

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ  
ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ**

Μάρτης '86 - Μάης '87  
Έτος 32ο / Τεύχη 11 - 12 - 13 - 14 - 15

# Επιστημονικό Βήμα Του ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

★

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

★

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ  
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

★

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:

Χριστόφ. Κορυφίδης Πρόεδρος  
Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.

ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ 105 57

ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση—Σύνταξη: 3245.375—  
3236.547

Διαχείριση—Διεκπεραίωση: 3221.316

★

LA TRIBUNE: Publication Mensuelle  
PROFESSIONNELLE: de la Fédération  
DE L' INSTITUTEUR: Grecque des  
Instituteurs  
Rue Xénophonos 15α (195 57) Athènes  
—Greece

★

ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ  
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ—ΑΤΕΛΙΕ

«Ν. Μαυρομάτης & Σία ΕΠΕ»

Μάγερ 11, Αθήνα 104 38

Τηλ. Κέντρο: 5221.792 — 5225.479  
5244.555

★

ΕΚΤΥΠΩΣΗ

ΛΙΘΟ — ΟΦΣΕΤ ΕΛΛΑΣ

Κ. Αδάκτυλος — Ακαδήμου 13

Τηλ. 5222.916 — 5238.701

★

Υπεύθυνος έκδοσης  
Αντώνης Παυλίδης

★

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμή Τεύχους Δρχ. 10

Δασκάλων Δρχ. 400

Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300

Εξωτερικού Δολ. 12

★

Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν  
επιστρέφονται.

## ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΔΟΕ

- Πρόεδρος: Χριστόφ. Κορυφίδης
- Αντιπρόεδρος: Γιώργος Ψωμάς
- Γεν. Γραμματέας: Καλύβας Χαράλαμπος
- Οργ. Γραμματέας και υπεύθυνος εκδόσεων: Αντώνης Παυλίδης
- Ταμίας: Νίκος Σπαής
- Υπεύθυνος Τύπου: Αριστείδης

Μπλάνας

- Μέλος: Μενέλαος Παπαχρίστος
- Μέλος: Κώστας Σπαγόπουλος
- Μέλος: Γιάννης Μπαρτσώκας
- Μέλος: Γιάννης Βαγενάς
- Μέλος: Χρίστος Μασούτης

# «Το πρόβλημα της μετανάστευσης και οι επιπτώσεις του στην οργάνωση της διδασκαλίας»

*ΓΙΑΝΝΗΣ ΓΑΡΕΦΑΛΑΚΗΣ*  
Λέκτορας στο ελληνόγλωσσο τμήμα  
της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Στοκχόλμης

## Σκοπός της δοκιμής

Η δοκιμή αυτή έχει ως γενικό σκοπό την ανάλυση των πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών, που δημιούργησαν το φαινόμενο μετανάστευση. Ειδικός σκοπός της εργασίας, είναι η ανάλυση των κοινωνικών συνεπειών της μετανάστευσης και του τρόπου, με τον οποίο οι συνέπειες αυτές μορφοποιούνται σε διδακτικά και πολιτισμικά προβλήματα μέσα στο σχολείο.

## Μέθοδος

Για να πετύχουμε το διπλό αυτό σκοπό, θα χρειαστεί μια διπλή μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, η οποία θα περιλαμβάνει δύο επιμέρους αναλύσεις: Μια ανάλυση σε κοινωνικό επίπεδο και μια δεύτερη στο επίπεδο του σχολείου.

Στο κοινωνικό επίπεδο θα προσπαθήσω να εξετάσω τους όρους, οι οποίοι υπέβαλλαν τη μετανάστευση, πράγμα το οποίο υπονοεί ότι, το κύριο βάρος της ανάλυσης, θα αφορά την εργατική μετανάστευση.

Στο επίπεδο του σχολείου η ανάλυση θα στηριχθεί στην πρωτοθεωρία του U.P. Lundgren (*Between Hope and Happening - Text and Context in Curriculum*, 1983) και θα αφορά δύο θέματα:

α) Την εντόπιση των παιδαγωγικών και διδακτικών προβλημάτων που οφείλονται στη μετανάστευση,

β) Ορισμένες απόψεις για τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων στα πλαίσια του σχολείου.

## Επιμέρους αναλύσεις σε κοινωνικό επίπεδο:

### 1. Γενικά για τις συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής στη Σουηδία

Οι αναλύσεις σε κοινωνικό επίπεδο προϋποθέτουν ότι θα γίνει εντοπισμός και συσχέτιση στοιχείων στις σφαίρες της παραγωγής και κοινωνικής αναπαραγωγής, τόσο για τη χώρα υποδοχής μεταναστών, όσο και για τις χώρες προέλευσης.

Προηγουμένως ανέφερα ότι πρόκειται να βασίσουμε τις αναλύσεις μας στην πρωτοθεωρία του καθηγητή Lundgren. Αυτό σημαίνει δηλαδή, ότι θα αναπτύξουμε μεταθεωρητικές απόψεις για τη μεταπολεμική μετανάστευση και τις παιδαγωγικές της επιπτώσεις. Οι αναλύσεις του Lundgren αφορούν το πρώτο στάδιο της καπιταλιστικής συσσώρευσης (1500-1914), το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Αμερική και τη δημιουργία του αμερικάνικου παιδαγωγικού προοδευτικισμού. Στη δοκιμή του, γράφει μεταξύ των άλλων ο Lundgren: «Από το 1820 ως το 1920, μετανάστευσαν περίπου 20 εκατομμύρια ευρωπαίοι στις ΗΠΑ, σχεδόν εννέα εκατομμύρια απ' αυτούς στις δύο πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα... Οι συνθήκες αυτές ανάγκασαν το αμερικάνικο σχολείο να αναλάβει από την αρχή ένα κεντρικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνίας. Τα νέα κύματα των μεταναστών, απαιτούσαν προσαρμοσμένες μορφές εκπαίδευσης. Μεγάλες εθνικές μειονότητες, ήταν αναγκασμένες να μάθουν μια καινούργια γλώσσα, νέους κοινωνικούς κανόνες και να ζουν σύμφωνα με τους όρους ενός νέου πολιτισμού. Η γρήγορη εκβιομηχάνιση και η αστυφιλία, απαιτούσαν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες θα μπορούσε να προσφέρει η εκπαίδευση. Οι Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, είχαν πάρει τον ιμπεριαλιστικό δρόμο. Το γεγονός αυτό είχε τις αντανakλάσεις του στον τρόπο σκέψης των παιδαγωγών της εποχής εκείνης. Πάνω σ' αυτά τα δεδομένα βασίστηκε η παιδαγωγική του John Dewey, η οποία βασικά δεν έδωσε μόνο μια αποδεκτή απάντηση σ' αυτά τα προβλήματα, αλλά και μια χρήσιμη απάντηση στα ιδεολογικά ερωτήματα της εποχής».

LUNDGREN 1983, σελ. 11

Η παραπάνω παρένθεση δεν χαρακτηρίζει μόνο το φαινόμενο της μετανάστευσης και την απαίτηση από το σχολείο να δώσει λύσεις στα δευτερογεννή προβλήματα, που προκύπτουν απ' αυτό το φαινόμενο. Είναι συγχρόνως και ένα ουσιαστικό ιστορικό στοιχείο, για το ότι η μετανάστευση αναπαράγεται, ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης του καπιταλισμού και ανάλογα με τους χώρους της καπιταλιστικής συσσώρευσης.

Πριν από το 1800, η Σουηδία, σαν κοινωνικός σχηματισμός, βρισκόταν έξω από το χώρο του καπιταλιστικού πεδίου. Την ίδια εποχή, η Σουηδία ήταν εκτεθειμένη σ' όλα τα προβλήματα, που είχαν προκύψει από τη διάλυση του φεουδαρχικού τρόπου παραγωγής: Αύξηση του πληθυσμού, μικρή παραγωγικότητα του αγροτικού τομέα, φτώχεια, εξαθλίωση και πολιτική καταπίεση - συνυφασμένη με θρησκευτική καταπίεση. Όλα αυτά, δημιούργησαν την κοινωνική δυναμική, που οδήγησε, από το 1851 ως το 1930, ενάμισυ εκατομμύριο Σουηδούς να μεταναστεύσουν στις ΗΠΑ. Το μέγεθος αυτής της μετανάστευσης, μπορεί να εννοηθεί καλύτερα, αν συσχετίσουμε τον αριθμό των μεταναστών με το σύνολο του πληθυσμού της Σουηδίας, την αντίστοιχη εποχή. Ο συνολικός πληθυσμός της Σουηδίας το 1850, ήταν 3,5 εκατομμύρια, ενώ το 1930 είχε περάσει τα έξι εκατομμύρια (Στατιστική σουηδική υπηρεσία - LEVNADSFÖRHÅ LLANDEN, σελ. 13, 1984).

Και κατά τις δυο όμως πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα, υπήρχε στη Σουηδία χαμηλή οικονομική ανάπτυξη και χαμηλή βιομηχανική παραγωγή. Ο αργός ρυθμός ανάπτυξης ήταν άμεσα συναρτημένος με την περιφεριακή θέση, που κατείχε η Σουηδία στην παγκόσμια αγορά - μια αγορά που είχε διαμορφωθεί πάνω σε εξαρτημένες εμπορικές σχέσεις, μεταξύ του παλιού και του νέου δυτικού κόσμου.

Η σχετικά αργοπορημένη ανάπτυξη, σε συνδυασμό με το μικρό μέγεθος της χώρας είναι επομένως δύο αποφασιστικοί παράγοντες, οι οποίοι πρέπει να συνεκτιμηθούν, προκειμένου να κατανοήσουμε τους λόγους που εμπόδισαν τη συμμετοχή της στην αποικιοποίηση και εκμετάλλευση του τρίτου κόσμου.

Οι πιθανότητες της Σουηδίας για μια θέση στη διεθνή εμπορική αγορά και στην αντίστοιχη αγορά εργασίας, αυξήθηκαν με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και θεμελιώθηκαν κατά τη διάρκεια και μετά τη διάρκεια του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου. Η πολιτική της ουδετερότητας, άνοιξε το δρόμο για αυξημένες εμπορικές σχέσεις, με πολλές χώρες απ' όλο τον κόσμο, ενώ οι φυσικοί της πόροι δημιούργησαν τους φυσικούς όρους για τη δυναμική ανάπτυξη της βιομηχανίας.

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μέσα σε μια δεκαετία, η Σουηδία μετασχηματίζεται σε βιομηχανική χώρα, με κυρίαρχο τρόπο παραγωγής τον καπιταλισμό. Ο αστικοποιημένος πληθυσμός της επαρχίας και ο προσηλυτισμός των γυναικών στην αγορά εργασίας, ικανοποίησαν μόνο κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία τη σουηδική βιομηχανία με εργατικά χέρια. Όταν πια δεν αρκούσε αυτός ο εργατικός πληθυσμός, οι Σουηδοί κεφαλαιοκράτες —με δική τους πρωτοβουλία— άρχισαν να στρατολογούν εργατικό δυναμικό από τις μεσογειακές χώρες. Η στρατολόγηση ήταν αρκετά προβληματική, γιατί η αντίστοιχη καπιταλιστική ανάπτυξη στις υπόλοιπες βορειοευρωπαϊκές χώρες —Γερμανία, Βέλγιο, Ολλανδία— είχε προσελκύσει μεγάλο αριθμό μεταναστών, από τις νότιες χώρες της Ευρώπης.

Η βιομηχανική και η οικονομική ανάπτυξη, δημιούργησε μια δυναμική

κινητικότητα στον εργατικό πληθυσμό. Το προσωπικό του δημόσιου τομέα, που είχε χαμηλούς μισθούς και μονότονες απασχολήσεις, μεταπήδησε σε πιο ενδιαφέρουσες και πιο καλοπληρωμένες θέσεις στον ιδιωτικό τομέα.

Αυτή η δυναμική εργατική κινητικότητα, σε σχέση και με άλλες απρόβλεπτες αναπαραγωγικές ανάγκες, που δημιούργησε η προλεταριοποίηση του γυναικείου πληθυσμού<sup>1</sup> και η γενική επιστράτευση του ντόπιου εργατικού δυναμικού, ανάγκασε τη σουηδική κυβέρνηση να αναλάβει έναν εμφανή παρεμβατικό ρόλο στις σφαίρες της παραγωγής και κοινωνικής αναπαραγωγής.

Ο παρεμβατικός αυτός ρόλος, διαφαίνεται στη διακρατική συμφωνία που υπογράφηκε το 1954 από τις χώρες: Σουηδία, Φινλανδία και Νορβηγία, για μια ελεύθερη διακίνηση των εργατών υπηκόων τους, στο χώρο της Σκανδιναβίας. Μ' αυτό τον παρεμβατικό ρόλο του σουηδικού κράτους, δεν δημιουργήθηκαν μόνο οι προϋποθέσεις για την καπιταλιστική και βιομηχανική ανάπτυξη, αλλά και οι όροι για μια υποβεβλημένη κοινωνική αναπαραγωγή. Τα νηπιαγωγεία, τα μαζικά σχολεία και τα γηροκομεία, που άνθισαν μέσα σε δύο δεκαετίες, είναι κυρίως υποβλημένοι χώροι κοινωνικής αναπαραγωγής και όχι απλά αποτελέσματα της οικονομικής ευημερίας.

Μετά τη συμφωνία του 1954 και ως τα μέσα της δεκαετίας του 70, παρατηρείται μια κίνηση μεταναστών προς τη Σουηδία, η οποία τους καλοδέχεται προκειμένου να καλύψει τα υπάρχοντα κενά στην αγορά εργασίας.

Στον πίνακα 1, υπάρχουν στοιχεία για τη μετανάστευση προς τη Σουηδία, την περίοδο 1967-1982.

Τη δεκαεξάχρονη αυτή περίοδο η καθαρή μετανάστευση προς τη Σουηδία, έφτασε τις 254.000. Σύμφωνα δε με την επίσημη στατιστική, ο συνολικός αριθμός μεταναστών<sup>2</sup> στη Σουηδία, το τέλος του 1982, ήταν 625.000 άτομα. Στον τελικό αριθμό, δεν συμπεριλαμβάνονται οι 375.000 μετανάστες της δεύτερης γενιάς<sup>3</sup>, οι οποίοι παρουσιάζονται ως χωριστή στατιστική κατηγορία.

## Πίνακας 1

Το μέγεθος της καθαρής μετανάστευσης προς τη Σουηδία, την περίοδο 1967-1982

Έτος	κάτοικοι βορ. χωρών	Άλλοι μετ/στες	Σύνολο
1967	4.600	7.900	12.500
1968	11.600	4.000	15.600
1969	35.000	11.300	46.300
1970	32.300	19.900	52.300
1971	3.000	10.400	7.400
1972	8.600	1.900	6.700
1973	7.300	2.000	5.300
1974	4.200	7.600	11.800
1975	12.100	5.500	17.600
1976	10.000	11.100	21.100
1977	9.000	14.800	23.800
1978	5.300	10.800	16.100
1979	5.700	10.400	16.100
1980	2.700	11.000	13.700
1981	5.300	11.900	6.600
1982	7.200	12.400	5.200

Πηγή: *Invandrare-Levnadsförhållanden*. Κεντρική στατιστική υπηρεσία Σουηδίας, 1984.

Ο μεγάλος αριθμός των μεταναστών, που συγκεντρώθηκε στη Σουηδία τις δεκαετίες 1960-70, είναι ενδεικτικό στοιχείο της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ καπιταλιστικής συσσώρευσης και μετανάστευσης. Ο ίδιος αριθμός δείχνει ακόμα ότι η βιομηχανική ανάπτυξη δεν θα ήταν ποτέ δυνατή, χωρίς τη συμμετοχή του μεταναστευτικού προλεταριάτου. Το μέγεθος της μετανάστευσης από τις βόρειες χώρες προς τη Σουηδία, νομιμοποιεί με τη σειρά του την αρχική μου τοποθέτηση, ότι η μετανάστευση αυτή, είναι ένα εξαρτημένο αποτέλεσμα της διακρατικής συμφωνίας του 1954, για μια ελεύθερη αγορά εργασίας.

Η επέκταση του δημόσιου τομέα που ακολουθούσε το ρυθμό της καπιταλιστικής ανάπτυξης, θα ήταν επίσης αδύνατη χωρίς τη συμβολή του μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού. Με την τοποθέτηση των μεταναστών σε παραγωγικές και χειρονακτικές εργασίες, δημιουργήθηκαν οι αντικειμενικές προϋποθέσεις, για την ένταξη του ντόπιου πληθυσμού στο δημόσιο τομέα.

Το στοιχείο αυτό, έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή συναρτά την τοποθέτηση του γυναικείου φύλου στο γραφειοκρατικό μηχανισμό, με τη χειρονακτική εκμετάλλευση του μεταναστευτικού πληθυσμού.

Η προλεταριοποίηση των γυναικών και η επιστράτευση γενικά του εργατικού δυναμικού, δεν είχε μόνο άμεσες αναπαραγωγικές δυσκολίες — στις οποίες δόθηκε κάποια λύση με την επέκταση της δημόσιας ευθύνης στην αναπαραγωγή του πληθυσμού — αλλά και έμμεσα αναπαραγωγικά αποτελέσματα. Οι παραδοσιακοί ρόλοι μέσα στην εργατική οικογένεια — και σ' ένα μεγάλο βαθμό στην αστική οικογένεια — άλλαξαν δυναμικά το χαρακτήρα τους. Οι εργαζόμενες γυναίκες, απαιτούσαν ισότητα στην αγορά εργασίας και ίσους όρους με ισόμερη κατανομή των ευθυνών στο σπίτι. Οι απαιτήσεις αυτές οδήγησαν στην αύξηση των ευθυνών των ανδρών για την ανατροφή των παιδιών και στην αντίστοιχη αύξηση των απαιτήσεων προς τη γυναίκα να συνεισφέρει στην οικονομία της οικογένειας.

Οι γρήγορες αυτές μεταβολές στην αγορά εργασίας και στην οικογένεια, θα ήταν όχι μόνο αδύνατες, αλλά και αδιανόητες, χωρίς την επέμβαση του κράτους. Η επέμβαση αυτή πήρε τη μορφή νόμων και διαδοχικών νομοθετικών ρυθμίσεων, που καθόριζαν τους μελλοντικούς ρόλους των μελών της οικογένειας και τοποθετούσαν αντικειμενικά πλαίσια στην παραγωγικότητα και τη δραστηριότητά της. Οι νομικές αυτές ρυθμίσεις, συμπυκνώνουν τις αντίθετες απαιτήσεις στον παραγωγικό και αναπαραγωγικό τομέα και παίρνουν τη μορφή νομικών συμβιβασμών — πράγμα το οποίο νομιμοποιεί τη θέση ότι το κράτος δεν είναι το θεμέλιο της κρατικής εξουσίας, αλλά το ρυθμιστικό της κέντρο.<sup>4</sup>

Ένα αναπόφευκτο αναπαραγωγικό αποτέλεσμα, το οποίο υποβλήθηκε από τις διαφοροποιημένες συνθήκες καπιταλιστικής παραγωγής στη Σουηδία, είναι η αισθητή μείωση των γεννήσεων στις σουηδικές οικογένειες. Η απαίτηση για εξίσωση της γυναίκας, μεταφράστηκε στην πράξη ως διπλή ευθύνη. Ίσες ανταγωνιστικές απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, χωρίς όμως να υπάρχουν και ίσοι ανταγωνιστικοί όροι μεταξύ ανδρών και γυναικών. Παράλληλα, διερύνθηκαν και οι απαιτήσεις προς την οικογένεια για σωστότερη ανατροφή και καλύτερη εκπαίδευση. Οι δύο αυτοί αλληλένδετοι παράγοντες που αναφέραμε, έγιναν αιτία για τη μείωση των γεννήσεων μεταξύ των Σουηδών.

Μεταξύ των μεταναστριών γυναικών, εντοπίσαμε στην έρευνά μας, διαφορετικές συνήθειες πληθυσμιακής αναπαραγωγής. Οι μετανάστριες γεννούν συνήθως περισσότερα παιδιά, απ' ό,τι οι γυναίκες σουηδικής καταγωγής. Ο δε δείκτης των γεννήσεων στην κάθε εθνική ομάδα, αντικατοπτρίζει τις συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής των χωρών προέλευσης.

Οι ελάχιστες γεννήσεις στις σουηδικές οικογένειες, θα είχαν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην αναπαραγωγή του πληθυσμού, αν δεν καλύπτονταν το δημιουργούμενο κενό με δυο τρόπους: Με τις αυξημένες γεννήσεις των μεταναστών και με την προσέλκυση νέων μεταναστών.

Στον πίνακα 2 υπάρχουν αναλυτικά στοιχεία για τον αριθμό των γεννήσεων από μετανάστριες και από γυναίκες σουηδικής καταγωγής. Το διάγραμμα 1, είναι ενδεικτικό για το σύνολο των γεννήσεων και των θανάτων σε πανσουηδική κλίμακα. Μια απλή συσχέτιση των στοιχείων που υπάρχουν

στον πίνακα, μ' αυτά του διαγράμματος, είναι αρκετή για να μας πείσει για τη σημασία των μεταναστών στην αναπαραγωγή για την αύξηση του πληθυσμού.

### Πίνακας 2

Συχνότητα γεννήσεων για το 1981 - αριθμός νεογέννητων σε κάθε 1000 γυναίκες.  
Χώρα προέλευσης των γυναικών

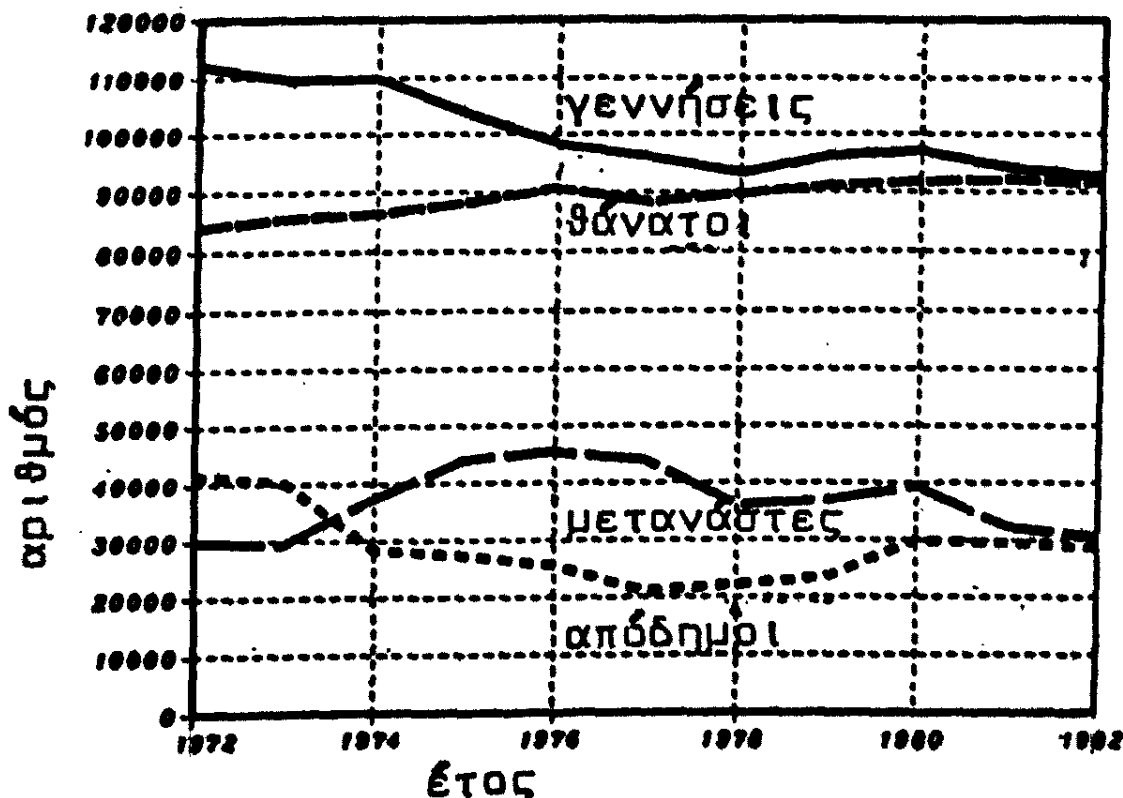
Σουηδ. Άλλες χώρες μεταξύ των οποίων:

Άλλες

	Δανία	Φινλαν.	Νορβ.	Ελλάδα	Γιουγκ.	Γερμ.	Τουρκ.	μειον.
1600	1762	1774	1738	2044	1800	1790	4869	2092

Πηγή: Στατιστική υπηρεσία - «Πληθυσμιακές αλλαγές 1981», Τόμος 3.

Διάγραμμα 1: Πληθυσμιακές αλλαγές 1972—1982. Κεντρική στατ/κή υπηρεσία.



## 2. Οι παραγωγικές και αναπαραγωγικές σχέσεις στις χώρες προέλευσης μεταναστών και η σημασία τους για τον πληθυσμό που αποδήμησε.

Σύμφωνα με τον γνωστό οικονομολόγο Σαμίρ Αμίν,<sup>5</sup> δύο επιστημονικές σχολές βρίσκονται σε διαρκή σύγκρουση, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την προέλευση και την ανάπτυξη του καπιταλισμού. Η πρώτη απ' αυτές ρίχνει το βάρος των αναλύσεών της στις ανακαλύψεις του 15ου και 16ου αιώνα, ενώ η άλλη επικεντρώνει τις αναλύσεις της στις επιπτώσεις, που είχε η διάλυση του φεουδαρχικού τρόπου παραγωγής και ειδικότερα στο ζήτημα της μαζικής προλεταριοποίησης του πληθυσμού.

Η προσωπική θέση του Σαμίρ Αμίν, είναι ότι η καπιταλιστική εξέλιξη και ανάπτυξη πρέπει να εξηγηθεί, συσχετίζοντας στις επιστημονικές αναλύσεις τους δύο προηγούμενους παράγοντες που αναφέρθηκαν. Το κέρδος από το υπερατλαντικό εμπόριο, θα ήταν αδύνατο να μεταβληθεί σε βιομηχανικό κεφάλαιο, χωρίς την εκμετάλλευση του προλεταριάτου, που απελευθερώθηκε με τη διάλυση της φεουδαρχίας και αποτέλεσε κινητήρια δύναμη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής.

Η δική μου γνώμη, είναι ότι ο συνδυασμός του Σαμίρ Αμίν είναι αναγκαίος όχι όμως και επαρκής για να αναλυθεί ένα τόσο σύνθετο φαινόμενο. Ο καθηγητής Lundgren δείχνει, για παράδειγμα, στις αναλύσεις του ότι, το μεταναστευτικό ρεύμα προς τις ΗΠΑ, δεν οφείλεται μόνο στην καπιταλιστική ανάπτυξη και τη διάλυση της φεουδαρχίας, αλλά και στην πολιτική και θρησκευτική καταπίεση που υπήρχε στην Ευρώπη (Lundgren 1983, σελ. 26). Κάτι ανάλογο δηλαδή, μ' αυτό που συμβαίνει και σήμερα. Άνθρωποι από διάφορες χώρες, αναγκάζονται να μεταναστεύσουν για να αποφύγουν τις συνέπειες, που προκύπτουν από μεταβολές στους εξουσιαστικούς μηχανισμούς ή τις συνέπειες που δημιουργούν τα σύγχρονα κύματα θρησκευτικού φανατισμού. Τις ομάδες αυτές φυγής, εκμεταλλεύτηκαν και εκμεταλλεύονται στις χώρες της αποδημίας, ως επιπρόσθετο εργατικό δυναμικό, που μαζί με τους εργάτες μετανάστες και με το ντόπιο προλεταριοποιημένο πληθυσμό, είναι η κινητήρια δύναμη για κάθε καπιταλιστική επέκταση.

Η βασική διαφορά μεταξύ της καπιταλιστικής επέκτασης στις ΗΠΑ, πριν από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και της αντίστοιχης επέκτασης στην Ευρώπη, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, είναι ότι: η πρώτη επιτεύχθηκε σταδιακά, ενώ η δεύτερη σε μια πολύ μικρή χρονική περίοδο. Αυτό σημαίνει δηλ. ότι χρειάστηκαν 100 χρόνια για να μεταναστεύσουν στις ΗΠΑ 28 εκατομμύρια μετανάστες, αλλά μόνο δύο δεκαετίες για τα 15 εκατομμύρια<sup>6</sup>, που μετανάστευσαν στη βόρεια Ευρώπη μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο. Η μαζική αυτή μετανάστευση δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ποτέ, σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα, αν δεν επενεργούσαν ταυτόχρονα πολλοί παράγοντες, όπως:

— Κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, οι χώρες που δέχτηκαν αργότερα

μετανάστες είχαν την ιδιότητα της πολεμικής δύναμης. Οι χώρες που έκαναν εξαγωγή μεταναστών μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, δεν ήταν μόνο πολεμικές δυνάμεις την εποχή του πολέμου, αλλά και πολεμικά πεδία. Αυτό υπονοεί ότι έπαθαν τεράστιες ζημιές και γενικότερες καταστροφές, που είχαν αργότερα απρόβλεπτες συνέπειες για την ανάπτυξή τους.

— Οι τεράστιες υλικές καταστροφές κατά τη διάρκεια του πολέμου, σε συνδυασμό με τον αργό ρυθμό εκβιομηχάνισης, έθεσαν τις νοτιοευρωπαϊκές χώρες εκτός του πεδίου των έντονων εμπορικών ανταλλαγών, που δημιούργησε η αναδημιουργική μεταπολεμική κατάσταση. Η διαδικασία της ανοικοδόμησης, δημιούργησε επομένως ένα νέο πλέγμα σχέσεων εκμετάλλευσης και καπιταλιστικής συσσώρευσης. Το έντονο εμπόριο, οδήγησε σε μια συσσώρευση κεφαλαίων στις αναπτυγμένες χώρες, που με τη σειρά της έθεσε τις βάσεις της βιομηχανικής επανάστασης στη βόρεια Ευρώπη και υπέβαλλε την εργατική μετανάστευση στη νότια Ευρώπη.

Ο κατατεμαχισμός της αγροτικής γης και οι μισοφεουδαρχικές σχέσεις παραγωγής, που χαρακτήριζαν την περίοδο αυτή πολλές από τις χώρες του ευρωπαϊκού νότου, ήταν επίσης ένας από τους παράγοντες που ωθούσαν τον πληθυσμό στη μετανάστευση. Μια διασπασμένη αγροτική παραγωγή, με χαμηλό βαθμό παραγωγικότητας, δεν θα μπορούσε με κανένα τρόπο να θρέψει τον αυξανόμενο αγροτικό πληθυσμό. Το πρώτο βήμα επομένως, για όσους δεν διέθεταν γη, ήταν να μετακινηθούν σε κάποια μεγάλη πόλη της χώρας τους και να ζήσουν ως ελεύθεροι εργάτες. Το δεύτερο βήμα ήταν συνήθως κάποια ξένη χώρα του βορρά, τις περισσότερες φορές άγνωστη στον υποψήφιο μετανάστη.

— Η μαζική ανεργία, που παρουσιάστηκε στις χώρες του νότου μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στάθηκε επίσης ένας από τους παράγοντες υποβολής της μετανάστευσης. Οι κυβερνώντες, αντιλαμβάνονταν την ανεργία στην πραγματική της διάσταση — ως καταλύτη για κοινωνικές ζημιώσεις και αναταραχές. Ο πιο εύκολος τρόπος για να λύσουν το πρόβλημα της μαζικής ανεργίας, ήταν γι' αυτούς η μαζική αποπομπή του πλεονάζοντος εργατικού δυναμικού.

— Οι κυβερνήσεις των χωρών της αποδημίας, υπολόγιζαν όμως και σε κάτι άλλο και δεν διαψεύτηκαν στους υπολογισμούς τους, ότι οι απόδημοι εργάτες θα μπορούσαν να γίνουν μια αξιόλογη πηγή συναλλάγματος, το οποίο είχαν ανάγκη για να καλύψουν το παθητικό τους στο ισοζύγιο πληρωμών. Σχετικά μ' αυτό, να τι γράφει η Μόνικα Άνταμσον στο βιβλίο της «Επαναπατριsmός»:

*«Μέχρι το 1970, μπορούσε η Τουρκία να πληρώνει τα χρέη που είχε στο εξωτερικό (700 εκ. μάρκα), χρησιμοποιώντας τα 900 εκατομμύρια μάρκα που έστελναν οι Τούρκοι εργάτες του εξωτερικού. Το ποσό που έστελναν στα μέσα της δεκαετίας του 70, ήταν ακόμη μεγαλύτερο. Το τέλος της δεκαετίας, το ποσό αυτό μειώθηκε αισθητά, ενώ τα χρέη της Τουρκίας αυξήθηκαν κατακόρυφα, στο αστρονομικό ποσό των 70 δισεκατομμυρίων σουηδικών κορονών.»*

*Η Ελλάδα και η Γιουγκοσλαβία - δύο χώρες με μεγάλο αριθμό μεταναστών - καλύπτουν το ένα τρίτο του ισοζυγίου των πληρωμών τους με χρήματα που στέλνουν οι απόδημοι Έλληνες και Γιουγκοσλάβοι. Οι Έλληνες που εργάζονται στο εξωτερικό, στέλνουν κάθε χρόνο στην πατρίδα τους περίπου 4,5 δισ. εκατομμύρια σουηδικές κορόνες, ενώ οι μετανάστες Γιουγκοσλάβοι στέλνουν κάθε χρόνο περισσότερο από 6,5 δισεκατομμύρια κορόνες».*

*Επαναπατριsmός - Μόνικα Άνταμσον 1980, σελ. 207-208*

— Η πολιτική αστάθεια, που κυριαρχούσε σχεδόν σ' όλες τις μεσογειακές χώρες μεταπολεμικά — με την εναλλαγή στην εξουσία στρατιωτικών καθεστώτων και τυπικά δημοκρατικών κυβερνήσεων — οδήγησε πολλούς δημοκρατικούς πολίτες στην αποδημία.

Τα τελευταία δέκα χρόνια, ο αριθμός των πολιτικών προσφύγων από χώρες της νότιας Ευρώπης, προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης μειώθηκε αισθητά. Η μείωση οφείλεται στην πολιτική σταθερότητα, που επικράτησε σ' αυτές τις χώρες την τελευταία δεκαετία. Την ίδια όμως περίοδο, αυξήθηκε στις υπόλοιπες ηπείρους η πολιτική αστάθεια, η οποία οδήγησε με τη σειρά της σε μια διηπειρωτική μετανάστευση πολιτικών προσφύγων. Η μετανάστευση αυτού του είδους, έχει υπερβεί κάθε πρόβλεψη, με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται σήμερα ως προβληματική τάση. Κι' αυτό, επειδή η αγορά της εργασίας στις βιομηχανικές χώρες, άρχισε να περιορίζεται με την αυτοματοποίηση και την εντατικοποίηση της παραγωγής.

— Τελειώνοντας τη συνοπτική αυτή παρουσίαση, θα πρέπει να αναφέρουμε έναν παράγοντα επιπλέον, που λειτούργησε καταλυτικά για την αύξηση της μετανάστευσης, την ίδια τη μετανάστευση. Η εργατική μετανάστευση, οδήγησε στις βόρειες χώρες της Ευρώπης τον ανδρικό πληθυσμό, γιατί αυτόν είχαν ανάγκη οι εργοδότες των βιομηχανικών χωρών. Σε μια δεύτερη όμως φάση, οδηγήθηκε στη μετανάστευση ολόκληρη η οικογένεια, για να πετύχει την επανασύνδεσή της.

### *3. Μονοπολιτισμικά, διαπολιτισμικά και αλληλοπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης - μια μεταθεωρητική επέκταση της πρωτοθεωρίας του U.P. Lundgren*

Στην πρωτοθεωρία του Lundgren (Lundgren 1983, σελ. 11), αποδίδεται κεντρική παιδαγωγική σημασία στην έννοια «προβλήματα αντιπροσώπευσης». Στη γενική αυτή έννοια — τοποθετούνται από το Lundgren όλες οι δευτερογενείς επιπτώσεις της μετανάστευσης, που παρουσιάζονται στην κοινωνική ζωή και οι οποίες είναι άμεσα εξαρτημένες από την εξέλιξη των παραγωγικών σχέσεων και των παραγωγικών δυνάμεων.

Οι ως τώρα αναλύσεις μας, επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των όρων που υπέβαλλαν τη μετανάστευση — ήταν δηλαδή μια ανάλυση για τις παραγωγικές

δυνάμεις, τις παραγωγικές σχέσεις και τις συγκυριακές καταστάσεις στις χώρες προέλευσης και υποδοχής μεταναστών. Οι αναλύσεις μας στη συνέχεια, θα έχουν ως σκοπό τον εντοπισμό των δευτερογενών επιπτώσεων στο χώρο του σχολείου και τη συσχέτισή τους με τους όρους που τις έχουν επιβάλλει.

Σε συνάρτηση με την εμφάνιση του καπιταλισμού και τη βιομηχανική εξάπλωση — μια δυναμική διαδικασία που επιτάχυνε τη διάλυση της φεουδαρχίας — οι αγρότες της φεουδαρχικής κοινωνίας μεταβλήθηκαν σε ελεύθερους εργαζόμενους (προλετάριους). Προκειμένου να επιβιώσουν, αναγκάστηκαν να μετακινηθούν από την επαρχία στις βιομηχανικές ζώνες, που υπήρχε ζήτηση του εργατικού δυναμικού.

Η διαδικασία της μετακίνησης — η εσωτερική μετανάστευση δηλαδή — στην πραγματικότητα δεν ήταν τίποτε άλλο, από έναν απότομο διαχωρισμό της παραγωγικής διαδικασίας (παραγωγή) από την αναπαραγωγική διαδικασία (αναπαραγωγή)<sup>7</sup>. Ο διαχωρισμός αυτός, δημιούργησε μ' άλλα λόγια, προβλήματα στην αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού. Οι παραδοσιακοί τρόποι καθοδήγησης, μάθησης και ανατροφής, δεν μπορούσαν να έχουν πια λειτουργικό χαρακτήρα, αφού η παραγωγή γίνονταν στο εργοστάσιο και τα παιδιά δεν είχαν εποπτείες για τον τρόπο παραγωγής των αγαθών. Αυτό, υπονοεί ότι τους ήταν επίσης αδύνατο να μνηθούν από μικρά στην εργασιακή ηθική, που απαιτούσαν οι νεοδιαμορφωμένες παραγωγικές σχέσεις.

Στη φεουδαρχική κοινωνία όμως, η αναπαραγωγή της οικογένειας ήταν συνδεδεμένη άμεσα με τη φεουδαρχική παραγωγή, που είχε περιοριστεί στα πλαίσια της παραδοσιακής οικογένειας. Τα παιδιά γίνονταν δηλαδή αυτόματα αυτό που ήταν οι γονείς τους, με το να εργάζονται στον ίδιο χώρο. Κατά τη διάρκεια της εργασιακής διαδικασίας και σε σχέση με την εργασιακή διαδικασία, διαμόρφωναν επίσης την εργασιακή ηθική, που ήταν αναγκαία στο φεουδαρχικό τρόπο παραγωγής.

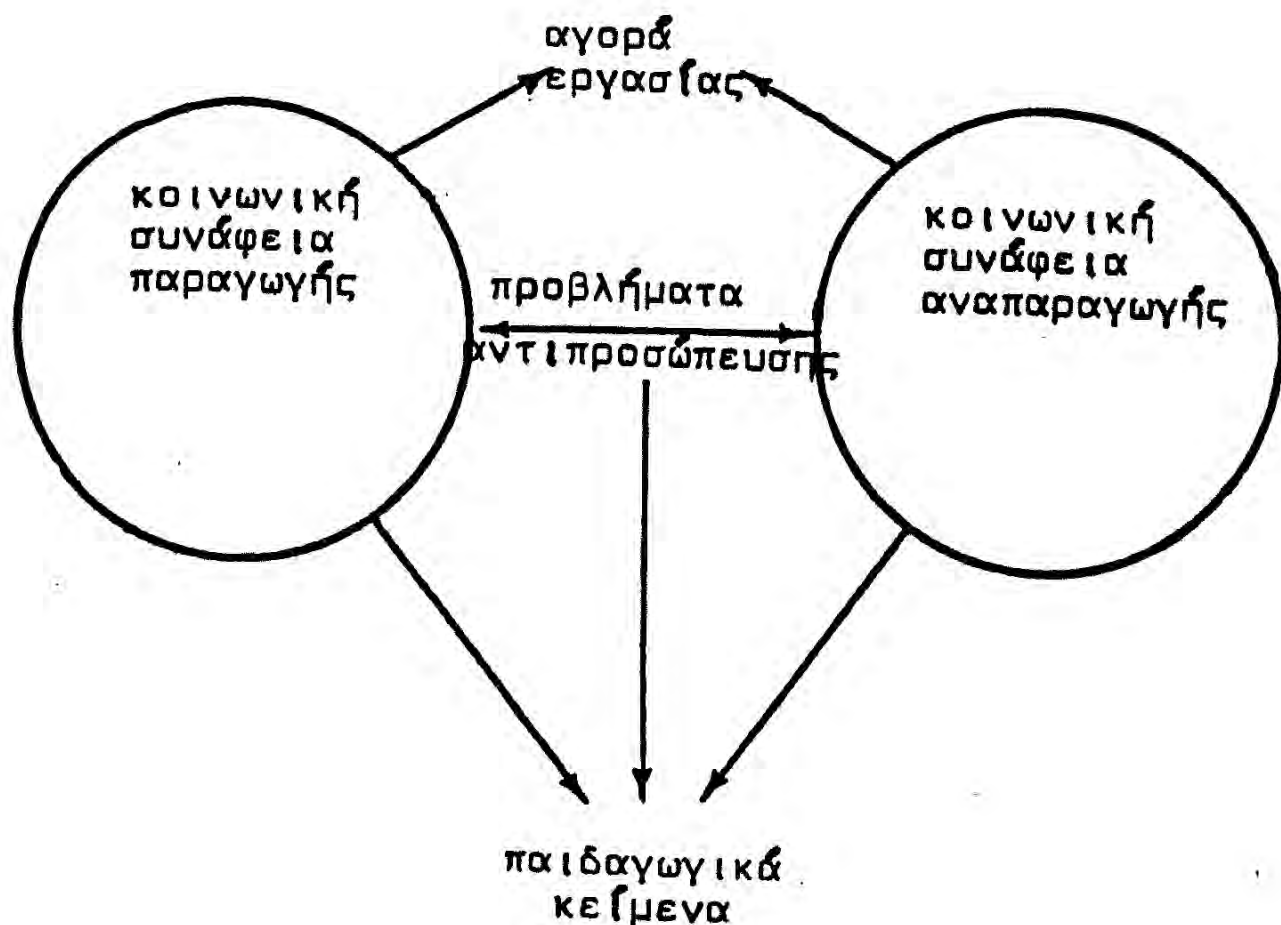
Ως το 1700 μ.Χ. είχε επομένως το σχολείο περιορισμένη αναπαραγωγική σημασία και σχεδόν καθόλου παραγωγική αξία. Η ευθύνη του σχολείου περιοριζόνταν στο να αναπαράγει το ιερατείο, χρησιμοποιώντας κλασικά και εκκλησιαστικά κείμενα — μια ευθύνη που υποβλήθηκε από τις δυσκολίες που συναντούσε η ίδια η εκκλησία για την αναπαραγωγή της, εξαιτίας της αγαμίας που ίσχυε για τους κληρικούς.

Εκτός όμως από το ιερατείο, είχαν επίσης οι ευγενείς — το δεύτερο συστατικό στοιχείο της τότε κυρίαρχης τάξης — ανάγκη το σχολείο για την αναπαραγωγή τους. Με κλασικά και εκκλησιαστικά κείμενα, εξασκούσαν βασικές δεξιότητες, στο πώς να εξουσιάζουν τα κατώτερα στρώματα του πληθυσμού.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Lundgren, ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής, δημιούργησε μαζικά προβλήματα αναπαραγωγής για ολόκληρη την εργατική τάξη — προβλήματα που μπορούν να χαρακτηριστούν ως δυσκολίες αναπαραγωγικής αντιπροσώπευσης. Κυρίαρχο δεδομένο υποβολής αυτών των προβλη-

μάτων, είναι ο διαχωρισμός της εργασίας από την κατοικία και άμεση συνέπεια αυτού του διαχωρισμού, το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να έχουν πια εποπτείες για το πώς γίνονταν η παραγωγή των αγαθών. Σε σχέση με την επέκταση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής επομένως, το σχολείο ανέλαβε να λύσει τα προβλήματα της αντιπροσώπευσης που δημιούργησε η διάσπαση της αναπαραγωγής από την παραγωγή. Νέα παιδαγωγικά κείμενα — πρακτικού χαρακτήρα — μπήκαν μέσα στο σχολείο, για να συμπληρώσουν την αναπαραγωγική σημασία του σχολείου με την παραγωγική. Ο κλασικός κώδικας σπουδών και ο αντίστοιχος εκκλησιαστικός, συμπληρώθηκαν από τον πρακτικό, ενώ η ανερχόμενη εμπορική τάξη έφτιαξε τα δικά της σχολεία (Lärdomsskolor), για να καλύψει τις ανάγκες που υποβλήθηκαν από την αυξημένη εμπορική κίνηση και από τη συμμετοχή της στο συνασπισμό της εξουσίας.

Οι δομικές σχέσεις παραγωγής/αναπαραγωγής και τα προβλήματα της αντιπροσώπευσης που δημιούργησαν, παρουσιάζονται σχηματικά από το Lundgren με το εξής μοντέλο:



Σχήμα 2: Μοντέλο για τις σχέσεις παραγωγής και αναπαραγωγής (Lundgren 1983, α, σελ. 13).

Ο διαχωρισμός της παραγωγής από την αναπαραγωγή αναδημιούργησε επομένως μια ελεύθερη αγορά εργασίας, μεταξύ καπιταλιστών και εργατών, ενώ ταυτόχρονα η εκβιομηχάνιση διαχώρισε τους τόπους εργασίας, από τους τόπους κατοικίας. Τα προβλήματα της αντιπροσώπευσης, ανέλαβε να λύσει το σχολείο με παιδαγωγικά κείμενα και ειδικευμένους δασκάλους — μια διαδικασία η οποία εκτόπισε σταδιακά το ιερατείο από το σχολείο και δημιούργησε τους όρους για τον έλεγχο του σχολείου από το κράτος.

Η πρωτοθεωρητική ανάλυση του Lundgren και η αναλυτική του θέση για τα προβλήματα της αντιπροσώπευσης, είναι σημαντικές αφετηρίες για μεταθεωρητικές έρευνες παιδαγωγικού και διδακτικού ενδιαφέροντος — έρευνες δηλαδή που έχουν ως σκοπό να συνδέσουν τις σημερινές εξελίξεις στο χώρο του σχολείου, με τη συνεχιζόμενη καπιταλιστική εξέλιξη.

Στην ανάλυση που προηγήθηκε, σε επίπεδο κοινωνικών σχηματισμών, έδειξα ότι η επέκταση του καπιταλισμού είχε ως αποτέλεσμα τις μαζικές μετακινήσεις ελεύθερων εργαζόμενων. Μ' άλλα λόγια ότι η μετανάστευση είναι ένα εξαρτημένο, από την καπιταλιστική συσσώρευση και βιομηχανική εξέλιξη, κοινωνικό φαινόμενο. Μια ουσιαστική ερώτηση που πρόκειται να μας απασχολήσει στη συνέχεια της ανάλυσής μας, σε επίπεδο σχολείου, είναι η ακόλουθη: **Ποιά προβλήματα αντιπροσώπευσης δημιουργεί η μετανάστευση και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα από ένα σύγχρονο σχολείο;**

Η ίδια ερώτηση θα μπορούσε να διατυπωθεί και διαφορετικά, ανάλογα με τις αναλυτικές προθέσεις του ερευνητή και την προσαρμογή της ανάλυσης σε κοινωνικό επίπεδο, π.χ.: **Ποιές δυσκολίες αντιπροσώπευσης προκύπτουν από το φαινόμενο της μετανάστευσης και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες στις σφαίρες της παραγωγής και κοινωνικής αναπαραγωγής, των χώρων υποδοχής μεταναστών;**

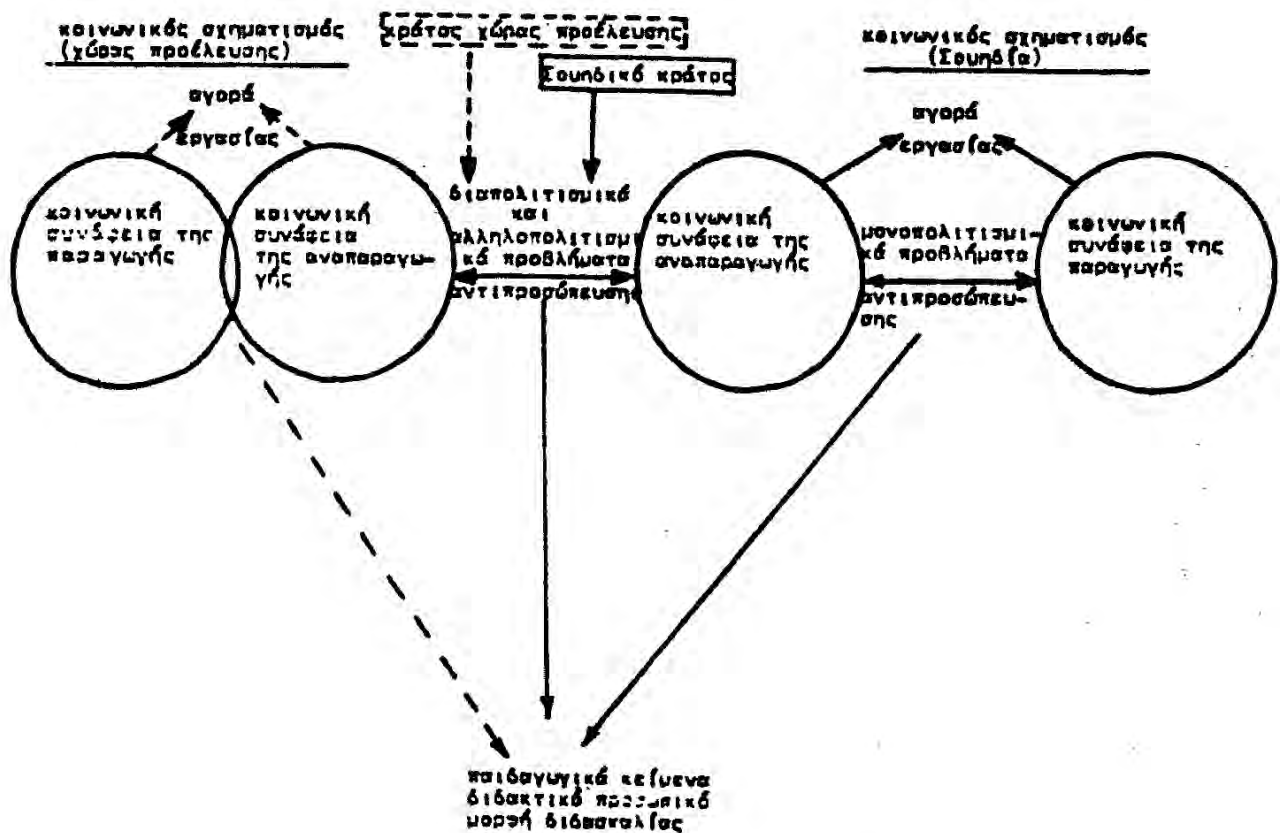
Είναι φανερό ότι και οι δύο ερωτήσεις αφορούν ένα ιδιόμορφο κοινωνικό φαινόμενο — τη μετανάστευση. Και στις δύο περιπτώσεις επίσης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε θεμελιώδη προβλήματα εποπτικής και εννοιολογικής αντιπροσώπευσης. Η διαφορά έγκειται στην οριοθέτηση του ερευνητικού χώρου, που οι ερωτήσεις μας προσδιορίζουν. Στην πρώτη περίπτωση, το βάρος της έρευνας πρέπει να δοθεί στο σχολείο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο ερευνητικός χώρος είναι η χώρα υποδοχής μεταναστών και τα κοινωνικά προβλήματα αντιπροσώπευσης, που δημιουργεί η μετανάστευση.

Οι αναλύσεις που κάναμε σε κοινωνικό επίπεδο, έδειξαν ότι η μετανάστευση συνδέεται άμεσα, με την επιθυμία του μετανάστη για παλινόσταση στην πατρίδα. Αρκετές μεταναστευτικές οικογένειες, αφήνουν την πατρίδα τους δηλαδή, μόνο για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα και επιστρέφουν στη συνέχεια, όταν δημιουργήσουν ευνοϊκότερους οικονομικούς όρους.

Αν λοιπόν οι ερωτήσεις μας συμπληρωθούν με δύο αντίστοιχες ερωτήσεις,

που αφορούν το σχολείο και την κοινωνία στις χώρες προέλευσης των μεταναστών, θα έχουμε το γενικό μοντέλο που παρουσιάζεται στο σχήμα 3, για τη μετανάστευση ως κοινωνικοπαιδαγωγικό φαινόμενο.

Μοντέλο που συμπυκνώνει τις δομικές σχέσεις, οι οποίες υποβάλλουν τη μετανάστευση και τις εσωτερικές τους διασυνδέσεις. Οι διασυνδέσεις αυτές μορφοποιούνται σε ειδικές μορφές προβλημάτων εποπτικής και εννοιολογικής αντιπροσώπευσης: μονοπολιτισμικά, διαπολιτισμικά και αλληλοπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης.



Η εργατική μετανάστευση των τριών τελευταίων δεκαετιών — συμπεριλαμβανόμενης και της εσωτερικής μετανάστευσης — πρέπει να θεωρηθεί ως μια δυναμική πληθυσμιακή μετακίνηση, από την περιφέρεια προς τα αστικά κέντρα και τα καπιταλιστικά κράτη. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της πληθυσμιακής αυτής μετακίνησης, είναι ότι επιβλήθηκε μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τους ρυθμούς της καπιταλιστικής συσσώρευσης και της βιομηχανικής επέκτασης. Η κοινωνιολόγος Rita Liljeström (1979), περιγράφει τη μετακίνηση αυτή ως απότομη κίνηση από — περισσότερο ή λιγότερο — αγροτικές κοινωνίες προς αστικοποιημένες βιομηχανικές κοινωνίες. Ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών κοινωνιών, είναι σύμφωνα με τη Liljeström οι παρακάτω:

«Από τη φεουδαρχική κοινωνία στην αστική βιομηχανική κοινωνία

1. Η εργασία και η οικογενειακή παραγωγή είναι άμεσα συναρτημένες. Τα παιδιά συμμετέχουν στην παραγωγή, οι νέοι αναλαμβάνουν ευθύνες.
2. Οι ανάγκες και οι δυνατότητες των ανθρώπων όλων των ηλικιών, είναι συντονισμένες. Οι ανάγκες ικανοποιούνται και οι δυνατότητες αξιοποιούνται.
3. Πατριαρχικές σχέσεις στο σπίτι και έλεγχος της γυναίκας από τον άνδρα.
4. Ύπαρξη διπλής ηθικής - συνύπαρξη δηλαδή της άγιας και της αμαρτωλής αντίληψης για το σεξ - η γυναίκα θεωρείται ταυτόχρονα αγνή και ιερόδουλη. Ο έλεγχος πάνω στις σεξουαλικές σχέσεις του ασθενούς φύλου, είναι απόλυτος.
5. Τα παιδιά βρίσκονται κάτω από τον απόλυτο έλεγχο των γονέων. Οι τιμωρίες και οι σταθεροί κανόνες θεωρούνται ως αποδοτικά μέσα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης.
6. Μακρόχρονες ανθρώπινες σχέσεις σε μόνιμους τόπους κατοικίας. Σταθεροί συγγενικοί δεσμοί, συλλογική ζωή.
7. Θρησκευτική αντίληψη και θρησκοληψία.
8. Οικογενειακή και συγγενική αλληλεγγύη.
9. Προσωπική ευθύνη.
  - Η οικογένεια και η παραγωγή διαχωρίζονται. Τα παιδιά και οι νέοι δεν συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία.
  - Διαχωρισμός του πληθυσμού, ανάλογα με την ηλικία. Διαχωρισμός μεταξύ παραγωγικής και μη παραγωγικής ηλικίας. Εμφάνιση κρίσης στον κύκλο αναπαραγωγής του ανθρώπου.
  - Προσπάθεια για εξίσωση των δύο φύλων και συγχρόνως διπλές απαιτήσεις και προς τα δύο φύλα: συμμετοχή στην παραγωγή και μοίρασμα των ευθυνών στο σπίτι. Ενσωμάτωση της γυναίκας στην τεχνοκρατική κοινωνία.
  - Φιλελεύθερη αντίληψη για το σεξ - ορμόνες και περιοδικά πορνό. Συγχρόνως όμως αναπτύσσεται η σεξουαλική ευαισθησία - η σεξουαλική απελευθέρωση εκλαμβάνεται ως κάτι το υποχρεωτικό.
  - Η ανατροφή γίνεται με βάση τους κανόνες των ειδικών παιδαγωγών. Η απόφαση μεταξύ των κανόνων που διαμορφώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί και η παραδοσιακή αντίληψη για την ανατροφή μεγαλώνει. Απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά, αλλά και αβεβαιότητα για το τί είναι επιτρεπτό και τί δεν είναι.
  - Παροδικές σχέσεις, ατομικισμός, μετακινήσεις πληθυσμών. Η ανωνυμία είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα στους τόπους κατοικίας.
  - Θρησκευτική αδιαφορία και εκλαϊκευμένες αντιλήψεις.
  - Συνδικαλιστική παράδοση - οργανωμένα συμφέροντα.
  - Δημόσια ευθύνη».

Η αντιθετική παρουσίαση της Rita Liljeström οριοθετεί — σε κοινωνικό επίπεδο — το πεδίο έντασης, το οποίο χαρακτηρίζει την αναπαραγωγή των μεταναστών και την αναπαραγωγή του αστικοποιημένου πληθυσμού. Στο μοντέλο που παράθεσα προηγουμένως, μας δίνεται η ευκαιρία να επισημάνουμε μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ του ξένου μεταναστευτικού στοιχείου και του ντόπιου αστικοποιημένου πληθυσμού, σχετικά με το πρόβλημα της αντιπροσώπευσης και γενικότερα με το πρόβλημα της αναπαραγωγής. Ο ντόπιος αστικοποιημένος πληθυσμός βρέθηκε μπροστά σε μονοπολιτισμικά και αλληλοπολιτισμικά προβλήματα (σουηδούς δασκάλους, σουηδικά σχολεία, σουηδικά βιβλία και τη σουηδική γλώσσα).

Ο μεταναστευτικός εργατικός πληθυσμός, βρέθηκε μπροστά σε διαπολιτισμικά και αλληλοπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης, δεν είχε όμως τα απαραίτητα μέσα για την αντιμετώπισή τους.

Εκτός όμως από τους ίδιους τους μετανάστες, ήρθαν σε δύσκολη θέση οι Σουηδοί εργοδότες, το σουηδικό κράτος και η σουηδική κοινωνία — μια πραγματικότητα, που περιγράφεται με τα εξής λόγια, στη σουηδική κρατική έρευνα για τα παιδιά των μεταναστών (SOU 1983: 57):

*«Υποδεχτήκαμε εργατικό δυναμικό και ήρθαν στην πατρίδα μας άνθρωποι. Άνθρωποι με παιδιά, τα οποία είχαν ανάγκη από εκπαίδευση και δεν είναι σίγουρο ότι θα αποκτήσουν ίσες προϋποθέσεις στην κοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά, ακόμα κι αν τους δοθεί αυτή η εκπαίδευση.*

*Πολλοί άνθρωποι εδώ στη Σουηδία άρχισαν να δημιουργούν σταδιακά την εντύπωση ότι βρισκόμαστε στην αρχή πολιτισμικών συγκρούσεων προβλημάτων ταυτισμού, δυσκολιών για τους μετανάστες στην αγορά εργασίας — κι όλα αυτά ακόμα κι αν θα δοθεί στους μετανάστες η κατάλληλη εκπαίδευση».*

*Δημόσια κρατική έρευνα 1983:57*

Τα μονοπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης, τα οποία συνάντησε ο αστικοποιημένος πληθυσμός, μπορούν να θεωρηθούν ως πρωτογενή προβλήματα αντιπροσώπευσης. Η αστικοποιημένη οικογένεια δεν είχε στη διάθεσή της μέσα, αλλά ούτε και τις δυνατότητες για την κοινωνική αναπαραγωγή των παιδιών τους. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες, παρέμειναν στην επαρχία ή τοποθετήθηκαν σε γηροκομεία, προκειμένου να διευκολυνθεί και να αυξηθεί η κινητικότητα της οικογένειας στη σφαίρα της παραγωγής. Αλλά και στις περιπτώσεις που η οικογένεια συνέχισε να διατηρεί τον παραδοσιακό της χαρακτήρα, ο παιδαγωγικός ρόλος των γερόντων περιορίστηκε, αφού στη βιομηχανοποιημένη κοινωνία δεν μπορούσαν να θεωρηθούν ως ικανοί παιδαγωγοί. Μ' άλλα λόγια, ο παιδαγωγικός ρόλος των γερόντων ελαχιστοποιήθηκε αναγκαστικά, από τη στιγμή που οι ίδιοι δεν είχαν παραστάσεις για το χαρακτήρα της παραγωγής στο εργοστάσιο, που θα μπορούσαν να τις μεταφέρουν στα εγγόνια τους. Η έλλειψη παραστάσεων στη σφαίρα της

παραγωγής, σε συσχετισμό με τις απαιτήσεις που έθεσε η παιδαγωγική επιστήμη, μπορούν επομένως να θεωρηθούν ως δύο βασικές αιτίες, που ελαχιστοποίησαν τον αναπαραγωγικό ρόλο των γερόντων.

Σε σχέση λοιπόν με τη βιομηχανική επέκταση, αυξήθηκε η παρεμβατική δραστηριότητα του κράτους στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί, τα παιδαγωγικά κείμενα και οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης, που οργανώθηκαν από το κράτος, είναι τα μέσα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αντιπροσώπευσης, τα οποία εμφανίστηκαν με το διαχωρισμό της παραγωγής από την αναπαραγωγή.

Τα διαπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης, είναι μια αποκλειστικότητα για τους μετανάστες. Από τη στιγμή που ο μετανάστης εγκαταλείπει τη χώρα του, παύει να βρίσκεται σε άμεση επαφή με τις παραγωγικές και αναπαραγωγικές συνθήκες και σχέσεις που επικρατούν εκεί. Η μεγάλη απόσταση δημιουργεί διαπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης. Η υπέρβαση της διαπολιτισμικής απόστασης, πραγματοποιείται συνήθως με την ανάγνωση πολιτισμικών και πολιτικών κειμένων (εφημερίδες, περιοδικά), με την οργάνωση συλλόγων (εθnikοτοπικών κ.ά.), με τη δημιουργία στο χώρο της αποδημίας παρατάξεων που αντιπροσωπεύουν τα κόμματα της πατρίδας του μετανάστη, με ραδιοφωνικές εκπομπές στις γλώσσες των μεταναστών κ.λπ.

Η δεύτερη γενιά των μεταναστών, έχει λιγότερη ανάγκη για διαπολιτισμική επαφή με τη χώρα καταγωγής των γονέων. Βρίσκεται όμως συχνά στο κέντρο των απαιτήσεων, που θέτει η πρώτη γενιά, για εθνική και πολιτισμική συνέχεια και συνοχή. Η αντίθεση αυτή, μεταξύ απαιτήσεων και ενδιαφερόντων, μεταξύ των παραστάσεων που έχουν οι γονείς για την πατρίδα τους και την έλλειψη παραστάσεων που χαρακτηρίζει τη δεύτερη γενιά, οδηγεί συχνά σε μια δύσκολη πολιτισμική σύγκρουση.

Ο φόβος των γονέων για το ότι υπάρχει κίνδυνος να αφομοιωθούν τα παιδιά τους, λειτουργεί με τη σειρά του ως καταλυτική δύναμη και συλλογική απαίτηση για τη δημιουργία εθνικών σχολείων στις χώρες της αποδημίας. Μια λύση που μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές παιδαγωγικές προεκτάσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα ουσιαστικά προσόντα του διδακτικού προσωπικού, με τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και με τα προγράμματα διδασκαλίας.

Τα αλληλοπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης, γίνονται ορατά στην καθημερινή κοινωνική και σχολική πρακτική — όταν δηλαδή δύο ή περισσότερες κουλτούρες ή υποκουλτούρες συναντηθούν. Η έλλειψη γνώσης και κατανόησης για τις κουλτούρες άλλων εθνικών ομάδων, παίρνει υλική μορφή σε προκαταλήψεις και πολιτισμικές συγκρούσεις, που έχουν πολλές φορές απρόβλεπτα αποτελέσματα. Τα αλληλοπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης, βασίζονται επομένως στην έλλειψη αλληλοπολιτισμικών παραστάσεων, αλλά και στις δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων από

διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η εργατική μετανάστευση μετέτρεψε τις χώρες της βόρειας Ευρώπης από μονοπολιτισμικούς χώρους σε πολυπολιτισμικούς τόπους συνάντησης. Στα εργοστάσια, στα σχολεία και στις ώρες του ελεύθερου χρόνου, συναντιούνται καθημερινά εκατομμύρια άνθρωποι με διαφορετικούς πολιτισμικούς όρους και τρόπους συμπεριφοράς. Οι πολιτισμικές αυτές συναντήσεις χαρακτηρίζονται συχνά από δομικές εντάσεις διαφόρων βαθμών — από εκλεπτυσμένες και υποκριτικές προκαταλήψεις ως τις ανοιχτές ρατσιστικές εξάρσεις.

Το σουηδικό δημοτικό σχολείο είναι ασφαλώς ένας τέτοιος τόπος, που φέρνει σ' επαφή παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Οι τρεις κατηγορίες των προβλημάτων που αναφέραμε, είναι επομένως δομικό χαρακτηριστικό του σημερινού σουηδικού σχολείου — και γενικότερα των σχολείων στις χώρες της αποδημίας. Όπως θα δούμε παρακάτω, οι λύσεις που δόθηκαν μέχρι σήμερα σ' αυτά τα προβλήματα, περιορίζονται σε εξωτερικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (εξωτερικές μεταρρυθμίσεις), οι οποίες αφορούν κυρίως τη μορφή της διδασκαλίας. Στη συνέχεια της εργασίας αυτής, θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι, τα προβλήματα της αντιπροσώπευσης απαιτούν εσωτερικές μεταρρυθμίσεις — μεταρρυθμίσεις δηλαδή, οι οποίες θα βάζουν ως κυρίαρχο στόχο την προσαρμογή του περιεχόμενου των σπουδών στις ανάγκες του μεταναστώπουλου.

## **Οι μορφές διδασκαλίας, το διδακτικό προσωπικό και το διδακτικό υλικό για τους μετανάστες μαθητές του σουηδικού δημοτικού σχολείου.**

### *1. Οι μορφές διδασκαλίας*

Η αναλυτική πορεία που ακολουθήσαμε ως τώρα, μας οδήγησε σε δύο βασικές τοποθετήσεις:

— Ότι η μετανάστευση είναι ένα κοινωνικό και προβληματικό φαινόμενο, που υποβάλλεται από τη συσσώρευση και τη συγκεντροποίηση του κεφαλαίου στις χώρες του καπιταλισμού.

— Ότι η μετανάστευση οδηγεί τα παιδιά των μεταναστών σε ειδικά παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα, τα οποία ονομάσαμε προβλήματα αντιπροσώπευσης και τα χωρίσαμε σε τρεις κατηγορίες: Σε μονοπολιτισμικά, διαπολιτισμικά και αλληλοπολιτισμικά.

Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν μέχρι τώρα στο σουηδικό σχολείο, δεν βασίστηκαν σε κοινωνικοπαιδαγωγικές αναλύσεις, αλλά σε γλωσσολογικές και ψυχολογικές έρευνες. Η πραγματικότητα αυτή είχε ως επακόλουθο τις συχνές οργανωτικές μεταβολές της διδασκαλίας για τους μετανάστες (εξωτερικές μεταρρυθμίσεις και όχι την ποιοτική αναβάθμιση του περιεχόμενου των σπουδών (εσωτερικές μεταρρυθμίσεις).

Τα οργανωτικά μοντέλα διδασκαλίας, που συνυπάρχουν αυτή τη στιγμή, είναι τα παρακάτω:

α) Το σουηδικό μοντέλο διδασκαλίας, που αποβλέπει στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο σουηδικό σχολείο και στη σουηδική κοινωνία. Όσα παιδιά ακολουθούν αυτό το μοντέλο, διδάσκονται όλα τα μαθήματα στα σουηδικά, μέσα σε σουηδικές τάξεις. Έχουν όμως δικαίωμα — εφόσον το ζητήσουν με γραπτή αίτηση των γονέων τους — να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα δύο ώρες τη βδομάδα, μέσα στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος. Το τελευταίο σημείο υπονοεί ότι πρέπει να αντικαταστήσουν κάποιο από τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου με τη μητρική γλώσσα. Ο βαθμός που παίρνει ο μαθητής στη μητρική γλώσσα συνυπολογίζεται με τους βαθμούς στα άλλα μαθήματα.

β) Το μοντέλο των τάξεων της μητρικής γλώσσας, το οποίο είναι βασισμένο στις μελέτες των Κάνκας 1972, 73, 81 - Τουκομάα 1972, 73, - Χάνσον 1982.\* Οι εισηγητές του μοντέλου, υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, γιατί πάνω στους γλωσσικούς της αρχέτυπους θα οικοδομηθούν οι τύποι κάθε άλλης γλώσσας. Προτείνουν λοιπόν αυτοτελείς τάξεις για παιδιά, που ανήκουν στην ίδια εθνική ομάδα — με πρώτη γλώσσα διδασκαλίας τη μητρική και ως δεύτερη τη σουηδική. Τη γλωσσολογική τους θέση ενισχύουν επιπλέον με ψυχολογικά επιχειρήματα, για το ότι τα μεταναστόπουλα αισθάνονται ασφαλέστερα σε εθνικά ομοιογενείς τάξεις.

Το μοντέλο αυτό λειτούργησε αρκετά χρόνια δοκιμαστικά και από το 1984 καθιερώθηκε ως μια από τις επίσημες μορφές διδασκαλίας, για μετανάστες μαθητές των έξι πρώτων τάξεων του σουηδικού δημοτικού σχολείου.

γ) Το μοντέλο των μεικτών τάξεων, το οποίο υποστηρίζεται έμμεσα από σουηδούς ερευνητές, που βλέπουν την παράλληλη διγλωσσική διδασκαλία ως τον καλύτερο τρόπο για την ενεργητική διγλωσσία (Λέφγκρεν, Ουβινέ Μπίργερσταμ 1981)<sup>9</sup>. Οργανωτικό χαρακτηριστικό του μοντέλου, είναι ότι αποτελείται από δύο ισάριθμες ομάδες παιδιών — μια μειονοτική ομάδα και μια σουηδόφωνη ομάδα. Οι δυο ομάδες παρακολουθούν μαζί το με γαλύτερο μέρος του προγράμματος και διαχωρίζονται μόνο όταν υπάρχει στο πρόγραμμα γλωσσική διδασκαλία. Σ' αυτή τη φάση η διδασκαλία των σουηδόφωνων μαθητών γίνεται από σουηδό δάσκαλο και των μεταναστών, από δάσκαλο που έχει την ίδια μητρική γλώσσα μ' αυτούς. Όταν οι μετανάστες μαθητές αποκτήσουν στα σουηδικά γλωσσική ευχέρεια, που να τους επιτρέπει να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα στη σουηδική γλώσσα — χωρίς μεγάλες δυσκολίες — ενσωματώνονται σε αντίστοιχες σουηδικές τάξεις. Διατηρούν όμως το δικαίωμα να παρακολουθούν τη δίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα, μέχρι και το γυμνάσιο.

δ) Τα σχολεία του ελεύθερου χρόνου, τα οποία λειτουργούν για ορισμένες μόνο μεταναστευτικές ομάδες — τα απογεύματα και το Σάββατο — και

περιλαμβάνουν δύο επιμέρους οργανωτικά μοντέλα: το μοντέλο που υπάγεται στην ευθύνη του σουηδικού κράτους και το μοντέλο που χρηματοδοτείται και οργανώνεται από τις κυβερνήσεις των χωρών προέλευσης μεταναστών.

Η οργανωτική πολυμορφία που εκθέσαμε περιληπτικά, συμπυκνώνει όλες τις οργανωτικές τάσεις, που έχουν παρουσιαστεί από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 50 μέχρι σήμερα. Το πρώτο μοντέλο που περιγράψαμε, είναι η έκφραση της επίσημης σουηδικής μεταναστευτικής πολιτικής, μέχρι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 70. Το δεύτερο μοντέλο, γεννήθηκε από την αντίθεση των μεταναστών προς την πολιτική της αφομοίωσης — και αργότερα της ενσωμάτωσης — και υποστηρίχθηκε επιστημονικά κυρίως από φινλανδούς ερευνητές. Οι μελέτες της Κάγκας ειδικά, δημιούργησαν μια έντονη αντίθεση στην πολιτική της αφομοίωσης και ανάγκασαν το ανώτατο εκπαιδευτικό συμβούλιο να χρηματοδοτήσει ελεγχόμενες έρευνες, που θα λειτουργούσαν αντισταθμιστικά προς τις έρευνες των φινλανδών ερευνητών.

Το μοντέλο των μεικτών τάξεων, αποτελεί επομένως ένα παιδαγωγικό συμβιβασμό και μια πρώτη υπαναχώρηση του σουηδικού κράτους, που δόθηκε υπό μορφή «επιστημονικής» ανταπάντησης, τόσο προς τους φινλανδούς ερευνητές, όσο και προς τους ίδιους τους μετανάστες.

Οι έντονες απαιτήσεις των μεταναστών — ιδίως των φινλανδών και των ελλήνων — για τη δημιουργία τάξεων μητρικής γλώσσας, ανάγκασε το σουηδικό κράτος σε μια δεύτερη υπαναχώρηση: στη νομιμοποίηση των τάξεων της μητρικής γλώσσας για τις έξι πρώτες τάξεις του δημ. σχολείου.

Τα σχολεία του ελεύθερου χρόνου, συστάθηκαν με πρωτοβουλία μειονοτικών ομάδων, σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσης, ως αυθόρμητη ανταπάντηση στην πολιτική της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Η λειτουργία τους ακολουθεί τα προγράμματα και τα πρότυπα των χωρών προέλευσης.

Τα σουηδικά σχολεία του ελεύθερου χρόνου, μπορούν να χαρακτηριστούν ως μια ελεγχόμενη εναλλακτική λύση του σουηδικού κράτους, προς τις απαιτήσεις των μειονοτικών ομάδων για εθνικά σχολεία.

Η συνοπτική ανάλυση και περιγραφή που προηγήθηκε για τις μορφές διδασκαλίας, που αφορούν τους μετανάστες μαθητές της Σουηδίας, μας βοηθά να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

— Ότι η σημερινή πολυμορφία είναι μια συγκυριακή εικόνα, η οποία συμπυκνώνει όλες τις παραδοσιακές μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας που έχουν προταθεί για μετανάστες μαθητές.

— Ότι το σουηδικό κράτος δεν λειτουργεί προγνωστικά ή με βάση την επιστήμη, όταν πρόκειται για την οργάνωση της διδασκαλίας, αλλά ρυθμιστικά και εξισορροπητικά. Επιτρέπει αυτό για το οποίο δέχεται πιέσεις, αφού πρώτα το προσαρμόσει στην εθνική συνισταμένη της ενσωμάτωσης.

## 2. Το διδακτικό προσωπικό

Η Σουηδία, είναι η πρώτη χώρα — και ίσως η μόνη — που έχει οργανωμένη εκπαίδευση δασκάλων μητρικής γλώσσας. Η εκπαίδευση αυτή γίνεται στις Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές Σουηδίας, μέσα στα τμήματα διγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία είναι ισότιμα με τα αντίστοιχα σουηδικά τμήματα. Η διάρκεια της εκπαίδευσης είναι δύο χρόνια και το περιεχόμενο των σπουδών είναι προσαρμοσμένο σε προβλήματα διγλωσσίας, διαγλωσσίας, διαπολιτισμού και πολιτισμικής συνύπαρξης. Η ανάγκη για εκπαίδευση διγλωσσου προσωπικού έγινε επίκαιρη, σε σχέση με την αύξηση της γεννητικότητας των μεταναστών και την άρνηση της φινλανδικής κυβέρνησης να αναλάβει την εκπαίδευση του φινλανδόφωνου διδακτικού προσωπικού. Στα πρακτικά της μεικτής σουηδοφινλανδικής επιτροπής (1973), υπάρχει η διαπίστωση ότι είναι αδύνατο σε διάστημα λίγου χρόνου, να γίνει μαζική απόσπαση διδακτικού προσωπικού από τη Φινλανδία στη Σουηδία.

Η διαπίστωση αυτή και οι προτάσεις της κρατικής ερευνητικής επιτροπής για τους μετανάστες (SOU 1974, σελ. 270), είχαν ως αποτέλεσμα την οργάνωση της εκπαίδευσης των δασκάλων της μητρικής γλώσσας στη Σουηδία.

Η διγλωσσική ετοιμότητα των δασκάλων που αποφοιτούν από τα τμήματα αυτά, τα διαπολιτισμικά τους βιώματα και οι εμπειρίες τους σε αλληλοπολιτισμικά προβλήματα, τους δίνουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν, από τη μια ως πολιτισμικοί διερμηνείς, κι από την άλλη ως κατάλληλοι δάσκαλοι για μια μεθοδευμένη διγλωσσική διδασκαλία.

Στα σχολεία του ελεύθερου χρόνου, που λειτουργούν με τη φροντίδα των χωρών προέλευσης, εργάζονται κυρίως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών, δεν διαθέτει τα εξειδικευμένα προσόντα της προηγούμενης κατηγορίας. Έχει όμως ενισχυμένα προσόντα μονογλωσσικής κατάρτισης και ανάλογες διαπολιτισμικές εμπειρίες. Αν η δεύτερη αυτή κατηγορία αξιοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να προσφέρει αρκετά, μειώνοντας τα διαπολιτισμικά προβλήματα αντιπροσώπευσης που δημιουργεί η μετανάστευση. Αν λειτουργήσει ανταγωνιστικά προς την προηγούμενη κατηγορία — που είναι και η μεγαλύτερη — θα αυξήσει τις εσωπολιτισμικές συγκρούσεις.

## 3. Το διδακτικό υλικό

Ο ρόλος των παιδαγωγικών κειμένων στη διαδικασία της μάθησης, έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα από την ομάδα «αναλυτικών προγραμμάτων και αναπαραγωγής του πολιτισμού», του πανεπιστημίου της Στοκχόλμης, στην οποία τυχαίνει να είμαι μέλος.

Κοινή διαπίστωση των μελών της ομάδας, είναι ότι με κατάλληλα παιδαγωγικά κείμενα μπορεί να λυθεί το πρόβλημα της εννοιολογικής και πολιτισμικής αντιπροσώπευσης και να γίνει η σύνδεση μεταξύ παραγωγής και αναπαραγωγής. Τα ακατάλληλα ή τα άσχετα με τις συνθήκες παραγωγής και

αναπαραγωγής κείμενα, έχουν ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Ελαττώνουν τις δυνατότητες για διγλωσσική, διαπολιτισμική και αλληλοπολιτισμική διδασκαλία και ταυτόχρονα λειτουργούν ανασχετικά στην ευρύτερη διαδικασία της μάθησης.

Σε μια προκαταρκτική έρευνα που κάναμε στις ελληνόγλωσσες τάξεις μητρικής γλώσσας<sup>10</sup> προσπαθήσαμε με τη βοήθεια λειτουργικών αναλύσεων (Funktionella Analyser), να διαπιστώσουμε το λειτουργικό ρόλο του διδακτικού υλικού. Ξεκινήσαμε τις έρευνές μας — που βασίστηκαν σε μαγνητοφωνήσεις γλωσσικών μαθημάτων — κάνοντας τη λογική υπόθεση ότι το διδακτικό υλικό που εισάγεται από τη χώρα προέλευσης, είναι ακατάλληλο για τη διδασκαλία σε μεταναστώπουλα. Η υπόθεση αυτή βασίζεται με τη σειρά της στο γεγονός ότι στα παιδαγωγικά αυτά κείμενα, έχει κωδικοποιηθεί μια διαφορετική συνάφεια απ' αυτήν που ζουν τα μεταναστώπουλα της Σουηδίας. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν συνήθως στις εργατικές συνοικίες των μεγαλουπόλεων, πράγμα που σημαίνει πως δεν έχουν έλθει σ' επαφή με το εξειδανικευμένο νατουραλιστικό περιβάλλον που περιγράφεται στα ελληνικά αναγνωστικά ή με τους ρόλους και τις συνήθειες, που έχουν τα πρόσωπα των αναγνωσμάτων.

Η έρευνά μας επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση και μας βοήθησε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

— Το διδακτικό υλικό, που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στις ελληνόγλωσσες τάξεις της Σουηδίας, αποτελείται από κείμενα τα οποία περιγράφουν ξένα προς τα παιδιά φυσικά, πολιτισμικά, ψυχολογικά και ιδεολογικά περιβάλλοντα. Αυτό έχει σα συνέπεια, τη δημιουργία σημασιολογικών κενών και αντιληπτικών δυσκολιών. Για να γίνω πιο κατανοητός, παραθέτω ένα απόσπασμα από μια μαγνητοφωνημένη συζήτηση μέσα στην τάξη, όπου γίνεται προσπάθεια από το δάσκαλο να εξηγηθεί ο όρος πλατάνι:

*Δάσκαλος:* Στο κείμενο συναντήσαμε επίσης φράση, τρία μεγάλα πλατάνια. Τι είναι τα πλατάνια; Μπορεί κανείς από σας να απαντήσει στην ερώτηση;

*Μαθητές:* Κοιτάζουν το δάσκαλο σιωπηλοί, με έναν ερωτηματικό τόνο απλωμένο στο πρόσωπό τους.

*Δάσκαλος:* Τι είναι τα πλατάνια, δε θυμάται κανείς σας;

*Μαθητές:* Συνεχίζουν να κοιτάζουν το δάσκαλο κατάματα, με το ίδιο ερωτηματικό και περίεργο ύφος.

*Δάσκαλος:* Κανείς σας δε θυμάται τη λέξη στην οποία επιμείναμε τόσο πολύ στο χτεςινό μας μάθημα; Ούτε εσύ Λιάνα; Τι θυμάται η Μαρία για το πλατάνι; Τι είναι δηλαδή τα πλατάνια Μαρία;

*Μαρία:* Πλατάνια.

*Δάσκαλος:* Δεν είπαμε χτες Μαρία πως τα πλατάνια είναι μεγάλα δέντρα που μεγαλώνουν στα ρυάκια της Ελλάδας; Ούτε εσύ το θυμάσαι λοιπόν!

Το παράδειγμα δείχνει ξεκάθαρα ότι οι μαθητές έχουν ακούσει ξανά τον όρο πλατάνι. Οι ίδιοι όμως δεν έχουν καμιά εννοιολογική ή εποπτική σχέση με την έννοια πλατάνι — πράγμα το οποίο επιτείνει το πρόβλημα της εννοιολογικής αντιπροσώπευσης.

— Τα θέματα των εισαγόμενων αναγνωστικών βιβλίων, είναι σχετικά με την ιστορικοπολιτισμική και εθνικοπολιτισμική αντίληψη που επικρατεί στον ελληνικό χώρο. Το γεγονός αυτός ρυθμίζει το λειτουργικό τους χαρακτήρα και τον περιορίζει στα πλαίσια της μονοπολιτισμικής διδασκαλίας.

— Οι ασκήσεις που συνοδεύουν τα αναγνώσματα — γραμματικές, συντακτικές και σημασιολογικές — είναι δομημένες με βάση τη θεματική τους σημασία και τη σχέση τους με το κείμενο και όχι με βάση τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις για την εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη συνεργατική διδασκαλία. Η δομική σύσταση των ασκήσεων, οδηγεί αναγκαστικά σε συλλογικές μορφές εξάσκησης (όλοι οι μαθητές εξασκούνται ταυτόχρονα για το ίδιο πράγμα). Η διδακτική αυτή όμως, είναι άσχετη με το λειτουργικό χαρακτήρα του σύγχρονου σουηδικού σχολείου, ο οποίος βασίζεται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, στην αυτενέργεια των μαθητών και στον καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου.

— Το πρόβλημα της εννοιολογικής αντιπροσώπευσης, θα μπορούσε να λυθεί με παραστατικές φωτογραφίες, οι οποίες θα έδιναν στους μικρούς μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν τις άγνωστες λέξεις και έννοιες, με συγκεκριμένες παραστάσεις. Τα ελληνικά αναγνωστικά όμως δεν προσφέρονται γι' αυτό το σκοπό, επειδή έχουν υποκαταστήσει τις φωτογραφίες με καλλιτεχνικά σχέδια και εικόνες, που αποτελούν δευτερογενή υποκατάστατα του πραγματικού και όχι άμεση αναπαράστασή του.

Το πρόβλημα του διδακτικού υλικού, απασχολεί σε μόνιμη βάση τις τοπικές και κοινοτικές υπηρεσίες της Σουηδίας, που είναι υπεύθυνες για την οργάνωση της διδασκαλίας σε περιφερειακό επίπεδο. Το πρόβλημα αυτό απασχολεί ακόμη περισσότερο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν διαπιστώσει, ότι είναι αδύνατο να στοχεύουμε σε διγλωσσική άσκηση, διαπολιτισμική και αλληλοπολιτισμική διδασκαλία. Το διδακτικό υλικό που έχει τις πηγές του και τις αρχές του σ' ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο απ' αυτό που ζει το παιδί. Σε πολλούς εκπαιδευτικούς δημιουργείται επίσης το εύλογο ερώτημα: είναι δυνατόν να λυθούν τα προβλήματα αντιπροσώπευσης, που δημιουργούνται από το συνεχιζόμενο διαχωρισμό της αναπαραγωγής από την παραγωγή στις βιομηχανικές κοινωνίες, με παιδαγωγικά κείμενα που έχουν τις αρχές και τις πηγές τους στο κοινωνικό πλαίσιο των υποανάπτυκτων ή των αναπτυσσόμενων χωρών; Το ίδιο ερώτημα μπορεί να διατυπωθεί και διαφορετικά: είναι δυνατόν να έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις στον καταμερισμό της εργασίας των βιομηχανικών χωρών τα μεταναστόπουλα, με τα παιδιά της πλειοψηφίας, όταν τα πρώτα διδάσκονται κείμενα που προέρχονται από ένα

ξένο προς αυτά πλαίσιο σχέσεων παραγωγής και αναπαραγωγής;

Μια έμμεση θεωρητική απάντηση σ' αυτά τα προβλήματα, δίνει η δοκιμή του καθηγητή Lundgren «Betweein Hope and Happening: Text and Context in Curriculum 1983». Στην εργασία αυτή, που αναφέρεται στους ιστορικούς κώδικες των αναλυτικών προγραμμάτων, δείχνει ξεκάθαρα ο Lundgren ότι η κωδικοποίηση της γνώσης σχετίζεται με τον τρόπο παραγωγής και τις κοινωνικές συνθήκες. Ο κλασικός και ο ηθικός κώδικας σπουδών, για παράδειγμα, αντιστοιχούν στο δουλοκτητικό και φεουδαρχικό τρόπο παραγωγής, ενώ ο ρεαλιστικός και ο πραγματιστικός, στον καπιταλισμό και στις φάσεις της εξέλιξής του.

Το ζήτημα επομένως των παιδαγωγικών κειμένων, είναι το κυρίαρχο πρόβλημα που έπρεπε να έχει απασχολήσει όχι μόνο τις τοπικές σχολικές υπηρεσίες και τους δασκάλους, αλλά και τις κεντρικές υπηρεσίες των χωρών υποδοχής και προέλευσης μεταναστών. Μετά απ' αυτές τις διαπιστώσεις, δημιουργείται ένα εύλογο ερώτημα: γιατί ως τώρα οι μεταναστευτικοί φορείς δεν έχουν διαμορφώσει αιτήματα σχετικά με το ζήτημα του υλικού; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα δεν είναι άσχετη από τον γενικότερο αποπροσανατολισμό, που έχει κυριαρχήσει στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών. Η όλη επιστημονική συζήτηση και το ενδιαφέρον των κρατικών υπηρεσιών στη Σουηδία — αλλά και στις χώρες προέλευσης — επικεντρώνεται στη μορφή της εκπαίδευσης και όχι στο περιεχόμενο, το οποίο θα πρέπει να έχει αυτή η εκπαίδευση.

1. Οι Gunilla Dahlberg & Åsen Gunnar, στο βιβλίο τους «Perspektiv på förskolan» παραθέτουν τα εξής στοιχεία, σχετικά μ' αυτό το θέμα: Από τις γυναίκες με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ήταν εργαζόμενες το 35% το 1964. Το 1986 ο αντίστοιχος αριθμός είχε φτάσει στο 83%.

2. Με μεταναστευτικό πληθυσμό εννοούμε, σύμφωνα με τον ορισμό της κεντρικής στατιστικής υπηρεσίας, άτομα που έχουν γεννηθεί εκτός Σουηδίας, ανεξάρτητα αν είναι ή δεν είναι Σουηδοί υπήκοοι.

3. Ως μετανάστης δεύτερης γενιάς θεωρείται κάθε άτομο που έχει γεννηθεί στη Σουηδία, όταν ο ένας ή και οι δυο γονείς του είναι μετανάστες.

4. Πουλαντζάς Νίκος: Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις. Μετάφραση Κώστας Φιλίνης, τόμος πρώτος, σελ. 127. Εκδόσεις ΘΕΜΕΛΙΟ.

5. Σαμίρ Αμίν: «Η άνηση ανάπτυξη» - εκδόσεις Καστανιώτη 1976. Τίτλος του πρωτότυπου: LE DEVELOPPMENT INEGAL - Παρίσι 1973.

6. Άνταμσον Μόνικα: «Επαναπατριsmός — ATERVÄNDANDET» — Εκδόσεις PRISMA, Στοκχόλμη 1980.

7. Ο Lundgren ορίζει τις έννοιες παραγωγή και αναπαραγωγή, ως ακολούθως:  
— Κοινωνική παραγωγή δεν σημαίνει μόνο την παραγωγή αγαθών και υλικών αντικειμένων, αλλά επίσης την παραγωγή συμβόλων, αξιών, κανόνων και παράλληλα την παραγωγή των όρων για την

απρόσκοπτη συνέχιση της παραγωγής. Ο όρος παραγωγή υποδηλώνει επομένως και πνευματική και χειρονακτική δραστηριότητα.

— Η κοινωνική αναπαραγωγή, εμπεριέχει διαδικασίες με τη βοήθεια των οποίων η υλική βάση της κοινωνίας και ο υπάρχων πολιτισμός αναπαράγονται. Την αναπαραγωγή δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και την αναπαραγωγή της εξουσίας και του ελέγχου πάνω στην εργασία. Η ανατροφή, η καθοδήγηση και η εκπαίδευση, είναι επομένως διαδικασίες με τη βοήθεια των οποίων αναπαράγεται και μεταβιβάζεται ο πολιτισμός (κουλτούρα) στις επόμενες γενεές.

8. Kangas, Tove: *Forskning idéer och debatt om tvåspråkigheten och barnens skolspråk*. I Loman, Bengt (utg): *Språk och samhälle 1. Språksociologiska problem*, Gleerups, Lund 1972, sid 135

— Kangas, Tove: *Tvåspråkighet*. Lund 1981.

— Toukomaa Pertti: *De finskspråkiga invandrarnas språkliga utveckling och skolförångång*. Olofström - stencil, 1973.

— Hansson Göte: *Finnskampen*. Psykologiska Institutionen Stockholms Universitet, 1981.

9. Löfgren, Horst: *Modermålsklasser eller sammansatta klasser för barn tilli invandrare?* Pedagogiska institutionen i Lund, 1981.

10. Γαρεφαλάκης Γιάννης: «Παιδαγωγικές διαδικασίες στις ελληνικές, δίγλωσσες τάξεις της Σουηδίας». Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή Στοκχόλμης, 1985.

# Η κοινωνικοποίηση του ατόμου: Μια αντιπαράθεση από συναφείς έννοιες και θεωρητικές εκτιμήσεις.

Τσιπλητάρη Θανάση  
Παιδαγωγού, δρα κοινωνικών Επιστημών  
και Αγωγής, καθηγήτριας Μ.Π.Α.

## Εισαγωγικά

Η έννοια «Κοινωνικοποίηση» του ατόμου, βρίσκεται κατά τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, κυρίως κάτω από την επίδραση που ασκεί το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον πάνω σ' αυτόν (σύγκρ.: Helmut Fend: Sozialisierung und Erziehung Beltz Verlag, Weiheim und Basel, 1974, S.9ff.

## Ορισμός

Κοινωνικοποίηση του ατόμου γενικά, ονομάζει κανείς το γεγονός της εξέλιξής του, που γίνεται με βάση την επίδραση του φυσικού και κοινωνικο-πολιτικο-ιστορικού περιβάλλοντός του και διαρκεί σ' όλη του τη ζωή, από τη γέννησή του μέχρι το θάνατό του (σύγκρ. Jugend Lexikon erziehung, rotoro, Hamburg, 1976. S 257)

## Διασάφηση συναφών εννοιών

Συχνά χρησιμοποιείται ωστόσο, αντί η έννοια «κοινωνικοποίηση» και ο όρος «εκπολιτισμός» και πιο συχνά ακόμη η γνωστή σ' όλους έννοια «εκπαίδευση». Οι τρεις αυτές έννοιες, κοινωνικοποίηση, εκπολιτισμός και

εκπαίδευση, σε μια γενική θεώρηση, είναι συνώνυμες και δηλώνουν γενικά την πνευματική και ψυχική καλλιέργεια, την ωραιοποίηση του τρόπου ζωής του ανθρώπου. Σε μια πρώτη όμως και αδρή διαφοροποίηση ανάμεσα σ' αυτές, κάτω από τους όρους «κοινωνικοποίηση» και «εκπολιτισμός», καταλαβαίνει κανείς τις λειτουργικές επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, πάνω στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου, ειδικότερα κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, σε αντίθεση με κείνες τις επιδράσεις, που ασκεί στο άτομο, η λεγόμενη «διεθνής εκπαίδευση». Μ' αυτήν την έννοια μιλάει κανείς εδώ για κινητική αισθησιακή, αφιθυμική, γλωσσική και γνωστική κοινωνικοποίηση (συγκρ.: Α. Τσιπλητάρης: Η ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (0-5 ετών), *Επιστημονική Σκέψη*, 28/1986 Αθήνα, σελ. 52).

Κατά την κοινωνικοποίησή του το άτομο, μαθαίνει τον πολιτισμό της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει, π.χ. τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία κ.λπ. και μέσου αυτών προσαρμόζεται στην ομάδα συμβίωσης, την οικογένεια και βαθμηδόν εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Ειδικότερα ο άν θρωπος, μαθαίνει:

- α) τους κανόνες και τις αξίες της ζωής της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκει και αυτό λέγεται συγκεκριμένα **κοινωνικοποίηση** (ο τρόπος με τον οποίο το άτομο εφαρμόζει τους κανόνες της κοινωνίας του και διασφαλίζει τις αξίες της ζωής του λέγεται κοινωνική συμπεριφορά)
- β) τον πολιτισμό της κοινωνίας στην οποία ανήκει, τις ειδικές τεχνικές και ιδιότητες του πολιτισμού, καθώς και τον τρόπο του «συναισθάνεσθαι», του «σκέπτεσθαι» και του «εκφράζεσθαι» και αυτό καλείται συγκεκριμένα «**εκπολιτισμός**»
- γ) σκόπιμα, προγραμματισμένα και στοχευτικά ό,τι από τους μεγάλους - ενήλικες - και την κοινωνία είναι επιθυμητόν για το «καλό του παιδιού» και αυτό ονομάζεται συγκεκριμένα «**εκπαίδευση**», σύγκρ. Η. Fend *Sozialisierung und Erziehung* 1974, W.O.s38 f.

## Η μάθηση, βασικό στοιχείο της κοινωνικοποίησης του ατόμου

Διαφοροποιώντας κανείς ακόμη περισσότερο τη σημασία τους, διακρίνει πως σ' όλες αυτές τις έννοιες, περιέχεται το φαινόμενο της μάθησης. Έτσι οι έννοιες κοινωνικοποίηση και εκπολιτισμός, πέρα από το διαχωρισμό του περιεχομένου τους, τόσο με τη στενή, όσο και με την ευρεία έννοιά τους, έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ως προς το φαινόμενο της μάθησης.

Αυτό σημαίνει πως η μάθηση και στις δυο περιπτώσεις γίνεται απρογραμμάτιστα και παραδοσιακά, από γενεά σε γενεά, διαμέσου της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση απεναντίας, περιέχει

το σκόπιμο στοιχείο της μάθησης, δηλαδή είναι προγραμματισμένη και χαρακτηρίζεται ως μεθοδική κοινωνικοποίηση. Με την εκπαίδευση ασκείται σκόπιμα και στοχευτικά η επίδραση της ενήλικης γενεάς πάνω στην ανήλικη γενεά, που είναι ακόμη «ανώριμη» για τη ζωή μέσα στην κοινωνία.

Κάθε οργανωμένη κοινωνία, αποσκοπεί να ξυπνήσει και να προαγάγει για το παιδί μια σειρά από ψυχικές, ηθικές και πνευματικές δυνάμεις, που η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και η εκάστοτε κοινωνική τάξη για την οποία το παιδί προορίζεται, απαιτεί από αυτό. Εκπαίδευση λοιπόν εδώ κατανοείται σαν ένα μέτρο με το οποίο η κοινωνία, η κάθε κοινωνία, πρέπει να δημιουργήσει το κοινωνικόν της ον, τον τύπο του ανθρώπου που επιζητεί. Έτσι, με βάση τη μεθοδική κοινωνικοποίηση του ατόμου, το παιδί μαθαίνει ορισμένους ρόλους, οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με ορισμένες θέσεις και οι οποίες θέσεις είναι αναγκαίες για τις λειτουργίες του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος (συγκρ. G.M. Rückriem: Erziehungswissenschaft 1, Funk-Kolles, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1972, s. 265 ff).

## Θεωρίες Κοινωνικοποίησης

Οι έρευνες και οι θεωρίες για την κοινή συμβίωση των ατόμων σε ομάδες, καθώς και για τις επιδράσεις που ασκούν οι ομάδες στην ατομική συμπεριφορά των μελών τους, χρωστάνε πολλά στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους και προπαντός στον κλάδο της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας.

Παρακάτω εκθέτονται πολύ περιληπτικά τρεις από τις σπουδαιότερες κατά τη γνώμη μας θεωρίες κοινωνικοποίησης του ατόμου.

### α) Η θεωρία του μπεχεβιορισμού

Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, υπάρχει μια κοινή ομοφωνία που λειτουργεί με βάση τις κοινωνικές κυρώσεις. Η κλίμακα αυτών των κυρώσεων, περιλαμβάνει μια σειρά από μέτρα, που επεκτείνονται από τις επιδοκμασίες, επαίνους και αμοιβές και φθάνουν μέχρι τις αποδοκμασίες, επιπλήξεις και ποινές για τον τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου. Σύμφωνα με τη μπεχεβιοριστική (Behaviorismus) θεωρία της μάθησης, ο άνθρωπος μαθαίνει τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει, όπως και τα ζώα. Σ' ένα πείραμα με ζώα, τα ποντίκια π.χ. μαθαίνουν να βρίσκουν το σωστό δρόμο μέσα σ' ένα λαβύρινθο, με τη μέθοδο αγωγής της επιβολής κυρώσεων. Αυτό σημαίνει πως, όταν ένα ποντίκι ακολουθεί μέσα στο λαβύρινθο το σωστό δρόμο που οδηγεί στην έξοδο, αμείβεται, του προσφέρεται τροφή, ενώ όταν ακολουθεί λανθασμένο δρόμο τιμωρείται, υποβάλλεται σε ηλεκτροσόκ (σύγκρ.: W.Wolf: Erziehungswissenschaft -3, Funk-Kolleg, Fischer Taschenbuch Verlag, Julius Beltz

Verlag, Weinheim 1972, s. 18 ff). Έτσι ό,τι για το ποντίκι ως τόπος μάθησης είναι ο λαβύρινθος, για το παιδί είναι η κοινωνία και ο πολιτισμός της, όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από τις παρορμήσεις των ιδρυμάτων κοινωνικοποίησης, ιδιαίτερα της οικογένειας και του σχολείου. Ασφαλώς η κοινωνικοποίηση του ατόμου, λαμβάνει χώρα σε μια ψηλότερη σφαίρα, όταν το παιδί παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά του, όχι βέβαια με βάση μόνο τα εξωτερικά κίνητρα, αλλά κυρίως με βάση τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνικής ομάδας του, τους οποίους και έχει ήδη εσωτερικεύσει. Αυτό σημαίνει πως οι αξίες και οι κανόνες, έχουν επεξεργαστεί τόσο αψιθυμικά, όσο και λογικά από το άτομο και προσαρμόστηκαν στα στοιχεία των δικών του θέσεων. Η επιθυμητή συμπεριφορά παρουσιάζεται τότε με βάση ενός εσωτερικού κινήτρου.

Η εσωτερικευση των κανόνων και αξιών της ζωής, γίνεται με τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης, η οποία λαμβάνει χώρα σε μία κοινωνική σχέση διαμέσου αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Η έννοια εσωτερικευση, δεν σημαίνει τίποτα περισσότερο από ό,τι κάποιος, ο οποίος σ' ένα χρονικό σημείο α' έχει ελεγχθεί από το κοινωνικό περιβάλλον, διαμέσου αμοιβών ή ποινών, αυτός ο ίδιος σ' ένα άλλο χρονικό σημείο β' ελέγχεται αυτόματα κατά τον ίδιο τρόπο από τον ίδιο τον εαυτό του, δηλ. αμοίβοντας ή τιμωρώντας τον εαυτό του, με το συναίσθημα της υπεροχής ή της ενοχής (συγκρ. H. Fend, Sozialisierung und Erziehung, 1974 w.o. s. 137 ff).

### *β) Θεωρία της «κολλεκτιβιστικής συνείδησης».*

Οι ορμές και οι επιθυμίες (τα ένστικτα) των μελών μιας κοινωνίας, οδηγούνται σε πραγματικές κατευθύνσεις μέσα από τα κανάλια καθορισμένων κοινωνικών κανόνων και αξιών. Με τις απαγορεύσεις και τις προτροπές που καθορίζονται από το κοινωνικό σύστημα και πρέπει να τηρούνται από τα άτομα, διαμορφώνεται ένας ηθικός κανονισμός. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι υπάρχει μια παραπέρα συγκατάθεση για το κοινό σύστημα αξιών, διότι το βασικό σύστημα αξιών μιας κοινωνίας, πρέπει να γίνει δεκτό από τα μέλη της και πρέπει επίσης να μαθευτεί. Ασφαλώς το σύστημα αξιών δεν είναι δοσμένο έτοιμο από τη φύση, αλλά είναι επινόημα, δημιούργημα της κοινωνίας και σαν τέτοιο έχει ανάγκη από συνεχή έλεγχο και συνεχή αναθεώρηση. Αυτό το μαθημένο σύστημα αξιών, λαμβάνει στα άτομα τη φόρμα της «κολλεκτιβιστικής συνείδησης». Αυτό σημαίνει, πως η μετάβαση του ατόμου από το «βιολογικό» στο «κοινωνικό» ον, επιτυγχάνεται μιας διαμέσου διαδικασίας κατά την οποία το άτομο μαθαίνει το κοινωνικό σύστημα αξιών, που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του καθενός, σύμφωνα με τη φόρμα μιας «κολλεκτιβιστικής συνείδησης». (Κοινωνικές φόρμες πολιτικών συστημάτων με κολλεκτιβιστική συνείδηση και κολλεκτιβιστική συμπεριφορά των μελών του, είναι ο

σοσιαλισμός, ο κομμουνισμός και ο φασισμός. Στη δημοκρατία σαν φόρμες του κολλεκτιβισμού θεωρούνται τα διάφορα συνδικάτα και τα διάφορα συνεταιριστικά κινήματα (συγκρ. Ο Κ. Flechtheim: Worterbuch der Sozialogie 2, Fischertaschenbuch - Verlag, Frankfurt am Main 1973, s. 457).

Κατ' αυτό τον τρόπο κοινωνικοποιείται το άτομο, δηλ. μαθαίνει τους κολλεκτιβιστικούς κανόνες και αξίες και βάση αυτών ακολουθεί την ηθική των πράξεων και την τάξη των πραγμάτων της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (συγκρ. E. Durkheim: In H. Fent, Sozialisierung und Erziehung, 1974, w.o. s. 28 ff.).

### γ) Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μετάβαση του ατόμου από το «βιολογικό» στο «κοινωνικό» ον, γίνεται διαμέσου μιας διαδικασίας μάθησης των συμβόλων και ειδικότερα της γλώσσας, που ο άνθρωπος μαθαίνει με την αλληλεπίδραση που δέχεται στις κοινωνικές του σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Η πρώτη βαθμίδα κοινωνικοποίησης - προσχολική ηλικία - σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της ανάληψης των ρόλων από τους άλλους («taking role of other»).

Αυτό, για το παιδί σημαίνει συμβολικά ανάληψη των ρόλων από τους άλλους, που αρχικά συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα με συγκεκριμένους ρόλους και ειδικότερα στους ρόλους της μάνας και του πατέρα. Το παιδί διαμέσου «role taking of other», αναλαμβάνει παίζοντας μεμονωμένους ρόλους, όπως π.χ. το κορίτσι το ρόλο της μάνας με τις κούκλες της, ενώ το αγόρι το ρόλο του πατέρα με αυτοκίνητα κι έτσι μαθαίνει ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς, που το συνοδεύουν στη συνέχεια σ' όλη του τη ζωή.

Η πλήρης εξέλιξη του παιδιού σε μια κοινωνική ταυτότητα, απαιτεί όχι μόνο την ικανότητα για την ανάληψη μεμονωμένων και ασύνδετων ρόλων, αλλά και την ικανότητα για την ανάληψη των ρόλων που γενικεύουν και όλους τους άλλους ρόλους «generalized other». Αυτή η έννοια, εδώ εκφράζει ένα σύστημα με κανόνες και διατάξεις που ρυθμίζουν την οργανωμένη κοινωνική ζωή. Το μοντέλο της γενίκευσης των ρόλων, περιέχει ένα σύνολο προσδοκιών συμπεριφοράς του ατόμου, τόσο από τον ίδιο τον εαυτόν του, όσο και από τους άλλους. Για παράδειγμα, ο ρόλος του μαθητή περιέχει προσδοκίες για τον μαθητή, τόσο από την ίδια τη δική του συμπεριφορά, όσο και από τη συμπεριφορά των δασκάλων του και των συμμαθητών του (συγκρ.: G.H. Mead: in: H. Fent, 1974, w.o. s. 30 ff). Αυτό το σύστημα αξιών, μαθαίνεται ειδικότερα προγραμματισμένα, σκόπιμα και στοχευτικά κατά τη δεύτερη βαθμίδα της κοινωνικοποίησης του ατόμου, διαμέσου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κάθε κοινωνίας.

Σε καμιά περίπτωση βέβαια δεν σημαίνει, πως η κοινωνικοποίηση του ατόμου σταματά εδώ μέχρι την υποχρεωτική του εκπαίδευση, αλλά αυτή συνεχίζεται όπως ήδη αναφέρθηκε και στην αρχή, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, διαμέσου των κοινωνικών μηχανισμών που αναπτύσσει κάθε κοινωνία για την κοινωνικοποίηση των μελών της, σε κάθε τομέα της δραστηριότητας του ατόμου.

## Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, ανθρωπολογικό φαινόμενο

Η ερμηνεία της κοινωνικοποίησής του ανθρώπου, δηλ. της γέννησης της ηθικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς, καθώς και της ενσωμάτωσής του σε διάφορες ομάδες, υπήρξε για εκατοντάδες χρόνια αντικείμενο φιλοσοφικών θεωριών. Μόλις κατά τις αρχές του δεύτερου ήμισυ του 20ου αιώνα, επιτεύχθηκε για πρώτη φορά, για το κοινωνικό γίνεσθαι του ανθρώπου, να τεθεί σε μια επιστημονική βάση και για πρώτη φορά από αυτή την εποχή, γίνεται λόγος για την κοινωνικοποίησή του, δηλαδή για μια διαδικασία κατά την πορεία της οποίας, οι νέοι αναλαμβάνουν κανόνες και αξίες που μαθαίνουν από τους ενήλικες (συγκρ.: H. Fend: Sozialisierung und Erziehung, w.o.s. 13).

Βασικές αλλαγές που πρέπει να προσεχθούν στο κοινωνικό γίνεσθαι του ανθρώπου, μπορούν να αποδοθούν κυρίως σε εξωτερικά ερεθίσματα. Παράλληλα με τους γενετικούς παράγοντες και τις διαδικασίες ωρίμανσης του ανθρώπου, αποφασιστικό ρόλο στο γίνεσθαι της προσωπικότητάς του παίζουν και ειδικοί παράγοντες του περιβάλλοντός του. Σε κάθε θεωρία της κοινωνικοποίησης φαίνεται καθαρά, ότι η κατάκτηση και διατήρηση αξιών και κανόνων συμπεριφοράς του ανθρώπου, δεν είναι καμία αποκλειστικά γενετική κατευθυνόμενη διαδικασία. Η πορεία αυτής της διαδικασίας και το αποτέλεσμα της ποικίλουν από άτομο σε άτομο, όταν ειδικότερα οι συνθήκες μάθησης για τον καθένα είναι διαφορετικές.

Λίγο πριν από μερικές δεκάδες χρόνια, οι «επιστημονικές» θέσεις για τη φύση του ανθρώπου ήταν μάλλον δογματικές. Αυτό όμως έχει βασικά αλλάξει από τις έρευνες του Portman Gehlen και από την εποχή που η συγκριτική έρευνα για τη συμπεριφορά και το γίνεσθαι της προσωπικότητας του ανθρώπου, στους διάφορους πολιτισμούς, έκανε μεγάλα επιστημονικά άλματα (συγκρ.) α) A. Portman: Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Hamburg 1956, β) A. Gehlen: Der Mensch Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn 1958, και γ) Margaret Mead: Lench in de Südsee. Geschlecht und Temperament in primifiven Gesellschaften, München 1965).

Ειδικότερα, η σύγκριση της κανονιστικής συμπεριφοράς ανάμεσα στον άνθρωπο και τα ζώα, έχει δείξει πόσο λίγο η συμπεριφορά του ανθρώπου

ρυθμίζεται - κατευθύνεται από τα ένστικτα (σύγκρ.: Konrad Lorenz: Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre (Gesammelte Abhandlungen Bd 1) München 1965, s. 283-342).

Αυτό σημαίνει πως ο άνθρωπος είναι «κοινωνικό ον». Δηλαδή, η συμπεριφορά του αλλάζει ανάλογα με την επίδραση που ασκούν οι διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες. Στη θέση της γενετικά ρυθμιζόμενης συμπεριφοράς, παρουσιάζεται στον άνθρωπο η μαθημένη συμπεριφορά. Το ζώο ζει με βάση τα ένστικτά του, ενώ ο άνθρωπος με βάση την ικανότητά του για μάθηση και προσαρμογή στο περιβάλλον που βρίσκεται. Η θέση, ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι διαφοροποιήσιμη κάτω από την επίδραση διαφορετικών περιβαλλοντικών παραγόντων, είναι σήμερα αυτονόητο σαν αποτέλεσμα, όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω, βιολογικών, ανθρωπολογικών και πολιτισμικών ερευνών. Οι διαδικασίες διαφοροποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς για το κοινωνικό γίγνεσθαι, αποσκοπούν σ' αυτό που αλλιώς λέγεται κοινωνικοποίηση του ανθρώπου.

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου διαμέσου της διαδικασίας της μάθησης, όπως αυτή εκτίθεται παραπάνω, είναι ένα εντελώς καθαρά ανθρωπολογικό φαινόμενο.

Στην κοινωνία των ζώων οργανώνεται μία κοινωνική διαβίωση ειδικού είδους σε μεγάλο βαθμό μέσα από καθορισμένους κληρονομικούς οργανικούς μηχανισμούς, που λέγονται ένστικτα. Στα ζώα, στον «κοινωνικό» τρόπο της διαβίωσής τους, δεν είναι καθορισμένα μόνο τα ένστικτά τους, οι ορμές τους, αλλά και τα μέσα και οι τρόποι για την ικανοποίησή τους. Και βέβαια, όπως τα ζώα έτσι και ο άνθρωπος, φέρει μαζί του επίσης μια σειρά από ένστικτα σαν βιολογική κληρονομιά. Ο τρόπος όμως με τον οποίο ο άνθρωπος ικανοποιεί αυτά του τα ένστικτα, δεν ρυθμίζεται απόλυτα βιολογικά, αλλά κυρίως καθορίζεται από το βαθμό της κοινωνικοποίησής του.

Τα αρχικά ακαθόριστα και ακοινωνικοποιητα ένστικτα του ανθρώπου, περιορίζονται βαθμηδόν και κοινωνικοποιούνται διαμέσου κοινωνικών διατάξεων - κανόνων και αξιών της ζωής - που στη συνέχεια αναπτύσσουν και διαμορφώνουν τη συνείδηση του κοινωνικοποιημένου ατόμου.

## Συγκεφαλαίωση

● Το θέμα που αναπτύσσεται στο παραπάνω άρθρο, είναι: Η κοινωνικοποίηση του ατόμου: Μια αντιπαράθεση από συναφείς έννοιες και θεωρητικές εκτιμήσεις.

● Η έννοια «κοινωνικοποίηση του ατόμου» βρίσκεται κατά τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο των συζητήσεων των επιστημών της αγωγής. Αυτό τονίζεται ιδιαίτερα στην εισαγωγική ανάπτυξη του κειμένου και διατυπώνεται ο ορισμός της έννοιας «κοινωνικοποίηση του ατόμου».

- Στη συνέχεια ερμηνεύεται και διασαφηνίζεται ο όρος «κοινωνικοποίηση», που πολλές φορές μπαίνει στη θέση άλλων συνώνυμων εννοιών, όπως κυρίως είναι οι έννοιες «εκπαίδευση» και «εκπολιτισμός». Οι τρεις αυτές έννοιες, δηλαδή κοινωνικοποίηση, εκπαίδευση και εκπολιτισμός, ερμηνεύονται εδώ ξέχωρα, αντιπαραθετικά και διαφοροποιημένα η κάθε μία.
- Η μάθηση, μέσα από τις διαδικασίες της οποίας επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση, η εκπαίδευση και ο εκπολιτισμός του ανθρώπου, είναι το χαρακτηριστικό κυρίαρχο στοιχείο και στις τρεις αυτές έννοιες και παίζει καθοριστικό ρόλο στο κοινωνικό γίνεσθαι του ανθρώπου.
- Βασικοί φορείς της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, είναι η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία (μέσα μαζικής πληροφόρησης, χώρος δουλειάς, χώρος λατρείας και ψυχαγωγίας).
- Η λεγόμενη «κοινωνικοποίηση» και ο «εκπολιτισμός» του ανθρώπου γίνεται διαμέσου της οικογένειας και της κοινωνίας παραδοσιακά και απρογραμμάτιστα.
- Η «εκπαίδευση» του ατόμου, γίνεται διαμέσου του σχολείου, αυστηρά προγραμματισμένα και στοχευτικά.
- —Παράδοση και σχολείο, αποκλίνουν συνήθως πολύ λίγο από το ρόλο για το κοινωνικό γίνεσθαι του ατόμου, (Ριζική απόκλιση από την παράδοση μιας κοινωνίας, αποτελούν οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις).
- Το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης του ατόμου, που παρατηρείται μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης, ερμηνεύεται στη συνέχεια κάτω από το πρίσμα τριών κυρίως θεωριών:
  - 1) Της «μπεχεβιοριστικής» θεωρίας, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος κοινωνικοποιείται όπως ακριβώς και τα ζώα, με τη μέθοδο της επιβολής κυρώσεων, ποινών και αμοιβών.
  - 2) της «κολλεκτιβιστικής συνείδησης». Αυτή δημιουργείται μέσα από τις διαδικασίες μάθησης του κοινωνικού συστήματος αξιών, που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του καθενός, σύμφωνα με τη φόρμουλα μιας «κολλεκτιβιστικής συνείδησης» και
  - 3) της «συμβολικής αλληλεπίδρασης». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου, δηλαδή η μετάβαση αυτού από το «βιολογικό» στο «κοινωνικό» ον, γίνεται με τη μάθηση των συμβόλων και ιδιαίτερα της γλώσσας. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάληψη, την εσωτερίκευση και γενίκευση των ρόλων από τους άλλους.
- Τέλος η κοινωνικοποίηση του ατόμου, ερμηνεύεται ως ένα καθαρά ανθρωπολογικό φαινόμενο και τούτο διότι ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, διαμέσου της κοινωνικοποίησής του, ικανοποιεί τις ανάγκες και επιθυμίες του και επιβιώνει, όχι μόνο με βάση τα ένστικτά του - τούτο συμβαίνει μόνο στα ζώα - αλλά κυρίως με βάση την ικανότητά του για μάθηση και δημιουργική προσαρμογή στο περιβάλλον που ζει. Αυτό το

γεγονός φαίνεται πολύ καθαρά μέσα από όλες τις θεωρίες όπου διαπιστώνεται ότι η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου, που είναι μαθησιακό αποτέλεσμα, γίνεται διαμέσου του γλωσσικού οργάνου σε μια ατμόσφαιρα πολύ υψηλότερη, απ' ότι στα ζώα και σ' αυτό ακριβώς το σημείο, βρίσκεται το μεγαλείο της ανθρώπινης φύσης.

## Βιβλιογραφία: Ελληνική-Γερμανική

- Δαναός, Α.Κ. - Αφεντάκης:* Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης, Τ.Α. δ' έκδοση, Αθήνα 1985.
- Fend H.:* Sozialisierung und Erziehung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1974.
- Flechtheim, O.K.:* Wörterbuch der Soziologie 2, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1973.
- Gehlen A.:* Der Mensch Seine Natur und Seine Stellung in der Welt, Bonn 1958.
- Jugend Lexikon* Erziehung rororo, Hamburg 1976.
- Lorenz, K.:* Aus dem Werdegang der Verhaltenstehre Bd 1, München 1965.
- Mead, M.:* Leben in der Südsee. Geschlecht und Temperament in primitiven Gesellschaften, München 1965.
- Portmann, A.:* Zoologie und das neue Bild vom Menschen, Jamburg 1956.
- Rückriem, G.M.:* Erziehungswissenschaft 1, Funk-Kolleg 1972.
- Τσιπλητάρης Α.:* Η ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (0—5 ετών). Επιστημονική Σκέψη, 28/1986 Αθήνα.
- Wolf W.:* Erziehungswissenschaft 3, Funkkolleg, Julius Beltz-Verlag, Weinheim 1972.

# Το ιδεολογικό μήνυμα του ελληνισμού στην αγωγή

Της Δρ. ΜΑΡΙΑΣ ΤΖΑΝΗ

Είναι γνωστό ότι το φαινόμενο της μάθησης, αυτό καθαυτό, δεν έχει πλήρως διερευνηθεί. Όσον αφορά δηλαδή, τη Γνώση, ούτε ο χώρος που αυτή σχηματίζεται, ούτε ο τρόπος με τον οποίο αυτή διενεργείται, μας είναι επιστημονικά απολύτως προσιτός.

Έτσι, αντί μιας βεβαιωμένης γνώσης για το φαινόμενο της Μάθησης, έχουμε διάφορες θεωρίες μάθησης:

A. Μ' αυτές τις θεωρίες, (π.χ. συμπεριφορική, γνωστική θεωρία κ.λπ.), προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο από τα αποτελέσματα των μαθησιακών μας παρεμβάσεων στο αναπτυσσόμενο παιδί ή ενήλικα. Οι θεωρίες μάθησης τώρα διαμορφώνουν παιδαγωγικές στρατηγικές ή μεθόδους.

Μια παιδαγωγική θεωρία όμως, απορρέει από μια ιδεολογική επιλογή. Μ' άλλα λόγια, στη βάση κάθε παιδαγωγικής θεωρίας, υπάρχει ένα ιδεολογικό «αυτονόητο», που είναι συνάμα και μια πολιτική «Στάση». Αυτή δηλαδή η στάση, προσδιορίζει το «τί άνθρωπο-πολίτη» θέλουμε, εφόσον κανείς δεν αμφισβητεί σήμερα, ότι ο άνθρωπος γεννιέται δυνάμει ανθρώπινος, αλλά για να γίνει Άνθρωπος, πρέπει να υποστεί Αγωγή και Εκπαίδευση. Αυτή η Αγωγή και Εκπαίδευση, θα δώσει τα πρότυπα και τις ιδέες που θα δομήσουν την προσωπικότητα του συγκεκριμένου ανθρώπου και θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί στην κοινωνία και τις σχέσεις που αυτή αναπτύσσει.

Προσδιορίζοντας λοιπόν την εκπαίδευση σαν την κατεξοχήν πολιτική Πράξη, γνωρίζουμε ότι προσδιορίζουμε ταυτόχρονα και μια Ιδεολογική Επιλογή.

- B. Το σχολείο εξάλλου, είναι γνωστό ότι στοχεύει σε δύο κυρίως σκοπούς:
1. Διαμορφώνει την προσωπικότητα του αυριανού πολίτη, διαμέσου ενός συστήματος Αγωγής και Εκπαίδευσης που προσδιορίζεται από την απάντηση που δίνει αυτός που ελέγχει το σχολείο, στο ερώτημα: «Τί πολίτη θέλουμε». Απ' αυτή την απάντηση, θα εξαρτηθούν τα πρότυπα και οι αξίες, που θα αποτελέσουν το περιεχόμενο της παρεχόμενης Αγωγής και Εκπαίδευσης.
  2. Καλλιεργεί δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο καλλιεργεί και εκπαιδεύει το δημιουργικό κοινωνικό άτομο, τον αυριανό επαγγελματία. Και τα δύο μαζί δημιουργούν, ή μη, την αυτάρκη, αυτοδύναμη μα

και συμμετέχουσα στην κοινωνική δύναμη «πολιτική οντότητα». Επομένως, η ιδεολογία του σχολείου είναι ιδεολογία της κοινωνίας του, και η ιδεολογία της κοινωνίας εξελίσσεται ή αναπαράγεται από το Σχολείο.

Γ. Ανάμεσα στις διάφορες ιδεολογίες ή -ισμούς, θα πρέπει να τοποθετήσουμε και τον Ελληνισμό. Ο ελληνισμός είναι ένα σύστημα αξιών, μια κοσμοθεωρία που βασίζεται, όπως κάθε ιδεολογία, σε δύο αυτονόητα (κατά την εκτίμησή μας) και συγκεκριμένα πρότυπα ζωής σχέσεων ανθρωπίνων και κοινωνικών και συγκεκριμένη «αντίληψη» του κόσμου. Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω «θέσεις», μπορούμε να βάλουμε τώρα ένα ερώτημα: Είναι δυνατόν να βασίσουμε μια Παιδαγωγική θεωρία στα Αυτονόητα και στο σύστημα, Αξιών της ιδεολογίας του Ελληνισμού; Η δική μας άποψη είναι πως μπορούμε.

Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να προσδιορίσουμε τα αυτονόητα και τις αξίες του Ελληνισμού, πιστεύοντας ότι από τη φύση και την ποιότητά τους, θα καταδειχτεί η ορθότητα και η αναγκαιότητα, ή μη, της πρότασής μας.

Δ. Η ιδεολογία του Ελληνισμού, όσον αφορά στη θεώρηση του κόσμου, τη γνωστική συγκεκριμένα παρέμβαση του ανθρώπου σ' αυτόν, βασίζεται:

1. Στο αυτονόητο της αμφισβήτησης. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι προχωρεί στην κατανόηση του κόσμου μέσα από μια Μάθηση-Επιγνώση, σε διαλεκτική πορεία. Η διαλεκτική του Ελληνισμού όμως, δεν είναι μια σχηματοποίηση των «θέση-αντίθεση-σύνθεση», όπου οι όροι είναι από τα πριν προσδιορισμένοι νομοτελειακά, αλλά είναι μια λειτουργική διαλεκτική, όπου η σχέση θέση-αντίθεση-σύνθεση, αναδεικνύεται από την εκάστοτε δυναμική των Πραγμάτων και των Μέσων. Έτσι, η γνωστική παρέμβαση εδώ, είναι μια διαδικασία, η οποία επιτρέπει στη νέα Γνώση να δημιουργείται από τη σύγκρουσή της με την παλιά και να οργανώνεται πάνω στην αναίρεση ή στην πολλαπλή προσέγγιση ή και στη διαφορετική προσέγγιση (επαναπροσδιορισμό της ουσίας) της παλιάς γνώσης.

Ένα τέτοιο Αυτονόητο, είναι ευνόητο ότι τορπιλίζει την πιθανότητα να λειτουργούν τα αυτονόητα μιας ιδεολογίας, άρα και μιας Παιδαγωγικής θεωρίας ως δόγματα.

2. Το Αυτονόητο της Αυτονομίας. Αυτό σχετίζεται με τη Δραστική παρέμβαση του ανθρώπου στον κόσμο.

Η δράση προϋποθέτει επιλογή και απαιτεί αξιολόγηση. Νομιμότητα, δηλαδή, ή μη της επιλεγμένης Δράσης.

Εδώ λοιπόν τίθεται ένα ζήτημα κριτηρίων επιλογής. Ποιός καθορίζει τα κριτήρια επιλογής της δράσης και ποιός θεσπίζει τα κριτήρια αξιολόγησής της; Η απάντηση εδώ, δεν μπορεί παρά, να είναι: η Κοινωνία των Ανθρώπων. Οδηγούμαστε έτσι σε δύο

προτάγματα:

α) Το ένα της ετερονομίας της κοινωνίας

β) Και το άλλο της αυτονομίας της κοινωνίας.

Ε. Όλες οι θρησκείες και ιδεολογίες, προτείνουν μια υπερβατική «Αρχή», η οποία ανεξέλεγκτα ορίζει, θεσπίζει και αξιολογεί τη δραστική παρέμβαση των ανθρώπων στον κόσμο και στο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Είναι η πραγματικότητα της «ετερόνομης Αρχής».

Η ιδεολογία του Ελληνισμού προτείνει την Ανάγκη. Προσδιορίζει δε την Ανάγκη ως συμπαντικό νόμο, ως πεμπτούσια των φυσικών ή κοινωνικών φαινομένων.

Η έννοια όμως της Ανάγκης, όπως την αντιλαμβάνεται ο Ελληνισμός, δεν είναι υπερβατική, αλλά είναι ο Λόγος - αιτία της ύπαρξης των όντων και φαινομένων, αρχή και τέλος της Δημιουργίας. Συναποτελεί την ουσία τους και δεν μπορεί να υπάρξει έξω από αυτά.

Η Ανάγκη λοιπόν ως αιτία κίνησης της δράσης κάθε ύπαρξης και στην περίπτωση της ανθρωπίνης κοινωνίας και της συλλογικής ύπαρξης, είναι η Αρχή των υπάρξεων και Αρχή της Αυτονομίας των.

Η παιδαγωγική συνέπεια, αλλά και σημασία, λοιπόν, των δύο αυτών αυτονοητών, είναι: Ότι καθιστούν ικανά τα άτομα να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν». Σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη, «μαθαίνω» σημαίνει στην κυριολεξία βάζω το Λόγο στα πράγματα, στις καταστάσεις, στα φαινόμενα. Πρόσπαθώ, δηλαδή, να κατα-νοήσω το ΓΙΑΤΙ, από ΤΙ, προς ΤΙ, και στη συνέχεια θα αναρωτηθώ και να υπο-λογίσω το «γιατί έτσι», «μήπως αλλιώς».

Μια τέτοια παιδαγωγική αντίληψη, ανοίγει τους ορίζοντες της Γνώσης και της επιτρέπει να γίνεται η κατ' εξοχήν ανθρωπίνη περιπέτεια.

Την αναγάγει σε διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπου, εφόσον ο άνθρωπος μπορεί να είναι ελεύθερος, στο μέτρο που δεν υποβιβάζεται από την άγνοιά του. Κι όσο βυθίζεται στη γνωστική του περιπέτεια στο χώρο του μικρόκοσμου, όσο και του μακρόκοσμου, τόσο περισσότερο κατακτά επίπεδα Αυτογνωσίας και Γνώσης, επομένως και ελευθερίας.

Κι αν σήμερα η κραυγή του elliot «Γνώση που σε χάσαμε ανάμεσα στις γνώσεις, Γνώσεις που σας χάσαμε ανάμεσα στις πληροφορίες», είναι το αίτημα των καιρών, οφείλεται ακριβώς στην αναίρεση του Λόγου από αυτή τη γνώση, πράγμα το οποίο σημαίνει αναίρεση της Παιδείας και κατίσχυση του dressage.

Αλλά αναίρεση του Λόγου από την Επιστήμη και την Τεχνολογία, την Τέχνη και την τεχνική, σημαίνει σύμφωνα με την παραπάνω επισήμανση, αναίρεση της αυτονομίας της κοινωνίας και της κοινωνικής ταυτότητας. Καθιερώνει δε την ύπαρξη ετερόνομης κοινωνίας με ετερόνομα ή αλλοτριωμένα άτομα. Είναι αυτό που ο Μαρκούζε ονομάζει: «μονοδιάστατο άνθρωπο» και οι Παιδαγωγοί «μονοδιάστατη Αγωγή». (Συνεχίζεται)

# Πρόγραμμα σπουδών Πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Μια πρόταση — πλαίσιο

ΤΟΥ ΣΗΦΗ ΜΠΟΥΖΑΚΗ,  
Επικουρου Καθηγητή Παιδαγωγικής  
του Πανεπιστημίου Πατρών

*«Ο μόνος τρόπος για να ζήσει και να πεθάνει κανείς σαν άνθρωπος, είναι να ζήσει και να πεθάνει για ένα ιδανικό. Όσοι αγωνίζεσθε για την αλήθεια, για τη δικαιοσύνη και την απολύτρωση του ανθρώπου, απαντάτε στις βρισιές και στις συκοφαντίες των αντιδραστικών με θετική εργασία. Μελετάτε σοβαρά, εμβαθύνετε επιστημονικά στις ιδέες σας, κηρύχνετε τις με πίστη και ενθουσιασμό, πολεμάτε τίμια, ειλικρινά, παλικάρισια, αντρίζεσθε, το μέλλον είναι δικό σας».*

Δ. ΓΛΗΝΟΣ

## Φιλοσοφία

Το πρόγραμμα σπουδών ενός πανεπιστημιακού τμήματος θα πρέπει, προκειμένου να αποτελέσει μια τεκμηριωμένη και πειστική πρόταση, πριν συνταχθεί, να προσδιοριστεί από την απάντηση του παρακάτω καθοριστικού αφετηριακού ερωτήματος: ποιος είναι ο στόχος του συγκεκριμένου τμήματος; Τι «προϊόν» θέλει να παράγει; Στη συγκεκριμένη περίπτωση ισχύουν τα παρακάτω δεδομένα:

- α. Η σχετική διάταξη του Ν. 1268/82, που ορίζει ότι το πανεπιστημιακό τμήμα αποτελεί τη βασική λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα και καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας επιστήμης.
- β. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του Π.Δ. 320/83, Αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.), σύμφωνα μ' αυτό είναι, από τη μια η προαγωγή των

παιδαγωγικών επιστημών και η συμβολή στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων των παραπάνω επιστημών και από την άλλη, η παροχή στους πτυχιούχους των απαραίτητων εφοδίων, που θα τους διασφαλίσουν άρτια κατάρτιση για την επαγγελματική και επιστημονική τους σταδιοδρομία.

- γ. Τα πορίσματα του επιστημονικού συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, και
- δ. Η εκφρασμένη θέση του κλάδου των δασκάλων και των νηπιαγωγών, όπως καταγράφηκε στα πορίσματα του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε. (Μάης 1983). Σύμφωνα μ' αυτήν, τα Π.Τ. θα πρέπει να δίνουν στο δάσκαλο και το νηπιαγωγό επιστημονική ταυτότητα, (την ταυτότητα του ψυχοπαιδαγωγού) και ταυτόχρονα να τους εξειδικεύουν σε διάφορους τομείς.

— Από τα παραπάνω προκύπτει πως τα Π.Τ. δεν είναι επαγγελματικές σχολές. Δεν μπορεί επομένως να έχουν οργανωτικά σχήματα που θυμίζουν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, που για πάνω από πέντε δεκαετίες παρήγαγαν δασκάλους χωρίς επιστημονική ταυτότητα, πολυτεχνίτες, πανεπιστήμονες και τελικά ημιμαθείς επαγγελματίες ενός και μοναδικού τύπου δασκάλου, απόλυτα ελεγχόμενου κρατικά. Τα Π.Τ., χωρίς να έχουν αποκλειστικό στόχο τη μόρφωση θεωρητικών παιδαγωγών, θα πρέπει να αποτελέσουν την απαρχή της αυτοδύναμης ανάπτυξης των παιδαγωγικών επιστημών στην Ελλάδα και να προάγουν τη διεπιστημονική συνεργασία για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα.

— Το πρόγραμμα επομένως σπουδών του Π.Τ., θα πρέπει, υπηρετώντας την παραπάνω φιλοσοφία, να εξοικειώνει το φοιτητή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των επιστημών της αγωγής και να τον φέρνει σ' επαφή με τα σύγχρονα ρεύματα αυτών των επιστημών. Ο πτυχιούχος δηλαδή των Π.Τ. θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το ΠΩΣ (μέσα και μεθόδους διδασκαλίας), το ΓΙΑΤΙ (ειδικοί σκοποί των αντικειμένων που θα διδάξει), το ΤΙ (αντικείμενο διδασκαλίας) και το ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ (μαθητές στους οποίους θα διδάξει).

Η γνώση του ΠΩΣ, προϋποθέτει πως οι φοιτητές, αφού αποκτήσουν στέρεο ψυχοπαιδαγωγικό υπόβαθρο, θα πρέπει να εξοικειωθούν με θέματα πρακτικής παιδαγωγικής (μεθοδολογία, ειδική διδακτική μαθημάτων, πρακτικές ασκήσεις κ.λπ.). Σ' αυτή τη φάση των σπουδών, είναι αναγκαίο ν' αποκτήσουν όλα εκείνα τα επιστημονικά εφόδια, που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν δημιουργικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε εδώ, πως ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση πραγματικότητα, σημαίνει διδασκαλία σ' ένα ευρύτατο φάσμα σχολείων διαφορετικής οργανικότητας (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια, πολυθέσια). Εννοείται πως το σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται αποκλειστική «αγορά εργασίας» για τους πτυχιούχους των Π.Τ.

— Όταν πιο πάνω αναφερόμαστε στην ένταξη των δασκάλων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν εννοούσαμε την άκριτη προσαρμογή και υποταγή τους σ' αυτήν. Εννοούμε την υπεύθυνη και κριτική ένταξη των πτυχιούχων των Π.Τ. στην ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνικοοικονομική διαδικασία, μια ένταξη που, έχοντας κυρίαρχη τη μετασχηματιστική

δυναμική, θα μπορεί να φιλτράρει με νέο «παιδαγωγικό οξυγόνο» την παραπάνω διαδικασία, να την ανακαινίζει και τελικά να τη μετασχηματίζει, προκαλώντας έτσι και αντίστοιχες θετικές μετασχηματιστικές κοινωνικές διεργασίες. Οραματιζόμαστε δηλαδή ένα δάσκαλο ικανό να διαμορφώσει ανθρώπους με αυτόνομη και δημιουργική προσωπικότητα, ανθρώπους που εργάζονται ενεργά στην κοινωνία, συνεισφέρουν συνειδητά στην ανάπτυξη της και παίρνουν δυναμική στάση απέναντι στις αλλοτριωτικές καταστάσεις, σ' όλους τους χώρους της κοινωνικής ζωής.

— Για να είναι δυνατή η διαμόρφωση των παραπάνω ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ο αυριανός επιστήμονας δάσκαλος, θα πρέπει να λειτουργήσει μέσα σ' ένα σχολείο δημοκρατικό, ανοιχτό στην κοινωνία και τη ζωή, σ' ένα σχολείο όπου ο μαθητής μέσα από την κοινωνική πράξη θα αυτοπραγματώνεται και θα αυτοεξελίσσεται, ανακαλύπτοντας τους νόμους της φύσης και της κοινωνικής εξέλιξης, καθώς και τη φύση και της δικής του ύπαρξης και λειτουργίας ως κοινωνικού, πολιτικού και φυσικού όντος. Πρόκειται για το σχολείο που συναναπτύσσεται και συνεξελίσσεται με την κοινωνία.

— Η φιλοσοφία που αναπτύχθηκε παραπάνω, φιλοσοφία με παιδαγωγική και κοινωνικοπολιτική διάσταση, διαπερνά το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθεί, είναι το κυρίαρχο σημείο αναφοράς του.

## Βασικές αρχές - Ανάλυση προγράμματος

— Το πρόγραμμα που ακολουθεί, πρόγραμμα μονοφασικό αφού η πρακτική και η θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών ολοκληρώνεται στα πλαίσιά του, έχει πλήρη ανάπτυξη 8 εξαμήνων και εξελίσσεται βασικά σε τρία επίπεδα, που το καθένα οικοδομείται στο προηγούμενο και ταυτόχρονα αποτελεί υπέρβασή του (βασικές εισαγωγικές γνώσεις, ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, πρακτική άσκηση - κατεύθυνση). Η εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος, είναι αυτονόητο πως προϋποθέτει τη συμπλήρωση της στελέχωσης του Π.Τ. με το αναγκαίο επιστημονικό δυναμικό.

— Κάτω από τις παραπάνω προϋποθέσεις, βλέπουμε μακροπρόθεσμα τη δημιουργία πέντε τομέων στο Π.Τ., ως εξής:

- α. Τομέας Παιδαγωγικής (Π)
- β. Τομέας Ψυχολογίας (Ψ)
- γ. Τομέας μαθημάτων Γενικής Μόρφωσης (Γ.Μ.)
- δ. Τομέας Καλλιτεχνικών (Κ) και
- ε. Τομέας Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.)

Βασικός στόχος των τομέων Γ.Μ. και Κ., θα είναι η ανάπτυξη και συνεργασία με άλλα Τμήματα ή Σχολές του Πανεπιστημίου, αφού η κατάκτηση γνώσεων στα αντικείμενα αυτών των τομέων, πιστεύουμε ότι πρέπει να γίνεται στα αντίστοιχα με το επιθυμητό γνωστικό αντικείμενο τμήματα (Μαθηματικά στο Μαθηματικό κ.λπ.).

— Στο προτεινόμενο πρόγραμμα, προβλέπεται η δυνατότητα επιλογής κατευθύνσεων (εξειδίκευση) από τους φοιτητές σε τρεις διαφορετικούς γνωστικούς χώρους, φιλολογικό-ιστορικό, φυσικομαθηματικό και καλλιτεχνικό. Η ανάγκη δημιουργίας κατευθύνσεων στα Π.Τ., χωρίς να αποβαίνει σε

βάρος κύριας αποτολής τους, που είναι η απόκτηση μιας επιστημονικής ταυτότητας, θεμελιώνεται στα παρακάτω:

- α. Η απότομη έκρηξη των γνώσεων και η τεχνολογική επανάσταση, επιβάλλουν την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, απαραίτητων για τη διδασκαλία μαθημάτων στις μεγάλες τάξεις του Δ. Σχολείου.
- β. Η διεθνής εμπειρία, ιδιαίτερα εκείνη των προηγμένων κοινωνικοοικονομικά και παιδαγωγικά χωρών, αποτελεί πειστικό παράδειγμα για την ανάγκη εξειδικεύσεων, προκειμένου να διδαχτούν αποτελεσματικά οι διευρυμένες γνωστικά περιοχές ορισμένων μαθημάτων στις μεγάλες τάξεις του Δ.Σ. Έτσι, στη Σοβιετική Ένωση π.χ., οι κατευθύνσεις ξεκινούν ήδη από την τετάρτη τάξη του ενιαίου δεκατάξιου (τώρα εντεκατάξιου) λαϊκού σχολείου και στη Δ. Γερμανία από την πέμπτη.
- γ. Τα πορίσματα του Ιου επιστημονικού συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., όπου επισημαίνεται η ανάγκη εξειδικεύσεων στα τελευταία εξάμηνα σπουδών στα Π.Τ.
- δ. Η προοπτική ενιαιοποίησης της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι πτυχιούχοι των Π.Τ. θα πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν, ορισμένα τουλάχιστον μαθήματα και στις εννέα τάξεις του ενιαίου σχολείου.

Η επιλογή μιας κατεύθυνσης - την βλέπουμε μετά το 5ο εξάμηνο, σημαίνει συστηματικότερη μελέτη και εμβάθυνση στο σχετικό αντικείμενο και επομένως περισσότερες ώρες ενασχόλησης μ' αυτό. Οι ειδικές γνώσεις - το ΤΙ στα διάφορα μαθήματα γενικής μόρφωσης, θα πρέπει, όπως υπογραμμίσαμε και παραπάνω, να αποκτηθούν με την παρακολούθηση μαθημάτων στις ανάλογες σχολές του Πανεπιστημίου Πατρών.

— Η προσφορά και κατάκτηση των γνώσεων από τους φοιτητές προβλέπεται να γίνεται με δύο τρόπους: με παράδοση και με σεμινάριο - φροντιστήριο - εργαστήριο, ή με συνδυασμό των δύο. Η σεμιναριακή - φροντιστηριακή - εργαστηριακή μορφή ακαδημαϊκής μάθησης, με μικρό αριθμό φοιτητών, έχει στόχο να μετατρέψει τους φοιτητές σε ενεργητικά μέσα αυτής της διαδικασίας και σε μικροερευνητές της σχολικής πράξης. Στα σεμινάρια - φροντιστήρια ή θα παρουσιάζονται εργασίες φοιτητών ή θα γίνεται εμβάθυνση σ' ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, που θα αποφασίζονται από κοινού μ' αυτούς, ή θα γίνεται αντικείμενο επιστημονικής έρευνας η σχολική τάξη, το σχολείο και ο κοινωνικοπολιτιστικός του περίγυρος.

Για την απόκτηση πτυχίου Π.Τ. απαιτούνται:

- α. Η επιτυχής εξέταση (γραφτή, προφορική ή εργασία) σε 36 μαθήματα.  
Απ' αυτά:
  - α1: Τα 22 είναι κοινά για όλους και χαρακτηρίζονται σαν υποχρεωτικά.
  - α2: Τα 7 είναι επιλογές από ομάδες μαθημάτων (τρία από τις ομάδες I και II και ένα από την ομάδα III) και Τα μαθήματα των κύκλων II και III, συνδέονται αποκλειστικά με τις κατευθύνσεις και για αυτό η επιλογή τους γίνεται στην ανάλογη φάση σπουδών (στο τέλος των σπουδών).
  - α3 Τα υπόλοιπα 7, είναι μαθήματα «ελεύθερης επιλογής».
- β. Η επιτυχής εξέταση, μετά το τρίτο εξάμηνο (προδίπλωμα), σε 5 θεματικές ενότητες (2 από τον κύκλο των υποχρεωτικών, 2 από τους κύκλους

- μαθημάτων επιλογής I και μία από τα μαθήματα ελεύθερης επιλογής). Προϋπόθεση συμμετοχής στις εξετάσεις - γραπτές - προδιπλώματος, αποτελεί η επιτυχής - στα προηγούμενα εξάμηνα - εξέταση σε 15 τουλάχιστο μαθήματα από τα 36 που αναφέρθηκαν παραπάνω, ανεξάρτητα από την κατηγορία που αυτά ανήκουν, καθώς και η εκπόνηση δύο εργασιών.
- γ. Η εκπόνηση 4 εργασιών (2 από τον κύκλο των υποχρεωτικών μαθημάτων και 2 από τα υπόλοιπα μαθήματα ανεξάρτητα από κύκλο) και μιας διπλωματικής εργασίας στο 6ο ή 7ο εξάμηνο, που μπορεί να αναληφθεί σ' οποιοδήποτε μάθημα.
- δ. Η παρακολούθηση τουλάχιστο των 4/5 των ωρών του προσφερομένου προγράμματος πρακτικών ασκήσεων. Το πρόγραμμα αυτό - θα υποβάλλω εν καιρώ αναλυτική πρόταση - θα ξεκινά από το 5ο εξάμηνο και θα οικοδομείται σε 4 διαδοχικές και αλληλένδετες φάσεις. Στην πρώτη φάση - 3 εβδομαδιαίες ώρες το 5ο εξάμηνο - οι φοιτητές θα πρέπει να γνωρίσουν το κοινωνικοπολιτιστικό και οικολογικό περιβάλλον του σχολείου, καθώς και το ίδιο το σχολείο κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες (υλικοτεχνική υποδομή, αρχιτεκτονική, διάταξη χώρων κ.λπ.). Στη δεύτερη φάση - 4 εβδομαδιαίες ώρες το 6ο εξάμηνο - θα παρακολουθήσουν διδασκαλίες στις σχολικές τάξεις, χωρίς να διδάξουν οι ίδιοι. Εδώ ενδιαφέρει περισσότερο η ψυχολογία των μαθητών, η διάταξη του χώρου, οι παιδαγωγικές σχέσεις, το παιδαγωγικό κλίμα, το στυλ διδασκαλίας, η σχολική τάξη ως ομάδα κ.λπ. Στην 3η φάση, οι φοιτητές για 8 εβδομαδιαίες ώρες θα διδάξουν διαδοχικά όλα τα μαθήματα σε όλες τις σχολικές τάξεις, καθώς και σε σχολεία διαφορετικής οργανικότητας. Στην τελευταία φάση, οι φοιτητές θα αναλάβουν υπό την πλήρη διδακτική τους ευθύνη για δύο τουλάχιστο μήνες (ένα στην αρχή και ένα στο τέλος του σχολικού έτους) μια σχολική τάξη, με υποχρεωτική εναλλαγή των τάξεων στο παραπάνω διάστημα. Εννοείται πως με κάθε μια από τις παραπάνω φάσεις, συνδέεται η αξιολόγηση με την ενεργητική συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού του Π.Τ. και των δασκάλων των σχολείων πρακτικής άσκησης.

### ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

#### Α. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

α/α	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΤΟΜ ΕΑΣ	ΩΡ. θεωρ. σεμ. φρον.	ΕΞΑ- ΜΗΝΟ
1.	Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής	Π	2	1ο
2.	Εισαγωγή στη Ψυχολογία	Ψ	2	1ο
3.	Εισαγωγή στη Κοινωνιολογία	Π	2	1ο
4.	Εισαγωγή στη Φιλοσοφία	Π	2	1ο
5.	Εισαγωγή στην έρευνα	Π	2	1ο
6.	Παιδαγωγική Ψυχολογία	Ψ	3	2 2ο-3ο

7. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	Π	2	2	20-30
8. Εξελικτική Ψυχολογία	Ψ	2	2	20-30
9. Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης	Π	2	2	20-30
10. Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας/Στατιστική	Π	2	3	20-30
11. Κοινωνική Ψυχολογία	Ψ	2	3	20-30
12. Συγκριτική Παιδαγωγική	Π	2	1	30-40
13. Εκπαιδευτική πολιτική	Π	2	1	20-30
14. Φιλοσοφία της παιδείας	Π	2	1	30-40
15. Μεθοδολογία	Π	4	1	30-40
16. Ειδική Διδακτική γλώσσας	Π	4(4)		50-60
17. Ειδική Διδακτική μαθηματικών	Π	4(4)		50-60
18. Ειδική Διδακτική ιστορίας	Π	4(4)		50-60
19. Ειδική Διδακτική Μελέτης Περιβάλλοντος	Π	4(4)		50-60
20. Παιδαγωγική ειρήνης	Κ	2	2	60-70
21. Ειδική Αγωγή	Ε.Α.	6(6)		60-70
22. Εκπαίδευση και τεχνολογία	Π.	2	2	30-40

\* Για όσους επιλέξουν τη σχετική κατεύθυνση. Στην περίπτωση αυτή οι σπουδαστές παρακολουθούν υποχρεωτικά και τα αντίστοιχα μαθήματα από την ομάδα II.

#### Β. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (ΟΜΑΔΑ I — Παιδαγωγική)

1. Παιδαγωγική γονέων (Συμβουλευτική)	Π	2	2	40-50
2. Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική	Π	2	2	40-50
3. Εκπαίδευση και μετανάστευση	Π	2	1	40-50
4. Κοινωνική παιδαγωγική	Π	2	2	50-60
5. Ο ρόλος του έλληνα δασκάλου	Π	2	2	50-60
6. Θεωρία και πράξη της επιμόρφωσης ενηλίκων	Π	2	2	50-60
7. Μαρξισμός και παιδαγωγική	Π	2	2	50-60
8. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Π	2		50
	Π	2		60

#### ΟΜΑΔΑ II (Μαθήματα Γενικής Μόρφωσης)\*

1. Νεοελληνική γλώσσα	Γ.Μ.	3	3	
2. Φυσικά	Γ.Μ.	2	2	20-30
3. Μαθηματικά	Γ.Μ.	2	2	30-40
4. Ιστορία Νεοελληνικού Πολιτισμού	Γ.Μ.	2		60
5. Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας	Γ.Μ.	2		70
6. Λογοτεχνία	Γ.Μ.	2	2	30-40
7. Βασικές γνώσεις Ιατρικής	Γ.Μ.	2		10

\*Γίνονται υποχρεωτικά, εφόσον έχουν δηλωθεί ως επιθυμητή κατεύθυνση. Το ίδιο ισχύει και για την ομάδα III (παρακάτω)

8. Οικιακή Οικονομία	Γ.Μ.	2		70
9. Ιστορία	Γ.Μ.	2(2)		60
10. Θρησκειολογία	Γ.Μ.	2		30
11. Λαογραφία	Γ.Μ.	2		30
12. Ξένη γλώσσα	Γ.Μ.	2		60

**ΟΜΑΔΑ ΙΙΙ (Καλλιτεχνικός κύκλος)**

1. Μουσική	Κ	2	2	60-70
2. Γυμναστική	Κ	2	2	50-60
3. Αισθητική Αγωγή	Κ	3	3	40-50

**Γ. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ**

1. Σύγχρονες τάσεις στις επιστήμες της αγωγής	Π	2		80
2. Μεγάλοι παιδαγωγοί στον ανατολικό, δυτικό και τρίτο κόσμο	Π	2		70
3. Καινοτομίες στην εκπαίδευση	Π	2	2	60-70
4. Σχολείο και κοινωνία	Π	2	2	50-60
5. Διαλεκτικός και ιστορικός υλισμός	Π	2		80
6. Εκπαίδευση και κοινωνικός μετασχηματισμός	Π	2		40
7. Εκπαίδευση και αυτοδιαχείριση	Π	2		80
8. Νέοι και εγκληματικότητα	Π	2		70
9. Εκπαίδευση και οικολογία	Π	2		30
10. Στοιχεία συνταγματικού δικαίου	Γ.Μ.	2		10
11. Βασικές γνώσεις οικονομίας	Γ.Μ.	2		20
12. Επαγγελματικός προσανατολισμός	Γ.Μ.	2	1	80
13. Σεξουαλική αγωγή	Π	2		50
14. Οι επιστήμες της αγωγής στις ανατολικές χώρες	Π	2		60
15. Οι επιστήμες της αγωγής στις υπό ανάπτυξη και υπανάπτυκτες χώρες	Π	2		60
16. Κοινωνιομετρία στο σχολείο	Ψ	2	1	60-70
17. Θεωρίες γύρω από το κράτος	Γ.Μ.	2		80
18. Παιδαγωγική και κοινωνιολογία τουρισμού	Π	2		80

**Επίλογος**

Το πρόγραμμα σπουδών ενός παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, που παρουσιάσαμε πιο πάνω, αποτελεί το προϊόν προσωπικών προβληματισμών. Θεωρήσαμε υποχρεώσή μας, να καταθέσουμε τη δική μας πρόταση για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών ενός παιδαγωγικού πανεπιστημιακού τμήματος, ένα πρόγραμμα βέβαια που θα διαμορφωθεί οριστικά από το αρμόδιο συλλογικό όργανο του Τμήματος, δηλαδή τη Γενική Συνέλευση. Η προτίμηση του Επιστημονικού Βήματος της ΔΟΕ για τη δημοσίευση του παραπάνω προγράμματος, είναι συνειδητή επιλογή, που συνδέεται με την αναγκαιότητα, όπως πιστεύουμε, για τη διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ των σημερινών και αυριανών δασκάλων. Ελπίζουμε και άλλοι συνάδελφοι από τα υπόλοιπα Π.Τ. να καταθέσουν τους σχετικούς προβληματισμούς τους, έτσι ώστε η εκπαίδευση των αυριανών δασκάλων να ακολουθήσει το δρόμο που οραματίστηκαν τόσο οι πρωτοπόροι του ριζοσπαστικού δημοτικισμού, όσο και ο κλάδος των δασκάλων και νηπιαγωγών.

# Η ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία<sup>1</sup>

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΤΡΙΛΙΑΝΟΥ  
δ.φ., φιλόλογου - παιδαγωγού,  
καθηγητή παιδαγωγικών  
στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται σε αρκετές χώρες μια ολοένα αυξανόμενη κίνηση για ένταξη (integration) των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα κανονικά σχολεία, η οποία τείνει να γίνει κοινή πρακτική. Σχετικές μελέτες δείχνουν ότι τα μειονεκτικά παιδιά, τα οποία εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία, δεν αποδίδουν καλύτερα από εκείνα της ίδιας κατηγορίας, τα οποία όμως φοιτούν σε κανονικές τάξεις. Το ειδικό σχολείο και η ειδική τάξη, βλέπουν από την αρχή το δυναμικό του ειδικού παιδιού από μια απαισιόδοξη πλευρά και τείνουν να προσαρμοστούν σ' αυτή την αποθαρρυντική εικόνα του. Επί πλέον, στις μελέτες διαφαίνεται ότι, η χωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία, αυξάνει την προκατάληψη των κανονικών παιδιών για εκείνα, δημιουργεί αξεπέραστους φραγμούς στην αναζήτηση εργασίας τους, διαιωνίζει τη διάκριση και την αποστροφή προς αυτά και θέτει έμφαση στην παραγωγικότητα μάλλον, παρά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.<sup>2</sup>

Ήδη στην Αγγλία, η Εκπαιδευτική Πράξη του 1981 προβλέπει ότι, όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται σε κανονικά σχολεία, εκτός βέβαια αν συντρέχουν σοβαροί λόγοι για το αντίθετο. Η παραπάνω πράξη κατήργησε προηγούμενο νόμο, ο οποίος καθόριζε ως κανονικό χώρο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα ειδικά σχολεία, επιτρέποντας μόνο περιστασια-

κά την απλή παρακολούθηση στα κανονικά σχολεία. Ανάλογες κινήσεις παρατηρούνται και σε άλλες χώρες σήμερα, αλλά και στην UNESCO, η οποία οργανώνει κατά καιρούς συνέδρια, σχετικά με την ένταξη των ειδικών παιδιών στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις απαραίτητες μεταβολές που επιβάλλεται να γίνουν σ' αυτό, προκειμένου να επιτύχει αυτή η προσπάθεια.<sup>4</sup>

### Γιατί μια τέτοια ένταξη;

Ξεκινώντας από τη βασική αρχή ότι, κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες και αναφαίρετο δικαίωμα της πλήρους ένταξής του στην κοινωνία που ζει, μπορεί να υποστηριχτεί ότι ο όρος «ένταξη», υποδηλώνει μια διαλεκτική διαδικασία, κατά την οποία παιδί και κοινωνία προσπαθούν να προσαρμοστούν αμοιβαία, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που κάθε μια πλευρά παρουσιάζει, με τις πιο αποτελεσματικές και κατάλληλες μεθόδους. Το δε σχολείο, ως ένα σημαντικό τμήμα της κοινωνίας, είναι σε θέση να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία, αφού βασικός σκοπός του είναι να καταστήσει το άτομο ικανό, ώστε να ενταχθεί πλήρως μέσα στην κοινωνία όπου γεννήθηκε και μεγάλωσε.<sup>5</sup> Επομένως, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για κάθε παιδί κανονικό ή ειδικό αποτελεί μέλημα κάθε ευνομούμενης και δημοκρατικής κοινωνίας. Με το πνεύμα αυτό, η ειδική αγωγή η οποία μέχρι τώρα παρεχόταν σε ξεχωριστούς χώρους, είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης: τα δε κανονικά σχολεία, οφείλουν να παρέχουν κάθε μέσο για την προαγωγή της προσωπικότητας και την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων των ειδικών παιδιών, τα οποία δικαιούνται μιας τέτοιας ένταξης<sup>6</sup>.

Είναι ανάγκη λοιπόν η κοινή γνώμη να δει θετικά το θέμα και να αποδεχτεί την αρχή ότι και τα μειονεκτικά άτομα έχουν το ίδιο δικαίωμα για εργασία, όπως και τ' άλλα μέλη της κοινωνίας: άρα έχουν το ίδιο δικαίωμα και στη μόρφωση. Για να επιτευχθεί όμως μια όσο το δυνατό πιο πλήρης ένταξη αυτών των ατόμων στον κόσμο της εργασίας, πρέπει η ένταξή τους στην εκπαίδευση ν' αρχίσει όσο το δυνατό πιο νωρίς και σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον.<sup>7</sup> Από τις παραπάνω θέσεις, διαφαίνεται ότι, η κοινωνία οφείλει να εξασφαλίσει για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες, ευκαιρίες για ομαλή κοινωνικοποίηση και ικανοποιητική μόρφωση, πράγμα που θα επιτευχθεί μόνο με την τοποθέτησή του μέσα στο περιβάλλον του κανονικού σχολείου και την απρόσκοπτη επαφή με τους συνομηλίκους του. Το σχολείο πάλι, έχει καθήκον να προάγει τη μόρφωση όλων ανεξαιρέτα των παιδιών, με το να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης και να καλλιεργεί την ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ τους.<sup>8</sup>

### Ωφέλειες από την ένταξη

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, η ένταξη δεν είναι πανάκεια και δεν σημαίνει

απλή εισαγωγή του μειονεκτικού παιδιού στο κανονικό σχολείο. Η ένταξη δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα και δυσκολίες στο κανονικό σχολείο, απαιτεί προσεχτικό σχεδιασμό και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, αναγκάζει σε επανεξέταση των μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και καθιστά υποχρεωτική τη λειτουργία βοηθητικών υπηρεσιών στο σχολείο. Το τελευταίο σημαίνει ότι, για να υλοποιηθεί σωστά η ένταξη, είναι απαραίτητη η ύπαρξη στο σχολείο ειδικών, όπως γιατρών, νοσοκόμων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών, οι οποίοι θα βοηθήσουν στη διάγνωση, αξιολόγηση και θεραπεία των παιδιών αυτών, θα συνδράμουν στο σχεδιασμό ατομικών θεραπευτικών προγραμμάτων και θα μεταδώσουν την εμπειρία τους στους εκπαιδευτικούς.<sup>9</sup>

Η παρουσία λοιπόν παιδιών με ειδικές ανάγκες σ' ένα κανονικό σχολείο, μπορεί ν' αποτελέσει πρόκληση και θετική ευκαιρία για επέκταση των δυνατοτήτων του, αφού μια τέτοια παρουσία παρακινεί στο να επανεξετασθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για καλύτερη μόρφωση όλων των παιδιών και να αντιμετωπιστεί ένα πιο ευρύ φάσμα παιδικών αναγκών στο χώρο της εκπαίδευσης.<sup>10</sup>

Αλλά με την ενσωμάτωση των ειδικών παιδιών στα κανονικά σχολεία, εμφανίζεται και η πρόκληση για αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας. Οπωσδήποτε, η εισαγωγή στα κανονικά σχολεία του προγράμματος και των διδακτικών προσεγγίσεων του ειδικού σχολείου θεωρείται ακατάλληλη, όπως θα ήταν παράλογο να αναμένεται από τα μειονεκτικά παιδιά η παρακολούθηση του κανονικού προγράμματος, χωρίς προσαρμογή στις ανάγκες και ικανότητές τους. Η πιο σωστή αντιμετώπιση του προβλήματος, είναι εκείνη που δίνει την ευκαιρία σ' αυτά για πρόσβαση στο κανονικό πρόγραμμα, με την προϋπόθεση όμως ότι θα παρέχεται ταυτόχρονα η απαραίτητη βοήθεια, η οποία θα επιτρέψει ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, για να αντιμετωπιστούν οι ειδικές συνθήκες μάθησης.<sup>11</sup>

Γεγονός βέβαια είναι ότι, για να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρόγραμμα χρειάζεται να προσαρμοστούν οι διδακτικές μέθοδοι στη νέα κατάσταση, να επαναπροσδιοριστούν οι ομάδες εργασίας των μαθητών, να αναθεωρηθούν οι τρόποι χρησιμοποίησης των μέσων διδασκαλίας, να αποκτηθούν σύγχρονα μέσα διδασκαλίας και να χαραχτεί μια τακτική παρακολούθησης της προόδου των μαθητών. Είναι επόμενο λοιπόν ότι, οι προηγούμενες μεταβολές θα έχουν θετικές επιπτώσεις για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για εκείνους με τις ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα η ύπαρξη στο σχολείο εξειδικευμένων ατόμων, όπως παιδοψυχολόγων, λογοθεραπευτών και δασκάλων της ειδικής αγωγής, θα συντελέσει πολύ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών που παρατηρούνται σε πολλά ομαλά παιδιά.<sup>12</sup>

Επιβάλλεται ακόμα, να τονιστεί η ωφέλεια που προκύπτει από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ειδικών παιδιών από τη μια και εκπαιδευτικών,

μαθητών και γονιών από την άλλη, οι οποίες αποδεικνύονται πολύ θετικές και χρήσιμες. Είναι γενική η διαπίστωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γονιούς και μαθητές, ότι οι ίδιοι ωφελούνται σημαντικά από τις παραπάνω σχέσεις, τόσο στην ανάπτυξη των αλτρουϊστικών και κοινωνικών συναισθημάτων, όσο και στην καλλιέργεια των αρετών της αυτοπεποίθησης, της ανεξαρτησίας, του σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου και της αγάπης προς το συνάνθρωπο. Τα ειδικά παιδιά πάλι, έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ποικίλες σχέσεις με τους συνομιλήκους τους, να νιώσουν δυνατά το συναίσθημα της αποδοχής από τους άλλους και να προετοιμαστούν καλύτερα για την αντιμετώπιση της ζωής. Γι' αυτό το σχολείο οφείλει να προάγει τέτοιου είδους σχέσεις, με το να απομακρύνει τα εμπόδια και να προετοιμάζει ευκαιρίες προσωπικής επαφής μεταξύ κανονικών και ειδικών μαθητών. Η προσωπική επαφή, διαλύει τους φόβους και μύθους γύρω από τη συνεκπαίδευση ομαλών και μειονεκτικών παιδιών και καθιστά μια τέτοια συνύπαρξη φυσιολογικό φαινόμενο.<sup>13</sup>

Αρκετά λοιπόν έχουν να κερδίσουν τα κανονικά παιδιά από την άμεση εμπειρία τους με συνομιλήκους, οι οποίοι χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση σε θέματα μάθησης. Είναι φυσικό στην αρχή να εκπλήττονται με τα ακουστικά, τα δεκανίκια, τα αναπηρικά καροτσάκια, τις δυσκολίες στην άρθρωση των λέξεων και τα άλλα μαθησιακά προβλήματα μερικών συμμαθητών τους. Γρήγορα όμως θα μάθουν να σέβονται την προσωπικότητά τους και να θεωρούν το μειονέκτημα ως δευτερεύον χαρακτηριστικό, δείχνοντας κατανόηση για την περίπτωσή τους. Η σχετική έρευνα, έχει δείξει ότι τα παιδιά μιας τάξης, δέχονται πολύ πιο εύκολα την παρουσία των ειδικών παιδιών απ' ότι οι δάσκαλοι τους.<sup>14</sup>

Άλλο θετικό στοιχείο από τη συνεκπαίδευση, είναι ότι η επιτυχία και πρόοδος των παιδιών με ειδικές ανάγκες, μπορούν να ωθήσουν τους κανονικούς μαθητές για καλύτερη απόδοση και αποτελεσματικότητα στις σπουδές τους, ενώ η μειονεκτική θέση των ειδικών παιδιών, μπορεί να συγκρατήσει την επιθετική συμπεριφορά των άτακτων μαθητών, οι οποίοι εκθέτουν πολλές φορές σε κίνδυνο τη ζωή συμμαθητών τους. Ακόμα, είναι δυνατό να υποστηριχτεί ότι η ένταξη διευρύνει τις κοινωνικές δυνατότητες του σχολείου, διότι με αυτή ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών αντιμετωπίζεται και μια ποικιλία σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων καλλιεργείται.<sup>15</sup>

Τέλος, η αποδοχή της αρχής της ένταξης των ειδικών παιδιών, θα οδηγήσει στην επανεκτίμηση των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος και του τρόπου λειτουργίας του και θα αναγκάσει σε επαναπροσδιορισμό των βασικών θέσεων γύρω από την παιδεία, συντελώντας έτσι στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής για κάθε μέλος της κοινωνίας.<sup>16</sup>

## Η άσκηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη

Θα ήταν υπεραισιόδοξο να νομιστεί ότι, η φυσική τοποθέτηση των ειδικών παιδιών στο περιβάλλον του κανονικού σχολείου, συνεπάγεται και την ένταξή τους. Πέρα από την προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις ανάγκες τους και την ύπαρξη μέσων που διευκολύνουν τη μάθηση και μετακίνησή τους μέσα στο σχολείο, απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη, είναι και η πλήρης γνώση των ικανοτήτων και δυσκολιών τους από τον εκπαιδευτικό. Μ' άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση ν' αντιμετωπίζει τις ατομικές διαφορές των παιδιών και να τις λαβαίνει υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αντανακλώντας το πνεύμα της ένταξης, είναι ανάγκη να συμπεριλαμβάνουν γνώσεις και τεχνικές, οι οποίες θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να προσδιορίζει και αξιολογεί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού.<sup>17</sup>

Σήμερα, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με ειδικές ανάγκες, παρακολουθεί μαθήματα σε κανονικά σχολεία. Σε πολλές δε περιπτώσεις, οι ειδικές ανάγκες δεν ανακαλύπτονται παρά μόνο όταν τα παιδιά αυτά εισαχθούν στα σχολεία. Αν αποδεχτούμε αυτό το γεγονός, τότε είναι πολύ πιθανό ο εκπαιδευτικός μιας κανονικής τάξης να έχει τέτοιους μαθητές. Επομένως, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασκηθούν για να είναι σε θέση ν' αντιλαμβάνονται σωστά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και τούτο αποτελεί υποχρέωση των Σχολών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς.

Οι Σχολές Εκπαιδευτικών, οφείλουν να στοχεύουν και στα εξής:

1) να παρέχουν στους υποψήφιους λεπτομερή γνώση της ανάπτυξης του παιδιού και της μαθησιακής εξέλιξής του, πράγμα που θα βοηθήσει στον εντοπισμό των ειδικών αναγκών,

2) να τους ασκούν στην προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και της ύλης στις ανάγκες του κάθε παιδιού,

3) να επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των σχέσεων γονιών και εκπαιδευτικών, και να τους διδάσκουν πώς να κερδίζουν από μια τέτοια σχέση, η οποία αποδεικνύεται ιδιαίτερα πολύτιμη στην περίπτωση των ειδικών παιδιών,

4) να τους ενημερώνουν σχετικά με την ύπαρξη και λειτουργία υπηρεσιών, οι οποίες βρίσκονται στη διάθεση γονιών και μαθητών για την παροχή ειδικής βοήθειας,

5) να τους καταστήσουν ικανούς ώστε, αφενός να κρίνουν σωστά πότε χρειάζεται ειδική βοήθεια στα παιδιά, αφετέρου να σχεδιάζουν και εφαρμόζουν θεραπευτικά ατομικά προγράμματα, και

6) να τους φέρουν σε άμεση επαφή με προβλήματα αισθητηριακά, γνωστικά, κινητικά, συγκινησιακά, φυσιολογικά και προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών<sup>18</sup>.

Φυσικά, η προηγούμενη πρώτη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων στις ειδικές ανάγκες, αν και είναι πολύ χρήσιμη, οπωσδήποτε δεν αρκεί για να καλύψει το όλο φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονείται ότι ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων πάνω στις νέες εξελίξεις, επιβάλλεται τόσο στο χώρο της παιδαγωγικής, όσο και στον τομέα της ένταξης. Άρα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ενσωμάτωσης των ειδικών παιδιών στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, θεωρείται απαραίτητη<sup>19</sup>.

Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού, αλλά και στις ανάγκες της υπηρεσίας για πιο εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς· μπορεί δε να προσφέρεται με διάφορος τρόπους. Μια μορφή επιμόρφωσης, στηρίζεται στη μάθηση από απόσταση, δηλαδή στην αποστολή γραπτών οδηγιών και οπτικοακουστικών μέσων στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην εκπομπή σχετικών ραδιοφωνικών μαθημάτων. Εφαρμόζεται σε περιπτώσεις έλλειψης υποδομής για επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών ή δυσχερειών στη μετακίνησή τους, όπως μεγάλες αποστάσεις και ανεπαρκής συγκοινωνιακή κάλυψη. Ωστόσο, κάποιες επισκέψεις σε πειραματικά σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν την ένταξη, κρίνονται απαραίτητες. Το πλεονέκτημα αυτής της επιμόρφωσης, είναι ότι τα μηνύματα μπορούν να φτάσουν στους εκπαιδευτικούς των αγροτικών περιοχών<sup>20</sup>.

Μια δεύτερη μορφή επιμόρφωσης, σχετίζεται με την οργάνωση βραχύχρονων μαθημάτων και σεμιναρίων σε κεντρικό σχολείο κάποιας περιοχής, τα οποία μπορεί να παρακολουθήσει μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών των γύρω σχολείων. Αυτός ο τρόπος επιμόρφωσης πλεονεκτεί στο ό,τι εκθέτει ταυτόχρονα πολλούς εκπαιδευτικούς στις ίδιες απόψεις και ιδέες, πράγμα που είναι δυνατό να οδηγήσει σε κοινή προσπάθεια και τακτική σε θέματα ένταξης.

Ένα τρίτο είδος επιμόρφωσης συνδέεται άμεσα με την κανονική ή μερική φοίτηση των εκπαιδευτικών σε Πανεπιστημιακές Σχολές, η οποία θα οδηγήσει στη λήψη διπλώματος εξειδίκευσης στο συγκεκριμένο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μετεκπαιδεύτηκαν, όταν επιστρέψουν στα σχολεία τους, αναλαμβάνουν να μεταδώσουν τις νέες απόψεις στους συναδέλφους τους, χωρίς να κλονιστούν από τον πιθανό σκεπικισμό και τη δυσαρέσκειά τους στο νεωτερισμό<sup>21</sup>. Αν τα Ανώτατα Πνευματικά Ιδρύματα μιας χώρας, δεν προσφέρουν τέτοια εξειδίκευση, τότε καλό είναι να αποσταλούν επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί για μετεκπαίδευση σε χώρες με προχωρημένη έρευνα σε θέματα ένταξης των ειδικών παιδιών στα κανονικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, επιστρέφοντας στην πατρίδα τους, θα γίνουν οι πρωτεργάτες στη δημιουργία και υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος<sup>22</sup>.

Η ένταξη λοιπόν των μειονεκτικών παιδιών, είναι σήμερα επιτακτική ανάγκη και όχι δευτερεύον πρόβλημα, διότι επιβάλλεται από την πίστη του ανθρώπου στα δημοκρατικά ιδεώδη. Έτσι κάθε δημοκρατική χώρα, οφείλει να προσαρμόζει στο πνεύμα της ένταξης, τόσο το εκπαιδευτικό της σύστημα, όσο

και τα προγράμματα άσκησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Γιατί είναι αδύνατο να επιτευχθεί η πλήρης ενσωμάτωση των ειδικών παιδιών, αν προηγούμενα δεν έχουν ασκηθεί οι εκπαιδευτικοί των κανονικών σχολείων, στους τρόπους αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών<sup>23</sup>.

## Η άσκηση των Νορβηγών εκπαιδευτικών στην ένταξη

Είναι χρήσιμο ν' αναφερθεί ως παράδειγμα το Νορβηγικό πρόγραμμα άσκησης των εκπαιδευτικών, το οποίο θεωρείται ως ένα από τα πιο προχωρημένα προγράμματα στον τομέα αυτό. (Η εκπαίδευση των Νορβηγών εκπαιδευτικών για το βασικό σχολείο (Α' μέχρι Ε' τάξη), διαρκεί τρία χρόνια. Αρκετός δε χρόνος από αυτή την εκπαίδευση, αφιερώνεται σε μαθήματα ειδικής αγωγής, όπως μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά, αισθητηριακές ανωμαλίες, διανοητική καθυστέρηση, διαταραχές του λόγου, προβλήματα συναισθηματικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Για τη διδασκαλία όμως σε Γυμνάσιο (Στ' μέχρι Θ' τάξη) ή Λύκειο, παρέχεται Πανεπιστημιακή μόρφωση, η οποία συμπεριλαμβάνει και μαθήματα παιδαγωγικής, με μικρή έμφαση στην ειδική αγωγή, για ένα εξάμηνο. Τελευταία, έχουν γίνει σχέδια για επέκταση της παιδαγωγικής μόρφωσης στους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων και λυκείων, ενώ στις ειδικότητες της οικιακής οικονομίας, των καλλιτεχνικών και της φυσικής αγωγής, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα ειδικής αγωγής<sup>24</sup>.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική Πράξη του 1973, οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τριετείς σπουδές και διδάσκουν στο βασικό σχολείο, έχουν τη δυνατότητα να πάρουν μαθήματα ειδικής αγωγής για ένα επί πλέον εξάμηνο. Οι πιο πολλοί από αυτούς όμως, προτιμούν να ολοκληρώσουν επιπρόσθετες σπουδές ενός χρόνου, οι οποίες ονομάζονται «Ειδική Αγωγή, Μέρος Ιο» και ισοδυναμούν με το τρίτο πτυχίο που απονέμεται από το Πανεπιστήμιο, εξασφαλίζοντας έτσι τη μόνιμη θέση του ειδικού δασκάλου.

Η «Ειδική Αγωγή, Μέρος Ιο» παρέχεται από το Νορβηγικό Κολλέγιο Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδικής Αγωγής και άλλα κολλέγια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Νορβηγίας σε κανονική ή μερική φοίτηση. Μια σειρά μαθημάτων αυτού του προγράμματος, η οποία οδηγεί στην απόκτηση διπλώματος, ισοδύναμου με το master's, έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικοί, κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου, στο ανωτέρω Ίδρυμα. Παρόμοια επίσης μόρφωση στην ειδική αγωγή παρέχεται και στους εκπαιδευτικούς των επαγγελματικών και τεχνικών σχολείων.

Η «Ειδική Αγωγή, Μέρος Ιο» αποβλέπει στο να δώσει βασικές γνώσεις και τεχνικές από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει γνώσεις σχετικές με το οργανωτικό — οικονομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στη Νορβηγία και τους παράγοντες ανικανότητας μαθησιακών

διαταραχών και αισθητηριακών, νοητικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και φυσιολογικών ανωμαλιών. Ακόμα, περιλαμβάνει εξελικτική ψυχολογία, ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους για την προσχολική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, εκπαίδευση, τέχνη, χειροτεχνία, δράμα, κίνηση, μουσική, παιδική λογοτεχνία και φυσική αγωγή. Σύμφωνα με μια έρευνα, μεταξύ των ετών 1961 και 1978, το πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή, Μέρος 1ο» είχαν παρακολουθήσει 5998 εκπαιδευτικοί, εντυπωσιακός αριθμός για εκπαιδευτικούς κανονικών σχολείων. Σ' εν δε σχολείο με διδακτικό προσωπικό τριάντα άτομα και μερικά ειδικά παιδιά υπήρχαν δεκαέξι εκπαιδευτικοί με πρόσθετη εξειδίκευση στην ειδική αγωγή<sup>25</sup>.

Στην «Ειδική Αγωγή, Μέρος 1» στηρίζεται ένα ανώτερο πρόγραμμα, επιστημονικά προσανατολισμένο, το οποίο καλείται «Ειδική Αγωγή, Μέρος 2ο» και ερευνά τις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών, της δυπροσαρμοσίας, της ελαττωματικής όρασης και ακοής, των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας. Στατιστικά στοιχεία, δείχνουν ότι μεταξύ των ετών 1961 και 1978, 1435 εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τούτο το πρόγραμμα. Από το 1981 δε, εκπαιδευτικοί που φοίτησαν για ένα χρόνο στην «Ειδική αγωγή, Μέρος 2ο» έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν για ένα ακόμη χρόνο προληπτική αγωγή και ν' αναπτύξουν τις ικανότητες της συνεργασίας, του συντονισμού και της επικοινωνίας με ομάδες και άτομα<sup>26</sup>.

Τέλος, η επιτυχής ολοκλήρωση του προγράμματος, «Ειδική Αγωγή, Μέρος 2ο», μπορεί να οδηγήσει στο ανώτατο πρόγραμμα σπουδών, γνωστό με το όνομα «Ειδική Αγωγή, Μέρος 3ο», διάρκειας δυο ετών. Βασικός σκοπός του προγράμματος, είναι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με το σχεδιασμό, οργάνωση, μεθοδολογία και προαγωγή της έρευνας στο χώρο της ειδικής αγωγής. Στο πρόγραμμα αυτό, παρέχεται η ευκαιρία να εισαχθούν, κάθε χρόνο, τριάντα εκπαιδευτικοί<sup>27</sup>.

Εφαρμόζοντας ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού των σχολείων η Νορβηγία, έχει προχωρήσει αρκετά και με επιτυχία στο θέμα της ενσωμάτωσης των μειονεκτικών παιδιών στα κανονικά σχολεία.

## Η ένταξη των ειδικών παιδιών στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, η πλήρης ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζεται με αμφιβολία και σκεπτικισμό, εξαιτίας της απειρίας αλλά και της έλλειψης σχετικής υποδομής. Πολλοί ειδικοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι, στο αίτημα της πλήρους ένταξης προτείνουν τη λειτουργία ειδικών τάξεων, μέσα στα κανονικά σχολεία, διότι έτσι αποφεύγονται τα ψυχικά τραύματα, τα οποία μπορούν να προκληθούν από την αδυναμία των ειδικών παιδιών να ακολουθήσουν το ρυθμό μάθησης της υπόλοιπης τάξης. Δέχονται όμως την ύπαρξη ενός ελάχιστου κοινού προγράμματος για όλα τα παιδιά<sup>28</sup>. Παρόλα

αυτά, ο Νόμος 1566/85 προβλέπει ότι: «Η ειδική αγωγή... των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται» και «σε κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα τα άτομα αυτά». Επομένως, μόνο για μερική ένταξη των ειδικών παιδιών μπορεί να γίνει λόγος, αφού τα περισσότερα από αυτά είτε εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις, είτε σε ειδικά σχολεία, ενώ μια πλήρης ενσωμάτωση αυτών στα κανονικά σχολεία, σύμφωνα και με τις διακηρύξεις της UNESCO, δεν φαίνεται σήμερα εφικτή<sup>29</sup>. Κάποτε όμως πρέπει να γίνει πραγματικότητα η πλήρης ένταξη και στη χώρα μας, αρχίζοντας με την ένταξη παιδιών, τα οποία έχουν μικρές ειδικές ανάγκες, και προχωρώντας σταδιακά στην ενσωμάτωση των παιδιών με μεγαλύτερα προβλήματα.

## Συμπεράσματα

Απ' όσα αναπτύχθηκαν προηγούμενα, συμπεραίνεται ότι, ένα άτομο με ειδικές ανάγκες δεν είναι δυνατό να ενταχθεί στην κοινωνία ως ισότιμο μέλος, αν προηγούμενα δεν ενσωματωθεί στο κύριο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι κάθε κανονικό σχολείο οφείλει να παρέχει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες τα απαραίτητα μέσα για την προαγωγή της όλης προσωπικότητας και την ανάπτυξη των ιδιαιτέρων ικανοτήτων τους.

Τα παραπάνω μέσα όμως, μόνα τους δεν αρκούν για την ένταξη, χωρίς την κατάλληλη άσκηση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, διότι μ' αυτές οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να προσδιορίσουν σωστά τις ανάγκες και ικανότητες των ειδικών παιδιών, να εφαρμόσουν κατάλληλα θεραπευτικά προγράμματα και να ακολουθήσουν τον ατομικό ρυθμό μάθησης. Μια τέτοια προετοιμασία των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, παρά μόνο όταν τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, αντανakλούν το πνεύμα της ένταξης.

Δεν είναι βέβαια αμελητέα στην επίτευξη της ένταξης και η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών αφενός και εκπαιδευτικών και εξειδικευμένων ατόμων αφετέρου, διότι με τη συνεργασία παρατηρείται μια αμφίδρομη ροή πληροφοριών και εμπειριών, η οποία οπωσδήποτε διευκολύνει την ένταξη.

Τέλος, δεν πρέπει να λησμονηθεί ότι, εφόσον τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πρώτα απ' όλα παιδιά, τόσο το σχολείο, όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τα αντιμετωπίσουν ως τέτοια. Αυτό δεν σημαίνει να υιοθετήσουν ένα ομοιόμορφο τρόπο αντιμετώπισης, αλλά να τα προσεγγίσουν μ' ένα εξατομικευμένο τρόπο, δηλαδή να εκπαιδεύσουν κάθε παιδί σύμφωνα με τις ανάγκες και ικανότητές του.

## Βιβλιογραφία

- *ADERSEN, S. & HOLSTEIN, B.*: Integration of Blind children into schools in Denmark, περ. *PROSPECTS*, τ. II, τεύχ. 4, 1981,
- *ADVISORY COMMITTEE ON THE SUPPLY AND EDUCATION OF TEACHERS*: Teacher training and special educational needs, London, 1984.
- *BOWMAN, I.*: Teacher and the integration of Handicapped Pupils, περ. *European Journal of Special needs education*, τ. I, τεύχ. I, 1986.
- *BRADLEY, J. & HEGARTY, S.*: Special needs in FE: Issues and provisions, περ. *educational research*, τ. 25, τεύχ. I, 1983.
- *HEGARTY, S.*: Integration - some questions to ask, περ. *special education: forward trends*, τ. 7, τεύχ. 1979.
- *HEGARTY, S.*: The growth of special centres, περ. *special education: forward trends*, τ. 9, τεύχ. I, 1980.
- *HEGARTY, S. ET AL.*: Educating pupils with special needs in the ordinary school, Windsor, ner-Nelson, 1981.
- *HEGARTY, S.*: Sixteen - and what next?, περ. *Special education: forward trends*, τ. 9, τεύχ. 3, 1981.
- *HEGARTY, S. ET AL.*: Integration in action, Windsor, ner-Nelson, 1982.
- *HEGARTY, S.*: integration and the comprehensive school, περ. *Educational review*, τ. 34, τεύχ. 2, 1982.
- *HOBEN, M.*: Toward integration in the mainstream, περ. *Exceptional children*, τ. 47, τεύχ. 2, 1980.
- *HODGSON, A. ET AL.*: Learning together, ner-Nelson, Windsor, 1984.
- *HODGSON, A.*: Integrating physically handicapped pupils into ordinary schools: some guidelines for teachers, περ. *British Journal of special education*, τ. II, τεύχ. I, 1984.
- *ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ, Α.*: Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, Ηράκλειο, 1985.
- *ΚΟΜΠΟΥ, ΧΡ.*: Η αρχή της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, Λευκωσία, 1984.
- *LOWE, A.*: Hearing - Impaired Children, prevention and integration, περ. *Prospects*, τ. II, τεύχ. 4, 1981.
- *LYNAS, W.*: Integration and the education of hearing impaired children, περ. *the teacher of the deaf*, τ. 3, τεύχ. I, 1978.
- *LYNAS, W.*: Integration and the teaching styles, περ. *special education: forward trends*, τ. 8, τεύχ. 3, 1981.
- *ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT*: The education of the handicapped adolescent - Integration and the training of teachers, Paris, 1984.
- *SIMON, P & GILLMAN, E.*: Mainstreaming visually handicapped preschoolers, περ. *exceptional children*, τ. 6, 1979.
- *ΤΡΙΑΙΑΝΟΥ, Α.*: Εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην ένταξη των ειδικών παιδιών στα κανονικά σχολεία, περ. *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 12, 1985.
- *UNESCO*: Unesco expert meeting on special education, unesco headquarters, Paris, 1979.
- *UNESCO*: Meeting of experts on integration of severely and multiply handicapped

- *S. HEGARTY*: The growth of special centres, περ. *Special education: Forward trends*, τ. 9, τεύχ. I, 1980, σελ. 28-29.
- *UNESCO*: Regional workshop on teacher training.....: οπ. π., σελ. D6-D7.
13. *S. HEGARTY*: Integration - Some questions to ask: οπ. π., σελ. 10.
- *S. HEGARTY*: Integration and the comprehensive school: οπ. π., σελ. 103.
14. *A. HODGSON ET AL.*: Learning together: οπ. π., σελ. 3, 151-58.
15. *OECD (Organisation for economic cooperation and development)*: The education of the handicapped adolescent - integration and the training of teachers, Paris, 1984, σελ. 5-6.
- *S. HEGARTY*: Integration and the comprehensive school: οπ. π., σελ. 104.
- *UNESCO*: European regional education workshop.....: οπ. π., σελ. 7-8.
16. *UNESCO*: Unesco expert meeting.....: οπ. π., σελ. 15-16.
17. *UNESCO & GOVERNMENT OF SPAIN*: World conference on actions and strategies for education, prevention and integration, Malaga, Spain, 1981, σελ. 25-26.
18. *ADVISORY COMMITTEE ON THE SUPPLY AND EDUCATION OF TEACHERS*: Teacher training and special educational needs, London, 1984, σελ. 3-4.
- *UNESCO*: European regional education workshop.....: οπ. π., σελ. 9-10.
19. *A. HODGSON*: Learning together: οπ. π., σελ. 89-91.
- *ADVISORY COMMITTEE ON THE SUPPLY AND EDUCATION OF TEACHERS*: Teacher training.....: οπ. π., σελ. 6-7.
20. *UNESCO*: Regional workshop on teacher training.....: οπ. π., σελ. D15.
21. *A. ΤΡΙΑΙΑΝΟΥ*: Εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην ένταξη...: οπ. π., σελ. 387.
22. *I. BOWMAN*: Teacher training and the integration of handicapped Pupils, περ. *European Journal of special needs education*, τ. I, τεύχ. I, 1986, σελ. 3-7.
- *UNESCO*: European regional education workshop.....: οπ. π., σελ. 9.
23. *UNESCO*: Regional workshop on teacher training.....: οπ. π., σελ. D16
- *A. ΤΡΙΑΙΑΝΟΥ*: Εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην ένταξη.....: οπ. π., σελ. 388.
- *UNESCO & GOVERNMENT & SPAIN*: World conference on actions.....: οπ. π., σελ. 18.
24. *OECD*: The education of the handicapped adolescent.....: οπ. π., σελ. 12.
25. Στο ίδιο: οπ. π., σελ. 13—14.
26. Στο ίδιο: οπ. π., σελ. 14.
27. Στο ίδιο: οπ. π., σελ. 15.
28. *A. Κυπριωτάκη*: Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, Ηράκλειο, 1985, σελ. 175-78.
29. Ν. 1566/85, άρθρ. 32, παρ. 4, (ΦΕΚ/30-9-85, τεύχος Α').
- ΥΠΕΠΘ*: Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1986, σελ. 14—15, 106-7, 109-110, 115-16, 120.

# Τα διδακτικά υπηρεσιακά καθήκοντα του δασκάλου

Του DR. ΡΗ ΜΑΝΔΑΛΟΥ ΛΟΥΚΑ  
Ψυχολόγου - Σχολ. Συμβούλου

Στην εποχή μας, δεν είναι και τόσο εύκολο να είναι κανένας δάσκαλος, όταν μεταξύ άλλων λάβουμε υπ' όψη αρκετά δημοσιεύματα εφημερίδων, που συχνά παίρνουν αρνητική θέση απέναντι στο δάσκαλο, για να μη μιλήσουμε για ένα «δασκαλικό κυνηγητό» ή κι ακόμα για μια αντισχολική καμπάνια. Η μεγαλύτερη όμως δυσκολία στο δασκαλικό έργο, είναι βέβαια η ταχεία αύξηση και πληθώρα των παιδαγωγικών-ερευνητικών αποτελεσμάτων της Διδακτικής, των Επιστημών της Αγωγής και της Ψυχολογίας της Μάθησης. Παρ' όλα αυτά, ένα είναι φανερό και σίγουρο, ότι στο σχολείο, ευτυχώς, γίνονται πάρα πολλά, παρά τον αντίθετο ισχυρισμό μερικών και επιτυγχάνονται ακριβώς γι' αυτό το λόγο, επειδή δεν σκέπτεται και δεν ενεργεί ο δάσκαλος σύμφωνα με το αγγλικό απόφθεγμα: «' Οποιος μπορεί, πράττει, όποιος δεν μπορεί, διδάσκει...» ή όπως το βλέπει η επόμενη στροφή: «Εάν οπωσδήποτε κάτι επιτυγχάνεται, αυτό οφείλεται στην πράξη που το παράγει, αν κάτι είναι σωστό και που δεν πραγματοποιείται ποτέ, τότε αυτό είναι η θεωρία...». Ακόμη, θα πρέπει να έχουμε υπ' όψη μας ότι εάν κάποιος, δάσκαλος ή παιδαγωγός σαν επαγγελματίας, μισοπαίρνει στα σοβαρά σήμερα το επάγγελμά του, τότε δε συμμετέχει και δεν κατανοεί τα ερευνητικά αποτελέσματα και τις απαιτήσεις της σύγχρονης Επιστήμης της Αγωγής και της Ψυχολογίας.

Με αφορμή τα παραπάνω, θα μπορούσε κανένας στη συνέχεια να περιμένει κυρίως μια κανονική πραγματεία. Αλλά δεν είναι έτσι, ακόμη κι όταν γίνονται κάποτε-κάποτε υποδείξεις με ανάλογες νομοθετημένες θεμελιώσεις. Εδώ συναντάμε σχεδόν πάντα το ίδιο κύριο πρόβλημα της διαμφισβητούμενης κατάστασης του δασκάλου ως υπαλλήλου. Η οργάνωση της διδασκαλίας και η οργάνωση της διοίκησης, συχνά βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους με επακόλουθο να περιορίζεται πολλές φορές η παρεξηγημένη Αρχή της ελεύθερης επιλογής των μεθόδων (βλ.Ε. ΚΥΚΛΑ, 1970).

Έτσι, θα μπορούσε να δοθεί ήδη μια περίληψη, με το τί θ' ασχοληθούμε στη συνέχεια. Ο Νόμος 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», καθορίζει σε γενικές γραμμές τη λειτουργία

των σχολείων και το έργο των εκπαιδευτικών.

Το Γερμανικό Συμβούλιο Παιδείας, έχει διατυπώσει ως κύρια επαγγελματική εργασία του δασκάλου τη διδασκαλία, την αγωγή, την κρίση, τη συμβουλή και την καινοτομία.

Στην Αυστρία, ο Νόμος που αναφέρεται στο έργο των δασκάλων της χώρας, στο φύλλο 261/1978, ασχολείται εκτενώς με τον καθορισμό του έργου και της επίδοσης του δασκάλου. Χωρίς ν' αναφερθούμε εδώ στις λεπτομέρειες αυτού του νόμου, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι, από πλευράς της Παιδαγωγικής πρόκειται για ένα νόμο αρκετά προοδευτικό και σύγχρονο, επειδή λαμβάνει υπ' όψη του τις κύριες θέσεις της σύγχρονης Διδακτικής και της Επιστήμης της Αγωγής.

Εμείς, επειδή πιστεύουμε στη μεγάλη σημασία και ωφέλεια του προγραμματισμού της διδακτικής εργασίας, καθώς και στην αξιολόγηση αυτής, γι' αυτό θ' αναφερθούμε σε μερικά κύρια σημεία του προαναφερθέντος νόμου και θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε ένα σχέδιο (πίνακα) ελέγχου του διδακτικού έργου, που επιτελεί ο φοιτητής ή ο δάσκαλος μέσα στην τάξη\*.

#### Διδακτική οργάνωση:

1. Μετάδοση της διατεταγμένης διδακτέας ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με τις θέσεις των Επιστημών και κάτω από την παρακολούθηση των ανάλογων διδακτικών Αρχών του υπό διδασκαλίαν αντικειμένου.

2. Παιδαγωγική επίδραση.

3. Απαιτούμενη συνεργασία με τους άλλους δασκάλους, καθώς και με τους γονείς και κηδεμόνες για τη διδακτική και παιδαγωγική δραστηριότητα.

#### Διοικητική οργάνωση:

4. Εκπλήρωση μεταβιβασθέντων αρμοδιοτήτων (όπως Πρόεδρος της τάξης ή αντιπρόσωπος), σύμφωνα με το πνεύμα του νόμου, διοικητικές εργασίες και υποχρεώσεις.

Όπως τίθεται το θέμα, θα πρέπει να διευκρινισθεί κατά συνέπεια περισσότερο το σημείο (1), που έχει σχέση με τον ορισμό του διδακτικού έργου και πρώτα-πρώτα η Διδασκαλία και Αξιολόγηση, γιατί αυτές οι δύο δραστηριότητες αποτελούν μια λειτουργική ενότητα. Μ' αυτό όμως δεν σημαίνει, ότι η Αγωγή, η Συμβουλή και η Καινοτομία, θα μπορούσαν να είναι χωρίς σημασία, όταν δεν υπάρχει καμιά άλλη διδασκαλία, εκτός από την παιδαγωγική διδασκαλία, πράγμα που παραδέχονται ομόφωνα σπουδαίοι Παιδαγωγοί. Ακόμη, ο παιδαγωγός δάσκαλος συμβουλεύει τους μαθητές του και ο ευσυνείδητος δάσκαλος, όλο και είναι έτοιμος για καινοτομίες, που σημαίνει ότι είναι έτοιμος για κάτι το νέο και καλύτερο.

Το διδακτικό πεδίο εργασίας, πρέπει να είναι χαραγμένο ως εξής:

Σταδιακή επιλογή της διδακτέας ύλης καθώς και των μέσων διδασκαλίας.

\* Το σχέδιο αυτό είναι αρκετά χρήσιμο και κατατοπιστικό για τους φοιτητές, των Παιδ. Ακαδημιών και Παιδ. Τμημάτων.

## I. Ετήσιος προγραμματισμός

Προπαρασκευή της διδασκαλίας — Ανάλυση σκοπών

## II. Διεξαγωγή της διδασκαλίας — Μεθοδικότητα

## III. Έλεγχος της διδασκαλίας — Εμπέδωση των διδαχθέντων

## Άρθρωση διδασκαλίας

Ειδικές γνώσεις, προσπάθεια επιμόρφωσης

Γνώση και προσοχή του Αναλυτικού Προγράμματος και των Νόμων.

Προτού κάνουμε λεπτομερή ανάλυση χωριστά των επί μέρους περιοχών διδασκαλίας, πρέπει να ρωτήσουμε, τί είναι επί τέλους διδασκαλία, τί πρέπει και τί θέλει. Από τις πολυάριθμες και ποικίλες προσπάθειες ορισμού, θα μπορούσε ιδιαίτερα να επισημανθεί ο ορισμός του HEIMAN (1942, 415), λόγω πληρότητας και της τέλει κατανόησης των επί μέρους ενεργειών κατά τη διδασκαλία:

*«Κατά τη διδασκαλία στο σχολείο, πρόκειται πάντα για τα ακόλουθα, τα οποία πρέπει να μάθουν οι διδασκόμενοι:*

- κάποια αντικείμενα (αιτίες μάθησης)
- με καθορισμένο σκοπό (στόχοι και σκοποί μάθησης)
- με καθορισμένες καταστάσεις (διδασκτικές ενέργειες) με προσανατολισμό την αναγνώριση, το βίωμα και τη δραστηριότητα...»

Μια παρόμοια εξήγηση, δίνει ο ορισμός μάθησης από τον ROTH (1958, 188), επειδή κατά τη διδασκαλία πρόκειται κυρίως για σχολική μάθηση:

*«Μάθηση σημαίνει, από παιδαγωγικής άποψης, η καλύτερευση ή η απόκτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς και επίδοσης και των περιεχομένων τους... καθώς η καλύτερευση αυτών, που προηγούνται και καθορίζουν τις ψυχικές λειτουργίες της παρατήρησης, της σκέψης, αίσθησης, αξιολόγησης, προσπάθειας και βούλησης, δηλαδή μια μεταβολή των εσωτερικών ικανοτήτων και μέσου αυτών την εποικοδομητική ύπαρξη της γνώσης, της διάθεσης και των διαφερόντων του ανθρώπου...».*

Η διδασκαλία συνεπώς, προϋποθέτει την παιδαγωγική επαφή και σχέση (NOHL) και πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη τις μεταβλητές δασκάλου και μαθητών, να προσανατολίζεται προς την τελολογική δομή (σκοπιμότητα) και να περιλαμβάνει μέσους και θετικούς παράγοντες, με άλλα λόγια, η διδασκαλία εξυπηρετείται το λιγότερο με πενταπλό τρόπο:

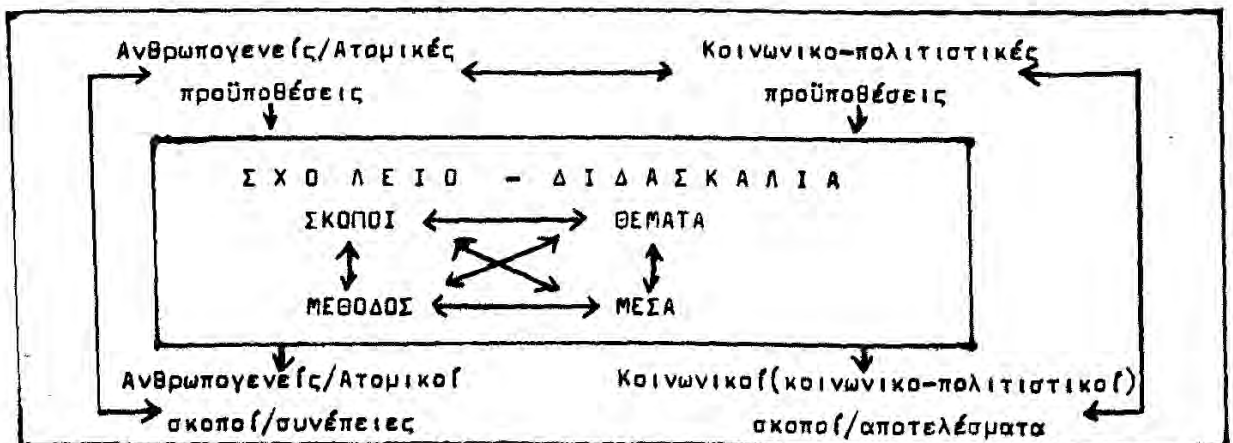
Υψηλός/σκοπός, δάσκαλος, μαθητής, μέσα και χρόνος/τόπος.

Τέλος, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε κατά το δυνατό με πρακτικό προσανατολισμό και πρακτική σχέση, τα σπουδαιότερα επί μέρους βήματα και σκέψεις των διδακτικών εργασιών και ενεργειών κατά τη διδασκαλία.

Το μοντέλλο της διδακτικής ανάλυσης του HEIMANN/SCHULZ (1972, παρθ. BRENN H. 1984, σ. 21), συχνά εσφαλμένα χαρακτηρίζεται ως μαθησιακό θεωρητικό κατασκεύασμα, περιγράφει και αναλύει τυπικά όλους εκείνους τους παράγοντες, που σε μια διδακτική ανάλυση της διδασκαλίας πρέπει να

ληφθούν υπ' όψη. Εδώ θα πρέπει να ορισθεί σαφώς, η μη σωστά χρησιμοποιούμενη λέξη «Διδακτική»: Διδακτική πιστεύει ο HEIMANN, είναι οι ερωτήσεις διαδικασίας. Όμως και οι δύο πρέπει να συμπίπτουν, που σημαίνει να εναρμονίζεται η μια με την άλλη. Σε ευρύτερη έννοια, μπορεί κανένας να δεχθεί σαν σωστό και να συνοψίσει μέσα στην έννοια «Διδακτική», τις ερωτήσεις περιεχομένου και τις με αυτό σχετιζόμενες της διαδικασίας-μεθόδου (βλ. seel, 1974, 59-66).

Το μοντέλλο της διδακτικής ανάλυσης (μεταξύ άλλων παρουσίασαν επίσης ο ΚΛΑΦΚΙ και ο FRANK VON CUBE σ' ένα μοναδικό θεωρητικό σχήμα) περιέχει μια διαφοροποιημένη περιγραφή των διδακτικών σκοπών και των προϋποθέσεων μάθησης, καθώς και ένα κατάλογο για αιτιολόγηση των διδακτικών και μεθοδικών αποφάσεων, κατά το σχεδιασμό και την παρουσίαση της διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα, εδώ πρόκειται βασικά για την ερώτηση, πώς πρέπει να σχεδιαστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, ειδικά και γενικά, για να μπορούν να εκπληρώνουν διαφορετικούς σκοπούς, προϋποθέσεις και καταστάσεις μάθησης.



Λαμβανομένων υπ' όψη των ατομικών και κοινωνικο-πολιτιστικών προϋποθέσεων, καθώς και των σκοπών του σχολείου, πρέπει κατά το σχεδιασμό (διεξαγωγή και έλεγχο) της διδασκαλίας, να ληφθούν υπ' όψη οι τέσσερες αλληλοσχετιζόμενες κατηγορίες αποφάσεων:

- 1) **Σκοποί:** Πρόκειται για αιτιολογημένες αποφάσεις πάνω σε γνωστικούς, πραγματικούς και αισθησιακο-κοινωνικούς σκοπούς μάθησης, οι οποίες θα πρέπει να μεταβιβαστούν κατά τη διδασκαλία.
- 2) **Θέματα:** Μ' αυτό, εννοούμε το συγκεκριμένο περιεχόμενο/ύλη μιας διδακτικής ενότητας, είναι το ΤΙ της διδασκαλίας.
- 3) **Διαδικασία/Μέθοδος:** Αυτή αφορά την ερώτηση για το δρόμο/δρόμους, που οδηγούν στο στόχο/σκοπό, με τη βοήθεια των επιλεγμένων θεμάτων/ύλης για να επιτευχθούν οι καθορισμένοι σκοποί μάθησης, πρόκειται για το ΠΩΣ της διδασκαλίας.

Το μεθοδικό πρόβλημα χωρίζεται σε 5 περιοχές:

- α) Τρόπος διαδικασίας: εντελώς λεπτομερειακή διεξαγωγή της διδασκαλίας.
  - β) Διάρθρωση: Φάσεις μάθησης, τυπικές βαθμίδες, διδακτικά βήματα.
  - γ) Κοινωνικές μορφές: Ατομική — ομαδική εργασία.
  - δ) Μορφές δράσης: Εισήγηση, συζήτηση ή επίδειξη.
  - ε) Διδακτικό ύφος: Αυταρχικό, κοινωνικο-αφομοιωτικό, μαθητικό-δασκαλο-κεντρικό.
- 4) Εποπτικά μέσα/Βοηθήματα: Για διευκόλυνση και εμπέδωση του διδακτικο-μαθησιακού γεγονότος.

Κατά τις διδακτικο-επιστημονικές συζητήσεις για τις μεθοδικές οδηγίες κυριαρχεί απόλυτος συμφωνία και η αισιοδοξία των εξωτερικών προϋποθέσεων μάθησης εξαρτάται από:

- α) τον ακριβή ορισμό των σκοπών μάθησης
- β) το αν λαμβάνονται υπ' όψη οι ατομικές προϋποθέσεις μάθησης και
- γ) την αξιολόγηση των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων μάθησης με τη βοήθεια καθορισμένων μεθόδων.

Ο GLASER (1971, παρ. WEINERT, 1976, 73) παρουσίασε αυτούς τους παράγοντες μ' ένα απλό, αλλά εύγλωτο μοντέλλο διδασκαλίας:



Εξ αυτών απορρέουν πρακτικά και εκτενή επακόλουθα, όπως:

- 1) η χρήση των ίδιων μεθόδων μάθησης, των ίδιων μέσων και του ίδιου χρόνου μάθησης
- 2) η υπόθεση μίας ισχύουσας «μέσης» αποδοτικής ικανότητας για ολόκληρη την τάξη
- 3) οι προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών λαμβάνονται υπ' όψη ανεπαρκώς και μάλλον τυχαία και που για την επίτευξη των σκοπών διδασκαλίας δεν είναι τα κατάλληλα.

Τη μοναδική διέξοδο, προσφέρει η εξειδικευμένη διδασκαλία (παρβ. την ιατρική, εδώ υπάρχει κυρίως χωριστή για τον καθένα διάγνωση και θεραπεία).

### Μορφές εξειδίκευσης

- ποσοτική: περιορισμένες - επιπρόσθετες παρουσιάσεις εργασιών
- ποιοτική: διαφορετικοί βαθμοί δυσκολίας
- διαδοχική: Όλοι οι μαθητές επεξεργάζονται διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα
- ειδική: λαμβάνονται υπ' όψη ειδικά κριτήρια

## I. Ψυχολογική ανάλυση των εργασιών και σκοπών μάθησης

Στις παιδαγωγικές και ψυχολογικές συζητήσεις των τελευταίων χρόνων τονίστηκε η αναγκαιότητα μιας συγκεκριμένης ανάλυσης των σκοπών μάθησης. Απέναντί της βρίσκεται μια πολύ πρακτική και εκτενής περιγραφή των σκοπών μάθησης, η οποία λόγω της αοριστίας και της σπουδαιότητάς της, είναι χρήσιμη τόσο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, όσο και στον έλεγχο των σκοπών μάθησης. Μια συγκεκριμένη ανάλυση των σκοπών μάθησης, πρέπει να περιλαμβάνει το λιγότερο τα επόμενα 4 στάδια:

### Σχεδιασμός της διδασκαλίας

- 1) Γενική περιγραφή των σκοπών μάθησης.
- 2) Εξειδικευμένη περιγραφή της γενικής σύνθεσης των σκοπών μάθησης.
- 3) Εξειδικευμένη περιγραφή των σχετικών σκοπών μάθησης και προκαταρκτικών γνώσεων/ικανοτήτων.
- 4) Εξειδικευμένη περιγραφή των διαδικασιών μάθησης, που είναι απαραίτητες για τη μεταβίβαση της σύνθεσης των σκοπών μάθησης.

Πρέπει να προηγηθεί μια σωστή και ουσιαστική απόφαση στον εκάστοτε σκοπό μάθησης (παρβ. WEINERT, 1976, 75).

Οι σκοποί μάθησης είναι κατά διαφορετικό τρόπο συγκεκριμενοποιημένοι ανάλογα με το βαθμό επεξεργασίας (BRENN, H. 1984, 15):

— Ετήσιος σχεδιασμός διδασκαλίας, με βάση τους κατευθυντήριους σκοπούς, σύμφωνα με το Νόμο περί Σχολικής Εκπαίδευσης και το γενικό ορισμό του Αναλυτικού Προγράμματος.

— Εβδομαδιαία προπαρασκευή-σχεδιασμός (κατευθυντήριοι-οδηγητικοί σκοποί, προπαντός αδρομερείς σκοποί).

— Ημερήσια προπαρασκευή (ειδικοί σκοποί) : καθημερινή, γραπτή, αφού λαμβάνονται υπ' όψη οι διδακτικές αρχές.

### Ειδικός σκοπός

Ανάλυση σκοπών:

- α) Ακριβής παρουσίαση του σκοπού διδασκαλίας: Ανάλυση σε επί μέρους στόχους (αντικειμενικός διαχωρισμός).
- β) Λειτουργική εκτέλεση των σκοπών διδασκαλίας: Αναφορά σε τρόπους συμπεριφοράς, που πρέπει να επανεξεταστούν.
- γ) Ταξινόμηση των σκοπών διδασκαλίας: Συστηματική κατάταξη κατά περιοχές, μορφή και όρια των σκοπών μάθησης.

Ουσιαστικές (και φυσικά μεθοδικές) αποφάσεις, λαμβάνονται, όπως και πριν, ξεχωριστά από τον ίδιο το δάσκαλο, αφού συνδυάζει αυτές συστηματικά με τις τρεις παραπάνω αναλύσεις. Κατά την εκλογή της ύλης, δε θα πρέπει ν' αφήνεται κανένας να κατευθύνεται μόνο από το αναγνωστικό βιβλίο.

## II. Ψυχολογική ανάλυση της πορείας διδασκαλίας

Από τους ειδικούς σκοπούς διδασκαλίας, προκύπτουν διαφορετικές διαδικασίες μάθησης, οι οποίες πρέπει να οργανωθούν με τη μεθοδική διδασκαλία, με άλλα λόγια, να εισαχθούν (υποκινηθούν/προετοιμασθούν), κατευθυνθούν, υποστηριχθούν και επανεξετασθούν (BRENN, Η 1984, 108).

Π.χ. — Κατά την απόκτηση θέσεων (συναισθηματικοί - κοινωνικοί - ηθικοί σκοποί διδασκαλίας), παίζουν ένα σπουδαιό ρόλο γεγονότα της κλασσικής θεωρίας της μάθησης των συνεξαρτήσεων (KONDITIONIERUNG) και της μάθησης με αναγνώριση (IDENTIFIKATION).

— Κατά την απόκτηση δεξιοτήτων, έχουμε μάθηση οργανικής συνεξάρτησης και διάκρισης - αναγνώρισης.

— Οι γνώσεις γεγονότων αποκτώνται με τους νόμους του κοινού συνδυασμού.

— Οι έννοιες και οι κανόνες με τη δημιουργική, κατανοητή μελέτη.

— Η στρατηγική λύση των προβλημάτων με την ανακαλυπτόμενη μάθηση καθώς με τη δοκιμή και πλάνη (παρβ. WEINERT, 1976, 90).

Η πορεία διδασκαλίας, πρέπει συνεπώς να αξιολογείται σύμφωνα με δυο στοιχεία:

α) με τη διαδικασία/μέθοδο για την επίτευξη των σκοπών (διαδικαστικός προσανατολισμός).

β) με τα επί μέρους αποτελέσματα με τα ξεχωριστά/σταθερά βήματα μάθησης (παραγωγικός προσανατολισμός).

Λαμβανομένων υπ' όψη των ψυχολογικών όρων (= προϋποθέσεις μάθησης) των φοιτητών/μαθητών και της δομής των διδακτικών όρων (= του αντικειμένου διδασκαλίας/ύλης, που ήδη αναφέραμε και που εξαντλούν το φάσμα των ειδών μάθησης), προκύπτει μια φυσική διαίρεση του γεγονότος της μάθησης (χωρίς να παραδεχόμαστε μ' αυτό το θέμα των τυπικών βαθμίδων διδασκαλίας, που ανακινήθηκε κατά τον 19ο αιώνα από τους Ερβάρτιανούς και αποτέλεσε για αρκετό χρονικό διάστημα το κεντρικό ενδιαφέρον της Ψυχολογίας της μάθησης):

1. Κινητοποίηση/δραστηριοποίηση/θέση παρατηρητικότητας

2. Προσφορά πληροφοριών/επεξεργασία

3. Άσκηση/Εμπέδωση/Μετάδοση μάθησης/Χρήση

Τα 3 γουσά βήματα (βλ. THORNDIKES Νόμους μάθησης)

Αυτά τα τρία στάδια, πρέπει σε κάθε διδακτική ώρα να είναι εξακριβώσιμα, ώστε να μπορούν να γίνουν τα ξεχωριστά βήματα μάθησης, κάτω από τις πιο ειδικές διδακτικές ή γενικότερα μαθησιακοψυχολογικές απόψεις. Σημαντικό είναι, ότι σε κάθε μαθησιακό γεγονός, χρειάζεται μια άλλη μορφή διδασκαλίας. Εναλλάξ πρέπει να παρουσιάζεται η σειρά μάθησης ακροαματική, ερωτηματική, πρακτική. Είναι απαραίτητη η εναλλαγή, όσον αφορά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (εκλογή μεθόδου) και μέσων διδασκαλίας.

Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί από τη μια πλευρά μια κατευθυνόμενη διδασκαλία και από την άλλη διαμέσου αυτής (αλλαγή μεθόδων και μέσων) η εξασφάλιση της πειθαρχίας με την απασχόληση των μαθητών. Μεθοδικές παρεκκλίσεις πάνω σ' αυτό, είναι το καλύτερο μέσο.

Σύντομη διαδικασία της διδασκαλίας και αξιολόγηση:

- Αφόρμηση και κινητοποίηση των μαθητών
- Λαμβάνονται υπ' όψη οι διδακτικές αρχές
- Λαμβάνεται υπ' όψη η προπαρασκευή
- Υπερνίκηση απροσδόκητων καταστάσεων της διδασκαλίας
- Συμπεριφορά κατά τη διδασκαλία
- Γλώσσα/Εικόνα του πίνακα/Γραφή στον πίνακα/Μέσα
- Κράτημα (επάρκεια) της διδακτικής ώρας
- Παρουσίαση σχολικών παραστάσεων (δραματοποίηση κ.λπ.).

### III. Ψυχολογική ανάλυση για την εξασφάλιση αποτελεσματικής μάθησης

Από την εποχή του THORNDIKE'S «LAW OF EFFECT» (Νόμος αποτελέσματος), γνωρίζει κανένας ότι, μια επανοτροφοδότηση (FEEDBACK) στην πραγματοποιηθείσα επίδοση μάθησης, είναι το ίδιο απαραίτητη, όπως η επανάληψη (— LAW OF AFFECT). Η προσανατολισμένη στο σκοπό μάθησης επανεξέταση της μαθησιακής επιτυχίας, επιτρέπει στο δάσκαλο, να προγραμματίσει πρόσθετες ασκήσεις μάθησης. Αυτό σημαίνει, ότι πρέπει να ακολουθηθεί πρόσθετους ή άλλους δρόμους μάθησης. Εδώ κλείνει ο κύκλος για τους αρχικούς λειτουργικούς σκοπούς μάθησης.

Γενικά ισχύει από το Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο στο WOODSHOLE-USA, 1975 (BRUNER, 1970, 23; παρβ. VIERLINGER 11, 1975, 53), ότι το 75% των μαθητών, πρέπει να επιτύχουν το σκοπό της διδασκαλίας, που αυτό σημαίνει, ότι κατέχουν το λιγότερο το 60% της διδαχθείσας ύλης (απόδειξη για μια καλή διδασκαλία). «Την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο κάθε αντικείμενο διδασκαλίας, πρέπει να κάμει ο δάσκαλος με τη μόνιμη παρακολούθηση της συνεργασίας των, όπως κατά τη διδακτική εργασία εξακρίβωση της επίδοσης με τρόπο προγραμματισμένο, προφορικό, γραπτό

και πρακτικό ή με άλλες μορφές εργασίας... «(βλ. παργ. 18/1 SCHUG, κατά BRENN, 1984, 134).

Πρόκειται λοιπόν για έμφυτη, μόνιμη επανάληψη, αυτό σημαίνει, σταθερή ανανέωση και αξιοποίηση επεξεργασμένων αποτελεσμάτων διδασκαλίας, τα οποία πρέπει γι' αυτό το λόγο να αυτοματοποιηθούν, γιατί μεταβιβάζουν βασικές δεξιότητες (EGGERSDORFER, 1961). Μεταβίβαση ισχυρών εντυπώσεων, πολύπλευρη χρήση του μεμαθημένου (αυτοσυγκέντρωση) και συνειδητή εγχάραξη, εντύπωση και άσκησης (π.χ. καθημερινή 10' άσκηση ODENBACH, 1963), είναι ο καλύτερος εγγυητής για έναν έλεγχο της μάθησης, χωρίς το άγχος της επίδοσης και τον υπερτονισμό της αυστηρής λειτουργίας των βαθμών.

Σκοπός: Μαθαίνω απ' έξω να είναι για σένα καθήκον

γι' αυτό μην παραμελείς το διάβασμα από μέσα!

Έχει μαθευτεί απ' έξω, ό,τι τρέχει μέσ' απ' το στόμα σου,

ό,τι με την αίσθηση γίνεται προσιτό, ζωντανό! (HUBER, 1972, 124).

Εδώ αξίζει ακόμη να παρεμβληθεί μια λέξη για την εκλογή της ύλης. Γενικά, αλλά και ειδικότερα για το Δημοτικό Σχολείο, πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η Αρχή του περιορισμού της ύλης. Αντί αυτού που ακούεται συχνά «Θάρρος στο κενό» (MINNA SPECHT) θα πρέπει κανένας να λέει καλύτερα μαζί με τον HAGENER, C. «Θάρρος στην εκλογή» ή με τον WEISS, R. «Θάρρος στην εμβρίθεια» (BRENN, 1984, 63).

Η υποδειγματική (κατ' ακολουθία θεματική) μάθηση βοηθεί να βρούμε την υπεραφθονία της ύλης. Απ' αυτό βγαίνει, ότι μέσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, υπάρχουν ομοιότητες. Συνεπώς, επειδή αποδεικνύονται οι ξεχωριστές περιπτώσεις σαν αντιπρόσωποι των μορφών εντύπωσης γενικών φαινομένων, μπορεί να κατανοηθεί το γενικό (επαγωγή) με την μοναδική περίπτωση (το πρότυπο). Αυτό το διαλεγμένο πρότυπο — παράδειγμα, πρέπει να είναι σε θέση να δίνει την επιζητούμενη βασική πληροφορία. Όταν κατέχονται οι βασικές γνώσεις, τότε είναι εύκολο να συνδεθούν μ' αυτές εκτεταμένες γνώσεις.

### Έλεγχος της διδασκαλίας

- Επανεξέταση των επιτευχθέντων σκοπών μάθησης.
- Παρουσίαση της επανάληψης.
- Έλεγχος των εργασιών των μαθητών (σιωπηρές, κατ' οίκον εργασίες).
- Διόρθωση των εργασιών (με ακρίβεια, προσεκτικά, τέλεια, ακανόνιστα, πολύ λίγο).
- Παρουσίαση των διορθωτικών ασκήσεων (με σημασία, προσαρμογή στις βαθμίδες, καθαρά σχηματικές, χωρίς συνέπεια, χωρίς νόημα).
- Διαπίστωση και αξιολόγηση της επίδοσης (γνώση και προσοχή των σχετικών κανόνων, ιδιαίτερα των διατάξεων για την αξιολόγηση της

επίδοσης, καταγραφή των μόνιμων παρατηρήσεων, της έγκαιρης παραγωγής και τήρησης του προγράμματος των μαθητικών εργασιών, της έγκαιρης γνωστοποίησης και παρουσίασης των προφορικών εξετάσεων και πληροφοριακών TESTS (BRENN, 1984, 138).

- Ήδη πιο πάνω έχουμε μιλήσει για την εξασφάλιση της παραγωγικής διδασκαλίας (αξιόλογη άκηση, σχεδιασμένη επανάληψη, τεχνική της μάθησης).

Οπωσδήποτε, ένα μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα: Με ανάλογη άσκηση και επανάληψη δεν υπάρχει εξεταστικό άγχος και πίεση επίδοσης!

## Ανακεφαλαίωση

Η αυταπάτη ενός τέλει σχεδιασμού και κατα συνέπεια μιας τέλει δημιουργίας, είναι βέβαια μια αιώνια ουτοπία. «Διδασκαλία είναι πάντοτε κάτι περισσότερο από μια απλή μεταβίβαση ενός ποσού σκοπών μάθησης και πάντοτε κάτι λιγότερο από την αυστηρή διαδοχή, διασκευασμένων και συντονισμένων διαδικασιών μάθησης. Διδασκαλία είναι επίσης «μια πολλαπλότητα επίκαιρων ανθρώπινων σχέσεων...» (WEINERT, 1976, 91 και την οποία όλοι μας γνωρίζουμε αρκετά καλά). Αυτή τη διδασκαλία ευτυχώς, δεν την αποχωρίζεται ο δάσκαλος, αλλ' αντιθέτως, παρουσιάζει τη σημασία της και την αντικατάστασή της. Κανένας, ακόμη ούτε η Διδακτική Επιστήμη, δεν μπορεί ν' αφαιρέσει απ' αυτόν, σε τελευταία ανάλυση, την ευθύνη για το τί πράττει ή τί δεν πράττει.

- Όμως, γιαυτό το λόγο, θα έπρεπε κανένας να παραμελήσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας, γιατί δεν είναι δυνατόν όλα να προγραμματιστούν και να κατευθυνθούν;
- Θα έπρεπε ν' αρνηθεί κανένας τις βοήθειες της Επιστήμης, επειδή δεν είναι 100% ασφαλής (παραβ. Ιατρική);
- Επιτρέπεται να χρησιμοποιείται το «είναι αδύνατο» σαν δικαιολογία και το «δυνατό» να παραλείπεται;

Το αν η διδασκαλία είναι παραγωγική ή όχι (με κανονικές συνθήκες εργασίας), αυτό εξαρτάται ξεχωριστά και μόνο από τον κάθε δάσκαλο και ό,τι είναι αυτός, αυτό είναι και οι διδακτικές υπηρεσιακές εργασίες του, το διδακτικό αποτέλεσμα!

## Κατάσταση ελέγχου για τον δάσκαλο:

Δελτίο ανάλυσης, εκτίμησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας\*

		υπό- ρχει	δεν υπό- ρχει	Αξιολόγηση	
Σχεδιασμός Διδασκαλίας	1.	1. Η μεθοδική προετοιμασία της διδασκαλίας εκκληρεί τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις.	0	0	
		2. Η προετοιμασία της ύλης αρκεί για τους σκοπούς και τις απαιτήσεις	0	0	
		3. Η σχεδιασμένη πορεία διδασκαλίας συμφωνεί με την ύλη και την κατάσταση	0	0	
Παρουσίαση Διδασκαλίας	1.	1. Κατεβάλλεται φροντίδα για διαρκή κινητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών	0	0	
		2. Η διδακτική ώρα γίνεται με καθορισμένη πορεία	0	0	
		3. Η διαφοροποίηση προσφοράς μάθησης (στάδια μάθησης) ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις μάθησης	0	0	
Παιδαγωγική αλληλε- πίδραση		4. Η εξασφάλιση της ύλης είναι δεδομένη και εγγυημένη	0	0	
		5. Το διδακτικό ύφος είναι στο σύνολό του εύκαμπτο και προσαρμοσμένο στις νέες καταστάσεις	0	0	
Διδακτική συμπεριφο- ρά	3.	1. Η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι κατανοητή και ενθαρρυντική	0	0	
		2. Οι αντιδράσεις σε καταστάσεις διαταραχών και διαφοριών είναι ανάλογες (πειθαρχία)	0	0	
		1. Η γλώσσα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις	0	0	
		2. Συμπεριφορά, μιμητική, χειρονομίες είναι πειστικές	0	0	
		3. Η χρήση μέσων (προυσίαση με γράφημο και γραφικές παραστάσεις) γίνεται με φροντίδα και σιけψη	0	0	

\* Θα ληφθούν υπόψη επεξηγήσεις επί του Δελτίου.

## Βιβλιογραφία

1. Νόμος υπ' αριθμ. 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
2. BRENN, H.: Unterrichtslehre. Innsbruck, 1984.
3. EGGERSDORFER, F.X.: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. München, 1961.
4. FLECHSIC, K.H.: Didaktik als beruf. In: Messner, R. Didaktische Impulse. Wien, 1971, 239-261.
5. HEIMANN, P., OTTO, G., SCHULZ, W.: Unterricht - Analyse und planug. Hannover, 1972.
6. HEIMANN, P.: Didaktik als theorie und lehre. In: Die Deutsche Schule 9/1962.
7. HUBER, F.: Allgemeine unterrichtslehre. Bad Heilbrunn, 1972.
8. KULKA, E.: Methodenfreiheit und dienstpflicht. In: Erziehung und Unterricht, 4/1970, 217-225
9. ODENBACH, K.: Die übung im unterricht. Braunschweig, 1963.
10. ROTH, H.: Pädagogische psychologie des lehrens und lernens. Hannover 1958.
11. SEEL, H.: Allgemeine unterrichtslehre. Wien, 1974.
12. SCHULZ, W.: Umriss einer didaktischen theorie der schule. In: Die Deutsche Schule, 2/1969, 61-72
13. VIERLINGER, R.: Unterrichtswissenschaft - Unterrichtslehre II. Wien, 1975
14. WEINERT, F.E.: Instruction als optimierung von lernprozessen I. Lernmethoden. In: Beltz, Lehrgang, Pädag. Psychologie VI: Lehren und instructions - Optimierung. Weinheim, 1976, 69-73
15. WEISS, R.: Allgemeine unterrichtslehre. Innsbruck, 1981.
16. WEISS, R.: Intelligenz und Schulleistung. Linz, 1964.

# Στοχασμοί για τα εκπαιδευτικά μας θέματα

Του ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΒΟΛΤΗ  
Σχολικού Συμβούλου

Όσοι ασχολούνται με την Παιδεία και γενικότερα με το όλο πλέγμα της εκπαίδευσης στη χώρα μας είτε δάσκαλοι, είτε γονείς είναι αυτοί, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρακολουθούν από καιρό τώρα, τα δημοσιεύματα γύρω από τα εκπαιδευτικά μας θέματα.

Πολύς λόγος έγινε για την επαναφορά του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο, μα και για κάποια κρίση που υπάρχει γενικά σήμερα στον εκπαιδευτικό χώρο. Και δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν ή παίρνουν κάποιες θέσεις, στο συγκεκριμένο θέμα της επαναφοράς είτε υπέρ, είτε κατά, προβάλλοντας προσωπικές απόψεις και επιχειρήματα.

Άλλοι πάλι αναφέρονται σε δημοσιεύματά τους, στην κακοδαιμονία της εκπαιδευτικής πολιτικής, μιλώντας για χρόνια εκπαιδευτική κρίση, σαν αποτέλεσμα κάποιων αλλαγών που δεν έγιναν.

Μα πέρα από κάθε παράλειψη ή και λάθη ακόμη, τη στιγμή αυτή γίνεται φανερό, περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή, πως η εθνική μας προκοπή και επιβίωσή μας ακόμη ως έθνος, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το όλο θέμα του εκπαιδευτικού μας προβλήματος.

Χρόνια τώρα, οι ελληνικές Κυβερνήσεις, αμιλλώνται σε κάθε είδους «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις», που πάντα τις πληρώνουν οι μαθητές. Υπήρξαν εποχές με ηχηρές μεγαλοστομίες σε θέματα «Παιδαγωγικής», όπου οι «δημοδιδάσκαλοι», οι «Ελληνοδιδάσκαλοι», οι «καθηγηταί» μιας κάποιας φιλοσοφίας, κρατούσαν το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών υψηλά, υπακούοντας σε μια νοοτροπία — που τη διαμόρφωναν ίσως οι καιροί — όπου οι δυσμαθείς θα έπρεπε να εγκαταλείπουν τις σπουδές των, για να μη εμποδίζουν την ανοδική εκπαιδευτική πορεία των φιλομαθών. Και διαμόρφωναν την όλη διδακτική πράξη, βασισμένη και εξαρτώμενη από την προϋπόθεση της με

φανατισμό διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και την «ενδελεχή» άσκηση σε κείμενα της λόγιας γραμματείας.

Δεν παρέλειπαν συγχρόνως, να θεωρούν απόλυτα συνδεδεμένη την όλη διδασκαλία των, με ένα φανατισμό διαρκούς φρασεολογίας «δια της καθαρεύουσας».

Διαβάζοντας το βιβλίο του Χ. Ανδρεάδη, γραμμένο το 1903 σαν ένα υπόμνημα «προς τας θρησκευτικές και πολιτικές του Ελληνικού Έθνους αρχάς», με τίτλο: «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΣ», με πραγματική έκπληξη διαπίστωση στον πρόλογο, πως ο ίδιος ο συγγραφέας εξομολογείται:

*«Σκοπός μου είναι, να αποδείξω ότι επάναγκες και απαραίτητον είναι, να γράφωμεν, όπως ομιλούμεν. Και όμως ο ίδιος δεν πράττω το αυτό. Η παρούσα μου μικρά πραγματεία, είναι μια μεγάλη αναφορά, απευθυνομένη προς άπαντας εν γένει τους θρησκευτικούς και πολιτικούς άρχοντας και αντιπροσώπους του έθνους, σίτινες προς μεγίστην βλάβην των κοινωνικών και εθνικών ημών συμφερόνων, περιφρονούσιν εκ συστήματος την εθνικήν ημών γλώσσαν και δια τούτο αναγκάζομαι να εκφραστῶ προς αυτούς δια της καθαρευούσης, διότι άλλως, ουδέ εν βλέμμα ήθελον ρίψει επί του πονήματός μου...».*

Και όμως, στο Ε΄ μέρος του βιβλίου του με τίτλο «Η γλώσσα μας και τα κέρδη που θάχουμε», γράφει απλά στη δημοτική, όπως πρέπει να μιλιέται με την πεποίθηση πως και οι καθαρευουσιάνοι της εποχής του, θα ρίξουν μια ματιά και στο κεφάλαιο αυτό. Διαβάζουμε:

*«Τα έθνη προοδεύουν και πλουτύνουν με τα γράμματα».*

*«Εκείνος που διαβάζει και εξετάζει σωστά την ιστορία, βλέπει πως όλα τα έθνη, όταν προοδέψανε στα γράμματα, προοδέψανε και σ' όλες τις τέχνες, πλουτύνανε και μεγαλώσανε. Δε χρειαζόμαστε μεγάλη σοφία για να καταλάβουμε κι εμείς πως άμα θα γράψουμε όπως μιλάμε, εύκολα πια θα προοδέψουμε και στα γράμματα θα πάμε μπροστά και στις τέχνες. Και την κακοριζικιά και τη φτώχεια που μας δέρνει με την καθαρεύουσα μαζί, θα τις στείλουμε στο διάβολο. Όποιος έχει υποψία, ας εξετάσει τι ήταν η Ευρώπη όταν ήταν αγράμματη και τι γέννηκε τώρα με τα γράμματα. Ας εξετάσει τι ήταν οι πρόγονοί μας με τα γράμματα και τι είμαστε εμείς τώρα με την αγραμματοσύνη και τη στραβομάρα μας».*

Και αλλού με τίτλο:

*«Όλοι μας αγράμματοι και ζημιωμένοι. Δάντης δε μας χρειάζεται πια». Έπειτα, γιατί πάμε στο σχολείο; Για να μάθουμε γράμματα; Μα όσο έχουμε καθαρεύουσα στα σχολειά μας, απ' τους χίλιους οι 999 θα μένουν αγράμματοι. Γιατί ο ίδιος ο κ. Γ. Ν. Χατζηδάκις μαρτυράει πως την καθαρεύουσα την ξέρουν μόνον οι «πεπαιδευμένοι».*

*Τώρα αυτοί που πάνε άδικα στο σχολείο και δεν μπορούν να μάθουνε τη γλώσσα, πούναι το καθημερινό το ψωμί μας, όπως το μαρτυράει ο ίδιος ο κ. Χατζηδάκις, τί δουλειά έχουν εκεί πέρα;*

*Μας λένε πως για να γράψουμε όπως μιλάμε και να φωτιστεί ο λαός, πρέπει να βγει και σ' εμάς κανένας Δάντης. Τι τον θέλουμε, για όνομα του Θεού, το Δάντη; Τι θα μας δείξει ο Δάντης; Πώς είναι καλή η γλώσσα μας; Μα αυτό μας τόδειξε ο λαός*

με τα δημοτικά του τραγούδια, μας το δείχνανε ο Σολωμός, ο Βαλαωρίτης και τόσοι άλλοι. Αν δεν έχουμε μεγάλο Δάντη, μικρούς έχουμε πολλούς. Εκείνο που θα μαθαίναμε απ' το Δάντη, το μάθαμε κι απ' αυτουνούς, ε αυτό μας φτάνει».

Και πάλι:

«Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δε φταίει καθόλου. Οι δάσκαλοι μας κάνουνε το χρέος τους όπως πρέπει, μα τί να σου κάνουν οι καϋμένοι και πώς να σου μάθουν τα παιδιά γλώσσα, αφού την καθαρεύουσα για να τη μάθουνε, πρέπει πρώτα να μάθουνε την αρχαία Ελληνική, ενώ μ' αυτήν πάλι θα μάθουνε πρώτα τα αρχαία κι αφού η καθαρεύουσα δεν είναι μια γλώσσα παρά χιλιάδες γλώσσες, γιατί αλλιώς γράφει ο ένας, και αλλιώς ο άλλος. Ωστόσο, πάλι είναι μισή γλώσσα, γιατί κάνει μόνο για τις επιστήμες και όχι για τις τέχνες».

Και για την ορθογραφία:

«Οι παλαιοί όπως προφέρανε έτσι και γράφανε. Αυτό το μαρτυράει και ο κ. Χατζιδάκις στα «Ακαδημαϊκά» του αναγνώσματα και μπορούμε να το αποδείξουμε κι εμείς με τους ίδιους αρχαίους. Μα οι παλαιοί γράφανε όπως προφέρανε και δεν είχανε και δεν χρειάζονταν γραμματική για να γράψουνε τη γλώσσα τους. Και τί τη χρειαζόμαστε εμείς την ορθογραφία, που δε θα μπορέσουμε να τη μάθουμε χωρίς γραμματική; Δεν είναι αμαρτία αντί νάχουμε ένα λ.χ.ι. νάχουμε ι, ί, ι, ί, ι, και η, ή, ή, ή, ή, ή, η, υ, ύ, ύ, ύ, ύ, και τα ρέστα, που είναι όλα το ίδιο πράγμα, που έτσι γίνονται ένα σωστό караβάνι από γκαμήλες, αδειανές και φορτωμένες, που τίποτις άλλο δε χρειάζεται παρά ένα υπερασπιστήν της ορθογραφίας, για να τονε βάζουνε ομπρός σ' αυτό το κραβάνι.

Για τα ίδια θέματα, στα 1926, ο Δ. Γληνός στο μηνιαίο περιοδικό «ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ», αναφέρεται στη βαθύτερη έννοια του τίτλου αυτού, σαν επίκληση που γίνεται και που άκουσαν οι διαλεκτοί του λαού αυτού, αιώνες πριν.

Οι μεγάλοι διδάσκαλοι του γένους, της μούσας οι ευλογημένοι, της θρησκείας οι ιεροφάντες, της επιστήμης οι μύστες, της τέχνης οι τελετουργοί, της δημόσιας ζωής οι ρυθμιστές, την άκουσαν. Και όσοι απ' αυτούς ήσαν αληθινοί και τίμιοι, την έκαναν της ζωής των σκοπό και ιδέα.

Αγωνίστηκαν για να της δώσουν μορφή. Αυτή την «Αναγέννηση», πόσο διαφορετικά την είδε ένας Νεόφυτος Δούκας, πόσο διαφορετικά ένας Κοραής, πόσο διαφορετικά ένας Σολωμός. Μια Ελλάδα ονειρεμένη περνούσε σαν οπτασία μπρος από τα μάτια των. Το «Θείον όραμα». Μα για άλλους ήταν σκιά και είδωλο απατηλό, γι' άλλους μορφή ζωντανή και ελπιδοφόρα. Είναι ψέμα να λέει κανείς πως δεν έχουμε οι Έλληνες όλοι μαζί μια κοινή γλώσσα, αδιάφορο αν είναι οι λέξεις όχι ομοιόμορφες, με τον ίδιο πάντα σταθερό τύπο κι αν το υλικό της είναι παρμένο από πολλές και όχι όμοιες πηγές.

«Ότι μια τέτοια γλώσσα υπάρχει κι είναι ζωντανή και βγαίνει μέσα απ' την ελληνική ψυχή, γιατί είναι της ψυχής μας ο καθρέπτης, το ξέρουμε όλοι και το βλέπουμε την ώρα που ένας απ' την Ασία, από τον Πόντο, από τη Θράκη, απ' τη Ρούμελη ή ο νησιώτης απ' όποιο και νάναι νησί ή όποιος άλλος Έλληνας απ' όπου και να βρεθεί μπροστά μας, είτε γραμματισμένος είτε αγράμματος, μας μιλεί και τον

καταλαβαίνουμε καλά, όσο κι αν τα λόγια του βγαίνουν χρωματισμένα με κάποιο χρώμα, που άθελα παίρνει από του τόπου του τη δάκλεχτο..», έλεγε ο Π. Λορεντζάτος, καθηγητής της αρχαίας Ελληνικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Στα 1927 ο Δ. Γληνός έγραφε:

«Στον ελληνικό λαό, από το 1800 και έπειτα, οι λόγοι του, οι διανοούμενοι του, οι μεγάλοι του δάσκαλοι πρόβαλλαν ιδανικά σφαλερά και απόλυτα απροσάρμοστα στη ζωή του. Τον δίδαξαν, πώς για να ζήσει, να γίνει μεγάλος και δοξασμένος σαν τους μεγάλους και δοξασμένους προγόνους του, πρέπει να ξαναζωντανέψει τις φόρμες της ζωής τους. Ανάσταση του αρχαίου πολιτισμού.

Στη νεότερη Αθήνα θα ξαναπερπατήσουν πάλι Σωκράτηδες και Πλάτωνα, Φειδίες και Ικτίνοι, Αισχύλοι και Σοφοκλήδες, Δημοσθένηδες και Θουκυδίδηδες. Αρκεί να ξαναγράψουμε και να ξαναμιλήσουμε την αρχαία γλώσσα. Ότι ανάσταση του αρχαίου πολιτισμού, ήταν ιδανικό ολότελα Κούφιο. Ο λαός δεν ήταν σε θέση να το κρίνει. Αρχαίος πολιτισμός χωρίς την αρχαία θρησκεία; Χωρίς την κοινωνική και πολιτική σύσταση, χωρίς την άμεση αρχαία παράδοση; Αρχαίος πολιτισμός με Χριστιανισμό; Αρχαίος πολιτισμός και ανάσταση Βυζαντινής αυτοκρατορίας; Ελληνικός πολιτισμός και ρωμαϊκό δίκαιο; Αρχαίος πολιτισμός χωρίς γένη και φατρίες και φυλές και άστυ; Αρχαίος πολιτισμός χωρίς δούλους; Μόνο λίγοι ρομαντικοί ευρωπαϊοί φιλόλογοι, μόνο καλλιτέχνες που νοσταλγούν χαμένες μορφές ζωής, μόνο αφιλοσόφητοι φιλόσοφοι και ανιστόρητοι ιστορικοί, μπορούσαν νάχουν μια κάποια ελπίδα να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο ιδανικό. Και ήταν πολύ φυσικό να καταντήσει όλη αυτή η παράλογη μεταστροφή σε αστεία μίμηση μέσω των αορίστων και αττικών αναδιπλασιασμών σε κάποιες αντιγραφές από αρχαίες κολόνες και στο απ' όλα αστείοτερο μασκάρεμα μερικών κυρκών με τον αρχαίο χιτώνα και τα σαντάλια. Αυτό ήταν όλο».

Αυτά έγραφε το 1927. Πώς θα μπορούσε ποτέ να φανταστεί πως θα τα μετουσίωνε σε τρόπο ζωής και πράξη η δικτατορική Κυβέρνηση Μεταξά όλα αυτά, στο «Καλλιμάρμαρο» της Αθήνας μερικά χρόνια αργότερα.

Και σαν να μη έφταναν όλα αυτά, έφτασε κάποτε η διγλωσσία με κάποιο νομοσχέδιο του τότε Υπουργείου Παιδείας, να γίνει... τριγλωσσία. Έμειναν για μια μεγάλη περίοδο γλωσσικά ξεκρέμαστα, ανάμεσα στη δημοτική, την καθαρεύουσα και την αρχαία γλώσσα τα παιδιά του «Ελληνικού Σχολείου».

Το Ελληνόπουλο λ.χ. στη Β' «Ελληνικού», μάθαινε τρεις παρατατικούς του είμαι:

«Ήμουνα, ήσουνα, ήτανε..» (Δημοτική)

«Ήμην, ήσο, ήτο..» (Καθαρεύουσα)

«Ή και ήν, ήσθα, ήν...» (Αρχαία).

Έτσι έβγαине τριγλωσσος θριαμβευτής. Να ήσαν άραγε και άλλοι λαοί, που είχαν να δείξουν τέτοια αρματοσιά για τη ζωή; Ζήτηω λοιπόν η Ελληνική τριγλωσσία... Μα και τότε πάλι, ο δάσκαλος ύψωσε τη φωνή του. Στάθηκε αληθινό παλικάρι.

Σε μια γενική συνέλευση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας που έμεινε στην ιστορία των αγώνων του Ελληνικού διδασκαλικού κόσμου, φωτεινό σημείο παλικαριάς και αλύγιστης θέλησης, διαβάσουμε στα πρακτικά:

«... Δύο Υπουργοί υψώθηκαν ενάντια στον οργανωμένο δάσκαλο νομίζοντας πως θα προγκήξουν κανένα κοπάδι δουλοπαροίκων. Ο αντιδραστικός τύπος της Αθήνας ούρλιαξε κατά πάνω στο δάσκαλο. Βρέθηκαν και μερικοί δάσκαλοι εθελόδουλοι. Και όμως ο δάσκαλος στάθηκε σεμνό παλικάρι και έδωσε την πρεπούμενη απάντηση: «Να πως με λεν εμένα». Ναι έτσι κερδίζεται η λευτεριά. Ο δρόμος είναι μακρός και δύσκολος. Σκληροί αγώνες σε περιμένουν.

Όμως με υψωμένο το μέτωπο, με σφιγμένα τα δόντια, με την ψυχή αναφτερωμένη και το χέρι ατσαλένιο, βάδισε μπροστά, δάσκαλε πρωτοπόρε, επαναστάτη και αληθινέ δημιουργέ. Σε θέλουν ζητιάνο. Σου αναγνωρίζουν το δικαίωμα να οργανώνεσαι, για να παρουσιάζεσαι μόνο στον υπουργικό προθάλαμο ταπεινός και σκυφτοράχης και να ζητάς «βελτίωση μισθού».

Μα εσύ, θα τους δείξεις πως δεν είσαι ζητιάνος, παρά άνθρωπος με συνείδηση των δικαιομάτων σου και της αποστολής σου και φρουρός της ανθρωπίνης αξιοπρέπεια σου».

Και ήλθαν κάποιοι καιροί που τα παιδιά του δημοτικού δε μπορούσαν να πουν δυο λόγια ή να γράψουν δυο σωστές σειρές, αφού τα υποχρέωσαν να μάθουν μια γλώσσα, που κανένας έλληνας δεν την μιλούσε.

Και για του λόγου το αληθές, ας αναφερθούμε σε δυο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα πρακτικά και την μαρτυρία ενός επιθεωρητή της εποχής εκείνης που τα αντιγράφουμε:

Γενικός τίτλος: ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΑΣ.

α) Σ' ένα δημοτικό σχολείο!

Μαθητής: Σήμερα θα σας ομιλήσω δια την βαρύτης.

Δάσκαλος: Βαρύτητα.

Μαθητής: Η βαρύτητα λοιπόν...

Δάσκαλος: Η βαρύτης.

Κόκαλο ο μαθητής.

β) Μια παιδαγωγική συνεδρίαση.

Σ' ένα από τα κλασσικά γυμνάσια των Αθηνών:

Ο Δ/ντής: — «Κύριοι, σήμερα τας δύο τελευταίας ώρας αντι μαθήματος, θα γίνει συνεδρίασις με αντικείμενον τα αρχαία Ελληνικά».

Απάντηση καμία. Μεταξύ τους: «Σωθήκαμε». Ένας λέει: «Μα εγώ δεν είχα μάθημα και θάφευγα». Ένας τρίτος: «Άλλο πάλι τούτου. Νέες μόδες έμαθε ο Διευθυντής». Στις 12 ο επιστάτης τσακώνει ένα καθηγητή, που μη ξέροντας έφευγε: «Που πάς, Ο Δ/ντής διέταξε να μείνετε.» «Να μείνουμε, να κάνουμε τι;».

«Έχετε συνεδρίαση». «Συνεδρίαση; Εγώ έχω δουλειά, πρέπει να φύγω». Ο επιστάτης προστατευτικά: «Αιντε, έννοια σου. Θα σε δικαιολογήσω εγώ. «Ο καθηγητής υποχρεωτικά: «Σ' ευχαριστώ πολύ. Μη πεις όμως πως τόξερα. Γεια

σου». Φεύγει τρεχάτος.

Μέσα στο γραφείο, γύρω από το τραπέζι απαρτία, πλην του σκασιάρχη. Δ/ντής: Σας εκάλεσα Κύριοι, δια να συνεννοηθώμεν περί του τρόπου της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, ούτως ώστε να παρουσιάζωμεν ομοιομορφίαν.

Ελληνιστής Α': Δηλαδή; Τι εννοείτε κ. Δ/ντά;

Δ/ντής: Να μείνωμεν σύμφωνοι περί του τρόπου της διδασκαλίας, ούτως ώστε όταν έλθει ο κ. Επιθεωρητής...

Ελληνιστής Α' (διακόπτοντας). Επιθεωρητής;... Ποιός Επιθεωρητής; Τις είναι ικανός να με ελέγξει; Τουλάχιστον δι' εμέ, το λέγω απεριφράστως, μόνον ο κ. Εξ. (εννοούσε το καθηγητή της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο, Εξαρχόπουλο), είναι ικανός ίνα με ελέγξει... Γενική δυσφορία. Ένας λέει: «Άσε βρε αδελφέ τώρα να γλυτώνουμε μια ώρα αρχύτερα. Συζήτηση τώρα θα κάνουμε; Έτσι δε θα τελειώσουμε ποτέ.

Δ/ντής: Μα εδώ κύριοι, έχομεν το πρόγραμμα, το οποίον κανονίζει την πορείαν. Πρόκειται να κατανείμωμεν πρώτον τας ώρας. Σεις, λέει στον Β' Ελληνιστή, κάμετε 2 ώρας συντακτικόν, 2 ώρας Όμηρον και 4 Θουκυδίδην.

Β' Ελληνιστής: Εγώ λέγω κ. Δ/ντά, ν' αρχίσω βραδύτερον Όμηρον, διότι πρόκειται να συμπληρώσω μερικάς συντακτικάς ελλείψεις εις την τάξιν μου.

Δ/ντής: Είναι αδύνατον, δεν ημπορείς. Αν έλθει ο κ. Επιθεωρητής, τί θα είπωμεν; Το πρόγραμμα λέγει, όπως βλέπεις, «από των αρχών του σχολικού έτους...». Πώς θα δικαιολογηθώμεν;

Β' Ελληνιστής: «Αφού το θέλετε, θ' αρχίσω».

Μέσα σε βαθιά σιγή «κατανέμονται αι ώραι» από τον κ. Δ/ντή σ' όλους τους καθηγητές.

Δ/ντής: «Αυταί, κύριοι, είναι αι ώραι σας και τώρα να συνεννοηθώμεν και περί των τετραδίων. Γνωρίζετε ότι πρέπει εις τα τετράδια να καταγράψωσιν οι μαθηταί εμπρός τας αγνώστους λέξεις και από το μέσον του τετραδίου τας επιγραφάς».

Α' Ελληνιστής: «Εγώ κάμνω το αντίθετον και ακόμη τους δίδω και αντιγραφήν του μέρους του κειμένου, το οποίον έχομεν μάθημα. Δεν δύναμαι να πράξω άλλως...».

Γ' Ελληνιστής: «Κι εγώ. Και έχω θαυμάσια αποτελέσματα. Να ιδείτε τί ωραιά που τα εσυνήθισα. Ούτως θα ηξεύρουν και την ορθογραφίαν εις τους διαγωνισμούς».

Δ/ντής: «Μα τί είναι αυτά; Εδώ, κύριοι, είναι καθορισμένα πράγματα. Όταν έλθει ο κ. Επιθεωρητής πρέπει τα τετράδια να είναι όπως είπον. Πρέπει να τα έχομεν ομοιόμορφα. Αν υπάρχει τις, όστις θέλει και κείμενον, ας κάμει χωριστόν τετράδιον, να το έχει όμως δια τον εαυτόν του. Εις τον κ. Επιθεωρητήν θα παρουσιάσει το τετράδιον, το οποίον είπον».

Ο Μαθηματικός: «Μα νομίζω ότι δεν είναι, ορθόν παιδαγωγικώς να υποβάλλονται τα παιδιά εις τον κόπο της αντιγραφής».

Δ/ντής: «Ας κάμει έκαστος, όπως θέλει. Αλλά τα τετράδια, τα οποία θα δείξωμεν, πρέπει να είναι — το επαναλαμβάνω — όπως είπον».

Γ' Ελληνιστής: «Διαβάστε μας κ. Δ/ντά, τί λέγει το πρόγραμμα περί εκθέσεων».

Δ/ντής: Διαβάζει: «Δύο κατά μήνα συνθέσεις, των μεν γράφεται εν τω σχολείω η δε εν οίκοι. Την πρώτη εβδομάδα γράφεται υπό των μαθητών εν τω σχολείω, την δε δευτέραν εβδομάδα, γίνεται ο έλεγχος αυτής... Η απόδοσις γίνεται εντός τεσσάρων το πολύ ημερών από της των μαθητών γραφής...».

Β' Ελληνιστής: «Τί λέει; Μα πώς θα γίνεται η απόδοσις εντός 4 ημερών, αφού το ωρολόγιον πρόγραμμα έχει καθορισμένην ημέραν των εκθέσεων; Όπως έχω κάθε Τετάρτην έκθεσιν, θα παίρνω ώραν άλλου μαθήματος;

Τα πρόσωπα γύρω από το τραπέζι ζωηρεύουν.

Γ' Ελληνιστής: «Πώς είναι δυνατόν; Εντός 4 ημερών; Και τότε πότε θα προφθάνομεν να διορθώνομεν».

Β' Ελληνιστής: (σιγανά). «Τρομάρα να τος' έρθει μηδέ ξέρουν τί λένε».

Ο κ. Διευθυντής μένει άναυδος. Το κείμενο είναι δυσερμήνευτο για τους κ. Ελληνιστές και το ζήτημα μένει άλυτο. Ένας λέει: «Για προχώρησε τέλος πάντων να ιδώμεν».

Δ/ντής: «Ο διδάσκων οφείλει προ της υπό των μαθητών γραφής της συνθέσεως, να προπαρασκευάζει ταύτην εν συνεργασία μετά των μαθητών και να προσφέρει εις αυτούς, όσα νομίζει αναγκαία στοιχεία...».

Γ' Ελληνιστής: «Έχει καλώς. Ετελειώσαμεν; Ας εγειρώμεθα».

Δ' Ελληνιστής: «Κύριε Δ/ντά, θα πρέπει ακόμη να συζητήσωμεν το περί εκθέσεων θέμα. Εγώ δίδω ελευθέρας εκθέσεις».

Δ/ντής: «Μα πώς; Πρέπει να πάρετε άδειαν από τον κ. Επιθεωρητήν και αν το δεχθεί, εγώ δεν θα έχω καμμίαν αντίρρησιν. Όμως το διάταγμα καθορίζει σαφώς τον τρόπον και προτιμότερον είναι να τον ακολουθήσετε. Ας μείνωμεν εις τα δεδοκιμασμένα».

Α' Ελληνιστής: «Κύριε Δ/ντά, δεν θα έβλαπτε να συζητήσουμε και περί αυτού».

Ο Μαθηματικός: «Όπως λέει ο κύριος (Ο Δ' Ελληνιστής), εδίδασκε τας εκθέσεις και οι κ. Κουρ, όστις είναι παιδαγωγική κορυφή».

Α' Ελληνιστής: «Μη μου τους λέγετε, η μου τους λέγετε. Εγώ δεν τους αναγνωρίζω, το λέγω καθαρά. Ένα μόνο αναγνωρίζω, τον κ. Εξ.».

Δ. Ελληνιστής: «Κύριε Δ/ντά, δηλώνω πως θα εξακολουθώ να διδάσκω τας εκθέσεις, όπως νομίζω ότι είναι σωστότερα. Αν θέλετε το συζητώμεν».

Γ' Ελληνιστής: «Τελειώσαμε ε, Εγώ πάω. Αυτό τους έλειπε τώρα των παιδιών η ελευθερία. Τότε θα κάνουνε την τύχη των». (Παίρνει το καπέλο του και φεύγει). Ακολουθεί ο Α' Ελληνιστής ξορκίζοντας κάθε νέα προσπάθεια και κάθε άλλο παιδαγωγικό τρόπον, έξω από τον κ. Έξ.

Η συνεδρίαση λύεται. Στο βιβλίο πρακτικών γράφτηκε: «Εγένετο συνεδρίασις περί της παιδαγωγικής σημασίας των Αρχαίων Ελληνικών της διδακτικής

μεθόδου αυτών και περί της σημασίας των εκθέσεων και του τρόπου διδασκαλίας των». Όλο το χρόνο άλλη «παιδαγωγική συνεδρίασις» δεν ξανάγινε.

Είχαν λυθεί όλα τα ζητήματα... Πιστεύουμε πως είναι καιρός να αναλογιστούμε στα σοβαρά, πως η προκοπή της παιδείας, είναι αίτημα των πανελλήνων.

Χρειάζεται τόλμη και θάρρος. Οι κάποιες εμπειρίες του παρελθόντος, ας γίνουν αφορμή για έρευνα σε βάθος και οι πανεπιστημιακοί μας δάσκαλοι, αντί ν' ασχολούνται και να εξαντλούνται σε άρθρα φιλολογικά, ας μας δείξουν πρακτικούς τρόπους, για να προχωρήσουμε σε μια προοδευτική και φωτισμένη διδακτική πράξη.

Είναι ευκαιρία πια, με την «Πανεπιστημιοποίηση» των Ακαδημιών και η ηγεσία του Υπουργείου μας να προσέξει τον πρωτεργάτη του οικοδομήματος, το δάσκαλο, καθώς αυτός περισσότερο από κάθε άλλον, σηκώνει στις πλάτες του το όλο δημιουργικό έργο.

Ο Γληνός, ο Παπαμαύρος, η Ιμβριώτη, ο Κουντουράς, ο Δελμούζος, έβλεπαν από τότε τον δάσκαλο, ως τον μόνο «δημιουργό», που μεταλαμπάδευε με τον ενθουσιασμό και την ψυχική του ανάταση, τη φλόγα της αληθινής δημιουργίας στο σχολείο.

Η αναβάθμιση γενικά της εκπαίδευσης, είναι το πρωταρχικό μέλημα όλων των φορέων, όσων υπηρετούν την παιδεία, μα περισσότερο όσων βιώνουν καθημερινά τη σχολική πράξη.

Η απολύτρωση από την πατροπαράδοτη διδασκαλική σκλαβιά, πρέπει να γίνει συνείδηση. Να ιδούμε καθαρά, ποιός πρέπει να είναι ο δάσκαλος των καιρών μας.

Και πρέπει να είναι ο αρχιτέκτονας, που σχεδιάζει και θεμελιώνει το νέο σύγχρονο και πολυώροφο κτίριο της ανθρώπινης πραγματικότητας, μέσα από τα ερείπια ενός ξεπερασμένου κόσμου, που δε μπορεί να σταθεί πια και καταρρέει.

# Ψυχαναλυτική Κριτική της Αυταρχικής και Προοδευτικής Παιδείας

*Του ΚΩΣΤΑ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ*

Πρόκειται για μια διακεκριμένη διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου του Τορόντο. Τη μετάφραση την έκανε ο Φώτης Παίξος και την έκδοση ο εκδοτικός οίκος Στ. Ι. Ζαχαρόπουλος και Σία Ο.Ε.

Στην ιστορία της παιδαγωγικής επιστήμης διαμορφώθηκαν δύο κυρίως μεγάλα παιδαγωγικά ρεύματα. Η αυταρχική παιδεία και η προοδευτική (αντιαυταρχική) παιδεία. Το πρώτο έχει τις ρίζες στον Πλάτωνα και τη θρησκεία, ενώ το άλλο αρχίζει κυρίως από το Ρουσσώ. Και τα δύο ρεύματα ασχολούνται με τη φύση του παιδιού (άνθρωπος) και τη σωστή διαπαιδαγώγησή του. Οι αυταρχικοί λένε ότι το παιδί είναι διάβολος και πρέπει να γίνει άγγελος, ενώ οι προοδευτικοί λένε ότι το παιδί είναι άγγελος και δε χρειάζεται καμιά παρέμβαση. Ποιό όμως έχει δίκιο; Αν ο άνθρωπος ήταν ολοκληρωτικά διάβολος θα είχε εξαφανιστεί προ πολλού το ανθρώπινο είδος. Αν πάλι ήταν ολοκληρωτικά άγγελος δε θα χρειαζόμασταν ούτε πειθαρχία ούτε νόμους, ούτε θα γίνονταν πόλεμοι.

Προφανώς τα δύο θεωρητικά ρεύματα δεν ευσταθούν και κάπου κάνουν λάθος. Το λάθος αυτό έρχεται να προσδιορίσει με συστηματική έρευνα εμπειρική και θεωρητική ο Κώστα Χαραλαμπόπουλος.

Βάση της κριτικής γίνεται η ψυχανάλυση, η οποία προσφέρει μια εναλλακτική λύση στο θέμα της ανθρώπινης φύσης. Για την ψυχανάλυση η ανθρώπινη φύση δεν είναι ηθικά ούτε καλή ούτε κακή, είναι ουδέτερη. Γίνεται δε το ένα ή το άλλο καθώς έρχεται σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα. Πρέπει να πούμε εδώ ότι η ψυχανάλυση είναι η εγκυρότερη μέχρι τώρα θεωρία για την ανθρώπινη φύση και τα ευρήματά της υπόκεινται σε συστηματικό κλινικό έλεγχο. Έτσι λοιπόν για το συγγραφέα μπαίνουν μια σειρά ερωτήματα παιδαγωγικού χαρακτήρα. Τι είναι το υλικό (παιδί) που έχω στα χέρια μου; Αν

διαπλάθεται, πως διαπλάθεται και μέχρι ποιό βαθμό διαπλάθεται (επιστημονικός ρεαλισμός). Η απάντηση που δίδει στα ερωτήματα αυτά ύστερα από μια ενδελεχή ανάλυση του προβλήματος είναι ρεαλιστικά καταφατική, δηλαδή, στα δύο άκρα του τεντωμένου σχοινιού του αυταρχισμού και προοδευτισμού πρέπει να σταθούμε στο μέσον ή να βρούμε το μέτρο (παν μέτρο μέτρον ἄριστον).

Το κύριο πρόβλημα είναι η διαμόρφωση της συνείδησης και η ανάπτυξη του λογικού, ώστε να μπορεί το παιδί να είναι εσωτερικά ελεύθερο και να αποφασίζει ελεύθερα ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις. Το μέγα λοιπόν πρόβλημα της εσωτερικής ελευθερίας, χωρίς την οποία δε νοείται σωστή εξωτερική ελευθερία. Δύο είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λογική και τη συνείδηση. Η φύση του παιδιού και η εξωτερική αυθεντία (γονείς, δάσκαλοι, καθηγητές, παπάδες, ηγέτες). Στην περίπτωση αυτή πρέπει να πούμε ότι ο προοδευτισμός αρνείται κάθε αυθεντία, γιατί καταστρέφει την αγαθή φύση του παιδιού, όπως αρνείται και τη διδασκαλία κάθε αξίας. Όμως ο συγγραφέας αποδείχνει ότι υπάρχει μια ισχυρή τάση στο παιδί για μίμηση και ταύτιση και ότι υπάρχει μια διαδικασία ασυνείδητων σχέσεων παιδιού με την αυθεντία, ώστε η θέση των προοδευτικών είναι αστήρικτη. Το θέμα της εσωτερικής ελευθερίας είναι σοβαρό και θα πώ κάτι από την καθημερινή πείρα. «Ου με πείσεις καν με πείσης», ξεροκέφαλος, «αγύριστο κεφάλι».

Αυτά δείχνουν έναν οριακό ψυχολογικό ντετερμινισμό που δεν μπορούμε να τον αγνοήσουμε όσο και να το θέλει ο προοδευτισμός. Ο συγγραφέας αποδείχνει ότι η αυθεντία είναι αναγκαία, ζητεί όμως την τροποποίησή της και εισάγει την έννοια της αυθεντικής αυθεντίας, το νέο μοντέλο γονιού, δασκάλου και καθηγητή που θα ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού.

Σημείωση: Η λέξη αυθεντία ταυτίζεται με την αγγλική authority, ήτοι, αρχή, κύρος, εξουσία, αυθεντία. Συνθετική αντίληψη.

# Παιδιά με ειδικές ανάγκες διαταραχές του γραπτού λόγου

Του ΔΗΜΗΤΡΗ ΜΠΟΝΤΣΙΟΥ  
Καθηγητή ειδικού  
για τις διαταραχές του λόγου

Κυριότερος στόχος του δημοτικού σχολείου είναι, ακόμα από την πρώτη σχολική χρονιά, να μάθει κάθε παιδί, να γράφει και να διαβάζει. Η ανάγνωση και η γραφή είναι σύνθετη και δύσκολη ψυχοσωματική πράξη. Για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει να έχει επαρκή ωριμότητα του νευρικού συστήματος. Σ' αυτή την ωριμότητα το παιδί φτάνει περίπου στα έξι χρόνια της ηλικίας του.

Υπάρχουν παιδιά τα οποία με κανονική νοημοσύνη, χωρίς να έχουν μεγάλες διαταραχές στην ψυχοσωματική ανάπτυξη, συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μιλάμε για διαταραχές του γραπτού λόγου. Απο την πολύχρονη λογοθεραπευτική μου πείρα στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, από τις εξετάσεις που κάνω στα παιδιά, διαπίστωσα ότι τα παιδιά μόνο με διαταραχές στην γραφή και χωριστά στην ανάγνωση δεν είναι πολλά 3-4%. Όμως συνήθως η δεσλεξία και η δυσγραφία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με την δυσαρίθμηση (DYSCALCULIA). Τα παραπάνω, μαζί με άλλα προβλήματα συνιστούν την κατηγορία των μαθησιακών προβλημάτων — τα λεγόμενα δυσλεξικά παιδιά, τα οποία είναι περίπου 25% σε παγκόσμια κλίμακα, όπως μας ενημερώνει ο Ιβ. Κερεκόβσκη στο βιβλίο του «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» — Σόφια 1971.

Οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων και οι γονείς που έχουν τέτοια παιδιά, πρέπει να συμβουλευτούν τον νευρολόγο, τον ψυχολόγο, τον ειδικό δάσκαλο ή και τον λογοθεραπευτή.

Για να μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά με διαταραχές του γραπτού

λόγου, πρέπει να κάνουμε πολύπλευρη εξέταση και να δώσουμε μια έγκαιρη διάγνωση. Την εξέταση θα την κάνει ο λογοθεραπευτής, ο ψυχολόγος ή ο ειδικός δάσκαλος. Από την εξέταση αυτή θα πρέπει να πάρουμε μια ολική εικόνα για την ψυχοσωματική κατάσταση και την ωριμότητα του παιδιού. Πρώτα πρέπει να συζητήσουμε με τη μητέρα το ιστορικό του παιδιού. Η συζήτηση να είναι φιλική, ειλικρινής και να μας πούνε όλες τις λεπτομέρειες που ζητάμε. Μετά εξετάζουμε τις ικανότητες του παιδιού, του προφορικού λόγου, τα όργανα της αρθρώσεως, την οπτική και ακουστική ικανότητα (δηλαδή πως λειτουργούν οι αναλυτές της όρασης, της ακοής και της κινητικότητας). Πρέπει να εξετάσουμε ποιο χέρι και μάτι επικρατεί και πως προσανατολίζεται στο χώρο. Μετά εξετάζουμε το γραπτό λόγο (πως αντιγράφει τα γράμματα, πως γράφει τα γράμματα και τις λέξεις, όταν τα ακούει, πως σχηματίζει συλλαβές, λεξούλες και προτάσεις, πως διαβάζει άγνωστο κείμενο). Δεν είναι εύκολο να κάνουμε διάγνωση, γιατί τα παιδιά μπορούν να παρουσιάζουν και δευτερογενείς ψυχολογικές διαταραχές, όπως νευρωτικές διαταραχές, διασπασμένη προσοχή, κακή συμπεριφορά κ.α. Επίσης πρέπει να πούμε ότι από διαταραχές του γραπτού λόγου πάσχουν περισσότερο τα αγόρια. Μετά θα διαλέξουμε ανάλογα με το είδος και το βαθμό της δυσκολίας την κατάλληλη θεραπευτική μέθοδο. Αυτό σημαίνει όμως ότι πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ορισμένα θεωρητικά προβλήματα και προβλήματα της ορολογίας.

— ΔΥΣΛΕΞΙΑ (READING DISABILITY) είναι διαταραχή που αφορά την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και κατ' επέκταση κατανόηση του γραπτού λόγου, ανεξάρτητα από τις νοητικές ικανότητες του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι, όταν το παιδί δε διαβάζει καλά, δεν καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει. Στο εξωτερικό την ονομάζουν και LEGASTHENIA— από το λατινικό LEGO που σημαίνει διαβάζω.

— ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ (GRAFASTHENIA) είναι μερική απώλεια ή έλλειψη απόκτησης της δεξιότητας της γραφής (Το παιδί δεν μπορεί να γράφει τα γράμματα ή τους αριθμούς, γράφει ανάποδα F—7, 9—P, 3-E δε σχηματίζει λεξούλες και προτάσεις. Μπερδεύει τα γράμματα: T-Γ, K-Η κ.α.).

Όταν το παιδί έχει ολική απώλεια της ικανότητας της ανάγνωσης, λέμε ότι πάσχει από ΑΛΑΞΙΑ. Η ολική απώλεια της δεξιότητας της γραφής είναι ΑΓΡΑΦΙΑ.

Αιτίες για τις διαταραχές του γραπτού λόγου μπορούν να είναι διάφορες οργανικές ή λειτουργικές βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι ακριβείς αιτίες για το φαινόμενο αυτό ακόμα και μέχρι σήμερα δεν είναι καλά μελετημένες. Οι ειδικοί στον τομέα αυτό, αναφέρουν σαν πιθανές αιτίες τις κληρονομικές επιβαρύνσεις, διαταραγμένη αναλυτικοσυνθετική δραστηριότητα στα κέντρα της όρασης, της ακοής, της κινητικότητας και της ομιλίας. Πολύ συχνά διαταραχές του γραπτού λόγου συναντάμε στα παιδιά τα οποία

είναι αριστερόχειρα ή έχουν πλευρίωση (είναι δεξιόχειρα, αλλά επικρατεί το αριστερό μάτι). Επίσης αιτίες μπορεί να είναι και οι περιβαλλοντικές συνθήκες ζωής του παιδιού.

Χαρακτηριστικά λάθη που κάνουν τα παιδιά με διαταραχές του γραπτού λόγου είναι:

—Γράφουν ανορθόγραφα και δυσανάγνωστα, διαβάζουν συλλαβιστά, αργά με πολλά λάθη και δεν καταλαβαίνουν το νόημα του κειμένου που διάβασαν.

—Κάνουν μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών στις λέξεις, διαβάζουν και γράφουν αντί για γράμμα-γάρμα, Πάτρα-Πάρτα.

—Αντικαθιστούν γράμματα με όμοια γραφική εικόνα: Η-Ν, Η-Κ, Η-Π, Τ-Γ. Μέσα στη λέξη γράφει: Νίκος-Νίκος, Τόπι-Γόπι.

—Γράφουν γράμματα και αριθμούς ανάποδα — κατοπτρική γραφή (MIRROR WRITING).

—Παραλείπουν γράμματα (θάλασσα-θάλα, γάτα-γα), προσθέτουν γράμματα (θάλασσα, θαλάλασσα, ομπρέλα-ομπερέλα).

—Αλλάζουν γραμμή όταν γράφουν, είτε περνούν από την μια σειρά στην άλλη όταν διαβάζουν.

Ανάλογα με τις αιτίες που προκαλούν τις διαταραχές του γραπτού λόγου, ξεχωρίζουμε τις εξής κυριότερες μορφές δυσλεξίας και δυσγραφίας.

—Οπτική δυσλεξία - δυσγραφία, αφορά τη δυσκολία οπτικής ανάλυσης και σύνθεσης στο επίπεδο γραμμάτων και λέξεων. Το παιδί δεν γνωρίζει τα γράμματα σαν γραφικά σύμβολα των αντίστοιχων φθόγγων. Το παιδί με διαταραχές του γραπτού λόγου δεν διακρίνει τα σχέδια των ομοίων γραμμάτων και τα μπερδεύει όταν πάει να τα χρησιμοποιήσει στην ανάγνωση και τη γραφή. Παράδειγμα ζ-ξ, χ-γ κτλ. Σε τέτοια περίπτωση το παιδί πρέπει να καταλάβει ότι το γράμμα είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με το φθόγγο. Επίσης θα πρέπει να αναπτύξουμε την οπτική προσοχή και μνήμη. Να κάνουμε ανάλυση και σύνθεση του γράμματος και διάκριση των γραμμάτων με όμοιο σχήμα.

—Ακουστική δυσλεξία — δυσγραφία, αφορά τη δυσκολία της ακουστικής ανάλυσης και σύνθεσης των γραμμάτων και λέξεων. Μπερδεύουν τα γράμματα που έχουν όμοια προφορά π.χ. δ-θ, δ-β. Επίσης δεν μπορούν να σχηματίζουν λέξεις ή γράφουν και διαβάζουν αντί για δέκα-βέκα, δέντρο-βέντρο. Σ' αυτήν την περίπτωση πρέπει να αναπτύξουμε την ακουστική προσοχή, να ξεπεράσουμε τη φθογγική αγνωσία και να κάνουμε διάκριση των φθόγγων.

—Κινησθητική δυσλεξία — δυσγραφία, οφείλεται σε διαταραχές της αίσθησης της λειτουργίας των οργάνων της αρθρώσεως (κέντρο του BROCA). Όπως προφέρει τη λέξη και το γράμμα, έτσι τη γράφει π.χ. θάλασσα-σάλασσα, τρένο-τλένο, καράβι-καλάβι, ρόδι-ρόβι ή ρόγι. Πρέπει να διορθώσουμε πρώτα τη δυσλαλία και μετά τη δυσλεξία, δυσγραφία.

—Κατοπτρική δυσλεξία - δυσγραφία. Αφορά την αίσθηση προσανατολισμού στο χώρο ή έχει πλευρίωση. Τότε τα γράμματα τα γράφει ανάποδα σαν να τα βλέπουμε σε καθρέπτη π.χ. 2-5, Γ-7, q-p. Γράφει λύκος αντί για λύκος, Ελένη — Ιλένη κτλ. Το παιδί πρέπει να μάθει να προσανατολίζεται, να γράφει από αριστερά προς τα δεξιά, να κάνει διάκριση ανάμεσα στο καλό και το ανάποδα γραμμένο γράμμα.

Η θεραπεία και η διόρθωση γίνεται με κατάλληλη ειδική αγωγή. Η πράξη αυτή είναι δύσκολη και μακρόχρονη και χρειάζεται μεγάλη υπομονή. Οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να ξέρουν ότι η θεραπεία των διαταραχών του γραπτού λόγου περνάει σε γενικές γραμμές από τα εξής στάδια: (Επειδή η δεσλεξία και η δυσγραφία είναι φαινόμενα τα οποία συνυπάρχουν, τα στάδια της διόρθωσής τους θα τα περιγράψω μαζί).

1. Προετοιμασία — Μετά την έγκαιρη διάγνωση ανάλογα με την αιτία, το είδος και το βαθμό δυσλεξίας-δυσγραφίας κάνουμε τις κατάλληλες ασκήσεις. Το παιδί πρέπει να μάθει να κινεί το χέρι από αριστερά προς τα δεξιά τραβώντας γραμμές. Να μάθει να προσανατολίζεται στο χώρο, να ενεργοποιήσουμε τα κέντρα της ακοής, της όρασης, τα κέντρα κινήσεως. Αν το παιδί έχει δυσλεξία, πρώτα πρέπει να διορθώσουμε τον προφορικό λόγο και μετά τη δυσλεξία και τη δυσγραφία. Σ' αυτό θα μας βοηθήσει πολύ το βιβλίο της κ. Κ. Ρισάρ «Προετοιμάστε τα παιδιά σας για το σχολείο» - Έκδοση Καστανιώτη.

2. Στάδιο εκμάθησης των γραμμάτων. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί πρέπει να μάθει να γράφει και να αναγνωρίζει τα γράμματα. Με πολύ υλικό και εποπτικά μέσα, όπως πλαστελίνη, μπογιές, ξυλάκια, κομμένα γράμματα, γράμματα από γυαλόχαρτο, συναρμολογούμενα γράμματα κ.α. θα βοηθήσουν το παιδί σ' αυτή τη δύσκολη πράξη.

3. Στάδιο εκμάθησης συλλαβών και λέξεων. Εδώ το παιδί μαθαίνει να συλλαβίζει, να γράφει συλλαβές και μικρές μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες λέξεις από εικόνες, αντικείμενα, να κάνει φθογγική ανάλυση και ανάλυση γραμμάτων και σύνθεση των λέξεων. Να σχηματίζει λεξούλες από συλλαβές όπως: χώμα — χώρος, γάτος — γάτα — γάλα, γαδι, χώμα, κολα, ροτα

4. Στάδιο εκμάθησης της πρότασης. Το παιδί να μάθει να σχηματίζει προτασούλες από εικόνες που μας παρουσιάζουν κάποια ενέργεια — «Το ελάφι πίνει νερό», από εικόνες που μας περιγράφουν κάτι — «Το δέντρο είναι πράσινο», να σχηματίζει προτάσεις από ορισμένη λέξη «πουλί= Το πουλί είναι όμορφο» κτλ. Να κάνει ανάλυση της πρότασης, από πόσες λέξεις αποτελείται. Να διαβάσει και συγχρόνως να κατανοεί αυτό που διαβάσει.

5. Στάδιο της ελεύθερης γραφής και ανάγνωσης. Να περιγράφει γραπτά σύνθετες εικόνες, αντικείμενα, μικρές ιστοριούλες, γεγονότα από την καθημερινή ζωή. Να διαβάσει μικρά κείμενα από παράθυρα, από βιβλία με ζωηρές εικόνες. Το παιδί μπορεί να περιγράφει προφορικά το κείμενο που διαβάσει.

Όλα αυτά τα στάδια δεν είναι απαραίτητο να τα ακολουθήσουμε με την παραπάνω σειρά. Ανάλογα με τις ικανότητες του παιδιού μπορούμε να περάσουμε κατευθείαν στο αντίστοιχο στάδιο.

Σ' αυτή τη δύσκολη πράξη να έχουμε μια καλή συνεργασία όλοι οι δάσκαλοι, ο γονείς και οι ειδικοί που μπορούν να βοηθήσουν σ' αυτά τα παιδιά.

# Σχήματα οργάνωσης της επιμόρφωσης συμβολή του δασκάλου στη λαϊκή επιμόρφωση

## Μέρος Α΄

*Εισήγηση του Σχολικού Συμβούλου  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΚΟΤΣΙΩΝΗ στο  
Σεμινάριο Επιμόρφωσης των  
δασκάλων της 11ης και 12ης  
εκπ/κης περιφέρειας που  
πραγματοποιήθηκε στις Αχαρνές  
στις 17-6-1986.*

### Α. Διάρθρωση της εισήγησης

1. Ο ρόλος της λαϊκής επιμόρφωσης στη συνολική ανάπτυξη της κοινωνίας.
2. Θέσεις της UNESCO για τη συνεχόμενη (διαβίου) εκπαίδευση των ενηλίκων.
  - τα δικαιώματα των ενηλίκων για την εκπ/ση και τη μόρφωσή τους.
  - αρχές και περιεχόμενα των μορφωτικών προγραμμάτων.
3. Πρόταση για την ανάπτυξη προγραμμάτων που αναφέρονται στην εκπ/ση των επιμορφωτών.
  - το α΄ πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους συναδέλφους και αφορά την ενημέρωσή τους σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική των ενηλίκων και την κατάρτιση μορφωτικών προγραμμάτων.
  - το β΄ πρόγραμμα απευθύνεται σε όσους δασκάλους επιθυμούν να ειδικευτούν ως επιμορφωτές, σε ορισμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου.
4. Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής των ενηλίκων.
  - η επικοινωνία του επιμορφωτή με τους επιμορφωνόμενους.
  - οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των επιμορφωνόμενων (προσδοκίες - κίνητρα, ενδιαφέροντα, ενημέρωση και κοινωνικές ψυχολογικές ανάγκες).

5. Οι διδακτικές και ψυχολογικές αρχές για την εκπ/ση των ενηλίκων.
- η ψυχολογία των ενηλίκων.
  - οι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες μάθησης.
  - τα στάδια της μάθησης.
6. Η δομή και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών — μορφωτικών προγραμμάτων για τους ενηλίκους.
- η τεχνική για τη διάρθρωση μιας διδακτικής ενότητας.
  - η τεχνική για τη διάρθρωση ενός θέματος σε περισσότερες διδακτικές ενότητες.
  - η τεχνική για την οργάνωση ενός Σεμιναρίου επιμόρφωσης.
- Τα διάφορα σχήματα οργάνωσης της επιμόρφωσης δίνονται με συγκεκριμένα παραδείγματα.
7. Πρακτική εφαρμογή στα πλαίσια ομάδων εργασίας των συναδέλφων, κατά σχολείο, για την ανάπτυξη σχεδίων σε επιμορφωτικά θέματα.

## B. Εισαγωγή

Η εισήγηση αποτελεί μια πρόταση και ένα σχέδιο εργασίας για το ρόλο του δασκάλου ως επιμορφωτή των ενηλίκων. Για την ανάπτυξη του θέματος ο εισηγητής στηρίχτηκε: α) στην εμπειρία που απόκτησε από την τριχρονή συνεργασία του με τους δασκάλους, την τοπική αυτοδιοίκηση, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς στην 12η εκπ/κή περιφέρεια Πρωτ/ας Εκπ/σης της Ανατ. Αττικής.

Οι δυσκολίες που συνάντησε στην εφαρμογή των προγραμμάτων αλφαριθμητικού, στην ίδρυση Σχολής Γονέων, στην εφαρμογή του θεσμού της Παιδαγωγικής της οικογένειας για τη μαζική επιμόρφωση των γονέων, καθώς και στην προώθηση του θεσμού για την ομαδική εργασία των συναδέλφων του, τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται να γίνει συστηματική μελέτη, σχετικά με την αποτελεσματική οργάνωση της επιμόρφωσης.

β) στις εκτιμήσεις και τις διαπιστώσεις του για την κοινωνική και πολιτιστική υποδομή του Δήμου Αχαρνών (υποβαθμισμένο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον, μεγάλο ποσοστό αναλφαριθμητισμού, κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα προβλήματα κοινωνικής ένταξης, όπως είναι οι Ρωσοπόντιοι και οι Τσιγγάνοι, μεγάλο ποσοστό μαθητών με σχολική καθυστέρηση, μεγάλη κινητικότητα των δασκάλων, εφόσον το 40% αλλάζουν θέση κάθε χρόνο.

γ) στην πληροφόρηση και τις εμπειρίες του από το εκπ/κό ταξίδι στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, με αντικείμενο την οργάνωση της εκπ/σης των ενηλίκων, που πραγματοποίησε το Φεβρουάριο του 1986 στη Φραγκφούρτη, στη Βόνη και στο Δ. Βερολίνο, στα πλαίσια των μορφωτικών ανταλλαγών μεταξύ των δύο χωρών.

Η έλλειψη υποδομής σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά έργα επηρεάζει αρνητικά τη συνολική ανάπτυξη και τη σχολική πρόοδο των παιδιών, καθώς

και την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών μας.

Οι διαπιστώσεις αυτές μας υποχρεώνουν ν' αναπτύξουμε μια στρατηγική, ένα πολιτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με δύο κυρίως στόχους.

Ο πρώτος στόχος αφορά τη δημιουργία της απαραίτητης υποδομής για την ποιοτική αναβάθμιση της ζωής των πολιτών.

Η βελτίωση των υλικών συνθηκών της ζωής, είναι προϋπόθεση για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Η αποστολή αυτή βέβαια ανήκει στην τοπική Αυτοδιοίκηση και στην Πολιτεία, αλλά και εμείς οι εκπ/κοί μπορούμε να συμβάλλουμε στη γενική κινητοποίηση όλων των πολιτών, για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πόρων και μέσων που διατίθενται στο Δήμο ή στην Κοινότητα.

Ο δεύτερος στόχος αφορά την αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού στην κάθε περιοχή (Τ.Α. κοινωνικοί φορείς, σύλλογοι, σωματεία, οργανισμοί, μαθητές σχολείων κ.τ.λ.) με σκοπό την εφαρμογή μορφωτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται στις πλατιές μάζες του πληθυσμού.

Για το σκοπό αυτό είναι ανάγκη ν' αναπτυχθεί ένα πολιτιστικό κίνημα το οποίο θα εμπνεύσει και θα κινητοποιήσει τους φορείς της λαϊκής συμμετοχής στον αγώνα για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της ζωής των ανθρώπων. Οι στόχοι για τη συνολική ανάπτυξη γενικότερα και για το ρόλο της λαϊκής επιμόρφωσης ειδικότερα, αναλύονται στο 5ετές πρόγραμμα (1983-1987), για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

## **1. Θέσεις και στόχοι στο 5ετές πρόγραμμα για την εκπαίδευση των ενηλίκων.**

1.1. Ως προτεραιότητα ορίζεται η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε το πρότατο ανάπτυξης να είναι πραγματικά ανθρωποκεντρικό. Σύμφωνα με τους συντάκτες του προγράμματος, η ανάπτυξη που επιδιώκουν δεν είναι μια απλή ποσοτική μεγέθυνση, αλλά μια συνολική ανάπτυξη, που είναι ταυτόχρονα οικονομική, κοινωνική, τεχνολογική, περιβαλλοντική, εκπ/κή και πολιτιστική, προσανατολισμένη στον άνθρωπο και την πολύπλευρη εξέλιξή του.

Μια τέτοια ανάπτυξη της χώρας μας προϋποθέτει πολίτες με ανεπτυγμένη ιστορική — πολιτική και κοινωνική συνείδηση. Η ανάπτυξη δε μπορεί παρά να στηρίζεται στην εθνική ανεξαρτησία, την ενεργό κοινωνική συμμετοχή και το δημοκρατικό προγραμματισμό. Οι παραπάνω αρχές και οι θεσμοί είναι φανερό ότι στηρίζονται στην Παιδεία, στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και στην επανεκπαίδευση των πολιτών.

Με τη μαζική εκπαίδευση και επιμόρφωση οι πολίτες μπορούν να συνειδητοποιηθούν ώστε να δημιουργήσουν πολιτικά και κοινωνικά κινήματα, κινήματα ανάπτυξης του πολιτισμού και ενίσχυσης της εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας, κινήματα για την αξιοποίηση των εθνικών φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος, κινήματα ειρήνης και προπαντός κινήματα

μόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης για την αφομοίωση των νέων γνώσεων και της νέας τεχνολογίας.

Οι προϋποθέσεις όμως που έχουμε σαν λαός για την προώθηση των παραπάνω αρχών είναι περιορισμένες, αν λάβουμε υπόψη μας το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού που υπάρχει ακόμη και σήμερα στη χώρα μας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της απογραφής του 1981 υπάρχουν (706.721 αναλφάβητοι ηλικίας 10 ετών και άνω, ποσοστό 8,6% και 1.282.839 ημιαναλφάβητοι ποσοστό 15,6%. Συνολικά δηλ. το 24,2% του πληθυσμού δεν μπορεί αποτελεσματικά να συμμετάσχει στη νέα εθνική προσπάθεια.

**1.2. Βέβαια η υλοποίηση των παραπάνω στόχων δεν μπορεί και δεν πρέπει να αφηθεί στην ευθύνη μόνο του Κράτους. Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και οι μονάδες πρωτοβουλίας των δημοκρατικών πολιτών, σίγουρα είναι σε θέση να προωθήσουν, μέσα από το μαζικό κίνημα, προτάσεις κοινωνικής ανάπτυξης και να δώσουν τις εφικτές λύσεις.**

Ιδιαίτερα εμείς οι εκπαιδευτικοί, ως κοινωνικοί παιδαγωγοί ή ως πολιτικοί και καλλιτέχνες όπως λέει ο Πάουλο Φρέιρε, μπορούμε να αναλάβουμε πρωτοβουλίες σε συνεργασία με την Τ.Α. και τους άλλους εργαζόμενους για την ανάπτυξη στην περιφέρεια ενός μαζικού — παλλαϊκού μορφωτικού κινήματος.

Και επειδή, σύμφωνα με τη στρατηγική μας, το ενδιαφέρον μας στρέφεται κυρίως προς τους ενηλίκους, οφείλουμε να μελετήσουμε και να μάθουμε πολύ καλά τις αρχές της παιδαγωγικής των ενηλίκων.

Στη χώρα μας, στον τομέα αυτό, έχουμε παραγωγή σημαντικού έργου και μεγάλη πρόοδο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια από τις ΝΕΛΕ και τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης, με την καθοδήγηση της Γ.Γ.Λ.Ε.

Ωστόσο πρέπει να διανύσουμε ακόμη, όπως διαπιστώνεται, μακρύ δρόμο προκειμένου ν' αναπτύξουμε μια ολοκληρωμένη θεωρία και πρακτική για την παιδαγωγική των ενηλίκων.

Μια πρώτη εικόνα για τη θεωρία και τους στόχους της παιδαγωγικής των ενηλίκων μπορεί να σχηματίσει ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης διαβάζοντας τα πορίσματα της συνδιάσκεψης της UNESCO που πραγματοποιήθηκε στο Νάϊρόμπι το 1976.

## **2. Κυριότερα σημεία της απόφασης της UNESCO για την εκπαίδευση των ενηλίκων.**

2.1. Στη συνδιάσκεψη τονίστηκε το δικαίωμα των ενηλίκων για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, την πολιτική, την καλλιτεχνική και την επιστημονική ζωή της χώρας τους.

— Η εκπαίδευση των ενηλίκων έχει αποφασιστική σημασία για την οικονομική, την πολιτιστική και την κοινωνική πρόοδο, για την παγκόσμια ειρήνη και την ανάπτυξη της παιδείας.

— Με τη συνεχιζόμενη εκπ/ση και τον αλφαριθμητισμό διευκολύνεται η επικοινωνία των λαών και ενισχύεται η πολιτιστική και τεχνολογική ανάπτυξη.

**Κεντρικοί στόχοι της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι:**

- η προώθηση του αγώνα για την ειρήνη και τη συνεργασία των λαών,
- η διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης του ατόμου για τα προβλήματα της εποχής του και τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον του και την ενεργοποίησή του για την προστασία του περιβάλλοντος.
- η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με τη συνειδητή ένταξή του στο χώρο της δουλειάς του.
- η ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας και αλληλεγγύης στην οικογένεια, στη συνοικία και την παγκόσμια κοινότητα.
- η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και η κατανόηση του ρόλου των μαζικών μέσων ενημέρωσης για την αντικειμενική πληροφόρηση των πολιτών.

**2.2. Αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι:**

- η αρχή να παίρνονται υπόψη οι ανάγκες και οι επιθυμίες των επιμορφωμένων και να αξιοποιούνται οι εμπειρίες τους.
- η αρχή να προσαρμόζονται τα προγράμματα στην καθημερινή ζωή και στις συνθήκες εργασίας, στην ηλικία τους και το κοινωνικό περιβάλλον.
- η υποχρέωση των κρατών — μελών να προσφέρουν, κατά προτεραιότητα, εκπαιδευτικά προγράμματα στους αναλφάβητους, στους νεολαίους, τους άνεργους, τις μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες και τους μετανάστες.
- η αρχή για την καταχύρωση της ισοτιμίας ανάμεσα στη γενική και την επαγγελματική εκπ/ση.

**2.3. Σχετικά με τα περιεχόμενα των προγραμμάτων εκπ/σης των ενηλίκων, τονίζεται ότι αυτά πρέπει να αντιστοιχίζονται στις κοινωνικές οικονομικές συνθήκες και τον πολιτιστικό περίγυρο.**

**Η εκπαίδευση των ενηλίκων περιλαμβάνει προγράμματα:**

- για την επαγγελματική εκπαίδευση και επανεκπαίδευση
- για την πολιτική και συνδικαλιστική εκπαίδευση
- για την εκπαίδευση που σκοπεύει στην απελευθέρωση και χειραφέτηση του άνδρα και της γυναίκας, για την ισότητα των δύο φύλλων και την εξάλειψη των προκαταλήψεων
- για την πολιτιστική και καλλιτεχνική δημιουργία του ανθρώπου κατά τον ελεύθερο χρόνο του.

**2.4. Φορείς και μέσα για την εκπαίδευση των ενηλίκων.**

Τέτοιοι είναι, εκτός από τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού, η Τ.Α., τα Πανεπιστήμια, τα συνδικάτα, οι οργανισμοί, οι επιστημονικές ενώσεις οι ομάδες πρωτοβουλίας των πολιτών κ.τ.λ.

**Μέσα για την εφαρμογή των προγραμμάτων είναι:**  
η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, οι βιβλιοθήκες, τα μουσεία, τα εργαστήρια, τα σχολεία, ο τύπος οι κινητές μονάδες επιμόρφωσης κ.τ.λ.

### *3. Προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων για ν' αναλάβουν το ρόλο του επιμορφωτή.*

Στην περίπτωση μας και προκειμένου ν' αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που εντόπισα στην αρχή της εισήγησής μου, είναι δυνατό να αναπτύξουμε δύο προγράμματα κατάρτισης των συναδέλφων, για να είναι σε θέση να λειτουργήσουν ως επιμορφωτές.

Το πρώτο πρόγραμμα, απευθύνεται σε όλους τους συναδέλφους και έχει ως στόχο του την ενημέρωσή τους πάνω στις αρχές της παιδαγωγικής των ενηλίκων και στην τεχνική για την κατάρτιση ανοιχτών προγραμμάτων (CORRICULUM).

Το δεύτερο πρόγραμμα, απευθύνεται σε συναδέλφους εθελοντές, που θα ήθελαν να ειδικευτούν ως επιμορφωτές, σε ορισμένους τομείς του εκπαιδευτικού μας έργου και έχει ως στόχο του τη συστηματική εκπαίδευση επιμορφωτών, που θα λειτουργήσουν ως εμπνευστές και καθοδηγητές για τη δημιουργία πολιτιστικών κινήματων και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.

#### *3.1 Το α' πρόγραμμα επιμόρφωσης προσφέρει στους συναδέλφους γνώσεις για:*

α) την οργάνωση της αυτομόρφωσης και της επιμόρφωσής τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και στο επίπεδο των (ΣΚΠΕ) Σχολικών Κέντρων Παιδαγωγικής Εργασίας ή και ολόκληρης της περιφέρειας.

Οι συνάδελφοι στα παραπάνω σχήματα επιμόρφωσης μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως επιμορφωνόμενοι, είτε ως επιμορφωτές. Ως επιμορφωνόμενοι έχουν χρέος να συμμετέχουν ενεργητικά στις εργασίες της ομάδας τους και ως επιμορφωτές θα πρέπει να αναπτύξουν και να δομήσουν τις εισηγήσεις τους και να διευθύνουν τις εργασίες στις ομάδες ή τα τμήματα.

β) την οργάνωση της επιμόρφωσης και ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, στα πλαίσια της παιδαγωγικής της οικογένειας.

γ) την οργάνωση των συνελεύσεων των γονέων σε επίπεδο τάξης ή σχολείου

δ) την παροχή διδασκαλίας στις σχολές γονέων

ε) την οργάνωση των εκδηλώσεων και γιορτών στο σχολείο και των συνελεύσεων των μαθητών, την πραγματοποίηση εκδρομών, την προβολή ενημερωτικών και εκπαιδευτικών ταινιών κ.τ.λ. και

στ) την οργάνωση των συνεδριάσεων με τους φορείς λαϊκής συμμετοχής και το Σύλλογο Διδασκόντων από τους Δ/ντές, υποδ/ντές κ.τ.λ.

Επειδή όλοι οι συνάδελφοι παίρνουν υποχρεωτικά μέρος σε μια ή περισσότερες από τις παραπάνω δραστηριότητες και η εφαρμογή του α' προγράμματος τους αφορά άμεσα, έχει προγραμματιστεί να συνεχιστεί το

Σεμινάριο επιμόρφωσής τους σε 1-2 συνεδριάσεις ακόμη, το Φθινόπωρο του 1986.

**3.2. Το β' ειδικό πρόγραμμα για την ειδίκευση των επιμορφωτών κατά γνωστικό τομέα ή κατά αντικείμενο, ανάλογα με τον προγραμματισμό στην περιφέρεια, αποβλέπει στην παραγωγή στελεχών επιμορφωτών — συντονιστών για:**

α) την οργάνωση της λαϊκής επιμόρφωσης σε συνεργασία με το κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης Αχαρνών και ιδιαίτερα στον τομέα της κοινωνικής ένταξης μειονεκτικών ομάδων του πληθυσμού και για τον αλφαριθμητισμό των Τσιγγάνων και των Ρωσοπόντιων.

β) την οργάνωση στον τομέα της καλλιτεχνικής και θεατρικής Παιδείας.

γ) την ανάπτυξη προγραμμάτων αγωγής υγείας των μαθητών και του πληθυσμού.

δ) την ανάπτυξη και στήριξη του αναπτυξιακού προγράμματος που έχει εξαγγείλει ο Δήμος, σε εφαρμογή του 2ου Κοινοτικού προγράμματος για την καταπολέμηση της φτώχειας.

ε) την οργάνωση του ΕΑΠ κατά γνωστικούς τομείς και τη λειτουργία εργαστηρίων.

στ) την ανάπτυξη προγραμμάτων για τις ειδικές τάξεις και τα φροντιστηριακά τμήματα και

ζ) την επιστημονική επιμόρφωση των συναδέλφων σε συνεργασία με το Σχολικό Συμβούλιο.

**3.2.1 Σε σχέση με το β' πρόγραμμα, υπολογίζουμε να έχουμε στη νέα σχολική χρονιά ειδικευμένους συναδέλφους, όπως:**

Ο επιμορφωτής για θέματα αλφαριθμητισμού, ο επιμορφωτής για την σχολική ένταξη των παιδιών των τσιγγάνων, ο επιμορφωτής — υπεύθυνος για το καλλιτεχνικό εργαστήριο, ο επιμορφωτής για θέματα αγωγής της υγείας, ο επιμορφωτής για την ίδρυση και το σύστημα λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών, ο επιμορφωτής για τους δασκάλους που διδάσκουν στα Φ.Τ. και τις ειδικές τάξεις, ο επιμορφωτής — υπεύθυνος για το εργαστήριο Φ. Πειραματικής και Χημείας, ο επιμορφωτής για το παιδικό θέατρο, ο υπεύθυνος — συνεργάτης του Δήμου για τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά θέματα.

Βέβαια η επιτυχία του β' προγράμματος εκπαίδευσης των επιμορφωτών, θα εξαρτηθεί από το βαθμό ειδίκευσής τους στους παραπάνω τομείς δραστηριοτήτων και προπαντός από το αν θα αποδεσμευτούν από άλλες υποχρεώσεις, εκτός από τη διδασκαλία, μετά από σχετική απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων.

**3.3 Σε κάθε περίπτωση η επιμόρφωση των συναδέλφων με βάση τα παραπάνω προγράμματα αποκτά ιδιαίτερη σημασία τη στιγμή που ανοίγονται οι προοπτικές για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (ΠΕΚ) και για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών στην περιφέρεια, από τους δασκάλους της πράξης, με σκοπό να υπηρετηθεί καλύτερα η υπόθεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.**

#### 4. Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής των ενηλίκων

Η παιδαγωγική των ενηλίκων σαν ιδιαίτερος κλάδος των επιστημών της αγωγής έχει παράδοση πολλών δεκαετιών στη δυτική και την ανατολική Ευρώπη.

Κύριος φορέας της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι τα λαϊκά πανεπιστήμια. Η μελέτη για την εξέλιξη, τη δομή και το περιεχόμενο της εκπ/σης των ενηλίκων σε άλλες χώρες, παρουσιάζει ασφαλώς ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αλλά αυτό δεν μπορεί να γίνει στα στενά πλαίσια της σημερινής εισήγησης.

Αρκούμαστε μόνο να πληροφορήσουμε τους αναγνώστες, ότι στο επίκεντρο της συζήτησης σχετικά με την παιδαγωγική των ενηλίκων, βρίσκεται το θέμα που αφορά την εκπαίδευση των επιμορφωτών.

Το έργο των επιμορφωτών είναι καταρχήν έργο διδακτικό και παιδαγωγικό, αλλά επεκτείνεται και στην επιστημονική κατάρτιση του Επιμορφωτή για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και για την κατοχή των τεχνικών για την κατάρτιση σχεδίων εργασίας (PROGEKT).

##### 4.1 Από τις βασικότερες αρχές της παιδαγωγικής των ενηλίκων είναι η επικοινωνία του Επιμορφωτή με τους Επιμορφωνόμενους.

Ο επιμορφωτής πρέπει να είναι σε θέση να λειτουργεί ως εμψυχωτής της ομάδας και να έχει εξασφαλίσει την αναγνώριση των μελών της. Ο επιμορφωτής επιδιώκει σύμφωνα με το πρόγραμμα να μεταδώσει γνώσεις σ' έναν ορισμένο γνωστικό τομέα (π.χ. μια ξένη γλώσσα ή για την κοινωνική ζωή σε μια ξένη χώρα), ενώ οι επιμορφωνόμενοι ενδιαφέρονται π.χ. περισσότερο να αποκτήσουν ετοιμότητα για να πραγματοποιήσουν ευκολότερα τις διακοπές τους.

Στην περίπτωση αυτή υπάρχει σύγκρουση στόχων που μπορεί να οδηγήσει στην απογοήτευσή του. Είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικοί στόχοι όχι μόνο ανάμεσα στον επιμορφωτή και στους επιμορφωνόμενους, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους επιμορφωνόμενους.

Για το ξεπέρασμα των παραπάνω εμποδίων ο σίγουρος δρόμος είναι μια καθαρή εξήγηση και συνενόηση των ενδιαφερομένων μερών από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις.

##### 4.2. Προσδοκίες των επιμορφωνόμενων

Οι επιμορφωνόμενοι παίρνουν μέρος στο Σεμινάριο ή τα μαθήματα:

- γιατί ελπίζουν ότι έτσι θα ανέβει το κοινωνικό τους στάτους και ότι θα βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση.
- γιατί επιδιώκουν να δημιουργήσουν νέες σχέσεις και να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους.
- γιατί θέλουν να ξεφύγουν από τη μονοτονία της καθημερινής τους ζωής και να ψυχαγωγηθούν ή να αναπτύξουν δημιουργικές δραστηριότητες (τέχνη, αθλητισμός κ.τ.λ.)
- ή γιατί πιστεύουν ότι με τη μόρφωσή τους θα γίνουν καλύτεροι σύζυγοι και γονείς (λύση συγκρούσεων - αγωγή των παιδιών).

#### 4.3. Κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των επιμορφωμένων

— Οι επιμορφωμένοι επιζητούν την αναγνώρισή τους από τους άλλους και θέλουν να αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια. Πιστεύουν ότι και οι άλλοι επιμορφωμένοι έχουν τις ίδιες ανάγκες και θεωρούν ότι και άλλοι κατανοούν τα προβλήματά τους. Σε περίπτωση που εκτιμούν ότι δεν ικανοποιούνται οι προσδοκίες τους διακόπτουν συνήθως την παρακολούθηση των μαθημάτων.

— Οι επιμορφωμένοι επιζητούν την επικοινωνία με τους άλλους και ανεξάρτητα από το πρόγραμμα και το είδος της επιμόρφωσής τους, προσδοκούν πάντοτε μια γνήσια ανθρώπινη σχέση και επικοινωνία (κατανόηση, φιλικότητα, αλληλεγγύη κ.τ.λ.).

Η σχέση αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί με την οργάνωση μιας εκδήλωσης του τμήματος ή με τη διοργάνωση μιας εκδρομής.

#### 4.4. Αρχές για τον Επιμορφωτή

Το κλίμα που διαμορφώνει ο Επιμορφωτής επηρεάζει ανάλογα τη στάση των επιμορφωμένων, οι οποίοι ανάλογα παρουσιάζονται ως εκδηλωτικοί ή συνεσταλμένοι.

Ο ρόλος του επιμορφωτή είναι:

- να εξουδετερώνει την ανασφάλεια, να σταθεροποιεί τη σιγουριά και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των επιμορφωμένων,
- να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των επιμορφωμένων, με το να παίρνει στα σοβαρά υπόψη του κάθε έναν, ακόμη και στην περίπτωση που έχει πλάνη. Ακόμη πρέπει να τους διευκολύνει να μιλούν για προσωπικά τους θέματα.
- να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των επιμορφωμένων να έχουν διαπροσωπικές επαφές μαζί του (όχι να τους βλέπει σαν ανώνυμο πλήθος),
- να συντονίζει τη συζήτηση με τρόπο που αποκλείει την πόλωση και τη δημιουργία αποδιοπομπαίων.

Ο επιμορφωτής πρέπει να έχει παιδαγωγικό τακτ και χιούμορ και να κάνει μικρές παύσεις στη διδασκαλία για να πετυχαίνει τη χαλάρωση και τη φρεσκάδα της συζήτησης.

Ειδικότερα θέματα για την τεχνική της εκπαίδευσης των ενηλίκων, που αφορούν την ανομοιογένεια του τμήματος ή ομάδας, την κοινωνική προέλευση, τις προϋποθέσεις μάθησης, τη μέθοδο επικοινωνίας με τους επιμορφωμένους, τη γλώσσα της διδασκαλίας και την οργάνωση των δραστηριοτήτων των επιμορφωτών, δεν μπορούν ν' αναπτυχθούν στο χρόνο αυτό και θα αποτελέσουν το αντικείμενο της μελέτης στο β' ειδικό πρόγραμμα.

## B' Μέρος

### 5. Ψυχολογικές και διδακτικές αρχές

#### 5.1 Η ψυχολογία των ενηλίκων

Η αντίληψη ότι ο άνθρωπος δεν μαθαίνει μετά τα 25, γιατί δήθεν δεν έχει πια την ορμή για τη γνώση, ανήκει στο παρελθόν. Η ικανότητα για μόρφωση και η ετοιμότητα για μάθηση δεν έχει μόνο βιολογική αλλά και ιστορικοπολιτική ερμηνεία. Οι ενήλικοι στη βιομηχανική εποχή ήταν αποδοτικοί στην αγορά εργασίας με όσα είχαν μάθει. Στους νεολαίους όμως που έπρεπε να εκπαιδευτούν επαγγελματικά ανήκε η ικανότητα για μόρφωση και μάθηση. Οι αντιλήψεις αυτές, που είναι αυτονόητες από την άποψη της κοινωνικής ερμηνείας, έπρεπε να θεμελιωθούν και με τη βιολογική θεωρία.

Σήμερα δεχόμαστε ότι κάθε άνθρωπος σε οποιαδήποτε ηλικία μπορεί να εκπαιδευτεί και να μορφώνεται, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του και με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά και βέβαια η ψυχολογία των ενηλίκων διαφέρει απ' αυτή των παιδιών και των εφήβων.

Έχει αποδειχτεί ότι οι ενήλικοι δυσκολεύονται να ξεμάθουν τα παλιά (ν' αλλάξουν δηλ. συνήθειες) και τους είναι ευκολότερο να μάθουν κάτι από την αρχή.

Η απομνημόνευση μετά τα 40 είναι δύσκολη άσκηση, αλλά όταν το προς μάθηση αντικείμενο συνδέεται με ένα δομημένο σύστημα γνώσεων που κατέχει το άτομο από προηγούμενα, είναι πιο αποδοτική για τους ενηλίκους.

Ο ενήλικος προσαρμόζεται δυσκολότερα στις νέες συνθήκες, αλλά αξιοποιεί ευκολότερα τις πληροφορίες και την πείρα του. Είναι ακόμη γνωστό ότι οι επιμορφωνόμενοι αφομοιώνουν τις γνώσεις όταν η διδασκόμενη ύλη είναι δομημένη με κατανοητό τρόπο σε επιμέρους ενότητες που σχηματίζουν ένα σύνολο.

#### 5.2. Κοινωνικοί-πολιτιστικοί παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση είναι:

- το επίπεδο μόρφωσης και το είδος σχολικής εκπαίδευσης
- οι θετικές ή αρνητικές αναμνήσεις και εντυπώσεις από τη μαθητική-σχολική εποχή
- η εξοικείωση με τις μεθόδους μάθησης
- η άσκηση στη μελέτη και η συνέχιση ή όχι του διαβάσματος.
- το κοινωνικό περιβάλλον, οι ομάδες επαφής οι συνθήκες ζωής και οι κοινωνικές νόρμες π.χ. η στάση των γνωστών προσώπων που επηρεάζουν τη ροπή για τη μόρφωση.

Αν π.χ. σε μια κοινωνία τα καταναλωτικά αγαθά τοποθετούνται ψηλότερα στην κλίμακα των αξιών, από ό,τι η μόρφωση και οι διανοητικές δραστηριότη-

τες, τότε δεν υπάρχουν κίνητρα και ετοιμότητα για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση. Η επιτυχία και η αναγνώριση του έργου είναι σημαντικά κίνητρα για τους επιμορφωνόμενους.

### 5.3. Μορφές μάθησης: παθητική και ενεργητική μάθηση

<b>Τρόπος</b>	α) Μάθηση με μετάδοση παθητική μηχανική μάθηση απομνημόνευση	νοηματική κατανόηση και νοηματική σύλληψη των αντικειμένων
	β) Μάθηση με ανακάλυψη τυχαία ανακάλυψη με τη δοκιμή και πλάνη	αυτοδύναμη ανακάλυψη με τη νοηματική σύνδεση των δεδομένων

Η νοηματική μάθηση στην α' περίπτωση συντελείται με την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στις προϋπάρχουσες δομές, με τρόπο που πετυχαίνεται η αναδόμηση των γνώσεων και στη β' περίπτωση συντελείται με τη δημιουργική συσχέτιση και σύγκριση των αντικειμένων γνώσης. Η μέθοδος της ανακάλυψης αρχίζει με τα κοντινά φαινόμενα και τις συγκεκριμένες καταστάσεις και έχει πλεονεκτήματα γιατί ενισχύει τις πρωτοβουλίες και τον αυθορμητισμό των επιμορφωνόμενων.

### 5.4 Τα στάδια μάθησης

α. Το στάδιο της κινητοποίησης - παρώθησης: ο επιμορφωνόμενος συνειδητοποιεί την άγνοιά του για κάποιο ενδιαφέρον θέμα.

- το νέο αντικείμενο μάθησης συνδέεται με την προηγούμενη μάθηση και την εμπειρία
- ο επιμορφωνόμενος διαπιστώνει ότι κάνει βήματα προόδου και βοηθιέται για τη λύση συγκεκριμένων προβλημάτων
- ο επιμορφωνόμενος διαπιστώνει ότι ικανοποιούνται οι συναισθηματικές - κοινωνικές του ανάγκες.

β. Το στάδιο της κατάκτησης του αντικειμένου - υπέρβαση της αντίστασης.

Επιτυχία στη μάθηση έχουμε όταν ο επιμορφωνόμενος υπερνικά τις δυσκολίες που παρουσιάζει το αντικείμενο μάθησης.

Χωρίς την αντίσταση του αντικειμένου μάθησης η γνώση ούτε διατηρείται,

ούτε μεταβιβάζεται σε άλλες καταστάσεις.

γ. Το στάδιο της κατανόησης

Κατανοούνται και συνειδητοποιούνται όλες οι δυνατές λύσεις του προβλήματος

δ. Το στάδιο της πρακτικής άσκησης και ενεργοποίησης

ε. Το στάδιο της εφαρμογής με επανάληψη των δραστηριοτήτων.

### 5.5. Πρακτικές οδηγίες για τον επιμορφωτή

- Ο επιμορφωτής δεν απαντάει για λογαριασμό του επιμορφωνόμενου, αλλά τον παρακινεί κατάλληλα ν' απαντήσει.
- Ο επιμορφωτής συνιστά να μεταβιβάζεται η νέα γνώση σε καταστάσεις και προβλήματα που έχουν άμεση σχέση με την πείρα των επιμορφωνόμενων και το χώρο δουλειάς τους.
- Να εφαρμόζονται οι κανόνες για την οικονομικότερη μέθοδο μάθησης (π.χ. το χαμηλόφωνο διάβασμα είναι αποτελεσματικότερο από το δυνατό ή ψιθυριστό).
- Ο επιμορφωτής πρέπει να είναι ανοιχτός και προσιτός
- Ο επιμορφωτής να μη γίνεται ο κυρίαρχος της ομάδας
- Ο επιμορφωτής πρέπει να αποφεύγει τη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος.

## 6. Τεχνικές για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μορφωτικών προγραμμάτων

Σχετικά με τη δομή των προγραμμάτων για τους ενήλικους και τη διάρθρωση της διδασκαλίας σε διδακτικές ενότητες, αποκτάει κανείς μια γενική αντίληψη μελετώντας τα παρακάτω σχήματα:

**6.1. Το σχήμα 2 παριστάνει ένα μοντέλο γενικού διδακτικού πλαισίου, σε 4 επίπεδα ανάπτυξης, ανάλογα με το φορέα που το καταρτίζει. (βλ. σχήμα 2).**

Τα σχήματα 3 και 4 δείχνουν πως μπορεί να γίνει η διάρθρωση ενός θέματος σε διδακτικές ενότητες με τη μορφή της σχηματικής παράστασης.

Στο σχήμα 3 το θέμα «Κοινωνία και Περιβάλλον» διαρθρώνεται σε πέντε διδακτικές ενότητες. Ο επιμορφωτής μπορεί να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του θέματος σε 5 συναντήσεις με τους επιμορφωνόμενους.

Στο σχήμα 4 το θέμα «Ψυχική υγεία και κοινωνική συνείδηση» διαρθρώνεται σε 4 μεγάλες ενότητες, που αποτελούν τα υποθέματα: α) Ψυχική υγεία και κοινωνικότητα σε σχέση με τη συμπεριφορά β) ψυχική υγεία και κοινωνικότητα σε σχέση με την κοινωνική μάθηση γ) ψυχική υγεία και κοινωνικότητα σε σχέση με τις συνθήκες ζωής και δ) ψυχική υγεία και κοινωνικότητα σε σχέση με τις εμπειρίες του ατόμου. (βλ., σχήματα 3 και 4).

## 7. Πρακτική άσκηση των συναδέλφων κατά ομάδες με αντικείμενο την κατάρτιση προγραμμάτων επιμόρφωσης

Στις ομάδες των συναδέλφων δόθηκαν τέσσερα διαφορετικά θέματα - σχετικά διαγράμματα που περιέχουν τα βασικά σημεία για την ανάπτυξη του θέματος και τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν την οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης με τη μορφή της γραφικής παράστασης, σύμφωνα με τα υποδείγματα των σχημάτων 3 και 4.

Για το τέταρτο θέμα με τίτλο: «Η δασκάλα στην οικογένεια και την κοινωνία είχαν και δεύτερη επιλογή».

Δηλαδή μπορούσαν να σχεδιάσουν το Σεμινάριο με βάση ένα μοντέλο για την επιμόρφωση των εργαζομένων γυναικών.

Αναλυτικότερα τα θέματα που δόθηκαν για την άσκηση των επιμορφωμένων έχουν ως εξής:

### 7.1 ΘΕΜΑ 1ο: «Οικογένεια και Εκπαίδευση»

1. Η κοινωνική θέση της οικογένειας
  - Επάγγελμα γονέων, οικονομική κατάσταση (ανεργία, υποαπασχόληση).
  - Υλικές συνθήκες ζωής (κατοικία, νοικοκυριό, υγιεινή διαβίωση).
  - Κοινωνικό περιβάλλον της οικογένειας (έργα κοινωνικής υποδομής, μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο της συνοικίας ή κοινότητας).
  - Συμμετοχή της οικογένειας στην κοινοτική ζωή και τις πολιτιστικές δραστηριότητες.
2. Η δομή της οικογένειας - οικογενειακός προγραμματισμός.
  - Μορφή της οικογένειας - αριθμός μελών.
  - Οικογενειακό κλίμα (σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας - σχέσεις γονέων - παιδιών - σχέσεις μεταξύ των γονέων).
  - Πρότυπα αγωγής στην οικογένεια και επίδραση στην ανατροφή των παιδιών.
  - Μορφές οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου της οικογένειας (επισκέψεις - περίπατοι - διακοπές - ταξίδια - πολιτιστική ζωή στο σπίτι).
3. Σχέση-επικοινωνία της οικογένειας με τους κοινωνικούς φορείς και κοινωνικά ιδρύματα.
  - Ενημέρωση της οικογένειας σε θέματα σχετικά με το οικογενειακό δίκαιο, την ισότητα των φύλων κ.τ.λ.
  - Επικοινωνία με τις κοινωνικές υπηρεσίες π.χ. την πρόνοια.
  - Επικοινωνία με ιδρύματα ή συμβουλευτικά κέντρα για την αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες.
  - Κοινωνική υποστήριξη της οικογένειας και οικογενειακά επιδόματα.
4. Οικογένεια και σχολείο
  - Σχέσεις οικογένειας και σχολείου.
  - Συνεργασία των γονέων με τους δασκάλους.

- Συμμετοχή των γονέων στα επιμορφωτικά μαθήματα.
  - Η φροντίδα των γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών τους.
  - Η στάση της οικογένειας απέναντι στα προβλήματα των εφήβων.
5. Η συμβουλευτική αγωγή της οικογένειας
- Προετοιμασία για το γάμο και τη δημιουργία της οικογένειας.
  - Ψυχική υγεία της οικογένειας.
  - Συζυγικές συγκρούσεις και αιτίες που τις προκαλούν.

## 7.2. ΘΕΜΑ: 2ο «Ανάπτυξη και περιβάλλον»

1. Η φύση και ο άνθρωπος
  - Οι βάσεις της οικολογίας (τα οικοσυστήματα, η φωτοσύνθεση, οι τροφικές αλυσίδες, οι οικολογικοί κύκλοι).
  - Οι φυσικοί πόροι και η αύξηση του πληθυσμού της γης.
  - Οι βιότοποι και η προστασία τους.
2. Οικονομία και περιβάλλον
  - Μορφές οικονομικής ανάπτυξης που επιδρούν αρνητικά στο περιβάλλον (βιομηχανικά και πυρηνικά απόβλητα).
  - Ληστρική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και η λατρεία της παραγωγής.
  - Ανατροπή των οικοσυστημάτων που οφείλεται στην οικοπεδοποίηση της γης και το γιγαντισμό των αστικών κέντρων.
  - Η σύγχρονη τεχνολογία στην υπηρεσία νέων μορφών ανάπτυξης (εναλλακτικές μορφές ενέργειας, ήπια ενέργεια).
3. Υγεία και περιβάλλον
  - 3.1 Μόλυνση του περιβάλλοντος και μορφές ρύπανσης του αέρα, του νερού του εδάφους και του υπεδάφους
    - Ατμοσφαιρική ρύπανση (όξινη βροχή, νέφη των πόλεων).
    - Θαλάσσια ρύπανση και μόλυνση των νερών ποταμιών και λιμνών με απόβλητα των βιομηχανιών και των πλοίων.
    - Μόλυνση των καλλιεργειών από τη χρήση φυτοφαρμάκων.
    - Μόλυνση από τη ραδιενέργεια και τα χημικά όπλα.
    - Ασθένειες.
  - 3.2 Μέτρα για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την υγεία των πολιτών
    - Προγραμματισμένη ανάπτυξη και έλεγχος των φορέων της ρύπανσης.
    - Νέες μορφές ανάπτυξης και αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων.
    - Χρησιμοποίηση νέων μορφών ενέργειας που είναι ακίνδυνα.
    - Ενημέρωση των πολιτών για την προστασία τους.
4. Εκπαίδευση και περιβάλλον
  - Το σχολείο και το περιβάλλον.
  - Η κοινωνία και το περιβάλλον.
  - Η Τοπική Αυτοδιοίκηση φορέας ανάπτυξης του πολιτιστικού κινήματος για την ποιότητα της ζωής (δημόσια υγεία, διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και αναβάθμιση του περιβάλλοντος).
- 5. Το οικολογικό και το ειρηνιστικό κίνημα.

**ΘΕΜΑ: 3ο «Ανθρωπότητα και Ειρήνη»**

Με βάση τις πληροφορίες που σας παρέχονται, ετοιμάστε σχέδιο εργασίας, στα πλαίσια της παιδαγωγικής της ειρήνης, με θέμα την παραπάνω ενότητα.

1. Η παιδαγωγική της ειρήνης στηρίζεται στην κοινωνική μάθηση και σκοπεύει να κάνει τον άνθρωπο ικανό να λύνει ειρηνικά τις διαφορές και τις συγκρούσεις.

2. Η αγωγή για την ειρήνη δεν εξασφαλίζει άμεσα την ειρήνη, αλλά συντελεί στην ανάπτυξη της συνείδησης του ανθρώπου να είναι σε θέση να καταστείλλει την επιθετικότητα, το φόβο, την εχθρότητα και τις προκαταλήψεις.

3. Ποιός είναι ο ρόλος της παιδαγωγικής της ειρήνης σήμερα, όταν η ανθρωπότητα κλυδωνίζεται από τους πολέμους, τις ταξικές και φυλετικές διακρίσεις, την καταπίεση των μειονοτήτων, τα φασιστικά καθεστώτα, την εκμετάλλευση, την πείνα και τις οικολογικές καταστροφές.

4. Πότε νομιμοποιείται ο ένοπλος αγώνας των λαών και των εθνοτήτων.

5. Με ποιές δραστηριότητες υλοποιούνται καλύτερα οι στόχοι της παιδαγωγικής της ειρήνης.

6. Οι στόχοι της παιδαγωγικής της ειρήνης στην επιμόρφωση των ενηλίκων.

7. Οι στόχοι της παιδαγωγικής της ειρήνης στη σχολική εκπαίδευση.

8. Διδακτικά μέσα για την αγωγή της ειρήνης (φίλμς, βίντεο, ντοκ/ντα, έργα τέχνης, φωτογραφίες, μουσική, έντυπο υλικό και ανταποκρίσεις).

9. Ενδεικτικές υποενότητες στο θέμα «ανθρωπότητα και ειρήνη».

— Πολεμικές βιομηχανίες και εμπόριο των όπλων.

— Ανταγωνισμός Δύσης-Ανατολής και εξοπλισμοί-πυρηνικά όπλα.

— Η πολιτική του «διαίρει και βασιλεύει». Ο ιμπεριαλισμός και η εξάρτηση της περιφέρειας από τη Μητρόπολη. Τι μας διδάσκει η Ιστορία.

— Το διεθνές Ειρηνιστικό Κίνημα και οι στόχοι του για τον αφοπλισμό.

— Οι ειρηνιστές στην Ελλάδα και οι οργανώσεις για την Ειρήνη.

— Ο ρατσισμός, ο φασισμός και ο χουλιγκανισμός ως κοινωνικά φαινόμενα που παράγουν την επιθετικότητα και τη βία.

— Ανθρωπισμός - Δημοκρατία και Ειρήνη - Προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

— Φιλία και αλληλεγγύη μεταξύ των λαών της γης - οργανώσεις νεολαίας και επικοινωνία των παιδιών.

**ΘΕΜΑ 4ο: «Η δασκάλα στην οικογένεια και την κοινωνία»**

Το παραπάνω θέμα θα αναπτυχθεί με βάση το σχέδιο που ακολουθεί  
Μοντέλο επιμόρφωσης των εργαζομένων γυναικών

Οργάνωση Σεμιναρίου με θέμα: «Γυναίκες και κορίτσια στην οικογένεια, τη δουλειά και την κοινωνία»

1. Θεμελίωση του προβλήματος: γιατί οι εργαζόμενες γυναίκες χρειάζο-

νται την εκπ/κή άδεια.

2. Η κοινωνική θέση της εργαζόμενης γυναίκας

2.1 Η προσφορά της γυναίκας στην οικονομία.

2.2 Ο διπλός ρόλος της εργαζόμενης στο σπίτι και στη δουλειά.

2.3 Εξάρτηση και καταπίεση.

2.4 Δυνατότητες για τη μόρφωση της οικογένειας.

2.5 Προτάσεις για τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης της γυναίκας.

3. Στόχος του Σεμιναρίου και κεντρικές ενότητες.

Κύριος στόχος είναι να ενισχυθούν τα ενδιαφέροντα των γυναικών, ώστε να κινητοποιηθούν για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους.

Το θέμα αναλύεται σε τέσσερες κεντρικές ενότητες που αφορούν την οικογένεια, την εργασία, τη μόρφωση και την κοινωνική ζωή.

Οι επιμέρους στόχοι στην κάθε ενότητα είναι:

3.1 Στην οικογένεια

— αναγνώριση της διπλής απασχόλησης της γυναίκας

— αναγνώριση της συμμετοχής της γυναίκας στην οικονομική ανάπτυξη.

— συνειδητοποίηση της αντίφασης που υπάρχει, ανάμεσα στον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας - νοικοκυράς και το ρόλο της εργαζόμενης.

— διαπίστωση ότι η άσκηση επαγγέλματος έχει θετικά και αρνητικά αποτελέσματα για τη γυναίκα.

— αναγνώριση του δικαιώματος της γυναίκας να μοιράζεται τις οικιακές εργασίες με τον άντρα της.

— επίγνωση για το ρόλο των συνδικάτων και για την υποχρέωση συμμετοχής στις γυναικείες οργανώσεις.

3.2 Στην εργασία

— αναγνώριση της κατάστασης, όταν οι συνθήκες εργασίας δεν είναι ικανοποιητικές.

— επίγνωση του γεγονότος ότι οι γυναίκες αμείβονται λιγότερο από τους άντρες.

— ετοιμότητα για συμμετοχή στις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την προώθηση των αιτημάτων τους.

— επίγνωση για τα κοινά συμφέροντα των εργαζόμενων και την υποστήριξη των πολιτικών και κοινωνικών αγώνων.

3.3 Στην εκπαίδευση

— αναγνώριση της σημασίας που έχει η εκπαίδευση και η ειδίκευση για την κοινωνική ισότητα.

— αναγνώριση του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης και επίγνωση ότι η κοινωνική τάξη και όχι μόνο το φύλο, επηρεάζουν τη μόρφωση του ανθρώπου.

3.4 Στην κοινωνική ζωή

— αναγνώριση του ρόλου που παίζει η κοινωνική πολιτική του κράτους στην ανάπτυξη της κοινωνίας.

4. Περιεχόμενο και μεθοδολογία

4.1 Εισαγωγή για το Σεμινάριο. Ενημέρωση για τους στόχους, το περιεγόμενο και τις ενότητες των μαθημάτων.

- 4.2 Καταγραφή των προβλημάτων στους τομείς: οικογένεια, εργασία, μόρφωση, κοινωνική-πολιτική.
- 4.3 Σύντομη αυτοβιογραφία των επιμορφωμένων με τα στοιχεία:
- στην οικογενειακή κατάσταση
  - τόπος εργασίας
  - σπουδές
  - κοινωνικό περιβάλλον
  - ελεύθερος χρόνος
5. Χρονοδιάγραμμα του Σεμιναρίου

ΧΡΟΝΟΣ	ΦΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ
Συνάντηση 1η	-ενημέρωση για τους στόχους και το περιχόμενο του Σεμιναρίου -σύντομες συστάσεις γνωριμίας με τους επιμορφωμένους -διάλειμμα-καφές συζήτηση και διευκρινήσεις για το πρόγραμμα	-Επιμορφωμένοι πληροφορίες τεχνικής φύσεως  -φάκελος εργασίας -υλικό του σεμιναρίου

## Μοντέλο γενικού διδακτικού πλαισίου (MEGA)

1. ΦΟΡΕΑΣ: Κέντρο επιμόρφωσης ή Γραφείο Σχολικού Συμβούλου

2. ΦΟΡΕΑΣ: Δ/ντής ειδικών προγραμμάτων. Μοντέλο διδακτικού κλαισίου (ΜΑΚΡΟ)

3. ΦΟΡΕΑΣ: Επιμορφωτής—ειδικός εισηγητής  
Μοντέλο διδακτικού κλαισίου (ΜΕΣΟ)

<p>Έργο—αποστολή</p> <p>Καθορισμός τρόπου παρουσίαισης</p> <p>(π.χ. ανοιχτό πρόγραμμα, κλειστό πρόγραμμα, ομαδική εργασία)</p> <p>Ομάδα στόχος στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα</p> <p>Μορφή διδασκαλίας</p> <p>Διδασκαλία σε μικρές ομάδες</p> <p>Βοηθοί του επιμορφωτή</p>	<p>Έργο</p> <p>Προσδιορισμός εκπ/κών προγραμμάτων π.χ. (πρόγραμμα για απόκτηση πιστοποιητικού σχολ. φοίτησης, πρόγραμμα για ειδικευση, προσδιορισμός επιπέδου γνώσεων π.χ. στην</p>	<p>Έργο</p> <p>Ρύθμιση των σχέσεων (π.χ. αναλογία-σχέση της διδ/λίας με μεγάλες ή μικρές ομάδες</p> <p>Παραγωγή και επιλογή του υλικού για τη διδασκαλία</p>	<p>4. Φορέας: Επιμορφωτής και επιμορφωνόμενοι</p> <p>Μοντέλο διδακτικού κλαισίου (ΜΙΚΡΟ)</p> <p>Έργο</p> <p>Συνεργασία για τον προσδιορισμό κοινών στόχων του προγράμματος μάθησης.</p>
---	---	--	---

Επιλογή των επιμορφωτών

Σχήμα 2

## Βιβλιογραφία

1. Πενταετές πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης 1983-1987 (Προκαταρκτικά): Έκδοση της Βουλής των Ελλήνων Γ' περίοδος (προεδρευόμενη Δημοκρατία) Αθήνα, Ιούνιος 1983
2. Λαϊκή Επιμόρφωση: Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές. Πρακτικά διεθνούς σεμιναρίου.  
Έκδοση του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης, Μάης του 1982.
3. Εισηγήση- συμπεράσματα από τη συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού.  
Έκδοση της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1982.
4. Οι εισηγήσεις από το σεμινάριο, δημοκρατικός προγραμματισμός και λαϊκή επιμόρφωση.  
Έκδοση της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1984.
5. Ενημερωτικό Δελτίο, Λαϊκή Επιμόρφωση '85, Έκδοση της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, ΥΠΕΠΘ.
6. Περιοδικό «Αυτομόρφωση» τα τεύχη 1, 2, 3-4 και 5-6, έκδοση του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης.
7. Helmuth Dolff "Die deutschen volkshochschulen" DROSTE VERLAG DÜSSELDORF.
8. Joachim H. Knoll Klaus Künzel «Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart» Westermany Verlag 1981.
9. James Robbins Kidd, «Wie Erwachsens lernen» Westermann Verlag 1979.
10. Detlef Kuhlen kampt κ.ά. «Didaktische Modelle für den Bildungs-urlaub», Herausgegeben von den Päd. Arbeits - Stelle des Deutschen Volkshochschulen Verbandes, Lexika-Verlag 1975.
11. Werner Baumann κ.ά. «Einführung für Kursleiter an Volkshoch-Schulen» D.V.V. Bonn, 1976.
12. Dietrich Wagner «Friedenserziehung in der Erwachsenen bildung». Päd. Arbeits stelle D.V.V. Bonn 1985.
13. Dieter H. Jütting «Methoden des Erwachsenenunterrichts» Päd. Arbeits Stelle D.V.V. Bonn, 1977.
14. Rahmenplan Gesundheits bildung an Volkshochschulen, Verlag D.V.V. Bonn, 1985.

Τα σχήματα θα τα βρείτε στις σελίδες 155, 156, 157

# Σχολική Επιτυχία

Του ΒΑΣΙΛΗ ΚΟΥΤΑ  
Δάσκαλου, Αγ. Αναργύρων Αττικής  
ΓΕΝΑΡΗΣ '87

1. Πώς και γιατί τη βλέπουν έτσι οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς.
2. Σχολική επιτυχία και βαθμός.
3. Βαθμός και μαθητές - βαθμός και δάσκαλοι - βαθμός και κοινωνία.
4. Βαθμός και εκπαιδευτικό σύστημα.
5. Αξιολόγηση και βαθμολογία των μαθητών.

Στις παραμονές της εθνικής μας ανεξαρτησίας (1821) η ταξική διαστρωμάτωση στη χώρα μας περιελάμβανε την τάξη των φαναριωτών που μαζί με τους κοτζαμπάσηδες, τους πρόκριτους και τον ανώτερο κλήρο (μερίδα του) τάχθηκαν με το μέρος των καταχτητών αποβλέποντας στη διατήρηση του οικονομικού και κοινωνικού τους ρόλου. Στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας υπήρχαν τα λαϊκά στρώματα υποταγμένα στους Τούρκους καταχτητές και στο έλεος της εκμετάλλευσης των Κοτζαμπάσηδων.

Οι κλεφτοκαπεταναίοι και οι λαϊκοί ιερείς - δάσκαλοι, που ήταν και οι φυσικοί ηγέτες του λαού, είχαν ήδη αποδεκατιστεί από τους καταχτητές με τη βοήθεια κυρίως των Κοτσαμπάσηδων.

Από την 1η Εθνοσυνέλευση φάνηκε η πάλη ανάμεσα σ' αυτές τις κοινωνικές δυνάμεις, για το ποιος θα πάρει την εξουσία μετά την απελευθέρωση.

Στη διάρκεια αυτής της διαμάχης η παραδοσιακή αριστοκρατία έδωσε τυπικά ένα δημοκρατικό Σύνταγμα που το απαίτησε μεν ο λαός, ο οποίος όμως ήταν εντελώς αγράμματος, για να ελέγχει τις παραβιάσεις του.

Οι πλουτοκρατικές δυνάμεις εφάρμοσαν τη μέθοδο «Δίνω στο λαό τυπικές δημοκρατικές φόρμες αλλά ταυτόχρονα φροντίζω με το στήσιμο κατάλληλων μηχανισμών να τις καταργήσω».

Λίγο αργότερα στήθηκε από τους Βαυαρούς ένας τέτοιος μηχανισμός. Ήταν ο σχολικός μηχανισμός που είχε ως στόχο να φράξει το δρόμο προς τα Πανεπιστήμια για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, αποκλείοντας έτσι ΜΑΥΡΟΠΡΟΨΕΜΑ το λαό από τις όποιες μορφές εξουσίας.

Πέτυχε πέραν των άλλων να περάσει στο σύνολο του λαού την αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι μόνο επένδυση για επαγγελματική αποκατάσταση με την απόκτηση ενός πτυχίου.

Έτσι γεννήθηκε η λατρεία του «χαρτιού» που ως μαγικό ραβδί θα έλυνε όλα τα προβλήματα.

Η αφοριστική προτροπή των γονιών: «μόνο απ' τα καπνόριζα να φύγεις» εξέφραζε μια πραγματικότητα, όπως και το πασίγνωστο «βρέχει, χιονίζει...» εξέφραζε το όραμα της υπαλληλοποίησης.

Ο μηχανισμός ήταν τέλεια στημένος. Αιχμή του δόρατος η βαθμολογία - πρόσχημα για τον αποκλεισμό των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων από τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, άρα και τις κοινωνικές.

Η επανάληψη, η αποστήθιση, το βαθμολόγιο, το ποινολόγιο, η βέργα, προσδιορίζουν και θεμελιώνουν την εξουσία του σχολείου που επιβλήθηκε.

Ο μαθητής που είναι σε θέση ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, δηλ. ο ήσυχος, ο υπάκουος, αυτός που μπορεί να επαναλαμβάνει κατά λέξη όσα διάβασε, αυτός είναι ο «καλός» μαθητής και αμείβεται γι' αυτό.

Ο καλός βαθμός στο σχολείο και η αυριανή του ενσωμάτωση στις συγκεκριμένες κοινωνικές δομές είναι η αμοιβή του.

Αντίθετα ο μαθητής που δεν ανταποκρίνεται, είτε από αυξημένη φυσική ζωτικότητα, είτε από ενδόμυχη αμφισβήτηση και αντίδραση, είτε από οικογενειακές και περιβαλλοντικές αντιστάσεις, είτε από γενικότερη αδυναμία προσαρμογής αυτός είναι ο «κακός» μαθητής.

Η έννοια του καλού είναι έννοια σχετική, όπως και η έννοια του κακού. Εξαρτάται από τη συγκεκριμένη κοινωνία, τη συγκεκριμένη εποχή και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη και ηλικία.

Επομένως «καλό» θεωρείται η προσαρμογή και η συμμόρφωση σ' ένα δοσμένο αξιολογικό σύστημα και κακό είναι κάθε συμπεριφορά που δεν συμφωνεί μ' αυτό.

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και ως μηχανισμός της εξουσίας, έχει σαφώς προσδιορισμένο αξιολογικό σύστημα.

Στο αυταρχικό μοντέλο οι αξίες είναι: υπακοή, πειθαρχία, σεβασμός (μονομερής), προθυμία (για τη συμπεριφορά), επανάληψη, απομνημόνευση, εκμάθηση (για τη γνώση).

Εύλογα όμως κανείς αναρωτιέται:

Σε σχέση με τη συμπεριφορά υπακοή σε όλους; Υπακοή πάντοτε; Ή σε άλλους μεν ναι, σε άλλους δε όχι και άλλοτε μεν ναι, άλλοτε δε όχι;

Και σε ποιούς ναι, σε ποιούς όχι, ποτέ το ναι και πότε το όχι; Κι αν συνηθίζουμε ένα παιδί να λέει πάντοτε ναι, πώς έχουμε την αξίωση σε μια κρίσιμη ώρα να πει όχι; Αφού λοιπόν δεν είναι δυνατό να υπακούει σε όλους και πάντοτε, συνεπάγεται πως πρέπει να υπακούει ή όχι ΚΡΙΝΟΝΤΑΣ. Αλλά πώς κρίνοντας; Κατά τη συνείδηση, κατά την κατάσταση κατά το συμφέρον ή κατά από που έρχεται η εντολή;

Το κατά συνείδηση προϋποθέτει ήδη διαμορφωμένη ηθική συνείδηση και το παιδί δεν την έχει.

Τα υπόλοιπα είναι όλα επικίνδυνα. Στάση καιροσκοπική, ατομιστική υποκριτική, υποταχτική. Εξάλλου το «κρίνοντας» προϋποθέτει κρίση. Η κρίση προϋποθέτει ελευθερία, ανταλλαγή και αντιπαράθεση απόψεων, διαφωνία και έκφραση της γνώμης.

Σε σχέση με την γνώση τώρα μπαίνουν τα ερωτήματα.

Για ποιά γνώση μιλάμε; Βέβαια τη «σχολική». Ποιός όμως τη διάλεξε; Με ποιά κριτήρια; Γιατί αυτή και όχι μια άλλη γνώση; Γιατί δοσμένη έτσι και όχι αλλιώς; Γιατί αυτά τα μαθήματα και όχι άλλα;

Ίσως με διαφορετικά όλα αυτά να είχαμε και τελείως διαφορετικά σχολικά αποτελέσματα.

Αν, για παράδειγμα, το σχολείο (αυταρχικό) καλλιεργούσε και αξιολογούσε ιδιότητες όπως η πρωτοβουλία, η δραστηριότητα, η τεχνική ικανότητα, η δεξιότητα κ.λπ. ίσως άλλοι θα ήταν «καλοί» κι άλλοι οι «κακοί» μαθητές.

Παραβλέπουμε επίσης το περιβάλλον απ' όπου ξεκινούν οι «καλοί» και αυτό από το οποίο ξεκινούν οι «κακοί».

Παραβλέπουμε τα τεχνάσματα, την υποκρισία και το δόλο που χρησιμοποιούν συχνά οι «καλοί» για να θεωρηθούν «καλοί».

Παραβλέπουμε πάλι το ρόλο του δασκάλου. Πόσοι «καλοί» ή «κακοί» μαθητές «κατασκευάστηκαν» από ένα «καλό» ή «κακό» δάσκαλο;

Από μια συναισθηματική στάση αποδοχής ή άρνησης, ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης, προσέγγισης ή απομάκρυνσης, ανθρωπιάς ή σκληρότητας.

Εξετάζοντας τη μελλοντική εξέλιξη των μαθητών αναρωτιέται κανείς:

Τι ρόλο έπαιξαν οι άριστοι μαθητές του σχολείου στην κατοπινή τους ζωή; «Πέτυχαν» μόνο οι ίδιοι ή πρόσφεραν κιόλας;

Δεν είναι λίγες οι φορές που βλέπουμε άριστους μαθητές να εξελίσσονται σε μετριότητες στη ζωή ή και να αποτυγχάνουν τελείως και μέτριους να διαπρέπουν.

Τα κριτήρια λοιπόν αξιολόγησης σ' ένα τέτοιο σχολείο είναι και περιορισμένα και επισφαλή.

Δεν σταθμίζουν την πραγματική αξία του ανθρώπου, δεν προδικάζουν την εξέλιξή του και επομένως δεν έχουν πραγματική ανταπόκριση στο μέλλον του.

Πέραν από την καταπίεση, στο σχολείο αυτό καλλιεργείται και ένα πνεύμα ισχυρού ανταγωνισμού που δεν έχει καμιά σχέση με την «ευγενή άμιλλα» αλλά απλώς αντανακλά τον έντονο ανταγωνιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας μας αναπαράγοντας και αυτόν και αυτήν.

Το πνεύμα αυτό δημιουργεί μέσα στο σχολείο ένταση και άγχος, με αποτέλεσμα να δηλητηριάζει τις ανθρώπινες σχέσεις, να υπονομεύει κάθε ννοια συνεργασίας να διαβρώνει την παιδαγωγική σχέση δασκάλου - μαθητή.

Αλλά και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή είναι διαποτισμένα από την κυρίαρχη ανταγωνιστική αντίληψη και την πραχτική

της προσωπικής επιτυχίας.

Μέσα σ' ένα τέτοιο κόσμο που ξέρει να ηρωποιεί και να επιβραβεύει τον πρώτο και δυνατότερο και να ταπεινώνει, να αφανίζει τον τελευταίο, τον αδύνατο, το παιδί δεν έχει άλλη επιλογή.

Ρίχνεται από τα πρώτα του ήδη χρόνια κι ας του είπαν ότι αυτά είναι τα καλύτερα της ζωής του, στην απάνθρωπη αρένα της μάθησης - επικράτησης. Ένας είναι ο στόχος. Η καλή βαθμολογία για την «άνοδο».

Κι αρχίζουν τα παραφορτωμένα προγράμματα, οι λύσεις, τα λυσάρια, τα φροντιστήρια, οι γενικές προτροπές, τα παρακάλια και οι φοβέρες.

Κι αρχίζει το άγχος να μάθουν, να μάθουν, να μάθουν... Να ξεπεράσουν το διπλανό, το συμμαθητή, το φίλο, τον αδελφό σε γνώσεις.

Κι έρχεται η πίεση, τα ξενύχτια κι έρχονται οι καφέδες κι έρχονται τα ηρεμιστικά κι έρχεται η απογοήτευση κι έρχεται τέλος η κατάθλιψη που μπορεί να φτάσει μέχρι την αυτοκτονία.

Διεθνή στατιστικά στοιχεία λένε ότι στη Δυτική Γερμανία κάθε χρόνο αυτοκτονούν ή αποπειρώνται ν' αυτοκτονήσουν χιλιάδες παιδιά, όλοι μαθητές.

Στην Ιαπωνία οι αυτοκτονίες μαθητών τείνουν να γίνουν εθνική μάστιγα.

Η ΗΠΑ κρατούν την 1η θέση. Στη Σοβιετική Ένωση από τη μία μεριά το πλέγμα των συνεχών και σκληρών εξετάσεων από την πρώτη κιόλας τάξη και από την άλλη η ύπαρξη των λεγόμενων Ειδικών Σχολείων για τα «προικισμένα παιδιά» που εξασφαλίζουν στα σίγουρα μια ανώτερη και προνομιακή θέση στον κρατικό μηχανισμό (Διόκηση - Οικονομία - Διπλωματία) δημιουργούν έντονο ανταγωνισμό μεταξύ μαθητών, αλλά και γονιών με όλες τις συνέπειες που ανέφερα παραπάνω.

Στην πατρίδα μας, μια σταθερά εκβιομηχανοποιούμενη χώρα, σημειώνονται αρκετές απόπειρες και κάποιες αυτοκτονίες μαθητών.

Κάθε χρόνο κάπου 400 παιδιά αφήνουν το όνομά τους στο αστυνομικό δελτίο. Παραθέτω το νούμερο με κάθε επιφύλαξη, γιατί τόσο η αυτοκτονία, όσο και η απόπειρα στη χώρα μας έχουν έντονο κοινωνικό στίγμα, γι' αυτό και γίνεται προσπάθεια να μείνουν κρυφές.

Όψιμα κάποιοι υποστηρίζουν πως η ανισότητα στη μόρφωση, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, όπως και της κοινωνίας μας, δεν αλλάζουν όταν κρύβονται. Αντίθετα, λένε, εντείνονται ακόμη περισσότερο και γι' αυτό προσπαθούν να τα κρύψουν. Έτσι προτείνουν για γιατρικό τη βαθμολογία όπου δεν υπάρχει.

Η άποψη αυτή δεν μπορεί ν' αντέξει σε σοβαρή κριτική γιατί παρουσιάζει εγγενή βασική αντίθεση. Από τη μια κάνει λόγο για ανταγωνιστική εκπαίδευση και κοινωνία και από την άλλη προτείνει ως γιατρικό τη βαθμολογία, όταν είναι ηλίου φαεινότερον πως η βαθμολογία είναι εκείνη που πυροδοτεί στην κυριολεξία τον ανταγωνισμό.

Η ανισότητα στη μόρφωση είναι μια πραγματικότητα σε όλες τις χώρες του κόσμου και κάτω από οποιοδήποτε κοινωνικό καθεστώς.

Η απόλυτη εξίσωση ευκαιριών για μάθηση είναι καθαρή ουτοπία. Και αυτοί που κάνουν λόγο γι' αυτήν αποσιωπούν δύο πραγματικότητες. Την ύπαρξη του ταξικού χαρακτήρα του σχολείου και δεύτερον την περιβαλλοντική επίδραση. Γι' αυτό θα ήταν καλύτερο να μιλάμε για εξάλειψη της κοινωνικής ανταγωνιστικότητας και για μια κοινωνία που θα σέβεται τη δημιουργικότητα και δεν θα τη χωρίζει σε χειρωνακτική και στην δήθεν ευγενική διανόηση.

Η λογική της ουδέτερης αξιολόγησης δεν κάνει τίποτε άλλο από το να παγιδεύει τους μαθητές των λαϊκών τάξεων, να τους φορτώνει την αποτυχία, εσωτερικεύοντάς την και να αναπαραγάγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Η αξιολόγηση είναι για κοινωνική επιλογή.

Έρχομαι όμως τώρα σ' αυτές καθεαυτές τις έννοιες αξιολόγηση - βαθμολόγηση για να σημειώσω πώς βαθμολόγηση είναι η αριθμητική έκφραση της επίδοσης του μαθητή, ενώ η αξιολόγηση σημαίνει τη στάθμιση των δυνατοτήτων που διαθέτει ο μαθητής, τις προσπάθειες που καταβάλλει και βέβαια τα αποτελέσματα που πετυχαίνει.

Με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων,

α) διευκολύνεται ο προγραμματισμός και η σχεδίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεθόδων κ.λπ.

β) διευκολύνεται η λήψη αποφάσεων για να δικαιολογηθούν δαπάνες, μέσα, υλικά κ.λπ.

γ) διευκολύνεται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σε νέες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες.

Τελική δηλαδή επίδιωξη της αξιολόγησης είναι να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για να ωφεληθούν απ' αυτό, όσο γίνεται περισσότερο ΟΛΟΙ οι μαθητές.

Όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες αξιολογούνται. Κάθε μας ενέργεια ή σκέψη είναι συνέπεια κάποιας αξιολόγησης που γίνεται συνειδητά ή ασυνείδητα.

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής, άρα και της εκπαίδευσης αρκεί βέβαια να κινείται στο σχήμα:

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ (στόχοι - μεθοδεύσεις - μέσα).

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ (θετικά ή αρνητικά).

3. ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Θα μας πουν κάποιοι ότι το σχολείο θέλουμε δε θέλουμε, είναι κατ' ανάγκη και επιλεκτικό για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του καταμερισμού της εργασίας.

Αυτό είναι αλήθεια αλλά δεν αφορά το Δημοτικό, αλλά ούτε και το Γυμνάσιο σήμερα (επιτέλους) που δεν είναι επιλεκτικά σχολεία. Και αυτό είναι τεράστια σημασία, γιατί όσο γρηγορότερα γίνεται η επιλογή τόσο πιο καταδικαστική είναι. Όσο νωρίτερα γίνεται η επιλογή - κρισάρα σε κάποιο

εκπαιδευτικό σύστημα τόσο πιο **ΑΝΤΙΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ** είναι το ίδιο.

Η πραγματικότητα όμως παραμένει σκληρή, όπως και το πρόβλημα εργάτης ή υπάλληλος, για το παιδί παραμένει καθοριστικό και όχι μόνο στην ελληνική κοινωνία.

Γι' αυτό και ο συνωστισμός στις πύλες των ΑΕΙ.

Υπάρχει λύση; Και ποια είναι;

Η λύση βρίσκεται μόνο στο **ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ** που εδώ και μερικά χρόνια προσπαθούμε να χτίσουμε.

**ΚΑΙ** στο Δημοκρατικό σχολείο γίνεται επιλογή, αλλά προηγουμένως δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέξει τον κλάδο σπουδών που ταιριάζει στην ατομική ιδιοτυπία.

Αυτό σημαίνει τη λειτουργία πολλών κλάδων, την παροχή ποικίλων ευκαιριών και δυνατοτήτων στο σχολείο, ώστε να φανούν, να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν οι κλίσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του μαθητή.

Και βέβαια όλα αυτά προϋποθέτουν τη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία, με τις πραγματικές ανάγκες του λαού μας (οικονομικές - πολιτιστικές - κοινωνικές).

Ήδη στη χώρα μας λειτουργεί ένα νέο σχολείο, **ΕΛΠΙΔΑ** για τον τόπο μας, η παρουσία του οποίου θα ανατρέψει αντιλήψεις, νοοτροπίες, πρακτικές, εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Είναι το **Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο**.

Συμπερασματικά για την 9χρονη εκπαίδευση (Ν 1566/85) της οποίας η φοίτηση είναι υποχρεωτική, άρα δεν υπάρχουν προβλήματα επιλογής, δεν μπορεί να τεθεί θέμα βαθμολόγησης αλλά αξιολόγησης με καθαρά επιτημονικά μέσα και με σκοπό πάντα την αιτιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν.

Κι αυτό είναι απαραίτητο για το δάσκαλο και όχι για το μαθητή.

Υποστηρίζουν μερικοί ότι ο βαθμός είναι κίνητρο για επιτυχία. Θεωρώντας σοβαρή αυτή την άποψη, κάνω μια παρένθεση για να προσεγγίσω ψυχολογικά την έννοια αλλά και τη λειτουργία του κινήτρου.

Ο ίδιος ο ανθρώπινος οργανισμός γεννάει μέσα του μια δύναμη, με την οποία μπορεί και επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Παράλληλα δέχεται (εξωτερικά στην αρχή και εσωτερικά αργότερα) ερεθίσματα στα οποία αντιδρά εκδηλώνοντας επιθυμίες, οι οποίες ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες διαμορφώνονται σε **ΑΝΑΓΚΕΣ** που με τη σειρά τους κινητοποιούν αυτή τη δύναμη που παίρνει συγκεκριμένη κατεύθυνση, μορφή και περιεχόμενο, δημιουργώντας τα λεγόμενα **ΚΙΝΗΤΡΑ**.

Η κινητήρια αυτή δύναμη είναι και παραμένει υποσυνείδηση. Παρ' όλα αυτά τις περισσότερες φορές οι συγκεκριμένες μορφές που παίρνει (δηλ. τα κίνητρα) είναι μαθημένες δηλ. αποχτιούνται.

Τα κίνητρα ενεργοποιούν και μάλιστα πολλαπλασιαστικά την κινητήρια δύναμη ανάλογα με το ποσοστό ύπαρξης προσδοκιών και τους κανόνες της

ομάδας που είναι ενταγμένο το άτομο.

Ένα τέτοιο κίνητρο είναι και αυτό της επιτυχίας, στη διαμόρφωση του οποίου θεμελιώδη ρόλο παίζει η **ΜΗΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ**. Έχει αποδειχθεί πλέον πως η μητέρα με την επιρροή της και τις τεχνικές της ανατροφής που χρησιμοποιεί, επηρεάζει καθοριστικά τον προσανατολισμό της δραστηριότητας του παιδιού.

Επομένως έχουμε να κάνουμε περισσότερο με μητρικές ή γονεϊκές γενικότερα παρά με παιδικές προσδοκίες.

Εκτός από τον οικογενειακό προσανατολισμό σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του κινήτρου παίζουν κι άλλα στοιχεία. Η νοημοσύνη του παιδιού, ο ρόλος του δασκάλου, η ομάδα της τάξης, η ομάδα των συνομηλίκων της γειτονιάς.

Η νοημοσύνη συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία κινήτρου επιτυχίας, του οποίου η διατήρηση εξαρτάται από το αποτέλεσμα.

Όταν αυτό είναι θετικό και όταν γίνει αποδεκτό, το παιδί ενθαρρύνεται από σχολείο και γονείς με αποτέλεσμα μέσα του ισχυρά σύνδρομα επιτυχίας.

Έτσι μπαίνουν τα θεμέλια του αισθήματος δημιουργίας, επιτυχίας και **ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ**.

Κίνητρα επιτυχίας λοιπόν αποτελεσματικά είναι η αναγνώριση, η αποδοχή και η ενθάρρυνση του παιδιού κι όχι ο βαθμός.

Η μετατροπή των οικογενειακών συγκεντρώσεων σε σαλόνι ανταγωνιστικής επίδειξης των βαθμών των νεαρών βλαστών της οικογένειας, δεν ωφελεί σε τίποτε το παιδί που έστω και υποσυνείδητα διαπιστώνει ότι χρησιμοποιείται.

Η κατάργηση της αριθμητικής κλίμακας το 1980 ήταν θετική ενέργεια, μόνον που η καθιέρωση των τριών κατηγοριών (Α, Β, Γ) δεν έλυσε το πρόβλημα.

Είναι απάνθρωπο να «μαρκάρουμε» τα παιδιά, τις τρυφερές αυτές υπάρξεις και να τα διαχωρίζουμε σε κατηγορίες.

Ο βαθμός, με την όποια του μορφή, είναι παραπλανητικός. Βοηθάει στο έντεχνο και σκόπιμο κοσκίνισμα των μαθητών «φρενάρει» την κοινωνική απαίτηση για όσο γίνεται περισσότερη μόρφωση και πετάει το παιδί συστηματικά έξω από κάθε παραπέρα «παιδευτική επίδραση».

Η χαμηλή επίδοση και η απόρριψη αποτελεί βαρύτατο ψυχικό τραύμα και για το παιδί και για τους γονείς.

Γεννούν το συναίσθημα της κατωτερότητας και η τάση του παιδιού να προβάλλει τον εαυτό του, να τον καταξιώσει, το σπρώχνει σε αντιδράσεις κάθε άλλο παρά εποικοδομητικές. Πολύ συχνά το προτρέπει σε αντικοινωνικές στάσεις και θέσεις.

Η δουλειά του δασκάλου δεν είναι να παραμερίσει το παιδί για μια αποτυχία του μ' ένα βαθμό-ετικέτα, αλλά να το οδηγήσει στην επιτυχία μέσα από κάποιο άλλο σύνολο παιδευτικών δραστηριοτήτων.

Λοιπόν το δάσκαλου δεν είναι το καθάρισμα της ήρας από το σιτάρι, αλλά

η επισήμανση και η καταπολέμηση των αιτιών τυχόν αφθονίας της ήρας.

Χρειάζεται το σχολείο να εφαρμόσει τη συνεχή και επισταμένη παρατήρηση του κάθε μαθητή με τη συνεργασία δασκάλου, συλλόγου διδασκόντων, Σχολικού Συμβούλου, ψυχολόγου και γονιών.

Να ανιχνεύει ικανότητες, δεξιότητες και να τις αξιοποιεί πλήρως. Να αιτιολογεί τυχόν χαμηλές επιδόσεις και να επιχειρεί διορθωτικές παρεμβάσεις με σκοπό τη βελτίωσή τους.

Να φροντίζει για ψυχο-ιατρο-παιδαγωγικό έλεγχο του μαθητή, ώστε να μειωθούν αδυναμίες και λάθη που μπορεί να αποδειχθούν μοιραία για την μελλοντική εξέλιξή του.

Να πάψει, έχοντας στο οπλοστάσιο της εξουσίας του το βαθμό, να παίζει το ρόλο του Προκρούστη σακατεύοντας κάθε ελεύθερη σκέψη, ικανότητα και δημιουργικότητα.

Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι προϊόν ψυχοπαιδαγωγικής μελέτης, που μπορεί να γίνει μέσα από αναλυτικές εκθέσεις για τη σωματική και πνευματική του κατάσταση από τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Αυτή θα είναι ο καθρέπτης της ανάπτυξής του και ο αλάθητος οδηγός για την παραπέρα πορεία του. Αυτό βέβαια απαιτεί ένα δάσκαλο με υψηλή ψυχο-παιδαγωγική κατάρτιση. Στη χώρα μας από το 1984 παρέχεται στο δάσκαλο μόρφωση πανεπιστημιακού επιπέδου και για τους ήδη υπηρετούντες στο Ν. 1566/85, προβλέπονται για πρώτη φορά μορφές επιμόρφωσης τέτοιες που θα τους καταστήσουν ικανούς ν' ανταποκριθούν στις σημερινές αυξημένες επιστημονικές ανάγκες.

Επιγραμματικά θα έλεγα, πως μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να γίνει ανά οκτώ (8) ενότητες διδασκαλίας και να στηριχθεί στους άξονες:

1. Στάση απέναντι στη διδ. ενότητα (ενδιαφέρον, ετοιμότητα μάθησης, ανάπτυξη πρωτοβουλίας κ.λπ.)
2. Αξιολόγηση ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΚΕΨΗΣ (μετασχηματιστική - αναλυτική - μιμητική κ.λπ.)
3. ΟΜΑΔΙΚΗ ΚΑΤΑΧΤΗΣΗ ΣΤΟΧΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (προφορικές και γραπτές εξετάσεις).
4. ΚΑΤΑΧΤΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (καταχώρηση αποτελεσμάτων σταθμισμένων TESTS).

Τελειώνοντας πρέπει να τονίσω πως μια τέτοια αλλαγή στις αντιλήψεις και τις πρακτικές γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα δεν είναι δυνατή, εάν δεν κατανοηθεί και συνειδητοποιηθεί πλήρως ο σκοπός του υποχρεωτικού εννιάχρονου πλέον σχολείου, που δεν είναι η επαγγελματική αποκατάσταση αλλά πέραν από τις γνώσεις και μέσα απ' αυτές ο «εξανθρωπισμός» του

ανθρώπου, ώστε να είναι και συνάνθρωπος με έμβλημά του, όχι βέβαια το «ο θάνατός σου η ζωή μου» αλλά το «υπάρχω» άρα «συνυπάρχω» που είναι και το μόνο ικανό να οδηγήσει σε μια κοινωνία ειρήνης και δημιουργικότητας.

Κι αυτό γίνεται σήμερα. Οι προϋποθέσεις, πολιτικές, εννοώ υπάρχουν.  
Ας τις αξιοποιήσουμε.

# Το σχολείο ως μέσο κοινωνικής επιλεκτικότητας

*Του κ. ΚΑΚΑΛΕΤΡΗ ΓΕΩΡΓΙΟΥ - Φιλολόγου - Παιδαγωγού - Διδάκτορα Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Τυβίγγης (TUBINGEN), Καθηγητή της Π. Ακαδημίας Λαμίας.*

## Το σχολείο ως μέσο κοινωνικής επιλεκτικότητας

Η συζήτηση γύρω από το σκοπό και την προσπάθεια του Σχολείου να εξασφαλίσει μια κοινωνική θέση στη νέα γενιά, έλαβε μεγάλες διαστάσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο, γύρω από τη δεκαετία του 40 και 50 αρχικά στην Αμερική και μετά στην Ευρώπη. Η επιστημονική έρευνα παρουσίασε ένα μοντέλο Σχολείου, ιδιαίτερα το Σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσο που εκπληρώνονται οι επιθυμίες και οι ελπίδες της νεολαίας και κατ' επέκταση οι προσδοκίες των γονέων, γιατί θα εξασφάλιζε στα παιδιά τους μια καλύτερη οικονομική και κοινωνική θέση. Και τούτο διότι είχε παρατηρηθεί μια δυσκολία και ένα περιορισμός στις δυνατότητες για την ανεύρεση μιας θέσης.

Αυτή η αντίληψη αντιπροσωπεύεται στις θέσεις του H. Schlesky<sup>1</sup> στα 1957, οι οποίες δύο χρόνια μετά αποτέλεσαν την αφετηρία των αρχών της Γερμανικής επιτροπής Εκπαίδευσης για συζήτηση γύρω από μια μεταρρυθμιστική πολιτική και η οποία δεν έχει ακόμη σχεδόν ολοκληρωθεί<sup>2</sup>. «Το Σχολείο ως πρωταρχικός, αποφασιστικός και σχεδόν ο μοναδικός κοινωνικός θεσμός για εξασφάλιση θέσης και κοινωνικής αναγνώρισης του ατόμου στην κοινωνία μας, φαίνεται να αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής ερώτησης σήμερα».

Τρεις σπουδαίες τάσεις που αποβλέπουν στη συνολική κοινωνική ανάπτυξη επιβεβαιώνουν την εικόνα του σχολικού μηχανισμού κατανομής κοινωνικών θέσεων.

1. Τα αξιολογικά κριτήρια για την κατάληψη κοινωνικών θέσεων γίνονται όχι με βάση την καταγωγή, αλλά σύμφωνα με τις προσωπικές επιδόσεις του κάθε ατόμου. Όλα τα επαγγέλματα καταλαμβάνονται αξιολογικά ανάλογα με τις γνώσεις που κατέχει ο καθένας και που αποδεικνύονται από τα πιστοποιητικά μόρφωσης<sup>3</sup>. Η κοινωνική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται καθαρά από μια παγίωση της σχέσης μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και επαγγέλματος.

2. Η δημοκρατική απαίτηση για ίσες κοινωνικές ευκαιρίες στηρίζεται στην κοινωνική δύναμη της μόρφωσης και της απαίτησης για λαϊκή μόρφωση και επιμόρφωση. Μ' αυτήν την έννοια παρουσιάζουν τα συντάγματα των χωρών την εκπαίδευση ως βασικό κοινωνικό δικαίωμα. Στο άρθρο 11 του συντάγματος της Βάδης Βυρτεμβέργης<sup>4</sup> διαβάσει κανείς ότι: «Κάθε άνθρωπος ανεξάρτητα από την καταγωγή ή την οικονομική του θέση έχει το δικαίωμα σύμφωνα με τις ανάλογες προσωπικές του δυνάμεις να τύχει αγωγής και μόρφωσης».

3. Το Σχολείο με την ιεράρχισή του στις επιλεκτικές απαιτήσεις του για άμιλλα και ως μοναδικός χώρος για μόρφωση, γίνεται το συστατικό μέρος της αμιλλώμενης κοινωνίας, τα μέλη της οποίας με ανάλογες δεξιότητες λαμβάνουν μέρος στις ίσες ευκαιρίες για μόρφωση. Μ' αυτό τον τρόπο επιβλέπει και επιβεβαιώνει με αντικειμενικά κριτήρια την απολαβή των κοινωνικών δικαιωμάτων. Η φιλελεύθερη αυτογνωσία του Σχολείου σαν ουδέτερο όργανο της αμιλλώμενης κοινωνικής επιλογής, απαλλάσσει τα μορφωτικά ιδρύματα από το να συνδέονται κατά προτίμηση μόνο με ορισμένες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες είχαν αποκλειστικό δικαίωμα τη μόρφωση. Έτσι αποτελεί το ίδιο, ένα ελεύθερο χώρο κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας.

Αλλά το φιλελεύθερο μοντέλο του Σχολείου, ως θεσμός διαρκούς εξασφάλισης των ίσων κοινωνικών ευκαιριών, ανταποκρίνεται πάντοτε σύμφωνα με καθολικά κριτήρια όλο και πιο λίγο, όπως διαπιστώνει η έρευνα της κοινωνιολογίας της παιδείας.

Διαπιστώνεται μια ψεύτικη ουδετερότητα των σχολικών τρόπων κρίσης μεταξύ κοινωνικών προσδοκιών και κοινωνικής εξέλιξης. Από την κριτική συνείδηση διαπιστώνεται μια παραμορφωτική τάση της κοινωνικής επιλογής. Η παλιότερη έρευνα συγκέντρωνε το ενδιαφέρον της στην ανάλυση σταθερών διαδικασιών επιλογής του Σχολείου. Η αναμόρφωση αποβλέπει σε μια αισιόδοξη πραγματοποίηση του φιλελεύθερου μοντέλου. Παρατηρείται, ότι τα ξένα πρότυπα των διαφόρων σχολικών τύπων, περιορίζουν τον ορίζοντα του κοινωνικού, δηλαδή την προσδοκία ή την παραίτηση για μόρφωση των επιμέρους κοινωνικών τάξεων. Σε κάθε επιλογή για μια ανώτερη σχολική βαθμίδα, συνήθως από προκατάληψη, παρατηρείται μια διστακτικότητα στην επιλογή παιδιών από κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Πολλές αμερικάνικες και ευρωπαϊκές έρευνες απόδειξαν, ότι ο αριθμός των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων είναι πάντοτε πιο μικρός σε συσχέτισμό με τον αριθμό των παιδιών από άλλες κοινωνικά ανώτερες τάξεις<sup>5</sup>. Εξάλλου η κοινωνική προέλευση των δασκάλων και οι διάφοροι σχολικοί κανονισμοί είναι ενδείξεις, ότι οι σκοποί

και το περιεχόμενο του πολιτισμού της μεσαίας κοινωνικής τάξης έχουν αποφασιστική σημασία για τη θέση, που θα πάρουν σχετικά με την επιλογή (βαθμολογία) των μαθητών.

## Εμπόδια στη μορφωτική άνοδο

Η ασυνήθιστη κοινωνική διάκριση των παιδιών από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και ο σε μεγάλο ποσοστό αποκλεισμός από το Γυμνάσιο και τις ανώτερες και ανώτατες σχολές, επέσυρε την προσοχή των ερευνητών σε θέματα εκπαίδευσης, των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών και των μοντέρνων πολιτικών, που πρότειναν ένα πιο φιλελεύθερο μοντέλο επιλογής. Η διάκριση αυτή παρουσιάστηκε βασικά σαν πρόβλημα εισαγωγής στα ανώτερα Σχολεία. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έθεσαν ως σκοπό, να κλησιάσουν όσο είναι δυνατόν τα ιδεώδη της εκπαίδευσης στο επίπεδο της δυνατότητας ίσων ευκαιριών. Για το σκοπό αυτό θεσπίστηκαν αντικειμενικά κριτήρια επιλογής με ελαστικές και μακροχρόνιες διαδικασίες, εξουδετερώθηκαν τα οικονομικά κριτήρια και παραμερίστηκαν οι πολλές προσπάθειες για τυχόν ελλείψεις. Θεσπίστηκαν νέα σχολικά τεστ, νέος τρόπος αξιολόγησης των εργασιών, καθώς επίσης και νέος τρόπος σύνταξης των γνωμοδοτικών παρατηρήσεων από τους δασκάλους. Σε πολλές περιπτώσεις καταβλήθηκε προσπάθεια να επιμηκυνθεί ο χρόνος της επίσκεψης του βασικού Σχολείου ή δημιουργήθηκαν τάξεις με σκοπό την επιπλέον βοήθεια των μαθητών που είχαν ανάγκη. Αυτό διευκόλυνε την έγκαιρη επιλογή, σύμφωνα πάντοτε με τις ικανότητες που αναπτύσσονταν από την όλη προσπάθεια. Όπως τονίστηκε χαρακτηριστικά: «Θέλουμε να καθορίσουμε ακριβέστερα το πρόβλημα της κοινωνικής επιλογής με τη σχολική αγωγή και ταυτόχρονα να ομολογήσουμε την επίδραση που ασκεί η ταξική προέλευση του παιδιού για τη διανοητική και κοινωνική διαδικασία μάθησης». Αυτό το επιβεβαιώνουν με ποικίλους τρόπους οι ακόλουθες σχέσεις:

1. Μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και της δυνατότητας για ανώτερες σπουδές<sup>8</sup>.
2. Μεταξύ της κοινωνικής καταγωγής και της σχολικής επιτυχίας<sup>9</sup>.

Και οι δύο συσχετίσεις υπάρχουν, ανεξάρτητα από το αν οι μαθητές ανέλαβαν κοινωνικά καλύτερα με μια τέχνη, από ό,τι θα σταδιοδρομούσαν με ένα απολυτήριο Σχολείου.

Η κοινωνική έρευνα έστρεψε την προσοχή της στις σχέσεις που υπάρχουν στα διάφορα σχολικά συστήματα, όσον αφορά τη δυνατότητα να τελειώσουν με επιτυχία το Σχολείο. Επίσης εξετάζει τους επί μέρους αστάθμητους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία της κοινωνικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν: 1. Την εκτελεστική τακτική της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και 2. Την επικράτηση κοινωνικών κριτηρίων επιλογής για τα Σχολεία δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## Η αποξένωση του ανώτερου Σχολείου δημιουργεί κοινωνική διάσταση

Η κοινωνική απόσταση από τα ανώτερα και τα ανώτατα πνευματικά ιδρύματα για την εργατική τάξη, σε αντίθεση με τη μεσαία και την ανώτερη κοινωνική τάξη, εμπεριέχει στοιχεία διανοητικά και συναισθηματικά.

Αποφασιστικό εμπόδιο για το δρόμο που οδηγεί στα ανώτατα πνευματικά ιδρύματα είναι η άγνοια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από τους γονείς της κατώτερης κοινωνικής τάξης λείπει το ανώτερο Σχολείο, ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, καθώς επίσης ως δυνατότητα προβολής των ατομικών δυνατοτήτων. Ίσως γι' αυτό δεν παροτρύνουν τα παιδιά τους να πάρουν στα σοβαρά τις δυνατότητες που υπάρχουν για μόρφωση και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των Σχολείων με τις απαραίτητες επιδόσεις.

Από τα ίδια τα παιδιά της εργατικής τάξης λείπει η απαραίτητη υποδομή μεταξύ των απαιτήσεων που έχει το Σχολείο και των δυνατοτήτων που παρέχει ο άμεσος κόσμος της εμπειρίας τους<sup>10</sup>. Γι' αυτό στρέφουν το ενδιαφέρον τους μόνο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με λιγότερες αξιώσεις. Η SUSANNE GRIMM<sup>11</sup> διαπιστώνει ότι μια ακόμη ασυνείδητη επίδραση, που κρατά την εργατική τάξη σε κάποια απόσταση από την επίσκεψη των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οφείλεται στην «παθητική απόσταση». Η ψυχική παθητική απόσταση κατά της μορφωτικής ανόδου του παιδιού, μπορεί να οδηγήσει σε μια δυσπιστία και εχθρότητα απέναντι των μορφωτικών ιδρυμάτων. Αυτή εκδηλώνεται με αισθήματα κατωτερότητας, που οφείλονται στην κατώτερη κοινωνική θέση του εργαζομένου. Η συναισθηση αυτή φαίνεται βασικά να τον αποκλείει από την προσπάθεια για τις συμμετοχικές διαδικασίες σε επιθυμητές κοινωνικές αξίες, όπως επαγγελματική άνοδο, ηθική εκτίμηση, κοινωνική επίδραση, μόρφωση και ιδιοκτησία. Το συναισθημα της κατωτερότητας επιδρά επίσης σαν φίλτρο πληροφόρησης, μέσω του οποίου αποποιείται κάθε μεγάλη προσπάθεια για απόδοση. Έτσι περισσότερο επηρεάζεται υποκειμενικά από ό,τι διανοητικά με την πληροφόρηση. Αυτό το είδος της μορφωτικής εγκράτειας για τον εργάτη αντιστοιχεί με αυτό που είναι γνωστό για την ταξική εκτίμηση της επιτυχίας μέσω της κοινωνικής ανόδου γενικά.

Από έρευνες που έγιναν<sup>12</sup>, αποδείχτηκε, ότι οι άνθρωποι της κατώτερης κοινωνικής τάξης ενδιαφέρονται λιγότερο γενικά να θέσουν σκοπούς που απαιτούν κόπο, συναγωνισμό κ.λπ., γιατί εκτιμούν τις δυνάμεις τους λιγότερο και επί πλέον βλέπουν, ότι με τη συνηθισμένη μόρφωση δεν κατέχουν κανένα κατάλληλο μέσο, που θα τους επέτρεπε την επιθυμητή κοινωνική τους άνοδο. Κάθε επιτυχία θεωρείται συνάρτηση της μοίρας και της τύχης. Αντίθετα τα παιδιά της μέσης κοινωνικής τάξης μαθαίνουν, ότι η επιτυχία βρίσκεται στην περιοχή που μπορούν να ελέγχουν ο καθένας και ότι είναι αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας<sup>13</sup>.

Αποφασιστική σημασία για τη μόρφωση των παιδιών έχει τόσο η μόρφωση των γονέων όσο και η επαγγελματική τους επιτυχία. Επί πλέον τα πρόσωπα, με τα οποία σχετίζεται η οικογένεια, αποτελούν βασικούς παράγοντες για την παθητική απόσταση από τα ανώτερα μορφωτικά ιδρύματα<sup>14</sup>. Το ενδιαφέρον των γονέων έχει αποδειχτεί, ότι είναι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία θετικών προϋποθέσεων μόρφωσης και κοινωνικοοικονομικής εξέλιξης των παιδιών. Μάλιστα ο Η. SCHELKY<sup>15</sup> σε μια κοινωνιολογική ανάλυση για τις ίσες δυνατότητες ευκαιριών στις κοινωνικές τάξεις για μόρφωση, θέτει στην ίδια θέση την ευφύια, με τη θέληση για μόρφωση και κοινωνική άνοδο.

Η δομή του σχολικού συστήματος επίσης, που είναι αυστηρά ιεραρχημένη, σχετίζεται με την ταξική κοινωνική δομή. Η σχετικά πολύ πρόωρη εκλογή, των μαθητών που γίνεται στην Αγγλία και τη Γερμανία για τους διάφορους τύπους Σχολείων μετά την τετραετή επίσκεψη του Δημοτικού, επιβεβαιώνει την ιδέα του ταξικού χαρακτήρα των Σχολείων. Και ενώ για το Ρεάλ-Σχολείο και το Χάουπτ-Σχολείο δεν έχουμε σπουδαίες απαιτήσεις, γιατί τα παιδιά θα ακολουθήσουν επαγγέλματα, αντίθετα για το Γυμνάσιο απαιτείται υψηλή απόδοση. Η απόδοση αυτή σχετίζεται βέβαια με την ευφύια, αλλά δεν είναι άσχετη με την κοινωνική προέλευση των παιδιών. Η ιεράρχηση της σχολικής δομής διευκολύνει αυτούς που ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις να παραιτηθούν από μια προσπάθεια για μόρφωση, όταν διαπιστώνουν οι ίδιοι, ότι δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις ενός ανώτερου και απαιτητικού Σχολείου. Η δομική αυτή ανισότητα οδηγεί σε κοινωνική ανισότητα ίσων ευκαιριών, γιατί δεν είναι μόνον η προσωπική, αλλά και η κοινωνική βοήθεια που διευκολύνουν να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις ενός Σχολείου.

### Σχολική επιλογή και κοινωνικά κριτήρια

Ένα βασικό στήριγμα του φιλελεύθερου μοντέλου, που θα εκπροσωπούσε αντικειμενικά απέναντι των κοινωνικών απαιτήσεων μια ουδέτερη επιλογή του Σχολείου, για μια σωστή αρχή της κοινωνικής και επαγγελματικής καριέρας, ήταν η θεωρία μιας γενετικά παγιωμένης ευφύιας<sup>16</sup>. Η ανάλυση της αντίθεσης με το μοντέλο στενής σχέσης μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και της δυνατότητας για ένα ανώτερο Σχολείο, επεκτάθηκε στο επίκαιρο πάντοτε θέμα της έρευνας στα κοινωνικά επιλεκτικά κριτήρια για τη σχολική άνοδο. Η γνώμη του δασκάλου και η βαθμολογία δεν αρκούν σε καμιά περίπτωση για να αντικαταστήσουν μια αντικειμενική κρίση για την πιστοποίηση της ικανότητας ενός μαθητή<sup>17</sup>.

Από έρευνες που έγιναν στην Αμερική<sup>18</sup> διαπιστώθηκε, ότι ο βαθμός ευφύιας στο κάθε άτομο εξαρτάται από την οικογένεια και από τις συνθήκες που έχει μεγαλώσει. Παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης, που από τον τρίτο χρόνο έτυχαν αντισταθμιστικής αγωγής, παρουσίασαν κατά μέσο όρο

βελτίωση στα τεστ ευφύιας, ενώ άλλα παιδιά, που παρέμειναν εκτός αυτού του προγράμματος αγωγής δεν μεταβλήθηκαν καθόλου<sup>19</sup>.

Όλες οι έρευνες με τα τεστ ευφύιας οδήγησαν σε μια νέα ερμηνεία της ευφύιας. Σήμερα πιστεύεται ότι τα τεστ είναι ένα μέτρο για την επίδραση που ασκεί το πλούσιο ή το φτωχό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και στο οποίο μπορεί να πάρει πολλές εμπειρίες, που διαπιστώνονται στα ποσοστά ευφύιας. Αυτό αποτελεί την ύπαρξη ενός ταξικού πολιτισμού. Ιδιαίτερα η συχνά εμφανιζόμενη διαφορά μεταξύ της γλωσσικής ή μη γλωσσικής ευφύιας στην κατώτερη κοινωνική τάξη, αποδεικνύεται από τη διαστρέβλωση της γλωσσικής ικανότητας. Μια πιο προσεκτική ανάλυση απέδειξε, ότι όλες οι διαφορές στις απαιτήσεις για απόδοση, προϋποθέτουν την κατοχή της συμβολικής γλώσσας<sup>20</sup>. Στα πειράματα ευφύιας διαπιστώθηκε, ότι οι βασικοί παράγοντες ευφύιας που έχουν διαφορές, όπως κατοχή γλώσσας, πλούσιο λεξιλόγιο, επιδεξιότητα αρίθμησης, μνήμη, ανακλητική σκέψη, αντιπροσωπεύουν μόνον ένα μικρό τμήμα από το πλήθος των περιπτώσεων συμπεριφοράς της σκέψης. Απ' αυτό προκύπτει, ότι το ποσοστό ευφύιας αποτελεί αποφασιστικό μέσο επιλογής ή αποτελεί ένα αντικειμενικό κριτήριο για βεβαίωση της κοινωνικής προέλευσης και η οποία επηρεάζει το Σχολείο να προβεί στην Επιλογή του ή στην απόφασή του για κρίση του μαθητή.

Έτσι διαμορφώνεται η κοινωνική φόρμα, ως πρόβλημα ανισότητας μεταξύ των ατόμων και επομένως ανισότητας και στο πρόβλημα της παρεχόμενης μόρφωσης.

## **Ταξικές διαρθρώσεις στην απόδοση της γλώσσας, της σκέψης και της κινητικότητας**

Έχει διαπιστωθεί ότι για να καταλάβει ένα παιδί μια θέση σ' ένα Σχολείο ανάλογη με τα προσόντα εξυπνάδας που διαθέτει, πρέπει να εξεταστεί με ορισμένες επιστημονικές μεθόδους, που η αντικειμενικότητά τους έχει αποδειχτεί αναμφισβήτητη. Τα γνωστά ως τεστ ευφύιας εφαρμόζονται ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολική ηλικίας, για να διαπιστωθεί κατά πόσον είναι ικανά μερικά παιδιά, σύμφωνα με την επιθυμία των γονέων τους, να επισκεφτούν το Σχολείο γρηγορότερα από ό,τι επισκέπτονται άλλα παιδιά, που έχουν συμπληρώσει τον απαιτούμενο χρόνο. Η κοινωνική προέλευση του παιδιού έχει άμεση σχέση με την απόδοσή του. Η νεώτερη έρευνα εξετάζει την κοινωνική κατάσταση, που επηρεάζει τις δομές απόδοσης του παιδιού, ιδιαίτερα στους χώρους των γλωσσικών συμβόλων επικοινωνίας, της ποσοτικής διάστασης διανοητικών ικανοτήτων και της ώθησης για απόδοση.

Οι κοινωνιολογικές έρευνες που έγιναν στην Αγγλία από τον B. BERNSTEIN<sup>21</sup> καθώς και στη Γερμανία από τον P.M. ROEDER και τους

συνεργάτες του, απόδειξαν, ότι το παιδί της μεσαίας κοινωνικής προέλευσης είναι γλωσσικά σε πλεονεκτικότερη θέση από ό,τι το παιδί της κατώτερης κοινωνικής τάξης<sup>22</sup>. Ο BERNSTEIN έκανε ανάλυση γραπτών από τους μαθητές και σχημάτισε ένα «γλωσσικό κώδικα» βασισμένο στις προγλωσσικές κοινωνικές εμπειρίες. Στο γλωσσικό κώδικα συγκεντρώνονται οι πρώιμες εμπειρίες, ως επί το πλείστον οι οικογενειακές κοινωνικές σχέσεις, που είναι επηρεασμένες από μια περιβαλλοντική κοινωνική υποδομή. «Κατά τη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας, του ενστερνισμού γλωσσικών κανόνων το άτομο αποδέχεται τις ιδιότητες και τις παραδόσεις της κοινωνικής δομής που το περιβάλλει. Αυτές αποτελούν μια ψυχική πραγματικότητα... Η δομή τους καθορίζει την προσωπική δράση, καθόσον ανοίγει ή κλείνει ορισμένες επιλογές συμπεριφοράς, κατασκευάζει τη διανοητική σχέση των προσώπων και των αντικειμένων και γενικά καθορίζει τον εμπειρικό ορίζοντα»<sup>23</sup>.

Ο «περιορισμένος κώδικας» (restricted code) προσφέρει αντίστοιχα με το φτωχό επίπεδο προέλευσης μια αρκετά περιορισμένη περιοχή χαρακτηριστικών επιλογών της έκφρασης και του διανοητικού προσανατολισμού και επομένως της όλης δράσης. Ο «επεξεργασμένος κώδικας» (elaborated code) είναι πιο πλούσιος σε δυνατότητες διαφοροποίησης. Ο BERNSTEIN απόδειξε, ότι ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης ανήκουν στον τύπο του περιορισμένου κώδικα (restricted code), ενώ τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης ομιλούν τον επεξεργασμένο κώδικα (elaborated code).

Από γνωστικής απόψεως ο μαθητής που προέρχεται από την κατώτερη κοινωνική τάξη περιφρονείται στις σχέσεις του στο Σχολείο, γιατί δεν παρουσιάζει την ικανότητα να συλλάβει στο ακέραιο τις δυνατότητες επικοινωνίας, που απαιτούν οι σχέσεις με άλλα παιδιά, καθώς και τις προϋποθέσεις, που απαιτούνται, για μια ποιοτικά παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση, που σίγουρα στηρίζεται στην ποιοτική επιλογή των μαθητών από το Σχολείο.

Η κοινωνική διάκριση του μαθητή της κατώτερης κοινωνικής τάξης στο Σχολείο, σχετίζεται τόσο με τον αποκλεισμό του παιδιού από τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών της μεσαίας κοινωνικής τάξης, όσο και με τις αποτυχίες του παιδιού στα μαθήματα. Εδώ διαπιστώνεται έλλειψη κινητικότητας και περιορισμένη διάθεση για συνεργασία σε σχολικά προβλήματα, καθώς επίσης και περιορισμένη γλωσσική ικανότητα για έκφραση και αντίληψη. Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, που παρουσιάζει το παιδί της κατώτερης κοινωνικής τάξης, του μειώνει τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες. Και τούτο διότι το Σχολείο με την εκλεκτικότητά του απαιτεί από το παιδί να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στους όρους, που θέτει για απόδοση. Αντίθετα ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας του παιδιού, που προέρχεται από τη μεσαία κοινωνική τάξη, του επιτρέπει να έχει καλύτερες σχετικά επιδόσεις.

Ένας άλλος σπουδαίος επίσης παράγοντας, που σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση και την επιλεκτική αρχή του Σχολείου, είναι το κάθε φορά γνωστικό επίπεδο παρατηρητικότητας του παιδιού. Με τον όρο γνωστικό επίπεδο εννοούμε εδώ, με μια ευρύτερη έννοια, την ικανότητα που έχει το άτομο να ταξινομεί τις εμπειρίες του από το περιβάλλον, λαμβανομένου πάντοτε υπόψη του γλωσσικού ύφους, της αστάθειας της προσωπικότητας κ.λπ.

Η ROSALIE COHEN<sup>24</sup> διαπιστώνει, ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ διάνοησης και κοινωνικής προέλευσης, που αποδεικνύεται από την ικανότητα του παιδιού να μετέχει με καλύτερο τρόπο στις σχολικές εργασίες. Διακρίνει ένα «αναλυτικό αντιληπτικό ύφος» (analytic conceptual style) από ένα «σχετικό αντιληπτικό ύφος» (relational conceptual style), που επικρατεί αποδεδειγμένα στην ικανότητα παρατηρητικότητας του παιδιού της κατώτερης κοινωνικής τάξης ή ανάλογα της μεσαίας.

Στη συνέχεια στηριζόμενοι στην παραπάνω έρευνα διακρίνουμε τέσσερις περιοχές γνώσης, που σχετίζονται άμεσα με το πρόβλημα της κοινωνικής επιλογής:

1. Η επικρατούσα εγωκεντρικότητα της πνευματικής εμπειρίας. Αυτός που ανήκει στην κατώτερη κοινωνική τάξη, ζει τις περισσότερες φορές σχέσεις ως προϊόντα του εγώ του και του απέναντί του. Η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τις κοινωνικές εμπειρίες του. Στη μεσαία κοινωνική τάξη οι σχέσεις κατανοούνται μάλλον ως ποιότητες ενός ερεθίσματος εξωτερικού και μαθαίνονται ανεξάρτητα από τη σπουδαία προσωπική σχέση.

2. Η ισχυρή εξάρτηση από το πεδίο παρατήρησης, δηλαδή η αδυναμία να ζήσει λεπτομέρειες, ξεχωριστά από το βάθος και η ανικανότητα να τις διακρίνει από την εμπλοκή τους με τα συμφραζόμενα.

Αποτελέσματα πειραμάτων σχετικά με την ικανότητα για αφαιρετική, διαφοροποιητική και συγκριτική παρατήρηση, για ταύτιση από μια δομική αστάθεια σε ένα μεταβλητό πεδίο παρατήρησης, αποσταθεροποιούν εμπειρικά τη θεωρητική διαφορά μιας σχετικής και μιας αναλυτικής διάστασης αυτής της μεταβλητότητας.

3. Ένα χαμηλό επίπεδο αφηρημένης σκέψης και μια μειωμένη ικανότητα κατηγορικής διαφοροποίησης στο σχηματισμό των εννοιών και τη μνημονική ικανότητα.

4. Μια μειωμένη ετοιμότητα για να δεχτεί νέες διαστάσεις παρατήρησης, οι οποίες δεν συμφωνούν με τη συνήθη εμπειρία.

Η παραδοσιακή απαίτηση του Σχολείου για απόδοση, προϋποθέτει την αναλυτική διάσταση του γνωστικού ύφους από την αυτονόητη ικανότητα παρατηρητικότητας. Ιδιαίτερα το Σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιρεί τον τύπο διανοητικής ικανότητας, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της μεσαίας κοινωνικής τάξης, ως κριτήριο για την εισαγωγή στο Σχολείο και για την απόδοσή του μέσα σ' αυτό. Αντίθετα τα παιδιά της κατώτερης

κοινωνικής τάξης έχουν λιγότερες πιθανότητες να διακριθούν κατά τη διαδικασία της επιλεκτικής τακτικής, που εφαρμόζει το Σχολείο. Και τούτο διότι οι γνωστικές ικανότητες, όπως αυτές ελέγχονται από το Σχολείο κατά την εξέταση, δεν διευκολύνουν μια ολόπλευρη εξέταση των γνωστικών αυτών δεξιοτήτων. Επομένως όποια απόφαση παρθεί για απόρριψη, απωθεί την ελπίδα τόσο να τύχει το παιδί κάποιας αντισταθμιστικής γνώσης, όσο και να μετέχει στη διαδικασία για ίσες ευκαιρίες στην παιδεία.

Εδώ ενισχύεται και η άποψη της έρευνας, δηλαδή ότι η δομή των οικογενειακών ρόλων και οι σχέσεις του παιδιού με τις ομάδες συνομηλίκων εκφράζουν και τη διανοητική του κατάσταση. Η επαφή του παιδιού με παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα καθορίζει και την ταυτότητά του.

Μετά από τη γενική διαπίστωση της άνισης μεταχείρισης των παιδιών, που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα εξαιτίας της επιλεκτικής αρχής του Σχολείου, μπορούμε να πούμε, ότι γενικά παραμένουν σταθερές οι εξής θέσεις:

1. Ορισμένα φαινόμενα αποστέρησης οφείλονται στο κοινωνικά δικαιολογημένο ύφος της παιδικής παρατηρητικότητας.
2. Ως χαρακτηριστικά μάθησης έχουν ορισμένες κοινωνικές συνέπειες, που μπορούν να προβλεφτούν από πιο γρήγορα.
3. Αυτές καθορίζουν αποφασιστικά την επιτυχία στο Σχολείο.
4. Επισφραγίζονται και επιβεβαιώνονται από τις ταξικές δομές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οικογένεια και τις φιλικές ομάδες.

Ένας άλλος παράγοντας του επιλεκτικού μηχανισμού του Σχολείου, είναι τα κίνητρα που καθορίζουν τη συμμετοχική διαδικασία στη μόρφωση, ανεξάρτητα από τις διανοητικές ή γλωσσικές ικανότητες του μαθητή. Εδώ πρόκειται ακόμη και για την απόδοση μάθησης από την πρώιμη παιδική ηλικία. Υπάρχει μια σειρά από ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έρευνες, σχετικά με τη γέννηση και δράση των κινήτρων μάθησης, που οδηγούν στη σχολική επιτυχία<sup>25</sup>. Ο OEVERMANN μας αναφέρει συνοπτικά τα αποτελέσματά ως εξής: «Μαθητές με υψηλές επιδόσεις, θέτουν ως αυτοσκοπό τη λύση των δύσκολων προβλημάτων. Εργάζονται συνέχεια, έχουν υψηλό επίπεδο αξιώσεων, αγωνίζονται ανεξάρτητα από υλικές αμοιβές. Ερμηνεύουν θέσεις που απαιτούν μάλλον μεγάλες αποδόσεις και προγραμματίζουν τις εργασίες τους αρκετά πιο νωρίς. Με λίγα λόγια κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους σε ένα «υπέροχο πρότυπο», που έχουν επιλέξει οι ίδιοι»<sup>26</sup>.

Μεγάλη σπουδαιότητα έχει η διαπίστωση, ότι η απαίτηση του Σχολείου για υψηλές αποδόσεις, διευκολύνει μόνον τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Ο δε σκοπός των ίσων ευκαιριών δεν μπορεί να συμβάλει, ανεξάρτητα από τα ποσοστά ευφύιας. Ο MacClelland<sup>27</sup> και οι συνεργάτες του, κατόρθωσαν να βρουν ένα όργανο μέτρησης του «κινήτρου για κατόρθωμα», που βασίζεται στο συναισθημα. Σήμερα είναι γνωστό ότι οι μεγαλύτερες επιδόσεις με βάση το κίνητρο, επιτυγχάνονται κατά την πρώιμη κοινωνικοποίηση μέσω ορισμένων

πρακτικῶν ενεργειῶν τῆς αγωγῆς. Πολλοί<sup>28</sup> ρίχνουν το βάρος στο ερέθισμα-απόδοση, που επιτυγχάνεται με το παιχνίδι. Επίσης, εξαίρουν τῆ «ζεστασιά» του εκπαιδευτικῆ κλίματος, ως προϋπόθεση για τῆ δημιουργία ενθουσιασμοῦ. Ο τρόπος αὐτός, αποσκοπεῖ στην ανεξαρτητοποίηση του παιδιοῦ, σε σχέση με τον τρόπο που πρέπει να εργαστεῖ, ὅταν του ζητεῖται να αποπερατώσει ορθά κάποια εργασία σε ορισμένο χρόνο. Οἱ γονεῖς, παρακολουθοῦν τῆ προσπάθεια του παιδιοῦ τους με αγωνία, ἄγχος, πεποίθηση, χαρά, φόβο και ένταση γενικά. Αὐτό τῆ εἶδος τῆς αγωγῆς τῆ συναντάμε στη μεσαία κοινωνική τάξη και ερμηνεύει τῆ σημαντικὰ υψηλό επίπεδο κινήτρου για απόδοση, σε σχέση με τὰ παιδιά τῆς κατώτερης κοινωνικῆς τάξης.

Ἡ ἀνάλυση των ὄρων δημιουργίας του κινήτρου για κατόρθωμα, μας ἐξηγεῖ τις μορφωτικῆς προσπάθειες, που εξασφαλίζουν στο παιδί αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση ἀπὸ τὰ επιτυχή αποτελέσματα.

Οἱ γονεῖς ἀπὸ τῆν κατώτερη κοινωνική τάξη, ἔχουν λιγότερη ἐμπιστοσύνη στην ανεξάρτητη δυνατότητα του παιδιοῦ τους. Δείχνουν υπερβολική υπερπροστασία, που ἐκφράζεται σε αιτήσεις για συνεχῆ εξέταση στο σχολικό μάθημα<sup>29</sup>.

Οἱ σημαντικὰ χαμηλῆς απαιτήσεις και προσδοκίες τους, ζημιώνουν ιδιαίτερα τῆ διαμόρφωση ἐνὸς αισθήματος προσωπικῆς υπευθυνότητας για επιτυχία ἢ ἀποτυχία. Ο φόβος τῆς τιμωρίας ἐξαναγκάζει τῆ παιδί να σέβεται ἀπαραίτητα τις πατρικῆς ἐντολῆς, πράγμα που δογεί ἀναπόφευκτα σε ἔλλειψη παρότρυνσης για απόδοση και ἐπὶ πλέον ἀποτρέπει τῆ ἀνάπτυξη ἐσωτερικῆς ἐλέγχου συμπεριφοράς, δηλαδή μιας ἀυτόνομης ἀνάπτυξης τῆς ταυτότητας στο παιδί<sup>30</sup>.

Ἡ ἐρευνητικῆ προσπάθεια ερμηνεύει τον τρόπο αὐτό τῆς μόρφωσης, ἐξετάζοντας τις δομικῆς προϋποθέσεις τῆς εργατικῆς οικογένειας και υποστηρίζει, ὅτι ἡ κατώτερη κοινωνική τάξη χαρακτηρίζεται ἀπὸ μια διαρκῆ μορφή αὐθεντίας και σταθεροῦς κανόνες. Ἡ πρόοδος στηρίζεται λιγότερο στα προσωπικά προσόντα και περισσότερο στις συλλογικῆς προσπάθειες.

Πάλι γίνεται φανερό, πως τὰ κοινωνικοοικονομικά μειονεκτήματα ἐκφράζονται μέσω τῆς πρώιμης κοινωνικοποίησης στα περιορισμένα κίνητρα ἀπόδοσης και ἐπομένως στις λιγότερες ἐλπίδες ἰσων ευκαιριῶν για τὰ παιδιά τῆς κατώτερης κοινωνικῆς τάξης. Ἡ ἐπίσκεψη του Σχολείου ἀπὸ τὰ παιδιά αὐτά τους ἐπιφυλάσσει με ομαλῆς συνθήκες λιγότερες επιτυχίες, γιατί αὐτῆς προϋποθέτουν ορισμένα στοιχεία του «κινήτρου για κατόρθωμα», που εἶναι χαρακτηριστικὰ τῆς μεσαίας κοινωνικῆς τάξης. Ἀπὸ τῆ παιδί τῆς κατώτερης κοινωνικῆς προέλευσης, λείπει ὁ μακροπρόθεσμος προγραμματισμός, γιατί ἀρέσκειται στην ἄμεση ικανοποίηση των ἄμεσων ἀναγκῶν του. Καθιερωμένοι τρόποι που σκοπεύουν στην ἐπιθυμία για απόδοση, ὅπως π.χ. ἐπαινοί, βλέμματα ικανοποίησης ἢ ἀκόμη και ἀπειλή για ἀποστέρηση τῆς ἀγάπης τῆ ἀφήνουν ἀδιάφορο, γιατί ἔχει μάθει να ἀντιδρά μόνο στην ὑπόσχεση χαρακτηριστικῶν ἀμοιβῶν. Ἀκόμη, συνηθίζει να καταβάλλει προσπάθειες για

επιτυχία, από φόβο επιβολής σωματικών ποινών.

Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές των παιδιών της χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης, θέτουν μικρότερες απαιτήσεις απόδοσης και μειώνουν μ' αυτόν τον τρόπο το επίπεδο αξιώσεών τους. Η μειωμένη παραγματικά απόδοση μειώνεται ακόμη πιο πολύ μέσα στην τάξη, από την πιστοποίηση της κοινωνικής τους θέσης. Δάσκαλοι και γονείς αντιδρούν με αυστηρά μέτρα τιμωρίας και αποφεύγουν την ενθάρρυνση και παρακίνηση για καλύτερη επίδοση.

Ο τρόπος της αντίδρασης αυτής περιλαμβάνει τον κύκλο των εγγενών αδυναμιών του κοινωνικού στάτους και της ταξικής επιλογής. Οι πολλές αποτυχίες μειώνουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού και επομένως την απαραίτητη προϋπόθεση μιας ανανεωμένης προετοιμασίας για επιτυχία.

Είναι κατ' επανάληψη διαπιστωμένο, ότι παιδιά που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, πέφτουν θύματα του μηχανισμού λειτουργίας του Σχολείου, που ανταποκρίνεται στα κίνητρα και τις προϋποθέσεις της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Η διαπίστωση αυτή προέρχεται από το σχετικά υψηλό ποσοστό μαθητών, που αποκλείεται από τα γερμανικά και τα αγγλοσαξωνικά Πανεπιστήμια. Ο αποκλεισμός οφείλεται κατά μεγάλο ποσοστό, στην έλλειψη μερικών χαρακτηριστικών, που επικρατούν στην κουλτούρα της μεσαίας τάξης, όπως ορισμένες απόψεις αξιολογικού προσανατολισμού, κινήτρων, της γενικής διανοητικής δομής, ιδιαίτερα της συμβολικής επικοινωνίας κ.λπ.

Από την έρευνα προκύπτει<sup>31</sup>, ότι τόσο ο αποκλεισμός από τα Πανεπιστήμια, όσο και η πρόωγη εγκατάλειψη του Γυμνασίου από τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, είναι αποτέλεσμα ενός αθεράπευτου δομικού κυκλώματος, που αποτελείται από την ανισότητα των οικογενειακών προσδοκιών και των σχολικών αξιώσεων. Ο DAHRENDORF R, στο πλήθος των κοινωνιολογικών ερευνών που έκανε στη Βάδη Βυρτεμβέργη, διαπίστωσε ότι η αποτυχία οφείλεται στον επιλεκτικό μηχανισμό του Σχολείου. «Ο μηχανισμός αυτός λειτουργεί έτσι, ώστε το κοινωνικό περιβάλλον του Γυμνασίου να κυριαρχείται από ορισμένες αξίες, σύμφωνα με τις οποίες παιδιά από ομάδες με άλλες κοινωνικές αξίες, πρέπει να αποτύχουν»<sup>32</sup>.

## Βιβλιογραφία

1. SCHLESKY H., Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung, in: Schule um Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 18.
2. Deutscher Ausschuß für das Erziehung und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung and Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Stuttgart 1959, S.8.
3. BÜHL W.L., Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968.
4. HOCHSTETTER H. Und MUSER E., Schulgesetz für Baden-Württemberg, Stuttgart 1964<sup>14</sup>.
5. DAHRENDORF R., Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, in: Recht und Staat, Nr -302/303, Tübingen 1965.
6. LÜTKENS CH., Die Schule als Mittelklasse-Institution, in: PETER HEINZ (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln 1959, S. 22-39.
7. FELDHOFF J., Schule und soziale Selektion, Heidelberg 1972.
8. POPITZ H., Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: Ludwig von Friedeburg (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln 1965, S. 392.
9. PEISERT H., DAHRENDORF R. (Hrsg.), Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, Villingen 1967.
10. JACKSON B., MARSDEN D., Education and the working class, London 1962.
11. GRIMM SUSANNE, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966.
12. HYMAN H., The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification, in: R. Bendix, S.M. Lipset (Hg.): Class, status and power, Clencoe III, 1963, 426-442.
13. KATZ F.M., The meaning of success: some differences in value systems of social classes, in: Journal of Social Psychology, 62, 1964, 141-148.
14. GRIMM SUSAN., Ο. π., σ. 142.
15. SCHELSKY H., Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1963, S. 53.
16. OEVERMANN U., Soziale Schichtung und Begabung, in: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das Erziehungswissenschaftliche Studium, 6 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1966, S. 182.
17. SCHULTZE W., KNOCH W., THOMAS E., Über den Voraussagewert der Ausleskriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt a.M., 1963.
18. KENNETH EELS, ALLISON DAVIS, Intelligence and cultural differences, Chicago 1951.
19. OEVERMANN U., Ο.π., σ. 186.

Για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων και του βαθμού ευφύιας των παιδιών από τη δεύτερα μέχρι την έκτη τάξη βλέπε: HINDLEY C.B., Social class influences on the development of ability in the first five years, in: G. NIELSON, Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology, Vol. 3: Child and education 1962.

20. KENNETH E..., Ο.π.
21. BERNSTEIN B., Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1980<sup>s</sup>,  
BRITTON J., Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend, Düsseldorf,  
1973.
22. ROEDER P.M., Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Roeder P.M. et  
al., Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.
23. OEVERMANN U., Ο.π., σ. 172.
24. COHEN R., The relation between socio-conceptual styles and orientation to schol  
requirements, in Sociology of edycation, 41, (1968).
25. McCLELLAND D.C., The achievement motive, New York 1953.
26. OEVERMAN U., Ο.π.σ. 170.
27. ROSEN B.C., The psychosocial origins of achievement motivation, in: Sociometry,  
22, (1959), S. 185-218.
28. WINTERBOTTOM M.R., The relations of need for achievement to learning  
experiences in indepedece and mastery, in: J.W. ATKINSON, Motives in fantsy,  
action and society, Princeton 1958, S. 453.
29. MÜLLER P. Familie und Schulreife, Göttingen 1967, S. 48.
30. BRONFENBRENNER M., Wandel der amerikanischen Kindererziehung, 1961.S.  
321-334.
31. DAHRENDORF R., Ursache des vorzeitigen Abgangs vom Gymnasium. Zusam  
menfassung und Analyse, Villingen 1967, S. 165.

# Γραμματιστής: Ο Δάσκαλος της αρχαιότητας

Του Α.Β. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ  
Δ/ντή της Σχολής Νηπι/γών Αθηνών

## I. Εισαγωγή

Εκτός από τους γονείς, σπουδαίο ρόλο, συχνά μάλιστα σημαντικότερο απ' αυτούς, στην αγωγή του παιδιού, έπαιζαν η τροφός, ο παιδαγωγός και ο γραμματιστής. Παρόλα αυτά, και οι τρεις τελευταίοι παρέμειναν στην αφάνεια και την ανυποληψία των αιώνων. Μ' εξαίρεση το Λιβάνιο (4ος μ.χ. αιών.), ο οποίος αφιερώνει ολόκληρο λόγο του στον παιδαγωγό, όλοι οι άλλοι αρχαίοι και σύγχρονοι συγγραφείς, μόνο ευκαιριακά αναφέρονται σ' αυτούς. Πράγματι, παρά τη φιλότιμη προσπάθεια του ερευνητή, είναι αδύνατο να εντοπιστεί, τόσο στην Ελληνική, όσο και στην Αγγλική βιβλιογραφία, ένα μικρό έστω κεφάλαιο ή άρθρο, που συστηματικά ν' ασχολείται μ' ένα από τα παραπάνω πρόσωπα.

Στο πρόσφατο παρελθόν, είχαμε την ευκαιρία να παρουσιάσουμε, στο μέτρο που οι πηγές επέτρεπαν, τη ζωή και το έργο του παιδαγωγού<sup>1</sup>. Στο εγγύς μέλλον θα πράξουμε το ίδιο και για την τροφό. Σήμερα, επιχειρούμε να δώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του μακρινού προγόνου του σύγχρονου δασκάλου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του γραμματιστή.

Στη μνήμη των αναρίθμητων ανώνυμων και αφανών εργατών της αρχαίας παιδείας, που επί σειρά αιώνων έδιναν τα φώτα σε μυριάδες ανθρώπους, αλλά που η αγνόηση και η καταφρόνια κράτησαν ανατιολόγητα στα σκοτεινά κελιά τους, ας αφιερωθεί το παρόν άρθρο.

## II. Λίγη ιστορία

Δεν είναι γνωστό πότε άρχισε στον Ελλαδικό χώρο να διδάσκει γραφή και ανάγνωση ο πρώτος γραμματιστής. Αν και το αλφάβητο πήρε τη σημερινή του

μορφή στις αρχές σχεδόν του 8ου π.Χ. αιώνα, η δεσποτική κυριαρχία του προφορικού λόγου κράτησε το δάσκαλο των γραμμάτων μακριά από το έργο του, ίσως περισσότερο από δύο αιώνες. Όταν όμως οι προκλασικοί άνθρωποι συνειδητοποίησαν το μέγεθος της σπουδαιότητας της ανάγνωσης και γραφής και οι αναλφάβητοι ένοιωθαν ταπεινωμένα, τότε γέμισε η Ελλάδα με σχολεία γραμματιστών. Πότε ακριβώς έγινε αυτό, δεν ξέρουμε. Θα πρέπει πάντως να δεχθούμε ότι από τον 6ο π.Χ. αιώνα υπήρξαν αρκετά στην Αττική. Αυτό πιστοποιεί το ενδιαφέρον του Σόλωνα (6ος π.Χ. αιώνας) για τις παλαιστρες και τα διδασκαλεία.

Όσοι υποστηρίζουν ότι οι Σολώνειοι νόμοι αναφέρονται μόνο στα σχολεία των παιδοτριβών, είναι εκτός πραγματικότητας. Στον «κατά Τιμάρχου» λόγο του, ο Αισχίνης γράφει: «καταρχήν (όρισε ο Σόλων) ποιά ώρα πρέπει το παιδί του ελεύθερου πολίτη να πηγαίνει στο διδασκαλείο...». Στη συνέχεια γίνεται ακόμα σαφέστερος: «απαγορεύεται στους δασκάλους ν' ανοίγουν τα διδασκαλεία και στους παιδοτρίβες τις παλαιστρες ενωρίτερα από την ανατολή του ήλιου...»<sup>2</sup>. Επίσης, στον ίδιο λόγο, διαβάζουμε: «ξέρετε καλά, Αθηναίοι, ότι ούτε οι παλαιστρες, ούτε τα διδασκαλεία, ούτε η μουσική μόνο μορφώνει τα παιδιά, αλλά πολύ περισσότερο τα δημόσια κηρύγματα...»<sup>3</sup>. Διδασκαλεία, παλαιστρες και σχολεία μουσικής σύνθεταν, ως γνωστό, την αρχαία πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σ' αυτή αναφέρεται ο ρήτορας. Και φυσικά, ο όρος «διδασκαλείο» ποτέ στην αρχαιότητα δε σήμαινε παλαιστρα.

Στις αρχές του 5ου π.Χ. αιώνα, πληθαίνουν οι αναφορές σε σχολεία γραμματιστών.

α) Ο Πausανίας<sup>4</sup> και ο Πλούταρχος<sup>5</sup>, αναφέρονται στην περιπέτεια του Ολυμπιονίκη Κλεομήδη που έριξε την κολώνα του σχολείου στην Αστυπάλαια και η στέγη καταπλάκωσε 60 μαθητές το έτος 496 π.Χ. Η ιστορία λέει ότι ο Κλεομήδης φόνευσε κατά την πάλη το συνάδελφό του Ίκκο. Γι' αυτό και δεν του έδωσαν βραβείο. Η στέρηση του επάθλου τον έκανε μανιακό. Γυρίζοντας στο νησί του, σκόρπισε τη συμφορά. Οι συμπολίτες του τον κυνήγησαν με πέτρες μέχρι το ναό της Αθηνάς. Εκεί χώθηκε σ' ένα σεντούκι. Οι αγανακτισμένοι γονείς, παραβίασαν το άσυλο κι έσπασαν το κασόνι, αλλά δεν βρήκαν μέσα τον Κλεομήδη. Ζήτησαν από το Μαντείο των Δελφών να λύσει το μυστήριο. Εκείνο, με την απάντησή του το περιέπλεξε. Ο χρησμός που έδωσε έλεγε να λατρεύσουν τον αθλητή ως τον τελευταίο των ηρώων.

β) Ο Ηρόδοτος μιλά επίσης για στέγη που έπεσε, από μόνη της αυτή τη φορά, και φόνευσε 119 μαθητές στη Χίο<sup>6</sup>.

γ) Οι Μυτιληναίοι τους αποστατήσαντες συμμάχους, τους τιμώρησαν με τον ακόλουθο τρόπο: δεν επέτρεψαν «να μαθαίνουν τα παιδιά τους γράμματα, ούτε να διδάσκονται μουσική, επειδή πίστευαν ότι, αν ζουν στην αμουσία και την αμάθεια, είναι η πιο βαριά τιμωρία»<sup>7</sup>.

δ) Οι κάτοικοι της Τροιζήνας, προσφέρθηκαν να πληρώσουν γραμματιστές

για να διδάξουν τα παιδιά των εξόριστων Αθηναίων (480 π.Χ.)<sup>8</sup>.

ε) Οι Θράκες εισβολείς, κατέσφαξαν (413 π.Χ.) όλους τους μαθητές ενός πολυπληθούς σχολείου στη Μυκαλησό της Βοιωτίας<sup>9</sup>.

### III. Γνωρίσματα

Ο δάσκαλος της αρχαιότητας, παρουσίαζε μερικά γνωρίσματα που δε συναντά κανείς, στο σύνολό τους τουλάχιστον, στους δασκάλους των άλλων βαθμίδων της αρχαίας εκπαίδευσης ή τους σημερινούς συναδέλφους του.

#### 1. Ταπεινής καταγωγής

Το επάγγελμα του γραμματιστή ακολουθούσαν πτωχοί ή πτωχεύσαντες και δούλοι, συνηθέστερα οι τελευταίοι. Γι' αυτό βλέπουμε τον Πλάτωνα στους «Νόμους» να θέλει οι διδάσκαλοι των παιδιών της ιδεατής της πολιτείας, να μην προέρχονται από την Αττική, αλλά από άλλες πόλεις· αυτές που τροφοδοτούσαν με δούλους το κλεινό άστυ. Αλλά και οι Ρωμαίοι, που δεν παρέλειπαν ν' αντιγράφουν σ' όλα τους Έλληνες, δούλους διόριζαν ως γραμματιστές των τέκνων τους<sup>10</sup>.

Το έργο του γραμματιστή, εκτός από τους δούλους που γνώριζαν γραφή και ανάγνωση, ασκούσαν και άνθρωποι που προέρχονταν από πάμπτωχες οικογένειες. Αντί μερικοί ν' ασχολούνται με χειρωνακτικές εργασίες που λυμαινούνται το σώμα και το πνεύμα του εργαζόμενου<sup>11</sup>, κατά Ξενοφώντα, προτιμούσαν τη διδασκαλία των γραμμάτων. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα, αποτελεί η περίπτωση του Πρωταγόρα. Ήταν τόσο πτωχός, ώστε αρχικά έγινε «αχθοφόρος και ξυλοφόρος» και αργότερα δάσκαλος ανάγνωσης και γραφής<sup>12</sup>. Αυτό βέβαια δεν τον εμπόδισε να εξελιχθεί σε διάσημο σοφιστή.

Μια τρίτη κατηγορία ατόμων που κατέφευγε στο επάγγελμα του γραμματοδιδασκάλου, ήσαν ευυπόληπτα μέλη της Αθηναϊκής κοινωνίας ή και μεγαλόσχημοι άρχοντες της «αλλοδαπής», όσοι δηλ. δέχονταν ισχυρά της μοίρας ραπίσματα. Ασκούσαν δε το έργο του γραμματιστή, για όσο χρόνο το φάσμα της πείνας τους άγγιζε. Ας αναφέρουμε μερικές τέτοιες περιπτώσεις:

α) Ο Ατρόμητος, πατέρας του Αισχίνη, αναγκάστηκε να εργαστεί ως βοηθός μάλιστα του γραμματιστή Ελπία<sup>13</sup>, όταν κατεστραμμένος οικονομικά από τον Πελοποννησιακό πόλεμο και την εξορία των Τριάκοντα, δεν ήταν σε θέση να θρέψει την οικογένειά του.

β) Ο Λουκιανός γράφει: «θα γελούσες με την καρδιά σου, αν έβλεπες βασιλείς και σατράπες που πτώχευσαν να πωλούν, λόγω φτώχειας, παστά ψάρια ή να διδάσκουν τα πρώτα γράμματα»<sup>14</sup>, επειδή στον Άδη που βρίσκονταν, όχι μόνο δεν είχαν τα πλούτη και τη χλιδή του επάνω κόσμου, αλλά ήσαν τελείως αδέκαροι.

γ) Αλλά και ο Διονύσιος ο νεότερος, που διαδέχθηκε τον πατέρα του στο θρόνο των Συρακουσών το 367 π.Χ., όταν εξορίστηκε, άσκησε το επάγγελμα του γραμματιστή για να επιζήσει. Ο Κικέρων, από τον οποίο αντλούμε τη

σχετική πληροφορία, γράφει: «πράγματι ο Διονύσιος, τύραννος των Συρακουσών, όταν εκδιώχθηκε (από το θρόνο), δίδασκε τα παιδιά της Κορίνθου»<sup>15</sup>.

## 2. Πτωχός

Ένα άλλο γνώρισμα του αρχαίου δασκάλου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η φτώχεια. Πολλές φορές η ταπεινή καταγωγή και η φτώχεια βαδίζουν αδελφωμένες, αλλά κάποτε τραβούν χωριστούς δρόμους. Ο άσημης προέλευσης Πρωταγόρας, απέκτησε με τη ρητορική του τέχνη περισσότερα από τον Φειδία και άλλους δέκα γλύπτες μαζί, χρήματα<sup>16</sup>, ενώ ο ευγενούς καταγωγής Διονύσιος Β΄ αναγκάζεται από ένδεια να παραδίδει μαθήματα ανάγνωσης και γραφής.

Άσχετα, λοιπόν, με την οικογενειακή κατάσταση του πατέρα του, ο γραμματιστής, όσο ασκούσε το έργο του, ήταν πολύ πτωχός. Τα έσοδά του δε, διέφεραν αισθητά από του εξίσου καταφρονημένου εργάτη. Μόλις του εξασφάλιζαν τον επιούσιο. Κι αυτή η φτώχεια, κι όχι η άσκηση του διδακτικού έργου καθεαυτή, διέγειρε την αποστροφή και το χλευασμό προς το δάσκαλο και το έργο του και συχνά την αγανάκτηση του ίδιου. Δύο μόνο παραδείγματα είναι αρκετά ν' αποσαφηνίσουν την έννοια της παραγράφου αυτής.

α) Θέλοντας να υποτιμήσει τον Αισχίνη, ο Δημοσθένης γράφει: «όταν ήσουν παιδί μεγάλωσες στη φτώχεια. Μαζί με τον πατέρα σου δούλευες σε διδασκαλείο, τρίβοντας το μελάνι, ξεσκονίζοντας θρανία και σκουπίζοντας το σχολείο»<sup>17</sup>. Κι επειδή ο Ατρόμητος συνέχισε το έργο του γραμματιστή, πέθανε σε μεγάλη μεν ηλικία, αλλά πάμπτωχος<sup>18</sup>.

β) Στον 11ο μ.Χ. αιώνα, ο Θεόδωρος Πτωχοπρόδρομος, που για πολλά χρόνια εργάστηκε ως «χαμαιιδάσκαλος», αναφώνησε κάποτε με οργή: «ανάθεμα τα γράμματα, Χριστέ, και οπού τα θέλει»<sup>19</sup>.

Δεν μπορούμε να πούμε ότι η οικονομική κατάσταση του δασκάλου σήμερα είναι αξιοζήλευτη. Όλοι οι δάσκαλοι, σ' όλες τις εποχές και χώρες, δε σεμνύονται για τις αποδοχές τους. Αναμφίβολα όμως, ο σύγχρονος γραμματιστής βρίσκεται σε ασύγκριτα ανώτερη οικονομική θέση, από τον αρχαίο συνάδελφό του.

Για να είμαστε ακριβείς, υπήρχαν και στους αρχαίους χρόνους δάσκαλοι των γραμμάτων με κάπως αυξημένα έσοδα. Καίτοι δεν υπάρχει άμεση μαρτυρία, εύκολα μπορεί να οδηγηθεί κανείς σ' αυτό το συμπέρασμα, αν λάβει υπόψη του τις ακόλουθες αναφορές στην αρχαία Γραμματεία.

α) Ο Ελπίας, ο εργοδότης του Ατρόμητου, ήταν ιδιοκτήτης σχολείου. Δεν αποκλείεται, εκτός από τον πατέρα του Αισχίνη, να είχε κι άλλους βοηθούς. Και δεν πρέπει ο Ελπίας ν' αποτελούσε μοναδική περίπτωση. Στ' αρχαία κείμενα, υπάρχει ο όρος «υποδιδάσκαλος», με την έννοια του βοηθού δασκάλου. Υποδιδάσκαλοι ήσαν, κατά κανόνα, δούλοι. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Δημοσθένης, στην προσπάθειά του να προσάψει μομφή στον ομότεχνό του, Αισχίνη, επιμένει στο χαρακτηρισμό του Ατρόμητου ως υποδιδασκάλου.

Ήθελε προφανώς να τον εξισώσει με το δούλο<sup>20</sup>. Ο Ελπίας, λοιπόν, πρέπει να είχε κάποια οικονομική άνεση.

β) Ο μέγιστος ρήτορας της αρχαιότητας, ο Δημοσθένης, καυχιέται ότι φοίτησε σε φημισμένα σχολεία της Αθήνας: «όταν εγώ ήμουν παιδί, Αισχίνη, είχα τη δυνατότητα να φοιτώ σ' ευπόληπτα σχολεία»<sup>21</sup>. Και δεν είναι νοητό ένα σχολείο να έλκει την αριστοκρατία της πόλης και ο ιδιοκτήτης του να δυστυχεί.

γ) Σε απόσπασμα από το «Περί Αγωγής Παιδων» έργο, βλέπουμε τον συγγραφέα του να κατηγορεί τους πατέρες εκείνους που από τσιγκουνιά, «για να μην πληρώσουν μεγαλύτερο μισθό», επιλέγουν άπειρους και ακατάλληλους δασκάλους, εξασφαλίζοντας «φθηνή αμάθεια»<sup>22</sup>. Οι καλοί δηλ. γραμματιστές πληρώνονταν ακριβότερα και φυσικά δεν ήσαν πάμπτωχοι.

Οι παραπάνω περιπτώσεις δεν αναιρούν το γεγονός ότι τα οικονομικά των γραμματιστών ήσαν άθλια. Εκείνο που χρειάζεται διερεύνηση, είναι γιατί συνέβαινε αυτό. Η απάντηση δεν είναι δύσκολη.

1) Πτωχή οικογένεια. Είπαμε ότι όποιος ασκούσε το επάγγελμα του γραμματιστή κι αν ακόμα δεχθούμε την εξωπραγματική υπόθεση πως ήταν πριν εύπορος, λόγω των χαμηλών διδάκτρων γινόταν πτωχός. Κι ακόμα ο αρχαίος δάσκαλος, κατά κανόνα, προερχόταν από πτωχή οικογένεια. Αφετηρία και διαδρομή του είχαν κοινό παρονομαστή, τη φτώχεια. Κι όταν η εργασία ή τα οικονομικά της οικογενείας δεν είχαν τη δύναμη να την εξοβελίσουν, αυτή θρονιάζονταν μόνιμα στη ράχη του γραμματιστή.

2) Μικρός μισθός. Αν και κάποιος φιλόσοφος έλεγε ότι: «οι δάσκαλοι πρέπει να παίρνουν μεγάλους μισθούς από τους μαθητές τους· από τους ευφείς γιατί μαθαίνουν πολλά, από τους κουτούς γιατί τους κάνουν πολύ να κοπιάζουν»<sup>23</sup>, στην πραγματικότητα γινόταν το αντίθετο· και οι δυο κατηγορίες πλήρωναν ελάχιστα. Από πληροφορίες που προέρχονται από τους τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες και από τον 4ο μ.Χ., φαίνεται ότι οι αποδοχές του δασκάλου κυμαίνονταν στα ίδια περίπου με εκείνες του εργάτη, του οποίου η θέση και το ημεροκάματο ήσαν σαφώς υποβαθμισμένα. Στη Μίλητο, οι δάσκαλοι έπαιρναν 40 δραχμές τους εργάσιμους μήνες<sup>24</sup>. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα σχολεία, όπως και σήμερα, λειτουργούσαν οκτώ μήνες το χρόνο και ο εργάτης πληρωνόταν μία δραχμή την ημέρα, τότε γίνεται φανερό ότι τα έσοδά τους δε διέφεραν ουσιωδώς.

Σύμφωνα με το διάταγμα του Διοκλητιανού, κάθε μαθητής πλήρωνε 50 δηνάρια το μήνα, όσο ήταν το ημερομίσθιο του ειδικευμένου εργάτη. Ύστερα από έναν πρόχειρο υπολογισμό των εσόδων καθενός, ο ζυγός «ευπορίας» κλείνει μάλλον προς τον εργάτη<sup>25</sup>.

Εκεί που φαίνεται να κινείται οικονομικά πολύ μπροστά ο γραμματιστής από τον εργάτη, είναι στην Ελληνιστική Τέω. Οι δάσκαλοι της, χωρισμένοι σε τρεις κατηγορίες, έπαιρναν ετήσιο μισθό 600, 550 ή 500 δραχμές.

Τ' αντίθετο από την Τέω, φαίνεται ότι ίσχυε την κλασική περίοδο. Ο

μισθός του γραμματοδιδάσκαλου ήταν πολύ χαμηλός. Μιλώντας για τα παιδικά χρόνια του Επίκουρου, ο Διογένης Λαέρτιος, λέει ότι: «μαζί με τον πατέρα του δίδασκε γράμματα αντί πενιχρού μισθαρίου»<sup>27</sup>. Αν το υποκοριστικό του μισθού συνδυαστεί με την πενιχρότητά του, αμέσως προβάλλει εμπρός μας το «ύψος» των αποδοχών πατέρα και γιου.

3) **Στέρηση μισθού.** Και σαν να μην έφθανε ο εξευτελιστικός μισθός που έπαιρνε ο γραμματιστής, υπάρχουν περιπτώσεις παρακράτησης μέρους ή ολόκληρου του ποσού των διδάκτρων.

α) Για να δείξει πόσο απαίσιος ήταν ο Ἄφοβος, ο Δημοσθένης γράφει: «είχε φτάσει σε τέτοιο σημείο αισχροκέρδειας, ώστε να στερεί από τους δασκάλους τα διδάκτρα»<sup>28</sup>. Ἐμμεσα υποδηλώνεται η οικτρή οικονομική κατάσταση του γραμματιστή.

β) Ο Θεόφραστος, μαθητής του Αριστοτέλη, σκιαγραφώντας τον τύπο του φιλάργυρου, γράφει: «αν τα παιδιά του δεν πάνε στο σχολείο ολόκληρο μήνα εξαιτίας αρρώστιας, αφαιρεί ανάλογα το μισθό. Τον Ανθεστηρίωνα μήνα, δεν τα στέλνει στα μαθήματα, επειδή είναι πολλές γιορτές, για να μην πληρώσει διδάκτρα»<sup>29</sup>. Μόνο τσιγκούνηδες και αισχροί πατέρες έφθαναν στο σημείο να περικόψουν το γλίσχρο μισθό από τον πάμπτωχο γραμματιστή.

γ) Ο Δημοσθένης έμεινε ενωρίς ορφανός, αλλά όχι και πτωχός. Πεθαίνοντας ο πατέρας του, άφησε στον ανήλικο γιο του μια σημαντική κληρονομιά 15 ταλάντων (=90.000 δραχμές). Κι όμως, οι επίτροποι όχι μόνο καταχράστηκαν την τεράστια περιουσία, αλλ' έφθασαν σε τέτοιο σημείο αθλιότητας «ώστε να μη δώσουν ούτε τα διδάκτρα στους δασκάλους του (παιδιού)»<sup>30</sup>.

4) **Νοθεία νομίματος.** Μερικοί γονείς κατακρατούσαν μέρος του πενιχρού μισθού του δασκάλου, μ' έναν πρωτότυπο τρόπο: έδιναν κάλπικα νομίματα. Αυτό αναφέρει ο γραμματικός Παλλαδάς<sup>31</sup>. Αν και το περιστατικό συνέβη στις αρχές του 5ου μ.Χ. αιώνα, τίποτε δεν μας εμποδίζει να δεχθούμε ότι παρόμοια τακτική ακολουθούσαν οι φιλάργυροι γονείς και στους προηγούμενους αιώνες, όταν πλήρωναν τα διδάκτρα στο γραμματοδιδάσκαλο.

Υστερα απ' αυτά, γίνεται φανερό ότι η οικονομική κατάσταση του γραμματιστή δεν ήταν καθόλου ζηλευτή. Αλλ' «ουδέν κακόν αμιγές καλού». Ο πενιχρός μισθός του δασκάλου των γραμμάτων, έδινε την ευκαιρία σ' όλους τους γονείς, ακόμη και στους πλέον πτωχούς, να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να μη μένουν αναλφάβητα.

### 3. Καταφρονεμένος

Οι αρχαίοι δεν είχαν φαίνεται σε μεγάλη εκτίμηση το γραμματιστή και η πολιτεία αγνοούσε την παρουσία του. Πρώτος ο Σόλων μίλησε υποτιμητικά για τους δασκάλους, «στους οποίους από ανάγκη εμπιστευόμαστε τα ίδια τα παιδιά μας». Και ο Αισχίνης που μας δίνει αυτή την πληροφορία, αποφαινεται ότι ο σοφός νομοθέτης «έτρεφε φανερά δυσπιστία» προς τους δασκάλους των γραμμάτων<sup>32</sup>. Έκτοτε, τα αισθήματα του κοινωνικού συνόλου προς το

δάσκαλο της ανάγνωσης και γραφής, άλλοτε έπαιρναν τη μορφή οίκτου και άλλοτε πάλι διαποτιζόνταν από σκωπτική διάθεση, όπως δείχνουν οι ακόλουθες αναφορές σε αυθεντικά κείμενα.

α) Σ' επίγραμμα διαβάζουμε: «Κλαίω για το Διότιμο που, καθισμένος σε κρύα πέτρα, διδάσκει τους νέους το ατέλειωτο αλφάβητο στα Γάργαρα»<sup>33</sup>.

β) Όταν ο Αθηναίος στρατιώτης χάθηκε στη Σικελία κατά τη γνωστή εκστρατεία, ένας κωμικός ποιητής είπε γι' αυτόν: «ή πέθανε ή διδάσκει γράμματα»<sup>34</sup>, όπερ μεθερμηνευόμενο σημαίνει ότι, θάνατος και διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, είναι έννοιες ταυτόσημες.

Η χλεύη και η καταφρόνια δεν σταματούσε στους γραμματοδιδάσκαλους: μεταβιβαζόταν «κληρονομικώ δικαιώματι» και στα παιδιά τους. Μια και δεν είχαν περιουσία ν' αφήσουν πίσω τους, κληροδοτούσαν στους γιους τους μια φήμη «ήκιστα» αγαθή. Ο Δίων Χρυσόστομος, μας βεβαιώνει ότι η κοινή γνώμη χλεύαζε τους νέους, των οποίων ο πατέρας διέπραξε το «ανοσιούργημα» να μάθει τα παιδιά των συμπολιτών τους να γράφουν και να διαβάζουν, όπως συνέβαινε στο σχετικό πρόσφατο παρελθόν, αν η μητέρα κάποιου ήταν πλύστρα ή ο πατέρας αχθοφόρος! «Αν κανενός η μητέρα» γράφει, «ήταν εργάτρια ή βγήκε ποτέ έξω (από το σπίτι) ως τρυγήτρια ή αν με μισθό θήλασε παιδί ορφανό (από μητέρα) ή παιδί πλουσίου ή ο πατέρας διδάξε γράμματα ή έγινε παιδαγωγός»<sup>35</sup>, γινόταν αντικείμενο λοιδορίας.

Μήπως ο Δημοσθένης δεν επέλεξε το επάγγελμα του Ατρόμητου να πλήξει το γιο του, τον Αισχίνη;

Ο Ισοκράτης κι αυτό είναι προς τιμή του, δε συμεριζόταν τις «στάσεις» των άλλων προς το γραμματιστή. Πίστευε στην αναγκαιότητα και σημαντικότητα του έργου του. «Εκείνοι που μιλούν συκοφαντικά για τους δασκάλους και τους φιλόσοφους», λέει, «αξίζει κανείς να τους μισεί, όμοια μ' εκείνους που αμαρτάνουν προς τους θεούς»<sup>36</sup>.

Την κύρια ευθύνη για την υποβάθμιση του έργου του γραμματιστή είχε, δίχως άλλο, η πολιτεία. Ολόκληρη η αρχαιότητα (μόνο;) τον είδε ως προγόνη της. Φωτεινές εξαιρέσεις υπάρχουν στους δέκα περίπου αιώνες ζωής και δράσης του αρχαίου δασκάλου, αλλά χάνονται στο αχανές πέλαγος της κρατικής ή κοινοτικής αδιαφορίας. Είναι όντως εξοργιστικό το φαινόμενο: σε κανένα αυτοκρατορικό διάταγμα των πρώτων μεταχριστιανικών αιώνων, με τα οποία παρέχονταν ικανοποιητικοί μισθοί και πολλά προνόμια σε γραμματικούς, σοφιστές και φιλόσοφους, δε γίνεται έστω απλή μνεία του γραμματιστή. Έτσι, ο δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέμεινε στο περιθώριο του κρατικού ενδιαφέροντος και στο κέντρο της κοινωνικής απόρριψης<sup>37</sup>.

Δεν υπήρξαν, έστω μεμονωμένες, περιπτώσεις γραμματιστών που γέννησαν το σεβασμό και την εκτίμηση των μαθητών τους; Αναμφίβολα ναι. Μόνο που αυτές είναι ελάχιστες, όσες κατορθόσαμε να επισημάνουμε.

α) Ο Δημοσθένης καυχιέται για το σχολείο του γραμματιστή στο οποίο, όπως είδαμε, εφοίτησε. Κι αυτό φυσικά έχει άμεση αντανάκλαση στο πρόσωπο

του δασκάλου.

β) Ο Πλάτων δείχνει σεβασμό προς τον πρώτο του δάσκαλο Διονύσιο· γι' αυτό τον αναφέρει στον πρώτο στίχο των «Εραστών» του<sup>38</sup>.

γ) Ο ποιητής Σοφοκλής, εδείπνησε με γραμματιστή που είχε το σχολείο του στην Ερέτρια ή τις Ερυθρές<sup>39</sup>.

δ) Τέλος, οι μαθητές ενός γηραιού δασκάλου στη Ρόδο, εκδήλωσαν προς αυτόν το σεβασμό τους μ' ένα επίγραμμα.

«Γράμματα διδάξε πενήντα δύο χρόνια

κι γι' αυτό είναι σεβαστός ο χώρος τούτος.

Μάθε, ξένε, όταν μπεις (στο σχολείο του)

πόσοι πολλοί μαθητές λεύκαναν το κεφάλι του»<sup>40</sup>.

#### 4. Μισθαρνος

Οι Αθηναίοι της κλασικής εποχής, μπορούσαν να κατηγορήσουν το γραμματιστή ως μισθαρνο, επειδή από την εργασία του έπαιρνε χρήματα! Ο Σωκράτης περιφρονούσε εκείνους που λάμβαναν υλική αμοιβή από τους μαθητές τους, επειδή μετατρέπονταν σε «έμπορο του εαυτού τους». Ακολουθούντες δηλ. την εσωτερική τους παρόρμηση ν' αποκτήσουν χρήματα και μη δυνάμενοι να την αναχαιτίσουν, δίδασκαν, έστω κι αν δε το επιθυμούσαν, μόνο εκείνους τους νέους που πρόσφεραν χρήματα<sup>41</sup>. Ο ίδιος ποτέ δεν επήρε αμοιβή για τη διδασκαλία του<sup>42</sup>. Γι' αυτό και η επίθεσή του κατά των σοφιστών, ήταν βίαιη. Η άποψη αυτή απαμβλύνθηκε περί το τέλος της κλασικής εποχής, αφού ο Ισοκράτης έπαιρνε χρήματα απ' όλους τους μαθητές του, Έλληνες κι αλλοδαπούς και τελικά αφανίσθηκε στους επόμενους αιώνες. Οι δάσκαλοι, όπως κάθε εργαζόμενος, έπαιρναν χρήματα γιατί έπρεπε να ζήσουν.

Αξιζει με την ευκαιρία αυτή να ειπωθεί ότι, τα διδακτρα είχαν διάφορες ονομασίες. Συνήθως λέγονταν μισθός. Όταν το ποσόν τους ήταν ευτελές, ο μισθός γινόταν «μισθάριο»<sup>43</sup>. Επίσης και οι λέξεις «διδασκάλια»<sup>44</sup>, «διδασκαλεία»<sup>45</sup> και «σύνταξις»<sup>46</sup>, χρησιμοποιούνταν αντί του όρου «διδακτρα». Τέλος, ο Λιβάνιος τ' αποκαλεί «τροφή»<sup>47</sup>.

Όταν γίνεται λόγος για διδακτρα, είναι πολύ φυσικό ν' αναρωτηθεί ο αναγνώστης· μόνο χρήματα έπαιρνε ο δάσκαλος; Πόσα έπαιρνε από κάθε μαθητή; Πότε γινόταν η καταβολή τους; Στη συνέχεια θ' απαντήσουμε συνοπτικά σ' αυτά τα ερωτήματα και στο βαθμό που οι συλλεγείσες πληροφορίες το επιτρέπουν.

##### α. Είδος διδάκτρων

Αν και οι επιγραφές που αναφέρονται στην εκπαίδευση της Τέω, Μιλήτου και άλλων πόλεων της Ελληνιστικής περιόδου, ομιλούν για μισθό σε χρήμα, τίποτε δεν μας εμποδίζει να υποθέσουμε ότι γεωργικά προϊόντα και άλλα είδη προσφέρονταν ως διδακτρα στον πτωχό γραμματιστή, τη στιγμή που στο

διάσημο σοφιστή Λιβάνιο και στο φιλόσοφο Θεμιστιο δινόταν σιτάρι, διάφορα άλλα προϊόντα και ακόμη τεμάχια αγροτικής γης<sup>48</sup>. Αναφέρεται επίσης περίπτωση πατέρα που έστειλε στην Αθήνα (4ος μ.Χ. αιών.) για σπουδές το γιό του μ' ένα γάιδαρο. Ο «κυρ Μέντιος», επειδή δεν είχε καμία προοπτική να σημειώσει έστω και μικρή επίδοση στη ρητορική και η αποστολή του να μεταφέρει το νεαρό αφέντη του στην πόλη της Παλλάδας είχε τελειώσει, πωλήθηκε στην αγορά προς κάλυψη των διδάκτρων, ή μέρος τους, του φιλοπρόδου νέου<sup>49</sup>.

### β. Ύψος διδάκτρων

Οι πληροφορίες που έχουμε στη διάθεσή μας για τις αποδοχές των σοφιστών, είναι περισσότερο από άφθονες. Οι πηγές στερεούουν απότομα, όταν εγγίζουν το γραμματοδιδάσκαλο. Η ερμηνεία του φαινομένου, κατά τη γνώμη μας, επιδέχεται τριπλή ερμηνεία.

α) Οι αρχαίοι συγγραφείς αποφεύγουν ν' ασχολούνται με τον άσημο και περιφρονημένο δάσκαλο των γραμμάτων. Πολύ περισσότερο απαξιούν ν' αναφερθούν στο μισθό του.

β) Αφού δεν υπήρχε καμία ανάμειξη της πόλης στο έργο του γραμματιστή, το ύψος των διδάκτρων του, όπως πάντοτε συμβαίνει, παρουσίαζε μεγάλη διακύμανση· βρισκόταν σε άμεση σχέση με την αρχή της ζήτησης και προσφοράς και αναμφίλεκτα με τη φήμη του γραμματιστή. Όποιος είχε κάποιο κύρος και εγνωσμένες ικανότητες, δεχόταν παιδιά από τις ευπορότερες οικογένειες και οι αποδοχές ήσαν υψηλότερες. Οι πτωχοί έστελναν τους γιους κι αργότερα τις κόρες τους σ' εκείνους τους δάσκαλους που είχαν λιγότερα προσόντα και μικρές απαιτήσεις στα διδάκτρα.

γ) Όταν το επάγγελμα του γραμματιστή ασκούσαν δούλοι ή ελεύθεροι πολίτες που αντιμετώπιζαν το φάσμα της πείνας και περιβάλλονταν με την καταφρόνια του κοινωνικού τους περίγυρου, είναι φυσικό ν' αρκούνταν έστω και σε ελάχιστα διδάκτρα σε χρήμα και σε είδος ακόμη.

Οσάκις όμως η πολιτεία αναλάμβανε τη μισθοδοσία του γραμματιστή, οι πληροφορίες είναι σαφείς και τεκμηριωμένες.

α) Στην Τέω του 2ου π.Χ. αιώνα, ο δάσκαλος αμειβόταν με 600, 550 ή 500 δραχμές το χρόνο, ανάλογα με την τάξη ή κατηγορία των μαθητών που είχε αναλάβει ή από τη σειρά επιλογής του από την Εκκλησία του δήμου.

β) Στη Μίλητο, είχε ορισθεί ο μισθός «για καθένα των γραμματοδιδασκάλων, κατά μήνα σαράντα δραχμές.

Μια τελευταία πληροφορία, αντλούμε από το «Περί τιμών και μισθών» διάταγμα του Διοκλητιανού (301 μ.Χ.). Βλέπουμε ότι τα διδάκτρα του δασκάλου ήσαν 50 δηνάρια το μήνα κατά μαθητή.

### γ. Χρόνος καταβολής διδάκτρων

Τα διδασκάλια καταβάλλονταν κάθε μήνα και σπανιότερα κάθε έτος. Μόνο στην Τέω ο δάσκαλος πληρωνόταν με το χρόνο. Οι άλλες πηγές ομιλούν για την ανά μήνα καταβολή τους.

α) Είδαμε ότι στη Μίλητο ο μισθός του γραμματιστή δινόταν κάθε μήνα και μάλιστα την 1η του μηνός<sup>50</sup>.

β) Οι κάτοικοι των Δελφών κατάφεραν να αποσπάσουν από τον 'Ατταλο (160 ή 162 π.Χ.), πριν ακόμα γίνει βασιλιάς της Περγάμου, ένα ποσό 11.800 Αλεξανδρινών δραχμών ως δωρεά, με την προϋπόθεση ο τόκος του «να διατίθεται για τους δασκάλους»<sup>51</sup>. Οι ίδιοι, με ψήφισμά τους όρισαν «οι δάσκαλοι να μισθοδοτούνται κατά μήνα»<sup>52</sup>.

γ) Στο «Διδάσκαλο» του Ηρώνδα, βλέπουμε μια μητέρα να καταβάλλει στο γραμματιστή με πολλήν απροθυμία τα δίδακτρα του ανεπίδεκτου μάρθησης γιού της, στο τέλος κάθε μήνα:

«και η τριακοστή του μήνα, η πικρή,  
απαιτεί τα δίδακτρα»<sup>53</sup>.

δ) Στη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία, όπως είδαμε, τα 50 δηνάρια κατά μαθητή καταβάλλονταν στο δάσκαλο κάθε μήνα.

ε) Αλλά και στην κλασική περίοδο δίνονταν ανά μήνα. Αυτό συνάγεται από το γνωστό μας απόσπασμα του Θεόφραστου: ο τσιγκούνης δεν έστελνε καθόλου τα παιδιά του το μήνα Ανθεστηρίωνα με τις πολλές αργίες, για να μην πληρώσει στο δάσκαλο το μηνιάτικο. Αν τα δίδακτρα καταβάλλονταν για ολόκληρο το διδακτικό έτος, δε θα είχε κανένα συμφέρον να κρατεί τα παιδιά του στο σπίτι ούτε την ευχέρεια να κατακρατεί το μισθό ενός μηνός.

### 5. Απαιδευτος

Είναι αυτονόητο ότι γραμματιστής δε γινόταν όποιος διακρινόταν για τη μόρφωσή του. Οι πεπαιδευμένοι πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους στα «γυμνάσια», μορφώνοντας εφήβους. Έπειτα, δεν υπήρχαν στην αρχαιότητα ιδρύματα, όπως σήμερα οι Ακαδημίες και τα Παιδαγωγικά Τμήματα, για να προετοιμάζουν υποψήφιους για το έργο του γραματοδιδάσκαλου. Τέλος, κανένας δεν επιθυμούσε να γίνει γραμματιστής.

Πρέπει όμως να δεχθούμε ότι μερικοί από τους ελεύθερους πολίτες, που από ανάγκη ασκούσαν το έργο του γραμματιστή, είχαν κάποια μόρφωση. Η κακοτυχία εξανέμιση την περιουσία τους: άφηνε όμως ανέπαφο το περιεχόμενο του κρανίου τους. Γι' αυτό βλέπουμε κάποιον απ' αυτούς να έχει ικανότητες δεινού φιλόλογου. Ο Αλκιβιάδης βρήκε γραματοδιδάσκαλο που είχε τα έργα του Ομήρου διορθωμένα από τον ίδιο. Γι' αυτό του είπε: «είσαι ικανός να διορθώνεις τον Όμηρο και διδάσκεις γράμματα; Γιατί δε μορφώνεις τους νέους;»<sup>54</sup>.

## 6. Σκληρός

Η συμπεριφορά του γραμματιστή προς τους μαθητές του, ήταν σκληρή και βάνουση. Πίστευε ακράδαντα, όπως άλλωστε όλοι γύρω του, ότι διαγωγή κι επίδοση εξασφαλιζόνταν μόνο με τη ράβδο. Χρειάζονται επ' αυτού μαρτυρίες; Ίδου μόνο δύο που αναφέρονται σε δάσκαλο και γονιό, αντίστοιχα.

α) Αν ο μαθητής, λέει ο Πλάυτος, παρέλειπε μία μόνο συλλαβή, το δέρμα του γινόταν αγνώριστο από τα χτυπήματα<sup>55</sup>.

β) Μια μητέρα του 3ου π.Χ. αιώνα παρακαλεί το δάσκαλο να δειρεί το παιδί της ως το ηλιοβασίλεμα, ώσπου «η κακή ψυχή του να φύγει απ' τα χείλη του»<sup>56</sup>.

Πόσο δε αγαπητός και *in loco parentis* ήταν ο διδάσκαλος, φαίνεται σε απόσπασμα από τον Ξενοφώντα: ο Κλέαρχος ήταν τόσο ωμός και σκαιός, «ώστε τα αισθήματα των στρατιωτών προς αυτόν ήσαν όμοια με των παιδιών προς το δάσκαλό τους»<sup>57</sup>. Αλλά και στον «Αξίοχο» βλέπουμε τον επταετή μαθητή να «μπαινει στην τυραννία του παιδαγωγού, του γραμματιστή και του παιδοτρίβη»<sup>58</sup>.

Δεν είναι εύκολο να εντοπίσουμε τα αίτια που κρύβονταν πίσω από την ωμότητα και βανουσιότητα του γραμματιστή. Θα πρέπει να υποθέσουμε ότι ήσαν τ' ακόλουθα:

α) Το παιδί χρειαζόταν πολλή αυστηρότητα και συνεχή εποπτεία, επειδή η φύση το παρασέρνει στο κακό. Ο Πλάτων το θεωρούσε πιο δυσκολοδάμαστο και από τ' άγρια θηρία.

β) Στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, έμπαιναν οι βάσεις της μετέπειτα εξέλιξής του, μέσω των συνηθειών που αποκτούσαν ίδια με τη φύση μονιμότητα. Τότε έπρεπε να τιμωρείται αυστηρότατα και το πιο αθώο παραστράτημά του.

γ) Έλλειπε από το γραμματιστή η ανάλογη με το έργο του μόρφωση.

δ) Ήταν διάχυτη η γνώμη ότι, χωρίς ξύλο και αυστηρότητα, τίποτε καλό δε μπορούσε να προκύψει.

ε) Εάν ο δάσκαλος ήταν ελαστικός κι επεικής, οι μαθητές τον καταφρονούσαν. Σε πόλεις που γίνεται κατάχρηση της δημοκρατίας, λέει ο Πλάτων, «ο δάσκαλος... φοβάται τους μαθητές και τους χαιδεύει και οι μαθητές καταφρονούν δασκάλους και παιδαγωγούς»<sup>59</sup>.

## 7. Ιδιωτικός

Ένα τελευταίο γνώρισμα του γραμματιστή, είναι ότι σχεδόν πάντοτε ήταν ιδιωτικός. Στην κλασική αρχαιότητα, όλη η εκπαίδευση, πλην της στρατιωτικής, είχε ιδιωτικό χαρακτήρα. Όπως σωστά παρατηρήθηκε, η Αθήνα του Περικλή, δεν έδινε κανένα ενδιαφέρον για τα παιδιά της πριν να γίνουν 18 ετών<sup>60</sup>, τότε που η πολιτεία αναλάμβανε τη φροντίδα και τη δαπάνη της στρατιωτικής αγωγής των νέων της. Σωστότερο θα ήταν αν υποστηριζόταν ότι

ποτέ σ' ολόκληρη κι όχι μόνο την κλασική αρχαιότητα, η πόλη της Παλλάδας δεν έθεσε υπό την αιγίδα της την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των τέκνων της, αν και οι μεγάλοι φιλόσοφοι Πλάτων και Αριστοτέλης τάσσονταν υπέρ της κρατικής και υποχρεωτικής παιδείας όλων των παιδιών κατά το παράδειγμα της Σπάρτης και πιθανόν της Κατάνης στη Σικελία.

Μόνο στους Ελληνιστικούς χρόνους εκδηλώνεται έμπρακτο ενδιαφέρον μερικών πόλεων για τη συστηματική αγωγή των παιδιών της στα σχολεία του γραμματιστή και οι κάτοικοί τους εκλέγουν με χειροτονία τους δασκάλους. Στην πραγματικότητα, μαικήνες πρώτα εκδήλωναν τέτοια προτίμηση και οι πόλεις ακολουθούσαν.

α) Ο Πολύθρουσ πρόσφερε στην Τέω 34.000 δραχμές<sup>61</sup> «για να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά των ελεύθερων πολιτών».

β) Ο Εύδημος στη Μίλητο, πρόσφερε 10 τάλαντα<sup>62</sup> (=60.000 δραχμές) «για την εκπαίδευση των παιδιών».

γ) Ο 'Ατταλος Β', δώρισε στους Δελφούς 11.800 δραχμές για να διατίθεται ο τόκος στους δασκάλους<sup>63</sup>.

δ) Ο Ευμένης Β' της Περγάμου, δωρίζει στη Ρόδο 280.000 μεδίμνους ή 14.700 τόννους σιτάρι, με την εντολή να το πουλήσουν και με τους τόκους να πληρώνουν παιδοτρίβες και γραμματιστές των γιών τους. Η δωρεά του Ευμένη, είχε αστρονομικές για την εποχή του διαστάσεις<sup>64</sup>. Ισοδυναμούσε με 560.000 δραχμές ή 93 τάλαντα περίπου.

## I.V. Το έργο του γραμματιστή

Στην προχριστιανική αρχαιότητα, ο γραμματιστής δεν κάλυπτε, όπως σήμερα, ολόκληρο το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα μ' αυτόν και σε διαφορετικούς χώρους, ο παιδοτρίβης ασκούσε τα παιδιά της σχολικής ηλικίας στη γυμναστική και ο κιθαριστής στη μουσική. Το παιδί με τη συνοδεία των παιδαγωγών, μετακινιόταν από το ένα σχολείο στο άλλο. Το έργο του γραμματοδιδάσκαλου ήταν αναμφίβολα σημαντικότερο, επειδή στο σχολείο του φοιτούσαν όλα τα παιδιά των ελεύθερων πολιτών, ακόμη και των πτωχών. Μουσική και γυμναστική μάθαιναν όσοι είχαν άνεση χρόνου και χρήματος. Χωρίς να παραγνωρίζουμε τη σημασία της μουσικής παιδείας και της σωματικής άσκησης, στην προσέγγιση του ιδανικού τύπου, του «καλού καγαθού», έχουμε την πεποίθηση ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής είχε το προβάδισμα. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται από δύο μαρτυρίες.

α) Ο τύραννος της Κατάνης (Σικελίας) Χαρώνδας, «νομοθέτησε οι πολίτες να μαθαίνουν όλους τους γιούς τους γράμματα...»<sup>65</sup>.

β) Οι κάτοικοι της Τροιζήνας δε μίσθωσαν παιδοτρίβες και κιθαριστές, αλλά γραμματιστές για να διδάξουν τα παιδιά των Αθηναίων ανάγνωση και γραφή.

Όταν με την πάροδο των αιώνων, πρώτα η γυμναστική κι αργότερα η μουσική, εξοβελίσθηκαν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τότε ο γραμματιστής κατέστη ο μοναδικός εκφραστής κι ενσαρκωτής της κι αυτό συνεχίσθηκε ως τις μέρες μας.

Το έργο του γραμματιστή, όπως και η λέξη σημαίνει, ήταν να μαθαίνει τα παιδιά γράμματα. Μέσα στα καθήκοντά του, συμπεριλαμβανόταν και η διδασκαλία στοιχειώδους αριθμητικής και η ηθική καλλιέργεια του παιδιού.

## I. Ανάγνωση και γραφή

Θεμελιακή υποχρέωση του γραμματιστή, ήταν να διδάσκει ανάγνωση και γραφή. Ο Ιούλιος Πολυδεύκης (2ος μ.Χ. αιών.) γράφει στο «Όνομαστικόν» λεξικό του: «για το γραμματιστή πρέπει να πούμε ότι διδάσκει γράμματα, συμπλέκει συλλαβές, γράφει, διαβάζει...»<sup>66</sup>. Κάποιος Διότιμος, διδάσκει το αλφάβητο στα παιδιά<sup>67</sup>.

### α. Η μέθοδος

Αν και η μέθοδος που εφάρμοζε ο γραμματιστής είναι γνωστή από άλλες μας εργασίες<sup>68</sup>, θα την επαναλάβουμε όσο συνοπτικά γίνεται, επειδή σκοπός του άρθρου μας είναι να δώσουμε, όπως είπαμε, μια ολοκληρωμένη εικόνα του έργου και της ζωής του αρχαίου δασκάλου της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης.

1) Το αλφάβητο. Καταρχήν, ο μαθητής απομνημόνευε στη φυσική σειρά τους και έπειτα αντίστροφα και τα 24 γράμματα. Στη συνέχεια μάθαινε «το σχήμα και τη φωνή» έκαστου γράμματος και με τη σειρά που είχε στο αλφάβητο.

2) Οι συλλαβές. Όταν η εκμάθηση όλων των γραμμάτων είχε εξασφαλιστεί, η διδασκαλία προχωρούσε στις συλλαβές σε μια ατέρμονη ποικιλία συνδυασμού φωνηέντων και συμφώνων.

3) Λέξεις. Τη μακρά άσκηση του μαθητή στην απομνημόνευση συλλαβών, ακολουθούσε η ανάγνωση και γραφή λέξεων, πρώτα με μία κι αργότερα με περισσότερες συλλαβές.

4) Γνωμικά. Μετά τις λέξεις είχαν σειρά οι φράσεις και οι προτάσεις, με περιεχόμενο συνήθως προτρεπτικό και συμβουλευτικό, όπως «φιλόνοι, ω παι, ίνα μη δαρής».

5) Κείμενα. Τέλος, στους μαθητές, μη υπάρχοντος κατάλληλου αναγνωστικού, δίνονταν ποιήματα μεγάλων ποιητών, με τα οποία ασκούνταν στην ανάγνωση και την απομνημόνευση.

### β. Εφόδια μαθητή

Όποιος φοιτούσε στο σχολείο του γραμματιστή, δεν είχε τετράδια, μολύβια και γρώματα, όπως ο σημερινός του δημοτικού, αλλά πινακίδα· μια

σανίδα σε ορθογώνιο σχήμα, σκεπασμένη με κερί<sup>69</sup>, γνωστή επίσης ως δέλτος και δελτίο<sup>70</sup>, πάνω στην οποία έγραφαν, στην ουσία χάρασαν, τα γράμματα. Συχνά δύο πινακίδες ενώνονταν με αλυσίδα ή ιμάντα κι αποτελούσαν το δίπτυχο δελτίο ή δίθυρο γραμματείο. Ενδέχεται να ήσαν τρεις ή περισσότερες· τότε αποτελούσαν το τρίπτυχο και πολύπτυχο γραμματείο ή δελτίο, αντίστοιχα<sup>71</sup>. Για να χαράσσονται εύκολα τα γράμματα στην επικηρωμένη πινακίδα, το κερί ανανεωνόταν κάθε μήνα<sup>72</sup>.

Η γραφή γινόταν μ' ένα αιχμηρό αντικείμενο (ξύλινο ή μεταλλικό), που είχε τρία ονόματα: στύλος, γραφίς και γραφείο, παρόμοιο σε σχήμα και μέγεθος με το σημερινό μολύβι. Το άλλο άκρο του ήταν πεπλατυσμένο για να σβήνει ό,τι δεν χρειαζόταν.

Εκτός από την πινακίδα και τα όστρακα (θραύσματα αγγείων), οι προχωρημένοι στη γραφή μαθητές χρησιμοποιούσαν πάπυρο ή περγαμνή και μελάνι. Αυτό, δηλώνεται σαφώς στον «Περί Στεφάνου» λόγο του Δημοσθένη· ο ρήτορας κατηγορεί τον Αισχίνη ότι έτριβε μελάνι στο σχολείο που εργαζόταν ο πατέρας του ως δάσκαλος.

Παρόμοια τακτική με τον αρχαίο γραμματιστή, ακολουθούσε κι ο δικός μας δάσκαλος για αρκετές δεκαετίες πριν από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι μικροί μαθητές της Α' τάξης, έγραφαν μόνο στην πλάκα από σχιστόλιθο, ίδια στο σχήμα και το μέγεθος με την αρχαία δέλτο, κι από την Β' τάξη άρχιζαν σταδιακά να χρησιμοποιούν χαρτί κι αργότερα μελάνι.

Τέλος, οι αρχαίοι μαθητές χρησιμοποιούσαν σε πολύ περιορισμένη κλίμακα, βιβλία γραμμένα απάνω σε κυλίνδρους από πάπυρο.

Όλα τα μαθητικά σύνεργα μετέφερε στο σχολείο ο παιδαγωγός ή νεαρός δούλος, γιατί είχαν αρκετό βάρος και όγκο.

## 2. Ποιήματα

Η απομνημόνευση ποιημάτων δοκίμων συγγραφέων, αποτελούσε το επιστέγασμα της αρχαίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης· «όταν οι μαθητές έχουν μάθει τα γράμματα», λέει ο Πρωταγόρας «και είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τον γραπτό, όπως τον προφορικό λόγο, (οι δάσκαλοι) τοποθετούν μπροστά τους, πάνω στα βήθρα, τα έργα αγαθών ποιητών και τους αναγκάζουν να τ' απομνημονεύσουν»<sup>73</sup>.

### α. Σκοπός

Από τη συνέχεια του παραπάνω αποσπάσματος, μαθαίνουμε γιατί οι μικροί μαθητές αποστήθιζαν ποιήματα ή αποσπάσματά τους· «μέσα σ' αυτά υπάρχουν πολλές νοησίες, πολλές ιστορίες, έπαινοι κι εγκώμια παλαιών σπουδαίων ανδρών». Αυτά παρωθούν «το παιδί να μιμείται από ζήλεια και να επιθυμεί να γίνει όμοιος τους»<sup>74</sup>. Σκοπός δηλ. του ποιήματος, ήταν να διδάξει την αρετή και να δώσει πρότυπα για μίμηση.

Από το μυαλό κανενός δεν πρέπει να περάσει η ιδέα ότι η απομνημόνευση ποιημάτων γινόταν προς τέρψη των μικρών μαθητών. Κάτι τέτοιο δε μπορούσε να διανοηθεί η αρχαία παιδαγωγική που ήθελε τη μάθηση να συνοδεύεται με πόνο και λύπη<sup>75</sup>. Μας το επιβεβαιώνει άλλωστε και ο Στράβων (1ος π.Χ. αιών.)· ο Ερατοσθένης «είπε ότι σκοπός κάθε ποιητή είναι να ψυχαγωγήσει κι όχι να διδάξει». Αυτό όμως έρχεται σ' αντίθεση με τους παλαιούς σοφούς, συνεχίζει ο διάσημος γεωγράφος, οι οποίοι «λένε ότι η ποίηση είναι ένα είδος πρώτης φιλοσοφίας, που μας εισάγει στη ζωή από μικρούς και μας διδάσκει τα ήθη και τα ψυχικά πάθη και ό,τι γίνεται μ' ευχαρίστηση. Οι δικοί μας (σοφοί) είπαν, ότι μόνο ο σοφός είναι ποιητής. Γι' αυτό και οι Ελληνικές πόλεις πρώτα απ' όλα διαπαιδαγωγούν τα παιδιά με την ποίηση· όχι βέβαια για απλή ψυχαγωγία, αλλά προς σωφρονισμό»<sup>76</sup>.

## β. Μέθοδος

Όπως αποκλείσαμε τη διδασκαλία των ποιημάτων για λόγους ψυχαγωγίας, έτσι πρέπει ν' απορρίψουμε κάθε σκέψη για εμπάθυνση στο περιεχόμενό τους ή για αισθητική και ηθική τους επεξεργασία. Ο άγευστος παιδείας γραμματιστής ήταν ανίκανος για ένα τέτοιο έργο. Η ανάγκη για πολύπλευρη ανάλυση κι επεξεργασία του ποιητικού αλλά και πεζού λόγου, έφερε στο προσκήνιο της εκπαίδευσης τους γραμματικούς κατά την Ελληνιστική περίοδο.

Ο δάσκαλος απαγγέλει από στήθους το ποίημα ή μονολεκτικά «αποστοματίζει», όπως λέει ο Πλάτων κι επαναλαμβάνει ο Ιούλιος Πολυδεύκης<sup>77</sup>. «Τι νομίζεις, Κλεινία, είπε· ποιά παιδιά, τα έξυπνα ή τα κουτά, μάθαιναν τ' αποστοματιζόμενα οσάκις ο γραμματιστής απάγγελε από μνήμης;»<sup>78</sup>.

Οι μαθητές επαναλάμβαναν το ποίημα στίχο προς στίχο και εν χορώ στην τάξη. Έπειτα, καθένας χωριστά το διάβαζε κι όταν ήταν έτοιμος παρουσιαζόταν στο δάσκαλο και το απάγγελε.

Την τελευταία αυτή φάση αποθανάτισε ο Δούρις με τον χρωστήρα του. Ο γραμματιστής κάθεται στο «θρόνο» του μ' εκτυλιγμένο κύλινδρο στα χέρια του. Όρθιος μπροστά του ο μαθητής, απαγγέλει κάποιο ποίημα, που παρακολουθεί ο δάσκαλος στον πάπυρο. Πιο πίσω κάθεται ο παιδαγωγός με μια μαγκούρα, έτοιμη για δράση.

## γ. Επιλογή ποιημάτων

Ο γραμματιστής είχε την ευχέρεια να προβαίνει σε προσωπική επιλογή ποιημάτων που συνέβαλλαν στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Φαίνεται ότι ο Όμηρος δεν έλειπε από την υποτυπώδη βιβλιοθήκη του σχολείου. Αυτό συνάγεται από πολλές μαρτυρίες. Αναφέρουμε μερικές:

α) Όταν ο Αλκιβιάδης επρόκειτο να φοιτήσει σε σχολείο γραμματιστή,

ζήτησε από το δάσκαλο «βιβλίον Ομηρικός», αλλά δεν το είχε. Τότε, «του έρριξε μια γροθιά κι έφυγε»<sup>79</sup>.

β) Ο Διογένης Λαέρτιος αναφέρει ένα μύθο, ενδεικτικό της καταστροφικής, κατά την άποψή του, επίδρασης που άσκησε ο «παιδαγωγός της Ελλάδας» στη νεολαία: «Όταν ο Πυθαγόρας κατέβηκε στον Άδη, είδε την ψυχή του Ησιόδου δεμένη σε χάλκινη κολώνα να τρίζει και του Ομήρου κρεμασμένη από δένδρο και γύρω από τις ψυχές τους φίδια, εξαιτίας τόσων κακών που είπαν για τους θεούς»<sup>80</sup>.

γ) Δεν είναι τυχαίο ότι το πρώτο Ελληνικό βιβλίο που μεταφράστηκε στα Λατινικά από τον Ταραντινό Λίβιο Ανδρόνικο (3ος π.Χ. αιών.), στον οποίο ανατέθηκε η αγωγή παιδιών των Ρωμαίων, ήταν η Οδύσσεια<sup>81</sup>.

Εκτός από τον Όμηρο, στην ποιητική ανθολογία του γραμματιστή δεν έλειπαν αποσπάσματα, από τα «Έργα και Ημέραι» του Ησιόδου, οι γεμάτες παραινέσεις «Ελεγείες» του Θεόγνη και οι διδακτικοί μύθοι του Αισώπου<sup>82</sup>. Φυσικά, κάποια θέση υπήρχε και για τον Επίχαρμο<sup>83</sup> και για τους τραγικούς ποιητές<sup>84</sup>.

### 3. Αριθμητική<sup>85</sup>

Εκτός από ανάγνωση και γραφή και κάποια εξοικείωση των μικρών μαθητών με την ποίηση, ο γραμματιστής δίδασκε και στοιχεία αριθμητικής, απαραίτητα στον καθημερινό βίο. Γιατί δεν υπάρχει έκφραση της κοινωνικής ζωής που να μην έχει ανάγκη της αρωγής της. Ο Πλάτων όμως και η σημερινή παιδαγωγική επιμένουν στην ειδολογική και λιγότερο στην ωφελμιστική προσφορά του μαθήματος. Στον 4ο μ.Χ. αιώνα, συναντάμε για πρώτη φορά ειδικό δάσκαλο του μαθήματος, τον αριθμητικό, ο οποίος μάλιστα πληρωνόταν ακριβότερα από το γραμματιστή<sup>86</sup>.

#### α. Μέθοδος

Η αριθμητική ήταν το πλέον δύσκολο και ανιαρό μάθημα. Ο Πλάτων βέβαια, συμβούλευε τους δασκάλους να εφαρμόζουν, όπως οι συνάδελφοί τους στην Αίγυπτο, παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, αλλά στην πράξη δε γινόταν τίποτε· τα εμπόδια ήσαν ανυπέρβλητα. Η δυσκολία προερχόταν κυρίως από το γεγονός ότι οι σημερινοί αριθμοί ήσαν άγνωστοι στην αρχαιότητα· όλες οι πράξεις γίνονταν με τα γράμματα του αλφαβήτου, που αντιπροσώπευαν αριθμούς και τα πάντα απομνημονεύονταν. Μαθητές, όπως κάνουν σήμερα οι δικοί μας για την εκμάθηση της προπαίδειας πολλαπλασιασμού, αποστήθιζαν εν χορώ στο σχολείο κι ατομικά στο σπίτι και το διδασκαλείο, αθροίσματα, διαφορές και πολλαπλάσια διαφόρων αριθμών.

## β. Μέσα

Όταν μιλάμε για μέσα, δεν εννοούμε ποτέ εποπτικά, απλώς υποβοηθητικά του μαθήματος. Τέτοια ήσαν, όπως κι ακόμα εξακολουθούν να είναι σε κάποιο βαθμό, τα δάκτυλα των χεριών. Το σημαντικότερο όμως, ήταν ο άβακας πάνω στον οποίο τοποθετούσαν τις ψήφους, μικρά έγχρωμα πετραδάκια. Τέλος το παιχνίδι με τους αστραγάλους ασκούσε σημαντικά τα παιδιά στην ταχύτερη εκτέλεση προσθέσεων με μικρούς αριθμούς. Γι' αυτό και οι γραμματοδιδάσκαλοι δεν απαγόρευαν στα παιδιά να τους φέρνουν μαζί με «τα σεμνά όργανα»<sup>87</sup> της μάθησης στο σχολείο.

## 4. Ηθική διαπαιδαγώγηση

Ένα ακόμη καθήκον του γραμματιστή, που από πολλούς αμφισβητείται, ήταν να φροντίζει για τη συμπεριφορά του παιδιού και την ηθική του συγκρότηση, συνεπικουρούμενος φυσικά από τον παιδαγωγό. Ότι ο δάσκαλος της αρχαιότητας, όπως κι ο σημερινός, δεν περιοριζόταν μόνο στα διδακτικά του καθήκοντα, αλλά πρώτιστα ενδιαφερόταν, κατ' επιταγή των γονέων που του εμπιστεύονταν τα παιδιά τους και πλήρωναν διδάκτρα, για τη διαγωγή των μαθητών του, καταφαίνεται από αρκετές αναφορές σε αυθεντικές πηγές, αλλά και έμμεσα από τη διαδικασία κάποιας επιλογής του.

### α. Μαρτυρίες

Είναι πράγματι απορίας άξιον, γιατί αγνοήθηκε η συμβολή του γραμματιστή στην ηθική διαπαιδαγώγηση του μαθητή, τη στιγμή που τα κείμενα μιλούν σαφώς και κατηγορηματικώς περί του αντιθέτου.

α) Ο Πλάτων δεν παραλείπει να υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα του γραμματιστή στην ηθική του αναπτυσσόμενου ανθρώπου ανάπτυξη. «Τα παιδιά δεν πρέπει να μένουν χωρίς δασκάλους ούτε οι δούλοι χωρίς αφεντικά, όπως τα πρόβατα και κάθε κοπάδι δεν πρέπει ν' αφήνονται μόνα τους χωρίς τσοπάνο. Γιατί απ' όλα τα θηρία, το παιδί είναι το πιο δυσκολοδάμαστο»<sup>88</sup>. Δεν πρωτοτυπεί ο Χρυσόστομος όταν γράφει: «τι θα γίνουν τα παιδιά όταν δεν έχουν από τα πρώτα χρόνια δασκάλους;»<sup>89</sup>. Είναι ηλίου φαινότορον, ότι αμφότεροι, φιλόσοφος και Πατέρας της Εκκλησίας, αναφέρονται αποκλειστικά στην ηθική ανάπτυξη και περιφρούρηση του παιδιού.

β) Πιο σαφής γίνεται ο μεγάλος φιλόσοφος στο ακόλουθο απόσπασμα: «μετά απ' αυτά, τα (παιδιά) στέλνουν στους δασκάλους και δίνουν (οι γονείς) εντολή να φροντίζουν πολύ περισσότερο για την κόσμια συμπεριφορά των παιδιών, παρά για τα γράμματα και τη μουσική»<sup>90</sup>. Και ο Ξενοφών γράφει ότι οι Αθηναίοι στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, για να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτερα<sup>91</sup> και ασφαλώς δεν έχει στο νου του την ανάγνωση και γραφή.

γ) Ότι ο γραμματιστής ασκούσε επίδραση στα παιδιά, φαίνεται κι από

απόσπασμα του Αισχίνη: «αν και η προκοπή των παιδιών εξαρτάται από τον καλό χαρακτήρα (του δασκάλου) τους και η κακή διαγωγή του είναι καταστροφική γι' αυτά...»<sup>92</sup>.

δ) Στην Τέω της Ελληνιστικής εποχής, κάθε πολίτης όφειλε να επιλέξει «παιδοτρίβες και δασκάλους των γραμμάτων, όσους νομίζει ότι θα εποπτεύσουν άριστα τα παιδιά. Είναι οφθαλμοφανές, ότι πρώτο μέλημα του δασκάλου της Τέω, ήταν η άψογη συμπεριφορά των μαθητών και δευτερευόντως η διδασκαλία των γραμμάτων.

ε) Και οι αγράμματες τίτθες γνώριζαν ότι ο δάσκαλος βοηθούσε στην ηθική βελτίωση του παιδιού: «και οι τίτθες τέτοια περίπου λένε στα παιδιά», γράφει ο Λουκιανός, «ότι δηλ. πρέπει να πάνε στο σχολείο. Κι αν ακόμη δεν καταφέρουν να μάθουν τίποτε, όμως δε θα κάνουν τίποτε άσχημο αν μείνουν εκεί»<sup>93</sup>, επειδή ο γραμματιστής φρόντιζε για τη «ρύθμιση» του παιδικού χαρακτήρα.

Ύστερα απ' όλα αυτά, είναι λάθος ασυγχώρητο να εξακολουθούμε να πιστεύουμε ότι «ο τα πρώτα στοιχεία διδάσκων» (Σουίδας) δεν είχε καμία σχέση με την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Αναμφίλεκτα, μαζί με τον αγνοημένο παιδαγωγό, ασκούσεν έργο πρώτιστα ηθοπλαστικό.

### β. Επιλογή γραμματιστή

Επιπλέον, αν ο δάσκαλος των γραμμάτων δεν είχε καμία σχέση με τη διαγωγή του παιδιού, κανένας λόγος δεν επέβαλλε την επιλογή του με κριτήρια που έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην ηθική του συγκρότηση. Θα προτιμούσαν εκείνον που γνώριζε περισσότερα γράμματα και θ' αδιαφορούσαν για την ηθική του υπόσταση. Αν και η διδακτική πείρα βάραινε στην επιλογή, όμως ο χαρακτήρας του δασκάλου δεν παραβλεπόταν, όπως μαρτυρούν οι πηγές.

α) «Τώρα είναι να φτύνει κανείς μερικούς πατέρες που, πριν δοκιμάσουν εκείνους οι οποίοι πρόκειται να διδάξουν τα παιδιά τους, τα παραδίδουν από άγνοια και κάποτε από απειρία, σ' ανθρώπους ακατάλληλους και ύποπτους», γράφει ο Πλούταρχος. Και συνεχίζει: «ενώ ξέρουν κι άλλους, ακούν να ομιλούν για την απειρία και μοχθηρία μερικών δασκάλων, όμως σ' αυτούς παραδίδουν τα παιδιά τους... Πολλοί δε πατέρες φθάνουν σε τέτοιο σημείο φιλαργυρίας και μισοτεκνίας, ώστε για να μην πληρώσουν μεγαλύτερο μισθό, προτιμούν ανθρώπους, ως δασκάλους των παιδιών τους, που δεν αξίζουν τίποτε...»<sup>94</sup>.

β) Θα πρέπει να τονιστεί ότι η πολιτεία δεν έθετε ποτέ κριτήρια επιλογής ούτε είχε ποτέ καμία ανάμειξη στο διορισμό γραμματοδιδασκάλων, εκτός αν κάποιοι μαικήνες, όπως συνέβαινε στους Ελληνιστικούς χρόνους, διέθεταν τους μισθούς των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τότε ο δήμος φρόντιζε να επιλέξει τους καλύτερους από ηθική και διδακτική άποψη δασκάλους. Ξέρουμε ότι στην Τέω εξέλεγαν κάθε χρόνο τρεις γραμματιστές, οι οποίοι δίδασκαν τ' αγόρια και τα κορίτσια<sup>95</sup>. Το ίδιο παρατηρείται και στη Μίλητο. Κάθε πολίτης, λέει η σχετική επιγραφή, επιλέγει από μια λίστα

υποψηφίων «παιδοτρίβες και δασκάλους των γραμμάτων, όσους νομίζει ότι θα εποπτεύσουν άριστα τα παιδιά»<sup>96</sup>.

## V. Η ζωή του

Το έργο του γραμματιστή δεν ήταν καθόλου άνετο κι ευχάριστο. Οι άθλιες συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο του, το εξοντωτικό ωράριο, η απουσία ανέσεων και ο υποβαθμισμένος κοινωνικός του ρόλος, έκαναν το επάγγελμά του ελάχιστα ελκυστικό. Γι' αυτό, όπως κατ' επανάληψη είπαμε, μόνο δούλοι και λιμώττοντες ελεύθεροι πολίτες το ασκούσαν.

### I. Ωράριο

Η εργασία στο σχολείο του γραμματιστή, άρχιζε με το ξημέρωμα και έληγε με το σούρουπο. Δύο μαρτυρίες που αναφέρονται σε διαφορετικούς αιώνες της αρχαιότητας, είναι αρκετές.

α) «Όταν φθάνει η αυγή και μιαν άλλη φέρνει ημέρα, τα παιδιά πρέπει να σταλούν στους δασκάλους των»<sup>97</sup>, γράφει ο Πλάτων.

β) Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο πριν ξημερώσει, σημειώνει ο Γιουβενάλης, κρατώντας στα χέρια τους από μια αναμμένη δάδα. Ο καημένος ο γραμματιστής ανέπνεε επί χρόνια τους καπνούς, προσθέτει με συμπόνια και ειρωνία ο Ρωμαίος ποιητής<sup>98</sup>.

Είναι περιττό ν' αναφερθεί ο νόμος του Σόλωνα που επέβαλλε στους δασκάλους ν' ανοίγουν τα σχολεία με την ανατολή του ήλιου και να τα κλείνουν με τη δύση του. Η άποψη πάντως, σύμφωνα με μια μαρτυρία, ότι η ημερησία διάρκεια των μαθημάτων ήταν βωρη, αποτελεί ευχή διδασκόντων και διδασκομένων και είναι άσχετη με την πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, στην «Παλατινή Ανθολογία» διαβάζουμε:

«έξι ώρες την ημέρα ειν' αρκετές για εργασία,  
οι υπόλοιπες, σ' αριθμούς εκφρασμένες, λένε ζήθι»<sup>99</sup>.

(Κάθε γράμμα της υπογραμμισμένης από μας λέξης, αντιπροσωπεύει κι έναν τακτικό αριθμό: ζ=7η, η=8η, θ=9η και ι=10η). Αυτό σημαίνει ότι μετά την 7η ως τη 10η ώρα της ημέρας, μαθητές και δάσκαλοι ήσαν ελεύθεροι να χαρούν τη ζωή τους. Αυτό -φευ- δε συνέβαινε· η διδακτική ημερήσια εργασία κάλυπτε όλο το εύρος της ημέρας.

### 2. Συνεχής εργασία

Μέχρι τον 1ο μ.Χ. αιώνα, ο γραμματιστής, αλλά και άπαντες οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων, εργάζονταν επτά (7) ημέρες την εβδομάδα, χωρίς διαλείμματα και εκδρομές, γενικές συνελεύσεις και απεργίες. Ευτυχώς που υπήρχαν οι μακρές θερινές διακοπές και δεν έλειπαν οι αργίες, άλλοτε αφιερωμένες στους θεούς κι άλλοτε σε ήρωες κι ευεργέτες.

- α) Ο μήνας Ανθεστηρίων, όπως είδαμε, είχε τις πιο πολλές αργίες.  
 β) Στη Μίλητο, κάθε 5η ημέρα του μήνα, τα σχολεία αργούσαν προς τιμή του μεγάλου ευεργέτη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Εύδημου.  
 γ) Ο Ηρώνας μας πληροφορεί ότι στην Αλεξάνδρεια του 3ου π.Χ. αιώνα, τα σχολεία αργούσαν επί δύο ημέρες, καθόλους τους διδακτικούς μήνες:  
 «τις εβδομάδες και εικοστές του μήνα  
 ξέρει (ο μαθητής) καλύτερα  
 κι απ' αυτούς που ερευνούνε τ' άστρα»<sup>100</sup>.

### 3. Διδακτικές δυσκολίες

Το έργο του γραμματιστή ήταν δύσκολο και κοπιαστικό. Η αλφαβητική μέθοδος που χρησιμοποιούσε στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, ήταν απαράδεκτη για ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς λόγους. Κι όταν μία διδακτική μέθοδος είναι ακατάλληλη, δεν ταλαιπωρεί μόνο το μαθητή· εξουθενώνει το δάσκαλο. Επιπλέον, τον ανάγκαζε να καταφεύγει συχνότερα στη ράβδο. Οι επιπτώσεις, τότε ήσαν αλυσιδωτές. Γινόταν μισητός στα παιδιά. Η μάθηση χώλαινε· κανένα μικρό παιδί δε μαθαίνει ικανοποιητικά όταν απεχθάνεται το δάσκαλο· βλέποντας ο τελευταίος να καρκίνοβατεί, στην κυριολεξία, η μάθηση, ένοιωθε απογοήτευση.

Έπειτα, τα κεφαλαία γράμματα, οι ενωμένες λέξεις, η απουσία τόνων και σημείων στίξης και ακόμη οι προσωδιακές δυσκολίες, παρενέβαλλαν προσκόμματα στο έργο του και τον καταπονούσαν. Δε θα ήταν εξωπραγματικό να δεχθούμε ότι οι μεγάλες δυσκολίες στη διδασκαλία συνέβαλλαν, σε μεγάλο βαθμό, στην απροθυμία των ελευθέρων πολιτών ν' ασκήσουν το επάγγελμα του γραματοδιδάσκου.

### 4. Διδασκτήριο

Ο χώρος δουλειάς ομορφαίνει ή τραυματίζει, ανάλογα με την ποιότητά του, τη ζωή του εργαζόμενου. Ο άθλιος γραμματιστής, ούτε για το διδασκτήριό του δεν μπορούσε να νοιώθει υπερήφανος.

Μερικοί υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος δίδασκε τους μαθητές του στο ύπαιθρο και κάτω από σκιερά δένδρα. Οι μαρτυρίες, που ήδη αναφέρθηκαν γι' άλλο σκοπό στην αρχή του άρθρου, ομιλούν ακριβώς για το αντίθετο· υπήρχε δηλ. ένα δωμάτιο που χρησίμευε ως αίθουσα διδασκαλίας.

α) Στην Αστυπάλεια, ο Κλεομήδης έσπασε την κολώνα που στήριζε την οροφή του σχολείου. Σίγουρα, ο χώρος ήταν στεγασμένος.

β) Στη Μυκαλησσό της Βοιωτίας, οι Θράκες εισβολείς «επέπεσαν σε σχολείο παιδιών που ήταν το μεγαλύτερο εκεί και στο οποίο οι μαθητές μόλις είχαν μπει»<sup>101</sup>. Δε μπαίνει κανένας σε ανοιχτό χώρο...

γ) Ο Πλάτων κι ο Δημοσθένης ομιλούν για βάθρα, τα θρανία της εποχής.

Ήταν δυνατό να είχαν μόνιμη θέση κάτω από δένδρα χειμώνα καιρό;

δ) Έχουμε πληροφορίες ότι σε σχολεία υπήρχαν προτομές ή εικόνες Μουσών και θεών. Η Μητροτίμα υπόσχεται στο γραμματιστή να φέρει το γιό της δεμένο στο σχολείο,

«να τον βλέπουν να πηδά με δεμένα πόδια  
οι θεές Μούσες που (τόσο) μίσησε»<sup>102</sup>,

Επίσης, ο κιθαριστής Στρατόνικος είχε στο σχολείο του δύο μαθητές, τ' αγάλματα των εννέα Μουσών και του θεού Απόλλωνα. Όταν ρωτήθηκε πόσους μαθητές είχε, απάντησε: «συν τοις θεοίς δώδεκα»<sup>103</sup>. Η φράση επιδέχεται διπλή ερμηνεία: «με τη βοήθεια των θεών είναι δώδεκα» ή «μαζί με τους θεούς είναι δώδεκα». Ο πονηρός δάσκαλος άφηνε τον ερωτώντα να εννοεί την πρώτη σημασία, συναριθμώντας μαθητές, Μούσες και Απόλλωνα. Μπορεί ο Στρατόνικος να μην ήταν γραμματιστής, αλλά ο χώρος διδασκαλίας δε διέφερε από το διδασκαλείο. Αυτό σημαίνει ότι εικόνες και προτομές είχαν ανάγκη από στεγασμένο χώρο.

Τέλος, η λογική έρχεται να ενισχύσει τις μαρτυρίες. Όταν το σχολείο άρχιζε πολύ πρωί και τελείωνε αργά τ' απόγευμα και προπαντός όταν ο καιρός ήταν κρύος ή βροχερός, πώς ήταν δυνατό να μένουν τα παιδιά τόσες ώρες στο ύπαιθρο;

## 5. Έπιπλα

Σ' ένα απλό δωμάτιο, που σε τίποτε δε διέφερε από μια σημερινή αγροτική αποθήκη και στο οποίο εργαζόταν ένας από τους πλέον περιφρονημένους επαγγελματίες της αρχαιότητας, τί επίπλωση να περιμένει κανείς; Υπήρχαν βέβαια τα πλέον απαραίτητα και στην πιο λιτή κατασκευή τους, ήτοι καθίσματα μαθητών και δασκάλων.

1) Ο θρόνος. Σε αγγειογραφίες βλέπουμε το γραμματιστή να κάθεται σε καρέκλα με ερεισίνωτο (ράχη) και κυρτά πόδια, φέρουσα το εντυπωσιακό όνομα θρόνος. Η άποψή μας είναι ότι σ' ελάχιστα, όσως τ' αριστοκρατικά, υπήρχε ο κατ' ευφημισμό θρόνος και σίγουρα στα σχολεία των σοφιστών και φιλοσόφων. Σε πλείστα διδασκαλεία ο γραμματιστής καθόταν κάτω στο χώμα ή σε μια πέτρα. Αυτό δεν αποτελεί δογματική μας αυθαιρεσία, αλλά βασίζεται σε μαρτυρίες.

α) Ο γραμματοδιδάσκαλος ήταν γνωστός σε μεταγενέστερους χρόνους και ως «χαμαιιδάσκαλος»<sup>104</sup>, ακριβώς γιατί καθόταν στο έδαφος. Αν δεχθούμε δε ότι οι νεωτερισμοί στη σχολική πρακτική ήσαν ασυνήθιστοι στο παρελθόν, έχουμε τη γνώμη ότι όλοι - ή σχεδόν όλοι - οι γραμματιστές της αρχαιότητας δεν ήσαν... ενθρονισμένοι.

β) Τη θέση μας αυτή ενισχύει και το γνωστό πια επίγραμμα του Άρατου που μιλά για τον ποιητή Διότιμο που δίδασκε γραφή και ανάγνωση τα παιδιά σε μια πόλη της Τροίας, «καθισμένος σε κρύα πέτρα».

2) Τα βάθρα<sup>105</sup>. Τα καθίσματα των μαθητών δεν φαίνεται να έχουν καμία σχέση με τη ζωή του γραμματιστή, στην οποία αναφέρεται αυτό το κεφάλαιο. Κι όμως η άνεση των μαθητών επηρεάζει θετικά τη σχολική ατμόσφαιρα που διαποτίζει με τη σειρά της του δασκάλου τη ζωή, ιδιαίτερα του γραμματιστή που παρέμεινε επί πολλές ώρες την ημέρα στην αίθουσα διδασκαλίας. Στ' αγγεία, ο μαθητής κάθεται σε παρόμοιο με το δάσκαλο κάθισμα, μόνο που του λείπουν δύο πράγματα: το στήριγμα της πλάτης και η κυρτότητα των ποδιών. Γι' αυτά, όπως είδαμε, μιλούν ο Πλάτων και ο Δημοσθένης έχοντας υπόψη τα σχολεία των παιδιών της αριστοκρατίας. Στα συνηθισμένα σχολεία των γραμματιστών, είναι μάλλον βέβαιο ότι δεν υπήρχαν βάθρα. Αυτό τουλάχιστο συνάγεται από τον ορθό λόγο και από αναφορά σε κείμενο.

α) Όταν ο δάσκαλος κάθεται στο έδαφος ή πάνω σε πέτρα, οι μαθητές θα χρησιμοποιούσαν απομιμήσεις του διδασκαλικού θρόνου των αγγειογράφων;

β) Ο Λιβάνιος λέει ότι οι σπουδαστές της ανώτερης εκπαίδευσης, που προέρχονταν πάντοτε από τις ευπορότερες οικογένειες της εποχής του, κάθονταν στο έδαφος πάνω σε δέρμα ή πάγκους. Πώς ήταν δυνατό στο σχολείο του γραμματιστή να έχουν καρέκλες<sup>106</sup>;

3) Εικόνες. Προτομές και εικόνες κάνουν ευχάριστη την ατμόσφαιρα του σχολείου. Ελπίζουμε ότι πολλά διδασκαλεία είχαν κάτι που έσπαζε τη μονοτονία της γυμνής αίθουσας και έδινε μιαν ευχάριστη νότα στην κατά τ' άλλα άχαρη ζωή του γραμματιστή.

## V.I. Επίλογος

Απ' όσα λέχθηκαν συνοπτικά στο παρόν άρθρο, σαφώς καταφαίνεται, εκτός των άλλων, ότι οι αρχαίοι πρόγονοί μας καμία δεν έτρεφαν εκτίμηση προς τον πρώτο δάσκαλο των παιδιών τους. Κανένας ποτέ ελεύθερος πολίτης δεν άσκησε το έργο του γραμματιστή από αγάπη ή κλίση προς αυτό. Όσοι, πιεζόμενοι από άμεση ανάγκη επιβίωσης, το απετόλμησαν, συνάντησαν αυτοί και τα παιδιά τους, τη χλεύη και τη λαιμοδείξια της κοινωνίας τους.

Οι αιώνες που διαδέχθηκαν την αρχαιότητα, μόνο το όνομά του κατάφεραν ν' αλλάξουν: τον μετονόμασαν επί το επιτιμητικότερο, χαμαιιδάσκαλο και πολύ αργότερα δημοδιδάσκαλο. Είναι βέβαιο ότι ποτέ κανένας δεν ονειρεύτηκε στο μακρινό και πρόσφατο παρελθόν να δει το γιο του δάσκαλο. Μόνο κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ριζική μεταστροφή της κοινής γνώμης. Αυτό πρέπει, κατά κύριο λόγο, ν' αποδοθεί στη σημαντική αναβάθμιση του έργου και στην άνοδο της κοινωνικής τους θέσης. Γι' αυτό, πτυχιούχοι ανωτάτων σχολών νοιώθουν ευχαριστημένοι όταν, μετά από σκληρή δοκιμασία, εξασφαλίσουν μια θέση στην επετηρίδα των δασκάλων. Το status του δασκάλου θ' ανέλθει, όταν θα έχει γενικευτεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση του. Τότε, θα νοιώσουν αγαλλίαση των καταφρονημένων γραμματιστών οι ψυχές, βλέπουσες τους σημερινούς συναδέλφους και απογόνους τους «πολλώ κάρρονες»<sup>107</sup>.

## Σημειώσεις

1. Βλ. Γιαννικοπούλου, Α.Β., *Η Εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την Αρχαιότητα* (Αθήνα, 1983), σ. 379-86, Yannicopoulos, A.V., "The Pedagogue in Antiquity". *British Journal of Educational Studies*, 33, 1985, 173-79.
2. Αισχ., Τιμ., 10.
3. Αισχ., Τιμ., 246.
4. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 465, σημ. 91.
5. Πλουτ. Ρωμυλ., 28.
6. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 465, σημ. 90.
7. Αίλιαν., Ποικ. Ιστορ., vii 15.
8. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 465, σημ. 91.
9. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 465, σημ. 92.
10. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 466, σημ. 97.
11. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 306.
12. Αθην. 354c.
13. Δημοσθ., Στεφ., 258.
14. Λουκ., Μενιπ., 17.
15. Cic., *Tuscul. disput.*, iii 12.
16. Πλατ., Μένων, 91d.
17. Δημοσθ., Στεφ., 258.
18. Αισχ., Κτησ., 191.
19. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 466, σημ. 97.
20. Freeman, K. J., *Schools of Hellas*, 3rd Edition (London: MacMillan, 1922), p. 83.
21. Δημοσθ., Στεφ., 257. Ο ρήτορας χρησιμοποιεί πληθυντικό «σχολεία» επειδή είχε στο νου του και τους τρεις τύπους σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της εποχής του.
22. Πλουτ., Αγ. Παιδ., 7f.
23. Στοβ., Ανθολ., iv. 227 (Meineke).
24. *Sylloge Inscriptionum Graecarum*, 577. 52-53 (Dittenberger).
25. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 352.
26. *Syl. Inscr. Gr.*, 523. 10-13 (Dit.).
27. Διογ. Λαερ., χ. 4.
28. Δημοσθ., Αφοβ., ι. 46.
29. Θεοφρ., Χαρακτ., 30.
30. Πλουτ., Δημοσθ., 4.
31. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 492, σημ. 103.
32. Αισχ., Τιμ., 9.
33. Παλατ. Ανθολ., xi. 437.
34. Ανωνυμ., *Frag. Comic, Graec.*, 375 (Meineke).
35. Δίων. Χρυσ., Ευβοϊκός, 260 (Reiske).
36. Ισοκρ. Νικολ., 9.
37. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 210.
38. Πλατ., Εραστ., 132a.
39. Αθην., 604a.
40. Μαργου, Η.Ι., *Ιστορία της Εκπαίδευσης κατά την Αρχαιότητα*, μετ. Θ. Φωτεινοπούλου, 5η Έκδοση (Αθήνα, 1961), σ. 219.
41. Ξενοφ., Απομν., ι 2.6.

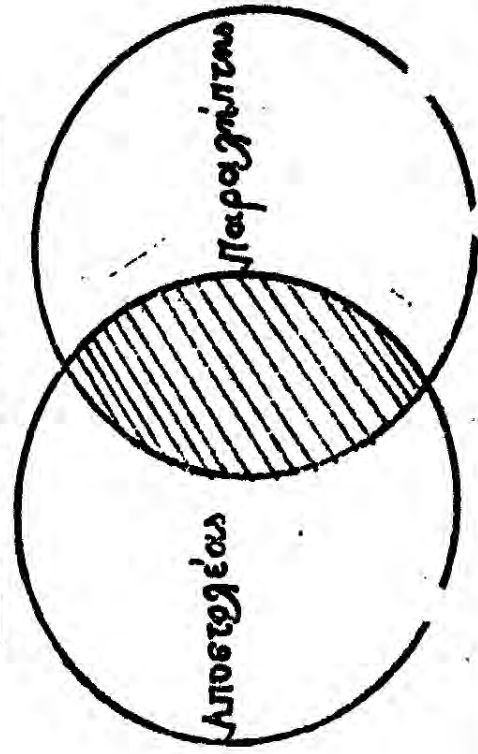
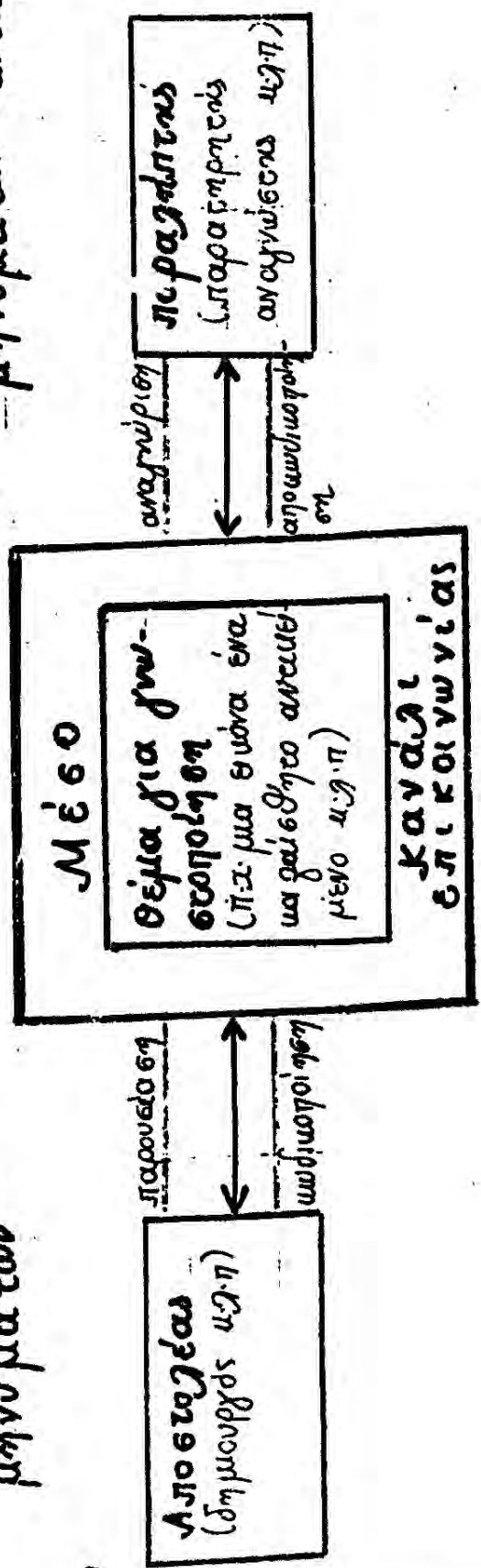
42. Πλατ., Απολ., 31c, Ξενοφ., Απομν., i 2.5.
43. Διογ. Λαερ., κ.4
44. Πλουτ., Αλεξ., 7 Πλουτ., Λυκ., 13.
45. Πολυδ., vi. 186.
46. Παλατ. Ανθολ., ix. 175.
47. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 355.
48. αυτόθι.
49. αυτόθι.
50. Syl. Inscr. Gr., 577. 60-61 (Dit).
51. Syl. Inscr. Gr., 672. 34-35 (Dit).
52. Syl. Inscr. Gr., 672. 42-43 (Dit).
53. Ηρωνδ., Διδασκ. 9-10.
54. Πλουτ. Αλκιβ., 7.
55. Plaut., Bacchid., iii. 3.
56. Ηρωνδ., Διδασκ., 3-4.
57. Ξενοφ., Αναβ., ii. 6.12.
58. Πλατ., Αξιοχ., 366d.
59. Πλατ., Πολιτ., 563a.
60. Beck., F.A.G., Greek Education (London: Methuen, 1964), p. 91.
61. Syl. Inscr. Gr., 523. 4-7 (Dit).
62. Syl. Inscr. Gr., 577. 4-5 (Dit).
63. Syl. Inscr. Gr., 672. 7-11 (Dit).
64. Πολυδ. xxxi 17. Ένας μέδιμνος περιείχε 52,5 λίτρα περίπου.
65. Διοδ. Σικελ. xii. 12.
66. Πολυδ., iv. 147.
67. Παλατ. ΑΝΘολ., xi. 437.
68. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 215-17. Γιαννικόπουλου, Α.Β., Ιστορία Παιδαγωγικών Ιδεών και Συστημάτων, Σημειώσεις (Πάτρα, 1985), σ. 68-70.
69. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 214-15.
70. Πολυδ., iv. 147.
71. αυτόθι.
72. Ηρωνδ., Διδασκ., 14-15.
73. Πλατ., Πρωταγ., 325e.
74. Πλατ., Πρωταγ., 326a.
75. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 81.
76. Στραβ., i. 2.3.
77. Πολυδ., iv. 147.
78. Πλατ., Ευθυδ., 276c.
79. Πλουτ., Αλκιβ., 7.
80. Διογ. Λαερτ., vii 21.
81. Girard, P., Αθηναίων Αγωγή κατά τον Ε' και Δ' Αιώνα π.Χ., μετ. Α. Καραλή (Αθήνα: Παπαγεωργίου, 1894), σ. 166.
82. Αριστοφ. Σφηκ., 1491 1446.
83. Αθην., 164 c.
84. Αθην., 223 c.
85. Περισσότερα βλ. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 217-19', Γιαννικόπουλος (1983), σ. 71-73.
86. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 217.
87. Λουκ., Έρωτ., 44.
88. Πλατ., Νομ., 808e.

89. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 359.
90. Πλατ., Πρωταγ., 325d.
91. Ξενοφ., Απομν., ii. 2.6.
92. Αισχ., Τιμ., 92.
93. Λουκ., Ερμολ., 82.
94. Πλουτ. Αγ. Παιδ., 7c-f.
95. Syl. Inscr. Gr., 523. 8-10 (Dit).
96. Syl. Inscr. Gr., 577. 38-39, 50-51 (Dit).
97. Πλατ., Νομ, 808c.
98. Juven., Satyr., vii. 225-26.
99. Παλατ. Ανθολ., x. 43.
100. Ηρωνδ., Διδασκ., 53-54.
101. Θουκ., vii. 29.5.
102. Ηρωνδ., Διδασκ., 95-97.
103. Αθην., 348 d.
104. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 87.
105. Δημοσθ., Στεφ., 258', Πλατ., Πρωταγ., 325 e.
106. Γιαννικόπουλος (1983), σ. 87.
107. Πλουτ. Λυκούργ., 21.

π.χ. εργαζόμενοι υδρείων

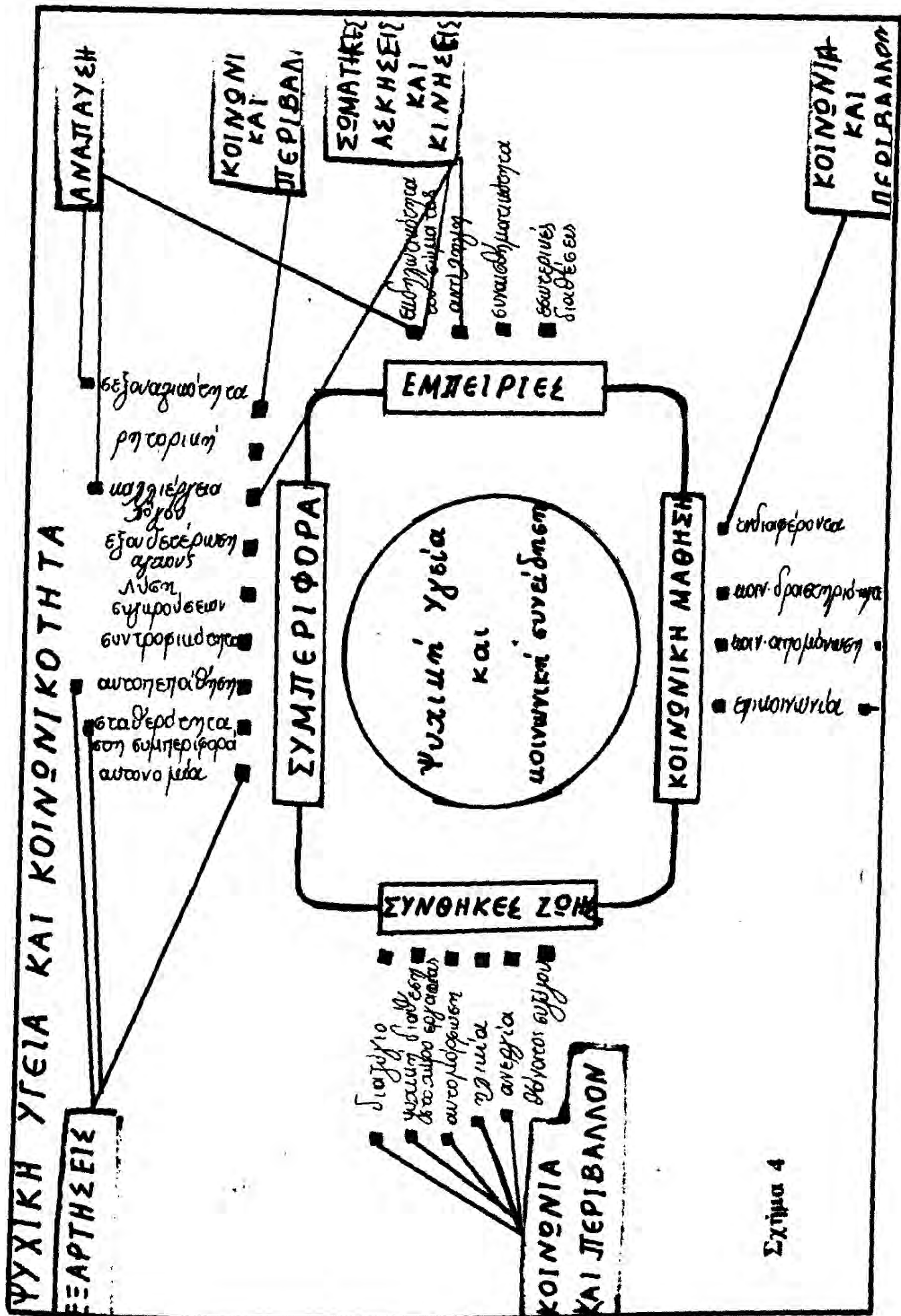
Τομέας παραγωγών  
μηχανών

Τομέας αποδοτών  
μηχανών - αντίδραση



Σχήμα 1





Σχήμα 4