πράγματα, (μερικά άτομα είναι πολλές φορές σε θέση να παίζουν άριστα και τους δυο ρόλους).

Την επιμονή των «εκπαιδευτικών», να θέλουν να συμμετέχουν στις διαδικασίες προγραμματισμού, τη βρίσκουμε απόλυτα δικαιολογημένη· είναι ένας από τους στοιχειωδέστερους κανόνες του Δημοκρατικού Προγραμματισμού. Το αντίθετο (αδιαφορία) το βρίσκουμε πέρα για πέρα αδικαιολόγητο για έναν που θέλει να φέρνει επάξια τον τίτλο του εκπαιδευτικού. Ο Έλληνας «εκπαιδευτικός» έχει αποκλειστεί συστηματικά, στο παρελθόν, από κάθε διαδικασία χάραξης πολιτικής και προγραμματισμού (όπως έχουν αποκλειστεί ο γεωργός, ο γιατρός, ο έμπορος και τόσοι άλλοι για τον προγραμματισμό, αντίστοιχα, στη γεωργία, την υγεία, το εμπόριο και τους άλλους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής του τόπου). Όσοι του αρνήθηκαν τη συμμετοχή αντιλαμβάνονται πολύ διαφορετικά τον προγραμματισμό στη χώρα μας (άρθρο 79 παρ. 8 του Συντάγματος) από ότι τον αντιλαμβάνεται η σοσιαλιστική Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε — χωρίς να θέλουμε να ασκήσουμε κριτική — για ενδεικτικό προγραμματισμό.

στη δεύτερη για **δημοκρατικό**. Στην πρώτη περίπτωση τον αποφασιστικό λόγο τον έχει ο ιεραρχικά προϊστάμενος ειδικός (επαίων), στη δεύτερη το λόγο αυτό τον έχουν πολλοί — όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Στην πρώτη περίπτωση ο προγραμματιστής της εκπαίδευσης μπορεί να περάσει — αν ξεφύγει από την προσοχή του υπεύθυνου πολιτικού — και δικές του προσωπικές θέσεις, στη δεύτερη περίπτωση το πέρασμα υποκειμενικών θέσεων είναι αδύνατο / «έχουν γνώση οι φύλακες» και τούτο για τον απλούστατο λόγο ότι είναι πολλοί οι φύλακες υποχρεωμένοι να ενεργούν μέσα από φανερές (δημοκρατικές) διαδικασίες/.

Μια τελευταία παρατήρηση που θέλουμε να κάνουμε για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό είναι για να επισημάνουμε τη σύγχυση που κάνουν μερικοί με τον προγραμματισμό των αναγκών της οικονομίας σε «εκπαιδευμένο» προσωπικό (γιατρούς, δικηγόρους, μηχανικούς, δασκάλους, καθηγητές, υδραυλικούς, δακτυλογράφους κλπ.) και, μερικοί άλλοι, με τα αναλυτικά προγράμματα. Την πρώτη σύγχυση την κάνουν συνήθως οι οικονομολόγοι που φαίνεται να τους συμμαρίζονται — στη σύγχυση — και αρκετοί μηχανικοί. Επειδή μερικοί οικονομολόγοι ξέρουν, πράγματι, να κάνουν προγραμματισμό των αναγκών της οικονομίας σε εκπαιδευμένο προσωπικό (MANPOWER PLANNING), όταν τον τελειώνουν νομίζουν ότι έχουν κάνει και εκπαιδευτικό προγραμματισμό. (Λυπούμαστε που δεν μπορούμε να επεκταθούμε περισσότερο σ' αυτό το θέμα σήμερα — ελπίζουμε να μπορέσουμε να το κάνουμε μια άλλη φορά). Τη δεύτερη σύγχυση την κάνουν συνήθως οι «εκπαιδευτικοί» και ιδιαίτερα αυτοί που — χωρίς να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι — ξέρουν ελάχιστα για τον εκπαιδευτικό και γενικότερα τον οικονομικό και κοινωνικό προγραμματισμό. Το ενδιαφέρον των υπόψη εκπαιδευτικών στρέφεται, αποκλειστικά, γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα (CURICULUM DEVELOPMENT κλπ.) με αποτέλεσμα, κάθε άλλο είδος προγραμματισμού, να το θεωρούν άσχετο προς την εκπαίδευση. Το φαινόμενο αυτό άρχισε να παρατηρείται τις δεκαετίες του πενήντα και του εξήντα σε χώρες με πολύ ανεπτυγμένα σήμερα εκπαιδευτικά συστήματα (ΗΠΑ, Καναδάς, Αγγλία, Σουηδία κ.α.), όταν, μη εκπαιδευτικοί (οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, γιατροί, ψυχολόγοι κ.α.), διαπίστωσαν ότι μπορούσαν κι' αυτοί να έχουν λόγο στα εκπαιδευτικά πράγματα του τόπου τους. Ήδη στις υπόψη χώρες το φαινόμενο αυτό της έλλειψης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους «εκπαιδευτικούς» και τους άλλους κοινωνικούς — όπως θα μπορούσαμε να τους ονομάσουμε — επιστήμονες, έχει ξεπεραστεί. Στην Ελλάδα εξακολουθεί να παρατηρείται. Επιβάλλεται, όμως, για το καλό της ελληνικής παιδείας και εκπαίδευσης, να ξεπεραστεί το γρηγορότερο. Είναι και αυτό μία από τις βασικές προϋποθέσεις ενός δημοκρατικού προγραμματισμού.

2. Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στην Ελλάδα: (α) Η περίοδος πριν το 1974: Ο προγραμματισμός της εκπαίδευσης στη χώρα μας τοποθετείται στα πλαίσια του γενικού προγραμματισμού οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που έχει ιστορία είκοσι περίπου ετών. Το πρώτο πενταετές πρόγραμμα (1960—64) αφιερώνει μια περίπου σελίδα στην εκπαίδευ-

ση η οποία αφορά, κυρίως, τον προγραμματισμό έργων (επενδύσεων). Στο δεύτερο πενταετές πρόγραμμα (1964—68) η εκπαίδευση παίρνει ξεχωριστή θέση. Σ' αυτό, αφού γίνεται μια συστηματική εξέταση των προβλημάτων, επιλέγονται οι κατάλληλοι στόχοι για τη λύση τους και, γενικά, μπαίνουν οι βάσεις για θεμελιώδεις — για εκείνη την εποχή — αλλαγές ολοκλήρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόγραμμα αυτό, μετα την απόλυση της υπεύθυνης Κυβέρνησης από το Παλάτι, προσαρμόστηκε από τη νέα Κυβέρνηση που σχηματίστηκε με την επέμβαση του Παλατιού — την Κυβέρνηση δηλαδή των Αποστατών — για να καλύψει την περίοδο 1966—70. Τελικά όμως υπήρξε άτυχο αυτό το (δεύτερο) Πρόγραμμα. Η κατάλυση των δημοκρατικών ελευθεριών και η διακυβέρνηση της χώρας από τη Χούντα των συνταγματαρχών δεν επέτρεψαν την υλοποίηση βασικών στόχων του· όχι μόνον στην εκπαίδευση αλλά και στους άλλους τομείς της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Ενώ, δηλαδή, στα μέσα της δεκαετίας του εξήντα, είχαν δημιουργηθεί όλες σχεδόν οι προϋποθέσεις για επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε εννιά χρόνια, για διαχωρισμό της μέσης εκπαίδευσης σε δυο αυτοτελείς τριετείς κύκλους (το γυμνάσιο και το λύκειο) για λύση του γλωσσικού κλπ., ήρθε η Χούντα με το δικό της Πενταετές Πρόγραμμα (1968—72), να φέρει τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας σε θέσεις, ίδιες μ' αυτές που ήταν ήδη χαρακτηριστικές της δεκαετίας του πενήντα (επιστοφή στην υποχρεωτική εκπαίδευση των έξι ετών, στην καθαρεύουσα, και γενικά σε όλες τις διοικητικές και ακαδημαϊκές προβλέψεις που παρείχαν τις εγγυήσεις ενός αυστηρά ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος σέ όλες του τις εκδηλώσεις — για ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα ο «δάσκαλος» δεν χρειαζόταν, να προσκτήσει γνώσεις περισσότερες από όσες του προσφέρονται σε δυο ακαδημαϊκά έτη και σε ιδρύματα έξω από τα πανεπιστημιακά. (β) Η περίοδος μετά το 1974: Το 1974 αποτελεί ιστορικό σταθμό στη χώρα μας όχι μόνον για τη δημοκρατία αλλά και για τον προγραμματισμό. Για πρώτη φορά τα προγράμματα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης τα εγγυάται το Σύνταγμα (άρθρο 79 παρ. 8 Συντάγματος του 1975). Μέχρι τότε μπορούμε να πούμε ότι η κατάρτιση προγραμμάτων ήταν προαιρετική. Μετά το 1974 γίνεται υποχρεωτική. Με αυτά τα δεδομένα και με βάση τις προβλέψεις ορισμένων βασικών για τον προγραμματισμό νομοθετημάτων (Ν.Δ. 4356/1964, Ν. 400/76, Ν. 503/76), η Κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας πήρε την απόφαση για την κατάρτιση του Προγράμματος 1976—80. Η διαδικασία κατάρτισης αυτού του προγράμματος, όπως και όλων των προηγούμενων, συνοψίζεται στα εξής: (α) Εκδήλωση της πολιτικής βούλησης για το Πρόγραμμα. (β) Ανάθεση στο ΚΕΠΕ της εντολής κατάρτισης. (γ) Συγκρότηση στο ΚΕΠΕ ομάδων εργασίας για τη μελέτη σε κάθε τομέα οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας — άρα και στην εκπαίδευση — των διαφόρων προβλημάτων, προοπτικών και τάσεων. (δ) Σύνταξη από τις ομάδες ειδικών εκθέσεων για κάθε τομέα. (ε) Σύνταξη, με βάση τα πορίσματα των ομάδων εργασίας, του τελικού Προγράμματος. (στ) Παράδοση του τελευταίου στο Υπουργείο Συντονισμού που είχε και την ευθύνη εκτέλεσής του μετά την επικύρωσή του, από τη Βουλή των Ελλήνων (για τα

προγράμματα που καταρτίστηκαν πριν το 1975 δεν υπήρχε η τελευταία συνταγματική υποχρέωση).

Το πρόγραμμα αυτό, που προσαρμόστηκε για να καλύψει την περίοδο 1978—82, αφού καταρτίστηκε — χωρίς έστω τις δημοκρατικές διαδικασίες-αυτές δηλ. που μας υπόσχεται το ΠΑΣΟΚ για το Πρόγραμμα 1983—87 — παραδόθηκε έγκαιρα στην Κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας. Η τελευταία, όμως, δεν το έφερε έγκαιρα στη Βουλή για επικύρωση. Μόνον τα Προκαταρκτικά αυτού του Προγράμματος — τόσο της περιόδου 1976—80 όσο και της περιόδου 1978—82 — επικυρώθηκαν απο τη Βουλή. Το Τελικό Πρόγραμμα ποτέ δεν έφτασε στη Βουλή. Απο τους στόχους του τελευταίου αξίζει, για το σημερινό ακροατήριο και την ιστορία πλέον του προγραμματισμού της εκπαίδευσης στη χώρα μας να επισημανθούν οι εξής:

i. Η ίδρυση με την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 1982/83 τεσσάρων παιδαγωγικών σχολών στα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων και στο υπο ίδρυση δεύτερο Πανεπιστήμιο στην περιοχή Αττικής (η έναρξη λειτουργίας του οποίου τοποθετείται στα πλαίσια σχετικού στόχου για την ανώτατη εκπαίδευση), με αποστολή την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση κάθε κατηγορίας προσωπικού: διδασκόντων, εποπτευόντων, συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού, διοικητικών υπαλλήλων κ.α.

ii Η αποστολή στο εξωτερικό — μέχρι ν' αρχίσει η λειτουργία των παραπάνω παιδαγωγικών σχολών — 240 τουλάχιστον εκπαιδευτικών ως υποτρόφων του Κράτους για την απόκτηση κατά προτίμηση διδακτορικών διπλωμάτων και για την τοποθέτησή τους εν συνεχεία σε επιτελικές θέσεις.

iii. Η παραμονή για τα τέσσερα προσεχή έτη στα σημερινά επίπεδα (δηλ. του έτους 1977/78) του αριθμού των εισαγομένων στις παιδαγωγικές ακαδημίες και στις σχολές νηπιαγωγών και η αύξηση κατά 15% των εισαγομένων στις ακαδημίες σωματικής αγωγής.

iv. Η αναστολή λήψεως δραστικών αποφάσεων για τις προαναφερθείσες σχολές (π.χ. λειτουργία νέων, συγχώνευση παλαιών κλπ.) μέχρι το 1980 οπότε θα ληφθούν οριστικές αποφάσεις για την υπαγωγή τους ή όχι στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Ένα πρόγραμμα με στόχους σαν τους παραπάνω — αλλά και με πολλούς άλλους όπως π.χ. για την ανάγκη επανεκτίμησης των Πανελλήνιων Εξετάσεων σαν μηχανισμού, μεταβίβασης των ενδιαφερομένων απο τη μέση στην ανώτερη και την ανώτατη εκπαίδευση — ήταν φυσικό να μην το ευνοεί η Κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας και έτσι να μην φτάσει ποτε στη Βουλή των Ελλήνων. / (Για περισσότερα γύρω απο αυτό το Πρόγραμμα, παραπέμπομε στην **Πρωινή Ελευθεροτυπία** της 20ης, 21ης και 22ης/3/1979 και σε ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας (αντίδραση στις παραπάνω θέσεις μας στο Πενταετές) που δημοσιεύτηκε στον ημερήσιο τύπο της 23/3/79 και μεταδόθηκε, επίσης, απο τα εθνικά δίκτυα ραδιοφωνίας και τηλεόρασης/.

3. Το Πενταετές Πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983—87 και οι δυνατές προβλέψεις του για την «Παιδεία και Εκπαίδευση»: Η



Κυβέρνηση για την υλοποίηση σχετικής υπόσχεσής της προς τον ελληνικό λαό, έχει δηλώσει ότι θα φέρει στη Βουλή των Ελλήνων για ψήφιση, εντός του 1982, το νέο Πενταετές Πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983—87. Σ' αυτή τη φάση, αξίζει, σε σχέση μ' αυτό το Πρόγραμμα, να επισημάνουμε δυο τουλάχιστον πράγματα: πρώτο ότι η θέση της παιδείας και εκπαίδευσης μέσα σ' αυτό θα είναι προεξέχουσα και, δεύτερο, ότι η διαδικασία κατάρτισής του θα διαφέρει σημαντικά από την μέχρι τώρα γνωστή διαδικασία. Η Κυβέρνηση θέλει, από εδώ και στο εξής, τα προγράμματα να καταρτίζονται με βάση τις αρχές ενός δημοκρατικού προγραμματισμού. Αρχές που θα διατυπωθούν σε ένα πολύ βασικό νομοσχέδιο για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου: αυτό του Δημοκρατικού Προγραμματισμού.

Απο την άλλη μεριά — για να κερδηθεί πολύτιμος χρόνος ώσπου να ψηφιστεί αυτό το νομοσχέδιο — άρχισαν ήδη οι διαδικασίες κατάρτισης του νέου Πενταετούς Προγράμματος 1983—87 με βάση τις υπόψη γενικές αρχές του δημοκρατικού προγραμματισμού. Μια πρώτη ένδειξη γι' αυτές τις αρχές σας δόσαμε λίγο νωρίτερα: στις γενικές μας παρατηρήσεις για τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σε αυτό το σημείο της Εισήγησης μας θα άξιζε να προστέσουμε ετούτα μόνο: Το ενδιαφέρον του Κράτους για την εκπαίδευση — είτε πρόκειται για επίσημα είτε για ανεπίσημα προγράμματα — δεν εκδηλώνεται μόνον μέσω του Υπουργείου Παιδείας αλλά και μέσω όλων σχεδόν των άλλων υπουργείων. Μέσα σε κάθε υπουργείο, τώρα, αυτοί που μπορούν να έχουν το λόγο σε θέματα εκπαίδευσης — χωρίς η ισχύουσα εκπαιδευτική και άλλη νομοθεσία να το ξεκαθαρίζει αν πρόκειται για χάραξη ή για εκτέλεση αποφάσεων πολιτικής — είναι πολλοί. Ποτέ λιγότεροι από 3 ή 4 (διευθύνσεις, τμήματα, υπηρεσίες, κέντρα, οργανισμοί κλπ.). Έξω από τα υπουργεία αυτοί που είναι σε θέση να ειπουν κάτι για την εκπαίδευση — π.χ. να στείλουν μηνύματα (MESSAGES) στον «προγραμματιστή» — είναι επίσης πολλοί. Ενδεικτικά αναφέρονται: η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), η Φοιτητική Ένωση Ελλάδας (ΕΦΕΕ) οι διάφορες επιστημονικές εταιρείες, οι διάφοροι σύλλογοι πτυχιούχων ανώτερων και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων του εσωτερικού και του εξωτερικού μεταξύ των οποίων και οι σύλλογοι μετεκπαιδευόμενων δασκάλων-νηπιαγωγών και καθηγητών, και πολλοί άλλοι. Σε όλους αυτούς θα πρέπει να προστέσουμε οπωσδήποτε και τα όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης. Στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού, ο ρόλος τους αναμένεται να είναι σημαντικός, όχι μόνο γιατί θα μπορούν να στέλνουν μηνύματα στον «προγραμματιστή», αλλά γιατί αναμένονται να παίρνουν απάνω τους ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την εκτέλεση των αναπτυξιακών προγραμμάτων. (Ας σημειωθεί ότι, στα αναπτυξιακά προγράμματα, που καταρτίστηκαν στο παρελθόν και στα οποία αναφερθήκαμε ήδη, δεν υπάρχει μηχανισμός παρακολούθησης της εφαρμογής τους).

Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένο ότι άρχισαν ήδη οι διαδικασίες κατάρτισης του νέου Πενταετούς Προγράμματος 1983-87, θα άξιζε, το πρόβλημα που αφορά περισσότερο το ακροατήριο αυτής της αίθουσας να το

ιδούμε — στη συνέχεια αυτής της Εισήγησης αλλά και των εργασιών του Συνεδρίου — μέσα από αυτές τις διαδικασίες.

4. Οι δυνατές προβλέψεις του Πενταετούς Προγράμματος Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983—87 για την «Εκπαίδευση» και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Θα ήταν πρόωρο ν' αρχίσουμε να μιλάμε σ' αυτή την αίθουσα για δυνατές προβλέψεις του Πενταετούς Προγράμματος 1983—87 για την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευση των «εκπαιδευτικών» στην Ελλάδα και ειδικότερα των δασκάλων και νηπιαγωγών. (Να μιλάμε, δηλαδή, για συγκεκριμένα προβλήματα, στόχους για τη λύση των συγκεκριμένων προβλημάτων και μέτρα πολιτικής για την υλοποίηση των συγκεκριμένων στόχων). Κάτι τέτοιο θα ήταν αντιιδεολογικό και αντίθετο προς τις αρχές ενός δημοκρατικού προγραμματισμού. Εκείνο, ωστόσο, για το οποίο νομιμοποιούμε να μιλάμε σ' αυτή την αίθουσα είναι για τα προβλήματα που παρατηρούμε στους εκπαιδευτικούς χώρους που μας ενδιαφέρουν και για τις δυνατές εναλλακτικές λύσεις τους. Αν προσδιοριστούν, με υπευθυνότητα τα προβλήματα, και οι εναλλακτικές λύσεις τους με δημοκρατικές διαδικασίες, τότε θα έχουν προσφερθεί οι καλύτερες υπηρεσίες στον Έλληνα προγραμματιστή και γενικότερα στην όλη υπόθεση του προγραμματισμού που για πρώτη φορά αντιμετωπίζεται υπεύθυνα στον τόπο μας. Γι' αυτό σαν προγραμματιστές που θεωρούμαστε ότι είμαστε ήρθαμε να δεχτούμε μηνύματα περισσότερο (MESSAGES) και όχι να εμφανιστούμε μπροστά σας σαν αυθεντίες στο θέμα της εκπαίδευσής σας. Εσείς θα βρείτε ποιός είναι ο καλύτερος τρόπος κι εμείς θα σας βοηθήσουμε όσο μπορούμε εφόσον αυτό που θα ζητάτε θα είναι μέσα στις διαδικασίες του Δημοκρατικού Προγραμματισμού.

Βέβαια, με το να είναι κανείς προγραμματιστής δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχει προσωπικές (επιστημονικές) απόψεις πάνω στο θέμα. Επειδή θέλω να είμαι ειλικρινής απεναντί σας οι προσωπικές μου απόψεις σε ότι αφορά την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στα εξής: Δεν πιστεύω στη φημολογούμενη κατά καιρούς ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών· πιστεύω στην κατάργησή τους και στην ίδρυση παιδαγωγικών σχολών στα πανεπιστήμια. Σχολών που θα είναι ισότιμες και θα λειτουργούν παράλληλα με τις φιλοσοφικές (οι οποίες θα επιδίδονται στη φιλοσοφία όχι την παιδαγωγική), τις φυσικομαθηματικές (που κι αυτές θα επιδίδονται στα μαθηματικά, τη φυσική και τις άλλες επιστήμες όχι στην παιδαγωγική) νομικές, οικονομικές κλπ. Όποιος φιλόσοφος, μαθηματικός, φυσικός, χημικός, κλπ. θελήσει να υπηρετήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σαν «εκπαιδευτικός» θα πρέπει να ξέρει ότι θα περάσει σε κάποια φάση των προπτυχιακών σπουδών τους από κάποια παιδαγωγική σχολή για να προλάβει την ποσότητα και ποιότητα γνώσης που θα του είναι απαραίτητη να φέρει επάξια τον τίτλο του «δασκάλου» στη δημοτική, και μέση εκπαίδευση (γενική ή τεχνική-επαγγελματική που θέλουμε κι αυτή να την βλέπουμε ενιαία).

4

Δυναμική των ομάδων και κοινωνιομετρία

του Δρ. Σήφη Μπουζάκη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα στις σχολικές αίθουσες, όπου λαβαίνουν χώρα διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, πολύ συχνά, ο μεν μαθητής αντιμετωπίζεται ξεκομμένα, παραμένοντας έτσι ανώνυμος και αμέτοχος στις παραπάνω διαδικασίες, ο δε δάσκαλος εφαρμόζοντας τον μετωπικό (απο καθέδρας) και αυταρχικό τρόπο διδασκαλίας, βρίσκεται απέναντι σε μια άμορφη μάζα μαθητών, στην οποία μόνο σε πολύ μικρό βαθμό μπορούν να αναπτυχθούν ατομικές και κοινωνικές διαδικασίες μάθησης.

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 απο απλό αριθμητικό σύνολο ατόμων μεταβάλλεται σ' ένα διαρθρωμένο κοινωνικό σχηματισμό, στο οποίο ο κάθε μαθητής βρίσκεται σε διαρκή επαφή, επικοινωνία και συνεργασία με το δάσκαλό και τους συμμαθητές του ²

Στην τάξη της πρώτης μορφής — μετωπική διδασκαλία —, οι μαθητές είναι παθητικά αντικείμενα, δέκτες κονσερβοποιημένων γνώσεων που αποκλειστικό φορέα έχουν το δάσκαλο, η διαδικασία μάθησης είναι στατική.

Στη δεύτερη τάξη, εκεί που η μάζα μετατρέπεται σε ζωντανή δομημένη ομάδα, η διδασκαλία μάθησης είναι δυναμική, με συμμετοχούς τους μαθητές που αποτελούν μια ενεργούμενη δυναμική ομάδα.

Σε μια 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 μια κοινωνία όπου η εκπαίδευση αποκτώντας την ανθρωποπλαστική της δυναμική και έχοντας μόνιμο σημείο αναφοράς τον άνθρωπο, γίνεται μέσο ατομικής απελευθέρωσης και συλλογικής χειραφέτησης, σε μια κοινωνία που στοχεύει στη συμμετοχική δημοκρατία και που θέλει το σχολείο ενταγμένο σαν θεσμό στην 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 δημοκρατικές μορφές οργάνωσης της σχολικής ζωής, σε νέες συνεργατικές και συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

2. Ο ΟΡΟΣ «ΟΜΑΔΑ»

Η έννοια «ομάδα» πρωτοεμφανίστηκε γύρω στα 1.700 στη Δ. Γερμανία με διαφορετική βέβαια τότε σημασία (σύνθεση στοιχείων στην περιοχή της τέχνης, συγγενικά μεταξύ τους πράγματα κλπ.). Σύμφωνα με τον O. Engelmayet η ομάδα αποτελεί ένα πεδίο όπου εκτυλίσσεται ένα δυναμικό παιχνίδι έλξης-απόθησης, άμυνας, επιβολής ή υποταγής, καταξίωσης και αξιολόγησης³.

Στην κοινωνική ψυχολογία⁴ κάτω από τον όρο ομάδα καταλαβαίνουμε ένα σύνολο ατόμων που βρίσκονται σε συχνή επαφή μεταξύ τους και που ο αριθμός τους είναι τέτοιος που να επιτρέπει σε κάθε μέλος της ομάδας να έρχεται σε άμεση, -τετ-α-τετ- επαφή με τα άλλα μέλη της.

Βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό μιας ομάδας είναι η δυνατότητα άμεσης επαφής και αλληλεπίδρασης (Interaction) ανάμεσα στα μέλη της. Διακρίνουμε πρωτεγενείς (ομάδα μέσα στην οποία γεννιέται κανείς, όπως η οικογένεια), δευτερογενείς, τυποποιημένες και άτυπες ομάδες.

Συγγενείς με τον όρο ομάδα και από τους βασικούς όρους στην κοινωνική ψυχολογία είναι και ο όρος ρόλου που σημαίνει το σύνολο των προτύπων συμπεριφοράς που περιμένει κανείς από ένα άτομο-μέλος μιας ομάδας και με τους οποίους συμφωνεί η συμπεριφορά των άλλων μελών της ομάδας⁵.

3. ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ

Το άτομο βρίσκεται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό του περιβάλλον. Για το λόγο αυτό τα κίνητρα της συμπεριφοράς του δεν πρέπει να αναζητηθούν μέσα σ' αυτό, όπως ισχυρίζεται η αστική ψυχολογία, αλλά να ιδωθούν με το πρίσμα της κοινωνικής του διάστασης, αφού το άτομο μέσα στον πολύπλοκο πολιτισμό μας μπορεί να είναι μέλος πολλών και διαφόρων ομάδων, ή το σημείο όπου τέμνονται αυτές οι ομάδες.

Οι διαθέσεις μας επομένως και η συμπεριφορά μας, έχουν κοινωνικά ελατήρια και η κατανόηση τους προϋποθέτει τη γνώση της θέσης που έχουμε μέσα στην ομάδα.

4. ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΟΜΑΔΩΝ

Η πορεία διαμόρφωσης των ομάδων είναι δυναμική. Με την επιστημονική μελέτη της διαδικασίας δόμησης των ομάδων ασχολήθηκαν πολλοί κοινωνιολόγοι ερευνητές, όπως ο Scheritt⁶ και ο Homans. Ο τελευταίος σε μια μελέτη του το 1950 για τη συγκρότηση ανθρώπινων ομάδων, διατύπωσε τους παρακάτω δυο κανόνες που αναφέρονται στη δυναμική αυτής της διαδικασίας⁷.

Σύμφωνα με τον πρώτο κανόνα, όσο μεγαλώνει η συχνότητα επαφής ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα, τόσο μεγαλώνει και η μεταξύ τους συμπάθεια· όταν μειωθεί η παραπάνω επαφή μειώνεται και η συμπάθεια. Ο ίδιος κανόνας διαφορετικά διατυπωμένος: η επαφή πλησιάζει τους ανθρώπους και αντίστροφα· η περιορισμένη επαφή δημιουργεί την ανθρώπινη απόσταση κι αντίστροφα.

Σύμφωνα με το δεύτερο κανόνα του Homans κάθε μείωση επαφής ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και τους απέξω, που συνοδεύεται με αυξημένη αποστροφή απέναντι στους απέξω, οδηγεί σε ένταση της εσωτερικής επαφής και της συμπάθειας ανάμεσα στα μέλη αυτής της ομάδας και αντίστροφα.

Η διαδικασία δόμησης μιας ομάδας, η διαδικασία δηλαδή δημιουργίας πλέγματος σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της, κατανομής ρόλων κ.λ.π. είναι μια αυθόρμητη και αυτόνομη διαδικασία.

5. ΚΟΙΝΩΝΙΩΜΕΤΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΕΩΝ

Υπάρχουν δυο διαφορετικοί τρόποι-μέθοδοι μελέτης κοινωνικών ομαδοποιήσεων, ο μηχανογραφικός (παρατήρηση της συμπεριφοράς) και η κοινωνιομετρία. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τη δεύτερη μέθοδο.

Ιδρυτής της κοινωνιομετρίας είναι ο MORENO⁸ που με τα κοινωνιομετρικά τεστ (κοινωνιογράμματα) που ανακάλυψε, προσπάθησε να ερευνήσει πολύπλοκους κοινωνικούς σχηματισμούς. Ο Moreno άρχισε τις κοινωνιομετρικές του έρευνες κατά τη διάρκεια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου σ' ένα στρατόπεδο προσφύγων κοντά στη Βιέννη. Το 1925 μετανάστευσε στην Αμερική, όπου βρήκε ανοιχτό πεδίο δράσης επειδή ο χώρος αυτός με τις διαφορετικές εθνικότητες και τις φυλετικές του αντιθέσεις προσφερόταν για κοινωνικές έρευνες.

Η κοινωνιομετρία είναι μια επιστημονική μέθοδος μέτρησης των κοινωνικών αποστάσεων, μια μέθοδος δηλαδή έρευνας των συμπαθειών και των αντιπαθειών. Η κοινωνιομετρία, ερευνώντας τη δυναμική της διαδικασίας δημιουργίας πλέγματος κοινωνικών σχέσεων και καταλήγοντας σε συμπεράσματα, δίνει στηρίγματα για κοινωνικές διευθετήσεις (συνύπαρξη συνεργασίας κλπ.) Η δυναμική διαδικασία κοινωνικού πλησιάζματος και απομάκρυνσης ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, προκαλεί μια διαφοροποίηση των κοινωνικών

σχέσεων που μπορούμε να διαπιστώσουμε με τη βοήθεια του κοινωνιογράμματος (των κοινωνιομετρικών τésς).

6. ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για να κάνουμε ένα κοινωνιογράμμα δίνουμε στα μέλη μιας ομάδας π.χ. στους μαθητές μιας τάξης ένα ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση. Οι ερωτήσεις που πρέπει να είναι απλά διατυπωμένες έχουν στόχο τη διαπίστωση των συμπαθειών ή αντιπαθειών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας που εξετάζουμε. Τα κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια αναφέρονται σ' ένα κριτήριο που μπορεί να είναι η συνεργασία (π.χ. με ποιό συμμαθητή σου θα ήθελες να συνεργασθείς στο λύσιμο μιάς άσκησης), η γιορτή (ποιό συμμαθητή σου θα ήθελες να προσκαλέσεις στη γιορτή των γενεθλίων σου) κλπ. Δίνουμε στη συνέχεια παράδειγμα ενός ερωτηματολογίου που μπορεί να δοθεί στους μαθητές μιας τάξης για συμπλήρωση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνομα:	Τάξη:	Ημερομηνία:
Επώνυμο:		
1. Με πίο (α) συμμαθητή(ρια) σου θα ήθελες να συνεργασθείς στη λύση ενός προβλήματος; (Μπορείς να γράψεις μέχρι τρία ονόματα συμμαθητών (τριών) σου από την τάξη σου ή από άλλη τάξη) α. β. γ. 2. Με ποιους (ες) συμμαθητές (τριές) σου δεν θα συνεργαζόσουνα και τόσο ευχάριστα; α. β. γ.		

- Αν θέλουμε να διαπιστώσουμε τί είναι εκείνο που επηρειάζει την εκλογή των μαθητών - μελών μιας ομάδας (κριτήριο εκλογής), τότε μπορούμε στο παραπάνω ερωτηματολόγιο να προσθέσουμε ανάλογες ερωτήσεις, όπως π.χ.

την ερώτηση «γιατί θα ήθελες να συνεργασθείς με τους (ις) παραπάνω συμμαθητές (τριες) σου;»

- Η όλη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου συνδέεται με ορισμένα προβλήματα και αυτό για τους παρακάτω λόγους:

α. η απάντηση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι μια πράξη κρίσης. Η κρίση αυτή αναφέρεται τόσο στο άτομο που απαντά όσο και στους άλλους και γι' αυτό απαιτεί αυτογνωσία, κριτική ικανότητα και ωριμότητα. Για το λόγο αυτό η διενέργεια κοινωνιογράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει αρκετά προβλήματα.

β. Περιστασιακές ερωτήσεις προκαλούν περιστασιακές απαντήσεις. Τα μικρά παιδιά αλλάζουν εύκολα γνώμη.

γ. Οι ερωτήσεις αρνητικού χαρακτήρα (με ποιό δεν θα ήθελες...) παρουσιάζουν προβλήματα από παιδαγωγικής και ψυχολογικής πλευράς γιατί μπορεί να προκαλέσουν αρνητικό κλίμα μέσα στην Τάξη. Για το λόγο αυτό η απάντηση σ' αυτού του είδους την ερώτηση δεν πρέπει να είναι υποχρεωτική και η διατύπωσή των προσεκτική. Θα μπορούσε π.χ. αντί για τη διατύπωση «με ποιό(α) συμμαθητή (τρια) σου δεν θα ήθελε...» να προτιμηθεί η διατύπωση «με ποιό (α) συμμαθητή (τρια) σου θα ήθελες λιγότερο...»

Σήφης Μπουζάκης

ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ

Στο δεύτερο μέρος αυτής της μελέτης θα εξετάσουμε τα προβλήματα που έχουν σχέση με τη διενέργεια κοινωνιογραμμάτων και θα δοθούν παραδείγματα για την κατανόησή τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1) Στην κοινωνική ψυχολογία διακρίνουμε τρία στυλ αγωγής, το αυταρχικό (autoritär), το δημοκρατικό ή κοινωνικό - ενοποιητικό (demokratisch ή sozialintegrativ) και το Ελευθεριάζου (laissez - faire). (βλ. Wörterbuch - Kritische Erziehung, Φραγκφούρτη 1975, σ. 115 - 118)

2) Υπάρχει μια πλούσια ξένη βιβλιογραφία, γύρω από τη δυναμική των ομάδων και τις εφαρμογές της στη σχολική ζωή. Αναφέρουμε εδώ τα ονόματα δύο επιστημόνων ερευνητών που έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με την προβληματική των ομάδων, του R. Hofstätter (ένα από τα βασικά του έργα «Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία» έχει μεταφρασθεί στα Ελληνικά από τις εκδόσεις ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ) και του E. Mayer με έρευνες στον τομέα της διδασκαλίας σε ομάδες (βασικό του έργο: «Gruppenunterricht- Grundlegung und Beispiel, Oberursel/Taunus 1975, 7η έκδοση).

3) O. Engelmayer, Das Soziogramm in der modernen Schule, Μόναχο 1970, 6η έκδοση.

4) Η Κοινωνική Ψυχολογία αποτελεί ένα δυναμικό αναπτυσσόμενο κλάδο των κοινωνικών επιστημών. Ο νέος αυτός κλάδος απορρίπτει και τον ψυχολογισμό, δηλαδή την ερμηνεία της ιστορικοκοινωνικής διαδικασίας στη βάση αποκλειστικά ψυχολογικών συντελεστών, και τον κοινωνιολογισμό, δηλαδή την ερμηνεία της παραγωγικής διαδικασίας στη βάση αποπροσωποποιημένων κοινωνικών δυνάμεων με πλήρη παραγνώριση του ρόλου και της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα. Η Κοινωνική Ψυχολογία προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα

στην ατομική ψυχολογία και την κοινωνιολογία, επειδή από το ένα μέρος τοποθετεί τις κοινωνικές διαστάσεις στη διαμόρφωση της ατομικής ψυχολογίας, δηλαδή εξετάζει το βάρος των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, ενώ από τ' άλλο ερμηνεύει τα ομαδικά ψυχολογικά στοιχεία που παρεμβαίνουν στην κοινωνική λειτουργία (βλ. Β. Φίλια, Πρόλογος στην Ελληνική έκδοση του έργου του P.Hofstatter: Εισαγωγή..ο.π.).

5) P. Hofstätter: Εισαγωγή στην Ο.Π. σ. 311.

6) Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι πολύ γνωστή η πρωτοποριακή έρευνα του Τούρκου ερευνητή Scherif σε μια ομάδα 21 παιδιών τα έτη 1951 και 1953 (βλ. P. Hofstatter: Εισαγωγή όπ. σ. 298-299).

7) Homanw: Theorie der sozialen Gruppe, Opladen 1950.

8) Το κεντρικό έργο του Moreuo έχει τίτλο «Die Grundlagen der Soziometrie, Wege zur Neuordnung der Gesellschaft», Neuwied 1954 (γερ. έκδοση).

5

Τα Ελληνικά σχολεία στη Νότια Αφρική ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

ΤΑΣΟΣ Α. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Α' ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΑΥΤΗ

Στη Νότια Αφρική ζουν σήμερα πάνω από 80.000 Έλληνες. Οι περισσότεροι είναι εγκατεστημένοι στην περιοχή του Τράνσβάαλ (Γιοχάννεσμπουργκ, Πρετόρια και στις γύρω από αυτές μικρότερες πόλεις). Αρκετοί είναι στο Κέηπ Τάουν, στο Ντέρμπαν στο Πόρτ Ελίζαμπεθ, καθώς και σε άλλες πόλεις της αχανούς αυτής χώρας. Ασχολούνται κυρίως με το μικρεμπόριο (ιδιοκτήτες σουπερμάρκετ, εστιατορίων κ.λπ.) οι νεομετανάστες, οι δε παλαιότεροι είναι ιδιοκτήτες εργοστασίων, ξενοδοχείων, μεγάλων αγροτικών εκτάσεων, επιστήμονες κ.λπ.

Οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες στη Ν. Αφρική πήγαν λίγο πριν το 1880. Το 1903 ιδρύουν τον πρώτο σύνδεσμο αλληλοβοήθειας. Το 1908 ιδρύουν την ελληνική κοινότητα Γιοχάννεσμπουργκ. Το 1912 χτίζουν την πρώτη εκκλησία. Μέχρι το 1930 δεν έχουν σχολεία. Τη χρονιά αυτή χτίζεται το πρώτο-ιδιωτικό σχολείο στο οποίο διδάσκεται η ελληνική γλώσσα από τον ιδιοκτήτη του και ιερέα της εκκλησίας του Γιοχάννεσμπουργκ.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ο αριθμός των ελλήνων μεταναστών αυξάνει συνεχώς (από Ελλάδα, Κύπρο και Αίγυπτο). Από τότε η οργανωμένη καλά πλέον ελληνική κοινότητα του Γιοχάννεσμπουργκ ιδρύει δικά της σχολεία, τα οποία στεγάζονται σε αίθουσες νοτιοαφρικάνικων σχολείων.

Β' ΤΑ ΕΚΕΙ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

Θεωρώ αναγκαίο να κάνω μια μικρή αναφορά σ' αυτά, γιατί υπάρχει

κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο και στον σκοπό της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για την οποία στη συνέχεια θα αναφερθώ.

Οι προ του 1960, Έλληνες μετανάστες, βρήκαν πρόσφορο έδαφος και ανέπτυξαν πλούσια επιχειρηματική δραστηριότητα. Τα παιδιά τους σπούδασαν στα εκεί πανεπιστήμια και σε άλλες σχολές. Οι κοινωνικές τους σχέσεις διευρύνθηκαν με τους ντόπιους λευκούς, απόχτησαν τη νοτιοαφρικάνικη υπηκοότητα και η γλώσσα που μιλάνε κυρίως είναι η Αγγλική και για αρκετούς από αυτούς η αφρικάνικη —ένα μίγμα γερμανικής και ολλανδικής—. Πολλοί παντρεύονται ξένους —ή και αντίθετα— τα ελληνικά δεν τα χρησιμοποιούν συχνά — στο σπίτι τα μιλούν ελάχιστα— και τα παιδιά τους πολύ λίγο ή και καθόλου. Νοιώθουν με λίγα λόγια περισσότερο νοτιοαφρικανοί. Τα συμφέροντά τους άλλωστε είναι κοινά με τους λευκούς ρατσιστές που έχουν στα χέρια τους τη διακυβέρνηση της χώρας.

Παρόλα αυτά είναι δεμένοι μεταξύ τους, αισθάνονται υπερήφανοι για την καταγωγή τους, φτιάχνουν εκκλησίες, ιδρύουν κοινότητες, αναμιγνύονται στα κοινά. Αυτοί αποτελούν την υψηλή ελληνική κοινωνία.

Οι Έλληνες που μετανάστευσαν μετά το 1960, περίπου, και οι οποίοι είναι οι πιο πολλοί, ξεκίνησαν από υπάλληλοι, εργάτες, τεχνίτες και σιγά σιγά οι περισσότεροι ασχολήθηκαν με το μικροεμπόριο. Δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν σε μεγάλο βαθμό οικονομικά, κάνουν αιματηρές οικονομίες με σκοπό να επιστρέψουν κάποτε στην πατρίδα. Βέβαια για τους πολλούς αυτός ο στόχος δεν πετυχαίνει αλλά δεν παύει να παραμένει σαν όνειρο. Τα παιδιά τους θέλουν οπωσδήποτε να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να μην αφομοιωθούν. Διατηρούν την ελληνική υπηκοότητα, δεν συναναστρέφονται τους ξένους. Είναι οι ασθενέστεροι οικονομικά, δεν αναμιγνύονται στα κοινά (εννοώ τα παροικιακά). Στο σπίτι πάντα μιλάνε την ελληνική γλώσσα. Το ίδιο και τα παιδιά τους. Δε γνωρίζουν καλά την αγγλική, ιδίως οι ελλαδίτες οι οποίοι προέρχονται κυρίως από αγροτικές περιοχές και το πνευματικό τους επίπεδο είναι χαμηλό.

Αυτοί αποτελούν την κατώτερη ελληνική (παροικιακή) κοινωνία.

Όλα τα παραπάνω φυσικά δεν είναι απόλυτα. Γιατί υπάρχουν και παλαιομετανάστες που δεν μπορούμε να τους κατατάξουμε οπωσδήποτε στην πρώτη κατηγορία, όπως υπάρχουν και νεομετανάστες που δεν ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία. Ακόμα, το έτος 1960 που θέτω για τους παλαιομετανάστες, θα μπορούσε να πάει δέκα τουλάχιστο χρόνια πίσω.

Γ' ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

α. Απογευματινό, στο οποίο οι μαθητές φοιτούν όλες τις μέρες της εβδομάδας. Στεγάζεται στο κτίριο της ελληνικής Κοινότητας του Γιοχάννεσμπουργκ και μεταφέρονται οι μαθητές του από τα ξένα σχολεία αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων τους σ' αυτά, με αυτοκίνητο της Κοινότητας και με λεωφορείο που νοικιάζει. Είναι παιδιά κυρίως νεομεταναστών οι οποίοι έχουν

αποφασίσει —και οι περισσότεροι από αυτούς τελικά θα τα καταφέρουν— να επιστρέψουν σύντομα στην Ελλάδα.

β. Απογευματινό ιδιωτικό με το ίδιο ωράριο που έχει το κοινοτικό, και αυτό στο Γιοχάννεσμπουργκ. Κι εδώ φοιτούν παιδιά κυρίως νεομεταναστών που σκοπεύουν να επιστρέψουν. Επειδή έχει και οικοτροφεία φοιτούν και παιδιά που οι γονείς τους κατοικούν σε άλλες περιοχές της χώρας ή και σε γειτονικές χώρες και οι οποίοι πιθανόν να μη σκέπτονται την επιστροφή.

γ. Απογευματινά κοινοτικά σχολεία (12 στην περιοχή το Τρανσβάαλ από τα οποία τα 6 στο Γιοχάννεσμπουργκ, από ένα στο Ντέρμπαν, Κέηπ Τάουν, Πορτ Ελιζαμπέθ και παραρτήματα σε μικρότερες πόλεις) στα οποία τα παιδιά φοιτούν μόνο δύο φορές την εβδομάδα, συνολικά τέσσερις ώρες. Σ' αυτά φοιτούν και παιδιά νεομεταναστών —που ονειρεύονται την επιστροφή— αλλά και παιδιά που οι γονείς τους έχουν γεννηθεί στη χώρα αυτή και οι οποίοι δεν σκέπτονται καν για επιστροφή. Είναι νοτιοαφρικανοί πολίτες και στέλνουν τα παιδιά τους απλώς για να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

δ. Πρωινό ιδιωτικό σχολείο, στο οποίο φοιτούν παιδιά κυρίως παλαιομεταναστών —τα εγγόνια των παλαιομεταναστών για να κυριολεκτούμε—, της υψηλής ελληνικής κοινωνίας και αυτό στο Γιοχάννεσμπουργκ. Ακολουθεί πιστά το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας της Νοτίου Αφρικής και ενδιάμεσα διδάσκεται η ελληνική γλώσσα. Είναι η σχολή SAHETI για την οποία θα αναφερθούμε λεπτομερέστερα στη συνέχεια.

Τέλος θα πρέπει να πούμε στο σημείο αυτό ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών δε φοιτά στα σχολεία που προαναφέραμε κι επομένως δε διδάσκονται την ελληνική γλώσσα. Είναι παιδιά της τρίτης και τετάρτης ίσως γενιάς, που οι γονείς τους σχεδόν έχουν αφομοιωθεί, αλλά και παιδιά νεομεταναστών οι οποίοι διαβιούν σε απομονωμένες περιοχές της χώρας.

Δ' Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΒΛΗΜΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εκτός από την ελληνική γλώσσα (ανάγνωση-έκθεση-γραμματική) οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική ιστορία, τη γεωγραφία της Ελλάδας και τα θρησκευτικά. Τα βιβλία στέλνονται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και είναι τα ίδια με τα δικά μας. Οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που διδάσκονται γενικά τα ελληνικά μαθήματα, δυσκολεύονται πολύ και οι ώρες που περνούν στα ελληνικά σχολεία δεν είναι καθόλου ευχάριστες γι' αυτούς. Με λίγα λόγια πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο επειδή υποχρεώνονται από τους γονείς τους. Η εξάχρονη υπηρεσία σ' αυτά τα σχολεία μου δίνει νομίζω τη δυνατότητα να αναφέρω τους λόγους που κάνουν τα παιδιά των ελλήνων μεταναστών να μην αγαπούν τα ελληνικά σχολεία και που έχει σαν αποτέλεσμα να βλέπουν με άσχημο μάτι τα μαθήματα και να έχουν μειωμένη απόδοση σ' αυτά και να προτείνω τις σωστές λύσεις. αυτοί είναι:

α. Η κόπωση που αισθάνονται μετά την πεντάωρη και παραπάνω φοίτηση

στα κυβερνητικά σχολεία και η στη συνέχεια παρακολούθηση των ελληνικών μαθημάτων σε αίθουσα του ίδιου σχολείου ή σε κάποιο άλλο. Έτσι δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι γιατί αμέσως μετά το ελληνικό σχολείο έχουν να προετοιμαστούν, λιγότερο μεν —ευτυχώς— για τα πρωινά μαθήματα της επόμενης μέρας, περισσότερο, δυστυχώς, για τα απογευματινά μαθήματα στο ελληνικό σχολείο. Και η όλη προετοιμασία γίνεται χωρίς τη βοήθεια των γονιών οι οποίοι στο σύνολό τους εργάζονται μέχρι πολύ αργά τη νύχτα στα καταστήματά τους.

Λύση δεν υπάρχει για την πολύωρη παραμονή τους στα θρανία. Για τις εργασίες όμως των ελληνικών που δίνονται για το σπίτι, θα πρέπει να ξεχάσουν οι Έλληνες δάσκαλοι την παλιά τους συνήθεια στα σχολεία της Ελλάδας.

β. Τα βιβλία που στέλνονται από την Ελλάδα είναι εντελώς ακατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά. Και είναι ένας από τους κυριότερους λόγους που δε θέλουν να μάθουν τα ελληνικά. Το ελληνικό λεξιλόγιο των παιδιών είναι τόσο φτωχό και δεν κατανοούν το περιεχόμενο των βιβλίων όσο κι αν είναι διατυπωμένο σε απλή δημοτική γλώσσα. Ειδικά τα αναγνωστικά είναι εντελώς ξένα με τα δικά τους βιώματα.

Το πρόβλημα θα λυθεί μόνο με τη συγγραφή ειδικών βιβλίων για τα παιδιά αυτά από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν την εκεί πραγματικότητα. Κάτι παρόμοιο πρέπει να γίνει και για τα παιδιά της Αγγλίας. Η ζημιά που προξενούν τα βιβλία τα δικά μας είναι τεράστια. Μπορεί να τη διαπιστώσει ο κάθε Έλληνας εκπαιδευτικός που εργάζεται στα ελληνικά σχολεία αυτών των χωρών, αλλά και δε χρειάζεται και μεγάλη διορατικότητα για να δούμε τι θα συμβεί στο μέλλον. Στην Αμερική η συγγραφή των βιβλίων γίνεται νομίζω με ευθύνη της Αρχιεπισκοπής. Δεν έχω υπόψη μου τα βιβλία των τελευταίων ετών. Για τα παλαιότερα όμως που κυκλοφορούσαν εκεί, έχω την εντύπωση πως δεν έλυναν το πρόβλημα. Η γλώσσα τους εντελώς ακατανόητη και θεοκρατική. Τα πρώτα χρόνια που εργάστηκα στα σχολεία της Νότιας Αφρικής πολύ με απασχολούσε το θέμα των βιβλίων. Έβλεπα με λύπη τα αποτελέσματα που ήταν πολύ αρνητικά. Αρχισα να τους δίνω τα μαθήματα σε πολυγραφημένες σημειώσεις. Ακόμα και σε κείμενα των αναγνωστικών. Τα παιδιά έβλεπαν πλέον με άλλο μάτι τα ελληνικά. Σε μια έρευνα που έκανα στα σχολεία που δίδασκα, που το δήλωσαν ξεκάθαρα: δε θέλουμε τα βιβλία αυτά, καλύτερες είναι οι σημειώσεις. Αν λάβουμε υπόψη ότι στη Νότια Αφρική πηγαίνουν στα ελληνικά σχολεία γύρω στα 1500 με 2.000 παιδιά, νομίζω πως πρέπει σύντομα να αρχίσει η συγγραφή ειδικών βιβλίων γι' αυτά. Άλλωστε τα ίδια θα χρησιμοποιηθούν και για τα παιδιά των άλλων χωρών που προαναφέρα, εκτός φυσικά των αναγνωστικών ιδίως των μεγαλύτερων τάξεων. Γιατί και τα νέα βιβλία που πρόκειται εδώ να κυκλοφορήσουν, όσο καλά κι αν είναι και πάλι για κείνα τα παιδιά θα είναι ακατάλληλα. Ακόμα η διδασκαλία της Γεωγραφίας της Γ' τάξης δεν είναι απαραίτητη να γίνεται. Το ίδιο και η Παλαιά Διαθήκη. Αυτή τη μαθαίνουν στα ξένα σχολεία.

γ. Το διδακτικό προσωπικό. Μέχρι το 1968 το αποτελούσαν απόφοιτοι γυμνασίου, ιερείς και αδιόριστοι δάσκαλοι. Προσλαμβάνονταν από τις

Κοινότητες και πληρώνονταν από αυτές. Μετά το 1968 το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας άρχισε να στέλνει με απόσπαση δασκάλους χωρίς το σχετικό επιμίσθιο. Αυτό άρχισε να δίνεται μετά το 1972. Δεν πληρώνονταν ικανοποιητικά και υποχρεώνονταν έτσι να εργάζονται και σε σούπερ-μάρκετ, εστιατόρια, ταβέρνες ή να κάνουν φροντιστήρια.

Οι μη πτυχιούχοι δάσκαλοι συνέβαλαν και αυτοί με την άγνοιά τους στο να βλέπουν τα παιδιά το ελληνικό σχολείο σαν τόπο μαρτυρίου. Αλλά δυστυχώς και οι πτυχιούχοι πολλές φορές δε διαφέρουν πολύ γιατί δεν έχουν αντιληφθεί πως έχουν να κάνουν με παιδιά γεννημένα μακριά από την Ελλάδα, που ζουν σ' ένα περιβάλλον αλλοιωτικό, με γλώσσα μητρική πολλά από αυτά όχι την ελληνική. Θα πρέπει να προσαρμοστούν γρήγορα με την εκεί πραγματικότητα και το σπουδαιότερο να αλλάξουν νοοτροπία. Σκοπός της αποσπάσεώς τους στα σχολεία του εξωτερικού δεν είναι η βελτίωση των οικονομικών τους μόνο, αλλά και να προσφέρουν έργο διδακτικό πολύ πιο σημαντικό από ότι προσέφεραν στα σχολεία της Ελλάδας. Πριν πάνε σε τέτοιες χώρες θα πρέπει να ενημερώνονται για την ιδιομορφία των σχολείων που θα υπηρετήσουν και ότι εκείνα τα παιδιά δεν είναι τα ίδια με αυτά που μέχρι τώρα γνώριζαν στα ελλαδικά σχολεία. Χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας. Πρέπει να γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας, γιατί τα παιδιά δε μιλάνε καλά την ελληνική και δεν θα τους καταλαβαίνουν. Ακόμα το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας θα πρέπει να μη θέτει όρια χρονικά για τους αποσπασμένους στις χώρες αυτές. Όσο περισσότερο χρονικό διάστημα μείνει ο δάσκαλος εκεί τόσο το καλύτερο για τα παιδιά.

Ε' Η ΣΧΟΛΗ ΣΑΗΕΤΙ

Αξίζει τον κόπο να μπούμε σε αρκετές λεπτομέρειες ως προς τη λειτουργία της Σχολής αυτής. Το όλο κτιριακό συγκρότημα και οι πρωτοποριακές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πραγματικά το κάτι άλλο. Και πρωταρχικά τονίζω πως θα είναι ευτυχείς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που δίδαξαν ή θα διδάξουν σ' αυτήν. Το όνομά της το πήρε από τα αρχικά της εταιρείας που ιδρύθηκε με σκοπό να χτιστεί η Σχολή (Ελληνική Εκπαιδευτική και Τεχνική Εταιρία Νοτίου Αφρικής). Μερικοί θερμοί πατριώτες —από τους πρωτοπόρους στη χώρα αυτοί— πριν από 40 χρόνια πήραν την μεγάλη απόφαση να φτιάξουν τη Σχολή του Γένους, όπως έλεγαν, για να σταματήσει ο αφελληνισμός των παιδιών των μεταναστών. Το 1945 έκαναν τα εγκαίνια, αλλά για να γίνει πραγματικότητα το όνειρό τους χρειάστηκαν να περάσουν άλλα 29 χρόνια. Η Σχολή άρχισε να λειτουργεί μόλις το 1974. Και όχι όπως ακριβώς την ονειρεύονταν, δηλαδή μια σχολή καθαρά ελληνική όπως η Σχολή του Γένους στην Πόλη, με πρωτεύοντα μαθήματα τα ελληνικά. Αυτό ήταν πλέον δύσκολο να γίνει γιατί η πολιτική της χώρας αυτής μετά την ανεξαρτικοποίησή της από την αγγλική κυριαρχία ήταν η αφομοίωση των μεταναστών. Έτσι η Σχολή λειτουργεί όπως και τα άλλα κυβερνητικά ή ιδιωτικά σχολεία με τη διαφορά ότι διδάσκεται και η ελληνική

γλώσσα. Πάντως τα χρήματα που συγκέντρωνε η επιτροπή εράνου από την ελληνική παροικία ήταν για το χτίσιμο της σχολής του Γένους, χωρίς πιθανώς να γνώριζαν πως τελικά θα λειτουργούσε.

Ένας κορυφαίος νοτιοαφρικανός αρχιτέκτονας που μελέτησε τον βυζαντινό ρυθμό, τον συνένωσε με τον αφρικάνικο και βγήκε ένα μοναδικό κτιριακό συγκρότημα —Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο— για το οποίο βραβεύτηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Νοτίου Αφρικής. Ισόγειο όλο το συγκρότημα, κάθε αίθουσα που είναι τετράγωνη έχει και τη δική της στέγη και σε αρκετές υπάρχουν άλλες μικρότερες για τις διάφορες ομάδες εργασίας. Η κάθε αίθουσα επικοινωνεί με την άλλη, το δε φως έρχεται από παντού, ακόμη και από τη στέγη. Τα εποπτικά μέσα πλούσια και υπερσύγχρονα. Βιβλιοθήκη τεράστια, χρησιμική για τις δουλειές που κάνουν τα παιδιά, ιδίως για τα διάφορα PROJECTS. Πίνακες και θρανία δεν υπάρχουν. Αντί γι' αυτά έχει τραπεζάκια σε διάφορα σχήματα. Επίσης λείπει και η γνωστή μας έδρα. Αυτή δε χρειάζεται καθόλου μια και ο δάσκαλος δουλεύει μαζί με τους μαθητές, συνερευνά και με διακριτικότητα καθοδηγεί. Οι αίθουσες αυτές που τόση εντύπωση μου προξένησαν, με την ευρυχωρία τους, με τη διαρύθμισή τους και με τον εποπτικό εξοπλισμό, υποκινούν τον μαθητή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, παρέχουν ερεθίσματα για σκέψεις και συλλογισμούς, νοητικούς μηχανισμούς, συλλογή πληροφοριών και γενικά είναι χώροι πραγματικής ψυχολογικής εγρήγορσης. Η διδασκαλία αρχίζει και τελειώνει στην τάξη. Υπάρχει πρόγραμμα εμπλουτισμένο για τα ευφυή παιδιά, όπως και κατάλληλο πρόγραμμα για τα παιδιά που έχουν προβλήματα και χρειάζονται επί πλέον βοήθεια. Οι πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες είναι πολύ ανεπτυγμένες, είναι το καθημερινό πρόγραμμα και τα παιδιά φεύγοντας από τη Σχολή —το απόγευμα— επιστρέφουν στα σπίτια τους ξεκούραστα κι ευτυχισμένα.

Ο διευθυντής είναι ξένος, όπως και το περισσότερο διδακτικό προσωπικό, αφού όπως προαναφέραμε ακολουθείται πιστά το πρόγραμμα του Νοτιοαφρικάνικου Υπουργείου Παιδείας. Η Σχολή ξεκίνησε τη λειτουργία της το 1974 με 54 μαθητές και σήμερα πλησιάζει τους χίλιους. Ένα ποσοστό, περίπου 30% το αποτελούν ξένοι μαθητές —νοτιοαφρικανοί λευκοί, Ιταλοί, Άγγλοι κ.λπ.— Όλοι είναι υποχρεωμένοι να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα. Τα ελληνικά διδάσκονται σε τρία επίπεδα που αντιστοιχούν σε τρία τμήματα για κάθε τάξη, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές κατέχουν την ελληνική γλώσσα.

Η Σχολή αυτή παρουσιάζει κάποια ιδιομορφία. Είναι ιδιωτική —όχι κερδοσκοπική— επιχορηγείται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, αλλά και από το αφρικάνικο. Οι γονείς πληρώνουν διδάκτρα πολύ υψηλά και πέρα από αυτά προσφέρουν κατά διαστήματα και άλλα ποσά γιατί τα έξοδα λειτουργίας της είναι τεράστια. Το σύνολο των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους σ' αυτήν είναι Έλληνες της τρίτης γενιάς και ευκατάστατοι. Έχουν νοτιοαφρικάνικη νοοτροπία, πατρίδα τους θεωρούν εκείνη τη χώρα και την Ελλάδα τη βλέπουν σαν πατρίδα των προγόνων τους. Οι περισσότεροι νοιώθουν περηφάνεια για την ελληνική τους καταγωγή και θεωρούν χρήσιμο τα παιδιά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα την οποία στα σπίτια τους δε

συνηθίζουν να την ομιλούν ούτε αυτοί οι ίδιοι. Πάντως τελειώνοντας αυτή τη Σχολή τα παιδιά —έφηβοι πλέον— μπορεί να μη νοιώθουν όπως εμείς Έλληνες —αυτό είναι φυσικό άλλωστε— νομίζω πως θα παραμείνουν φίλοι της Ελλάδας. Σ' αυτό συμβάλλει θετικά και η υποχρεωτική εκμάθηση των ελληνικών χωρών καθώς και οι γιορτές που γίνονται με ξεχωριστή λαμπρότητα για τις δύο εθνικές μας επετείες, την 28η Οκτωβρίου και την 25η Μαρτίου. Η αποστολή των ελλήνων εκπαιδευτικών στη Σχολή αυτή έχει τεράστια σημασία. Πάνω απ' όλα πρέπει να γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα για να καταλάβουν γρήγορα τον τρόπο λειτουργίας της Σχολής, για να είναι πιο κοντά στα παιδιά και να μη νοιώθουν εντελώς ξένοι με τους ξένους συναδέλφους τους. Κι ακόμα να κάνουν φίλους και πρεσβευτές της Ελλάδας τους μαθητές των άλλων εθνικοτήτων.

Σκοπός της εργασίας μου αυτής δεν είναι η απλή πληροφόρηση μόνο των συναδέλφων αλλά και η ενημέρωση και ο προβληματισμός των αρμοδίων για την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στη Νότια Αφρική και γιατί όχι και για τις άλλες υπερπόντιες χώρες. Τα προβλήματα είναι σχεδόν τα ίδια. Οι συμπατριώτες μας αυτοί όσο κι αν το επιθυμούν, είναι δύσκολο να επιστρέψουν στην Ελλάδα. Η αγωνία των περισσότερων είναι να διατηρήσουν ως ένα βαθμό την ελληνικότητα των παιδιών τους. Και σ' αυτό έχουμε υποχρέωση να βοηθήσουμε κι εμείς.

Τάσος Α. Βασιλείου

Μία πρόταση για την υποστήριξη του Σχολικού-Επαγγελματικού προσανατολισμού από την Εκπαιδευτική Τηλεόραση

N. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΔΗΣ

Δάσκαλος

Το παρακάτω κείμενο παραλήφτηκε κατά τη δημοσίευση του άρθρου «ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ». Είναι το τελευταίο μέρος του άρθρου και για να βγαίνει ολοκληρωμένο νόημα το δημοσιεύουμε στη συνέχεια.

Σχέδιο-πλαίσιο για την οργάνωση της δομής και την προσέγγιση των θεμάτων

Η οργάνωση της δομής των θεμάτων θα γίνεται με βάση την ιεράρχηση και τη συσχέτιση των θεμελιωδών παραγόντων που διαμορφώνουν και καθορίζουν την επαγγελματική επιλογή (ατομικά χαρακτηριστικά, δυνατότητες εκπαίδευσης, αγορά εργασίας, κοινωνικές συνθήκες).

Στο σχέδιο-πλαίσιο που ακολουθεί, δίνονται οι παράγοντες αυτοί καθώς και οι βασικές κατευθύνσεις πληροφόρησης, προς τις οποίες θα πρέπει να προσανατολίζεται η προσέγγιση και η μελέτη των θεμάτων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

Επάγγελμα και ατομικά χαρ/κά
Αυτογνωσία-Αυτοεκτίμηση

Πνευματικές και σωματικές ικανότητες για τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή. Κλίσεις. Ενδιαφέροντα...

Επάγγελμα και Αγορά Εργασίας
Κοινωνικοοικονομική θεώρηση
του επαγγελματικού τομέα.

Εκπαίδευση γενική και επαγγελμα-
τική για την είσοδο στο συγκεκρι-
μένο επάγγελμα. Πτυχία, μετεκπαι-
δεύσεις, επιμορφώσεις...

Επάγγελμα και Εκπαίδευση
Εκπ/κές κατευθύνσεις και απαιτή-
σεις

Προσφορά-ζήτηση-κοινωνική αν-
τίληψη συνθήκες-σημασία-συνει-
σφορά-ανάγκες της οικονομίας...

Η τηλεοπτική προσέγγιση και παρουσίαση των θεμάτων θα γίνεται με τη μέθοδο της έρευνας που θα κάνουν οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι ΣΕΠ). Για την πραγμάτωση της έρευνας και σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε θέματος θα χρησιμοποιούνται όλοι οι τρόποι ενημέρωσης και συλλογής πληροφοριών (συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους νέους και τους ειδικούς, επισκέψεις στους αρμόδιους φορείς, στους τύπους δουλειάς κ.λπ).

Η επιλογή των μαθητών που θα συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία, θα γίνει με μια προκαταρκτική έρευνα. Ένα κατάλληλο ερωτηματολόγιο θα βοηθήσει να σχηματιστούν ομάδες μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου με κοινά επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Από τις ομάδες αυτές θα γίνεται η επιλογή των μαθητών που θα συνεργαστούν με τους ειδικούς για την προετοιμασία και την πραγματοποίηση της έρευνας ΣΕΠ.

Το γενικό αυτό σχέδιο-πλαίσιο μπορεί ν' αποτελέσει τη βάση, τόσο για τον καθορισμό των θεμάτων που θα περιλάβει η σειρά «Πληροφόρηση και προσανατολισμός, όσο και για τη συγγραφή των σχετικών σεναρίων.(2)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(1) Ο όρος Σχολικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια του προσανατολισμού που προγραμματίζεται και εφαρμόζεται στο σχολείο (από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο) και περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του προσανατολισμού και της συμβουλευτικής (ατομικός, εκπαιδευτικός, επαγγελματικός και κοινωνικός). Με τον όρο Εκπαιδευτική Τηλεόραση θα πρέπει να εννοείται το σύνολο των τηλεοπτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται και παράγονται με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς-μορφωτικούς στόχους.

(2). Οι σκέψεις αυτές είναι στη διάθεση οποιουδήποτε αρμόδιου φορέα με την ελπίδα ν' αποτελέσουν μια μικρή συμβολή στο θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε.Γ. «Προς ένα ολοκληρωμένο σύστημα εξελικτικού σχολικού προσανατολισμού για την ελληνική εκπαίδευση». Περιοδικό ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, αριθμ. 22, 1982.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ. «Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα». Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1981.
- Κ.Ε.Μ.Ε. Βιβλία και φυλλάδια με οδηγίες σχετικές με την εφαρμογή του ΣΕΠ στο Γυμνάσιο. Έκδοση ΟΕΔΒ 1978-82.
- ΥΠΕΠΘ/ΚΕΜΕ. «Αναλυτικό Πρόγραμμα για την εφαρμογή του Σχολικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Α' και Γ' Γυμνασίου». Ομάδα Εργασίας ΣΕΠ-Αθήνα 1982.
- Ο.Α.Ε.Δ. «Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Επαγγελματικού Προσανατολισμού». Αθήνα 1978.
- B.B.C. TELEVISION FOR SCHOOLS. "CAREERS EDUCATION - IT'S YOUR CHOICE GOING TO WORK" SCHOOL BROADCASTING COUNCIL 1979-80.
- MARYLAND STATE DEPARTMENT OF EDUCATION - DIVISION OF INSTRUCTIONAL TELEVISION. "JOBS: SEEKING, FINDING, KEEPING". 1979.
- C.N.D.P.-PARIS: "AU SERVICE DE VOTRE ENSEIGNEMENT". Πρόγραμμα εκπαιδευτικών τηλεοπτικών εκπομπών 1980-81.
- «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ». Τεύχος 18/1981, αφιέρωμα.
- «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». Τεύχη 4,5/1981 αφιέρωμα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αξιών που βιώνει ο λαός της και τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει τα εθνικά, κοινωνικά και πολιτιστικά του θέματα.

7

Τα παιδαγωγικά κέντρα και η επιμόρφωση των δασκάλων

ΚΩΝ/ΝΟΣ ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΑΚΗΣ
Diploma Ed., M.A. Ed.

Ζούμε στην εποχή της επαναστάσεως των γνώσεων, όπου οι νέες γνώσεις διαδέχονται η μια την άλλη, σ' όλα τα επίπεδα του επιστητού, με καταπληκτική ταχύτητα και ρυθμό. Μ' αυτό το τρόπο είμαστε καθημερινά μάρτυρες της συνεχούς αναθεώρησης των παλαιών μας γνώσεων, ενός κόσμου όπου οι ιδέες και τα «πιστεύω» κοινωνικών ομάδων ή και ατόμων συγκρούονται, όπου άναυδοι παρακολουθούμε την έκρηξη των γνώσεων και τη διείσδυση στη ζωή μας νέων κοινωνικών τάσεων και αξιών.

Τα «Παιδαγωγικά Κέντρα» φαίνονται από πρώτη άποψη ότι ξεπήδησαν απ' αυτή τη ξαφνιάζουσα ταχύτητα της εποχής μας. Είναι κέντρα όπου οι δάσκαλοι, σ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους από την προσχολική μέχρι και τη δευτεροβάθμια έκπληση (όλων των αποχρώσεων και τύπων) μετεκπαιδεύονται και επιμορφώνονται για να προσαρμόζουν την ύλη και τις μεθόδους διδασκαλίας τους στα δεδομένα και νεωτερισμούς της σύγχρονης παιδαγωγικής και σχολικής πράξης.

Η έννοια του «δάσκαλος» έχει παίσει προ πολλού να έχει την παλιά της σημασία. Ο παραδοσιακός δάσκαλος αρκείται και περιορίζεται στο να προσφέρει τη διδακτέα ύλη, να εφαρμόζει τις μεθόδους και να χρησιμοποιεί τα μέσα διδλίας σύμφωνα με την «αρχική» του εκπαίδευση. Η σημερινή ταχύτητα των γνώσεων και μεταλλαγών σ' όλους τους τομείς του επιστητού καθιστούν αδύναμο το σύγχρονο δάσκαλο να εργάζεται με ότι του πρόσφερε η πρώτη του εκπληση στη Παιδαγωγική Ακαδημία ή στο Πανεπιστήμιο. Οι νεώτεροι παιδαγωγοί και σχεδιαστές της εκπαίδευσης ομόφωνα συμφωνούν για τη συνεχή και αδιάλειπτο επιμόρφωση των δασκάλων. Η «δια βίου» παιδεία του Πλάτωνα βρίσκει την τέλεια απήχυσή της στη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη.

Απόρροια όλων αυτών των πεποιθήσεων και τάσεων φαίνονται να είναι και τα παιδαγωγικά κέντρα. Τα παιδαγωγικά κέντρα είναι αγγλική εφεύρεση, όπου καλούνταν «δασκαλικά κέντρα» (teachers' centres). Τέτοια κέντρα συναντιούνται σε διάφορες χώρες των εξελιγμένων ή εξελισσόμενων χωρών της υδρογείου. Για παράδειγμα, σε προχωρημένη μορφή μπορούμε να τα συναντήσουμε εκτός της Μ. Βρετανίας, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στην

Αυστραλία, στον Καναδά, στη Ν. Ζηλανδία, στην Ιαπωνία, στην Ολλανδία, στη Σκανδιναβία, στο Ισραήλ, στην Ινδία και αλλού. Σ' όλες αυτές τις χώρες τα παιδαγωγικά ή εκπαιδευτικά κέντρα έχουν μικρές διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά την οργάνωση και αποστολή τους. Ο βασικός τους όμως σκοπός είναι η μορφωτική «ανάνεωση» των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι έτοιμοι και ικανοί σε κάθε στιγμή να εφαρμόζουν νέες τεχνικές και καινοτομίες στο σχολείο τους.

Τα παιδαγωγικά κέντρα μπορούν να στεγασθούν σε ειδικά κτήρια που έχουν ανοικοδομηθεί για το σκοπό αυτό ή ακόμα να φιλοξενηθούν σ' ένα παλιό σχολείο το οποίο έπαψε να λειτουργεί ή σ' άλλους χώρους. Ωποσδήποτε, η ιδανικότερη περίπτωση είναι η ανέγερση ενός σύγχρονου κτηρίου που έχει οικοδομηθεί σύμφωνα με το σχέδιο και την αρχιτεκτονική ενός εκπαιδευτικού κέντρου. Τα κέντρα αυτά μπορούν να εξοπληρευτούν ως 50 σχολεία δευτεροβάθμιας και 120 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό όμως δεν είναι κανόνας.

Αποφασιστικό και κεντρικό ρόλο στην καθόλου λειτουργία και επιτυχία οργάνωση των παιδαγωγικών κέντρων έχει ο Διευθυντής αυτού. Αυτός πρέπει να συντείνει με την εν γένει του μόρφωση, δραστηριότητα και ηγετικές του ικανότητες στην επιθυμητή προβολή και οργάνωση του Κέντρου. Ο Διευθυντής του κέντρου επικουρείται από το βοηθητικό του προσωπικό, όπως τον Υποδιευθυντή του κέντρου και ένα ή δυο Γραμματείς. Βέβαια με το ανώτερο προσωπικό συνεργάζονται και ορισμένοι δάσκαλοι σε ημιμόνιμη βάση. Ωποσδήποτε, η συμβολή και συνεργασία των Συμβούλων Εκπαίδευσης είναι ουσιαστική και εποικοδομητική για την ενεργό συμμετοχή και αποδοτική εκπαιδευτική των δασκάλων. Επίσης, στα εκπαιδευτικά κέντρα μπορούν και πρέπει να προσκαλούνται για επιστημονική συνεργασία διάφορα έμπειρα πρόσωπα που ανήκουν σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, Πανεπιστήμια ή ανώτερες σχολές. Μ' αυτό τον τρόπο η συμβολή διαφόρων επιστημόνων, όπως ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, σχολιάτρων, καθηγητών, κ.λπ. είναι θετική και πολύτιμη. Ακόμη τονίζεται η συνεργασία και συμμετοχή στο Κέντρο των τοπικών αρχών, γονέων, μαθητών, σπουδαστών ή άλλων προσώπων που ενδιαφέρονται για την προαγωγή των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

Βέβαια, για αποφυγή κάθε παρεξήγησης, τα εκπαιδευτικά κέντρα δεν πρέπει να μεταβληθούν σε τόπους ξηρών διαλέξεων και βερμπαλισμού. Εδώ, πρέπει να εμφανίζεται ο καλοπροαίρετος και δημοκρατικός διάλογος με την ανταλλαγή γνώμων, απόψεων και εμπειριών απ' όλους τους συμμετέχοντες σ' αυτό. Το παιδαγωγικό κέντρο, εκτός των άλλων, είναι η εστία όπου οι δάσκαλοι ασκούνται πρακτικά σ' όλα τα εποπτικά και άλλα βοηθήματα διδασκαλίας. Είναι τόπος κοινωνικής επαφής και γνωριμίας των διδασκόντων. Για τους λόγους αυτούς το παιδαγωγικό κέντρο διαθέτει ξεχωριστές αίθουσες και χώρους διαλέξεων, εποπτικών μέσων, βιβλιοθήκης, Ψυχαγωγίας, κ.α.

Με μια λέξη ο σκοπός του Παιδαγωγικού Κέντρου είναι πολλαπλός. Είναι το παιδαγωγικό εργοτάξιο και εργαστήριο, το οποίο με τη δυναμική του παρουσία συντελεί στη συνεχή εκπαιδευτική ανανέωση, ανάπτυξη και προβολή του

διδασκαλικού επαγγέλματος. Ανταποκρίνεται με πληρότητα στις προϋποθέσεις και απαιτήσεις ενός είδους αποκέντρωσης και ελευθερίας στην εκπαίδευση.

Γενικά, μερικές από τις χαρακτηριστικές προθέσεις των παιδαγωγικών κέντρων είναι οι παρακάτω:

Η θεωρητική και πρακτική εκπ/ση των δασκάλων.

Η σπουδή και μελέτη του τοπικού περιβάλλοντος και η άντληση κατάλληλης διδακτέας ύλης για τα σχολεία.

Η συνεχής ενημέρωση των δασκάλων στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα και πράξη.

Η άμεση και ενεργός συμμετοχή των δασκάλων στις διάφορες εκδηλώσεις του Κέντρου.

Η ανακάλυψη διδακτικών μέσων που προέρχονται από το τοπικό περιβάλλον.

Η συνεργασία του Κέντρου, μέσω του Διευτού του, με όλα τα Σχολεία της δικαιοδοσίας του και το εποικοδομητικό συμβουλευτικό έργο του.

Η διεξαγωγή και πραγμάτωση παιδαγωγικής έρευνας που να προσαρμόζεται στις τοπικές συνθήκες και τα προβλήματα των Σχολείων της περιοχής του Κέντρου.

Η σωστή πληροφόρηση των γονέων και ενηλίκων σε θέματα Παιδαγωγικής και Αγωγής.

Από όσα λέχθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό, ότι τα Παιδαγωγικά Κέντρα μπορούν να καταστούν να αποδειχθούν παιδαγωγικές εστίες που υλοποιείται η διαρκής επιμόρφωση των δασκάλων, μέσω των οποίων οι δάσκαλοι αποκτούν αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ενδιαφέρον και κίνητρα για περαιτέρω αυτομόρφωση και διδακτικούς πειραματισμούς και, τέλος, πλήρη επάρκεια και αποδοτικότητα για το λειτουργήμα τους σαν παιδαγωγοί και ταγοί της νεότητας.

Επιπρόσθετα, τα παιδαγωγικά κέντρα παρουσιάζονται σαν όργανα δημοκρατικής και συλλογικής έκφρασης και τα οποία συνεργαζόμενα με την ευρύτερη κοινωνική ομάδα διαδηλώνουν ότι η παιδεία δεν είναι μονοπώλιο και προνόμιο μόνο των εκπαιδευτικών αλλά υπόθεση όλων και αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και προσφοράς.

Διόρθωση Κυριοτέρων Παροραμάτων

Επειδή σε κείμενο του συνάδελφου Φάνη Τουλούπη (που δημοσιεύτηκε στο 2ο Τεύχος του «Ε.Β. του Δ.» έγιναν τυπογραφικά λάθη και παραλείψεις που αλλοιώνουν σε πολλά σημεία την έννοια του κειμένου κάνουμε τις ακόλουθες διορθώσεις:

Στη σελίδα 65: α) στίχος 15: Το σωστό είναι: των «βαναύσων».

β) στίχος 20: το σωστό είναι: «αρχαιοκαπήλων».

γ) στίχος 32: να συμπληρωθεί με την ακόλουθη φράση (μετά τη σημείωση 14): «εκπαίδευσης υποψήφιων δασκάλων και νηπιαγωγών σ' Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές, ενταγμένες στα Πανεπιστήμια της Χώρας».

δ) στίχος 39: Η λέξη «υπομνήματα» επιμόρφωσης να γίνει: «υποκατάστατα» επιμόρφωσης.

Στή σελίδα 69: α) στίχος 17: Το λανθασμένο «μονοκρατία» ν' αντικαταστεί με τη λέξη «μονοκρατορία».

β) στίχος 25: Η λέξη «τόποι» να γίνει: «τύποι».

Στη σελίδα 74 και στη «σημείωση 5»: Το ποσοστό του 1955 είναι 3,3%

Στη σελίδα 77 και στη «σημείωση 33»: Το σωστό είναι «οι δάσκαλοι... της Θουριγγίας» και όχι της «Βουριγγίας».

Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση

ΗΡΑΚΛΗΣ ΚΑΝΑΚΑΚΗΣ

Στη Δημοτική Εκπαίδευση έχει ξεκινήσει μια σημαντική προσπάθεια αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος στα πλαίσια του ισχύοντος Συντάγματος. Ήδη βρίσκεται σε χρήση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα Α' και Β' τάξης με τα αντίστοιχα βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο.

Με την ευκαιρία αυτή ξαναπαίρνει επί τάπητος το θέμα της σεξουαλικής ή μη διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Όσοι το παρακολουθούν, θα θυμούνται ότι επί κυβέρνησης Νέας Δημοκρατίας δηλώθηκε στη Βουλή από τον τότε Υπουργό Κοινωνικών Υπηρεσιών Σπύρο Δοξιάδη, μετά από επερώτηση βουλευτή της αντιπολίτευσης, ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με το Κ.Ε.Μ.Ε. προχωρούν στη μελέτη του. Δεν έγινε όμως γνωστό αν πραγματικά συγκροτήθηκε επιτροπή μελέτης, αν και σε ποιά πορίσματα κατέληξε. Επίσης, μέχρι τώρα, η εισαγωγή ή όχι του μαθήματος της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία μας δεν έχει συστηματικά διερευνηθεί και συζητηθεί στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης στον τόπο μας. Αν υποθεθεί ότι στην Ελλάδα μπορεί να μιλάει κανείς για παιδαγωγική επιστήμη.

Γι' αυτό, αλλά και επειδή η σχετική Ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτη, η εισήγηση είναι κυρίως προϊόν προσωπικών εμπειριών και προβληματισμού. Φιλοδοξία της είναι ν' αποτελέσει ερέθισμα για την έναρξη της ανάλογης συζήτησης. Μιας συζήτησης που πιστεύουμε ότι θα καταδείξει την αναγκαιότητα να μπει στα σχολεία το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής. Μιας συζήτησης που θα επιταχύνει την ωρίμανση αυτής της αναγκαιότητας.

Αλλά ας δούμε το θέμα διαλεκτικά.

Υπάρχει πρόβλημα διαπαιδαγώγησης και γνωριμίας των παιδιών με τα μυστικά της διαιώνισης της ζωής ή όχι; Ασφαλώς η απόκριση σήμερα είναι καταφατική και απ' αυτούς που μέχρι χθες δυσπιστούσαν.

Στην εποχή μας το σεξ βγήκε στο πεζοδρόμιο και στο πάρκο σαν ερωτική περίπτυξη και πράξη, στο μαγαζί σαν κράχτης, στον κινηματογράφο και στην Τ.Β. σαν ερεθιστική διαφήμιση, στο περίπτερο της γειτονιάς σαν πορνοφυλλάδα. Πολύ φρέσκο λοιπόν το παιδί να γίνεται δέκτης των μηνυμάτων αυτών από

τη μια μεριά και από την άλλη απαγορεύσεων και αρνήσεων που κατευθύνονται από την άγνοια, το στείρο ηθικισμό και τον κοινωνικό στρουθοκαμηλισμό.

Ο βομβαρδισμός του παιδιού με σοδομίτικα θεάματα, με οπτικά ερεθίσματα και αφροδισιακά ακούσματα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο και σ' ένα βαθμό από τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, συμβάλλει στην πρόωγη συχνά σεξουαλική του αφύπνιση. Στο παιδί συνεπώς γεννιούνται ερωτηματικά γύρω από το σεξ και την αναπαραγωγή. Εδώ κρίνουμε απαραίτητο να διευκρινήσουμε ότι προβλήματα και ερωτηματικά γεννιούνταν και παλιότερα. Τότε που το σεξ εθεωρείτο ταμπού, απαγορευμένη ζώνη, ναρκοθετημένη περιοχή. Τότε που κάθε συναφής ερώτηση χαρακτηριζόταν ως «απρεπής».

Θ' αφήσουμε λοιπόν αναπάντητα τα ερωτηματικά του παιδιού, σπρώχνοντας το έτσι στο φαντασιόπληκτο νέο, στο διεφθαρμένο ενήλικο, στην εκπορνεύουσα παραπαιδεία απ' όπου θ' αντλήσει λαθεμένες και σκοτεινές πληροφορίες που είναι πιθανόν να του δημιουργήσουν μεγαλύτερη σύγχυση και τραυματικές για τη μελλοντική σεξουαλική ζωή του εμπειρίες. Ή θα του δώσουμε από τα αρμόδια πρόσωπα υπεύθυνες και έγκυρες πληροφορίες;

Το παιδί σε κάθε ηλικία έχει δικαίωμα να παίρνει ειλικρινείς απαντήσεις, προσαρμοσμένες βέβαια στην αντιληπτική και αφομοιωτική ικανότητά του. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που ταλαιπωρούνται ως ενήλικοι, επειδή από έλλειψη επικοινωνίας και διαλόγου με τους γονείς τους δεν πήραν απόκριση σε ερωτήματα τους ή πήραν επιπόλαιες και χυδαίες από ανεύθυνες πηγές.

Το δεύτερο ερώτημα είναι: Ποιός θ' αναλάβει τη σεξουαλική διαφώτιση των παιδιών οι γονείς ή το σχολείο; Οι απόψεις εδώ διίστανται. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η σεξουαλική αγωγή στο σχολείο αποτελεί σοβαρή παρέμβαση στην ιδιωτική ζωή της οικογένειας. Ότι οι αρμοδιότεροι και καταλληλότεροι να διδάξουν τις σχέσεις των δύο φύλων είναι οι γονείς.

Η αντίληψη αυτή, κατά τη γνώμη μας, είναι λεθεμένη και περιπλέκει το πρόβλημα. Διότι αυτός που θα επωμιστεί το δύσκολο αυτό έργο πρέπει να είναι ειδικά επιμορφωμένος, με επιστημονική κατάρτιση στο θέμα, με ικανότητα να προσεγγίσει ψυχικά το παιδί. Με ευαισθησία, απλότητα και ειλικρίνεια. Με μέθοδο το διάλογο και τη φυσικότητα.

Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω προσωπική εμπειρία, σχετικά με την ειδική εκπαίδευση που πρέπει να διαθέτει όποιος αναλαμβάνει τέτοια ευθύνη. Το Φλεβάρη του 1979, κάνοντας χρήση φοιτητικής άδειας μικρής διάρκειας, έλλειψα από το 2θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγκαιριάς-Πάρου όπου υπηρετούσα ως δάσκαλος. Κατά την απουσία μου προσκλήθηκε ο αγροτικός γιατρός από τη συναδέλφισσα ν' απασχολεί τους μαθητές 1-2 ώρες ημερησίως με μαθήματα υγιεινής και καθαριότητας. Τη δεύτερη μέρα στη διάρκεια του μαθήματος υποβλήθηκε από μαθήτρια ερώτηση σχετικά με το πως γεννιούνται τα παιδιά. Ο γιατρός έδωσε εξηγήσεις, αλλά το μόνο που κατάφερε, όπως αποδείχτηκε μετά τον ερχομό μου ήταν να μεγαλώσει τη σύγχυση. Όχι βέβαια από ελλιπή κατάρτιση (έχαιρε καθολικής εκτίμησης για το επιστημονικό του έργο), αλλά από έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης.

Πόσες όμως οικογένειες πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις; Π.χ. πόσοι γονείς γνωρίζουν ποιά πρέπει να είναι η τακτική τους όταν αντιλαμβάνονται το παιδί τους να αυνανίζεται; Πόσοι γονείς γνωρίζουν ότι οι ατέλειες της διαπαιδαγώγησης πάνω στο σεξ παίζουν ξεχωριστό ρόλο στην εκδήλωση της ομοφυλοφιλίας και μάλιστα η άρνηση των σχέσεων με τους εκπροσώπους του άλλου φύλλου είναι ενισχυτική αυτής της απόκλισης; Πόσοι γονείς γνωρίζουν την αντιληπτική ικανότητα και το βαθμό ωριμότητας των παιδιών τους, ώστε ανάλογα να προσαρμόσουν την ενημέρωση και διαφώτιση που τους κάνουν; Και πόσοι γονείς δεν έχουν υπερκεράσει τον όρο αυτό δημιουργώντας άλλα προβλήματα;

Και ακόμη τι θα γίνει με τα χιλιάδες ορφανά και εγκαταλειμμένα παιδιά; Ας μην ξεχνούμε ότι παλιά το παιδαγωγικό πρόβλημα βρισκόταν υπό την απόλυτη ευθύνη της οικογένειας. Σιγά-σιγά όμως περιήλθε στη δικαιοδοσία του κράτους, επειδή η οικογένεια στάθηκε ανήμπορη ν' ανταποκριθεί στα παιδαγωγικά της καθήκοντα.

Υπολείπεται να εξεταστεί με ποιά μορφή θα εισαχτεί στην εκπαίδευση η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Θα μπει ως ιδιαίτερο μάθημα, αποσπασματικά σε άλλα μαθήματα ή ως συνισταμένη της βιολογίας και της υγιεινής; Θα έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα με εξετάσεις και βαθμολογία ή θ' αποτελεί επιμορφωτικό συμπλήρωμα της γενικής παιδείας των παιδιών; Από ποιά ηλικία θα ξεκινήσει η διδασκαλία; Ποιές θα είναι οι θεματικές ενότητες του μαθήματος; Τι θα διδάσκεται σε κάθε τάξη; Πως θα διδάσκεται; Η απάντηση αυτών και άλλων ερωτημάτων προϋποθέτει βαθιά μελέτη, εξαντλητική έρευνα, πολλή προσοχή, μακρές συζητήσεις και συσκέψεις με τη συμμετοχή όλων όσων σχετίζονται με το πρόβλημα.

Ως προς το περιεχόμενο, θα θέλαμε να πούμε, ότι αντικείμενο της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης δεν είναι μόνον η φυσιολογία των γεννητικών οργάνων και η σεξουαλική πράξη. Είναι ακόμη, μεταξύ άλλων, οι ρόλοι των δύο φύλλων, η επικοινωνία και ο αλληλοσεβασμός των δύο φύλων, η προφύλαξη από τα αφροδίσια νοσήματα, η ανευθυνότητα και η ασυνειδησία στις σεξουαλικές σχέσεις, οι αρμονικές συζυγικές σχέσεις που είναι βασικός παράγοντας της ολοκληρωμένης οικογένειας, η σημασία της οικογένειας, η αξία και η αναγκαιότητά της.

Ανατρέχοντας στην εμπειρία άλλων χωρών (Ανατολικών, Δυτικοευρωπαϊκών, Σκανδιναβικών) και βλέποντας πως εξελίχτηκαν εκεί ανάλογες προσπάθειες, μπορούμε ν' αντλήσουμε χρήσιμα συμπεράσματα. Αυτό δε σημαίνει όμως σε καμιά περίπτωση ότι μεταφυτεύοντας στη χώρα μας τους τρόπους αντιμετώπισης και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν σε χώρες με επιτυχή αποτελέσματα και μεταγλωττίζοντας τα βιβλία τους, λύνουμε το πρόβλημά μας. Διότι η χώρα μας έχει τη δική της ταυτότητα και τις ιδιαιτερότητές της. Σχετικά με τις διαφορές και τις ιδιαιτερότητες που έχουν σχέση με την εθνικότητα, Ρώσος παιδαγωγός παρατηρεί:

«Οι Ευρωπαίοι χαιρετώντας προτείνουν για χειραψία το χέρι, πράγμα που

μπορεί όχι μόνον να εκπλήξει αλλά και να απωθήσει τον Κινέζο, τον Ιάπωνα, τον Ινδό. Οι Αγγλικανοί αρχίζουν την επιστολή με τις λέξεις «Ακριβέ Σερ» ακόμα κι αν στην επιστολή αυτή κατηγορεί τον αντίπαλο του για απατεωνιά. Στην Ευρώπη το χρώμα του πένθους είναι μαύρο, στην Κίνα όσπρο. Αποχαιρετώντας οι Ρώσοι κουνάνε το χέρι μπροστά, ενώ στη Γαλλία το κουνάνε προς τα πλάγια. Όταν συμφωνάμε εμείς (δηλ. στη Ρωσία) κουνάμε το κεφάλι, όταν δε συμφωνάμε το γυρίζουμε προς το πλάι. Σε άλλες χώρες συμβαίνει το αντίθετο».

Τέλος η χώρα μας έχει τα δικά της ήθη, την πολιτιστική της κληρονομιά και την ορθόδοξη παράδοση (Δεν έχει καμιά σχέση η ορθόδοξη παράδοση με τους κατά καιρούς ανάξιους εκπροσώπους της εκκλησίας).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, συμπεριλαμβανομένης και της αρχής ότι το σχολείο πρέπει να υπηρετεί τον άνθρωπο ολόπλευρα καθώς επίσης τις κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, κρίνουμε απαραίτητο το μάθημα που ανάμεσα σ' άλλα διαπραγματεύεται το μυστήριο της διαιώνισης της ζωής και τις λειτουργίες που τη θεμελιώνουν. Με τον όρο μυστήριο, εννοούμε πως η επιστήμη διερευνά το φαινόμενο της ζωής και της κληρονομούμενης μάζας που φέρνει κάθε άνθρωπος, αλλά δεν το έχει εξαντλήσει.

Θα πρέπει όμως να περάσει αρκετός καιρός για να θεμελιωθεί η σεξουαλική αγωγή σαν μάθημα. Οι λόγοι που επιβάλλουν αυτή την καθυστέρηση είναι κυρίως οι παρακάτω:

1. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της Ελληνικής οικογένειας.
2. Η έλλειψη ειδικά για το σκοπό αυτό επιμορφωμένου ή μετεκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού.
3. Η ανεπαρκής μέχρι ανύπαρκτη ενημέρωση και διαφώτιση των γονιών.
4. Η ανυπαρξία της υποδομής και των εγγυήσεων εκείνων που θα διασφάλιζαν την επιτυχία μιας τέτοιας καινοτομίας.

Αν θέλουμε, η για λόγους αναγκαιότητας καθυστέρηση που είπαμε παραπάνω να έχει κάποτε τέλος, θα πρέπει χωρίς άλλη αναβολή, η σεξουαλική αγωγή σε συνδυασμό με τη σχολική εκπαίδευση, ν' αποτελέσει αντικείμενο σοβαρής και υπεύθυνης μελέτης και έρευνας των παραγόντων της αγωγής.

Το θέμα είναι από τα «εν ου παικτοίς» και φυσικά δεν επιδέχεται ανευθυνότητες, ακροβατισμούς και πειραματισμούς. Όταν μάλιστα είναι γνωστό από τα πρωτόκολλα των σοφών της Σιών, ότι ο διεθνής Σιωνισμός νοιάζεται να διαφθείρει και εκφαιλίσει τη νεολαία μας, για να την χειραγωγήσει ευκολότερα.

Είναι αυτονόητο ότι η σεξουαλική αγωγή δεν είναι ξεκομμένη από την όλη εκπαίδευση. Αλλά εντάσσεται στη σημερινή απαίτηση για δομική αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, για μια παιδεία που δεν θα διχάζει τον άνθρωπο, αλλά θα τον υπηρετεί ως ψυχοσωματική ολότητα και κοινωνικό πρόσωπο. Που θα διαμορφώνει όχι ατομιστές, αλλά ανθρώπους στην υπηρεσία του λαού και της ανθρωπότητας.

ΗΡΑΚΛΗΣ ΚΑΝΑΚΑΚΗΣ

Δάσκαλος Νίκαιας

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. VERDOY CH (Μετ. Αλεξάνδρου Α) Σεξουαλική αγωγή για όλες τις ηλικίες.
2. ΣΙΟΥΣΝΟΡΦ Α. (Μετ. Κοντοστάνος Α.). Τι λέτε στα παιδιά σας για το σεξ.
3. ΠΑΟΥΡ Ζ (Μετ. Μ. Δήμου). Έτσι γεννιέται η ζωή.
4. ΛΑΟΥΡΑ ΚΟΝΤΙ (Μετ. Ευαγγελίδης Ερμ.). Σεξ και Εκπαίδευση.
5. Ελευθεροτυπία 6-11-82 άρθρο Χρ. Αλεξοπούλου.
6. ΚΟΛΕΣΟΦ Δ. (Εκδόσεις Μνήμη). Σεξουαλική ανάπτυξη - συμπεριφορά και διαπαιδαγώγηση του παιδιού και του εφήβου.
7. Τα μυστικά σχέδια του διεθνούς Σιωνισμού (Εκδόσεις Μήνυμα) Νικ. Ψαρουδάκη.

Απόδοση από το Γερμανικό
ΔΙΟΝΥΣΗΣ Σ. ΜΠΕΡΕΡΗΣ

Κοινωνικό στρώμα Οικογενειακή δομή και Κοινωνικοποίηση

1. Εισαγωγή:

Ξεκινώντας απ' τη θέση, ότι σπουδάζοντας τον ξένο πολιτισμό βρίσκουμε τ' αδύνατα σημεία του δικού μας, σκέφτηκα να μεταφέρω τούτες τις σκέψεις απ' τη Γερμανική βιβλιογραφία.

Πρόκειται για μια ανάλυση της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα και την οικογενειακή δομή, όπως τα περιγράφει ο Hart. Lüdtkke στο βιβλίο: *Familienerziehung, Sozialsicht und Schulerfolg*, ήτοι: Οικογενειακή Αγωγή, Κοινωνικό στρώμα και Σχολική επιτυχία.

Ορόσημο στην ιστορία της Παιδαγωγικής για τις Η.Π.Α. και την Ομοσπονδιακή Γερμανία είναι το έτος 1920, τότε που οι πρώτες ασχολήθηκαν με την κοινωνιολογία κι έβαλαν σαν σκοπό της αγωγής των την δημιουργία του τέλειου Δημοκράτη κι η δεύτερη με την Πρωτοβουλία των δασκάλων, του Σοσιαλιστικού κόμματος και των Παιδαγωγών Spranger, Fischer και Kershensteiner δημιουργούν το λαϊκό Δημοτικό Σχολείο (*Grundschule*).

Κι ενώ στην πέρα του Ατλαντικού χώρα συνεχίζεται και καλλιεργείται ομαλά το δημοκρατικό ιδεώδες, στη χώρα που περνάει τα χρόνια της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης, αρχίζει να καταδικάζεται κάθε τέτοια σκέψη απ' τον Εθνικοσοσιαλισμό.

Καλλιεργείται ο αυταρχικός τύπος του ανθρώπου κι ο ιμπεριαλισμός μ' αποτέλεσμα την πρόκληση του Βου Παγκόσμιου Πολέμου.

Έτσι, για να μη συμβούν τα ίδια —αφού μέρος της ευθύνης για τέτοια αποτελέσματα φέρνουν κι οι Παιδαγωγοί— μετά το 1945 αρχίζει ένας έντονος αγώνας για τη δημιουργία μιας νέας δημοκρατικής κοινωνίας.¹

Δύο έννοιες παρμένες απ' την Αμερικάνικη ορολογία δεσπόζουν σ' όλη

την Παιδαγωγική φιλολογία:

α) Sozialisierung² = Κοινωνικοποίηση

β) Sozialisation = Διαδικασία Κοινωνικοποίησης

Μπροστά στο δέος που μας προκαλεί ο συναγωνισμός εξοπλισμών των κρατών, οι πολλές οικονομικές και τεχνικές απαιτήσεις της ζωής στη βιομηχανική εποχή που ζούμε, ο αθέμιτος πλουτισμός των ισχυρών σε βάρος των αδύνατων (κρατών ή ατόμων), ο ανταγωνισμός των οικονομικοπολιτικών συστημάτων και μπροστά στο φόβο και στη σκέψη, ότι θα δημιουργηθεί ο άπληστος κι ο αχόρταγος, ο συμφεροντολόγος και γυμνός από κάθε γνώρισμα του Κοινωνικού ανθρώπου, γίνεται μια προσπάθεια να καλλιεργηθεί με κάθε τρόπο η κοινωνικοποίηση του ατόμου.

2. ΓΕΝΙΚΑ³

Στο άρθρο αυτό, μας λέει ο συγγραφέας θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο των διαφόρων προοπτικών και να μπούμε μέσα στην εξέταση των ειδικών άρθρων.

Το κεντρικό θέμα βρίσκεται στη θεωρία της κοινωνικοποίησης, που παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των δομικών στοιχείων (προϋποθέσεων) της Οικογενειακής αγωγής, της κοινωνικής στάθμης αυτής και των εξ αυτών αποτελεσματικών επιδράσεων για την αιτιολόγηση μάθησης, την επίδοση, τη σχολική πρόοδο.

Στο κέντρο του άρθρου βρίσκεται ένα μοντέλλο της Οικογενειακής Κοινωνικοποίησης που διαπραγματεύεται τη σχετική αξία της κατάστασης του συνόλου στις επί μέρους εργασίες των μεταβλητών και των παραγόντων, οι οποίοι αιτιολογούν τη μάθηση, την επίδοση και τη σχολική πρόοδο και διασαφηνίζουν τους όρους αυτούς.

Η κοινωνικοποίηση παρουσιάζει ένα σύνθετο συμβάν της εσωτερικής δράσης ανάμεσα στο υποκείμενο και στο κοινωνικό σύστημα σε σχέση με την ηλικία και τα στάδια ανάπτυξης, απ' τα οποία βγαίνει σαν αποτέλεσμα ένα ορισμένο απόθεμα (Rezerwuar) ή δείγμα προδιαθέσεων της συμπεριφοράς του υποκειμένου.

Σ' αντίθεση του όρου της αγωγής, που περιορίζεται στη σκόπιμη διαδικασία της μάθησης και της προσαρμογής του υποκειμένου, η Κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει τις μη σκόπιμες διαδικασίες της ολοκλήρωσης του υποκειμένου σ' ένα δεδομένο σύστημα.

Αυτός ο περιορισμός στις σκόπιμες διαδικασίες της αγωγής της μάθησης είναι πιθανώς μια σημαντική αιτία, για τον ποίο λόγο η παραδοσιακή επιστήμη της αγωγής τόσο λίγη επιτυχία είχε μέχρι τώρα στο να παρουσιάσει συγκεκριμένες παιδαγωγικές επιδράσεις και ν' αναλύσει κατά κάποιο τρόπο τη συμμετοχή των παραγόντων της κοινωνικοποίησης.

Έτσι μπορεί η νεολαία να υποκύπτει ολοκληρωτικά στις θεσμικές επιδράσεις του συστήματος της αγωγής των γεροντότερων γενεών, αλλά συγχρόνως

παρουσιάζονται διαφορές γενεών ή αντιθέσεις και συγκεκριμένα με την αιτία της μη ολοκληρωτικής κοινωνικοποίησης.

Ένα γενικό ορισμό μας έδωσε ο Vaskovits: Η κοινωνικοποίηση είναι μια σύνθετη διαδικασία εσωτερικής ανάπτυξης κάθε νέας γενιάς στην ειδική κουλτούρα, στον εξωτερικό τύπο ζωής της κοινωνίας της ή ορισμένων ομάδων, αλλά επίσης και στις στάσεις συμπεριφοράς και στα ανάλογα αισθήματα των πρωτογενών και δευτερογενών ομάδων, οι οποίες με τις ειδικές παρατηρήσεις και τον τρόπο σκέψης ασκούν την ανάλογη επίδραση.

Άλλους ανάλογους ορισμούς δίνουν ο Bandura κι ο Mandel.

3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Πολλοί έγραψαν για τη σημασία της Kernfamilie,⁴ τη δράση της και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Η οικογένεια δίνει την πρωτογενή φάση της κοινωνικοποίησης σ' αντίθεση με το σχολείο και την εκπαίδευση που δίνουν τη δευτερογενή.

Ο Eisenstadt περιγράφει παρακάτω τους τρόπους της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης.

1. Με την προσκόλληση των παιδιών στους ενήλικες.

α) Στη μητέρα ή υποκατάστατο αυτής, στον πατέρα.

β) Γενικά σ' άλλους ανθρώπους.

Αυτό σημαίνει, ότι η κοινωνικοποίηση δημιουργείται με βάση, ότι το παιδί επιθυμεί τους ενήλικες σαν αντικείμενα των ενεργειών του.

2. Ο τρόπος της σύνδεσης είναι διάχυτος και γενικός. Αυτός κατευθύνεται στην όλη προσωπικότητα των ενήλικων πάνω στη γενική προδιάθεσή τους απέναντι στο παιδί (η αγάπη για το παιδί) και όχι —τουλάχιστο στην αρχή— πάνω σε ειδικές ενέργειες.

3. Η σιγουριά ενός τέτοιου σύνδεσμου είναι η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του παιδιού σαν ένα κοινωνικό ον, επομένως και για την αναδίπλωση της ικανότητάς του στην άσκηση και την προσδοκία των ρόλων της συμπεριφοράς.

4. Στην πορεία της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια, αναπτύσσει το παιδί γενικές, πρωτογενείς προδιαθέσεις για ορισμένους ρόλους.

5. Απ' τις γενικές αυτές πρωτογενείς προδιαθέσεις, μετά θα μάθει τους μεμονωμένους ειδικούς ρόλους στις διάφορες ειδικές καταστάσεις. Η πιθανότητα για Interaktion (αλληλοεπίδρασης-συμβίωσης) με άλλους ανθρώπους —ιδιαίτερα με ενήλικες— και η ασφάλεια ενός υπάρχοντος συνδέσμου δημιουργούν βέβαια τη βασική προϋπόθεση για την προσωπικότητα, χωρίς την οποία δεν πετυχαίνεται η ανάπτυξη και ούτε η ολοκλήρωση μπορεί να υπάρξει.

Έτσι στεριώνουν οι βασικοί μηχανισμοί μάθησης και περισσότερο ο μηχανισμός της Interaktion, δηλ. η διαδικασία, που γίνεται ο αγαπημένος

ενήλικας υπόδειγμα για μίμηση.

Κάτω απ' την κοινωνική προοπτική (Aspekt) του ρόλου, προσφέρει η πρωτογενής κοινωνικοποίηση, δια της ταύτισης με τους γονείς, ένα βασικό περιεχόμενο συμπεριφοράς, που διακρίνεται απ' την επιτυχή διαφοροποίηση και εσωτερικοποίηση των πρωτογενών ρόλων (ρόλοι ηλικίας και φύλων).

Γονείς και παιδιά αποτελούν βάσει των επιτελουμένων απ' αυτούς λειτουργιών την πορεία της κοινωνικοποίησης (Sozialisation).

Η πρωτογενής (primären) κοινωνικοποίηση κοινωνιολογική γίνεται δια του ταυτισμού με τους γονείς, αναφορικά με τη συμπεριφορά.

Ο πατέρας εκπροσωπεί κυρίως την πρακτική (instrumentale) διάσταση (οικονομική συντήρηση, προγραμματισμός ζωής, επαγγελματικός κόσμος). Η μητέρα, αντίθετα, την εσωτερική διάσταση (expressive) (το εσωτερικό σύστημα της οικογένειας, τον συναισθηματικό κόσμο, την ανακεφαλαίωση-καθολικοποίηση των μελών της οικογένειας).

Με τον όρο «universalistisch» (καθολικά) χαρακτηρίζεται το σύνολο των σπουδαιότερων ιδιοτήτων των ρόλων, δηλ. τα καθολικά πέρα απ' την οικογένεια μέτρα προσανατολισμού.

Με τον όρο «partikularistisch» (ειδικά) χαρακτηρίζονται τα μέτρα προσανατολισμού, τα οποία αναμένονται προ πάντων από τη μικρή ομάδα της οικογένειας.

4. Η ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΑΠ' ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Εδώ παριστάνεται σχηματικά η εξάρτηση σε πέντε επίπεδα (Ebenen).

Επίπεδο I. Περιέχει τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Variablen), που συνιστούν το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της οικογένειας. Εδώ ανήκει η κοινωνικοοικονομική κατάσταση σαν πλέγμα διαφόρων κριτηρίων της κοινωνικής διαβάθμισης.

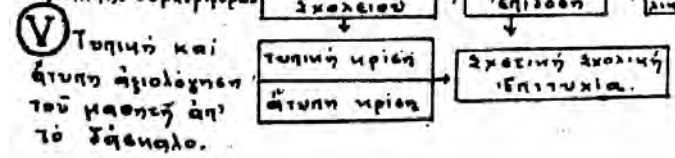
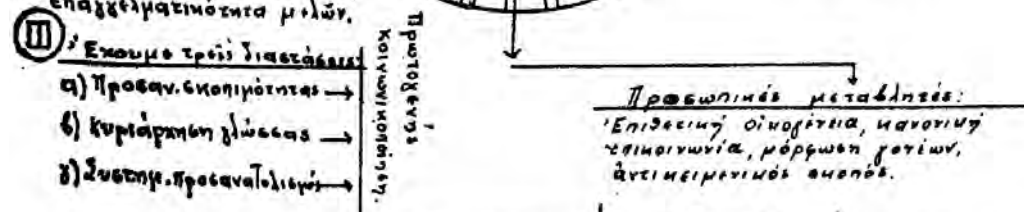
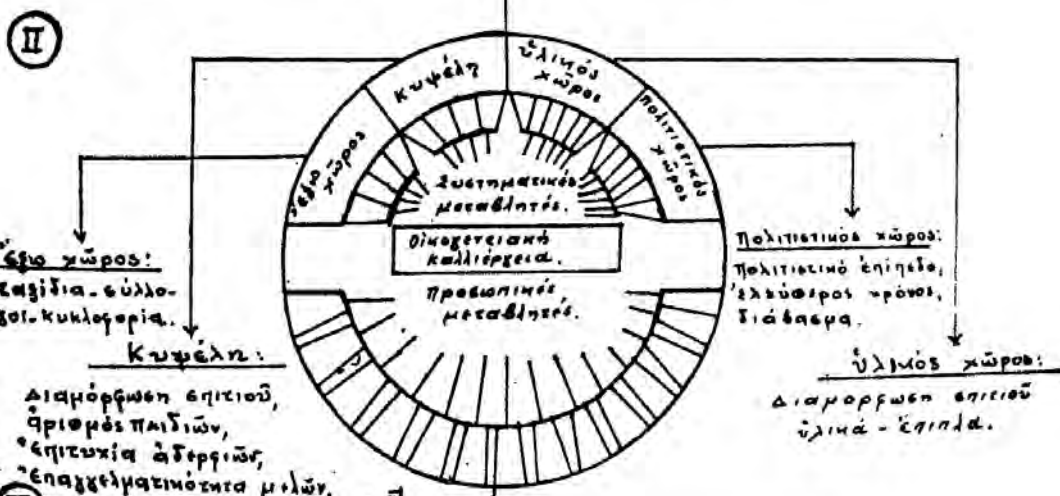
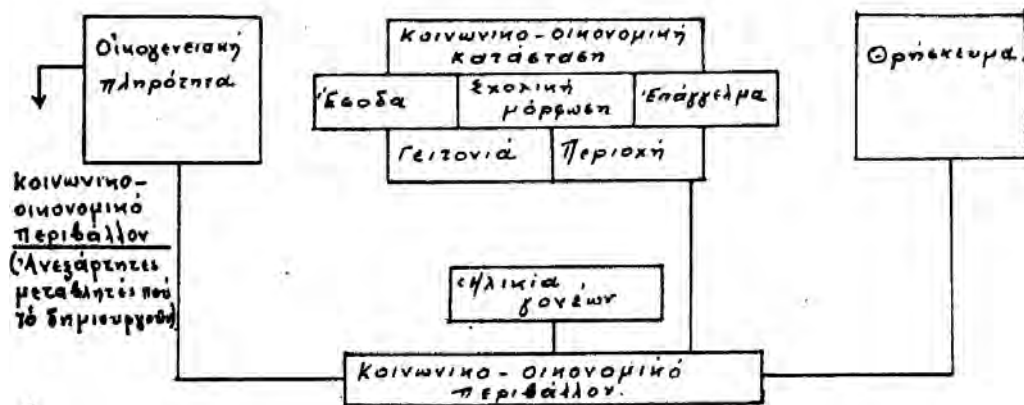
Επίπεδο II. Περιέχει ως ο κύριος χώρος της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης την «οικογενειακή καλλιέργεια» (Subkultur), τα όρια της οποίας ορίζονται παραπέρα απ' το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Η αναλυτική διάκριση περιβάλλοντος και υπο-πολιτισμού είναι αναγκαία, γιατί στον τελευταίο υπάρχει μια δυναμική συνεργασία πολυάριθμων κοινωνικών μεταβλητών. Μέσα στην οικογενειακή Subkultur διακρίνονται δύο αναλυτικές διαστάσεις.

A. Συστηματικές μεταβλητές, δηλ. δομικές ιδιότητες της Οικογένειας σαν ένα κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και γενεαλογικό σύστημα.

B. Μεταβλητές προσωπικότητας, δηλ. ειδικά οικογενειακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία είναι τα συστατικά μέρη κατάστασης συμπεριφοράς των μελών.

Και οι δύο διαστάσεις λειτουργικά είναι αλληλένδετοι, πλην όμως η



διαφοροποίησή των φαίνεται προ παντός στην μεταβλητότητα του δευτέρου.
Επίπεδο III. Εδώ ανήκει, ό,τι σαν πόρισμα της οικογενειακής κοινωνικοποίησης συντελεί στη δομή της σχολικής ικανότητας του παιδιού.

Διακρίνονται οι εξής διαστάσεις:

1. Προσανατολισμός σκοπιμότητας.
2. Κυριάρχηση γλώσσας.
3. Συστηματικός προσανατολισμός.

Επίπεδο IV. Είναι η περιοχή στην οποία ανήκουν σύνδρομα συμπεριφορά που ισχύουν σαν ανεξάρτητες μεταβλητές της σχολικής συμπεριφοράς.

Επίπεδο V. Πρόκειται για το τελευταίο επίπεδο που αποφασίζεται η σχετική σχολική επίδοση του μαθητή αναφορικά προς τη λειτουργική αξιολόγηση της σχολικής ικανότητας με τη κρίση του δάσκαλου.

Έχει την τυπική (μορφική-αξιωματική) έποψη, δηλ. τον επίσημο τρόπο βαθμολόγησης και την μη τυπική, δηλ. την αξιολόγηση του μαθητή «μέσω» των προκαταλήψεων του δάσκαλου και τη μ' αυτές συνδεδεμένη συνειδητή ή ασυνειδητή σχολική τοποθέτηση με συγκαλυμμένες αποφάσεις.

Ακολουθεί αναφορά στα λειτουργικά προβλήματα της Γερμανικής Οικογένειας, η εξέταση των οποίων δεν είναι θέμα της εργασίας μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(1). Οι Γερμανοί επειδή φοβούνται μήπως καλλιεργήσουν τον Εθνικισμό δε διδάσκουν ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο.

(2). Πρωτοχρησιμοποίησε τον όρο στην Ευρώπη ο Wolfgang Brinzika στο βιβλίο του: *Erziehung als Lebenhilfe*, ήτοι: Η αγωγή σα βοήθεια στη Ζωή, το 1957.

(3). Απ' τον Hart Lüdtke.

(4). Οικογένεια μόνο με γονείς και παιδιά.

Η αλλαγή του αναχρονιστικού περιεχομένου σπουδών και η σύνδεσή του με τις ανάγκες της κοινωνίας, η κριτική ανάλυση των ιστορικών γεγονότων και της κοινωνικής πραγματικότητας, η ελεύθερη έκφραση και διακίνηση των ιδεών, θα μετατρέψει το χώρο της εκπαίδευσης σε εργαστήριο δημιουργικής κοινωνικής διαδικασίας που θα διαμορφώνει προσωπικότητα με συνειδητή ένταξη και λειτουργία.

«Η Παιδεία ως κοινωνικό αγαθό έχει αποστολή να τροφοδοτήσει τη νέα γενιά με πίστη στις ανθρώπινες αιτίες στην εθνική ανεξαρτησία στους δημοκρατικούς θεσμούς, στην ειρήνη και στη συναδέλφωση των λαών. Έχει υποχρέωση να διαμορφώσει άτομα ικανά να συμμετέχουν δημιουργικά στις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις. Άτομα που δε θα υποτάσσονται σε εξουσιαστικές δομές και με τις συνθήκες για τη μετάβαση στη σοσιαλιστική κοινωνία».