



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Η ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΑΔΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Γ. Κοτσιπετσιδης 1
2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΝ ΜΟΡΦΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ: Αναστάσιου Κ. Σταμπουλίδη..... 9
3. ΑΙΣΙΟΛΟΞΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΛΑΣΚΑΛΩΝ ΜΑΣ: Θεόδωρου Νταλάκα 22
4. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ — ΚΡΙΣΕΙΣ — ΣΧΟΛΙΑ — ΠΡΟΣΛΟΚΙΕΣ: Θεόφιλου Σωτηρόπουλου, Λάσκαλου 34
5. ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΛΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΤΟΛΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ: Χρ. Φράγκου..... 39
6. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Γ. Τρούλη, Άρα Παιδαγωγικής 45
7. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ: Δημ. Γ. Τσουρέκη, Άρα Φιλοσοφίας Παν. Μονάχου, Καθηγητή Μαρασλείου ... 56

ΕΥΧΟΣ 10

ΕΥΧΟΣ 290

ΕΠΤΕΜΒΡ.

ΕΠΤΕΜΒΡΗΣ

ΕΠΤΕΜΒΡΗΣ

1983

Επιστημονικό Βήμα ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΜΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ



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



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:

Μενέλαος Παπαχρήστος Πρόεδρος
Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.

ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ — Τ.Τ.
118

ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375-
3236.547

Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316



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

Rue Xénophonos 15a (118) Athènes -
Greece



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



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



Επιμέλεια έκδοσης

Θωμάς Μπάκας



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμή Τεύχους Δρχ. 10

Δασκάλων Δρχ. 400

Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300

Εξωτερικού Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται



ΜΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

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

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

Επιστημονικό Βήμα

ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΤΟΣ: 29ο

ΣΕΠΤΕΜΒΡ.-ΟΚΤΩΒΡ.-ΝΟΕΜΒΡ. 1983

ΤΕΥΧΟΣ 1ο

Η Υποχρεωτική φοίτηση στο γυμνάσιο και τα προβλήματα διδασκτέας ύλης του δημοτικού σχολείου

του Γ. Κοτσιπετσίδη

Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Είναι γνωστό, ότι η Πολιτεία με νόμο καθιέρωσε και στο σχολείο την πενθήμερη εργασία. Επίσης είναι γνωστό, ότι εκτός από ορισμένες προσπάθειες μικρής εκτάσεως, δεν έγινε ανάλογη περικοπή της διδασκτέας ύλης.

Η πίεση αυτή του λίγου χρόνου και η ανάγκη «να βγει» η ύλη διδασκαλίας μέχρι να λήξουν τα μαθήματα, αναγκάζουν πολλούς δασκάλους να αφιερώνουν τις ώρες των τεχνικών, της μουσικής και της γυμναστικής σχεδόν κατά κανόνα στην αριθμητική, τη γραμματική, τη φυσική, τη γεωμετρία, ή και σε άλλα δυσνόητα μαθήματα:

Όπου διδάσκονται κανονικά όλα τα μαθήματα, τότε η έκταση της διδασκτέας ύλης μειώνει το βάθος των γνώσεων που αποκτά ο μαθητής, γιατί λόγω του λίγου διδακτικού χρόνου αναγκάζεται ο δάσκαλος να συμπύσσει τη δ.υ., με συνέπεια τα γνωστά «πασαλείμματα», που οδηγούν στην καλλιέργεια επιπόλαι-

ου χαρακτήρα των παιδιών, με όλες τις γνωστές συνέπειες του μειονεκτήματος αυτού, σε εθνικό επίπεδο.

Την κατάσταση επιδεινώνει περισσότερο η απαίτηση της Κοινωνίας, ώστε κάθε αναγκαία γνώση να διδάσκεται στους μικρούς μαθητές. Γνωστή είναι η έκφραση, «αυτό πρέπει να διδάσκεται από το σχολείο». Επίσης και η επιθυμία των γονέων για διδασκαλία ξένης γλώσσας και στο δημοτικό σχολείο.

Το πρόβλημα ζητάει επιτακτικά τη λύση του, γιατί η διαιώνιση προκαλεί ψυχολογικά και διδακτικές παρενέργειες τόσο στο μαθητή όσο και στο δάσκαλο.

Η μελέτη αυτή γράφτηκε όχι για να δώσει ριζική λύση, αλλά περισσότερο να ρίξει την ιδέα της επαναδιατάξεως της δ.υ. του δημοτικού σχολείου σε συνάρτηση με τη διδακτέα ύλη του γυμνασίου, ιδιαίτερα τώρα, που η φοίτηση σ' αυτό είναι υποχρεωτική

2. ΠΟΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Η προσπάθειά μας στρέφεται γύρω από τη γεωγραφία και ιστορία της Δ' και τη γεωγραφία και φυσικοχημεία της Ε' και ΣΤ' τάξεως. Και τούτο για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι, ότι στις τάξεις αυτές μπορεί να διδαχθεί ξένη γλώσσα ή άλλες γνώσεις, αν βρεθούν διαθέσιμες διδακτικές ώρες και ο δεύτερος, ότι μπορούν οι μαθητές ακίνδυνα για την εγκύκλια μόρφωσή τους, να διδαχθούν την ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, τη γεωγραφία των ηπείρων καθώς και τη φυσικοχημεία της ΣΤ' στις τάξεις του γυμνασίου.

2.2. Η ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας δυσνόητη για την ηλικία των δέκα ετών, γιατί είναι γεμάτη από ορολογίες και δύσκολες ιστορικές και πολιτικές έννοιες, αν και αντίθετη στη διδακτική αρχή «εκ των εγγύς προς τα μακράν», διδάσκεται στη Δ' τάξη. Η ίδια ύλη με περισσότερα βέβαια στοιχεία διδάσκεται και στη Β' γυμνασίου (διάταξη δ.υ. καθομοκέντρους κύκλους).

2.3. Η γεωγραφία της Ευρώπης διδάσκεται στην Ε' δημοτικού και στη Β' γυμνασίου. Επίσης η γεωγραφία των ηπείρων στην ΣΤ' δημοτικού και με περισσότερα στοιχεία στη Γ' Γυμνασίου.

2.4. Πριν από το 5/νθήμερο στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977, η Δ' Ε' και ΣΤ' στο 6/θέσιο δημ. σχολείο διδάσκονταν την εβδομάδα αντίστοιχα, 28, 29 και 29 ώρες.

Με την καθιέρωση της 5/νθήμερης εργασίας οι εβδομαδιαίες ώρες των παραπάνω τάξεων στο 6/θέσιο περιορίστηκαν σε 25. Η Δ' έχασε μια (1) ώρα φυσικής ιστορίας και δύο (2) των πολιτιστικών εκδηλώσεων και αθλητισμού. Η Ε' και ΣΤ' χωριστά, μια (1) ώρα ελλ. γλώσσας, μια (1) τεχνικών, μια (1) μουσικής και μια (1) πολιτιστικών εκδηλώσεων και αθλητισμού. Παράλληλα όμως, δε μειώθηκε ανάλογα η δ.υ., αλλά αφαιρέθηκαν μόνο ορισμένα επουσιώδη κεφάλαια. Έτσι το πρόβλημα της πίεσεως του λίγου διδακτικού

χρόνου και της πληθωρικής διδακτές ύλης παραμένει.

2.5. Η αριθμητική, η γραμματική, η γεωμετρία, η φυσική και η χημεία της Ε' και ΣΤ' τάξεως, έχουν ορισμένα δυσασομοίωτα κεφάλαια για την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, τα οποία αναγκάζουν το δάσκαλο να αφιερώνει περισσότερες ώρες για τη σωστή διδασκαλία τους. Οι ώρες αυτές, κατά κανόνα, αφαιρούνται από τα τεχνικά, τη μουσική και τη γυμναστική.

3. ΠΩΣ ΞΕΠΕΡΝΑ ΤΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΤΟΥ ΛΙΓΟΥ ΧΡΟΝΟΥ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΗΜΕΡΑ

3.1. Από τα προηγούμενα είδαμε ότι ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίσει τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, την πληθωρική δ.υ. και την προτίμηση της Κοινωνίας γενικότερα προς τα μαθήματα της παραγράφου «2.5.» τα και «πρωτεύοντα» λεγόμενα, που τα θεωρεί πιο σημαντικά από τα άλλα, δηλαδή τα «δευτερεύοντα».

3.2. Για ν' ανταποκριθεί στα αντικειμενικά δύο παραπάνω προβλήματα και την αδιόρατη προτίμηση της Κοινωνίας στα «πρωτεύοντα» μαθήματα ο δάσκαλος προβαίνει στις εξής δύο ενέργειες. Συμπύσσει ή παραλείπει τη διδασκαλία των επουσιωδών κεφαλαίων στα «δευτερεύοντα» μαθήματα για ν' αφιερώσει τον αποδεσμευόμενο διδακτικό χρόνο στα «πρωτεύοντα», ή για τον ίδιο σκοπό παραλείπει τη διδασκαλία των τεχνικών, της μουσικής και της γυμναστικής.

4. ΠΟΙΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΧΕΙ ΑΥΤΟ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

4.1. Η μεγάλη έκταση του αντικειμένου διδασκαλίας δεν επιτρέπει τη βαθειά εξέτασή του, γιατί ο δάσκαλος πιέζεται από το λίγο χρόνο να προχωρήσει γρήγορα στο επόμενο κεφάλαιο.

4.2. Φυλετικό μας ελάττωμα είναι δυστυχώς η επιπολαιότητα. Αυτή έχει άμεση σχέση με το πρόβλημά μας, γιατί η βιαστική λόγω λίγου χρόνου, εξέταση του διδακτικού αγαθού, δεν ασκεί το μαθητή στην παρατηρητικότητα, στη διάκριση των επουσιωδών από τα επουσιώδη και στην αυτενεργό απόκτηση των γνώσεων. Τούτο αποδεικνύεται και από την πληθώρα και ευημερία των φροντιστηρίων εκπαίδευσης.

4.3. Η πίεση των δύο αυτών προβλημάτων ανατρέπει το υγιές ψυχολογικό κλίμα της τάξεως, γιατί δημιουργεί άγχος τόσο στο δάσκαλο, όσο και στο μαθητή.

Ο δάσκαλος συνήθως έχει άγχος, γιατί λόγω του περιορισμένου χρόνου, δεν μπορεί να διδάξει την ύλη σύμφωνα με τη θέλησή του και τις αρχές της Παιδαγωγικής. Ο μαθητής έχει άγχος, γιατί εκτός της εργασίας στην τάξη, πρέπει ν' ασχοληθεί με τις «κατ' οίκον εργασίες» με συνέπεια τη στέρηση των ωρών ψυχαγωγίας και παιχνιδιού.

4.4. Με τη βιασύνη στην εξέταση του διδακτικού αγαθού δεν προλαβαίνει να ικανοποιηθεί το προκαλούμενο διαφέρον του μαθητή και ν' αναπτυχθεί η ατομικότητά του. Έτσι η κόπωση είναι διπλή. Σωματική από την τα μίσους προς το σχολείο με συνέπεια το οικτρό φαινόμενο, να γεμίζουν οι αυλές των σχολείων με σχισμένα βιβλία στο τέλος της χρονιάς.

4.5. Η αφιέρωση των ωρών των τεχνικών και της μουσικής σε άλλα μαθήματα στερεί από την προσωπικότητα του παιδιού το σημαντικό μορφωτικό στοιχείο της αισθητικής αγωγής. Η δε στέρηση της φυσικής αγωγής ιδίως από παιδιά που ζουν σε κλειστούς χώρους διαμερισμάτων, προκαλεί μελαγχολικές σκέψεις, αν σκεφθεί κανείς πως όλα τα κράτη αγωνίζονται να προωθήσουν τον αθλητισμό τους.

4.6. Ο σημερινός δάσκαλος φορέας των ιδεών του «παιδοκεντρικού» νέου σχολείου προσπαθεί στη διδακτική του εργασία να υπερνικήσει τις συναφείς δυσκολίες και να εφαρμόσει τις νέες αρχές, «διδάσκειν δια του πράττειν», «αυτενεργός μάθηση», «να μάθει το παιδί πως να μαθαίνει» κ.α. Η προσπάθεια αυτή προσκρούει στο ανυπέρβλητο εμπόδιο της πολλής δ.υ. και του λίγου διδακτικού χρόνου με αποτέλεσμα την αποθάρρυνση μαθητών και δασκάλου.

5. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΑΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΛΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

5.1. Με την εφαρμογή της πενθήμερης εργασίας και στην εκπαίδευση, έχουμε αναγκαστική μείωση των ωρών διδασκαλίας.

Πριν από την εφαρμογή (αναλυτικό πρόγραμμα Π.Δ. 1034/12.11.1977 ΦΕΚ 347), στις τάξεις του 6/θέσιου δημοτικού σχολείου έχουμε, Α' και Β' τάξεις 24 ώρες την εβδομάδα, Γ' 27, Δ' 28, Ε' και ΣΤ' 29.

Μετά την εφαρμογή και σύμφωνα με το βιβλίο του Κ.Ε.Μ.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, «οδηγίες για τη χρήση των διδακτικών βιβλίων τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου», Αθήνα 1981, έχουμε στο 6/θέσιο και στις τάξεις Α' και Β' 22 ώρες, δηλαδή μείωση δύο (2) ωρών. Στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις 25 ώρες την εβδομάδα, δηλαδή μείωση αντίστοιχα 2, 3, 4 και 4 ωρών.

Πιο συγκεκριμένα, στην Α' και Β' τάξη μειώθηκε η σπουδή του περιβάλλοντος από 5 σε 3 ώρες την εβδομάδα. Στην Γ' τάξη η ελληνική γλώσσα από 10 ώρες σε 9. Η φυσ. ιστορία από 2 ώρες σε 1. Στην Δ' τάξη η φυσ. ιστορία από 2 σε 1 και οι πολιτιστικές εκδηλώσεις από 2 σε μηδέν. Στην Ε' και ΣΤ' η ελλ. γλώσσα από 8 σε 7 και τα τεχνικά, η μουσική και η γυμναστική από 2 σε 1 ώρα την εβδομάδα.

5.2. Το Κ.Ε.Μ.Ε. με το παραπάνω βιβλίο του εκτός από τη μείωση των διδακτικών ωρών που περιγράψαμε, περικόπτει και διδακτέα ύλη με σκοπό, όπως αναφέρει, «... την ελάφρυνσή της και τον περιορισμό στα πιο σημαντικά και κατανοητά από τους μαθητές».

5.3. Στο παρελθόν η συνηθισμένη απάντηση των επιθεωρητών στο

πρόβλημα του λίγου χρόνου και της πολλής ύλης διδασκαλίας ήταν, σύμπτυξη των επουσιωδών κεφαλαίων όπου αυτό ήταν δυνατό.

Η λύση αυτή εξουδετερώνονταν από τον αδιόρατο πόλεμο γοήτρου μεταξύ των δημοτικών, για το ποιό θα παρουσιάσει περισσότερους επιτυχόντες στο γυμνάσιο της περιοχής. Επομένως έπρεπε τότε να διδαχθεί όλη η ύλη και καλά.

6. ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΣΗΜΕΡΑ ΠΟΥ Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ

6.1. Παλιότερα, αν και ήταν γνωστό το πρόβλημα, το Υπουργείο Παιδείας δεν προχωρούσε στη λύση, γιατί ο μαθητής τελειώνοντας το δημοτικό έπρεπε να κλείσει τον κύκλο της στοιχειώδους μορφώσεως. Σήμερα η λύση αυτή είναι πιο εύκολη, γιατί η φοίτηση στο γυμνάσιο είναι υποχρεωτική. Το παιδί μέχρι τα 15 χρόνια της ηλικίας του θα είναι μαθητής.

6.2. Μια πρώτη αντιμετώπιση του προβλήματος είναι αυτή που αναφέρεται στις «οδηγίες» του Κ.Ε.Μ.Ε. δηλαδή, κατάργηση δύσκολων και επουσιωδών κεφαλαίων ώστε η ύλη που απομένει να μπορεί να διδαχθεί μέχρι τέλος της χρονιάς με τις ώρες του πενθήμερου.

Η αντιμετώπιση αυτή αποτελεί μερική λύση, γιατί αν και περικόπτεται η ύλη και οι ώρες για να προσαρμοσθούν στο 5/νθήμερο εργασίας η ένταση της πίεσεως του προβλήματος παραμένει ίση με εκείνη που ήταν πριν από το πενθήμερο.

6.3. Μια άλλη εναλλακτική λύση είναι να μειωθεί η διδακτενέκτημα σ' αυτή τη λύση είναι ότι, ενώ η επιστήμη και η ζωή προσθέτουν συνεχώς νέες γνώσεις από τις οποίες πρέπει να εμπλουτίζεται με νέα κατάλληλα για την παιδική ηλικία διδακτικά αγαθά το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, αντίθετα αυτά πρέπει να περιορίζονται.

6.4. Αν αντιπαραθέσουμε τα μαθήματα που διδάσκονται στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού με τα μαθήματα που διδάσκονται στο γυμνάσιο, θα διαπιστώσουμε ότι πολλά του γυμνασίου είναι ίδια με του δημοτικού με τη διαφορά ότι τα πρώτα έχουν περισσότερα στοιχεία. Εφαρμόζεται δηλαδή το σπειροειδές σύστημα διατάξεως της διδακτέας ύλης.

Τα μαθήματα αυτά είναι: 1. Γεωγραφία των ηπείρων ΣΤ' δημοτικού, διδάσκεται και στην Α' γυμνασίου. 2. Ιστορία Αρχαίας Ελλάδας Δ', διδάσκεται στην Α' γυμνασίου (Ιστορία αρχαίων χρόνων ως το 146 π.χ. Αθ. Καλογεροπούλου). 3. Φυσική ιστορία Ε' και ΣΤ' διδάσκεται με περισσότερα στοιχεία στην Α' γυμνασίου με το μάθημα της βοτανικής-ζωολογίας (ΟΕΔΒ, 1980 Π. Βότση-Μ. Τσώνη). 4. Η φυσική πειραματική και χημεία της Ε' και ΣΤ' διδάσκεται αντίστοιχα στη Β' και Γ' γυμνασίου. Το ίδιο συμβαίνει και με άλλα μαθήματα.

Αφού λοιπόν η φοίτηση στο γυμνάσιο είναι υποχρεωτική, μπορεί ακίνδυνα ένα μέρος της ύλης και μάλιστα το πιο δυσνόητο από τα παραπάνω μαθήματα αντί να διδάσκεται και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, να διδάσκεται μόνο στο

γυμνάσιο. Έτσι αμέσως αποδεσμεύονται τόσες διδακτικές ώρες, ώστε να επαρκούν και για τα «πρωτεύοντα» και για ξένη γλώσσα και για καινούργιες γνώσεις.

7. ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΜΟΝΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΔΕΣΜΕΥΟΝΤΑΙ

7.1. Η ιστορία της Δ' τάξεως είναι αρκετά δυσνόητη για το 10/χρονο παιδί, γιατί αυτό δεν μπορεί να συλλάβει το βαθύτερο νόημα τόσων ιστορικών και πολιτικών εννοιών ούτε να βιώσει ιστορικά γεγονότα μιας μακρινής γι' αυτό εποχής. Τούτο μπορεί να κατορθώσει ευκολότερα μαθητής του γυμνασίου γιατί λόγω ηλικίας έχει μεταλύτερη αντιληπτική ικανότητα και κρίση, αλλά και περισσότερες προσλαμβάνουσες ιστορικές παραστάσεις.

Η Γ' και Δ' τάξη διδάσκονται δύο (2) ώρες ιστορία την εβδομάδα η κάθε μια. Για ν' αποδεσμευθεί η μια ώρα ιστορίας από κάθε τάξη, χωρίς αυτό ν' αποβεί σε βάρος της ιστορικής μορφώσεως των παιδιών, πρέπει να γίνει το εξής: Η ιστορία της Δ' λόγω της δυσκολίας της, όπως προαναφέρθηκε, να διδάσκεται μόνο στο γυμνάσιο και η μυθολογία της Γ' αφού εμπλουτισθεί παράλληλα με όλες εκείνες τις ιστορικές έννοιες, που θα αυξήσουν τις σχετικές γνώσεις των μαθητών της Γ' και Δ', ώστε να μπορούν να κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα που θα διδαχθούν στη Ε' και ΣΤ' τάξη, να χωρισθεί στα δύο. Το μεν πρώτο να διδάσκεται στην Γ' τάξη, το δε δεύτερο και δυσκολότερο στη Δ'. Έτσι και ιστορία θα διδάσκεται κάθε τάξη από μία (1) ώρα την εβδομάδα και θα αποδεσμευθεί μια διδακτική ώρα για κάθε μια χωριστά.

7.2. Η Ε' και ΣΤ' διδάσκονται αντίστοιχα δύο (2) ώρες γεωγραφία την εβδομάδα. Η γεωγραφία την ηπείρων της ΣΤ', διδάσκεται με περισσότερα στοιχεία και στην Α' γυμνασίου. Μπορούμε λοιπόν να παραλείψουμε τη διδασκαλία της στην ΣΤ', να προσθέσουμε τα αναγκαία γεωγραφικά στοιχεία στη γεωγραφία της Ευρώπης της Ε' τάξεως, που θα βοηθήσουν την παρακολούθηση της γεωγραφίας στις τάξεις του γυμνασίου, να τη χωρίσουμε σε δύο μέρη και το μεν πρώτο να διδάσκεται στην Ε' μια (1) ώρα την εβδομάδα και το δεύτερο και δυσκολότερο στην ΣΤ' επίσης μια (1) ώρα την εβδομάδα.

Μπορούμε επίσης ένα μέρος της ύλης της γεωγραφίας της Δ' που είναι ομολογουμένως πληθωρική, να μεταφέρουμε στην ύλη της Ε' τάξεως.

7.3. Την ίδια ακριβώς μέθοδο και συλλογιστική για τη μεταφορά δ.υ. στο γυμνάσιο και την εξοικονόμηση διδακτικών ωρών, μπορούμε να κάνουμε για τη φυσική πειραματική και χημεία της Ε' και ΣΤ' τάξεως του δημοτικού και να αποδεσμεύσουμε μιάμιση (1,5) διδακτική ώρα για κάθε τάξη χωριστά.

Οι αποδεσμευόμενες μέχρι τώρα διδακτικές ώρες είναι, για τη Γ' 1, για τη Δ' 1, για την Ε' 2,5 και για την ΣΤ' επίσης 2,5.

7.4. Ένας άλλος τρόπος αύξησεως των διδακτικών ωρών είναι αυτός που

εφάρμοσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με το νέο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α και Β' τάξεων του δημοτικού (Π.Δ. 583/1982-ΦΕΚ 107 Α) αυξάνοντας τις διδακτικές ώρες από 22 σε 23 την εβδομάδα.

Επειδή η αύξηση αυτή ωφελεί μόνο τα πολυθέσια σχολεία, η Πολιτεία πρέπει να συνεχίσει την προσπάθεια που άρχισε από τα χωριά της Ηπείρου το 1980, δηλαδή τη συγχώνευση ατροφικών και ολιγοθεσίων σχολείων σε 3/θέσια τουλάχιστο και πάνω. Τούτο άλλωστε προβλέπεται και από το νόμο 1304/82.

Επεκτείνοντας την παραπάνω ιδέα της αύξησεως των διδακτικών ωρών της Α' και Β' τάξεως και στις άλλες τάξεις, προτείνουμε και οι ώρες της Δ', Ε' και ΣΤ' να αυξηθούν, όπου είναι δυνατό, κατά μία (1) ώρα έχοντας την πεποίθηση ότι δεν υπερφορτώνεται το πρόγραμμα εργασίας των μαθητών και με την προϋπόθεση βέβαια, ότι η Πολιτεία θα αποζημιώνει την ώρα αυτή ως υπερωριακή.

Οι αυξήσεις στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' των διαφόρων τύπων σχολείων θα γίνουν ως εξής: στο 6/θ. και 5/θ. θα αυξηθούν από 25 που είναι σήμερα σε 26 ώρες. Οι διδ. ώρες που θ' αποδεσμευθούν μαζί με τις προηγούμενες είναι, Γ' 1, Δ' 2, Ε' 3, 5 και ΣΤ' 3,5.

Στα 4/θέσια Δ' από 25 σε 26 και στις συνδιδασκόμενες Ε' και ΣΤ' από 27 σε 28 ώρες την εβδομάδα. Ώρες που θ' αποδεσμευθούν, Δ' 2 και στις συνδ. Ε' και ΣΤ' 3,5.

Στα 3/θέσια και στις συνδιδασκόμενες Γ' και Δ', Ε' και ΣΤ' θ' αυξηθούν αντίστοιχα από 27 σε 28 και από 27 σε 28 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Θ' αποδεσμευθούν για τις συνδ. Γ' και Δ' 2 και τις Ε' και ΣΤ' 3,5 ώρες της εβδομάδα.

Στα 2/θ. και 1/θ. δεν μπορούν ν' αυξηθούν οι ώρες, γιατί ήδη έχουν κάθε μέρα 6/ρα. Εδώ το πλεόνασμα ωρών από τη μεταφορά στο γυμνάσιο της ιστορίας της Δ' και τη γεωγραφία και φυσικοχημεία της ΣΤ' είναι, στο 2/θ. Γ' και Δ' 30' συνδ. Ε' και ΣΤ' 1.45' και στο 1/θ. συνδ. Γ' και Δ' 15' και Ε' και ΣΤ' 45'.

8. ΩΦΕΛΕΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔ. ΥΛΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

8.1. Οι παραπάνω ώρες που αποδεσμεύονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ποικίλες δραστηριότητες στο σχολείο. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών στις μεγάλες τάξεις είναι μια σωστή επένδυση των ωρών, γιατί και οι γονείς θα ανακουφιστούν από τη σχετική δαπάνη και τα παιδιά θα έχουν το απόγευμα ελεύθερο για προσωπικές δραστηριότητες.

8.2. Η επιστήμη, η τεχνική και οι ανάγκες της ζωής, τα μεγάλα προβλήματα που απασχολούν σήμερα την Κοινωνία (ρύπανση του περιβάλλοντος, κυκλοφοριακή αγωγή, πολιτιστικές εκδηλώσεις, αθλητισμός...), μπορούν να απορροφήσουν ένα μέρος απ' αυτές τις ώρες.

8.3. Το άγχος που κατείχε δάσκαλο και μαθητές από το κυνηγητό της δ.υ., λόγω του λίγου χρόνου, μπορεί να παραχωρήσει τη θέση του σε μια ευχάριστη και υγιή αίθουσα διδασκαλίας, λόγω επάρκειας χρόνου, με όλα τα ευχάριστα παιδαγωγικά και διδακτικά συνακόλουθα.

8.4. Οι «κατ' οίκον» εργασίες μπορούν να ελαχιστοποιηθούν, γιατί δεν θα έχουν νόημα σε μια τάξη που το μάθημα, λόγω επάρκειας χρόνου, αφομοιώνεται από όλους τους μαθητές την ώρα διδασκαλίας.

8.5. Το πλεόνασμα αυτό του διδακτικού χρόνου είναι άριστος σύμμαχος του εργατικού και δημιουργικού δασκάλου. Τώρα θα έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει και στην πράξη τις διδακτικές αρχές του «νέου σχολείου». Να κάνει την τάξη του κυριολεκτικά «παιδοκεντρική». Να οργανώσει τις πηγές των γνώσεων των μαθημάτων μέσα στην τάξη. Να οργανώσει βιβλιοθήκη, εργαστήριο φυσικής και άλλων μαθημάτων και να διδάξει στους μαθητές τους, πως να χρησιμοποιούν αυτές τις πηγές δημιουργικά. Δηλαδή να κάνει πράξη το αξίωμα, «να μάθει ο μαθητής πως να μαθαίνει».

8.6. Τέλος, τώρα μπορούν να διδάσκονται κανονικά όλα τα μαθήματα του σχολείου και τα «πρωτεύοντα» και τα «δευτερεύοντα» και άλλες ακόμη γνώσεις, ώστε και η εγκύκλια μόρφωση των μαθητών του δημοτικού σχολείου να είναι πλήρης και η εκπαίδευση σωστή.

ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

1. R. DOTTRENS «παιδαγωγώ και διδάσκω» (Μετάφρ. Γ. Βασδέκη).
2. Χρ. Π. Φράγκου, «ψυχοπαιδαγωγική», Αθήνα 1977.
3. Κων. Πασσάκου, «εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν» Α' τομ. Αθήνα '79.
4. Ν. Πετρουλάκη, «Γενική Διδακτική».
5. «Μεγάλη παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια», τ.Α. εκδ. οργ. «ελλην. γράμματα».
6. Ρ. Ντράικωρς, «η ψυχολογία στην τάξη» (Μετ. Ι. Καβαδία), Αθήνα 1968.
7. Π.Δ. 739 ΦΕΚ 184/13.8.80, για την υποχρεωτική φοίτηση στο γυμνάσιο.
8. Αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικού (Π.Δ. 1034/12.11.1977-ΦΕΚ 347).
9. Αναλυτικό πρόγραμμα Α' και Β' τάξεων του δημοτικού (Π.Δ. 538/1982-ΦΕΚ 107 Α).
10. Του Κ.Ε.Μ.Ε., «οδηγίες για τη χρήση των διδ. βιβλίων...» Αθήνα 1981.

Το σχολείο σαν μορφή κοινωνικού ελέγχου

*Από τον κ. Αναστάσιο Κ. Σταμπουλίδη
Μ.Α. στα Παιδαγωγικά Πανεπ. BOCHUM Δυτ. Γερμ.
Πτυχιούχου Παντείου (Τμήμα Πολιτ. Επιστ.)
Μετακπαιδευμένου στο Μ.Α.Δ.Ε.*

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΘΕΜΑ (Η «ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ» ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)

Η σημασία και ο ρόλος τού σχολείου μεγαλώνει τα τελευταία χρόνια, αφού έχει παραλάβει πολλά καθήκοντα της οικογένειας, όπως π.χ. τη νηπιακή (προσχολική) αγωγή, την κοινωνικοποίηση¹ και την εξάσκηση ικανοτήτων, που απαιτούν οι διάφοροι ρόλοι. Ο δάσκαλος σαν μεγάλος, εξουσιοδοτημένος για την αγωγή του παιδιού (παιδαγωγός) και ο μαθητής, που έχει μια ορισμένη κοινωνική καταγωγή, βρίσκονται να κατέχουν τυπικές θέσεις ρόλων σε σχέση με την κοινωνικοποίηση στο σχολείο, που καθορίζονται από προσδοκίες της κοινωνίας.

Το κυριότερο ερώτημα είναι, αν το σχολείο παράγει κατά κύριο λόγο και από επαγγελματική άποψη κατάλληλα πρόσωπα στους διάφορους κοινωνικούς τομείς ή αν έχει σαν πρώτο στόχο του την ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας στους μαθητές του. Πολλές έρευνες πιστοποιούν το γεγονός, πως ο ρόλος του δασκάλου θεωρείται σα λειτουργία μεταβίβασης στοιχείων γνώσης από τη μια πλευρά και διανομής εκπαίδευσης από την άλλη, που αποβλέπουν και οι δυο ανισότητα. Οι σημερινές μορφές βιομηχανικής και γραφειοκρατικής εργασίας και μια μεταβαλλόμενη, κοινωνικοπολιτική συνείδηση που παρατηρείται,

1. Στη γερμανική βιβλιογραφία ο όρος «κοινωνικοποίηση» αποδίδεται με τους όρους: α) SOZIALISIERUNG = κοινωνικοποίηση και β) SOZIALISATION = διαδικασία κοινωνικοποίησης. Εδώ χρησιμοποιείται ο όρος «κοινωνικοποίηση» με τη δεύτερη έννοια.

οδηγούν σε διόρθωση της «αρχής της επίδοσης» μέσω της «αρχής της ανάγκης», πράγμα που γίνεται ήδη φανερό σε μερικούς τομείς της κοινωνίας μας.

Η «αρχή της επίδοσης»² λοιπόν ισχύει το ίδιο και στο σχολείο. Οι βαθμοί που παίρνει ο μαθητής, καθορίζουν τη θέση του στην οργάνωση του μαθήματος, δηλαδή το κύρος του. Έτσι ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε πράκτορα της «κοινωνίας της επίδοσης», που οφείλει να προσπαθεί να απομονώσει όλους τους παράγοντες εκείνους, που εισχωρούν στη διαδικασία του μαθήματος, παράγοντες που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την επιτυχία του σκοπού της επίδοσης. Πολλές διαστάσεις ανεξέλεγχτες ή τέτοιες που δεν μπορούν να ελεγχτούν επηρεάζουν την κρίση του δασκάλου σε σχέση με την επίδοση του μαθητή στο σχολείο, όπως π.χ. η κοινωνική θέση και η καταγωγή του μαθητή.

Απ' το άλλο μέρος αναπτύσσονται στο σχολείο στερεότυπα στάσεων (διαθέσεων) συναισθηματικά φορτισμένα για τους αδύνατους σε επίδοση μαθητές, όπως π.χ. «τεμπέλης, κουτός, απρόσεκτος και με άσχημο χαρακτήρα». Οι δάσκαλοι κινούνται σ' αυτή την περίπτωση με βάση μια απλοϊκή θεωρία συμπεριφοράς, βασισμένη στους «φαινομενικούς» τύπους της νοημοσύνης και της προσωπικότητας των μαθητών -Ωστόσο θα πρέπει να επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί στο να λαμβάνουν ταυτόχρονα υπόψη- συνειδητά και ξεχωριστά - μαζί με την προσωπικότητα του μαθητή, στηριγμένη στην επίδοσή του στα μαθήματα, και αυτό που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε σαν «κοινωνική προσωπικότητα».

Οι επιδόσεις που απαιτούνται από το σχολείο είναι πολύ απομακρυσμένες από τις προσωπικές ανάγκες του παιδιού, έτσι που αυτές να μην ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Σήμερα βλέπει κανείς όλο και συχνότερα μαθητές, να θέτουν κάτω από σκληρό ανταγωνισμό τις ατομικές τους επιδόσεις - ο ένας απέναντι στον άλλον - και να τις μεγαλώνουν. Έτσι όμως δεν εκπληρώνεται η ανάγκη για εγκράτεια της προσωπικότητας του μαθητή στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του στο σχολείο, κι αυτό εξαιτίας των φορμαλιστικών διαδικασιών που ακολουθούνται στο μάθημα. Αλλά και στη βιομηχανική παραγωγή συμβαίνει το ίδιο με τους εργάτες και υπάλληλους, που οι ατομικές τους ανάγκες δεν λαμβάνονται υπόψη.

2. Οι όροι «επίδοση» και «απόδοση» στην ελληνική, αποδίδονται στα γερμανικά με το γενικό όρο «LEISTUNG». Η «επίδοση» αποτελεί γενική έννοια, που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς της ζωής, ενώ η «απόδοση» έχει σχέση με κάτι το συγκεκριμένο σ' έναν ορισμένο τομέα.

2. ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ - ΑΙΤΙΑ - ΑΤΥΠΕΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΚΑΤΩΤΕΡΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ - ΣΤΙΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΡΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ).

Στο σχολείο όμως συναντάμε κυρίως προβλήματα με τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, τα οποία δεν μπορούν ν' ακολουθήσουν ούτε όμως και ν' αλλάξουν τις απαιτήσεις του τυπικού σχολικού σχηματισμού, που είναι προσανατολισμένος στα μεσαία στρώματα της κοινωνίας, επειδή απ' αυτά πιστεύεται πως δήθεν προέρχονται ανεξέλεγκτα και ανεπηρεάστα καθιερώσεις (ανώτερες θέσεις, αξιώματα) και οικονομικά προνόμια στη ζωή.

Οι διαδικασίες αλληλεξάρτησης στο σχολείο, που μένουν ανικανοποίητες, οδηγούν στη θεμελίωση άτυπων ομαδοποιήσεων ανάμεσα στους μαθητές με βάση την αμοιβαία συμπάθεια, το ενδιαφέρον και τις ανάγκες που υπάρχουν. Οι έρευνες των αμερικανών επιστημόνων HOLLINGSHEAD, GORDON και COLEMAN έχουν αποδείξει, πως μέσα στον άτυπο πολιτισμό των ομάδων, κριτήρια όπως: «προσωπικότητα, καλή φήμη, καλή εξωτερική εμφάνιση, καλά ρούχα, κλπ.» είναι αυτά που ανταγωνίζονται το κριτήριο της «σχολικής επίδοσης». Οι άτυπες ομαδοποιήσεις μέσα στο σχολικό σύστημα δημιουργούν λοιπόν στάνταρτς αξιών, τα οποία παριστάνουν μια αντανάκλαση μόνον και μια αντίδραση στα στάνταρτς αξιών του τυπικού σχολικού πολιτισμού.

Λέγεται λοιπόν κανείς το γεγονός, πως το επίπεδο σχολικής επίδοσης ενός μαθητή αποδεικνύεται σαν ένας πολύς σταθερός λόγος (αιτία) ψυχικών προτιμήσεων ή απορρίψεων, οι οποίες αναπτύσσονται από τους άλλους γι' αυτόν. Ακολουθεί έπειτα η απογοήτευση και η απομόνωση των αδύνατων παιδιών, οι οποίες οξύνονται ακόμη περισσότερο στο επίπεδο του άτυπου πολιτισμού των σχολικών ομάδων. Το ξεπέρασμα αυτής της κρίσης φαίνεται να πραγματοποιείται μόνο με τη σύμπραξη διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς, οι οποίοι μπορούν έτσι να χαρακτηριστούν σαν «παράξενοι» ή «αποκλίνοντες»³. Αυτοί μάλιστα οι τρόποι συμπεριφοράς θεωρούνται από τους δασκάλους σαν χαρακτηριστικά «έλλειψης πειθαρχίας» στο σχολείο.

Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε δύο ομάδες μαθητών, για τους οποίους είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσαρμοστούν (να συμβαδίσουν) με τα στάνταρτς αξιών και συμπεριφοράς που απαιτεί το σχολείο: α) Μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με ιδιαίτερες μορφές

3. Στη διαπραγμάτευση αυτού του θέματος, οι όροι «απόκλιση» «αποκλίνοντες» ή «αποκλίνον», που χρησιμοποιούνται, ανάλογα δεν έχουν σχέση με πνευματική ή σωματική αναπηρία (απόκλιση).

κοινωνικοποίησης και «κοινωνικούς χαρακτήρες» και β) Μαθητές με ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα (βάρη) που δυσκολεύουν την κοινωνικοποίησή

Για την πρώτη κατηγορία παιδιών είναι πολύ ξένο το σύστημα καθιέρωσης (ανάδειξης) και ανταμοιβής, που χαρακτηρίζει το σημερινό σχολείο. Και επειδή αυτά τα παιδιά βρίσκονται στο πεδίο επιρροής δύο κοινωνικών συστημάτων με αντίθετες προσδοκίες, παρουσιάζουν από καιρό σε καιρό όχι ομαλούς (παράξενους), μ' άλλα λόγια «αποκλίνοντες» τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι τραβούν την ιδιαίτερη προσοχή των δασκάλων και συμμαθητών τους.

Στη δεύτερη κατηγορία μαθητών παρουσιάζονται προβλήματα κοινωνικοποίησης, τα οποία δημιουργούνται εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων των γονιών απέναντι στο παιδί τους απόκτημα και από την ελλειπή ή και ανύπαρκτη συναισθηματικά υποδομή που του εξασφαλίζουν από την άλλη. Τα παραπάνω συμβαίνουν κυρίως στα μεσαία κοινωνικά στρώματα και αναγκάζουν το παιδί στο να επιζητεί την αναγνώριση και την προσοχή των άλλων.

Εδώ δημιουργούνται μερικά ερωτήματα, πως δηλαδή αντιδρούν οι δάσκαλοι και στη συνέχεια οι μαθητές μπροστά σε όχι ομαλούς (κανονικούς) τρόπους συμπεριφοράς μερικών συμμαθητών τους και πως επηρεάζεται η συμπεριφορά του «παρία» απ' την πλευρά των άλλων με βάση αυτές τις αντιδράσεις; Οι δάσκαλοι θεωρούν συνήθως κάθε «απόκλιση» από το κανονικό σε μια ορισμένη συμπεριφορά σαν κάτι το «προμελετημένο» και γι' αυτό αντιδρούν με το γνωστό τρόπο (ηθική, υλική ή σωματική ποινή) σε κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να οξύνονται ακόμη περισσότερο οι συνέπειες τέτοιων τρόπων συμπεριφοράς.

Έτσι όποιος δεν ανταποκρίνεται στα σχολικά στάνταρτς επίδοσης, στιγματίζεται (ετικετοποιείται) σαν «αποκλίνων» τύπος (παρίας). Με τον τρόπο όμως αυτό το σχολείο συνεχίζει την υφιστάμενη κοινωνική και προνομιούχα μορφή της κοινωνίας μας, όχι μόνο μέσω των διαδικασιών αποδοχής (επικύρωσης) της σχολικής επίδοσης, αλλά και μέσω διαδικασιών που στοχεύουν στην ασυνόμηση. Στην προκειμένη περίπτωση θα πρέπει να ληφτούν μέτρα, με σκοπό την ελάττωση των συνεπειών που προέρχονται από λαθεμένες αντιδράσεις μαθητών και δασκάλων, όταν παρουσιάζονται στο σχολείο τρόποι συμπεριφοράς που αποκλίνουν από το κανονικό.

Στην συνέχεια αξίζει να δούμε, πως συμβαίνει να χαρακτηρίζονται και να καταγράφονται μερικοί τρόποι συμπεριφοράς σαν «αποκλίνοντες». Έτσι είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις διαδικασίες «προσδιορισμού», «επιλογής» και «αποδοχής» αυτών των τρόπων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή Εγκληματολογία χαρακτηρίζονται σαν «αποκλίνοντες» εκείνοι οι τρόποι συμπεριφοράς, για τους οποίους χρησιμοποιούνται αντίστοιχα έννοιες όπως: «εγκληματικός (ποινικά κολάσιμος), κακούργος παραμελημένος, α-κοινωνικός» και άλλα παρόμοια. Διάφορες έρευνες έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν τις αιτίες και τον όρο προέλευσης

εκείνων των τρόπων συμπεριφοράς, που θεωρούνται σαν «αποκλίνοντες». Έτσι βρέθηκε π.χ., ότι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται μάλλον με αποκλίνοντα ή συγκαταβατικό τρόπο και αυτό οφείλεται στην κοινωνική τάξη που τυχαίνει ν' ανήκουν.

Τα τελευταία θεωρητικά σχεδιαγράμματα (προγράμματα) σ' αυτό το πεδίο θέλουν να γνωρίζουν, ποιά επιρροή έχουν μερικοί τυπικά καθιερωμένοι θεσμοί, όπως π.χ. το σχολείο, η κοινωνική εργασία, η αστυνομία ή η εκτέλεση της ποινής στη δημιουργία ορισμένων ποσοστών εγκληματικότητας. Και υπάρχουν κάθε φορά ισχύοντες και σ' ό,τι αφορά την ποινικοποίηση αναγκαίοι κανόνες, που παρέχουν προνόμια βασισμένα σε ιδιαίτερες κοινωνικές τάξεις (στρώματα), που επισήμως θεωρούνται σαν «ποινικώς κολάσιμα».

Γενικά υποστηρίζονται οι ακόλουθες θέσεις:

α) Η κοινωνική καταγωγή καθορίζει τα στάνταρτς αξιών και συμπεριφοράς των μαθητών.

β) Αυτά τα στάνταρτς παρατηρούνται και αξιολογούνται από τους δασκάλους και τους συμμαθητές· έτσι δημιουργούνται ανάλογες παραστάσεις και προσδοκίες.

γ) Όλ' αυτά οδηγούν στην απόδοση (παροχή) μιας ορισμένης θέσης και διάφορων ρόλων στους μαθητές μιας τάξης.

δ) Αυτές οι αποδόσεις, που είναι ξένοι προσδιορισμοί (προέρχονται δηλαδή απ' τους άλλους), παραλαμβάνονται από τους συγκεκριμένους μαθητές για τον αυτοπροσδιορισμό τους.

ε) Και οι δύο αυτοί προσδιορισμοί -αυτοπροσδιορισμός και ετεροπροσδιορισμός- καθορίζουν τις σχολικές και μετασχολικές κοινωνικές ευκαιρίες (δυνατότητες) ενός μαθητή και επομένως και την παραπέρα κοινωνικοταξική του ένταξη.

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ισχύει τότε μόνον σαν κοινωνική πραγματικότητα, αν εκπληρώνονται οι ακόλουθες προϋποθέσεις: Πρέπει να παρατηρηθεί κανείς μια πράξη, ένα πρόσωπο, μια κατάσταση ή ένα γεγονός σαν απόκλιση από τους κοινωνικούς κανόνες, μετά θα πρέπει αυτή η παρατήρηση (άποψη) να ταξινομηθεί ανάλογα και να γίνει γνωστή και σ' άλλους, που θα αποδεχτούν τον προσδιορισμό της συγκεκριμένης κατάστασης και ταυτόχρονα θα δείχνουν με ανάλογες αντιδράσεις τους πως συμφωνούν μ' αυτό τον προσδιορισμό. Τα χαρακτηριστικά της παραπάνω κατάστασης και του αντίστοιχου προσώπου που σχετίζεται μ' αυτήν, παίρνουν τη σημασία τους σαν κεντρικά στοιχεία των διαδικασιών προσδιορισμού, που τυποποιούν έτσι τη συγκεκριμένη πράξη. Η ίδια η απόκλιση άλλωστε έχει να κάνει πάντοτε μ' ένα είδος ποιότητας, η οποία βρίσκεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο πρόσωπο που εκτελεί μια πράξη και σ' εκείνους που αντιδρούν σ' αυτή την πράξη.

Οι διαδικασίες ανάμεσα σε άτομα είναι μια αναπότρεπτη προϋπόθεση. Έτσι λοιπόν δημιουργείται στο σχολείο το στερεότυπο του «καλού» ή του

«κακού» μαθητή. Η αρνητική τυποποίηση ενός ατόμου μπορεί να χαρακτηριστεί σαν «στιγματοποίηση» (ετικετοποίηση). Ο «στιγματοποιημένος» παίρνει συγχρόνως μαζί με το «στίγμα» και μια νέα κοινωνική θέση, που προσδιορίζει σε μεγάλη έκταση τις μελλοντικές δυνατότητές του για δράση.

Από τη δική του πλευρά ο μαθητής παραλαμβάνει την ταμπέλα του «αποκλίνοντος παιδιού», που του επιφυλάσσει το περιβάλλον του και συντάσσεται όλο και περισσότερο μ' εκείνους, οι οποίοι θεωρούνται το ίδιο «αποκλίνοντες». Έτσι έχει ήδη γίνει το αποφασιστικό βήμα της «αυτοτυποποίησης (του αυτοπροσδιορισμού)» και της «αυτοσυνταύτισης» αφού θεωρείται πλέον ο συγκεκριμένος μαθητής σαν «άτομο που ξεχωρίζει απ' τους άλλους». Ακολουθεί έπειτα μια «ποινικώς κολάσιμη» καρριέρα, εφόσον τα συγκεκριμένα παιδιά φέρνουν την σφραγίδα των «επισήμως αποκλινόντων» και τα ονόματά τους καθώς και οι πράξεις τους καταγράφονται σε επίσημα έγγραφα.

Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ατομικών ποινικοποιημένων διαδικασιών προσδιορισμού και αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας συνοψίζονται στο γεγονός, ότι ο νέος αναπτύσσει μια ανάλογη εικόνα για τον ίδιο του τον εαυτό και συνακόλουθα μια αντίστοιχη στάση σε τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι, ενώ για τους άλλους είναι «ποινικώς κολάσιμοι», για το συγκεκριμένο νέο φαίνεται να θεωρούνται μια ταιριαστή άσκηση του ρόλου του σαν «αποκλίνον» πρόσωπο.

Σχετικές παρατηρήσεις και αναλύσεις γύρω από το παραπάνω θέμα υπογραμμίζουν, πως ένα μεγάλο μέρος της «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς των μαθητών είναι αποτέλεσμα «τυποποιήσεων» που προηγήθηκαν, δηλαδή «στιγματοποιήσεων» και αποδόσεως ρόλων στο σχολείο. Το τελευταίο βέβαια μπορεί να σημαίνει, ότι ένας «παρίας» μέσα στην τάξη δεν έχει σχέση καθόλου μ' αυτό τον χαρακτηρισμό που του αποδίδουμε, μολονότι συνήθως πιστεύουμε το αντίθετο. Όσο αφορά τώρα τον συγκεκριμένο μαθητή, αυτός συμπεριφέρεται όπως ένας «παρίας», ακριβώς γιατί εμείς του έχουμε προσδώσει αυτόν και κανέναν άλλο ρόλο στην άμεση αλληλεξάρτησή μας μαζί του.

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ «ΣΤΙΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ» (ΕΤΙΚΕΤΤΟΠΟΙΗΣΗΣ) ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Οι ερευνητές BRUSTEN και K. HURRELMAN, συγγραφείς του βιβλίου: ABWEICHENES VERHALTEN IN DER SCHULE (Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο) σε σχετική έρευνά τους⁴ (βλ. Βιβλιογραφία, αριθ. 1) υποστηρίζουν, ότι η διαδικασία «τυποποίησης» στο σχολείο νοείται σαν

4. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά βέβαια τη γερμανική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, που όμως δε διαφέρει και πολύ απ' τις δικές μας.

χορήγηση μιας θέσης στο μαθητή σε σχέση με: α) την επίδοσή του στα μαθήματα, β) τη συμπάθεια ή αντιπάθεια από τους άλλους και γ) τον κονφορμισμό του σε σχολικά θέματα και καταστάσεις. Μάλιστα η ανάλυση των στοιχείων της έρευνας έχει δείξει μια υψηλή αλληλεξάρτηση των τριών αυτών χαρακτηριστικών του μαθητή, η οποία είναι μεγαλύτερη ανάμεσα στους δασκάλους απ' ό,τι στους μαθητές.

Αλλά και η καθημερινή ζωή ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές έχει πιστοποιήσει το γεγονός, πως η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό σύστημα βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την ίδια δυσκολία, που συναντάει κανείς στο εξωσχολικό κοινωνικό σύστημα. Οι πνευματικές επιδόσεις, οι κοινωνικοί τρόποι συμπεριφοράς και οι στάσεις (διαθέσεις) των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν είναι οι επιθυμητές και οι προσδοκώμενες από την πλευρά του σχολείου. Και οπωσδήποτε τα αποτελέσματα για τους μαθητές, σε σύγκριση μ' εκείνα των δασκάλων, παρουσιάζουν μια φανερά μικρότερη σχέση ανάμεσα στη διαδικασία «στιγματοποίησης» (τυποποίησης) και της κοινωνικής καταγωγής του μαθητή.

Τα κοινωνικά στερεότυπα, που παρατηρήθηκαν, είναι «εξωτερικεύσεις» που αφορούν τα πρόσωπα που αξιολογούνται, οι οποίες στην πορεία της κοινωνικής διαδικασίας αλληλεξάρτησης παίρνουν ορισμένα σημασιολογικά και συμβολικά περιεχόμενα. Τα παραπάνω στερεότυπα παριστάνουν ένα σύνολο ετερογενών συνδυασμών από ιδιότητες, που, όταν χρησιμοποιούνται από δασκάλους και μαθητές, μπορούν να καταταχτούν στις ακόλουθες τρεις (3) κατηγορίες:

Α. Επιμελής - τεμπέλης, προσεχτικός - απρόσεχτος, ταχτικός - χωρίς τάξη στη δουλειά του, ήσυχος - ανήσυχος, υπάκουος - ανυπάκουος.

Β. Έντιμος - ανέντιμος, αγαπητός - όχι αγαπητός, φιλικός - όχι φιλικός, ειλικρινής - ανειλικρινής, ταπεινός - φαντασμένος.

Γ. Ντροπαλός - αυτός που έχει ανάγκη από κύρος, επιφυλακτικός - επιθετικός, ήρεμος (ειρηνικός) - εριστικός.

Στη διαδικασία της «ετικετοποίησης» (τυποποίησης) ο όρος «σχολική επίδοση» σχετίζεται με την κυριαρχία και τη σαφήνεια των ιδιοτήτων της κατηγορίας (Α), ενώ ο υψηλός βαθμός συνάφειας στην παροχή μιας θέσης «συμπάθειας» από τους δασκάλους και τους μαθητές βρίσκει μια σταθερή αναλογία στις ιδιότητες της κατηγορίας (Β), που αφορούν τη διαδικασία κρίσης από δασκάλους και μαθητές.

Στην κατηγορία (Α): Ο «καλός» μαθητής φαίνεται κυρίαρχοι των πιο επιμελής, πιο προσεχτικός, κλπ. απ' ό,τι ο «αδύνατος» μαθητής. Γι' αυτό και η κατηγορία αυτή συγκεντρώνει για δασκάλους και μαθητές τα βασικά στοιχεία για την κατάταξη των μαθητών σε μια «καλή» ή «κακή» θέση ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση.

Στην κατηγορία (Β): Ο «αδύνατος μαθητής είναι τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές κατώτερος απ' τον «καλό» μαθητή, εφόσον πρόκειται

γενικά για επιθυμητούς τρόπους συμπεριφοράς με κοινωνική χροιά και για ικανότητες επικοινωνίας στο σχολείο.

Στην κατηγορία (Γ): Ο «αδύνατος» μαθητής φαίνεται να έχει ανάγκη από περισσότερο κύρος, να είναι πιο επιθετικός και εριστικός και γενικά να θεωρείται - σε σχέση με τον χαρακτήρα του - λιγότερο σταθερός και προσιτός στον έλεγχο απ' ότι ο «καλός» μαθητής.

Στα πλαίσια της παραπάνω έρευνας και με τη βοήθεια σχετικής δημοσκοπήσης δόθηκαν πληροφορίες για τα κοινωνικά στερεότυπα από δασκάλους και μαθητές. Έτσι γνώρισαν οι ερευνητές πόσο πολύ αρνητικά είναι τονισμένες οι παραστάσεις εκείνες, τις οποίες έχουν σχηματίσει μαθητές στο σχολείο για έναν συμμαθητή τους με κάποιους «αποκλίνοντες» του κανονικού τρόπους συμπεριφοράς.

Οι ειδικοί της έρευνας αυτής μπόρεσαν ακόμη να πάρουν και άλλες πληροφορίες από συνεντεύξεις με τους δασκάλους των τάξεων και τους δασκάλους ειδικοτήτων⁵ για την εικόνα που παρουσιάζει ο «ποινικώς επικίνδυνος» μαθητής. Η πρώτη ομάδα των δασκάλων (δάσκαλοι της τάξεως) πιστεύει, ότι η «ποινικώς κολάσιμη» συμπεριφορά θεωρείται σαν ένα είδος «κοινωνικής αρρώστιας», που οφείλεται εν μέρει στη φυσική κατασκευή και στην κληρονομικότητα του παιδιού. Στο χώρο πάντως του σχολείου φανερώνονται μόνο μερικά συμπτώματα αυτής της συμπεριφοράς. Η δεύτερη ομάδα δασκάλων (δάσκαλοι ειδικοτήτων) δεν είχε κατά κανόνα καμιά σταθερή και απτή εικόνα των «ποινικώς επικίνδυνων» μαθητών, ενώ η γνώμη αυτών των δασκάλων για στερεότυπα ήταν σχεδόν αρνητική.

Στην κορυφή των χαρακτηρισμών των δασκάλων για τα τυπικά στοιχεία της προσωπικότητας των «ποινικώς επικίνδυνων» μαθητών βρίσκονται χαρακτηρισμοί, όπως «ανισόρροπος, ανώριμος, ψυχικά ασταθής ή ιδιότροπος». Παράλληλα οι δάσκαλοι ξεχωρίζουν δύο είδη τυπικών τρόπων συμπεριφοράς στο σχολείο σ' ό,τι αφορά τους «ποινικώς επικίνδυνους» μαθητές: Το ένα είδος είναι ο «μονήρης» μαθητής και το δεύτερο ο «αρχηγός, αρχισυνωμότης ή ο κύριος της ομάδας» όπως λέγεται.

Σε σχέση με τη συμπεριφορά «επίδοσης» στο σχολείο συμφωνούν σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι: Στον «ποινικώς επικίνδυνο» μαθητή επαναλαμβάνονται οι απόψεις τους για κακή εργασιακή συμπεριφορά και έλλειψη παρακίνησης, αρκετή αμέλεια, τεμπελιά, αδιαφορία κι ακόμη, ότι παρουσιάζει μια υπολογισμένη δραστηριότητα με σκοπό την καλύτερευση της σχολικής του επίδοσης, λίγο μόλις χρόνο πριν από τη χορήγηση των ενδεικτικών της συγκεκριμένης τάξης.

Σχετικά με τη συμπεριφορά στον ελεύθερο χρόνο οι «ποινικώς επικίνδυνοι» μαθητές χαρακτηρίζονται σαν «αλήτες, σκόρπιοι ή εκείνοι που γυρίζουν

5. Με τον όρο «δάσκαλοι» εννοούμε γενικά τους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό βέβαια είναι φανερό, ότι με τον παραπάνω όρο νοούνται οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης (Γυμνασίου-Λυκείου).

άσκοπα».

Τέλος οι δάσκαλοι αναφέρουν σαν ξεχωριστό σύμπτωμα για το «ποινικώς επικίνδυνο» μερικών μαθητών το κακό και ελλειπές σπιτικό περιβάλλον αγωγής, απ' το οποίο προέρχονται. Οι δάσκαλοι, που ρωτήθηκαν άμεσα απ' τους ερευνητές, θεωρούν στην πλειοψηφία τους τις δυνατότητες επιρροής τους πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους σαν πολύ λίγες. Τελικά δεν έγινε αισθητό από την έρευνα, πως υπάρχει ευθύνη και από μέρους των δασκάλων, για το «ποινικώς επικίνδυνο» μερικών μαθητών.

Με βάση αυτή την έρευνα διαπιστώνει κανείς, ότι τα πιο πολλά στοιχεία της θεωρίας της «απόκλισης απ' το κανονικό» για τους συγκεκριμένους δασκάλους, αποτελούν χωρίς αμφιβολία για την πλειοψηφία των δασκάλων αυτονόητα πράγματα. Στην καθημερινή πράξη όμως η παραπάνω θεωρία είναι τουλάχιστον εν μέρει «λαθεμένη», κύρια για το λόγο ότι αρνείται να δεχτεί τους κοινωνικοπολιτιστικούς και κοινωνικομορφολογικούς εκείνους όρους, που θα πρέπει να ληφτούν υπόψη, για τη δημιουργία «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς στο σχολείο, συμπεριφοράς που στη συνέχεια οδηγεί σε αντιδράσεις των γύρω προσώπων με την εμφάνισή της, αντιδράσεις όμως που δυστυχώς δυναμώνουν περισσότερο αντί να μετριάζουν τη συγκεκριμένη «αποκλίνουσα» συμπεριφορά.

4. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΕΡΕΥΝΑ

Σαν τελικά συμπεράσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσε κανείς ν' αναφέρει τα ακόλουθα:

Όποιος δεν ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα εκείνα σχολικά επίπεδα επίδοσης, που προσδιορίζονται εκ των προτέρων, κινδυνεύει να «ετικετοποιηθεί» με το ρόλο του «αποκλίνοντα». Και η κοινωνική επιλογή που γίνεται, σύμφωνα με την ατομική επίδοση που πετυχαίνει ο κάθε μαθητής στο σχολείο, αποτελεί τη διαδικασία κατάταξης σε συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης και μαζί με τη διαδικασία για το ενδεχόμενο επίπεδο απόκλισης (ποινικοποίησης).

Έτσι αν οι δυσκολίες συμπεριφοράς ενός μαθητή φτάνουν σ' έναν ορισμένο βαθμό και συνδέονται με ελάττωση της σχολικής του επίδοσης, το σχολείο αντιδρά συνήθως σ' αυτό το γεγονός με αρνητικές αποφάσεις, δηλαδή με το να μείνει το παιδί στην ίδια τάξη (στάσιμο) ή με τη μεταφορά του σ' ένα «Ειδικό» σχολείο. Αυτή η τακτική αφορά ιδιαίτερα τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό. Και πάντοτε, όταν το γεγονός του να συγκαταλέγεται κανείς στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα συνδέεται μ' ένα χαμηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης, συμπάθειας ή προσαρμογής στο σχολείο, μεγαλώνει τότε αντίστοιχα πάρα πολύ και η επιβάρυνση (το βάρος), που προέρχεται από την απόκλιση.

Την τυποποίηση ενός μαθητή σαν «αποκλίνοντα» σ' ό,τι αφορά την επικοινωνία του προς τους αλληλεξαρτώμενους μ' αυτόν συμμαθητές του, τη χαρακτηρίζουμε σαν «στιγματοποίηση». Η στιγματοποίηση οδηγεί σ' έναν «αποκλίνοντα» ρόλο για το μαθητή, ακολουθεί έπειτα η αντίστασή του απέναντι σε ξένους προσδιορισμούς και προσδοκίες, γίνεται όμως σιγά σιγά αποδεκτό από τον ίδιο - περισσότερο ή λιγότερο - το στένεμα του ελεύθερου πεδίου που διαθέτει για την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του, το τελευταίο αντικατοπτρίζεται στη διάρκεια διαφόρων καταστάσεων συμπεριφοράς και στη συνέχεια αναπαράγεται σε πραγματική πράξη. Να σημειωθεί ακόμη, πως οι τρόποι συμπεριφοράς του «αποκλίνοντα» μαθητή παριστάνονται συνήθως σαν περισσότερο ή λιγότερο αναλλοίωτοι.

Η πιο συχνή προβληματική περίπτωση φαίνεται να είναι η παρέκκλιση (η διαφορά) που υπάρχει ανάμεσα στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και στη σχολική κοινωνικοποίηση των μεσαίων στρωμάτων, αυτή δηλαδή που αντιπροσωπεύει το σχολείο. Τα παιδιά των κατώτερων τάξεων βρίσκονται στο πεδίο επιρροής δύο κοινωνικών συστημάτων, εξοπλισμένων με σημαντικές δυνατότητες καθιέρωσης (παραδοχής), πράγμα που σημαίνει, ότι η «κοινωνική τους ταυτότητα» βρίσκεται σε κίνδυνο. Συχνά παρατηρεί κανείς μια φυγή αυτών των μαθητών σε εξωσχολικές επαφές κοινωνικού χαρακτήρα με συνομιλήκους τους, που ανήκουν στα ίδια κοινωνικά στρώματα, κι αυτό γιατί σε τέτοιες ομάδες η παρουσίαση της δικής τους κοινωνικής ταυτότητας είναι περισσότερο απροβλημάτιστη.

Σε τελική ανάλυση ο «αποκλίνων» μαθητής είναι κύρια για τους δασκάλους εκείνος ο μαθητής, που δεν προσαρμόζεται στους συνηθισμένους κανόνες συμπεριφοράς του σχολικού συστήματος και αντιτάσσεται σ' αυτούς. Γι' αυτό και οι δάσκαλοι αντιδρούν σε μια τέτοια συμπεριφορά με τιμωρία ή με άλλες μορφές αρνητικών πράξεων. Και ενώ η τιμωρία που επιβάλλεται σε κάθε περίπτωση π.χ. εξαιτίας μιας κλεψιάς, μιας επιθετικής πράξης ή της παρακώλυσης του μαθήματος, έχει συνήθως σαν αποτέλεσμα μόνο βραχύχρονες αλλαγές στη συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών κι ίσως να έχει κάποιες συνέπειες στη μελλοντική συμπεριφορά τους, διαπιστώνει κανείς στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας πολλές δυσκολίες από μέρους των δασκάλων στην καθημερινή σχολική πράξη.

Ποιές βελτιώσεις λοιπόν είναι αναγκαίες και ποιά μέτρα θα ήταν προσιτό να ληφθούν; Πρώτα πρώτα θα πρέπει να βοηθηθούν οι δάσκαλοι με μια ανάλογη νέα διαρύθμιση (οργάνωση) που πρέπει να γίνει, σ' ό,τι αφορά τους θεσμούς της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Θα πρέπει ακόμη να φροντίσουμε, ώστε οι διαδικασίες «τυποποίησης» και «στιγματοποίησης» στο σχολείο να μειωθούν όσο γίνεται περισσότερο μέσω της μορφολογικής κατάργησης των κοινωνικών ανισοτήτων και της καμουφλαρισμένης ιδεολογίας των «σχολικών επιδόσεων», που τόσο κυριαρχεί στην κοινωνία μας.

Ακόμη θα πρέπει να ληφτεί πρόνοια, ώστε σε συζητήσεις με ομάδες από δασκάλους, μαθητές, μορφωμένους και πολιτικά καταξιωμένους ειδικούς. κοινωνικούς λειτουργούς και γονείς να μπορέσουν ν' αναπτυχθούν μερικές αλλαγές συμπεριφοράς και γενικά στρατηγικές αλλαγής, που απ' τη μια πλευρά θα στοχεύουν στη ρίζα των φαινομένων που αφορούν «αποκλίνοντες» τρόπους συμπεριφοράς, ενώ απ' την άλλη θα προφυλάσσουν τους δασκάλους απ' την απομόνωση και απ' τις παραδοσιακά αυταρχικές ή απλά τεχνολογικές λύσεις.

Οι ερευνητές διαπίστωσαν ανάμεσα στ' άλλα, πως ενόσω δεν αλλάζει η ταξική θέση των μη προνομιούχων και κοινωνικά κατώτερων οικογενειών, θα προέρχονται συνέχεια απ' την κοινωνία μας νέα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς.

Τέλος οι ερευνητές υπογραμμίζουν με έμφαση το γεγονός ότι και το σχολείο δε θα πρέπει πλέον να αποτελεί μόνο ένα χώρο πληροφοριών, που είναι μόνιμα πρόθυμος να δίνει στοιχεία π.χ. σε υπηρεσίες που ασχολούνται με τους νέους, στην αστυνομία ή στα δικαστήρια, αλλά να είναι προσανατολισμένο και στη συνταύτιση αιτίων και όρων που καθορίζουν μια «αποκλίνουσα» συμπεριφορά των μαθητών του κι ακόμη στη λήψη θεραπευτικών μέτρων γι' αυτήν. Τα τελευταία μάλιστα αποτελούν για το σχολείο και υποχρέωση, αν ληφτεί υπόψη η μεγάλη επιρροή που ασκεί σ' ό,τι αφορά τις μορφές στάσεων (διαθέσεων) και συμπεριφοράς των παιδιών και των νέων.

5. ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΟΡΙΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΤΙΚΗ (ΕΞΙΣΩΤΙΚΗ) ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όλα τα εξισορροπητικά (εξισωτικά) προγράμματα εκπαίδευσης των διαφόρων χωρών, που έχουν σα σκοπό να βελτιώσουν το αίτημα για ισότητα ευκαιριών, στηρίζονται κυρίως στην αυταπάτη της μεταβίβασης ευκαιριών κινητικότητας για καθένα απ' τα μέλη της κοινωνίας. Η πράξη όμως έχει δείξει, πως όλες οι επιτυχίες που επιτεύχτηκαν μετά από βοηθητικά μαθήματα στη γλώσσα και ειδικά στην ανάγνωση και έπειτα από προσπάθειες αύξησης των εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών, κλπ., παρέμειναν συνήθως μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια έπαψαν μάλιστα να υπάρχουν, όταν οι ενεργητικές εξισωτικές προσπάθειες στην εκπαίδευση σταμάτησαν.

Σχετικά π.χ. με τη γερμανική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μολονότι ένα βαθμιαία αυξανόμενο ποσοστό από παιδιά εργατών στις γερμανικές Ανώτερες Σχολές και στα Πανεπιστήμια αποτελεί χωρίς αμφιβολία τα τελευταία χρόνια μια κοινωνικοπολιτική πρόοδο, μένει ωστόσο μακροχρόνια αυτή η πρόοδος χωρίς αποτέλεσμα για τους κεντρικούς κοινωνικοοικονομικούς σχηματισμούς, αφού οι τελευταίοι δεν επηρεάζονται αισθητά - σαν τέτοιοι σχηματισμοί που είναι - από τις ανάλογες μεταρρυθμίσεις, που δυστυχώς δεν γίνονται. στον

τομέα της παραγωγής και της κατανομής των εσόδων από την εργασία (π.χ. καλυτέρευση της κατάστασης εργασίας, αλλαγή της εργατικής νομοθεσίας, δικαίωμα συμμετοχής των εργαζομένων στη διοίκηση εργοστασίων και επιχειρήσεων, μηχανισμοί εξομίσωσης των εσόδων των εργαζομένων, κλπ.).

Να σημειωθεί, ότι με τον όρο «εξισωτική ή εξισορροπητική» εκπαίδευση εννοούμε απ' τη μια σπουδαία μεταρρυθμιστικά μέτρα κοινωνικοπολιτικής υφής και απ' την άλλη μέτρα για διόρθωση των διαδικασιών κοινωνικοποίησης της οικογένειας από κοινωνικομορφολογική σκοπιά αυτή τη φορά, μέτρα με τα οποία έχει να κάνει ιδιαίτερα το σχολικό σύστημα κάθε χώρας.

Τα σύνορα βέβαια της παραπάνω διαδικασίας προκύπτουν και από τη γνωστή όσο και ρεαλιστική πραγματικότητα, ότι δηλαδή ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί ν' αλλάξει δυστυχώς μόνο τα αποτελέσματα των όρων της κοινωνικοποίησης, όχι όμως τους ίδιους τους όρους κοινωνικοποίησης. Γι' αυτό και ευχόμαστε, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοπολιτικές στρατηγικές να λαμβάνονται ταυτόχρονα υπόψη από την πολιτεία, όταν προκρίνονται κοινωνικοπολιτικές στρατηγικές σε αντίστοιχους τομείς.

Από το άλλο μέρος η πιο πάνω διαδικασία οριοθετείται και από το γεγονός, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, που το συνοδεύουν, αιτιολογούνται και κοινωνικομορφολογικά, αφού π.χ. οι στάσεις (διαθέσεις) και οι τρόποι συμπεριφοράς των δασκάλων αποδεικνύονται σα σημαντικοί πρακτικοί φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας.

6. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

Όπως είναι γνωστό, η αντικειμενική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να διατηρούν, όσο γίνεται περισσότερο, τα υφιστάμενα προνόμια των πολιτών κάθε χώρας. Οι μηχανισμοί επιλογής που κυριαρχούν στην κοινωνία, βασίζονται στην «αρχή της επίδοσης» και έχουν τις ρίζες τους σε παραδοσιακές αστικές απόψεις του Διαφωτισμού.

Η «αρχή του μοιράσματος της κοινωνικής θέσης (Status)», αρχή που θεωρείται γενικά σα νόμιμη, δικαιολογεί στη συνέχεια τη γνωστή μας «αρχή της επίδοσης» με το μεγάλο χάσμα που δημιουργεί ανάμεσα σε υλικές και άυλες ευκαιρίες ζωής, χάσμα που αντικατοπτρίζεται στους κοινωνικούς σχηματισμούς των κοινωνιών μας.

Στις μοντέρνες «κοινωνίες της επίδοσης» οι μορφές ανισότητας βασίζονται κύρια σ' ό,τι αφορά τη θέση του καθενός μέσα στο σύστημα απασχόλησης (επάγγελμα). Ωστόσο διάφορες βιομηχανοκοινωνιολογικές έρευνες επιτρέπουν να εκφραστεί η αμφιβολία, αν δηλαδή η ατομική επίδοση που πετυχαίνει κανείς, αποτελεί πράγματι το αποφασιστικό κριτήριο γι' αυτούς που υποστηρίζουν τη θεωρία «του μοιράσματος των θέσεων» σε κάθε άτομο στον επαγγελματικό τομέα.

Το πόσο λίγο άλλωστε ισχύει η «αρχή της επίδοσης» στο σύστημα απασχόλησης σαν «αρχή διανομής θέσεων» γίνεται φανερό και από το γεγονός της μεγάλης διαφοράς μισθών που υπάρχει ακόμη ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, ανάμεσα σε διάφορους εμπορικούς κλάδους και σε διαφορετικές σχέσεις διορισμών σε υπηρεσίες.

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα η «αρχή της επίδοσης» δικαιολογείται όχι μόνο σα μια νόμιμη αρχή που οδηγεί στο μοίρασμα θέσεων στην κοινωνία, αλλά αυτό το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται επίσης σαν το κοινωνικό σύστημα, που κατ' εξαίρεση διανέμει θέσεις και χορηγεί προνόμια σύμφωνα με την «αρχή της επίδοσης». Τα τελευταία όμως αποτελέσματα ερευνών έχουν οπωσδήποτε αποδείξει, ότι μόνο σε λίγες περιπτώσεις εξαιρέσεων το κοινωνικό ανέβασμα ενός ατόμου είναι δυνατό να οφείλεται σε ιδιαίτερες επιδόσεις του ατόμου ή σε τυχερές περιστάσεις· για αυτό τελικά και η θέση του καθενός μέσα στο κοινωνικό σχηματισμό παραμένει ακόμη ένα πεπρωμένο που κληρονομείται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) BRUSTEN, HURRELMAN K., abweichendes verhalten in der schule, juvena-verlag Muenchen, 2. auflage, 1974.
- 2) HURRELMAN K., erziehungssystem und gesellschaft, rowohlt taschenbuch verlag GMBH, reinbeck bei Hamburg, 1975.
- 3) HOFSTAETTER R., Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, μεταφρ. Τ. Μαστοράκη, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1978.
- 4) HERKNER W., einfuehrung in der sozialpsychologie, Bern-Stuttgart, Huber 1980.
- 5) KRAPPMANN L., Soziologische dimensionen der identitaet, 4η έκδοση, ernst klett verlag, Stuttgart 1975.
- 6) ERIKSON E., identitaet und lebenszyklus, μετάφρ στα γερμ. kaete huegel, suhrkamp Taschenbuch wissen - schaft 16, 4η έκδοση, Frankfurt am main 1977.
- 7) Γκίκα Σ., Κοινωνιολογία - Μορφές συμβιώσεως - Κοινωνικά συστήματα - Κοινωνικά προβλήματα, Σκέψη, Αθήνα 1976.

Αισιόδοξες προοπτικές για τη μόρφωση και εκπαίδευση των δασκάλων μας.

Θεοδ. Νταλάκα, Β.Α. Μ.Ε.Δ.
Α/ντή Ζωσ. Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η επισήμανση και ανάλυση των κρίσιμων, κατά την γνώμη μας, διαστάσεων που συνδέονται με τη ριζική αλλαγή του θεσμού της μόρφωσης και εκπαίδευσης των Δασκάλων μας. Η κατάλληλη οργάνωση και λειτουργία των παιδαγωγικών τμημάτων μπορεί να συμβάλλει στην αναμόρφωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Προσφέρεται μια ιστορική ευκαιρία για ενιαιοποίηση του συστήματος μόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και για ανάπτυξη των παιδαγωγικών σπουδών στη χώρα μας.

Η μελέτη αυτή στηρίζεται στην υπόθεση πως η στάθμη και η ποιότητα των σπουδών που προπαρασκευάζουν δασκάλους για την πρωτοβάθμια εκπ/ση - που αναπόφευκτα προσδιορίζει και την ποιότητα της διδασκαλίας στη βαθμίδα αυτή - αποτελεί κρίσιμο δείκτη όχι μόνο της στάθμης ολόκληρου του εκπ/κού συστήματος μιας κοινωνίας αλλά και της ποιότητας της δημοκρατίας της. Η εξύψωση της θέσης, του στάτους του δασκάλου δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του στην εποχή μας.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΛΟΜΗ

Η ιστορική θεώρηση του τρόπου μόρφωσης και εκπ/σης των δασκάλων της Γενικής εκπ/σης στην Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα αποκαλύπτει ένα απαράδεκτο καθεστώς κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Σε μια πρώτη φάση, που φτάνει ως τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, οι δάσκαλοι της Μέσης εκπαίδευσης μορφώνονται στο Πανεπιστήμιο μετά την ολοκλήρωση της εγκύκλιας παιδείας τους σε επιλεκτικά σχολεία Μέσης εκπαίδευσης και επανέρχονται στη βαθμίδα αυτή για να προπαρασκευάσουν τα

παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων για το Πανεπιστήμιο για να αναλάβουν, στη συνέχεια, ηγετικούς ρόλους, στην εκκλησία, τον κρατικό μηχανισμό, την επιστήμη και τις τέχνες. Απ' την άλλη μεριά, οι δάσκαλοι της Δημοτικής εκπ/σης, ταπεινής συνήθως καταγωγής, φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, έπειτα σ' ένα ανώτερο δημοτικό, το Διδασκαλείο και στη συνέχεια επανέρχονται στο δημοτικό για να μεταδώσουν στα παιδιά των φτωχών λαϊκών στρωμάτων τις γνώσεις, τις δεξιότητες και στάσεις που χρειάζονται για τη συμμετοχή τους στη παραγωγική διαδικασία. Έτσι, έχουμε δύο κλειστά και ποιοτικά διαφορετικά συστήματα μόρφωσης και εκπαίδευσης των δασκάλων (Νταλάκας, 1980).

Τα Διδασκαλεία εστιάζονται στην εκπαίδευση και την πράξη - απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων με παρατήρηση και μίμηση - αγνοώντας τη θεωρητική διάσταση, ενώ τα Πανεπιστήμια εστιάζονται στη μόρφωση και στη θεωρία - διεύρυνση γνώσεων και καλλιέργεια γνωστικών διεξοτήτων - αγνοώντας την πρακτική διάσταση.

Σε μια δεύτερη φάση, οι δάσκαλοι της Δημοτικής εκπ/σης, φοιτούν σε σχολεία Μέσης εκπαίδευσης και στη συνέχεια στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, στη χώρα μας το 1933, θέτει τέρμα στη λειτουργία ενός καταπληκτικού μωσαϊκού Διδασκαλείων απ' τα οποία μόνο τα μονοτάξια δέχονταν απόφοιτους Γυμνασίου.¹

Με το νόμο 953/37 εκφράζεται η πρόθεση και δίνεται η δυνατότητα στον υπουργό παιδείας για αύξηση των ετών φοίτησης από δύο σε τρία. Η πρόθεση αυτή πραγματοποιήθηκε με καθυστέρηση 30 περίπου ετών, το 1964 (Ν. 4379/64). Στην εισηγητική έκθεση του Νόμου αυτού αναφέρεται σχετικά: «Η μέριμνα δια την αρτιωτέραν μόρφωσιν των εκπαιδευτικών Λειτουργών μας πρέπει, νομίζομεν, να τεθή εις το πρώτον επίπεδον του κρατικού ενδιαφέροντος. Τα σχολεία μας θα ευδοκιμήσουν όταν ο έμπυχος παράγων της διαδικασίας της Αγωγής, ο Δάσκαλος, εξοπλισθεί αρτίως δια το δύσκολον έργον του και αρθεί εις το ύψος της αποστολής του. Δια του παρόντος σχεδίου του νομοθετικού διατάγματος λαμβάνεται πρόνοια δια την καλυτέραν εκπαίδευσιν των λειτουργών της πρωτοβαθμίου...εκπαιδεύσεως» (σ. 31).

Η ψήφιση του νόμου αυτού εξύψωνε ποσοτικά και ποιοτικά το θεσμό της μόρφωσης τους δασκάλου σε επίπεδο πρωτοποριακό για την Ευρώπη της εποχής εκείνης και άνοιγε το δρόμο για μια εξελικτική μετάβαση του σε Πανεπιστημιακό επίπεδο.

Ήρθε όμως η δικτατορία και κατήργησε αμέσως το 3ο έτος σπουδών (Ν. 169/67) επαναφέροντας τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες στο σχήμα του 1933 αλλά

1. Στο τέλος της δεκαετίας του 1920 λειτουργούσαν οι εξής τύποι Διδασκαλείων: Τριτάξια παλαιού τύπου με απόφοιτους δευτέρας Γυμνασίου (Λαμία, Κοζάνη), Τριτάξια θηλέων με απόφοιτους αστικών σχολείων θηλέων (στα Αρσάκεια και στον Πειραιά), Πεντατάξια, με απόφοιτους Ελληνικού σχολείου (Αθήνα, Τρίπολη, Γιάννινα), εξατάξια με απόφοιτους δημοτικού σχολείου (Θεσσαλονίκη, Καστοριά, Φλώρινα κ.α.) και μονοτάξια με απόφοιτους Γυμνασίου (Παπανούτσος, 1978).

χωρίς πρόθεση για παραπέρα ανάπτυξή τους. Με μεταγενέστερο νόμο (842/71) - που δυστυχώς ισχύει και σήμερα - έκλεισε τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ρόδου, μετέβαλε τη σύνθεση του προσωπικού και το πρόγραμμα σπουδών και κατά συνέπεια το χαρακτήρα τους που σήμερα υποδηλώνεται μόνο με τον τίτλο τους! (Θωίδης, 1975 σ. 4). Ο μορφωμένος δάσκαλος, ο δάσκαλος που κατευθύνεται και εμπνέεται στο έργο του απ' το αίσθημα της εμπιστοσύνης και ασφάλειας που του δίνει η Ακαδημαϊκή και επαγγελματική του κατάρτιση ήταν ασυμβίβαστος με τους σκοπούς του καθεστώτος εκείνου.

Μετά τη μεταπολίτευση, ο οργανωμένος κλάδος των δασκάλων, οι σπουδαστές και το διδακτικό προσωπικό των Ακαδημιών επαναφέρουν το θέμα της αναβάθμισης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών συζητήσεων. Το μόνο όμως που έγινε στα 8-9 χρόνια που πέρασαν από τότε είναι μια πλούσια παραγωγή νομοσχεδίων και η υπαγωγή των Σχολών στην «Γενική Διεύθυνση Γενικής εκπ/σης (Ν. 147/1976) του υπουργείου ενώ οι ιδρυτικοί νόμοι της δεκαετίας του 1930 τις είχαν τοποθετήσει στη Διεύθυνση Ανωτάτης εκπ/σης.

Προβλήματα και προϋποθέσεις

Σήμερα βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα κατάσταση. Με το νόμο πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπ/κών Ιδρυμάτων (1268/82 αρθ. 46) προβλέπεται η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών στα 6 Πανεπιστήμια της χώρας. Τα τμήματα αυτά σύμφωνα με πρόσφατο Σχέδιο Νόμου, θα λειτουργήσουν απ' το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 και θα έχουν ως αποστολή:

α) Την καλλιέργεια και προαγωγή των παιδαγωγικών επιστημών με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη διδ/λία και έρευνα.

β) Τον εξοπλισμό των πτυχιούχων τους με τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

γ) Την εξύψωση του επιπέδου και την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπ/σης σε ζητήματα παιδαγωγικής, και

δ) Την αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών γενικά προβλημάτων.

2. Η προοπτική της αναβάθμισης του θεσμού που ανοίχτηκε μετά τη μεταπολίτευση προσεγγίζει την «ηλικία» των 10 ετών. Έτσι στα αμέσως επόμενα χρόνια το 50% του συνολικού αριθμού των δασκάλων μας θα διαθέτει το είδος της μόρφωσης που είχαν προβλέψει οι νόμοι της επταετίας. Πρόκειται για μια προοπτική που έχει βλάψει τον κλάδο γιατί δεν επέτρεψε την άμεση ανάληψη δράσης για μια λιγότερο φιλόδοξη αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών και του τρόπου λειτουργίας των Σχολών.

3. Δεν έχει διευκρινιστεί αν θα καταργηθούν οι Παιδ. Ακαδημίες της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας που είναι ιδιωτικού δικαίου καθώς και οι Εκκλησιαστικές Παιδαγωγικές Ακαδημίες Βελλάς και Θεσσαλονίκης.

Βρισκόμαστε μπροστά σε μια υπερβολικά φιλόδοξη πολιτική απόφαση που αναμορφώνει ριζικά το θεσμό της μόρφωσης των δασκάλων και Νηπιαγωγών, αφού η διάρκεια των σπουδών αυξάνεται κατά 100% - από 2 γίνεται 4 χρόνια - και εξυψώνεται σε επίπεδο Πανεπιστημιακό μέσα σε χρόνο που δεν έχει προηγούμενο στις χώρες της ΕΟΚ αλλά και έξω απ' αυτή.

Μόνο η Δ. Γερμανία, η Μεγάλη Βρεταννία και η Ιρλανδία μέσα στην ΕΟΚ και η Σουηδία και η Φιλανδία απ' τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, διαθέτουν σήμερα τετραετή Πανεπιστημιακή μόρφωση για τους δασκάλους της Δημ. εκπ/σης, αλλά έφτασαν εκεί εξελικτικά περνώντας απ' την ενδιάμεση φάση της τριετούς φοίτησης που και σήμερα επιβιώνει ως εναλλακτική μορφή για ένα ποσοστό υποψήφιων δασκάλων. Εμείς θα κάνουμε ένα τεράστιο άλμα, σε μια εποχή οικονομικών δυσχεριών και κυρίως, σε μια περίοδο που οι Πανεπιστημιακές μας σπουδές διέρχονται βαριά κρίση.

Για τους λόγους αυτούς, θα πρέπει να εργαστούμε συστηματικά και να προχωρήσουμε με υψηλό συναίσθημα ευθύνης και χωρίς προκαταλήψεις ώστε να εξασφαλίσουμε όλες τις προϋποθέσεις που εγγυώνται την εδραίωση και τη βιωσιμότητα του νέου θεσμού.

Το ζήτημα της μόρφωσης των δασκάλων Δημοτικής εκπ/σης είναι πολύπλοκο και πρόθεσή μας είναι η επισήμανση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη μας, πτυχών που πρέπει να μελετηθούν σε βάθος.

Οι πτυχές αυτές που θα προσδιορίζουν και την ταυτότητα του νέου θεσμού, είναι: Η ιδιομορφία της δημοτικής εκπαίδευσης, του Νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου· το είδος, ο τύπος του δασκάλου στον οποίο θα εμπιστευθούμε μια καθοριστική και κρίσιμη περίοδο της ανάπτυξης του πολίτη στον 21^ο αιώνα· το πρόγραμμα σπουδών που θα μας δώσει το νέο τύπο του δασκάλου που οραματιζόμαστε· και τέλος η οργάνωση και λειτουργικότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

α) Ιδιομορφία δημοτικής εκπ/σης.

Το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο αποτελούν μια αυτόνομη εκπ/κή βαθμίδα που αποβλέπει:

I). Στην προπαρασκευή των παιδιών για τη ζωή με την έννοια ότι προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματίων και καθημερινών καταστάσεων καθώς και με ένα πυρήνα κοινωνικών και ηθικών αρχών και γνωμόνων για να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις με τους συνανθρώπους τους.

II). Στην προσφορά μιας ισόρροπης γενικής παιδείας που εξυπακούει τη μύηση των μαθητών στις βασικές μορφές και τα βασικά πεδία γνώσεων στο βαθμό που ο χρόνος φοίτησης και οι ικανότητές τους το επιτρέπουν (HIRST, 1974).

III). Στην προσφορά ευκαιριών για την ανάπτυξη σημαντικών παιδαγωγικά στάσεων προς ότι μαθαίνουν πέρα και πάνω απ' το συγκεκριμένο περιεχόμενο

μάθησης. Οι στάσεις αυτές αναφέρονται στη δημιουργία κινήτρων για συνεχή αυτομόρφωση, για ανάληψη πρωτοβουλιών, για ελεύθερη έκφραση και αυτόνομη δράση.

IV). Στην προσφορά ορισμένων ειδών μάθησης που η κατάκτησή τους προϋποθέτει μακροχρόνια και συστηματική εργασία και εξειδικευμένα πρόσωπα, τους δασκάλους. (DEARDEN, 196, σ. 38 - 41).

Η παραδοσιακή αντίληψη, ότι ο δάσκαλος των μικρότερων παιδιών δε χρειάζεται μόρφωση υψηλής στάθμης δεν ευσταθεί σήμερα (Ξωχέλης, 1981 σ. 37). Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, η νοημοσύνη του παιδιού φτάνει το 80% του τελικού επιπέδου εξέλιξής της, ως την ηλικία των 8 ετών, ενώ οι άλλες απόψεις της ανάπτυξης (σωματική, γλωσσική, συναισθηματική, κοινωνική), φτάνουν το 50% της ανάπτυξης τους σε μικρότερη ηλικία (Νταλάκας, 1983 σ. 107-108). Ο ROSS (1973) καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι πνευματικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η αξιολογη διδασκαλία σε μικρά παιδιά είναι τόσο μεγάλες όσο και οι απαιτήσεις που συνεπάγεται η διδασκαλία σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο Θ. Γέρου (1975 σ. 50-51) εξάλλου, παρατηρεί πως «το πρόβλημα της Παιδείας από την κατώτερη ως την ανώτερη βαθμίδα της, είναι ενιαίο» και πως η «ποιότητα της εργασίας που γίνεται στις κατώτερες βαθμίδες προδικάζει κατά κάποιο τρόπο και την ποιότητα της εργασίας που θα γίνει στις ανώτερες βαθμίδες».

Η ιδιαιτερότητα των σκοπών της πρωτοβάθμιας εκπ/σης πρέπει ν' αποτελέσει τη βάση για την οργάνωση, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες του νέου θεσμού, που πρώτιστα πρέπει να υπηρετεί το συμφέρον της Αγωγής και μόρφωσης των παιδιών της βαθμίδας αυτής.

β) Ο νέος τύπος δασκάλου.

Οι μαθητές του σημερινού δασκάλου ζουν σ' έναν κόσμο που διαφέρει σημαντικά απ' τον κόσμο που γνώριζε ο ίδιος ως μαθητής λίγα μόλις χρόνια πριν. Το φαινόμενο της έκρηξης των γνώσεων που συνεπάγεται διαρκή αναθεώρηση των εκπ/κών προγραμμάτων και των θεωριών που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού και τις διαδικασίες διδ/λίας και μάθησης· η τεράστια εξέλιξη των μαζικών μέσων επικοινωνίας - εικόνα, έντυπο, ήχος - που εκθέτει ολόκληρο τον κόσμο μπροστά στα μάτια του παιδιού· ο πλουραλισμός των αξιών· η καθολίκευση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης· οι διαρκώς αυξανόμενες επαγγελματικές απαιτήσεις· και η αναπόφευκτη επίδραση του πολυσύνθετου και μεταβαλλόμενου κόσμου μας στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, αποτελούν παράγοντες που συνεπάγονται διαρκείς αλλαγές στο ρόλο του δασκάλου.

Το σχολείο έχει πάλι ν' αποτελεί το μονοπώλιο γνώσεων και αξιών. Οι μαθητές έξω απ' τα πλαίσια του μαθαίνουν έναν επιβλητικό όγκο σύγχρονων γνώσεων και δέχονται τις επιδράσεις ποικίλων αξιολογικών στάσεων και προσανατολισμών. Κάτω απ' τις συνθήκες αυτές ο δάσκαλος δεν

αποτελεί πια τη μοναδική πηγή γνώσεων και αξιών. Βασική διάσταση του ρόλου του είναι να βοηθάει τους μαθητές να οργανώνουν και να φιλτράρουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που αποκτούν στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, να προσανατολίζει τα διαφέροντά τους προς αξιόλογες μαθήσεις και να τους εξοπλίζει με κίνητρα και δεξιότητες για συνεχή αυτομόρφωση και για διαμόρφωση του προσωπικού τους αξιολογικού κόσμου (Νταλάκας, 1983, σ. 136-38).

Ο εκδημοκρατισμός εξάλλου της παιδείας και η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε 9 χρόνια δεν περιορίζει το ρόλο του δασκάλου στην επισημάνση των ταλαντούχων παιδιών στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το υψηλό κόστος της παιδείας και η αναγκαιότητα της εξύψωσης της πνευματικής στάθμης ολόκληρου του λαού προϋποθέτουν διδασκαλία υψηλής ποιότητας, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, έτσι ώστε ένα 80-90% απ' αυτά να μαθαίνουν ό,τι τους προσφέρει το σχολείο. Είναι περιττή πολυτέλεια να επιμηκύνεται η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπ/σης χωρίς όλοι οι αυριανοί πολίτες ν' αποκομίζουν τα αγαθά που τους προσφέρουν τα σχολεία κατά την περίοδο αυτή.

Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλώς ο εκτελεστής ενός προγράμματος σπουδών αλλά και ο σχεδιαστής του. Πρέπει ακόμη να συμμετέχει στην Παιδαγωγική έρευνα, να εισάγει καινοτομίες, να κατανοεί τους λόγους που επιβάλλουν τις εκπ/κές αλλαγές και να τις προωθεί.

Αλλ' ο ρόλος του δασκάλου στα πλαίσια της σημερινής κοινωνίας δεν περιορίζεται στα καθαρά εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Ως πολίτης, ως μέλος μιας κοινωνικής και πολιτικής κοινότητας, δεν μπορεί να βρίσκεται στο περιθώριό της. Οφείλει να είναι ενεργητικό της μέλος και να συμβάλλει υπεύθυνα και θετικά στην κοινωνική πρόοδο και προκοπή.

Σύμφωνα, με έναν όγκο ερευνητικών δεδομένων ο σύγχρονος δάσκαλος πρέπει:

α) Να μορφωθεί έτσι ώστε να είναι κοινωνικά, πολιτιστικά και επιστημονικά ώριμος και ενημερωμένος στους σύγχρονους γνωστικούς και ανθρώπινους τομείς.

β) Να γνωρίζει σε αρκετό βάθος τις επιστήμες της αγωγής.

γ) Να έχει προσωπική εμπειρία στη διδασκαλία.

δ) Να είναι σε θέση να διαμορφώνει το μάθημα σύμφωνα με τη δεκτικότητα των μαθητών.

ε) Να αναγνωρίζει τη συμβολή των μαθητών στο έργο της μάθησης.

στ) Να μπορεί να χρησιμοποιεί εναλλακτικές λύσεις ανάλογα με τους προβληματισμούς και

ζ) Ν' αποτελεί παράγοντα κοινωνικού μετασχηματισμού κι όχι απλώς αναπαραγωγής του κατεστημένου (Φράγκος Χ).

γ) Το πρόγραμμα σπουδών

Ο ποιοτικά διαφορετικός τύπος δασκάλου στον οποίο προσβλέπουμε δεν μπορεί να προκύψει ως φυσική συνέπεια, ούτε του διπλασιασμού των ετών φοίτησης, ούτε του γεγονότος της φοίτησής του στο Παν/μιο. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να εξασφαλίσουμε ένα σύνολο προϋποθέσεων ανάμεσα στις οποίες κυρίαρχη θέση έχει το πρόγραμμα σπουδών.

Χρειαζόμαστε ένα ιδιόμορφο πρόγραμμα σπουδών που θα μας δώσει έναν πραγματικά πτυχιούχο πανεπιστημίου δάσκαλο με υψηλό βαθμό Γενικής Παιδείας και με ικανότητες για κατανόηση των βασικών αρχών της Παιδαγωγικής για στοχαστική θεώρηση και αξιολόγηση της διδακτικής του εμπειρίας.

Η άρτια μόρφωση και εκπαίδευση του δασκάλου δεν προϋποθέτει μόνο θεωρητική μόρφωση αλλά και πρακτική εκπαίδευση ώστε να εξοπλίζεται με ικανότητες για μεθοδική σκέψη, ανάλυση, διαμόρφωση και δημιουργική δράση. «Ένα μάθημα» παρατηρεί ο Παπανούτσος (1978) «είναι... μια τακτική, η οποία και σπουδάζεται και ασκείται». Η έρευνα εξάλλου δείχνει πως το 96,8% των ιδίων των εκπαιδευτικών «θέλει τον εκπ/κό κυρίως παιδαγωγό, δηλαδή δάσκαλο και όχι ειδικευμένο επιστήμονα στον τομέα της ειδικότητάς του» (Ξωχέλης, 1979 σ. 205).

Δεν πρέπει να ξεχνούμε πως το έργο του δασκάλου μοιάζει μ' εκείνο του γιατρού, του μηχανικού, του πολιτικού.

Εντάσσεται στην κατηγορία των πρακτικών θεωριών που σημαίνει πως με βάση τις φιλοσοφικές, ψυχολογικές, ιστορικές και κοινωνιολογικές γνώσεις διαμορφώνει έγκυρες αρχές για το «δέον γενέσθαι» στη διδακτική πράξη. (HIRST P. 1966 σ. 47-57). Το θεωρητικό και κλινικό μέρος συνθέτουν μια αδιαίρετη ενότητα και αποτελούν μια ολότητα (Πολυχρονόπουλος, σ. 62).

Τα κύρια συστατικά του προγράμματος σπουδών είναι:

1) Οι επιστήμες της Αγωγής: Φιλοσοφία της Παιδείας, Κοινωνιολογία της Παιδείας, Ψυχολογία και ιδιαίτερα ψυχολογία του αναπτισσόμενου ανθρώπου, Ιστορία των εκπαιδευτικών ιδεών και θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων. (BUTTETRWORTH, 1978 σ. 5). Οι σπουδές αυτές θα βοηθήσουν τον υποψήφιο δάσκαλο να αναπτύξει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για ανάλυση και στοχασμό πάνω στον επαγγελματικό του ρόλο.

2) Τα Ακαδημαϊκά μαθήματα. Ο φοιτητής θα έχει την ευχέρεια να επιλέγει ένα ή δύο ακαδημαϊκά μαθήματα για να εξοικειώνεται ένα σώμα γνώσεων και κυρίως να κατανοεί τις αρχές οργάνωσής τους.

3) Οι επαγγελματικές σπουδές. Η κατοχή ενός φάσματος γνώσεων απ' τις επιστήμες της Αγωγής και τα ακαδημαϊκά μαθήματα είναι αναγκαίος αλλ' όχι επαρκής όρος για το έργο του δασκάλου.

Πρέπει να εξοπλιστεί και με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρησιμοποίηση των γνώσεων αυτών στο σχολείο.

Οι επαγγελματικές σπουδές που αναφέρονται στη θεωρία και κυρίως στην πράξη της διδακτικής αποβλέπουν στη συσχέτιση των παιδαγωγικών και

γενικών γνώσεων και στον εξοπλισμό του δασκάλου με τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες. Η περιοχή αυτή του προγράμματος περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τις ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και την αξιοποίηση της εκπ/κής τεχνολογίας· την προσαρμογή των στρατηγικών της διδ/λίας στα ποικίλα χαρ/κά των μαθητών· τη δυναμική των μικρών ομάδων στα πλαίσια της σχολικής τάξης και του σχολείου· τις επαγγελματικές υποχρεώσεις και ευθύνες· τις συμμετοχικές ικανότητες που απαιτούνται για την άνετη επικοινωνία με συναδέλφους, διοικητικούς της εκπαίδευσης, ειδικούς, γονείς και κοινότητα· τη διάγνωση δυσκολιών μάθησης, το σχεδιασμό θεραπευτικών προγραμμάτων· τις μεθόδους αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης· τη διεύθυνση του σχολείου και της τάξης κ.ο.κ.

Το κυριότερο στοιχείο της επαγγελματικής εκπ/σης είναι η διδακτική και η κλινική διδασκαλία, η άσκηση δηλαδή σ' ολόκληρο το φάσμα των διδακτικών δεξιοτήτων. Η άσκηση αυτή πρέπει να καταλαμβάνει το 1/3 του συνολικού χρόνου κάθε έτους σπουδών, και πρέπει ν' αρχίζει απ' το Α' έτος ώστε οι υποψήφιοι δάσκαλοι να έχουν την ευκαιρία:

- Να παρατηρούν και να εξοικειώνονται από νωρίς με το έργο του σχολείου και τις συνθήκες μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας.

- Να δοκιμάζουν και να αναπτύσσουν τις ικανότητες που απαιτούνται για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων μάθησης.

- Να αξιολογούν τη συμβολή των άλλων διαστάσεων του προγράμματος - δηλαδή των επιστημών της Αγωγής, των Ακαδημαϊκών κλάδων μάθησης και της διδακτικής - και να αυτοαξιολογούνται.

Η διδακτική άσκηση όπως συνήθως γίνεται με τις υποδειγματικές διδ/λίες και την άσκηση των σπουδαστών σε τάξεις πρέπει ν' αναθεωρηθεί ριζικά γιατί διαιωνίζει μια παραδοσιακή διδακτική συμπεριφορά που έρχεται σε αντίθεση με τις νέες απόψεις για τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, παραγνωρίζει την ατομικότητα του υποψήφιου δασκάλου, ενθαρρύνει τη μίμηση μεμονωμένων απόψεων και διδακτικής συμπεριφοράς του υποδείγματος και στηρίζεται στην αβάσιμη υπόθεση πως υπάρχει πρότυπο δασκάλου σ' ολόκληρο το φάσμα των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Πρέπει να υιοθετηθούν προσεγγίσεις, όπως είναι η ανάλυση αλληλεπίδρασης στη σχολική αίθουσα, οι τεχνικές ομοίωσης, η μικροδιδασκαλία κ.α., που βοηθούν τον υποψήφιο δάσκαλο να οικοδομήσει μια διδακτική συμπεριφορά που ταιριάζει στην προσωπικότητά του. (COHEN AND MANION σελ. 11-24).

Ένας άλλος τομέας του προγράμματος που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το παιδί του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου είναι ο εκφραστικός που περιλαμβάνει τη μουσική, τη φυσική Αγωγή, την τέχνη και τις δεξιότητες επικοινωνίας. Τα μαθήματα αυτά θεωρούνται οι παρίες του προγράμματος. Στην εποχή μας ωστόσο που δίνει μεγάλη προτεραιότητα στην απόκτηση υλικών αγαθών και ανέσεων και κυριαρχείται απ' την τεχνολογία, η αποτελεσματική διδ/λία των μαθημάτων αυτών συμβάλλει αποφασιστικά στην

ανάπτυξη των δυνατοτήτων που εξυψώνουν την ποιότητα της ζωής του ατόμου και του προσφέρουν τη δυνατότητα να ζει ανθρώπινα και να χαίρεται τη ζωή.

Το πρόγραμμα των βασικών σπουδών δεν πρέπει να το βλέπουμε μεμονωμένα, αλλά στις συσχετίσεις του με το πρόγραμμα ένταξης του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του σχολείου που πρέπει κάποτε να θεωρηθεί ως μια πραγματική φάση εκπ/σης του νέου δασκάλου, καθώς και με το πρόγραμμα επιμόρφωσής του. Αποτελεί τη πρώτη φάση μιας συνεχούς διαδικασίας επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης.

δ) Οργάνωση και λειτουργικότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Η επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων όλων του βαθμίδων πρέπει να γίνεται από ενιαίο φορέα, το Παν/μιο. Στο χώρο αυτό υποτίθεται ότι καλλιεργούνται όλοι οι κλάδοι μάθησης - κοινωνιολογία, φιλοσοφία, ψυχολογία, ιστορία και άλλες ακαδημαϊκές μαθήσεις - που αποτελούν την απαραίτητη υποδομή της διδακτικής τέχνης.

Το γεγονός ότι σήμερα μερικοί απ' τους κλάδους αυτούς δεν έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα Παν/μιά μας αποτελεί μια εγγενή δυσκολία για την ανάπτυξη των Παιδαγωγικών σπουδών. Αντιμετωπίζουν όμως μια ισχυρή πρόκληση για την ανάπτυξή τους⁴.

Μια άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζει το Ελληνικό Πανεπιστήμιο με τις νέες προοπτικές είναι ο προβληματισμός του γύρω από θέματα επαγγελματικής εκπ/σης όχι μόνο των δασκάλων της Δημοτικής αλλά και της Μέσης εκπ/σης, που σήμερα είναι απαράδεκτη (Ξωχέλλης, 1981 σ. 39). Οι καθηγητικές μας σχολές και ιδιαίτερα οι φυσικομαθηματικές, υιοθετούν συνήθως την υπόθεση πως η σπουδή ενός γνωστικού αντικειμένου είναι αρκετή για να κάνει κάποιον ικανό δάσκαλο. Υποθέτουν δηλαδή πως η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια είναι ζήτημα απλώς απλής επαφής με τη σχολική πράξη.⁵

Μια τρίτη πρόκληση για το Ελληνικό Παν/μιο είναι το πρόβλημα της εκπαιδευτικής αλλαγής σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η συμβολή του στον τομέα αυτό είναι ανύπαρκτη, πράγμα που έρχεται σ' αντίθεση με την αποστολή του που είναι η ανακάλυψη, προαγωγή και διακίνηση της γνώσης. (Νταλάκας, 1983, σ. 158). Οι καινοτομίες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα -

4. Τα Πανεπιστήμια Θράκης και Πατρών εξάλλου δεν έχουν φιλοσοφικές σχολές ενώ στο Πανεπιστήμιο Κρήτης οι σχολές φιλοσοφική και φυσικομαθηματική βρίσκονται σε διαφορετικές πόλεις. Η ανάπτυξη των Παιδαγωγικών τμημάτων προϋποθέτει διαρθρωτικές αλλαγές των Πανεπιστημίων μας.

5. Η αντίληψη αυτή εξηγεί ίσως και το γεγονός ότι οι καθηγητικές Σχολές δεν έχουν καμιά ανάμιξη στην περίοδο της ένταξης των πτυχιούχων τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και σε ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους. Το ίδιο φυσικά συμβαίνει και με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Έτσι οι Σχολές μόρφωσης και εκπ/σης δασκάλων της Γενικής εκπ/σης ασχολούνται με τη θεωρία αγνοώντας την πραγματικότητα για την οποία προπαρασκευάζουν εξειδικευμένο, υποτίθεται, ανθρώπινο δυναμικό.

εισαγωγή νέων μαθημάτων, αλλαγή μεθόδων διδασκαλίας διδακτικών βιβλίων αξιολόγησης κτλ. - εισάγονται από εξωπανεπιστημιακούς φορείς. Κατά τη γνώμη μας το Πανεπιστήμιο πρέπει να είναι ο κύριος εισηγητής καινοτομιών στις υπόλοιπες βαθμίδες του εκπ/κού μας συστήματος. Πρέπει επίσης να προπαρασκευάζει εκπαιδευτικούς που θα αποτελούν οι ίδιοι, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, αιτιώδεις παράγοντες εκπαιδευτικής αλλαγής, πράγμα που προϋποθέτει σαφή γνώση της εκπ/κής μας πραγματικότητας και ανάληψη υπεύθυνου ρόλου στη διαρκή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Ως τώρα, το Πανεπιστήμιο έχει περιοριστεί στο ρόλο της μονομερούς προσαρμογής των προγραμμάτων του στις εκπαιδευτικές αλλαγές.⁶

Τα νέα παιδαγωγικά Τμήματα πρέπει να οργανωθούν έτσι ώστε να δώσουν στο Πανεπιστήμιο την ευκαιρία να συμβάλλει στην αναμόρφωση ολόκληρου του εκπ/κού μας συστήματος. Πρέπει να περιλαμβάνουν τομείς για την Προσχολική Αγωγή, τη Δημοτική εκπ/ση, τη Μέση εκπ/ση, τη φυσική Αγωγή, την ειδική Αγωγή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την Παιδαγωγική έρευνα. Πρέπει να αποτελέσουν ενιαίο φορέα μόρφωσης και εκπ/σης των δασκάλων της Γενικής μας εκπ/σης και φυτώρια παραγωγής εξειδικευμένου προσωπικού Παιδαγωγικού (σχολικών συμβούλων, σχολικών ψυχολόγων κτλ.) που θα προσανατολίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα στο μέλλον. Οι επιστήμες της Αγωγής πρέπει να πάψουν ν' αποτελούν περιθωριακή μάθηση στα Πανεπιστήμια μας.

Η υπερβολικά φιλόδοξη πολιτική απόφαση για την ίδρυση Παιδαγωγικών τμημάτων πρέπει να συνοδεύεται από άλλες που σχετίζονται με την εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής - που αναμφίβολα συνεπάγεται οικονομικές θυσίες - τα προγράμματα σπουδών και τη στελέχωσή τους με προσωπικό κατάλληλο και σε επαρκή αριθμό. Το κατάλληλο προσωπικό και η διδασκαλία υψηλής στάθμης δεν είναι αποκλειστικά υπόθεση τίτλων και σφραγίδων (Παπανούτσος, 1978). Βασικό κριτήριο πρέπει ν' αποτελέσει η παραγωγική η δημιουργική εργασία, γιατί αυτή είναι που κατακυρώνει τον επιστήμονα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η οργάνωση και λειτουργικότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής και Προδημοτικής εκπ/σης προϋποθέτει εργασία υποδομής που πρέπει ν' αρχίσει όσο γίνεται πιο σύντομα. Ειδικότερα κρίνεται σκόπιμο να συγκροτηθεί ομάδα εργασίας ευρείας σύνθεσης με όρους αναφοράς:

- τη διερεύνηση των αναγκών των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων· την επισήμανση των θεωρητικών και πρακτικών δεξιοτήτων που

6. Ωστόσο, δεν έχει προπαρασκευάσει διδακτικό προσωπικό για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων π.χ. Γεωγραφίας, Ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, οικονομίας. Επιπλέον οι καθηγητές εξειδικεύονται σε ορισμένους κλάδους (Κλασσικό, Ιστορικό, Παιδαγωγικό, Νεοελληνικό) χωρίς όμως να διδάσκουν υποχρεωτικά τους κλάδους αυτούς στη Μέση εκπ/ση.

απαιτούνται για την ικανοποίησή τους και τη σύνταξη ανάλογου προγράμματος σπουδών που θα οργανωθεί έτσι ώστε να συμβάλλει λειτουργικά στην ανάπτυξη του νέου τύπου Νηπιαγωγού και Δασκάλου. Πρέπει επίσης να επινοηθούν μηχανισμοί, ελέγχου της επάρκειας των νέων δασκάλων στα πλαίσια των σχολείων που θα εργάζονται ώστε να αναπροσαρμόζεται έγκαιρα το περιεχόμενο και οι διαδικασίες του προγράμματος σπουδών. Ο έλεγχος ποιότητας στην εκπ/ση που έχει υιοθετηθεί από άλλες χώρες είναι άγνωστος σ' εμάς. Η άγνοια όμως που σχετίζεται με το βαθμό της επάρκειας των εκπαιδευτικών μας θεσμών δεν συμβάλλει στη λήψη μέτρων για την ποιοτική τους εξύψωση. Το ζήτημα αυτό πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά.

Είναι ευνόητο ότι πέρα απ' τις ιδιαίτερες ανάγκες της Ελληνικής εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας πρέπει να αξιοποιηθεί δημιουργικά και η εμπειρία άλλων χωρών - ιδιαίτερα της Μεγ. Βρεταννίας, της Δ. Γερμανίας και της Γαλίας που έχουν αναπτύξει προγράμματα Πανεπιστημιακής μόρφωσης των δασκάλων δημοτικής εκπ/σης - και των διεθνών οργανισμών - ΟΟΣΑ, UNESCO, Ευρωπαϊκής Εταιρείας για τη μόρφωση των δασκάλων.

Η εισήγηση για παράλληλη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Παιδαγωγικών Τμημάτων για μια περίοδο 4-5 ετών φαίνεται άστοχη και είναι βέβαιο πως η ενδεχόμενη υιοθέτησή της θα δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους σπουδαστές και το διδακτικό προσωπικό. Το κενό που θα προκύψει σε δασκάλους μπορεί να αντιμετωπισθεί με άλλες ρυθμίσεις στα πλαίσια του Πανεπιστημίου.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- BUTTERWORTH I., στο βιβλίο του COLLIER G. (1978) EVALUATING THE NEW B. ED.
- COHEN, I-MANION I. (1980) RESEARCH AND METHODS ON EDUCATION. CROOM HELM. LONDON.
- Γρου Θ. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Απόψεις. Κέδρος.
- DEARDEN R.F. (1976) PROBLEMS IN PRIMARY EDUCATION. ROUTLEDGE AND KEGAN.
- Εισηγητική έκθεση Ν.Δ. 4379/1864 «Περί οργάνωσης και Διοικήσεως Γενικής Εκπαιδείσεως. Εθνικό Τυπογραφείο.
- HIRST, P. EDUCATIONAL THEORY στο βιβλίο του TIBBLE, J.W. (1967) THE STUDY OF EDUCATION. ROUTLEDGE AND KEGAN PAUL.
- HIRST, P. KNOWLEDGE AND THE CURRICULUM. LONDON ROUTLEDGE AND KEGAN PAUL. 1974.
- Θωϊδή Δ. (1976). Η Τραγωδία της Ακαδημαϊκοποίησης της Μορφώσεως των Δασκάλων. Αθήνα. Νόμοι 5802/1933 και 953/37 «Περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών».

Ν.Δ. 842/71 «Περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών».

Ν. 1268/82 «Για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ».

Νταλάκα Θ. (1980). Η Μόρφωση και εκπαίδευση των Δασκάλων στη Μ. Βρεταννία. Περ. Παιδεία, Λόγος, Πράξη. Κόνιτσα.

Νταλάκα Θ. (1983). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Θέματα Κοινωνιολογία της Παιδείας. Ιωάννινα.

Π.Δ. 147/1976 Οργανισμός Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ.

Ξωχέλλη Π.Δ. (1979) Το Εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Ανάτυπο από το περιοδικό Φιλόλογος αρ. 18.

Ξωχέλλη Π.Δ. (1981) Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Δίπτυχο.

Παπανούτσου Ε.Π. «Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και η μόρφωση των Δασκάλων». Διδασκαλικό Βήμα 3-7-1978.

Πολυχρονοπούλου Π. (1982). Το πρόβλημα της εκπαιδεύσεως των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του. Αθήνα.

ROSS, A. THE DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION IN COLLEGES OF EDUCATION στο βιβλίο του LOMAX D. (1973) TEACHER EDUCATION IN BRITAIN. WILEY.

Σχέδιο Π.Δ. για την Οργάνωση και Λειτουργία των Παιδαγωγικών τμημάτων των Ανωτέρων Εκπ/κών Ιδρυμάτων.

Σχολικός σύμβουλος και επιθεωρητής

— ΚΡΙΣΕΙΣ — ΣΧΟΛΙΑ — ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

του Θεόφιλου Σπυριδοπούλου
Διακείμενου του Γραφείου Α.Ε. Λακωνίας

Όπως είναι γνωστό, οι πρώτοι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπ/σης, προέρχονταν από τη Μέση. Είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς από ποιά θέση έβλεπαν το δάσκαλο. Η αξιολόγησή του ήταν έργο ανθρώπων που δεν γνώριζαν το έργο του, η άγνοια δε αυτής ήταν μεγαλύτερη όταν τύχαινε να τον επιθεωρήσουν σε μάθημα εκτός της ειδικότητάς τους, αφού στη Μέση Εκπ/ση υπάρχουν ειδικότητες. Κάτι ανάλογο συνέβαινε μέχρι τώρα για τις Νηπ/γούς, που τις επιθεωρούσαν Επιθεωρητές από τη γενιά των δασκάλων.

Ύστερα από αγώνες κατόρθωσαν οι δάσκαλοι να απαλλαγούν από τους ξένους προς το έργο τους Επιθεωρητές. Η απαλλαγή όμως έγινε σταδιακά και έτσι η δεσποτεία του, η αυταρχικότητά τους και η αστυνόμευση των δασκάλων κληροδοτήθηκαν στους Επιθεωρητές δασκάλους, οι οποίοι πήραν τη σκυτάλη της διοίκησης, με αποτέλεσμα η καταπίεση να συνεχιστεί. Για το λόγο τούτο ο κλάδος ζητούσε επίμονα την κατάργηση του αναχρονιστικού θεσμού και είναι δικαιολογημένοι οι πανηγυρισμοί του για τη θεσμική αλλαγή που εισήγαγε ο Νόμος 1304/82 και που αφορά τη στελέχωση του κλάδου με ανθρώπους επίκουρους στο έργο του. Έτσι αγώνες δεκαετιών δικαιώθηκαν.

Μπροστά στην υλοποίηση των προσδοκιών του κλάδου αρχίζουν τώρα να προβάλλουν κρίσεις και ποικίλα σχόλια, που είναι φυσικό να υπάρχουν και που υποδηλώνουν άλλοτε φανερούς και άλλοτε κρυφούς σκοπούς αυτών που τις προβάλλουν.

Λένε ότι υπάρχει απροθυμία προσέλευσης υποψηφίων και αποδίδουν τούτο στο γεγονός ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι μετακλητός. Δεν τους αρκεί ο αριθμός 950 (650 δάσκαλοι και 300 επιθεωρητές). Και τούτο πριν από τη παράταση της προθεσμίας. Πότε ήταν περισσότεροι υποψήφιοι για κατάληψη θέσης Επιθεωρητή; Μήπως στη τελευταία κρίση; (αν βέβαια υποτεθεί ότι έγινε

τέτοια). Μήπως εννοούν τη κρίση που έγινε μετά τη μεταπολίτευση, που οι φάκελοι των υποψηφίων, αφού ταξίδεψαν μέχρι την Αθήνα, γύρισαν πάλι στα Γραφεία επιθεωρήσεων χωρίς ούτε καν να λυθούν τα σχοινάκια τους για να δικαιολογήσουν τη προμήθεια στον κλάδο 100 και πλέον Επιθεωρητών, οι οποίοι σήμερα κλαίνε και οδύρονται ότι αποκεφαλίστηκαν; (Για το λύσιμο των φακέλων μαρτυρούν οι τότε βοηθοί, οι οποίοι είχαν δέσει με ειδικό τρόπο τους φακέλους). Μήπως δεν έγιναν οι τελευταίοι 60 χαριστικά χωρίς να υπάρχουν θέσεις, για να ικανοποιήσουν 60 προσωπικές φιλοδοξίες.

Το να είναι μετακλητός ο Σύμβουλος έχει προεκτάσεις ευνοϊκές για το δάσκαλο, τούτο δε φαίνεται να μη είναι ευχάριστο για κείνους που έβλεπαν τη θέση του Συμβούλου από τη σκοπιά της δικής τους ωφέλειας, με το να θέλουν το Σχολικό Σύμβουλο μόνιμο. Τούτο όμως δεν είναι σωστό γιατί θα έχουμε πάλι τα ίδια με τους Επιθεωρητές, οι οποίοι ξεχνούσαν από που ξεκίνησαν, που έφτασαν και για ποιό σκοπό έφτασαν εκεί. Τελικός σκοπός τους η είσπραξη σύνταξης Συμβούλου. Η σκέψη ότι θα ξαναγυρίσουν στην αίθουσα που άφησαν, δίπλα στους συναδέλφους, θα τους κάνει να πονέσουν το δάσκαλο, το νέο, το μη φτασμένο επαγγελματικά, αυτόν που βρίσκεται απομονωμένος στο μικρό χωριουδάκι και περιμένει κάποιο εμπειρότερο να τον συμβουλευτεί, να τον βοηθήσει, να τον καθοδηγήσει, να τον κάνει κοινωνό κάθε καινούργιου, που προσφέρει η Ψυχοπαιδαγωγική και μπορεί να επιβιώσει στον Ελλαδικό χώρο. Τον θέλει να του συμπαρασταθεί στα πολυώνυμα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Δεν ανέχεται ο δάσκαλος, σαν ελεύθερος άνθρωπος, να τον αστυνομεύουν. Υπηρετεί και διδάσκει την αλήθεια και την αρετή και όποιος διδάσκει διδάσκεται. Θυμάμαι πόση πικρία δοκίμασα, όταν έμαθα πως ένας παλιός Επιθεωρητής —μακαρίτης τώρα— που ήρθε να με επιθεωρήσει, αιφνιδιαστικά, τις τελευταίες ώρες παραμονής Ευαγγελισμού, πριν φτάσει στο Σχολείο ρωτούσε κάθε χωρικό, που συναντούσε, τι άνθρωπος ήμουν και όλα αυτά τα έγραψε στην έκθεση που έφτιαξε και ήταν μάλιστα η πρώτη γεύση μου με τον προϊστάμενο!! Πολλοί Επιθεωρητές επισκέπτονταν τα Σχολεία σε ανύποπτη στιγμή και έμπαιναν μέσα στο Σχολείο από τη μικρή πόρτα για να επιτύχουν τον αιφνιδιασμό του δασκάλου. Μα απ' ότι ξέρω ο αιφνιδιασμός είναι στοιχείο επιτυχίας στη μάχη κατά του εχθρού! Ένας δε στη Κορινθία —όπως μου έλεγε τελευταία ένας συνάδελφος— πηδούσε τη μάντρα του Σχολείου! Η προσφορά του Επιθεωρητή ήταν άρνηση και μόνο άρνηση. Γι' αυτό ακριβώς ο κλάδος τον κατάργησε.

Ο Νόμος 1304/82 έφτιαξε το Σύμβουλο να γίνεται από το δάσκαλο, να υπηρετεί το δάσκαλο και να ξαναγυρίζει κοντά του, όταν τελειώσει η θητεία του.

Ουσιαστική θα πρέπει να είναι η προσφορά του Συμβούλου μέσα στη τάξη που θα μπαίνει. Είναι δε κεφαλαιώδης η σημασία τούτου και για τον ίδιο και ως μη κριβόμαστε πίσω από το δαχτυλάκι μας. Εκεί θα δείξει αν σωστά πήρε τη

προσωπία του Συμβούλου. Εκεί θα φανεί πραγματικά αν έχει την πείρα, το τάλαντο, παράλληλα προς την οποία επιστημονική του συγκρότηση να συμβουλέψει. Εκεί θα αρχίσει η αντίστροφη μέτρηση για κείνον από τους δασκάλους μα και η ουσιαστικότερη. Από κει θα αρχίσουν οι κρίσεις και τα σχόλια των δασκάλων που θα επισκεφτεί για να συμβουλέψει και που είναι φυσικό να υπάρχουν.

Αν δε σταθεί ο μελλοντικός Σύμβουλος στην ψυχή των δασκάλων που θα συμβουλέψει θα είναι προτιμότερο να πάρει των «ομματιών του» και να ξαναγυρίσει στην τάξη που τον περιμένει πριν περάσουν τα 4 χρόνια. Εδώ θα μιλήσει η πράξη, η ίδια η αλήθεια αφτιασίδωτη. Δε φτάνει να θέλεις μα και πρέπει να μπορείς να συμβουλέψεις κάποιον. Εδώ θα χρησιμοποιήσεις, το αποθησαύρισμα της εμπειρίας σου για να μπορέσεις —αν μπορέσεις— να βοηθήσεις.

Τέτοιο ρόλο ουσιαστικό, δεν θυμάμαι, να έπαιξε στα 27 χρόνια που έχω σαν δάσκαλος, κανένας Επιθεωρητής. Μόνο ένας τελευταία σ' ένα πολυθέσιο που υπηρετούσα, δίδαξε μια ώρα αριθμητική και που εγώ προσωπικά τον πιστεύω σαν καταξιωμένο. Όλοι οι άλλοι μας έβλεπαν «αφ' υψηλού». Από την έδρα πίσω από τα γυαλιά τους, έγραφαν την έκθεση για τον ταλαίπωρο δάσκαλο. Μέσα στη σκέψη των παλιών συναδέλφων θα υπάρχουν στιγμές γεμάτες φόβο, καρδιοχτύπι και πολλές φορές κατάθλιψη που είχαν δοκιμάσει.

Θα ήταν όμως άδικο και ξένο προς την αλήθεια, στην οποία και πιστεύουμε, αν δεν ομολογούσαμε ότι μέσα στη χορεία των Επιθεωρητών του Ν. 309/76 υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι αξιόλογοι, με κατάρτιση, μεστοί από πείρα και με τυπικά προσόντα, οι οποίοι πιστεύω ότι θα θελήσουν να προσφέρουν, απαλλαγμένοι από το φόρτο εργασίας των Γραφείων, με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία πρόκρισης, φτάνει όμως να πιστέψουν στο νέο θεσμό, ο οποίος δεν έχει καμιά σχέση με το επιθεωρητικό τους έργο. Πιστεύω δε, όπως είπα πιο πάνω, ότι ο Σύμβουλος θα δίνει κάθε μέρα εξετάσεις μέσα στις τάξεις, που θα επισκέπτεται όχι για να επιθεωρήσει, τέτοιο δικαίωμα δεν του δίνει ο Νόμος 1304/82, αλλά να σχεδιάσει μαζί με τους δασκάλους τη Σχολική εργασία, να εισηγηθεί την εφαρμογή των συγχρόνων πορισμάτων της αγωγής και προπαντός με πρακτικές υποδείξεις να συμβάλλει με την προσωπικότητά του, την πείρα του και τις γνώσεις στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής. Μετέχει δε στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού (Ν. 1304/82). Έτσι θα αξιολογεί το δάσκαλο, αλλά θα αξιολογείται από το δάσκαλο, ο οποίος μπορεί να τον κρίνει και θα τον κρίνει σωστά. Οι επιμέρους κρίσεις των δασκάλων θα δίνουν την ολική εικόνα και τη προσωπικότητα του Συμβούλου.

Γίνεται φανερό πια ότι ο νέος θεσμός δεν έγινε για να δώσει 2-3 μισθολογικά κλιμάκια παραπάνω στους επιδόξους Σχολικούς Συμβούλους και ανάλογη αύξηση της σύνταξής τους. Ο νέος θεσμός έγινε για το δάσκαλο, ειδικότερα το νέο δάσκαλο, ο οποίος περιμένει το Σχολικό Σύμβουλο να τον βοηθήσει στο έργο του. Δεν θα υπάρχουν στεγανά ανάμεσά τους. Μόνο όταν ο

δάσκαλος θα νοιώσει τον Σύμβουλο κοντά του, σα συνάδελφο τότε θα έχει δικαίωμα ο Νόμος 1304/82.

Μερικοί υποστήριξαν ότι ο Σύμβουλος επειδή δεν έχει πειθαρχικές αρμοδιότητες επί των δασκάλων δεν θα μπορέσει να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του, επειδή οι δάσκαλοι δεν θα τον προσέχουν. Τούτο είναι ξένο προς κάθε έννοια ψυχοπαιδαγωγική. Αλλοίμονο αν ο Σύμβουλος κραδαίνοντας τη ρομφαία της ποινής πραγματώνει το έργο του!! Τότε δε θα υπήρχε λόγος κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή. Αλλοίμονο στα παιδιά του Σχολείου αν το ίδιο κάνουν και οι δάσκαλοι που θα προσπαθούν με το φόβο και τη ποινή να τα μάθουν γράμματα!! Η ποινή και ο φόβος σαν μέσο μάθησης ανήκουν στο παρελθόν. «Το δυαδικό κύτταρο της μάθησης το αποτελούν μαθητής και δάσκαλος». Ο ένας θα συμπληρώνει τον άλλον. Αυτενέργεια και ελεύθερη δράση αποτελούν το Α και το Ω κάθε δραστηριότητας. Είναι αντιδεοντολογικό να μιλάμε για αυτενέργεια, για άρση κάθε καταπίεσης μέσα στη τάξη και εκείνος που θα εφαρμόσει αυτά, ο δάσκαλος, να καταπιέζεται. Το «γείρε αν θέλεις να υψωθείς» του ποιητή, εδώ έχει την εφαρμογή του για το Σύμβουλο.

Όαση έχει μείνει στα βάθη της ψυχής μου, η θητεία ενός Επιθεωρητή, ο οποίος τώρα ξεκουράζεται σαν συνταξιούχος. Φρόντιζε πάντα πριν μας επισκεφτεί να μας ειδοποιήσει. Δεν ήθελε να μας αιφνιδιάζει. Η λέξη «συνάδελφε» με την οποία μας προσφωνούσε, για να μας φέρνει κοντά του, ακόμη ηχεί στ' αυτιά μου.

Αντίθετη εικόνα αποτελούν οι άλλοι, οι πολλοί. Επιθεωρητής του τελευταίου πίνακα, ζητούσε από τους δασκάλους να συμπληρώσουν έντυπο στις επιθεωρήσεις του, όπως και επί χούντας. Είχε ερωτήσεις εξειδικευμένες όπως «από πού διάβασες για προετοιμασία; από ποιά σελίδα; ή και άλλα παρόμοια. Σωστή καταδυνάστευση του ταλαίπωρου δασκάλου. Άσκοπος θα ήταν ο λόγος αν αριθμούσα και άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, που τόσες θα υπάρχουν στον καθένα μας, κατάλοιπα μιας εποχής που πέρασε. Δεν θα ωφελούσε όμως σε τίποτα. Θα αναφέρω όμως μια, την τελευταία, γιατί πιστεύω ότι δείχνει το πόσο νοιάζονταν για το δάσκαλο και πόσο ξεχωριστό θεωρούσε τον εαυτό του. Είναι από τη τελευταία φουρνιά.

Αγανακτισμένος λοιπόν γιατί έχασε την επίζηλη θέση, να ασκεί όχι απλώς διοίκηση αλλά και κάτι άλλο, έλεγε: «Δεν μπορεί η Πολιτεία τη μια στιγμή να μας κολλάει ένα γαλόνι και την άλλη να μας το παίρνει πίσω»! Γαλόνι ήταν η θέση του Επιθεωρητή που κατείχε και αναπαιτική πολυθρόνα! Κρίμα να λέγονται τέτοια κενά λόγια από ανθρώπους που θεωρούνταν ολοκληρωμένοι. Φαντάρους, χωρίς προσωπικότητα, έβλεπαν τους δασκάλους και έτσι τους ήθελαν. Γι' αυτό τους κατάργησε τη θέση ο δασκαλικός κόσμος.

Πριν τελειώσω τις κρίσεις και σχόλια θα ήθελα να ρωτήσω και έτσι να προβληματίσω μερικούς συναδέλφους, οι οποίοι παρά το γεγονός ότι δεν έχουν σκοπό να γίνουν Σύμβουλοι, όμως ευθυγραμμίζονται με τις απόψεις και τις θέσεις των Επιθεωρητών του Ν. 309/76 και κόπτονται για χάρη τους. Γιατί το

κάνουν; Δυο απαντήσεις βρήκα και έδωσα εγώ. Ή ότι έμαθαν στο ξεσκόνισμα και τους αρέσει να κολακεύουν για να καρπωθούν την εύνοιά τους σε μελλοντική επάνοδό τους «όνειρο θερινής νυχτός», ή ότι δεν έμαθαν ακόμη τι θα πει ελεύθερη εργασία, ελεύθερη σκέψη, χωρίς κηδεμονισμό, με πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, πράγμα στο οποίο στοχεύει το σημερινό Σχολείο, για να φτιάξει ανθρώπους που θα ξέρουν τι θέλουν και πως θα το απαιτήσουν, οι οποίοι θα είναι οι δημιουργοί ενός αύριο ελπιδοφόρου. Ας ψάξουν λοιπόν μέσα στο βιωματικό τους κόσμο που αναφέρεται στην υπαλληλική τους σταδιοδρομία και αν βρουν στιγμές που τους υποχρεώνουν να συνηγορούν, ας το κάνουν.

Κλείνοντας το σχόλιο τούτο θέλω να παρατηρήσω ότι: αν παρά τις προβλέψεις το θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν αποδώσει όσα καρτερεί ο κλάδος —πράγμα που δεν πιστεύω αφού υπάρχει η ασφαλιστική δικλείδα του «μετακλητού» για άτομα που δεν θα μπορέσουν να τον πραγματώσουν σωστά— τότε ο ίδιος ο κλάδος θα τον καταργήσει για να προτείνει κάτι, που εκείνος θα κρίνει καλύτερο και σκοπιμότερο.

Αντιαυταρχικές τάσεις στα σύγχρονα σχολεία Δυτικών και Ανατολικών χωρών

του Χρ. Φρίγκου

(Η εισήγηση αυτή παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργάνωσε το περιοδικό «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» το Σεπτέμβριο του 1983).

ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ

Στην εισήγηση αυτή δεν θα αναπτύξω διεξοδικά όλες τις αντιαυταρχικές τάσεις που παρουσιάστηκαν στην εκπαίδευση και στην παιδαγωγική· δε θα κάνω δηλαδή συντομευμένα, περιγραφή όλων των θέσεων, πράγμα αδύνατο για μια εισήγηση, αλλά θα αναφέρω ορισμένες αντιαυταρχικές εφαρμογές και κατευθύνσεις, ώστε μέσα από αυτές τις συγκεκριμένες περιπτώσεις, να προσδιοριστεί καλύτερα το αντιαυταρχικό φαινόμενο στην εκπαίδευση και στην παιδαγωγική.

Η εισήγηση θα είναι ενδεικτική και όχι αναλυτική, ώστε από τις νύξεις που θα κάνω να είναι δυνατό να γίνει συζήτηση και αναζήτηση. Κύριο λοιπόν μέρος θεωρώ τη συζήτηση και όχι τη δική μου εισήγηση. Κάνω πρώτα ορισμένες προτάσεις για αναζήτηση στο θέμα μου και ύστερα θα παρουσιάσω συγκεκριμένες αντιαυταρχικές τάσεις στη Δύση και στην Ανατολή.

Προτάσεις:

Το αντιαυταρχικό φαινόμενο στην παιδαγωγική υπάρχει από τη στιγμή που δημιουργείται έντονη αμφισβήτηση για το κύρος και την αυθεντία του εκπαιδευτικού και προβάλλεται η απόλυτη πρωτοβουλία η ελευθερία του παιδιού. Η αντιαυταρχική αγωγή συνδέεται με αυτό που λέμε νέα αγωγή, νέα παιδαγωγική, νέο σχολείο, αλλά δεν ταυτίζεται με καμιά από αυτές τις μορφές.

Ιστορικά, αυτό το φαινόμενο, με μεγάλες ή μικρές αποκλίσεις εμφανίζεται κυρίως από τον Ρουσσώ και ύστερα (Αιμίλιος 1762) και φτάνει ως τις μέρες μας. Φιλοσοφικά αυτή η αναζήτηση ξεκινάει από το Χριστιανισμό και φτάνει ως το

μαρξισμό και τον αναρχισμό. *Ψυχολογικά* ξεκινάει από την ψυχολογία των συνειρμών (παλιά ψυχολογία) και φτάνει ως τις κλασικές ψυχαναλυτικές θέσεις και τις αντιψυχιατρικές αναλύσεις. *Κοινωνικά* οι αντιαυταρχικές τάσεις παρουσιάζονται κυρίως λίγο πριν από την άνοδο του αστισμού στη μορφή που παίρνει στα τέλη του 18ου αιώνα και συνεχίζονται ως σήμερα σε όλες τις φάσεις του αστισμού, αρχικά ως φιλελεύθερες και στη συνέχεια ως σοσιαλίζουσες, αναρχικές ή σοσιαλιστικές κατευθύνσεις. Εκδηλώνονται επίσης στις σοσιαλιστικές χώρες με πρώτο επίκεντρο τη Σοβιετική Ένωση. *Εκπαιδευτικά* οι αντιαυταρχικές τάσεις εκδηλώνονται α) ως συγκεκριμένες εφαρμογές σε κάποιο ή κάποια σχολεία, ως απόψεις ενός ή περισσότερων παιδαγωγών (από άτομα ή ομάδες) ή με μικτό τρόπο, β) ως γενικότερες τάσεις που επικρατούν κατά τον ένα ή άλλον τρόπο, μεταξύ των εκπαιδευτικών, στα σχολεία. Αυτή την τελευταία εκδήλωση, που παρουσιάζεται ως λανθάνουσα μέσα στα σχολεία, συνήθως δεν τη λογαριάζουμε· νομίζω όμως ότι είναι η πιο σημαντική. *Πολιτικά* οι αντιαυταρχικές τάσεις παρουσιάστηκαν από φιλελεύθερους, αναρχικούς, σοσιαλίζοντες, σοσιαλιστές, κομμουνιστές, χριστιανοδημοκράτες κ.τ.λ., ποτέ όμως από συντηρητικούς ή από «δεξιούς».

Αντιαυταρχικές εφαρμογές και κατευθύνσεις

Με τις νύξεις που έδωσα προηγουμένως προσπάθησα να εντοπίσω τις πολλές πλευρές υπό τις οποίες παρουσιάζονται οι αντιαυταρχικές τάσεις καθώς και τις πηγές από τις οποίες αντλούν τις κατευθύνσεις τους. Για να μπορέσει να γίνει όμως συζήτηση με βάση ορισμένα δεδομένα παρουσιάζω συντομοτάτα ως σημεία αναφοράς, ορισμένες μορφές αντιαυταρχισμού στα σχολεία μας και στις κοινωνίες των δυτικών και ανατολικών χωρών, αφού κάνω μια διευκρίνιση, δυστυχώς θλιβερή για τον τόπο μας.

Ελάχιστες αντιαυταρχικές «καταστάσεις» έχει να δείξει η χώρα μας. Μια πρώτη «κίνηση» γίνεται από τον Α. Δελμούζο (1908-11) στο Βόλο, ύστερα κάποιες όχι πολύ σαφείς ενδείξεις με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο· ακολουθούν οι συνεχώς αναπτυσσόμενες προσπάθειες του Δημ. Γληνού και ύστερα οι τελεσφόρες προσπάθειες της κυρίαρχης τάξης να θέσει όλους αυτούς τους ανθρώπους στο περιθώριο, στη σιωπή ή στις φυλακές και στις εξορίες, όπου αντηχούσε ως χλευασμός ο στίχος του εθνικού ποιητή μας: «Όμορφος κόσμος ηθικός αγγελικά πλασμένος».

Η εκπαίδευση στη χώρα μας έχει ως βασικά χαρακτηριστικά: το διδακτισμό, τον ηθικολογισμό, το σωφρονισμό, τον κοινωνικό έλεγχο, το συγκεντρωτισμό και ως ιδεολογικό μηχανισμό τον εκπαιδευτικό λογιotaτισμό και τεχνοκρατικό διοικητισμό. Η παιδεία στον τόπο μας παραμένει μονοδρομική προς την κεντρική διοίκηση, μονοδιάστατη και κλασικό δείγμα εκπαίδευσης με αυταρχική δομή· τα τελευταία μόνο χρόνια, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς συλλόγους, ομάδες εκπαιδευτικών και τους συνδικαλιστικούς φορείς τους

παρουσιάζονται έκδηλες προσπάθειες αποκέντρωσης και αποδέσμευσης από τα φρονηματιστικά κοινωνικά στερεότυπα μας.

Τις αντιαυταρχικές τάσεις τις διαβάζουμε ως γλαφυρά αναγνώσματα, τις ακούμε ως ελκυστικές διαλέξεις, αλλά ελάχιστα τις βλέπουμε ως αντιαυταρχικές εφαρμογές στη σχολική πράξη. Οι ελπίδες όμως, οι προσδοκίες και οι αγώνες για ανατροπή αυτής της κατάστασης όλο και δυναμώνουν τώρα τελευταία χάρις στις προσπάθειες μετασχηματισμού κυρίως των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που παραμένουν δυστυχώς τις περισσότερες φορές απροσανατόλιστες.

Αναφερόμαστε τώρα σε συγκεκριμένες αντιαυταρχικές εφαρμογές και κατευθύνσεις, για να καταλάβουμε με παραδείγματα αυτό που ονομάζουμε στην εκπαίδευση κίνημα αντιαυταρχισμού, με τις θετικές και αρνητικές του πλευρές. Εδώ πρέπει να κάνουμε τη διευκρίνιση ότι ο εκπαιδευτικός αντιαυταρχισμός δεν είναι κοινωνικά και πολιτικά αδιάφορος· δεν υπάρχει ένας και μοναδικός αντιαυταρχισμός· οι μορφές και οι εκδηλώσεις του είναι συνάρτηση κοινωνικών, οικονομικών, και ιδεολογικών παραγόντων. Οι κοινωνικές σχέσεις τον συντηρούν, τον απωθούν, τον αποθεώνουν, τον τσαλαπατούν ή ενσωματώνουν στοιχεία του στην εκπαίδευση.

Πρώτη περίπτωση ο θρύλος της *Γιασνάγια Πολιάνα* του Α. Τολστόϊ, πριν από το 1910, στη Ρωσία, όπου προσπάθησε να διαμορφώσει ένα σχολείο (κυρίως για παιδιά μουζίκων) με βάση την ελεύθερη φυσική ανάπτυξη των παιδιών και πλήρη άρνηση κάθε κοινωνικά καθιερωμένης αλήθειας. Την προσπάθεια αυτή του συγγραφέα «Πόλεμος και Ειρήνη» άλλοι την εντάσσουν στον ρομαντισμό κι άλλοι προσπαθούν να βγάλουν εμπειρίες.

Τα λεγόμενα νέα σχολεία (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία κ.ά.) διαπνέονται από κάποιες αντιαυταρχικές τάσεις, αλλά δεν μπορούν να ενταχθούν στην κατεύθυνση του αντιαυταρχισμού.

Οι σχολικές κοινότητες του Αμβούργου, γύρω στα 1918, εντάσσονται στις πιο οργανωμένες μορφές αντιαυταρχικής κατεύθυνσης με βάση τις ψυχαναλυτικές θέσεις του Α. Adler: Εκτόνωση, πανδαιμόνιο αρχικά μέσα στις τάξεις, κατάργηση κάθε προγράμματος, τα πάντα ελεύθερα, πλήρης αυτοδιοίκηση· προσπάθεια μέσα από το χάος να βγει κάτι καινούργιο· ίσως να έβγαινε αλλά το σταμάτησε ο ναζισμός· το φασιστικό χάος συνέτριψε τα πάντα.

Το 1921 αρχίζει ο Νηλ, κοντά στο Λονδίνο στο Σάμμερχιλ αρχίζει απομονωμένος με 70 περίπου παιδιά τη γνωστή αντιαυταρχική προσπάθειά του που έγινε γνωστή σ' όλο τον κόσμο κυρίως ως μήνυμα και όχι ως εκπαιδευτική πράξη για συνέχιση. Οι αρχές του πολύ γνωστές: Να ζει το παιδί ελεύθερα, όπου δεν ενοχλεί άλλους, αυτοργάνωση, αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, απαλλαγή από σεξουαλικά ταμπού, παιγνίδι, όχι καταπίεση κ.τ.λ.

Μια παράλληλη σε άλλο μήκος κύματος βρίσκομε το 1921 στη Μόσχα από την Β. Σμιτ. Φαίνεται ότι δεν είναι τυχαίο ότι μετά τον πρώτο παγκόσμιο

πόλεμο και τις κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις που διαμορφώνονται, εκδηλώνονται τέτοιες προσπάθειες.

Στη Γερμανία, στο Βερολίνο, κυρίως μετά το 1968, δημιουργούνται τα «μαγαζιά των παιδιών» (Kinderl äden). Η ονομασία τους οφείλεται στο ότι χρησιμοποιήθηκαν ως σχολεία παλιά κυρίως μαγαζιά. Μας τα περιγράφουν οι V. Schmitt, K. Sattoun και E. Schultz. Ο τίτλος του βιβλίου «Μαγαζιά των παιδιών» υπότιτλος: «αντιαυταρχική αγωγή ως αγώνας για το σοσιαλισμό». Περιεχόμενο: αγωγή ελεύθερη από κάθε καταπίεση· ωστόσο δεν προσφέρουν ελευθερία χαοτική. Μ' αυτόν τον τρόπο διακρίνονται από τα σχολεία του Αμβούργου. Δοκιμάζουν ένα νέο σύστημα ψάχνοντας και ανιχνεύοντας· δε διδάσκουν μόνο εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς· έτσι έχουμε μια διευρυμένη οικογένεια. Εμπνέονται από τις εργασίες του Adorno και υποστηρίζουν ότι η αυταρχία οδηγεί στο φασισμό. Συνταίριασμα Μαρξ, Φρόυντ και Ράϊχ! Βγάζουν από τα στάδια του Φρόυντ (στοματικό, πρωκτικό, γεννητικό) παιδαγωγικές θέσεις...

Στην Ιταλία γίνονται πολλές αντιαυταρχικές κινήσεις στα σχολεία. Στο Μιλάνο το 1920 έγινε Συνέδριο με θέμα «Εμπειρίες αντιαυταρχικές στο σχολείο» και εκδόθηκαν τα πρακτικά από τους E. Fachinelli, L.M. Vaiani και G. Sartori: «Το σχολείο του ακατόρθωτου». Έχουν πολιτική κατεύθυνση, όπως και στα σχολεία στη Γερμανία. Η αυταρχία καταστρέφει το άτομο, το χαρακτήρα και συνεργεί στη διατήρηση της κοινωνίας σε τάξεις. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι απολιτικός, αλλά οι πολιτικές επιλογές του να στηρίζονται στην ιστορική ανέλιξη και όχι στην οπισθοδρόμηση. Κοινωνία αυτοδιαχειριζόμενη, όπου θα εγκαθιδρυθεί ο ελεύθερος σοσιαλισμός.

Στη Γαλλία το επίκαιρο της αντιαυταρχικής παιδείας είναι η γενική λαϊκή παιδεία του δασκάλου Σ. Φρενέ που ξεκινάει από ένα χωριό της Νότιας Γαλλίας το 1923 την πειραματική δουλειά του πάνω στις τεχνικές και στο κλίμα του σχολείου και ύστερα από περιπέτειες, καταδιώξεις, εγκλεισμούς σε στρατόπεδα κατορθώνει να διαμορφώσει το «Κίνημα Φρενέ» με χιλιάδες σχολεία στη Γαλλία και σε πολλές άλλες χώρες. Μια από τις βασικές αρχές του Κινήματος, η 4η αναφέρει: «Κανείς, το παιδί όπως και ο ενήλικος — δε θέλει να βρίσκεται κάτω από αυταρχική εξουσία». Την ίδια περίοδο ένας άλλος δάσκαλος ο Roger Cousinet, που έγινε αργότερα καθηγητής στη Σορβόνη, διαμορφώνει τις αντιαυταρχικές θέσεις του μέσα από τις ελεύθερες ομάδες οργάνωσης και την μορφή της νέας αγωγής.

Ως αποκλίσεις, αρχικά, από τις δύο παιδαγωγικές κατευθύνσεις διαμορφώνονται, κυρίως ύστερα από το 1968, οι παιδαγωγικές αμφισβητήσεις προς την εξουσία, την Αυθεντία, το Κατεστημένο και πολλές άλλες μορφές, όπως και οι τάσεις του J. Mendel (Παιδαγωγικό μανιφέστο) κτλ. Καθεμιά από αυτές τις τάσεις έχει δικές της προοπτικές, κοινωνικές παραμέτρους και πολιτικές θέσεις. Οι δύο κύριες κατευθύνσεις που αναγνωρίζονται από τις διάφορες αυτές σχολικές τάσεις είναι η αποφυγή παρέμβασης (non-directivité) του τύπου που

έχει καθιερώσει ο αμερικανός ψυχοθεραπευτής C. Rogers, η αυτοδιαχείριση, η στήριξη στα στάδια του Φροΐδισμού και η εγκατάλειψη κάθε γονεϊκής ή εκπαιδευτικής αυθεντίας. Στις κατευθύνσεις αυτές αναφέρουμε, μόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, τον Peretti, τη Celma, τον G. Lagassade, τον Rene Loureau, κ.ά. Στη Γαλλία πάντως είναι πολυάριθμες αυτές οι κινήσεις και έχουν μεγάλο φιλοσοφικό εύρος. Κινούνται από αναρχικά, χριστιανικά (E. Maunier), ψυχαναλυτικά (κυρίως Ραϊχ), σοσιαλιστικά ή κοινωνιστικά τύπου Μαρκούζε κ.ά. ιδεώδη. Όλες πάντως αυτές οι τάσεις δεν παύουν να είναι αποκλείσεις από τη νέα αγωγή, ενώ συγχρόνως είναι φανατικές πολέμιες κάθε παραδοσιακής και καταπιεστικής εκπαίδευσης.

Με όλα όσα είπα προηγουμένως φάνηκε νομίζω ότι μετά το 1960 κυριάρχησαν στην εκπαίδευση και στην παιδαγωγική απόψεις περιθωριακές σκεπτισμού, αμφισβήτησης του σχολείου (Ιλλιτς, Τζ. Χολτ, Γράμμα στη δασκάλα της Μπαρμπιάννα, Γκούντμαν, κ.ά.), σχολικής αυτοδιαχείρισης, αποδέσμευσης από το κατεστημένο, το διανοητικό και το συναισθηματικό, αυτορρύθμισης κτλ. Οι επικριτικές απόψεις για το σχολείο έφτασαν στα όρια του αρνητισμού και οδήγησαν σε μορφές αυτομόρφωσης, αυτοδυναμίας του παιδιού κτλ. Τελικά πρέπει να ομολογήσουμε ότι σ' αυτές τις τάσεις δημιουργήθηκε αδιέξοδο μέσα από το πέλαγος των αντιφάσεων και συγκρούσεων. Το μεγάλο κέρδος από όλες αυτές τις συζητήσεις ήταν η καταδίκη του αυταρχικού, σωφρονιστικού και φρονηματιστικού σχολείου και η αναζήτηση μιας διαλεκτικής σύνθεσης μέσα από τις συγκρούσεις. Τέτοιες γόνιμες παιδαγωγικές διεργασίες γίνονται σε αρκετά δυτικά κράτη, ώστε να διευκολυνθούν οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός νέου αντιαυταρχικού σχολείου, που θα οδηγεί σε νέα σύνθεση και όχι στο αδιέξοδο.

Παράλληλες, αλλά οπωσδήποτε διαφορετικής υφής και ποιότητας, αντιαυταρχικές τάσεις συναντούμε και στις σοσιαλιστικές χώρες. Οι κινήσεις αυτές άρχισαν από πειραματισμούς σαν εκείνον της Βέρα Σμιτ το 1921 στο «Πειραματικό Σπίτι των Παιδιών» στη Μόσχα, αλλά πολύ γρήγορα, κυρίως μετά το 1930 και ύστερα μετά το 1950, πήραν μορφή εκτεταμένων ερευνών που προωθούνται είτε από ομάδες εκπαιδευτικών είτε από ομάδες επιστημόνων παιδαγωγών. Το χαρακτηριστικό που παρατηρούμε σ' όλες αυτές τις τάσεις είναι η συλλογική δουλειά, η συλλογική ευθύνη, η σύνδεση με το κοινωνικό περιβάλλον και η διατήρηση των κατακτημένων στοιχείων από τις κοινοτικές ομάδες (εκπαιδευτικές) που δημιουργούνται.

Ανάμεσα στις συλλογικές ομάδες εκπαιδευτικών διακρίθηκαν ως τώρα η ομάδα του Βόλκοβ στη Μόσχα για τη δημιουργική συμμετοχή των παιδιών, του Ιβάνοβ για τη δημιουργία μέσα στην κοινότητα, της Λισένκοβα, του Σατάλβ και κυρίως του Β. Σουχομλίνσκι. Ο Β. Σουχομλίνσκι γεννήθηκε το 1918 και πέθανε το 1970. Ήταν δάσκαλος σε ένα χωριό, το Παυλίσκ, όπου δημιούργησε ένα ιδιότυπο αντιαυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα στηριγμένο στο παιδί. Το βασικό έργο του είναι. «Δίνω την καρδιά μου στα παιδιά». Είναι ο πιο

φημισμένος παιδαγωγός στις σοσιαλιστικές χώρες, αλλά σχεδόν αγνοείται στις δυτικές χώρες. Δεν είναι ο επιστήμονας παιδαγωγός που δημιουργεί σε κάποιο πανεπιστημιακό εργαστήριο, άνοιξε όμως πραγματικά νέους δρόμους στην Παιδαγωγική με τη συνένωση του νοητικού, του συναισθηματικού και κοινωνικού στοιχείου στα παιδιά. Τα κείμενά του έχουν παλμό, συγκίνηση, ανθρωπιά αλλά και βαθιά γνώση της παιδικής αυτονομίας. Γράφει: «στα σημειωματάρια που γράφω σ' όλη τη διάρκεια της ζωής μου ως δάσκαλου είναι τρεις χιλιάδες επτακόσιες σελίδες. Κάθε σελίδα είναι αφιερωμένη σ' ένα μαθητή μου. Κάθε παιδί αποτελούσε έναν ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο κόσμο... Ποιό ήταν το βασικό στοιχείο στη ζωή μου; Απαντώ χωρίς να σκεφτώ. Η αγάπη στα παιδιά... Τα παιδιά έχουν τη δική τους αντίληψη για το καλό και το κακό, την τιμή και την ατιμία, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Έχουν δικά τους κριτήρια για το ωραίο ακόμα και το χρόνο τον μετρούν με τον δικό τους τρόπο... Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία πρέπει να είναι μια πορεία χαράς και ζωντάνιας. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς κανόνες της παιδαγωγικής εργασίας».

Θα κλείσω στα γρήγορα αυτή την περιήγηση στο δυτικό και ανατολικό κόσμο με μια αναφορά στη γειτονική μας Βουλγαρία, όπου από τον δόκτορα Λοζάνοφ πραγματοποιείται ένας εκτεταμένος σήμερα πειραματισμός σε πάνω από 5.000 μαθητές όλων των ηλικιών με βάση ένα σύστημα διδασκαλίας που τείνει στη δημιουργία σε κάθε μαθητευόμενο της αίσθησης της ελευθερίας και της ανάπτυξης της αυτοπειθαρχίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σε παρόμοια αλλά όχι όμοια στοιχεία που χρησιμοποιούν τα αντιαυταρχικά συστήματα στη Δύση. Στηρίζεται στις μεθόδους ψυχοθεραπευτικής επικοινωνίας με χρήση μορφών της τέχνης, ψυχολογικών νόμων, φυσιολογικών αρχών κτλ. που διευκολύνουν την αποδέσμευση και απελευθέρωση ατομικών ιδιαίτερα δυνάμεων. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου διευκολύνει τις συγκινησιακές αντιδράσεις του κάθε μαθητή. Το σύστημα περιλαμβάνει τρεις αρχές: α) Ευχαρίστηση, χαλάρωση και συγκεκριμένη ψυχική χαλάρωση· β) ενοποίηση του συνειδητού και υποσυνειδητού χώρου και γ) αμφίπλευρες αντιδράσεις της υπολανθάνουσας κατάστασης στις εφεδρικές δυνάμεις του ατόμου με χρήση μουσικής, έργων τέχνης, θεάτρου κτλ. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται και σε άλλες χώρες: Σοβιετική Ένωση, Ουγγαρία, Γαλλία, Καναδά, Αυστρία κτλ. Είναι μια μέθοδος που έχει το εφαρμοσμένο τμήμα της αλλά και το θεωρητικό.

Εδώ τελείωσε η προσφορά των προτάσεων για συζήτηση και αναζήτηση στο θέμα τι θετικά στοιχεία προσφέρουν οι σύγχρονες αντιαυταρχικές τάσεις στις δυτικές και ανατολικές χώρες. Ως παιδαγωγός προσπάθησα να σας δώσω δεδομένα. Ανοιχτά τα θέματα για συζήτηση.

Το πρόβλημα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

του Γ. Τρούλι
Δρα Παιδαγωγικής

(Μια επισκόπηση του ορίζοντα πάνω στην αναγκαιότητα, στις αρχές, στις μεθόδους και στο περιεχόμενο της).

Ένα από τα μεγάλα προβλήματα των επιστημών της Αγωγής σήμερα είναι και το πρόβλημα της διαβίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που πρέπει να εννοείται σαν αδιάσπαστη ενότητα ανάμεσα στη βασική τους μόρφωση και στην επιμόρφωση τους σε διάφορους τομείς και επίπεδα.

Για το λόγο αυτό γίνονται μεγάλες συνδιασκέψεις (1), συσκέψεις (2), συνέδρια (3), έχοντας σκοπό να ορίσουν μια νέα προβληματική για να προσεγγίσουμε το θέμα.

Η έρευνά μας*, προσεγγίζοντας ένα κάποιο αριθμό δασκάλων και νηπιαγωγών, θέλει να συντελέσει στην εύρεση μιας προβληματικής σχετικής με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατάλληλης για την ελληνική πραγματικότητα.

Σ' αυτό ειδικά το κεφάλαιο θέλουμε να κάνουμε μια επισκόπηση του ορίζοντα σ' ό,τι αφορά την αναγκαιότητα, τις αρχές, τους σκοπούς, τις μεθόδους και το περιεχόμενο της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αυτό για διπλό σκοπό: από τη μια μεριά για να βρούμε τις διαστάσεις του προβλήματος κι από την άλλη για να έχουμε μια θεωρητική βάση αναφοράς κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

(1). Συνδιάσκεψη της Πράγας, 1970.

(2). VI Διεθνής σύσκεψη Παρισιού 1973.

(3). Συνέδρια D' AMIENS 1968, DE LOUVAIN-NEUVE, 1979, ΑΘΗΝΩΝ 1982.

* Το άρθρο αυτό αποτελεί απόσπασμα από τη διδακτορική διατριβή του συγγραφέα που δεν έχει εκδοθεί στα Ελληνικά.

Ι. Η αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, μια σειρά από αιτίες — που μπορούν να αποδοθούν από τη μια μεριά στη διεύρυνση των γενικών επιστημονικών γνώσεων κι από την άλλη στην ανάπτυξη των επιστημών της Αγωγής-τείνουν να αναταράζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Βεβαιώνοντας αυτή την πραγματικότητα, ο Κ. Schiller* (16,187) λέει πως «η ταχεία ανάπτυξη των γνώσεων και των μεθόδων μέσα στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους και η εξίσου γρήγορη ανάπτυξη των απαιτήσεων μέσα στα διάφορα επαγγέλματα, κάνουν αστήριχτη την παλιά θεωρία σύμφωνα με την οποία οι σπουδές τελειώνουν με την απόκτηση του ακαδημαϊκού τίτλου».

Ο Μ. Debesse (6,18) κάνοντας μian απογραφή αυτών των αιτιών, ιδιαίτερα στο χώρο της Αγωγής, διαπιστώνει πως:

α) στην παραδοσιακή εργασία των εκπαιδευτικών που εκφράζονταν με την ανησυχία πως να μεταδώσουν έτοιμες γνώσεις κατάλληλες για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στη ζωή τους, προστέθηκε η αναγκαιότητα ν' αφυπνίζουν το πνεύμα του παιδιού φέροντάς το σ' επαφή με τα πράγματα·

β) η γενίκευση της παιδείας που ακολούθησε μέσα σ' όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, συντέλεσε ώστε να γίνει δεχτός στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που, στις περισσότερες φορές, δεν είχε δεχτεί προηγουμένως μια επαρκή παιδαγωγική μόρφωση·

γ) η εισβολή των μέσων μαζικής επικοινωνίας, που αξίωναν να συναγωνιστούν την παραδοσιακή εκπαίδευση ή και να την αντικαταστήσουν, έθεταν σε αμφισβήτηση τη «μοναδικότητα» του εκπαιδευτικού στο χώρο της αγωγής·

δ) έγινε σήμερα αδιανόητο να παιδαγωγούμε χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας τον παιδαγωγούμενο·

ε) η νέα οπτική που δόθηκε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα από την επίδραση της ψυχανάλυσης και της κοινωνιολογίας, ιδιαίτερα μετά το 1945, απαιτεί νέα θεώρηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας·

στ) Οι κριτικές του Goodman και Illich που κηρύττουν μία «Κοινωνία χωρίς Σχολεία» θέτουν σε τρομερή αμφισβήτηση το κύρος και την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών, κ.ά.

Κάτω από αυτές τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγωγής ο εκπαιδευτικός καλείται να επωμιστεί νέους ρόλους:

Το ρόλο του «μορφωτή» (Μ. Debesse) «για να βοηθήσει τους νέους να βγουν από τη σύγχυση που τους φέρνουν οι ποικίλες πηγές μόρφωσης (ιδιαίτερα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας), να τις συστηματοποιήσουν και να τις χρησιμοποιήσουν με κάποιο επωφελή τρόπο. Πρέπει να είναι ικανός να διακρίνει και να εκτιμά αυτό που είναι χρήσιμο για το άτομο και την κοινωνία όχι μόνο στην

* Ο πρώτος αριθμός παραπέμπει στην αντίστοιχη πηγή της βιβλιογραφίας και ο δεύτερος στη σελίδα της ίδιας πηγής.

τιωρήν τη κατάστασή μι και για το μέλλον».

Το ρόλο του *καθοδηγητή* που, όπως λέει η Α. BONBOIR (3,133) θα καθοδηγήσει αυτόν που μαθαίνει και θα τον μυήσει στις ενέργειες που θα του επιτρέψουν να αδράξει να αξιολογήσει τις καταστάσεις με σκοπό να προσαρμοστεί σ' αυτές ενεργά ή να τις επηρεάσει να συμφωνούν με την προσωπικότητά του όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα στο περιβάλλον, δηλαδή να δημιουργήσει καταστάσεις ή λύσεις που θα του ταιριάζουν.

Το ρόλο του *οργανωτή* των καταστάσεων -δηλαδή των ιδίων των εκπαιδευτικών θεσμών- όπως λέει η ίδια συγγραφέας (3,133) για να ασφαλιστεί η ενότητα της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής πράξης σύμφωνα με τον παιδαγωγικό σκοπό που έχει σχηματίσει και μέσα στο οποίο εντάσσει συγκεκριμένους μορφωτικούς στόχους.

Το ρόλο του ανήσυχου *παιδαγωγού* που θέλει να δυναμοποιήσει όλες τις καταβολές του ατόμου μέσα σε μιὰ διπλή οπτική: μιας προληπτικής και μιας διορθωτικής αγωγής για μιὰ αληθινή δημοκρατικοποίηση και μιὰ ισότητα των ευκαιριών (3,133).

Το ρόλο τέλος του *εμψυχωτή* μέσα στη διδακτική διαδικασία, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, στις διαπροσωπικές σχέσεις (επιθεωρητών-δασκάλων), την εμψύχωση των ομάδων εργασίας κ.λ.π. (3,133).

Αυτές οι μεταβολές των ρόλων των εκπαιδευτικών, λίγο ή πολύ γρήγορες, επιβάλλουν την οργάνωση της διαρκούς μόρφωσης τους.

Η Α. BONBOIR (3,133) μιλώντας γι' αυτό το θέμα στο Συνέδριο που έγινε στη LOUVAIN-LA NEUVE διαπιστώνει πως:

«Μέχρι τώρα διακρίναμε δυό σταθμούς μέσα στη μόρφωση των εκπαιδευτικών: *μια πλήρη βασική μόρφωση* που προπαρασκεύαζε εντατικά στις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες και *μια επιμόρφωση* σ' όλο το μήκος της καριέρας του επαγγέλματος, που θεωρούνταν απαραίτητη σε περιόδους που παρουσιάζεται μια αισθητή ανεπάρκεια των βασικών γνώσεων· αυτή η ανανέωση των γνώσεων επιβάλλεται όταν, συμπληρώσεις ή επείγουσες λύσεις είναι αναγκαίες για μιὰ γρήγορη και βαθιά αλλαγή παιδαγωγικών καταστάσεων που απαιτούν μιὰ προσαρμογή των γνώσεων και μιὰ αναθεώρηση των συμπεριφορών ή των στάσεων.

«Αυτή η θεώρηση των πραγμάτων σβήνει μπροστά στην ιδέα της συνέχειας της μόρφωσης που, αρχίζοντας με τις βασικές σπουδές, συνεχίζεται με διάφορες μορφές ανάλογα με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες. Μιὰ τέτοια μόρφωση αφορά τόσο τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, που θα μπορούν να δουν την εργασία τους με μιὰ νέα οπτική, όσο και τους αρχάριους που έχουν την ανάγκη μιὰς συγκεκριμένης μύησης στις πραγματικές καταστάσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ειδικευτούν μέσα σε ειδικές περιοχές που νέες μεταβολές έχουν επέλθει. Όλη αυτή η προβληματική μας οδηγεί στο να ξανασκεφτούμε τις σχέσεις που

πρέπει να δημιουργηθούν ανάμεσα στα ερευνητικά κέντρα και στις σχολές μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Μέσα στο ίδιο πνεύμα G.VAIDENU (17, 194) προσθέτει πως «η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια γενική επιτάχυνση του ρυθμού της ζωής που αισθανόμαστε όλοι και με την επίδραση του οποίου οφείλουμε να προγραμματίσουμε το μέλλον, δηλαδή να το προβλέψουμε χωρίς να περιμένουμε να έλθει.

Αυτή η εποχή ζητά μια πολιτιστική και τεχνική αγωγή διορατική, συνεχή και ανθρωπιστική. Νάτε γιατί η εξακολουθητική επιμόρφωση, που ενδιαφέρει όλη την κοινωνία, γίνεται επιταχτική για την εποχή μας, και που αφορά όχι μόνο την επαγγελματική δραστηριότητα του ατόμου αλλά όλη του την προσωπικότητα. Το σύστημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσεται λοιπόν σ' ένα πλαίσιο πιο πλατύ, το πλαίσιο της διαρκούς μόρφωσης της δυναμικής προσωπικότητας και εμπνέεται από ιδεώδη κοινωνικά και ηθικά».

Ο G. DELANSCHERE (7, 3-4) μιλώντας για την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαπιστώνει πως η αναγκαιότητα μιας ασταμάτητης ανανέωσης ρίχνει αυτούς που η κοινωνία εμπιστεύτηκε την παιδευτική λειτουργία σε μιά σχιζοειδή κατάσταση: «ενώ είναι φορτισμένοι να διασφαλίσουν τη διαιώνιση ενός πολιτισμού, οφείλουν ταυτόχρονα να διδάσκουν πως να τον ξεπεράσουμε ή ακόμη περισσότερο πως να τον χρηστεύσουμε. Αυτή η αντίφαση φάνηκε, για πρώτη φορά με τέτοια οξύτητα μέσα στην ιστορία της αγωγής. Η σημερινή γενιά των εκπαιδευτικών είναι η πρώτη που οφείλει να σταθεί αποφασιστικά μπροστά σ' αυτή την αντίφαση». Ο ίδιος συγγραφέας διαπιστώνει την επιστημονική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών μέσα στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και την ανικανότητά τους να επωφεληθούν από τις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες.

Για να συμπεράνουμε, παραθέτουμε τη γνώμη του Συμβουλίου της Ευρώπης (12,4) που αφορά την αναγκαιότητα μιας διαρκούς μόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία «αναγνωρίζεται ομόθυμα πως η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει αποβεί ουσιώδης και πρέπει να έχει πρωταρχική θέση μέσα στη εθνική, την ευρωπαϊκή και τη διεθνή πολιτική.

Με μια κατάλληλη οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός θα μπορεί από τη μια μεριά να επωφελείται από τις προόδους όλων των τομέων γνώσεως και έρευνας και από την άλλη να επιζητεί ο ίδιος μια συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των μεθόδων».

2. ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι συζητήσεις πάνω στο θέμα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φέρνουν σε φως μερικές θεμελιώδεις αρχές που πρέπει κανείς να σεβαστεί αν θέλει η επιμόρφωση αυτή να απαντά στα κίνητρα, στις ανάγκες και προσδοκίες των ενδιαφερομένων.

Μια από τις αρχές αυτές που την επικαλείται ο άλλοτε υπουργός Παιδείας της Γαλλίας ο GUICHARD (5,30) έγκειται στη σύνδεση της βασικής μόρφωσης με την εξακολουθητική επιμόρφωση: «Μια σφαιρική σύλληψη του θέματος της μόρφωσης των εκπαιδευτικών οδηγεί στο να ορίσουμε αυτή τη μόρφωση σε μια «μόρφωση διαβίου» που θα εγκλείει τη βασική μόρφωση και συνεχείς επιμορφωτικές ενέργειες. Όλες αυτές οι ενέργειες που έχουν για σκοπό να συνεχίσουν, να βελτιώσουν και να αναπτύξουν την βασική μόρφωση πρέπει να νοούνται μέσα στα πλαίσια ενός συνόλου ενιαίου και αδιάσπαστου.

Οι ερευνητές J. ADER-M. SEIMONDIN (1,70), κάνοντας μια περιγραφή των αρχών που αφορούν τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τονίζουν την αρχή της χρησιμότητας της επιμόρφωσης, το γενικό της χαρακτήρα και το συγκεκριμένο της περιεχόμενο:

«Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να απαντά άμεσα στα καθημερινά προβλήματα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης που βρίσκονται. Δεν αρκεί να σκοπεύει αυτή μόνο στην τροποποίηση της καθημερινής πραχτικής, πρέπει, επίσης, να τροποποιεί τις γνώσεις πράγμα που προϋποθέτει τροποποίηση των στάσεων, των συμπεριφορών, καθώς και των μοντέλων που προσδιορίζουν την καθημερινή πραχτική.

«Οι τροποποιήσεις που στοχεύονται μ' αυτή την μόρφωση (βασική και συνεχή) αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι σε μια μικρή μερίδα «υπερ-μορφωμένων», εκλεκτών, που προορίζονται να επωμισθούν ιδιαίτερα καθήκοντα. Η ανάγκη της γενίκευσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιβάλλεται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερα την τάση να αναπαράγουν μέσα στην επαγγελματική τους πραχτική τη μέθοδο με την οποία μορφώθηκαν οι ίδιοι και πως η πληροφόρηση δε φτάνει για να τροποποιήσει την παιδαγωγική συμπεριφορά τους.

«Κάθε επιμορφωτική διαδικασία των εκπαιδευτικών οφείλει από τη μια μεριά να ορίσει με ακρίβεια τις αντικειμενικές ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες των ενδιαφερομένων και από την άλλη να εκτιμά τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις αυτής της επιμόρφωσης.

«Πρέπει, επίσης, να θέτει σε πραχτική εφαρμογή διαδικασίες που να ευνοούν μέσα σ' όλη την εθνική εκπαίδευση, την διάδοση της πληροφορίας, την έκφραση των αναγκών και των ανανεωτικών πρωτοβουλιών και

«Ότι κάθε επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να οργανώνεται πάνω στη βάση μιας συνεχούς εναλλαγής ανάμεσα στους τόπους δουλειάς και θεωρητικής επιμόρφωσης».

Για το Συμβούλιο της Ευρώπης (4, 6-7), η επιμόρφωση των δασκάλων πρέπει να πληρεί άλλες αρχές πιο γενικές:

- να δέχεται την ετερογένεια και να προσαρμόζει την επιμορφωτική διαδικασία στις ανάγκες των ενδιαφερομένων.
- να εισαγάγει «περιεχόμενα» ανάλογα με τις ανάγκες κάθε χώρας.
- να συνδυάζει τη βασική μόρφωση με τη συνεχή επιμόρφωση.

Ο L. LEGRAND και οι συνεργάτες του (10,8) τονίζουν ιδιαίτερα τον ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: «Μιά επίκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άξια του ονόματός της πρέπει, έξω από την επιστημονική της ιδιαιτερότητα, να βασίζεται σε μερικές βασικές έννοιες των επιστημών του ανθρώπου όπως στην επιστημονική παρατήρηση της συμπεριφοράς, στις τεχνικές συγκέντρωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, στη μέτρηση και την επιστημονική αξιολόγηση».

Το πόρισμα του Συνεδρίου της AMIENS (1968) διακριβώνοντας μερικές αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να βασίζεται κάθε μόρφωση των εκπαιδευτικών διαπιστώνει πως «Η βασική μόρφωση πρέπει να δώσει προπάντων τις μεθόδους και τις έννοιες που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να είναι ικανοί να ανανεώνονται.

Πρέπει να τους βοηθήσει να γίνουν όλο και πιο πολύ ικανοί να «συνεννοούνται» με τους ερευνητές και να έχουν μια κοινή ορολογία, τουλάχιστο σ' ένα μέτριο επίπεδο, μ' αυτούς. Να γιατί η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται εκεί που πρακτικάρεται η έρευνα, δηλαδή μέσα στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα».

Μη έχοντας σκοπό να αναλύσουμε τα διάφορα κείμενα που αναφέρονται στο πρόβλημα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μήτε να σχολιάσουμε τους τρόπους εφαρμογής των αρχών αυτών στις διάφορες χώρες, περιορίζουμε την ανάλυσή μας σ' αυτό το σημείο επιφυλασσόμενοι να εξετάσουμε κατά πόσο βρίσκουμε να τηρούνται οι αρχές αυτές στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, στο τέλος του δεύτερου μέρους.

3. ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αναλύοντας τις γνώμες των ειδικών βρίσκουμε ένα πλήθος από σκοπούς όσον αφορά το θέμα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οι μεν στρέφουν το διαφέρον τους προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τη συλλογική ή ατομική του προαγωγή· οι δε προς την ποιότητα της διδασκαλίας του και άλλοι στην ανάγκη να εκπληρωθούν οι σκοποί της κοινωνίας με τη μεσολάβηση του σχολείου.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε, κατ' εκλογή, μερικές γνώμες που τείνουν να αδράξουν τα κυριότερα σημεία του θέματος.

Για το J ADER (1, 70-100) ο κυριότερος σκοπός της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι «ν' αναπτύξουν στους εκπαιδευτικούς τη στάση τους για ανανέωση».

Ο A. LEON (11, 42) εκτός από τους στόχους ατομικής και συλλογικής προαγωγής προτείνει:

Μια διαρκή ανανέωση των γνώσεων που μεταβιβάζει και μια ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες τεχνικές της αγωγής.

«Να αναπτυχθεί στον εκπαιδευτικό μια στάση ερευνητική, μια επιθυμία να

συμβουλευεται τις επιστημονικές δημοσιεύσεις άμεσα, ικανές να τον βοηθήσουν να λύσει τα προσωπικά του προβλήματα».

Το πόρισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης (4,6) δίδει μια σειρά σκοπών που καλύπτουν όλες τις περιοχές της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

«Να αφυπνίσει την περιέργεια των εκπαιδευτικών με συνεχώς επίκαιρη πληροφόρηση πάνω στο επιστημονικό περιεχόμενο των πιο πρόσφατων γνώσεων και πάνω στις μεθόδους και τα μέσα που θα μπορούσαν να είναι στη διάθεσή τους.

«Να συντελέσει ώστε να εκτιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς η σπουδαιότητα της παιδαγωγικής έρευνας, των νέων κατακτήσεων και των μεταβολών που πραγματοποιούνται σ' αυτό τον τομέα, να τους προσφέρει την δυνατότητα να συνεργαστούν ενεργά σ' αυτές τις έρευνες και να υπηρετηθούν από τα αποτελέσματα που προκύπτουν.

«Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες για την ατομικοποιημένη διδασκαλία και να οδηγήσουν τους μαθητές τους να εργαζόνται ομαδικά και να εξετάζουν τα διάφορα θέματα διεπιστημονικά (από πολλές απόψεις).

«Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν συνείδηση πως ο ρόλος τους δεν είναι μόνο να μεταβιβάζουν γνώσεις μα, προπάντων να συντελέσουν στην αποκάλυψη της προσωπικότητας του μαθητή.

«Να πείσει τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές αρχές να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα που ενδείκνυνται στο να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους μέσα κι έξω από το σχολείο.

«Να συντελέσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να πάρουν συνείδηση πως η παιδαγωγική πράξη του σχολείου, σε συνδυασμό με την οικογένεια, πρέπει να παίζει ένα πάρα πολύ σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνίας και πως παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη γενική μόρφωση των μαθητών τους».

Η συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη της κοινωνίας τονίζει και ο C. BANTOCK (2, 153) -αντιπρόσωπος της Αγγλίας στη Συνδιάσκεψη της Πράγας το 1970 που είχε για θέμα τη διαρκή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών- πρέπει να αποτελεί το σπουδαιότερο σκοπό της επιμόρφωσής τους: «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύσει στο να κάμει εκπαιδευτικούς ικανούς να ακολουθήσουν τις συνέπειες τις διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη και να επαληθεύουν την επίδραση της παιδευτικής πράξης πάνω στην κοινωνία καθώς και την αμοιβαία επίδραση σχολείου και κοινωνίας».

«Στην ίδια Συνδιάσκεψη ο C. SCHINDLER (16, 95) τραβά την προσοχή πάνω στο αίσθημα ανασφάλειας από το οποίο υποφέρουν οι εκπαιδευτικοί και την ανάγκη να τους δοθεί μόρφωση που να τους δίνει το αίσθημα της σιγουριάς και της ασφάλειας: «οι σχολές που μορφώνουν τους εκπαιδευτικούς έπρεπε να καταβάλλουν προσπάθειες με σκοπό να μορφώσουν ένα εκπαιδευτικό σίγουρο

για τον εαυτό του, ικανό να συνεχίσει την αυτομόρφωσή του με τρόπο εντελώς προσωπικό και αυτοδύναμο, ικανό να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στις τοπικές συνθήκες».

4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η πληθώρα που χαρακτηρίζει τους σκοπούς, χαρακτηρίζει, επίσης, και «τα περιεχόμενα» της επιμόρφωσης.

Έτσι ο K. SCHALLER (14, 186) -αντιπρόσωπος της Δυτικής Γερμανίας στη Συνδιάσκεψη της Πράγας του 1970- αναπτύσσει την ιδέα πως οι σχολικές αρχές του HAMBOURG ειδικεύουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πάνω:

α) Στην εμβάθυνση και την διεύρυνση των γνώσεων στα παιδαγωγικά, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την πολιτική, τη γενική παιδεία και τον πολιτισμό, στη γνώση των παγκοσμίων προβλημάτων και των εξελικτικών τάσεων που δεσπόζουν στην εθνική παιδεία.

β) Πάνω στην εμβάθυνση των σύγχρονων τεχνικών γνώσεων των σχετικών με τη διδακτική και τις μεθόδους διδασκαλίας.

γ) Στην πληροφόρηση πάνω στις νέες γνώσεις μέσα στις τεχνολογικές επιστήμες.

δ) Τη μύηση σε γνωστικές περιοχές που δεν γίνεται καμιά μύηση κατά το χρόνο των βασικών σπουδών.

Ο καθηγητής GOZZER (8, 14) τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία που έχει η ύλη που έχει σχέση με την εξέλιξη της προσωπικότητας και την διευκόλυνση των ανθρωπίνων σχέσεων όπως:

τις ανθρώπινες σχέσεις, το κοινοτικό και κοινωνικό πνεύμα, τη διεθνή συνεργασία, την ισότητα των φύλων και των φυλών, τη φύση των μειονεκτημάτων, το χάσμα των γενεών, την πρόωμη ωριμότητα, την αποστροφή από την αυταρχικότητα κ.ά.

J. PELESKA (13, 70), παρουσιάζοντας το σύστημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Τσεχοσλοβακία στο διεθνές συνέδριο της Πράγας το 1970, λέει πως το περιεχόμενο της μόρφωσης πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία: στις νέες έννοιες που εισάγονται από την επιστημονική έρευνα, στα θέματα που δε συνειδητοποιούνται παρά μόνο μετά την απόκτηση κάποιας εμπειρίας μέσα στη σχολική πραγματικότητα και στις έννοιες που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί σ' οποιοδήποτε τύπο σχολείου.

Ο καθηγητής A. LEON (11, 43) συνοψίζοντας τα περιεχόμενα που προτείνουν οι διάφοροι οργανισμοί ή συγγραφείς, διαπιστώνει πως για τον OCDE, «Τα διάφορα περιεχόμενα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να τους επιτρέπουν να αναλύσουν κάθε παιδαγωγική κατάσταση που συναντούν και να μπορούν να κατανοούν τέλεια το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική δραστηριότητα».

Ο ίδιος συγγραφέας σχολιάζοντας το πρότυπο «επαγγελματική μόρφωση - προσωπική μόρφωση» του G. FERRY, εύχεται «η προσωπική μόρφωση να μη χωρίζεται σε μόρφωση άλλοτε γενική (ιστορία, φιλοσοφία, κοινωνιολογία της αγωγής) άλλοτε ειδικευμένη (πειραματική παιδαγωγική), αλλά να διατηρεί ένα ενιαίο χαρακτήρα χάρη στον οποίο ο εκπαιδευτικός θα ήταν ικανός να γνωρίσει καλύτερα τις συνθήκες και τα αποτελέσματα της επαγγελματικής του δραστηριότητας».

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (4, 18) κάνοντας μια ταξινόμηση της ύλης ως προς τη χρησιμότητά της για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνει:

- μαθήματα που παρουσιάζουν νέες γνώσεις, νέες επιτεύξεις, νέες απόψεις,
- μαθήματα αφιερωμένα σε ειδικά κείμενα και στον εννοιολογικό τους περίγυρο ώστε να οδηγηθούν οι επιμορφωνόμενοι στην ανακάλυψη νέων απόψεων και νέων ιδεών,
- μαθήματα που θα έχουν άμεση σχέση με το ιδιαίτερο περιβάλλον (επιστημονικό, ιστορικό, γεωγραφικό, πολιτιστικό κλπ.) και
- μαθήματα αφιερωμένα στις γλώσσες και στη διδασκαλία των γλωσσών.

5. ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όσον αφορά το πρόβλημα των καταλλήλων μεθόδων για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι διάφοροι συγγραφείς στρέφουν την προσοχή μας από το ένα μέρος στις ιδιαίτερες πνευματικές ικανότητες του ώριμου σε σχέση με τη γνώση και από το άλλο πάνω στις ανάγκες, τις προσδοκίες και στις στάσεις των ενδιαφερομένων.

Έτσι ο G. DE LANSCHERE (7, 201), αν και διαπιστώνει πως «η μεθοδολογία των επιμορφώσεων βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της δοκιμής και της πλάνης» αποκλείει τα μαθήματα από καθέδρας και εισηγείται μεθόδους που στηρίζονται στην πραχτική έρευνα: «Τα προφορικά μαθήματα από την έδρα έχουν πολύ μέτρια αξία.

«Γενικά, τα καλύτερα συστήματα είναι αυτά που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έλξη προς το εξεταζόμενο αντικείμενο και καλούνται να παίξουν ένα ρόλο ενεργό στην προσέγγισή του. Όσο το δυνατό, οι επιμορφώσεις της ανανέωσης πρέπει να παίρνουν ένα χαρακτήρα ερευνητικό. Άλλες πάλι επιμορφώσεις με χαρακτήρα ειδικεύσης και αλλαγής πόστου εργασίας απαιτούν νέες πανεπιστημιακές σπουδές».

Ο G. BARBARY και C. SHINDLER σχολιαζόμενοι από τον A. LEON (11, 42) τονίζουν, ο πρώτος τη μέθοδο των ξεχωριστών περιπτώσεων * και ο δεύτερος τον τύπο του «αυτοσερβιρίσματος» **.

* Βρίσκεται μέθοδος για κάθε ιδιαίτερο πρόβλημα που προβάλλεται από τους μετεκπαιδευόμενους.

** Από ένα σύνολο μεθοδολογικών προσεγγίσεων επιλέγεται η πιο κατάλληλη για το θέμα.

Η σύνδεση των θεωρητικών συνεισφορών με την παιδαγωγική πραχτική μπορεί να διασφαλιστεί με την εφαρμογή της αρχής των ελευθέρων ανταλλαγών απόψεων πάνω στο θέμα και την εμπεριστατωμένη εξέταση της ειδικής περίπτωσης».

«Η ετερογένεια των κινήτρων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που μετεκπαιδεύονται μας υποχρεώνει να υιοθετούμε μεθοδολογικές φόρμουλες τύπου «αυτοσερβιρίσματος».

J. RAVEN αναφερόμενος από τον G. DELANDSCHEER τονίζει ιδιαίτερα την αρχή της αυτοδιαχείρισης και ελεύθερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της επιμόρφωσής τους και βεβαιώνει πως «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πάρουν στα χέρια τους τη διαδικασία της επιμόρφωσής τους και να είναι πρόβλημα και φροντίδα δική τους» γιατί «αν θέλουμε μαθητές με πρωτοβουλία και αυτενέργεια, ικανούς να συλλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για την εξέταση ενός θέματος, να γίνουν δημιουργικοί και εφευρετικοί, να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους επιδιώκοντας την κατάκτηση σκοπού, πρέπει να καθοδηγούνται από εκπαιδευτικούς που, πρώτοι αυτοί, έμαθαν αυτό τον τρόπο εργασίας».

R. LALIEZ, τέλος, καθορίζει πως «οι συζητήσεις, η ομαδική εργασία, η συμμετοχή στις παιδαγωγικές έρευνες αποτελούν τις κύριες μορφές μεθόδου για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

Ήταν, ίσως, ανιαρό να παρουσιάσουμε αυτό το δειγματολόγιο απόψεων - πολλές φορές ετερόκλητων - κάνοντας μια επισκόπηση του ορίζοντα σ' ό,τι αφορά τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το γεγονός όμως ότι, στη χώρα μας μέχρι τώρα, -τουλάχιστο απ' ό,τι γνωρίζουμε- δεν υπάρχουν ερευνητικές εργασίες πάνω στο θέμα και ότι η ελληνική βιβλιογραφία στο θέμα αυτό είναι φτωχή, μας οδήγησαν να ζητήσουμε μια θεωρητική βάση αναφοράς στην Ευρωπαϊκή βιβλιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ADER (J) - SIMODIN (M.), la formation continue des instituteurs et leur système de formation in *Education permanente*, 1975, No 29.
2. BANTOCK (C.), La formation et le perfectionnement de enseignants en Tchécoslovaquie, in *Etudes postuniversitaires aux ecoles supérieures*, Prague, Université Charles, 1970.
3. BONBOIR (A.), La rôle actuel de enseignants, in *Sciences de l' Education*, Juin-Décembre 1979.
4. CONSEIL DE L' EUROPE, Le perfectionnement des enseignants, CCC/EGT (70)1, Stasbourg, 1969.
5. CUICHARD (O), cité par J. ADER-M. SIMODIN dans La formation continue de instituteurs et leur système de formation in *Education permanente*, 1975, No 29.
6. DEBESSE (M.), in *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol. 7, PUR, 1978.
7. DE LANCHEERE (G), Recherche opérationnelle et formation continue des enseignants, C'ADER, No 4.

8. GOZZER (), in Conseil de L' Europe, Le perfectionnement de enseignants, CCC/EGT (70)1, Strasbourg, 1969.
9. LALIEZ (R.), in *Etudes postuniversitaires aux ecoles supérieures*, Prague, Université Charles, 1970.
10. LE GRAND (L.), Formation initiale et formation permanente de mâtres, in *Revue Francaise de Pedagogie*, 1968, No 5.
11. LEON (A.), Perfectionnement et recyclage de mâtres, in *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol 7., PUF, 1978.
12. MOLLES (A.) - MULLER (F.), Education permanente - motivations adultes a la stracturation de la pensee, Conseil de l' Europe, tonéo, Strasbourg, 1969.
13. PELESKA (J), in *Etudes postuniversitaires aux ecoles supérieures*, Prague, Univirsité Charles, 1970.
14. SHCALLER (K.), in *Etudes Postuniversitaires aux ecoles Supérieures*, Prague, Université Charles, 1970.
15. SCHINDLER (C.) in *Etudes Postuniversitaires aux ecoles Supérieures*, Prague, Université Charles, 1970.
16. SCHILLER (K.), in *Etudes Postuniversitaires aux ecoles Supérieures*, Prague, Université Charles, 1970.
17. VAIDENU (G.), in *Etudes Postuniversitaires aux ecoles supérieures*, Prague, Université Charles, 1970.

Παιδαγωγική της ειρήνης

*Του Δημ. Γ. Τσουρέκη
Διδάκτορα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Μονάχου
Καθηγητή του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δ.Ε.*

Τα τελευταία χρόνια το κίνημα ειρήνης δυναμώνει όλο και περισσότερο και ξεσηκώνει πλατιές λαϊκές μάζες σε διεθνή κλίμακα άσχετα από πολιτική, κοινωνική ή ιδεολογική τοποθέτηση. Αιτία είναι ότι έγινε πλέον εμφανής ο κίνδυνος πυρηνικού ολοκαυτώματος που απειλεί την ανθρωπότητα από τον ανταγωνισμό των υπερδυνάμεων στους πολεμικούς εξοπλισμούς.

Το Παγκόσμιο Συμβούλιο Ειρήνης, το οποίο ιδρύθηκε το έτος 1951 και στο οποίο ανήκει και η χώρα μας, σημείωσε από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα αλματώδη πρόοδο. Το κύρος του εδραιώθηκε στον διεθνή ορίζοντα τόσο, ώστε η παγκόσμια διάσκεψη ειρήνης που έγινε στις ΗΠΑ (Ουάσιγκτον και Ν. Υόρκη) το έτος 1978 άφησε βαθιά εντύπωση στην αμερικανική κοινή γνώμη και σημείωσε μεγάλη επιτυχία. Στο τέλος της διάσκεψης της Ουάσιγκτον έγινε «Η Διακήρυξη Ειρήνης της Ουάσιγκτον», στην οποία διατρανώθηκε η βαθιά πίστη της διάσκεψης ότι οι λαοί του κόσμου μπορούν να ματαιώσουν τον πόλεμο και να εδραιώσουν την ειρήνη.

Η δραστηριοποίηση του Παγκόσμιου Συμβουλίου Ειρήνης κορυφώθηκε το έτος 1978 εναντίον της βόμβας νετρονίου που απειλούσε η Αμερική να κατασκευάσει. Υπενθυμίζουμε ότι η βόμβα αυτή ενώ εξοντώνει τους ανθρώπους αφήνει άθικτα τα κτίρια. Τόση ήταν η διεθνής κατακραυγή κατά της βόμβας αυτής ώστε συμπαρέσυρε και τους αμερικανούς στρατιώτες της Δυτ. Γερμανίας να συγκροτήσουν «Επιτροπή Αγώνα Αμερικανών στρατιωτών κατά της βόμβας νετρονίου», η οποία άσκησε πίεση στο Κογκρέσσο¹. Η φιλειρηνική δραστηριότητα εντείνεται μέχρι σήμερα όλο και πιο πολύ. Τα κινήματα ειρήνης της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης πραγματοποιούν με εκπροσώπους τους στην Αθήνα Πανευρωπαϊκή συνδιάσκεψη από 6 έως 9 Φεβρουαρίου 1984. Δεν είναι

1. Περιοδικό: Δρόμοι της Ειρήνης, Μάρτιος 1978 σελ. 15.

άσχετη με τα φιλειρηνικά κινήματα και η Διαβαλκανική διάσκεψη σε επίπεδο πρεσβευτών που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από 16 μέχρι 18 Ιανουαρίου 1984 και θα συνεχιστεί από 13 Φεβρουαρίου 1984 με αντικείμενο την παγίωση της εμπιστοσύνης των λαών της Βαλκανικής και την μετατροπή της Βαλκανικής σε ζώνη χωρίς πυρηνικά όπλα.

Κατά την τελευταία 20ετία παράλληλα με την ακμή του κινήματος της ειρήνης σχηματίστηκε και ιδιαίτερος παιδαγωγικός κλάδος, η Παιδαγωγική της ειρήνης, γιατί έγινε πλέον φανερό η ανάγκη να αναπτύξει ο άνθρωπος τις ικανότητές του για επίτευξη και διατήρηση της ειρήνης και να δημιουργήσει συνείδηση φιλειρηνική. Τούτο όμως μόνο με συστηματική αγωγή, δηλαδή με κατάλληλες συνειδητές και σκόπιμες συνθήκες, μπορεί να πραγματοποιηθεί. Δεν επιτρέπεται πλέον η ανθρωπότητα να εμπιστεύεται την παγκόσμια ειρήνη αποκλειστικά στις υπερδυνάμεις. Η ειρήνη πρέπει να γίνει τρόπος ζωής των ιδίων των λαών. Πρέπει να γίνει δική τους υπόθεση. Επιβάλλεται λοιπόν η νέα γενιά να διαπαιδαγωγηθεί για το σκοπό αυτό.

Ορισμός της ειρήνης

Στη διεθνή διάσκεψη για την ειρήνη, την ασφάλεια και συνεργασία στη Μεσόγειο που έγινε στην Αθήνα στις 9-12 Φεβρουαρίου 1978 ο εκπρόσωπος της Δυτικής Σαχάρας Μπάμπα Μουσταφά έκανε διάκριση μεταξύ ειρήνης στην υποταγή του λαού και της ειρήνης που βασίζεται στην ελευθερία, την ανεξαρτησία και την ισότητα. Και τόνισε στη συνέχεια: «Κι αν πολεμάμε είναι, γιατί δεν υπήρχε άλλος τρόπος να γίνει ειρήνη. Αυτός είναι ένας πόλεμος που οδηγεί στην ειρήνη. Δε θέλουμε την ειρήνη του νεκροταφείου που θέλουν να επιβάλουν οι εμπεριαιτιστές με την βοήθεια των ντόπιων πρακτόρων τους.....

Όσο θα υπάρχει εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο και θα καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα δε θα υπάρχει ποτέ ειρήνη¹.

Η παιδαγωγική της ειρήνης είναι προσανατολισμένη στην επικράτηση της ειρήνης, μιας αξίας δηλαδή, η οποία απαιτεί επαναπροσδιορισμό σε διαφορετικές πολιτικές και ανθρωπολογικές συνθήκες².

Είναι αναμφισβήτητο ότι η ειρήνη είναι πολιτιστικό αγαθό και ανθρώπινη αξία. Δεν είναι μόνο η ανυπαρξία πολέμου και βίας. Είναι κανόνας συμπεριφοράς για την συμβίωση του ανθρώπου. Είναι η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από μια συνεχή αλλαγή του ατόμου και της κοινωνίας στην κατεύθυνση αυτή. Είναι η απαλλαγή του ανθρώπου από την εσωτερική και εξωτερική καταπίεση. Προστασία της Ελευθερίας. Ικανοποίηση των υλικών αναγκών. Πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατανόη-

1. Περιοδικό: Δρόμοι της Ειρήνης, Μάρτιος 1978 σελ. 13

2. ROHRS HERMANN, DIE FRIEDENSPADAGOGIK IM MODELL DER INTERNATIONALEN GESAMTSCHULE, HANNOVER 1975, σελ. 97

ση μεταξύ των γενεών. Αφοπλισμένη ανθρωπότητα. Απαλειφή των αιτιών που οδηγούν σε συγκρούσεις. Σε περίπτωση που η αποφυγή της σύγκρουσης δεν προληφθεί τότε να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ των συγκρουομένων μερών, έλεγχος της σύγκρουσης και αναζήτηση λύσεων. Ειρήνη είναι η παγκόσμια τάξη, η οποία στηρίζεται στη δικαιοσύνη. Η εγγύηση των δικαιωμάτων και της ελευθερίας όλων. Η ειρήνη είναι προϊόν της ελευθερίας και των δικαιωμάτων του ατόμου και της ομάδας. Η ειρήνη έχει χαρακτήρα στατικό και δυναμικό. Ο στατικός χαρακτήρας της ειρήνης εκδηλώνεται στη διατήρηση μιας πραγματικότητας, ενώ ο δυναμικός στην αλλαγή αυτής της πραγματικότητας με μέσα όχι βίαια. Η ειρήνη οδηγεί στο σχηματισμό μιας παγκόσμιας κοινότητας, στην οποία υπάρχει εγγύηση για την ύπαρξη, την ανάπτυξη και την ισοτιμία των μελών της.

Ο Καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κ. Ι. Μαρκαντώνης βάζει την ειρήνη δίπλα στην ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αγάπη¹.

Η ειρήνη είναι συναδέλφωση των ανθρώπων, είναι δημιουργία, ευημερία και ευτυχία των ανθρώπων.

*«Όταν λες: αδελφέ μου – όταν λέμε: αύριο θα χτίσουμε
όταν χτίζουμε και τραγουδάμε
είναι ειρήνη*

*.....
Η ειρήνη είναι τα σφιγμένα χέρια των ανθρώπων
είναι το ζεστό ψωμί στο τραπέζι του κόσμου
είναι το χαμόγελο της μάνας.
Μονάχα αυτό.*

Τίποτ' άλλο δεν είναι η ειρήνη²».

Μερικοί, μεταξύ των οποίων και ο ALEXANDER MITSCHERLICH, υποστηρίζουν ότι η ειρήνη προϋποθέτει παραίτηση του ανθρώπου από επιθετικές εκδηλώσεις, οι οποίες έχουν σχέση με την αυτοσυντήρηση του. Ταυτίζουν την επιθετικότητα με την αυτοσυντήρηση του ατόμου.

Η επιθετικότητα

Η επιθετικότητα δεν εκδηλώνεται μόνο με σωματική, αλλά και με πνευματική, ψυχική και κοινωνική κακοποίηση. Είναι φαινόμενο ατομικό ή και ομαδικό. Εκδηλώνεται με βίαιη συμπεριφορά και είναι αποτέλεσμα εσωτερικής έντασης. Είναι πράξη βίαιη και βλαπτική στο συνάνθρωπο. Η επιθετικότητα παρατηρείται σε όλη την πορεία της ιστορίας της ανθρωπότητας. Η ερευνητική προσπάθεια να αιτιολογηθεί η επιθετικότητα δεν έφερε μέχρι σήμερα αξιόπιστα αποτελέσματα.

¹ Μαρκαντώνη Ι., Παιδεία Ειρήνης, Αθήνα 1977 σελ. 48

² Ρίτσου Γιάννη, Ειρήνη, συλλογή Αγρύπνια, 1953

Μερικοί όπως ο S. FREUD, A. MITSCHERLICH, K. LORENZ κ.ά. (Ψυχαναλυτική κατεύθυνση) υποστηρίζουν ότι πηγή της επιθετικότητας είναι οι ορμές και τα ένστικτα του ανθρώπου, άρα είναι έμφυτη, εσωτερική δυναμική ενέργεια. «Οι πηγές της επιθετικότητας είναι μέσα σε μας τους ίδιους, αξεχώριστες από τη φύση μας¹».

«Το ορμέφυτο της επιθετικότητας είναι ένα πραγματικό πρωταρχικό ένστικτο στην υπηρεσία της διατήρησης του είδους²». Για τον K. LORENZ το κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ ζώων και ανθρώπων είναι η επιθετικότητα.

Επιθετικότητα για τον ερευνητή αυτό είναι το μαχητικό ένστικτο εναντίον μελών του αυτού είδους. Στα ζώα λειτουργεί αυτόματος βιολογικός μηχανισμός, ο οποίος αναστέλλει την επιθετικότητα, όταν αυτή φτάσει στο βαθμό να προκαλέσει το θάνατο σε ζώο του αυτού είδους. Ο λύκος π.χ. όταν νικηθεί από τον αντίπαλό του λύκο προτείνει το λαιμό του για αποκοπή. Ο νικητής όχι μόνο δε δαγκώνει το λαιμό, αλλά αναστέλλει την επιθετικότητα.

Παρόμοιος βιολογικός μηχανισμός δεν υπάρχει στον άνθρωπο υποστηρίζει ο LORENZ. Ο μηχανισμός που μπορεί να λειτουργήσει στον άνθρωπο έχει χαρακτήρα λογικό και ηθικό και δεν είναι αυτόματος.

Οι πολεμικές συγκρούσεις των λαών κατά τις απόψεις των παραπάνω ερευνητών είναι αποτέλεσμα αφύπνισης της ανικανοποίητης επιθετικότητας των λαών μέσα από τα ηχηρά συνθήματα «εθνική τιμή, η γη των πατέρων, ιμπεριαλισμός, κομμουνιστική επανάσταση κ.τ.λ.». «Επειδή προκαλούν μια μόνιμη απέχθεια, οι ευκαιρίες που ευνοούν μια διέξοδο της επιθετικής ενόρμησης σπανίζουν όσο πάει. Και τέλος φτάνει να εξοργίζεται για τιποτένια πράγματα³».

Ειδικότερα η Φροϋδική άποψη στηρίζει τον πόλεμο στο ένστικτο του θανάτου του ανθρώπου, ένα ένστικτο δηλαδή αυτοβασανισμού και αυτοκαταστροφής του, το οποίο αντιμάχεται το ένστικτο της ζωής. Το ένστικτο του θανάτου είναι ο πυρήνας της επιθετικότητας.

Ο άνθρωπος από την άλλη μεριά υποστηρίζει ο A. MITSCHERLICH σε αντίθεση με τα ζώα έχει την ικανότητα να εξιδανικεύει την επιθετικότητά του, να την διοχετεύει σε έργα πολιτισμού, ή να την δικαιολογεί (ιερός πόλεμος κ.τ.λ.).

Η άποψη των S. FREUD, A. MITSCHERLICH, K. LORENZ κ.ά. ότι η επιθετικότητα είναι έμφυτη στον άνθρωπο απορρίπτεται από την Κοινωνική Παιδαγωγική, την Κοινωνική Ψυχολογία και την Ανθρωπολογία. Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η επιθετικότητα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο. Ο επιθετικός άνθρωπος αισθάνεται μειωμένος κοινωνικά και θεωρεί το περιβάλ-

1. MITSCHERLICH A., Η ιδέα της ειρήνης και η ανθρώπινη επιθετικότητα, μετ. Π. Παπαδόπουλου, 1970, σελ. 106

2. LORENZ K., Επιθετικότητα, μετ. Ιωάννας Χατζηνικολή, 1978, σελ. 40

3. MITSCHERLICH A., Η ιδέα της ειρήνης και η ανθρώπινη επιθετικότητα, μετ. Π. Παπαδοπούλου, 1970, σελ. 17

λον του απειλητικό. Διαμορφώνεται από δυσμενείς επιδράσεις του περιβάλλοντος. «το πιο υψηλό ποσοστό επιθετικής συμπεριφοράς παρατηρείται σε περιβάλλον, στο οποίο επικρατούν επιθετικά μοντέλα, όταν μάλιστα η επιθετικότητα αξιολογείται ως θετικό γνώρισμα του ατόμου¹». Η επιθετικότητα του παιδιού επηρεάζεται ιδιαίτερα από τα κοινωνικά πρότυπα κατά την περίοδο της ηθικής ετερονομίας (PIAGET) κατά την οποία το παιδί ταυτίζεται με τα πρότυπα.

Η ΜΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Για πολύ χρόνο επικρατούσε η αντίληψη ότι η μίμηση είναι έμφυτη ικανότητα. Μόλις το έτος 1941 οι N.E. MILLER και J. DOLARD προσπάθησαν να εξηγήσουν τη μιμητική συμπεριφορά σαν προϊόν επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται την επιθετική συμπεριφορά των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους. Από έρευνες που έκαμε τελευταία, ο H. ANDERSON και άλλοι αποδείχτηκε ότι επιθετικοί δάσκαλοι έχουν πολλούς επιθετικούς μαθητές.

Το πρόβλημα που δημιουργεί σήμερα η τηλεόραση σχετικά με τη μίμηση της επιθετικότητας είναι μεγάλο.

Οι A. BANDURA και D. ROSS για να αποδείξουν τη μίμηση της επιθετικότητας έκαμαν το εξής πείραμα: Παιδιά νηπιακής ηλικίας τα χώρισαν σε τέσσερες ομάδες. Η πρώτη ομάδα παρατήρησε έναν ώριμο άνθρωπο που χτυπούσε με ένα σφυρί το κεφάλι μιας πλαστικής κούκλας. Η δεύτερη ομάδα είδε τη συμπεριφορά αυτή του ίδιου ώριμου ανθρώπου σε ένα φιλμ. Η τρίτη ομάδα είδε στην τηλεόραση ένα φιλμ, στο οποίο μια γυναίκα μεταμορφωμένη σε γάτα παρουσίασε επιθετική συμπεριφορά στην ίδια πλαστική κούκλα. Η τέταρτη ήταν η ομάδα ελέγχου, δηλαδή τα νήπια της ομάδας αυτής δεν είδαν επιθετική συμπεριφορά. Η επιθετικότητα που μιμήθηκαν οι τρεις πρώτες ομάδες ήταν διπλάσια περίπου από την επιθετικότητα που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου².

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν για τη μάθηση (απόκτηση) τις επιθετικότητας οι έρευνες και των L. BERKOWITZ, WALTERS και A. BUSS, ότι δηλαδή η επιθετικότητα δεν είναι έμφυτη, αλλά αποκτάται κατά τη διάρκεια της ζωής με την παρατήρηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα των γονέων, τη μίμηση ή και την ταύτιση. Επιτυχίες που γίνονται με επιθετικότητα οδηγούν στην απόκτηση επιθετικής συμπεριφοράς. «Η επιθετικότητα δεν είναι αναπότρεπτα ένα φυσικό αποτέλεσμα, αλλά πολύ περισσότερο έκφραση της κοινωνικής μας πραγματικότητας και της βασικής διαδικασίας αγωγής³».

1. BANDURA ALBERT, AGGRESSION, STUTTGART 1979, σελ. 116

2. MIETZEL G., PADAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, GOTTIGEN 1973, σελ. 201-202

3. ROHRS H., DIE FRIEDENS RADAGOGIK IM MODELL DER INTERNATIONALEN GESAMTSCHULE, HANNOVER 1975, σελ. 100

Η επιθετικότητα υποστηρίζουν άλλοι ερευνητές είναι εκδήλωση οργής και αγανάκτησης από την οποία κατέχεται ο άνθρωπος και δεν είναι προϊόν ενστίκτου. Οργίζεται και αγανακτεί κάποιος όταν αδικείται και καταπιέζεται. Επομένως η επιθετικότητα και μάλιστα η συλλογική έχει άμεση σχέση με το πολιτιστικό επίπεδο της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει το άτομο. Όσον πιο σεβαστή είναι η κοινωνική δικαιοσύνη π.χ. και αποτελεί κανόνα ζωής του ανθρώπου τόσο η επιθετικότητα είναι μειωμένη. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων μειώνει επίσης την ανθρώπινη επιθετικότητα. Όσο πιο πολύ ο άνθρωπος έχει τη συνείδηση των καταπατούμενων δικαιωμάτων τόσο πιο πολύ οργίζεται και εκδηλώνει επιθετικότητα. Οι φεμινίστριες π.χ. κινητοποιούνται, οργίζονται και διαμαρτύρονται για πράγματα που σε μερικές υπανάπτυκτες χώρες θεωρούνται από τις γυναίκες απαραίτητο στοιχείο ζωής.

Η άποψη ότι ο άνθρωπος με την εκδήλωση της οργής του εκτονώνεται, τελευταία άρχισε να αμφισβητείται, γιατί δεν αποδεικνύεται πάντα από τα ίδια τα πράγματα. Η εκδήλωση οργής μεταξύ ανθρώπων δε μειώνει τη συχνότητα και την ένταση με την οποία οι ίδιοι αυτοί άνθρωποι εκδηλώνουν μεταξύ τους στο μέλλον την οργή τους.

Αυτό ισχύει όχι μόνο μεταξύ ατόμων, αλλά και ομάδων και εθνών ολόκληρων.

ΑΓΩΓΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ

Η αγωγή για την ειρήνη είναι συνυφασμένη με πολλούς επιμέρους σκοπούς αγωγής. Ένας από αυτούς είναι η απελευθέρωση του ατόμου ή της ομάδας από κοινωνικούς καταναγκασμούς και από σχέσεις εξάρτησης, οι οποίες παρακωλύουν τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου.

Βάση της αγωγής για ειρήνη αποτελεί η σταθεροποίηση του εγώ του ατόμου και ο αυτοπροσδιορισμός. Προϋπόθεση όμως της σταθεροποίησης του εγώ και του αυτοπροσδιορισμού είναι η ικανότητα του ατόμου να παίρνει ευθύνη για τις πράξεις του. Η ικανότητα αυτή θα αναπτυχθεί μέσα από την ελευθερία και την ανεξαρτησία του ατόμου. Μερικοί βρίσκουν το σχολικό μοντέλο του NEILL στο SUMMERHILL (ελευθερία ως αποκλειστικό μέσο αγωγής) σαν κατάλληλο μοντέλο για την αγωγή της ειρήνης¹. Αν και το σχολικό μοντέλο του NEILL βαρύνεται με ακρότητες και υπερβολές², δεν μπορεί να παραγνωριστεί ότι στηρίζεται σ' ένα βασικό στοιχείο της ειρήνης, την ελευθερία.

Η αγωγή για την ειρήνη αποβλέπει στην απαλλαγή του ατόμου και της ομάδας από την κηδεμονία, στο δυνάμωμα των ικανοτήτων για λήψη και

1. ESSER J., ZUR THEORIE UND PRAXIS DER FRIEDENSPADAGOGIK, WUPPERTAL, 1973, σελ. 31

2. Τσουρέκη Δημ., Σύγχρονη Παιδαγωγική, Αθήνα 1981, σελ. 99

εκτέλεση αποφάσεων, στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων και του συνεργατικού πνεύματος. Η ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων συντελεί στην αποφυγή της άκριτης προσαρμογής του ατόμου στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και στην υπέρβαση της ομοιομορφίας της συμπεριφοράς. Η δημιουργικότητα του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από την πρωτοβουλία, την ευαισθητοποίηση του ατόμου μπροστά στα προβλήματα, την απόκλιση από τα καθιερωμένα, την αυτονομία και αυτοτέλεια, το ισχυρό εγώ, τον αυθορμητισμό, το θάρρος και την ψυχική ασφάλεια, την αμφισβήτηση των αυτονόητων. Οι δημιουργικές ικανότητες και η ελευθερία του ατόμου επιδρούν αμοιβαία. Οι δημιουργικές ικανότητες δυναμώνουν το πνεύμα της ελευθερίας και η ελευθερία δράσης ισχυροποιεί τις δημιουργικές ικανότητες.

Το αίσθημα της ειρήνης θα αναπτυχθεί με την αρμονική ανάπτυξη της ατομικής και της κοινωνικής φύσης του ανθρώπου, με την υπεύθυνη ατομική ελευθερία και ανεξαρτησία, αλλά και με την ανοχή, την αλληλεγγύη, την ισοτιμία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Με την ανάπτυξη όχι μόνο ενός προσωπικού, αλλά και ενός κοινωνικού εγώ. Η αγωγή για κοινωνική συμπεριφορά και κοινωνική ευθύνη είναι ένα από τα βασικά στηρίγματα της αγωγής για ειρήνη.

Για να αναπτυχθεί η συνείδηση ειρήνης πρέπει να διοχετευθεί η επιθετικότητα και να ελεγχθεί ορθολογιστικά και να ξεπεραστεί η αντιζηλία, ο φόβος και το άγχος. Να ωριμάσει το άτομο κατά την επαφή του με το κοινωνικό σύνολο, να διαφωνεί με τους συνομιλητές του και να δέχεται τα δικαιώματά τους για διαφωνία πάνω στην προσωπική του γνώμη. Να αναπτύξει τις ικανότητές του για ανάλυση, ερμηνεία, έλεγχο, αλλά και ξεπέραςμα των διαφωνιών χωρίς καταπίεση. Να αναπτύξει τη συνείδηση ότι η ζωή χωρίς διαφωνίες δεν είναι δυνατή. Επιβάλλεται όμως να αναπτυχθεί ένας ορθολογισμός πάνω στη διαφωνία, μια αμερόληπτη κριτική στάση. Να αναλύονται οι αιτίες και αυτής της επιθετικότητας ακόμη και να αποφεύγεται ή να αντιμετωπίζεται. «Η πραγματοποίηση της ειρήνης είναι μακρόχρονη υποχρέωση της αγωγής, και δεν έχει ουτοπικό χαρακτήρα, όταν η αγωγή για ειρήνη γίνεται αντιληπτή σαν δυνατότητες χειραφέτησης του ατόμου και της κοινωνίας για ανθρωπιστικούς όρους ζωής¹».

Εχθρός του φιλειρηνικού πνεύματος των ατόμων και των λαών είναι η δουλικότητα, η αυταρχικότητα, η προκατάληψη, ο φανατισμός, η μισαλλοδοξία, η ατομοκρατία, η έλλειψη διάθεσης για πραγματικό διάλογο και ο δογματισμός. Εάν θέλουμε λοιπόν στο σχολείο να επιδράσουμε στους μαθητές θετικά και να εμπεδώσουμε φιλειρηνικό φρόνημα πρέπει πριν απ' όλα να απαλλάξουμε τους μαθητές ή να τους αποτρέψουμε από τις αδυναμίες αυτές. Αυτό θα το πετύχουμε με την ελεύθερη προσέγγιση της αλήθειας από τους

1. ESSER J., ZUR THEORIE UND PRAXIS DER FRIEDENSPADAGOGIK, WUPPERTAL 1973, σελ. 65

μαθητές, με την ανάπτυξη της ικανότητας για συνομιλία πάνω όχι μόνο στα ατομικά, αλλά στα γενικότερα προβλήματα, με την αγάπη στον άνθρωπο, με το σεβασμό της γνώμης του συνομιλητή και με την κριτική και απροκατάληπτη θεώρηση των παγκόσμιων προβλημάτων. Όταν λέμε διάθεση για πραγματικό διάλογο εννοούμε την ψυχολογική προπαρασκευή, τη θέληση, που έχουμε για να κατανοήσουμε το συνομιλητή μας και όχι να επιβάλλουμε τις προσωπικές μας θέσεις και να φορτίσουμε την ατμόσφαιρα με τα ατομικά μας προβλήματα.

Ένα άλλο αποτελεσματικό μέσο είναι η δημιουργία ψυχοπνευματικής υποδομής για μια παγκόσμια κοινωνία. Απάλειψη των προκαταλήψεων, επαφή, επικοινωνία, συνεργασία, κοινές επιδιώξεις μεταξύ των παιδιών διαφόρων χωρών και λαών είναι τα καλύτερα μέσα για να προαχθεί στα παιδιά αυτά η συνείδηση ότι αποτελούν μέλη της παγκόσμιας κοινότητας². Η διεθνής κατανόηση και συνεργασία δεν είναι απαραίτητη μόνο για την αυτοσυντήρηση, αλλά και για την ολοκλήρωση της μόρφωσης. Αληθινά μορφωμένος είναι εκείνος που ανεπιφύλακτα επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους συνανθρώπους του άσχετα από κοινωνική θέση, εθνικότητα και φυλή. Γενικότερα τα άτομα που δεν έχουν αναπτύξει φιλειρηνικό φρόνημα δεν έχουν ολοκληρώσει τη μόρφωσή τους, γιατί δεν έχουν αναπτύξει τις ανθρωπιστικές αρετές. Σήμερα επιβάλλεται το σχολείο μας να επιφορτιστεί και με επιδιώξεις διεθνούς χαρακτήρα.

Τα τελευταία χρόνια άρχισαν να λειτουργούν πειραματικά σε διάφορες χώρες διεθνή σχολεία. Στα σχολεία αυτά φοιτούν μαθητές από περισσότερες κατά το δυνατόν χώρες, ύστερα από ανταλλαγή μαθητών και δασκάλων. Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι τίτλοι σπουδών έχουν διεθνή αναγνώριση. Στα σχολεία αυτά διδάσκεται πρακτικά και θεωρητικά πώς μπορούν να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν οι διαφορές, οι διαφωνίες, οι συγκρούσεις, ακόμη και η επιθετικότητα με τη συνεργασία, την κατανόηση και τη λογική. Δεν είναι σχολεία, στα οποία ο πόλεμος έχει αποβληθεί ως αντικείμενο έρευνας. Ερευνάται ο πόλεμος ως προς τα αίτια και τα αποτελέσματά του. Ίσως μέσα από τις καταστροφές του πολέμου να ισχυροποιείται περισσότερο το φιλειρηνικό φρόνημα των ανθρώπων. Η Χιροσίμα και το Ναγκασάκι σήμερα έχουν γίνει οι πόλεις της ειρήνης. Μέσα απ' αυτές σήμερα ο άνθρωπος μαθαίνει όλη την αλήθεια για τον πόλεμο και καταλήγει αυθόρμητα στην αγάπη για την ειρήνη. Στα σχολεία αυτά δεν ερευνάται μόνο η διδακτέα ύλη που πρέπει να προστεθεί για την ειρήνη, αλλά και η οργάνωση, η μεθοδολογία και η αναμόρφωση που πρέπει να γίνει στο παραδοσιακό σχολείο για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που προβάλλει η αγωγή για την ειρήνη.

Η αγωγή για ειρήνη μπορεί να ασκηθεί με τα μέσα που μνημονεύτηκαν παραπάνω, όταν αυτά γίνουν τρόπος σχολικής ζωής των μαθητών. Τα μέσα αυτά όμως έχουν ανάγκη ενίσχυσης και από την πληροφόρηση των μαθητών

2. Τσουρέκη Δημ., Σύγχρονη Παιδαγωγική, Αθήνα 1981, σελ. 82 κ.ε.

για τον πόλεμο και την ειρήνη. Αυτή μπορεί να γίνει μέσα από τα διδασκόμενα στο σχολείο μαθήματα, ιδιαίτερα από τα μαθήματα της ιστορίας, των θρησκευτικών, της πολιτικής και κοινωνικής αγωγής. Μερικοί παιδαγωγοί της ειρήνης υποστηρίζουν ότι επιβάλλεται να περιληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα ιδιαίτερο μάθημα για την ειρήνη με αντικείμενα διδασκαλίας, τα οποία να καθορισθούν σε διεθνές επίπεδο. Αυτό δε σημαίνει ότι η υπόλοιπη εργασία και ζωή των μαθητών στο σχολείο θα είναι άσχετη με την επιδίωξη για ανάπτυξη των ικανοτήτων για ειρήνη. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών πρέπει να προσδιορίζει τον πυρήνα όλης της θεωρίας και της πράξης για την αγωγή γενικότερα.

Επίσης ιδιαίτερη συμβολή στην αγωγή για ειρήνη των μαθητών έχει η επικοινωνία των μαθητών του σχολείου με μαθητές σχολείων άλλων χωρών, με αλληλογραφία, μαγνητοσκοπήσεις, ανταλλαγή επισκέψεων, δώρων, ευχών κ.τ.λ. άσχετα από εθνικές, φυλετικές, πολιτικές, θρησκευτικές, οικονομικές, κοινωνικές ή άλλες ιδιαιτερότητες.

Από τη μέχρι εδώ διαπραγμάτευση του θέματος φαίνεται καθαρά ότι η αγωγή για ειρήνη δεν αντιμάχεται την αγωγή για την αγάπη στην πατρίδα, αλλά αντίθετα την ενισχύει και σε πολλά σημεία ταυτίζεται με αυτή.