



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΕΛΟΥ

ΕΡΜΕΝΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΑΛΩΣΗ
ΔΙΔΑΚΤΕΛΩΝ ΣΤΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Ξένης Γουδέλη - Κατερ. Υπερηφανίδου, Νηπιαγωγών1

2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ, ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ:
Π. Βλοντάκη, M. Sc. Psychology 10

3. ΤΑ ΜΟΝΟΤΑΞΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Η «ΣΥΓΧΩΡΝΕΥΣΗ» ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ:
Ε. Δημητρόπουλου, Φιλόλογου - Ψυχολογικού22

4. ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ, ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ:
Δ. Ιωαννίδη Σ.Σ.Δ.Ε.45

5. ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ:
Ιωαν. Χριστιά, Δρα φιλολογίας53

6. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ:
Παναγιώτης Γιαγκουνίδης, Διπλ. Παιδαγωγός61

ΤΕΥΧΟΣ

5

ΕΤΟΣ 300
ΣΕΠΤΕΜΒΡΗΣ
ΟΚΤΩΜΒΡΗΣ
ΝΟΕΜΒΡΗΣ
1984

Επιστημονικό Βήμα Του ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ



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



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:

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

ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ 105 57
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375 -
3236.547

Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316



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

Rue Xénophonos 15a (195 57) Athènes -
Greece



ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ — ΑΤΕΛΙΕ
«Ν. Μαυρομάτης & Σία ΕΠΕ»
Μάγερ 11 Αθήνα 104 38
Τηλ. Κέντρο: 5221.792 - 5225.479
5244.555



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



Επιμέλεια έκδοσης
Θωμάς Μπάκας



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

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



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται.



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Μενέλαος Παπαχρίστος
- Αντιπρόεδρος: Χριστόφορος Κορυφίδης
- Γεν. Γραμματέας: Κώστας Κακαβάκης
- Ειδ. Γραμματέας: Γιάννης Βαγενάς
- Οργ. Γραμματέας: Λευτέρης Γιαζκουλίδης
- Ταμίας: Γιώργος Ψωμάς
- Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσιών Σχέσεων: Παναγιώτης Παπαδόπουλος
- Υπεύθυνος Εκδόσεων: Θωμάς Μπάκας
- Υπεύθυνος Βιβλιοθήκης: Γιώργος Φλουρής
- Μέλος: Κώστας Σπαγόπουλος
- Μέλος: Γιάννης Μπαρτσώκας

Το Παραμύθι ο ρόλος του στην εκπαίδευση

*των Νηπιαγωγών Γουδέλη Ξένης
Υπερηφανίδου Κατερίνας*

Γενική Εισαγωγή

Το παραμύθι αποτέλεσε και αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα πολύπλευρο και πολλαπλό θέμα για συζήτηση.

Στον αιώνα της τεχνολογίας και του Ορθολογισμού οι λαοί συνεχίζουν να γράφουν Παραμύθια και να γοητεύονται στο άκουσμά τους.

Ποιός είναι όμως τελικά ο ρόλος του στην Εκπαίδευση; Τι μπορεί να προσφέρει το παραμύθι στο παιδί, που στην τρυφερή αυτή ηλικία αγωνίζεται να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του και να προσαρμοστεί; Τι θα του διδάξει το Παραμύθι όταν ο κόσμος του είναι φανταστικός, ονειρικός, παράλογος και δεν έχει σχέση με την καθημερινή ζωή;

Εύλογα ερωτήματα που γυρεύουν απάντηση. Πολλοί Παιδαγωγοί, Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι έχουν ο καθένας από τη σκοπιά του ασχοληθεί με το θέμα. Έχουν εκφραστεί θετικές και αρνητικές απόψεις για τη σπουδαιότητα και χρησιμότητά του στην Εκπαίδευση. Οι αντικρουόμενες απόψεις των Παιδαγωγών αφενός και η δική μας θετική στάση αφετέρου απέναντι στο Παραμύθι ενισχυμένη από την πολύχρονη διδακτική μας πείρα με τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, μας οδήγησαν στην απόφαση ν' ασχοληθούμε σοβαρά με το θέμα και ν' αποδείξουμε, στο μέτρο των δυνατοτήτων μας, το θετικό ρόλο που παίζει το Παραμύθι στην εκπαίδευση των νηπίων.

Ειδικότερα θα ασχοληθούμε με:

1. Την Ιστορική εξέλιξη των Παραμυθιών.
2. Την Εκπαιδευτική του σημασία, εκθέτοντας απόψεις Παιδαγωγών και Ψυχολόγων θετικές και αρνητικές προς αυτό.
3. Την λειτουργία των Συμβόλων μέσα στο Παραμύθι.

4. Τις σύγχρονες τάσεις στο Παραμύθι.
5. Τα σημεία επαφής και τις αποκλίσεις μεταξύ ενός Κλασικού ή ενός Σύγχρονου Παραμυθιού.
6. Τη Μεθοδολογία του στο Νηπιαγωγείο.

1. Ιστορική εξέλιξη του Παραμυθιού (φιλοσοφική θεώρηση)

Η διεθνής έρευνα απόδειξε ότι το Παραμύθι έχει τις ρίζες του βαθιά στο παρελθόν της Ανθρωπότητας. Πρωτοεμφανίζεται στις πρωτόγονες κοινωνίες με τη μορφή μύθων.

Σχετικά με την αναγκαιότητα της δημιουργίας των μύθων, έχουν διατυπωθεί απ' όσο ξέρουμε οι εξής απόψεις:

Μερικοί υποστηρίζουν ότι ο μύθος αποτελεί προϊόν της ανάγκης του ανθρώπου να εξηγήσει τον κόσμο γύρω του και το λόγο της ύπαρξής του πάνω στη γη δηλ. θρησκευτικός (θέματα προέλευσης και προορισμού).

Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι ορισμένοι αρχηγοί χρησιμοποίησαν και εκμεταλλεύτηκαν το μύθο προκειμένου να επιβληθούν στο λαό.

Σαν παράδειγμα αναφέρουμε τον Μ. Αλέξανδρο ο οποίος στην προσπάθειά του να υποτάξει τους λαούς της Ασίας και να επιβάλλει τον Ελληνικό Πολιτισμό εμφανίζεται σαν ημίθεος. Σύμφωνα με άλλες απόψεις, ο μύθος δημιουργείται για να υποδηλώσει ένα γεγονός, ακόμα δε να μεταδώσει και να διαδώσει γνώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ οι αρχαίοι μύθοι των Ινδιάνων, που η έρευνα έφερε στο φως όπου γίνεται λόγος για κοινή καταγωγή ζώων και ανθρώπων.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο μύθος δεν πρέπει να θεωρείται σαν φυγή από την πραγματικότητα όπως υποστηρίζουν οι Γερμανοί Ρομαντικοί αλλά αντίθετα πρέπει να θεωρείται σαν ένας αντικαθρεπτισμός της πραγματικότητας, όπως όμως τον αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι της κάθε εποχής.

Οι αρχικοί μύθοι των Ελλήνων π.χ. θεογονίες, είναι οι λογικές εξηγήσεις της πραγματικότητας στα πλαίσια της πρωτόγονης δυνατότητας. Κατά τη δική μας άποψη, ο παλιός μύθος και το παραμύθι εξυπηρετούσε διάφορες και συνδυαστικές ανάγκες του πρωτόγονου ανθρώπου δηλ. προστασία από το εχθρικό περιβάλλον του και μετάδοση γνώσεων άμεσα συνδεδεμένων με την επιβίωσή του.

Αργότερα, όταν με την μόνιμη εγκατάσταση δημιουργείται το Γένος, ο μύθος θα μεταδίδει και ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς αλλά και προληπτικής υγιεινής. Και είναι στο σημείο αυτό πιστεύουμε που ο μύθος εξελίσσεται σε παραμύθι και αποκτά ηθικοπλαστική μορφή. Παίρνει δηλ. τη μορφή παραμυθιού αφού περιέχει ένα ηθικό δίδαγμα.

Έτσι το παραμύθι αποκτά σκοπιμότητα Παιδαγωγική.

Ο ψυχαναλυτής Diel Paul¹ γράφει σχετικά: Από την εποχή που αναπτύχθηκαν οι αγροτικοί πολιτισμοί ο ανθρώπινος ψυχισμός εξελίχθηκε σε πιο περίπλοκο. Βρισκόμαστε τώρα μακριά από τον πρωτογονισμό και τον ανιμισμό ακόμα και από τις κοσμικές αλληγορίες.

Η φαντασία δεν είναι πια μονάχα συναισθηματική και απροσδιόριστη, αλλά εκφραστική και συμβολιστική.

Ο συμβολισμός περιλαμβάνει τώρα το ανθρώπινο ον και την καθαυτό μοίρα του. Κι αφού οι ανθρώπινες επιθυμίες και η ευμένεια της θεοποιημένης φύσης συγχωνεύονται σε μια κοινή πρόθεση και η συνάντησή τους πραγματοποιείται στο ίδιο συμβολικό επίπεδο, οι άνθρωποι εξαγνίζοντας τις επιδιώξεις τους είναι ικανοί να φτάσουν το Ιδανικό που ενσωματώνεται από αι ότι: Ο άνθρωπος υψώνει την ανάγκη στο επίπεδο του συμβόλου θεότητα — θεότητα που δεν είναι τίποτα άλλο από τη συλλογική βούληση και συλλογική συνείδηση και γι αυτό πάνω από τον άνθρωπο σαν άτομο — και μετά για να λειτουργήσει ηθικοπλαστικά το σύμβολο, τάσσει στον εαυτό του — ο άνθρωπος — το καθήκον να εξομοιώνεται με αυτό.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να ορίσουμε σαν Παραμύθι τη φανταστική διήγηση που αφενός στοχεύει να διαπαιδαγωγήσει μέσα από την Ψυχαγωγία αφετέρου να εκπληρώσει βασικές ψυχοδιανοητικές ανάγκες του ανθρώπου. Ενώ ο μύθος εκπληρώνει περισσότερο παρόμοιες ανάγκες της φυλής.

2. Το Παραμύθι και η εκπαιδευτική του Σημασία (Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση)

Το Παραμύθι «αγαπημένο παιδί του προφορικού λόγου» σαν λογοτεχνικό είδος μπήκε πολύ γρήγορα στην Εκπαίδευση.

Όπως όμως προαναφέραμε, διατυπώθηκαν απόψεις αντικρουόμενες από τους Παιδαγωγούς και τους Ψυχολόγους σχετικά με την ωφέλεια του στα παιδιά.

Παρακάτω αναφέρουμε μερικές απόψεις Παιδαγωγών και Ψυχολόγων γι αυτό.

2.1. Αρνητικές απόψεις για την Εκπαιδευτική αξία του Παραμυθιού

Ο Πλάτωνας² από την Αρχαιότητα ακόμα απορρίπτει το παραμύθι υποστηρίζοντας ότι: «Η Λογοτεχνία δεν αναπαριστά την πραγματικότητα με επιτυχία. Οι περιγραφές που κάνει, ο συγγραφέας των ποικίλων χαρακτήρων δεν αντικατοπτρίζουν τους χαρακτήρες όπως είναι στην πραγματικότητα, αλλά όπως είναι στη δική του σκέψη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο μόνος χαρακτήρας που γνωρίζει ο συγγραφέας είναι ο δικός του. Για το λόγο αυτό, η μελέτη της Λογοτεχνίας απομακρύνει τον αναγνώστη από την πραγματική αληθινή γνώση προσφέροντας μόνο την εσφαλμένη».

Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη του Πλάτωνα και εφόσον το Παραμύθι αποτελεί λογοτεχνική έκφραση απορρίπτεται από την εκπαίδευση.

Ο Κομένιος* επίσης αρνείται τη μορφωτική αξία του Παραμυθιού και υποστηρίζει ότι: Τα Παραμύθια διαστρέφουν την ηθική διάπλαση των παιδιών και τα απομακρύνουν από την ακριβή παρατήρηση της Πραγματικότητας».

Ο Rousseau αναφερόμενος στις ιστορίες που περνούν ένα ηθικό δίδαγμα λέει: «Ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί την πλοκή μιας Ιστορίας με το δικό του τρόπο. Τελικά αυτό που «θα μάθει» μπορεί να είναι τελείως διαφορετικό από αυτό που στοχεύει να του διδάξει η Ιστορία».

Η Μ. Montessori απορρίπτει και αυτή τελείως το Παραμύθι από την εκπαίδευση.

Η κ. Μ. Γουδέλη³ μοντεσσοριανή δασκάλα στο βιβλίο της «Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού» γράφει: «Το παιδί δέχεται το παραμύθι σε μια εποχή που η σύγχυση του Φανταστικού με την Πραγματικότητα δεν γκρεμίζει μόνο το οικοδόμημα της πείρας του αλλά ανοίγει το δρόμο για πολλές ψυχολογικές διαταραχές. Δειλίες, άγχη, φοβίες δημιουργούνται από το άκουσμα των Παραμυθιών που τα ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους».

2.2. Απόψεις Θετικές για την εκπαιδευτική αξία των Παραμυθιών

Τις πρώτες θετικές στάσεις στο Παραμύθι εξέφρασαν οι Ψυχαναλυτές.

Ο S. Freud υποστηρίζει ότι: «Η λογοτεχνία είναι χρήσιμη στη ψυχική ισορροπία του ατόμου γιατί λειτουργεί σαν υποκατάστατη ικανοποίηση».

Ο Fred Inglis αντίθετα προς το Freud ισχυρίζεται ότι η λογοτεχνία αντί να προσφέρει μια φυγή από τη ζωή με το να λειτουργεί σαν υποκατάσταση ικανοποίηση, βοηθάει τον αναγνώστη να δει τις ανάγκες του και τις επιθυμίες του από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Όπως λέει ο ίδιος «επιθυμία για τρυφερότητα, αξιοπρέπεια, χαρά, προσδιορίζονται σε ένα καινούργιο πλαίσιο».

Ο αναγνώστης εξετάζει με το συγγραφέα τις πιθανότητές του να εκφράσει τις επιθυμίες του μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Εκτός του ότι λειτουργεί ηρεμιστικά λόγω του περιεχομένου της, μπορεί να λειτουργήσει και με το ύφος του ή με τον τρόπο που έχει αποδώσει το περιεχόμενο. Το ίδιο ισχύει και για το παραμύθι.

Ο Bruno Bettelheim εξετάζοντας την λογική λειτουργία των παραμυθιών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα Παραμύθια μπορούν να προσφέρουν συμβολική λύση στις δυσκολίες του.

Η Louise Roseblatt έχει την άποψη ότι κάθε λογοτεχνικό κείμενο εμπερικλείει μια φιλοσοφία ζωής. Διατυπώνονται εκεί κάποιες απόψεις για τη ζωή. Με το να διαβάζει κανείς ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα έρχεται σε επαφή με αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις και θέσεις για τη ζωή. Έτσι δίνεται στον αναγνώστη το κίνητρο για συζήτηση, οπότε μέσα από τη διαδικασία της αναζήτησης, μπορεί το άτομο να αναπτύξει μια καλύτερη και σωστότερη

αντίληψη για τον κόσμο και τον εαυτό του.

Τελικά καταλήγει η C. Roseblatt βγαίνει το συμπέρασμα ότι στο παιδί είναι απαραίτητο το Παραμύθι σαν πρώτη επαφή του με τη Λογοτεχνία γιατί το βοηθά να αποκτήσει μια φιλοσοφία ζωής σωστή. Το βοηθά να αναζητά και να προβληματίζεται.

Ο J Piaget⁴ με τις παρατηρήσεις του και τις μακροχρόνιες έρευνές του στα παιδιά υποστηρίζει ανεπιφύλακτα την εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού πιστεύει ότι βοηθά στη νοητική του ανάπτυξη. Είναι κοντά στη σκέψη του γιατί συμφωνεί με τον ανιμισμό του. Οι έρευνες που έκανε ο Piaget το 1971 σε συνεργασία με τον Delessert και Mosiman σχετικά με το πως το παιδί των 5-6 χρόνων αντιλαμβάνεται τον πραγματικό κόσμο και πως αισθάνεται τον φανταστικό αποδεικνύουν ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν επιρρεάζονται άσχημα από την ανάμειξη του φανταστικού με το πραγματικό φτάνει στην υπερρεαλιστική κατάσταση τα πράγματα να παρουσιάζονται ξεκάθαρα και ολοκληρωμένα και όχι συγκεχυμένα.

Τα παραμύθια τονίζει ο J. Piaget που παρουσιάζουν άγρια ζώα καθόλου δεν φοβίζονται τα παιδιά όταν εμείς δεν τους τονίσουμε τον κακό τους χαρακτήρα.

Επίσης ο J. Piaget έκανε και την εκπληκτική διαπίστωση ότι τα παιδιά αποδίδουν στα παραμύθια μια αντικειμενική υπόσταση δηλ. δεν τα θεωρούν απλώς γεννήματα της σκέψης τους και της φαντασίας τους, αλλά τα θεωρούν ότι υπάρχουν κάπου μόνα τους και έρχονται στον ύπνο των παιδιών για να τα επισκεφτούν. Μάλιστα ένα παιδάκι του αφηγήθηκε ότι έβλεπε στον ύπνο του ότι ένα παραμύθι ερχόταν από μακριά και σιγά σιγά προχωρούσε μέσα στο όνειρό του.

3. Η λειτουργία του Συμβόλου στο παραμύθι

Το Παραμύθι έχει την παγκοσμιότητα και την αιωνιότητα των προβλημάτων της εσωτερικής πορείας του ανθρώπου που έρχεται στη ζωή προς την ωριμότητα. Κανένα παιδί δεν γεννιέται ώριμο πνευματικά κι όλα τα παιδιά περνάνε από το καμίνι της δοκιμασίας για την ωριμότητα⁵.

Το Παραμύθι μέσω των συμβόλων του βοηθάει σ' αυτή την εσωτερική ωρίμανση.

Σύμβολο είναι η εικόνα που αναπαριστά κάτι αφηρημένο. Είναι αυτό που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και αποδοχή.

Ένα από αυτά ή και όλα μαζί μπορούν να περάσουν μέσα στο παραμύθι.

Αυτό που έχει σημασία στα σύμβολα είναι η πνευματική και ηθική τους δύναμη.

Όταν θέλεις να κάνεις κάποιον να ευαισθητοποιηθεί και όταν απευθύνεσαι σε μια ηλικία που λειτουργεί περισσότερο με το συναίσθημα και λιγότερο με τη νόηση όπως είναι η παιδική ηλικία, μέσω των συμβόλων, το δίνεις

καλύτερα. Με το συμβολικό Παραμύθι ξεπερνάς τον ηθικοτατικισμό και περνάς μηνύματα στα παιδιά που τα εμποδώνουν καλύτερα.

Το Σύμβολο έχει μεγάλη λειτουργικότητα μέσα στο παραμύθι και ανταποκρίνεται στα μηνύματα π.χ. το καλό είναι όμορφο, το κακό πάντα άσχημο. Πρώτα έρχεται η καλωσύνη και η εξυπνάδα δηλ. η ενεργός συμμετοχή στη ζωή. Ο Κοντορεβουθούλης δεν εμφανίζεται στο ομώνυμο Παραμύθι σαν έξυπνος μόνο αλλά και ενεργός. Βρίσκει λύσεις και δεν αφήνεται στη μοίρα του. Η Χιονάτη δεν υπακούει στους νάνους γιατί είναι άντρες κι αυτή είναι η άβουλη γυναίκα, όπως υποστηρίζουν στην ανάλυση που κάνουν για το συμβολισμό στα κλασσικά παραμύθια οι φεμινίστριες, αλλά γιατί οι νάνοι συμβολίζουν τα πνεύματα του καλού που νομοτελειακά πρέπει να υπακούουμε σ' αυτά.

Οι ήρωες των Παραμυθιών δεν αφήνονται ποτέ στη μοίρα τους, μόνοι. Όλη η φύση και τα πλάσματά της σπεύδουν σε βοήθεια. Κι αν ακόμα βρούμε σε κάποιο παραμύθι τον καλό ήρωα να ταλαιπωρείται, αυτό είναι μόνο ένα επεισόδιο της τελικής του πορείας η οποία στο τέλος ενέχει πάντα τη δικαίωση του ήρωα και μαζί τη σωτηρία των άλλων.

Η ηθική δύναμη έχει όλη τη φύση ενεργό ενώ το κακό η ύβρις έχει όλη τη φύση ενάντια. Κι αυτό έχει τεράστια ηθικοπλαστική αξία και δύναμη.

Δεν περνιέται μέσω των συμβόλων η ιδέα ενός Θεού που τιμωρεί (τύπου Γιαχβέ) αλλά η συνενοχή και η συνευθύνη όλης της κτίσης απέναντι στο καλό και στο κακό που διενεργείται. Απ' αυτή τη σκοπιά ο ήρωας γίνεται ήρωας γιατί έχει τέτοια στοιχεία στο χαρακτήρα του που προκαλεί το καλό σαν μια πράξη ανταπόδοσης της δικής του καλωσύνης.

Ο κακός ο αντιήρωας επίσης, έχει τέτοια στοιχεία στο χαρακτήρα του ελλειμματικά τα οποία ακριβώς προκαλούν το κακό πάλι σαν σχήμα ανταπόδοσης.

Μέσα από αυτή τη συμβολική πράξη της αμοιβαιότητας περνάει η κυρίαρχη ιδέα. Συμπαραστάθηκες - θα σου συμπαρασταθούν. Έδειξες καλωσύνη - θα σου δείξουν καλωσύνη. Αδιαφόρησες - θα αδιαφορήσουν.

Εξ ου και η παιδαγωγούσα δύναμη του συμβόλου μέσα στο Παραμύθι.

Ακόμα, ο καλός ήρωας, δεν εμφανίζεται από την αρχή —δυνάμει καλός— θα βοηθηθεί κι αυτός στην ολοκλήρωσή του περνώντας μέσα από διαδικασίες τελειοποίησης.

Κι εδώ ακριβώς είναι η δεύτερη μεγάλη ηθικοπλαστική δύναμη του Παραμυθιού.

Το ότι όλα τα αγαθά υλικά και πνευματικά είναι προϊόντα κατάκτησης και αγώνα. Πόσο παιδαγωγικά λειτουργεί το Παραμύθι. Πόσο διαφορετικό είναι να λες στο παιδί «Να είσαι καλός» και πόσο διαφορετικό να του δείχνεις τις συνέπειες της καλωσύνης του ή και το αντίθετο μέσω του Παραμυθιού. Συμβαίνει αυτό στη ζωή; Εύλογο ερώτημα. Συμβαίνει μακροπρόθεσμα.

Αν συμβεί και το κακό πλεονάζει, φαίνεται ότι αργεί η δίκαιη ανταπόδοση και ο άνθρωπος βαίνει σε πορείες αντίθετες προς τον εξανθρωπισμό του σ'

αυτό το σημείο έγγειται και η μεγάλη δύναμη του Παραμυθιού που αυτή τη στιγμή γίνεται πιο πολύτιμη.

Ακριβώς γιατί στο Παραμύθι η δίκαιη ανταπόδοση έρχεται πάντα. Κι αυτό είναι μια ισχυρή μάθηση που θα ευαισθητοποιεί πάντα και δεν θα αφήνει να χαθεί η ανθρωπιά, το ήθος και η φιλότιμη προσωπικότητα. Κι εδώ θα πούμε και τη δική μας άποψη για την εκπαιδευτική αξία του Παραμυθιού που προαναφέραμε και στη εισαγωγή.

Νομίζουμε ότι πρέπει να παραμείνει στην Εκπαίδευση γιατί:

- α) Διδάσκει βασικές αξίες και στάσεις ζωής θετικές με ένα θαυμαστό τρόπο, τονίζοντας χωρίς διδακτισμό την υπεροχή του καλού πάνω στο κακό με την διαλεκτική των αντιθέσεων.
- β) Πλουτίζει τη φαντασία του παιδιού που είναι βασική προϋπόθεση για τη νοητική του ανάπτυξη.
- γ) Αναπτύσσει αισθητικά το παιδί και το εισάγει στη Λογοτεχνία.
- δ) Λειτουργεί ηρεμιστικά στο ψυχισμό του παιδιού και το βοηθά να βρει λύσεις και διεξόδους στις δυσκολίες του.

4. Κύριες τάσεις του σύγχρονου Παραμυθιού

Στη σημερινή εποχή με τα νέα ενδιαφέροντα των παιδιών το παραμύθι έχει αρχίσει να διαφοροποιείται. Έγινε θα λέγαμε πιο σύγχρονο, τα θέματά του πια ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διαστημικής εποχής μας.

Όμως ο κεντρικός πυρήνας, η κεντρική ιδέα του, παραμένει η ίδια. Η πάλη του καλού ενάντια στο κακό και η τελική νίκη των αγαθών δυνάμεων θα μεταφέρεται πάντα σαν αιώνια μάθηση μέσω αυτού.

Παρακάτω θα αναφερθούμε στις κύριες τάσεις του Σύγχρονου Παραμυθιού:

Τα σύγχρονα παραμύθια που απευθύνονται στα πολύ μικρά παιδιά διατηρούν πολλά ανιμιστικά στοιχεία που πλησιάζουν την ψυχολογία των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Στα μεγαλύτερα παιδιά διατηρείται το φανταστικό μοτίβο, η μυθική διάσταση αλλά γίνεται και ένας συγκερασμός της πραγματικότητας με τη φαντασία.

Αυτό βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της ηλικίας (περιόδου) και να μπουν ομαλά στην επόμενη περίοδο κατανοώντας τον εαυτό τους και το γύρω κόσμο. Υπάρχει η τάση να αποφεύγονται οι θηριωδίες και οι αγριότητες που δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια. Το σύγχρονο παραμύθι βασικά καλλιεργεί την προβληματική πάνω στα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο κόσμος.

Διδάσκει τη δύναμη της Γνώσης, το πνεύμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, την ανθρωπιά τους παλιούς ήρωες τους μάγους, τις νεράϊδες έχουν τώρα αντικαταστήσει τα ρομπότ, οι κακές καμινάδες που μολύνουν το περιβάλλον κ.λπ. Η κατάκτηση του διαστήματος και τα μεγάλα επιστημονικά επιτεύγματα

έδωσαν νέα θέματα στο σύγχρονο παραμύθι.

Έτσι το διαστημικό Παραμύθι βοηθάει το παιδί να προσεγγίσει στο πνεύμα της εποχής μας, καλλιεργώντας του παράλληλα τη φαντασία και τα επιστημονικά ενδιαφέροντα.

Ας μη ξεχνούμε όμως ότι οι ανάγκες για εξανθρωπισμό και συμβίωση στη διαστημική εποχή μας παραμένουν οι ίδιες.

Έτσι το παραμύθι, λειτουργικό, ρεαλιστικό, δραστικό παραμένει με νέες μορφές και φόρμες.

Επίλογος

Συνοψίζοντας θα λέγαμε, ότι η επιστημονική μελέτη του παραμυθιού, είναι επιτακτική ανάγκη και χρέος της εποχής μας, χρέος και ανάγκη που υπαγορεύεται από την κατανόηση πως το παιδικό λογοτέχνημα και ειδικά το παραμύθι συγκροτεί «ρίζα ατομικής και ομαδικής ζωής, πνευματικής και εθνικής», όπως διαπιστώνει και στο βιβλίο του «τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας» ο κ. Βασ. Αναγνωστόπουλος.

Όλα τα έθνη βασιζούν την πρόοδο την ειρήνη και την ευτυχία τους στην νέα γενιά, τα παιδιά και τους νέους.

Και προσπαθούν με την εθνική τους αγωγή και παιδεία να περάσουν αξίες ζωής και αρχές που να διασφαλίζουν εθνική συνείδηση και υπόσταση. Τα μηνύματα που περνούν τα παραμύθια (κλασσικά και σύγχρονα) πιστεύουμε πως ανοίγουν φωτεινά παράθυρα στην αληθινή και καθαρή θεα του κόσμου. Βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να χαρούν ό,τι ωραίο και αληθινό κρύβει η ζωή.

Τα πανανθρώπινα μηνύματα του παιδικού βιβλίου, και ειδικά του παραμυθιού, απασχόλησαν τους διεθνείς οργανισμούς και ιδιαίτερα την UNESCO, που μέσω της UNISEF ίδρυσαν την IBBY (Διεθνής οργάνωση βιβλίων για την ενότητα - INTERNATIONAL BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE) που προωθεί την μετάφραση των παιδικών βιβλίων σε άλλες γλώσσες.

Το ευγενικό όραμα της S. LEPMAN, Ιδρύτριας της IBBY, ήταν και παραμένει η καλλιέργεια της φιλίας, ανάμεσα σε όλα τα παιδιά της γης, μέσα από τα καλά παιδικά βιβλία.

Λέγεται ότι κάποια μητέρα ανήσυχη ρώτησε τον ALBERT EINSTEIN τι θα πρέπει να διαβάσει ο γιός της για να γίνει μεγάλος επιστήμονας. Ο EINSTEIN απάντησε: «Παραμύθια». Ξαναρώτησε η μητέρα: «Πολύ ωραία και έπειτα;». Η απάντηση ήταν: «Και άλλα παραμύθια». «Και μετά απ' αυτά;» ξαναρώτησε η μητέρα. «Ακόμα και άλλα παραμύθια», της απάντησε σταθερά ο μεγάλος εκείνος σοφός.

Πόσο στοχεύουν στην αλήθεια, τα λόγια αυτά του EINSTEIN; Και πόσο αυστηρή πρέπει να είναι η κρίση μας στην επιλογή του παραμυθιού, αφού μέσα από αυτό στέλνομε τα μηνύματά μας στο παιδί:

Η φράση «μια φορά και ένα καιρό...» ασκεί μαγική δύναμη και σημασία για το παιδί. Το παιδί, από τη στιγμή εκείνη μεταφέρεται με τα φτερά της φαντασίας του σ' ένα θαυμαστό κόσμο, κόσμο γεμάτο αισιοδοξία, χαρά, ειρήνη και αγάπη, αφού και αυτά πρέπει ν' αντιπροσωπεύει το σωστό σύγχρονο παραμύθι που είναι η σωστή τροφή των μικρών παιδιών.

Επίσης, το παραμύθι συμβάλλει στην πολιτισμογνωσία (γνώση του πολιτισμού). Τα παραμύθια που αναφέρονται στην Ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα διαφόρων λαών και διαφόρων εποχών μας εισάγουν στο πνεύμα, την ψυχή και συνεπώς τη γνώση διαφόρων παρωχημένων πολιτισμών της ανθρωπότητας.

Επί πλέον, τα παραμύθια παρέχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την ιστορική συνέχεια των λαών και ν' αποκτήσουν και λαογραφικές γνώσεις.

Θα τελειώσουμε με τα λόγια της VIRGINIA HAVILANT, που τόνισε στο 15ο Συνέδριο της IBBY:

«Θα υπήρχε πλήρης στασιμότητα σ' όλες τις επιστήμες και στη Τέχνη δίχως την αχαλίνωτη φαντασία δημιουργικών ανθρώπων που, όπως φαίνεται, επηρεάστηκαν διαβάζοντας παραμύθια στην παιδική τους ηλικία».

Παραπομπές

- 1 Paul Diel «Ο Συμβολισμός στην Ελληνική Μυθολογία» Payot, Paris 1966 σελ. 13. Ελλ. Έκδοση: Ι. Χατζηνικολή.
- 2 Πλάτωνος Πολιτεία Βιβλίο 392α
- 3 Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού, Μ. Γουδέλη.
- 4 Από το βιβλίο του Ν. Ράπτη «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσχολικής αγωγής».
- 5 Τζ. Κούπερ: «Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών».

Βιβλιογραφία

1. Νηπιαγωγική Μεθοδολογία Β' Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη Τόμος Γ'.
2. Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας, Β. Αναγνωστόπουλου.
3. Τζ. Κούπερ «Ο Θαυμαστός κόσμος των Παραμυθιών».
4. «Ο Συμβολισμός στην Αρχαία Ελληνική Μυθολογία» Paul Diel.
5. «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσχολικής αγωγής». Ν. Ράπτη.
6. Μ. Τζάνη «Κοινωνιολογία της Παιδείας». Παραδόσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε.
7. «Ψυχική Υγιεινή του παιδιού». Μ. Γουδέλη.
8. Μ. Μερακλή: «Τα παραμύθια μας».

Αιτιολογήσεις συμπεριφοράς, προσδοκίες και συναισθήματα: συνεπαγωγές για την παιδαγωγική πράξη

Π. Βλοντάκη
M. Sc. Psychology
Univ. of Massachusetts

(Εισήγηση στα πλαίσια σεμιναρίου Ψυχολογίας στο Κολλέγιο Ψυχικού, Ιούνιος 1984)

Στην καθημερινή ζωή, στις συναλλαγές με άτομα του ιδιωτικού ή δημόσιου χώρου μας αιτιολογούμε και, κατά συνέπεια, αξιολογούμε τη συμπεριφορά του συνομιλητή. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία εμπλεκόμαστε είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα αποβλέποντας στο να προσδιορίσουμε τις κανονικότητες εκείνες που θα επιτρέψουν την πρόβλεψη και αντιμετώπιση ανάλογης συμπεριφοράς. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τις αιτίες των πράξεων, τόσο των δικών μας όσο και των γύρω μας, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως: τις γενικότερες συνθήκες, τους ρόλους, τις προκαταλήψεις, τις προσδοκίες μας.

Η σχολική τάξη αποτελεί συχνά ένα μικρόκοσμο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Υπάρχουν ρόλοι περισσότερο ή λιγότερο προκαθορισμένοι (π.χ., μαθητής-δάσκαλος), ρόλοι δυναμικοί (καλός - κακός, μαθητής, δημοφιλής ή ανεπιθύμητος), στερεότυπα που αναπαράγονται και διαιωνίζονται. Όλα αυτά δημιουργούν ένα συναισθηματικό κλίμα, που τελικά καθορίζει την ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η συζήτηση των θεμάτων αυτών.

Κίνητρα και αιτιολόγηση

Οι αντιδράσεις μας απέναντι στους άλλους καθορίζονται με βάση όχι τη συγκεκριμένη πράξη όσο το πώς αντιλαμβανόμαστε τις υποκείμενες αιτίες και προθέσεις. Για να χαρτογραφήσουμε, λοιπόν, αυτό το χώρο κοινωνικής αντιληπτικότητας που αναφέρεται στην αιτιολόγηση, ας ξεκινήσουμε από μια

βασική διάκριση: την αντίληψη *εξωτερικών* και *εσωτερικών* αιτίων συμπεριφοράς (Jones, E. και Nisbett, R.E. 1971).

Λέγοντας εξωτερικά αίτια εννοούμε ότι κάποιος συμπεριφέρεται μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο υπό την πίεση της κατάστασης στα πλαίσια της οποίας λειτουργεί. Μ' αυτή την έννοια, υπάρχει η προσδοκία ότι οποιοσδήποτε βρεθεί σε παρόμοιες συνθήκες θα πράξει ανάλογα. Αντίθετα, τα εσωτερικά αίτια αναφέρονται σε χαρακτηριστικά-ιδιομορφίες του ατόμου.

Η αιτιολόγηση με βάση εξωτερικά ή εσωτερικά αίτια εξαρτάται από παράγοντες όπως α) τις πηγές πληροφόρησης, β) τις προσδοκίες και προκαταλήψεις μας καθώς και γ) την επικέντρωση της προσοχής ανάλογα με το αν είμαστε πρωταγωνιστές ή παρατηρητές μιας κατάστασης.

α) *Πηγές πληροφόρησης*: σαν παρατηρητές αναλύουμε ένα γεγονός με βάση τον πρωταγωνιστή της πράξης, το στόχο προς τον οποίο κατευθύνεται καθώς και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται.

Για παράδειγμα σε μια διαπροσωπική σχέση, το σαρκαστικό σχόλιο του Α προς τον Β μπορεί να αποδοθεί είτε σε χαρακτηριστικά του Α (π.χ. είναι σαρκαστικός τύπος) είτε σε χαρακτηριστικά του Β (π.χ. προκαλεί το σαρκασμό) είτε στην κατάσταση (π.χ. είναι τέτοιες οι συνθήκες που εκλύουν τον σαρκασμό). Για να αιτιολογήσει το σαρκασμό του Α, ο παρατηρητής καταφεύγει στις εξής πηγές πληροφόρησης: την ομοφωνία (consensus) (δηλ. κατά πόσο και άλλα άτομα εκτός από τον Α συμπεριφέρονται σαρκαστικά προς τον Β), τη *σταθερότητα* (consistency) (δηλ. κατά πόσο ο Α δείχνει σαρκασμό όποτε συναντά τον Β) και τη *γενίκευση συμπεριφοράς* (distinctiveness among targets) (δηλ. το κατά πόσο ο Α είναι σαρκαστικός απέναντι σε κάθε συνομιλητή του ή μόνο προς τον Β) (Wagner D.M., Vallacher, R.R., 1971).

β) *Προσδοκίες και προκαταλήψεις*: οι παραπάνω πηγές πληροφόρησης προϋποθέτουν ότι έχουμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά ενός προσώπου διαχρονικά και σε διάφορα περιβάλλοντα. Όταν, όμως, κάτι τέτοιο υποπίπτει στην αντίληψη μας για πρώτη φορά, τότε σημαντικό ρόλο στις αιτιολογήσεις-αξιολογήσεις που κάνουμε, παίζουν οι προσδοκίες ή οι προκαταλήψεις μας. Προσδοκίες οι οποίες αφορούν χαρακτηριστικά είτε του κοινωνικού πλαισίου είτε του ρόλου.

Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι μάλλον σίγουροι για το τι είδους συμπεριφορά αρμόζει σε διάφορα περιβάλλοντα ή σε συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις χωρίς αυτό να τους έχει εξηγηθεί εκ των προτέρων. Στάση που σκιαγραφείται στο παρακάτω πείραμα (Ross, Amabile, Steinmetz, 1977): μια ομάδα ατόμων έλαβαν μέρος σ' ένα κουίζ γενικών γνώσεων. Οι ρόλοι «εξεταστή» ή «εξεταζόμενου» κατανεμήθηκαν τυχαία στους συμμετέχοντες οι οποίοι ήταν ενήμεροι των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του κάθε ρόλου. Οι ρόλοι συνεπάγονταν ότι οι εξεταστές θα γνώριζαν τις απαντήσεις ενώ οι εξεταζόμενοι ήταν αναπόφευκτο να δείχνουν μεγαλύτερη ή μικρότερη άγνοια. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πειραματική ομάδα οι εξεταστές προετοιμάζαν οι ίδιοι τις ερωτήσεις τους, ενώ στην ομάδα ελέγχου έπαιρναν τις

ερωτήσεις έτοιμες, κι αυτό εν γνώσει όλων των συμμετεχόντων στο πείραμα.

Μετά το τέλος του κουίζ, εξεταστές και εξεταζόμενοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις δύο περιπτώσεις οι εξεταστές βαθμολογούσαν τον εαυτό τους πολύ υψηλότερα από τους εξεταζόμενους. Η μόνη διαφορά ήταν ότι στην ομάδα ελέγχου οι εξεταζόμενοι δεν αξιολογούσαν τον εαυτό τους τόσο αρνητικά όσο στην πειραματική ομάδα. Και, ακόμη, παρατηρητές της όλης διαδικασίας, ενήμεροι του τυχαίου της απονομής των ρόλων, συμερίζονταν την άποψη των εξεταζόμενων για το σαφώς ανώτερο επίπεδο γνώσεων των εξεταστών. Δηλαδή, η κοινωνική κρίση διαμορφώθηκε χωρίς να ληφθεί υπ' όψη η παραμορφωτική επίδραση των ρόλων.

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι και όταν η παντοδυναμία των συνθηκών είναι τέτοια που δεν επιτρέπει παρέκκλιση, οι άνθρωποι σαν παρατηρητές τείνουν να συμπεράνουν προσωπικές διαθέσεις και χαρακτηριστικά. Έτσι, έχει δειχθεί πειραματικά ότι αναγνώστες ενός κειμένου έτειναν να συμπεράνουν την πραγματική στάση του συγγραφέα ευθυγραμμισμένη μ' αυτήν του κειμένου ακόμη και όταν ήξεραν ότι ο συγγραφέας υποστήριζε αυτή τη θέση κατόπιν εντολής. (Jones, E., 1976).

Υπάρχει, δηλαδή, μια σαφής τάση υποτίμησης των χαρακτηριστικών της κατάστασης και υπερτίμησης των χαρακτηριστικών του προσώπου. Κι αυτό σ' ένα μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το πως εστιάζουμε την προσοχή μας σαν πρωταγωνιστές ή παρατηρητές των γεγονότων.

γ) Διαφορές πρωταγωνιστή, παρατηρητή ως προς τις αιτιολογήσεις

Ερευνητικά δεδομένα (Jones, E., Nisbett, R. 1971) δείχνουν ότι ο πρωταγωνιστής αποδίδει τα αίτια των πράξεων του σε εξωτερικούς παράγοντες ενώ ο παρατηρητής τείνει να αποδίδει τις ίδιες πράξεις σε προσωπικά χαρακτηριστικά - διαθέσεις του πρωταγωνιστή. Οι διαφορετικές εκτιμήσεις σ' ένα μεγάλο βαθμό οφείλονται σε διαφορά στο αντιληπτικό πεδίο σχετικά με τη δοσμένη κατάσταση. Δηλαδή, η προσοχή του πρωταγωνιστή ελκύεται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί ενώ η προσοχή του παρατηρητή από τα χαρακτηριστικά του πρωταγωνιστή (Jones, E., 1976).

Σε μια λεπτή διευθέτηση της οπτικής γωνίας, στα πλαίσια ενός πειράματος, παρουσίασαν σε video εικόνες ενός παίκτη που έπαιζε σκάκι. Οι εικόνες έδειχναν το σκάκι είτε από την οπτική γωνία του παίκτη είτε από οπτική γωνία κάθετη προς αυτήν του παίκτη. Ο παρατηρητής που επικέντρωνε την προσοχή του στον παίκτη απόδιδε μεγαλύτερη αιτιότητα σ' αυτόν. Ενώ ο παρατηρητής με οπτική γωνία όπως αυτήν του παίκτη αιτιολογούσε την κατάσταση (δηλ. στην προκειμένη περίπτωση τη διευθέτηση που είχαν τα πιόνια) για την έκβαση του παιχνιδιού. (Hansen, R., και συνεργάτες, 1976).

Ανάλογα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν με αλλαγή στην ψυχολογική οπτική γωνία. Ζητώντας, δηλ., από τους παρατηρητές να βιώσουν το ρόλο του πρωταγωνιστή μιας κατάστασης (Regan, D., και Totten, J., 1975).

Και στην περίπτωση όμως αυτή, της εξομοίωσης του αντιληπτικού πεδίου,

ο παρατηρητής τείνει να πιστεύει ότι θα είχε συμπεριφερθεί διαφορετικά από τον πρωταγωνιστή σε ανάλογη περίπτωση. Αυτό αποτελεί βάση για να αποδώσει έμφυτα χαρακτηριστικά, συχνά αρνητικά ή υποτιμητικά. Και αυτή η τάση δικαιολογείται από το προσωπικό όφελος που συνεπάγεται για τον παρατηρητή (Jones, E., 1976). Του επιτρέπει την πρόβλεψη και, επομένως, την προσδοκία ανάλογης συμπεριφοράς του συγκεκριμένου προσώπου στο μέλλον. Το πρόσωπο είναι ένα, οι καταστάσεις πολλές.

Αιτιολογήσεις επιτυχίας-αποτυχίας

Είδαμε, λοιπόν, πως αιτιολογούμε αποδίδοντας εξωτερικά ή εσωτερικά αίτια, εστιάζοντας την προσοχή μας στις συνθήκες ή το πρόσωπο, αντίστοιχα. Και πως υπάρχει μια αποκτημένη προκατάληψη που μας ωθεί σαν παρατηρητές να εστιάζουμε την προσοχή μας στο πρόσωπο παραβλέποντας συχνά τις συνθήκες.

Περιορίζοντας τώρα το θέμα της αιτιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου συχνά ερχόμαστε αντιμέτωποι με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ας δούμε πως γίνονται οι αντίστοιχες αιτιολογήσεις καθώς και τις συνεπαγωγές τους για τον «καλό» ή «κακό» μαθητή.

Όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε τα αίτια των αποτυχιών ή επιτυχιών μας είτε στον εαυτό μας είτε στους άλλους, τα οριοθετούμε σε δύο βασικές διαστάσεις: *εξωτερικά - εσωτερικά και σταθερά- μεταβλητά αίτια*.

Σε γραφική παράσταση, η αλληλεξάρτηση των παραμέτρων αυτών έχει ως εξής:

	Εσωτερικά αίτια	Εξωτερικά αίτια
Σταθερά αίτια	Ικανότητα	Δυσκολία καθήκοντος
Μεταβλητά αίτια	Προσπάθεια	Τύχη

(Weiner, B., 1974)

Η αναφορά σε ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα αυτά αίτια εξαρτάται από παράγοντες, όπως α) την ποσότητα πληροφόρησης που έχουμε σαν παρατηρητές ή πρωταγωνιστές, β) το προσωπικό μας συμφέρον, γ) τη συχνότητα-γενίκευση του φαινομένου της επιτυχίας ή αποτυχίας στον ευρύτερο πληθυσμό.

α) *Ποσότητα πληροφόρησης*: τείνομε να θεωρούμε ένα πρόσωπο ικανό ή ανίκανο (κάνομε δηλ., εσωτερική αιτιολόγηση), αν έχει ιστορικό σταθερής επιτυχίας ή αποτυχίας στο παρελθόν.

β) *Προσωπικό συμφέρον*, δηλ. τι επιπτώσεις έχει η αποτυχία ή η επιτυχία για μας τους ίδιους σαν παρατηρητές ή πρωταγωνιστές. Χαρακτηριστικό είναι το εξής πείραμα (Wagner και Vallacher, 1977). Μια ομάδα φοιτητές ανάλαβαν να διδάξουν αριθμητική σε παιδιά 4ης δημοτικού. Κάθε φοιτητής έπρεπε να

εξηγήσει τον πολλαπλασιασμό με το 10 σε δύο μαθητές. Με παρέμβαση του πειραματιστή είχε κανονισθεί ότι ο ένας μαθητής θα είχε καλή ενώ ο άλλος κακή απόδοση. Κατόπιν, κάθε φοιτητής δίδαξε τους ίδιους μαθητές τον πολλαπλασιασμό με το 20. Για τους μισούς φοιτητές διατηρήθηκε το ίδιο μοντέλλο συμπεριφοράς των μαθητών (ο ένας καλή, ο άλλος πτωχή απόδοση) ενώ για τους άλλους μισούς το μοντέλο άλλαξε ώστε και ο δεύτερος μαθητής τώρα είχε καλή απόδοση. Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν την απόδοση των μαθητών τους, οι φοιτητές που δούλεψαν με τους βελτιωμένους μαθητές αιτιολόγησαν τη βελτίωση με βάση την προσωπική διδακτική ικανότητά τους (εσωτερική αιτιολόγηση). Αν ο μαθητής δεν είχε δείξει βελτίωση, οι φοιτητές αιτιολογούσαν τη χαμηλή προσπάθεια των μαθητών ή τη χαμηλή νοημοσύνη τους. Αυτή η ωφελιμιστική εξήγηση επιβεβαιώνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία, η επιτυχία αποδίδεται συνήθως σε εσωτερικούς παράγοντες (ικανότητα/προσπάθεια) ενώ η αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες (δυσκολία καθήκοντος/τύχη) (Callaghan, Manstead, 1983).

γ) *Συχνότητα ή γενίκευση του φαινομένου της επιτυχίας, αποτυχίας στον ευρύτερο πληθυσμό:* τείνομε να αποδίδομε την επιτυχία κάποιου σε ικανότητα αν είναι ασύμβατη προς τα γενικότερα αποτελέσματα του πληθυσμού. Όταν δηλ., κάποιος πετυχαίνει σε καθήκον στο οποίο αποτυχαίνουν οι περισσότεροι συμμετέχοντες (Weiner, B., 1974).

Ατομικές διαφορές: αιτιολόγηση με βάση εσωτερικά ή εξωτερικά αίτια, ικανότητα ή προσπάθεια

Όλοι οι άνθρωποι δεν αιτιολογούν τις επιτυχίες ή αποτυχίες τους με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν ατομικές διαφορές και η βασική διάκριση είναι αυτή ανάμεσα στα άτομα που πιστεύουν ότι οι επιτυχίες ή αποτυχίες τους είναι αποτέλεσμα των πράξεών τους (internal locus of control) και στα άτομα που αποδίδουν ανάλογα γεγονότα στις πράξεις ισχυρών άλλων ή στην τύχη (external locus of control). Βέβαια, οι περισσότεροι άνθρωποι δυνητικά μπορεί να ανήκουν στη μία ή την άλλη κατηγορία ή να βρίσκονται κάπου στο μέσο.

Έχει βρεθεί πειραματικά ότι η σχολική επιτυχία είναι υψηλότερη για άτομα της πρώτης κατηγορίας (internal) (Brown και Strickland, 1972. Bar-Tal και συνεργ. 1980). Άτομα αυτού του τύπου έχουν την τάση να ζητούν την πληροφόρηση περισσότερο ενεργητικά και να την χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά από άτομα της δεύτερης κατηγορίας (external) (Davis και Phaves, 1976). Και, επίσης, κάνουν πιο ακριβείς προβλέψεις για τα αποτελέσματα τους (Gilmore και Reid, 1978).

Όμως και γι' αυτή την κατηγορία, η παραπέρα απόδοση και ο συναισθηματικός αντίκτυπος θα διαφέρουν ανάλογα με το αν η αιτιολόγηση γίνεται με βάση την ικανότητα ή την προσπάθεια

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στις μικρότερες και μεγαλύτερες ηλικίες εκτιμάται περισσότερο η απόδοση (όπως συνήθως ερμηνεύεται η ικανότητα) ενώ η αξιολόγηση της προσπάθειας φθάνει στο maximum και περιορίζεται στην ηλικία 10-12 ετών (Weiner, B. και Peter, A., 1973). Έτσι, στα πλαίσια μιας έρευνας, ενώ 45,8% των παιδιών της 5ης Δημοτικού προτιμούσαν να θεωρούνται εργατικά (δηλ. υψηλής προσπάθειας) μόνο 12,5% των μαθητών του λυκείου και 8,3% των φοιτητών προτιμούσαν μια τέτοια αξιολόγηση (Ravin, A., και συνεργάτες, 1983). Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται με το ότι ενώ οι μαθητές 10-12 χρόνων είναι σε θέση να εκτιμήσουν την πληροφορία για τη χρησιμότητα της προσπάθειας, οι μεγαλύτεροι μαθητές έχουν ήδη μάθει ότι η ικανότητα και το αποτέλεσμα εκτιμούνται στην κοινωνία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σαν παρατηρητές αξιολογούμε θετικά ένα άτομο χαμηλής ικανότητας που προσπαθεί σκληρά, όμως εμείς οι ίδιοι θα θέλαμε για τον εαυτό μας να είμαστε και να θεωρούμαστε ικανοί. Η ικανότητα θεωρείται σταθερό χαρακτηριστικό με προγνωστική δύναμη για μελλοντικά επιτεύγματα. Η προσπάθεια εξαρτάται από τη θέληση και μπορεί να διδαχτεί ή να κινητοποιηθεί.

Επομένως, αν αλλάξουμε την αιτιολόγηση, παιδιά που έχουν μάθει να αισθάνονται ανίσχυρα απέναντι στην αποτυχία επειδή την αποδίδουν είτε σε εξωτερικούς παράγοντες πέρα από τη θέλησή τους, είτε σε εσωτερικούς παράγοντες, μη ελέγξιμους (π.χ. έλλειψη ικανότητας) θα μάθουν να ανταπεξέρχονται.

«Μαθημένη μοιρολατρεία» (Learned Helplessness)

Πολύ συχνά, στη σχολική πράξη, ερχόμαστε αντιμέτωποι με το μαθητή που πιστεύει ότι η αποτυχία είναι πέρα από το δικό του έλεγχο.

Πράγμα που έχει παρατηρηθεί όχι μόνο στους ανθρώπους αλλά και στα ζώα. Η έρευνα έχει δείξει ότι ζώα που είχαν προεκπαιδευτεί με αναπόφευκτο σοκ, αποτύχαιναν να αποφύγουν τραυματικό σοκ σε μια άλλη κατάσταση όπου αυτό μπορούσε να αφαιρεθεί με την εκτέλεση μιας απλής κίνησης.

Ανάλογα και στο μαθητικό πληθυσμό παρατηρήθηκε ότι μετά από αποτυχία, μια ορισμένη ομάδα παιδιών δεν αντιδρούσαν ώστε να επιτύχουν, έστω και αν τους δίδονταν τα κίνητρα και ήταν ικανά να αντιδράσουν θετικά (Dweck και Reppucci, 1973).

Ανάλυση των δεδομένων, αποκάλυψε ότι τα λιγότερο επίμονα παιδιά α) έπαιρναν λιγότερη προσωπική ευθύνη για τις επιτυχίες ή αποτυχίες τους και β) στο βαθμό που αναλάβαιναν προσωπική ευθύνη είχαν την τάση να αποδίδουν τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους σε ικανότητα μάλλον παρά προσπάθεια.

Η κατάλληλη αντιμετώπιση μιας τέτοιας μοιρολατρικής στάσης περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) να καταδειχθεί στο παιδί η εξάρτηση της αποτυχίας από

τις πράξεις του και β) να του εξηγηθεί ποιά συγκεκριμένα σημεία πρέπει να αιτιολογηθούν για την αποτυχία.

Στα πλαίσια ενός πειράματος (Dweck, C., Reppucci, N., 1973) 12 παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην 1η ομάδα δόθηκαν προβλήματα τα οποία είχαν προγραμματιστεί έτσι ώστε να μην υπάρχει αποτυχία. Το παιδί θα τα έλυνε όλα σε τακτό χρονικό διάστημα και η επιτυχία αποδίδονταν στις σωστές αντιδράσεις του. Η 2η ομάδα διέφερε από την 1η κατά δύο τρόπους: την προγραμματισμένη εμφάνιση αποτυχίας και την αιτιολόγησή της. Έτσι σε 20% περίπου των προβλημάτων, το έργο ήταν περισσότερο από όσο μπορούσε να επιτευχθεί μέσα στο χρονικό όριο. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, ο πειραματιστής απόδιδε την αποτυχία σε ανεπαρκή προσπάθεια.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν να αποδίδουν την αποτυχία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους σε ανεπαρκή προσπάθεια ήταν σε θέση να επιμένουν και μετά την αποτυχία. Τα παιδιά της 1ης ομάδας ενώ κατά την πειραματική φάση έδειξαν βελτίωση στην απόδοσή τους, φάνηκαν πιο ευαίσθητα στην αποτυχία μετά από την παρατεταμένη εμπειρία της επιτυχίας. Έτσι φαίνεται ότι ενώ η μέθοδος «μόνο επιτυχία» είναι αποτελεσματική για να διδάξει τα παιδιά ένα δοσμένο υλικό, ίσως είναι βραχυπρόθεσμη στα αποτελέσματά της.

Προσδοκίες

Μέχρι ενός σημείου η εικόνα του εγώ είναι το προϊόν του πως νομίζουμε ότι μας αντιλαμβάνονται οι «σημαντικοί άλλοι» στη ζωή μας (Purkey, W., 1978). Επομένως, η εικόνα που ο δάσκαλος έχει για το μαθητή έχει άμεσο αντίκτυπο στην εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του. Και οι προσδοκίες του είναι βασικός παράγοντας για το αν ένα αποτέλεσμα θα αποδοθεί σε σταθερούς ή μεταβλητούς παράγοντες με συνέπεια την παθητική στάση ή την ενεργητική υπέρβαση των δυσχερειών.

Είναι πολύ βασικό για το δάσκαλο, όταν σχηματίζει μια εικόνα για το παιδί να λαβαίνει υπ' όψη τα στοιχεία εκείνα που μπορεί να διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα, δημιουργώντας προκατάληψη.

Η ευαισθητοποίηση στον τομέα αυτό είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία, όπως φαίνεται από το παρακάτω πείραμα (Worall και Cowan, 1983). Σε μια ομάδα δασκάλων δόθηκε διάλεξη σχετικά με τη διαδικασία της λανθασμένης αιτιολόγησης (misattribution). Κατόπιν, τους προβλήθηκαν σε video σκηνές ενός παιδιού που έπαιζε είτε το ρόλο του «καλού μαθητή» είτε το ρόλο του «κακού μαθητή». Προηγουμένως, οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν ότι το παιδί απλώς θα παριστάνει μια συμπεριφορά. Σκοπός της παρατήρησης τους ήταν να διαβλέψουν την πραγματική εικόνα του μαθητή και να τον αξιολογήσουν όπως πραγματικά είναι.

Παρ' όλα αυτά, οι δάσκαλοι σ' ένα μεγάλο βαθμό συμφωνούσαν ότι τα

παιδιά ήταν όπως το ρόλο που παρίσταναν. Είναι πιθανό ότι οι δάσκαλοι παρατηρητές ενώ μπορούσαν να αποκλείσουν τις πιο αδρές πλευρές της φτειαχτής συμπεριφοράς, χρησιμοποιούσαν μερικές κατά την κρίση τους ινεπιτήδευτες ενδείξεις για να σχηματίσουν την εντύπωση ότι το παιδί, μέχρι νός σημείου, ήταν πραγματικά ό,τι παρίστανε.

Πράγμα που υποσημαίνει έναν ορισμένο αυτοματισμό στις αξιολογικές αντιδράσεις που πιθανό να μην υπόκειται εύκολα σε συνειδητές διορθώσεις, έχοντας πάντα υπ' όψη ότι μιλάμε για τις πρώτες εντυπώσεις.

Οι περισσότερες πληροφορίες που έχουμε για τις «πρώτες εντυπώσεις» αφορούν το πως τα χαρακτηριστικά του προσώπου επηρεάζουν την αξιολόγηση του παρατηρητή υπερισχύοντας των χαρακτηριστικών της κατάστασης στα πλαίσια της οποίας αυτές οι αξιολογήσεις συμβαίνουν. Και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται για να σχηματίσουν την εντύπωση, συχνά εμφανίζεται παράλογος. Αποτελεί αξιόπιστο εύρημα ότι οι εκτιμήσεις των δασκάλων για την νοητική ικανότητα παιδιών για τα οποία δεν έχουν άλλη πληροφορία, επηρεάζεται από το φύλο*, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα (Cooper, H., και συνεργάτες, 1975), την εμφάνιση (Clifford Walster, 1973) ή ακόμη και το όνομα (Harari και McDavid, 1973).

Επίσης, οι εντυπώσεις ως προς την ικανότητα που σχηματίζονται τα πρώτα λεπτά της διαπροσωπικής συνάντησης ασκούν κυρίαρχη επίδραση και πολλές φορές δύσκολα ανασκευάζονται. Χαρακτηριστικό είναι το εξής πείραμα (Jones, E., 1967). Μια ομάδα παρατήρησε έναν εξεταζόμενο να απαντά σε 30 δύσκολες ερωτήσεις τεστ νοημοσύνης. Το 1/3 των μελών της ομάδας είδαν τον εξεταζόμενο να κάνει ένα πολύ καλό ξεκίνημα, απαντώντας σε 10 από τις πρώτες 15 ερωτήσεις σωστά, και να μειώνει σταθερά την απόδοση του απαντώντας μόνο στις 5 από τις τελευταίες 15 ερωτήσεις. Το δεύτερο τρίτο των μελών της ομάδας τον είδαν να λειτουργεί αντίστροφα, απαντώντας στις 5 από τις πρώτες 15 ερωτήσεις σωστά με βελτίωση στο δεύτερο μέρος του τεστ όπου απάντησε στις 10 από τις 15 ερωτήσεις σωστά. Και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είδαν τον εξεταζόμενο να απαντά σε 15 από τις 30 ερωτήσεις σωστά, αλλά διάσπαρτα, χωρίς συγκεκριμένη καμπύλη βελτίωσης ή πτώσης. Κατόπιν, ζητήθηκε από όλους τους παρατηρητές να βαθμολογήσουν τη νοητική ικανότητα του εξεταζόμενου, να προβλέψουν την απόδοση του σε μια άλλη σειρά ερωτήσεων και να θυμηθούν σε πόσες ερωτήσεις είχε απαντήσει σωστά. Ας μην ξεχνάμε, βέβαια, ότι και στις τρεις περιπτώσεις ο εξεταζόμενος είχε απαντήσει σωστά στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων (15 στις 30). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην 1η περίπτωση (αρχικά καλή απόδοση-σταδιακή χειροτέρευση) ο εξεταζόμενος κρίθηκε σαν υψηλότερης νοημοσύνης από ό,τι στην 2η και 3η περίπτωση (αρχικά κακή απόδοση-σταδιακή βελτίωση ή διάσπαρτες σωστές απαντήσεις). Επιπλέον, στην 1η περίπτωση, της σταδιακής χειροτέρευσης, οι παρατηρητές θυμόντουσαν ότι ο εξεταζόμενος είχε καλύτερη απόδοση ενώ η πρόβλεψη για μελλοντική απόδοση ήταν πιο θετική από ό,τι στην 2η και

3η. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν με επανάληψη ανάλογου πειράματος Feldman, R., και Allen, V., 1975). Ακόμα που παρακολούθησαν σε video τη σταδιακή βελτίωση ή τη σταδιακή χειροτέρευση της απόδοσης ενός παιδιού, αξιολόγησαν υψηλότερα την 2η περίπτωση.

Με άλλα λόγια, οι πρώτες εντυπώσεις μετρούν και κατευθύνουν τις προσδοκίες. Και από τη στιγμή που ένα άτομο χαρακτηριστεί σαν υψηλής ή χαμηλής ικανότητας, η ταμπέλλα, επιβιώνει, έστω κι αν η απόδοση αλλάξει στο μέλλον.

Επειδή, όμως, η ικανότητα θεωρείται σταθερό χαρακτηριστικό ενώ η προσπάθεια σαν χαρακτηριστικό μεταβλητό, απερίσκεπτοι χαρακτηρισμοί του τύπου ικανός-άνικανος μπορεί να έχουν καταστροφικές επιπτώσεις.

Αυτο-εκπληρούμενη προφητεία (self-fulfilling prophecy)

Συχνά, η έντονη προσδοκία ενός γεγονότος μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά μας έτσι ώστε το προσδοκούμενο γεγονός να γίνει πολύ πιθανό, καταλήγοντας σε αυτο-εκπληρούμενη προφητεία.

Η καταλυτική επίδραση των προσδοκιών έχει επιβεβαιωθεί με σειρά πειραμάτων, όπως το ακόλουθο. (Rosenthal, R., 1968). Οι φοιτητές επιλέγησαν σαν ερευνητές, αναλαμβάνοντας ο κάθε ένας 20 άτομα για πειραματισμό. Κάθε ερευνητής θα έδειχνε σε κάθε άτομο της ομάδας του 10 φωτογραφίες προσώπων και αυτό θα βαθμολογούσε την επιτυχία (+10) ή αποτυχία (-10) που αντανακλούσε η έκφραση του προσώπου της φωτογραφίας. Τα πρόσωπα στις φωτογραφίες είχαν επιλεγεί έτσι ώστε να είναι μάλλον ουδέτερα και θα περίμενε κανείς ο μέσος όρος των βαθμολογήσεων να κυμαίνεται γύρω στο 0. Όμως προηγουμένως, στους μισούς πειραματιστές λέχθηκε ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με ανάλογες έρευνες ήταν ότι τα πρόσωπα στις φωτογραφίες βαθμολογούνταν σαν επιτυχή (+5). Στους άλλους μισούς λέχθηκε ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με ανάλογες έρευνες ήταν ότι τα πρόσωπα έπαιρναν αρνητική αξιολόγηση σαν ανεπιτυχή (-5).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάθε πειραματιστής που είχε την προσδοκία ότι οι φωτογραφίες του απεικόνιζαν επιτυχημένους ανθρώπους, έπαιρνε υψηλότερη μέση βαθμολόγηση επιτυχίας από την ομάδα του σε σύγκριση με τον πειραματιστή που είχε αντίθετη προσδοκία. Διερευνώντας, κατόπιν, πως γινόταν ασυνείδητα η μεταβίβαση της προσδοκίας, διαπιστώθηκε πως οι αντιδράσεις των πρώτων μελών της ομάδας, επηρέαζαν τη συμπεριφορά του ερευνητή προς τα επόμενα. Δηλ. αν οι απαντήσεις των πρώτων μελών επιβεβαίωναν την υπόθεση του ερευνητή, η συμπεριφορά του προς τους επόμενους ήταν τέτοια που προκαλούσε την επιβεβαίωση της υπόθεσής του, και αντιστρόφως.

Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι άνθρωποι μπορούν να εμπλακούν σε πολύ αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία με την έκφραση του προσώπου, τον τόνο της φωνής ή ανεπαίσθητες κινήσεις. Πράγμα που δεν συμβαίνει μόνο με

τους ανθρώπους. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί σε πειράματα με ποντίκια όπως το εξής: 12 πειραματιστές ανάλαβαν 5 ποντίκια ο κάθε ένας, τα οποία έπρεπε να διδάξουν πως να διανύουν ένα λαβύρινθο με τη βοήθεια οπτικών ενδείξεων. Στους 6 πειραματιστές λέχθηκε ότι τα ποντίκια τους ήταν έξυπνα ενώ στους άλλους 6 ότι τα ποντίκια τους ήταν κουτά. Στην πραγματικότητα, δεν υπήρχε διαφορά. Όμως, στο τέλος του πειράματος, οι πειραματιστές με τα «έξυπνα» ποντίκια, βρήκαν ανώτερη μάθηση (Rosenthal, R., 1968).

Μεταφέροντας αυτά τα δεδομένα στη σχολική τάξη, είναι δυνατόν να γίνονται και τα παιδιά έξυπνότερα, όταν οι δάσκαλοι τους έχουν ανάλογη προσδοκία; Γι' αυτό το σκοπό σχεδιάστηκε το εξής πείραμα: σ' ένα σχολείο επιλέχθηκε μια ομάδα παιδιών, για τα οποία δόθηκε στους δασκάλους η πληροφορία ότι είχαν επιτύχει υψηλή βαθμολόγηση σε τεστ νοημοσύνης. Επομένως θα εσημείωναν σημαντική πρόοδο κατά τους επόμενους μήνες. Στην πραγματικότητα αυτή η διαφορά υπήρχε μόνο στο μυαλό των δασκάλων. Στο τέλος του σχολικού έτους, δόθηκε τεστ σε όλα τα παιδιά και βρέθηκε ότι η πειραματική ομάδα είχε σημειώσει βελτίωση ελαφρά μεγαλύτερη από αυτή των άλλων παιδιών με βάση τις προσδοκίες των δασκάλων. Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ συνήθως η έμφαση στη θετική προσδοκία δίδεται κυρίως για παιδιά με χαμηλή απόδοση, η έρευνα αυτή έδειξε τη θετική επίδραση και για παιδιά με υψηλή απόδοση. Οι δάσκαλοι με τη σειρά τους περιέγραψαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας σαν περισσότερο ενδιαφέροντα, πιο χαρούμενα και με μεγαλύτερη περιέργεια για μάθηση.

Οι θετικές προσδοκίες των δασκάλων μεταφράζονται όχι μόνο σε πιο θετική συμπεριφορά (υπομονή, χαμόγελο κ.λπ) αλλά και σε δραστική αλλαγή διδακτικού στυλ. Έτσι π.χ. έχει παρατηρηθεί πειραματικά ότι δάσκαλοι στους οποίους η ομάδα παιδιών του περιγράφηκε σαν ομάδα υψηλών δυνατοτήτων, προσπάθησαν να διδάξουν περισσότερα πράγματα στους μαθητές τους από δασκάλους με αρνητικές προσδοκίες (Rosenthal και Jacobsen, 1968).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, αυτά τα δεδομένα είτε πρόκειται για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είτε για το σχολικό περιβάλλον, φαίνεται ότι η κοινωνική μας κρίση μπορεί να διαστρεβλωθεί από δύο βασικές τάσεις: την τάση για επικέντρωση της προσοχής στο πρόσωπο, αγνοώντας συχνά τα σημεία του περιβάλλοντος που λειτουργούν «ανεπαισθήτως» ρυθμίζοντας την οπτική γωνία και κοινωνική αντιληπτικότητα. Και την τάση για απόδοση σταθερών αιτίων που επιτρέπουν την πρόβλεψη. Η ευαισθητοποίηση σ' αυτά τα θέματα είναι κάτι το βασικό γιατί ο τρόπος με τον οποίο ορίζουμε ένα πρόβλημα οριοθετεί όχι μόνο το τι κάνουμε αλλά και το τι δεν κάνουμε για να το λύσουμε. Όσο το είναι δυνατό το σημείο παρέμβασης να οριοθετηθεί μέσα στο σχολείο, οι προσδοκίες είναι καθοριστικές. Γιατί ένα δέντρο είναι ένα δέντρο ανεξάρτητα από το πως το ονομάζουμε. Ο άνθρωπος όμως αρχίζει να υπάρχει από τη στιγμή που αποκτά ένα όνομα ή ένα χαρακτηρισμό. Και είναι αυτό το τελευταίο που σε μεγάλο βαθμό βηματοδοτεί την εξέλιξή του.

* Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι και άνδρες και γυναίκες έχουν χαμηλές προσδοκίες για την επιτυχία των κοριτσιών. Και στο βαθμό που η απόδοση παραβιάζει αυτές τις προσδοκίες, η πιο βολική εξήγηση είναι ότι αυτή οφείλεται σε προσπάθεια ή εξωτερικούς παράγοντες μάλλον παρά ικανότητα (Bar-Tal, O., 1978).

Βιβλιογραφία

- Bar-Tal, D. (1978)* "Attributional analysis of achievement related behaviour". *Rev. Educ. Res.*, 48, 259-271.
- Bar-Tal, D., Kfir, D., Bar-Zohar, Y., and Chen, M. (1980)*. "The relationship between locus of control and academic achievement, anxiety and level of aspiration". *Br. J. educ. Psychol.*, 50, 53-60.
- Brown, J.C., and Strickland, B.R., (1972)* "Belief in internalexternal control of reinforcement and participation in college activities". *J. consult. clin. Psychol.*, 38, 148.
- Callaghan, Caroland Manstead, A.S.R. (1983)*. "Causal attributions for task performance: the effects of performance outcome and sex of subject". *The Br. J. of Psychol.*, 53, 14-23.
- Clifford, M., and Walster, E. (1973)*. "The effect of physical attractiveness on teachers expectations". *Sociol. Educ.* 76, 248-258.
- Cooper, H., Baron, R., and Lowe, C. (1975)*. "The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance". *J. educ. Psychol.*, 67, 312-319.
- Davis, W. L., and Phaves, E.J. (1967)*. "Internal - external control as a determinant of informationseeking in a social influence situation". *J. Personality*, 35, 547-561.
- Dweck, C., Repucci, N. (1973)*. "Learned helplessness and reinforcement responsibility in children". *J. Pers. Soc. Psychol* 24, 109-116.
- Feldman, R., and Allen, V. (1975)*. "Attribution of ability: an unexpected recurring effect". *Psychol. Rep.*, 36, 59-66.
- Gilmor, T.M., and Reid, D.W. (1978)*. "Locus of control, prediction, and performance of university examinations". *J. consult. clin. Psychol.*, 46, 565-566.
- Hansen, R.D., D.J., Ruhland, and C.L. Ellis (1976)* "Actor versus observer: the effect of perceptual orientation on causal attributions for success and failure". Unpublished manuscript.
- Harari, H., and McDavid, J., (1973)*. "Naire stereotypes and teachers expectations" *J. educ. Psychol.*, 65, 222-225.
- Jones, E.E. (1976)* "How do people perceive the causes of behavior?" *American Scientist*, 65 300-305.
- Jones, E.E., and V.A. Harris (1967)* "The attribution of attitudes" *J. Exp. Soc. Psychol.* 3, 1-24.

Jones, E. and Nisbett, R.E. (1971) "The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. N.Y. General Learning Press.

Purkey, W.W. (1978). *Inviting School Success*. Belmont Calif: Wadsworth.

Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., and Levit, R. (1983). "Students reactions to attributions of ability and effort" *Br. J. educ. Psychol.*, 53, 1-13.

Regan, D.T., and Totten, J. (1975). "Empathy and attribution: Turning observers into actors" *J. Pers. Soc. Psychol.*, 32, 850-856.

Rosenthal, R. (1968). "Self-fulfilling prophecy" *Psychology Today*, 47-51.

Rosenthal, R. and Jacobson (1968). "Teacher expectations for the disadvantaged". *Scientific American*, 218, 19-23.

Ross, L.D., Amabile, T.M. and Steinmetz, J.L. (1977). "Social roles, social control and biases in social processes". *J. Pers. Soc. Psychol.*, 35, 485-494.

Wagner, D.M., and Vallacher, R.R. (1977) *Implicit Psychology: An Introduction to Social Cognition*. N.Y. Oxford University Press.

Weiner, B., (Ed.) (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weiner, B., and Peter, N.A. (1973). "A cognitive-developmental analysis of achievement and moral judgements". *Dev. Psychol.*, 9, 290-309.

Worall, N., and Cowan, R. (1983). "Situational biases in teacher impressions". *Br. J. educ. Psychol.*, 53, 249-252.

Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών

*Δρ. Ευστάθιου Γ. Δημητρόπουλου
Φιλολόγου, Ψυχοπαιδαγωγού*

Εισαγωγή

Πολλά γράφονται τον τελευταίο καιρό για τα μονοθέσια δημοτικά σχολεία, και φυσικά περισσότερα συζητιούνται, κυρίως από μέρους των δασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι και οι φορείς που σχετίζονται αμεσότερα με τη λειτουργία και τα προβλήματα των σχολείων αυτών. Οι συζητήσεις συνήθως καταλήγουν σε αρνητική κριτική των μονοτάξιων σχολείων («καρκίνωμα της παιδείας μας» τα ονομάζει ο Κατσιούλας, 1983), και σε πρόταση κατάργησης ή συγχώνευσής τους (βλ. ακόμη σχετικά με το θέμα Γιακάλλης 1984, ΔΟΕ 1984, Ζιανίκας 1981, Ζαννίκας 1973, Ντόντης 1983, Ψαρρός 1984 κ.λπ.).

Από την άλλη μεριά η πολιτεία, και με την προηγούμενη και μ' αυτή τη διοίκηση, έχει ταχθεί υπέρ της «δυνητικής συγχώνευσης» των σχολείων αυτών με τη δημιουργία Σχολικών Κέντρων» ή ακόμη και υπέρ της κατάργησής τους αν απαιτηθεί (βλ. π.χ. Ν. 309/76, Ν. 1304/82, Σχέδιο Νόμου για τη Δημοτική και Μέση Παιδεία 1984 κ.λπ.). Μάλιστα πολλές συγχωνεύσεις, καταργήσεις και μεταφορές έχουν ήδη γίνει, σε διάφορα κατά περίπτωση σχήματα, και παλαιότερα και πρόσφατα.

Αφορμή για τούτο το σημείωμα αποτέλεσε η μάλλον αυξανόμενη και εντεινόμενη πίεση για επίσπευση λήψης μέτρων που σχετίζονται με την κατηγορία αυτή των σχολείων, καθώς και κάποια δημοσιεύματα στον τύπο που αναφέρονται στο χειρισμό του θέματος από μέρους διαφόρων φορέων. Θα επιχειρηθεί παρακάτω μια όσο το δυνατό σφαιρική παρουσίαση-μελέτη του θέματος «μονοθέσιο-ολιγοθέσιο σχολείο». Θα συζητηθούν τα μειονεκτήματα

και τα πλεονεκτήματα των σχολείων αυτής της κατηγορίας, θα παρουσιαστεί αντίλογος σ' αυτά ώστε να είναι εξασφαλισμένη η πολύπλευρη και αντικειμενική θεώρηση του προβλήματος, και τέλος θα εξαχθούν κάποια συμπεράσματα και θα γίνουν προτάσεις.

Τονίζω ιδιαίτερα ότι πρόθεσή μου είναι να διατηρήσω τη μελέτη αυτή έξω από κάθε πολιτική, συνδικαλιστική, κλαδική ή συντεχνιακή ένταξη. Αντίθετα, φιλοδοξία μου είναι να δώσω μια όσο το δυνατόν εμπειριστατωμένη θεώρηση του προβλήματος των μονοτάξιων σχολείων ώστε να διευκολυνθεί η λήψη συνετών αποφάσεων πάνω στο σοβαρό αυτό θέμα.

Για ν' αποφύγω τη δημιουργία βιαστικών και λανθασμένων εντυπώσεων δηλώνω ευθύς εξ αρχής ότι δεν είμαι αντίθετος στην κατάργηση, στη μεταφορά ή στη συγχώνευση σχολείων όταν τα μέτρα αυτά θ' αποβούν σε όφελος των παιδιών και των εμπλεκόμενων κατοίκων γενικότερα, και φυσικά δεν θα είναι βλαπτικά στις γενικότερες επιδιώξεις του έθνους. Προέρχομαι κι εγώ από περιοχή με πολλά προβληματικά σχολεία (μάλλον που τα προβληματικά σχολεία είναι το μόνο είδος ...εκεί), φοίτησα σ' ένα απ' αυτά, κι ακόμη υπάρχει εκεί έντονος προβληματισμός γύρω απ' το θέμα και μάλιστα σε πρώτο χέρι.

Η Δημογραφική Κατάσταση των Δημοτικών Σχολείων

Τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τον αριθμό των δημοτικών σχολείων κατά οργανικότητα ποικίλλουν ανά εκπαιδευτικό έτος αφού κάθε χρόνο γίνονται διαφοροποιήσεις, με την ίδρυση, αναβάθμιση, κατάργηση ή προσωρινή αναστολή λειτουργίας σχολείων. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει ο Ψαρρός (1984) το έτος 1982 λειτούργησαν δημοτικά σχολεία ως εξής: 1) σύνολο δημοσίων δημοτικών σχολείων 9.412, 2) σύνολο ιδιωτικών δημοτικών σχολείων 207, 3) κατανομή σχολείων κατά οργανικότητα: α) μονοθέσια 3.565, β) διθέσια 2.119, γ) τριθέσια 848, δ) τετραθέσια 382, ε) πενταθέσια 215, στ) εξαθέσια και άνω 2.283. Κατά έναν υπολογισμό του ίδιου, στα μονοθέσια φοίτησαν 70.000 μαθητές, στα διθέσια 90.000 και στα τριθέσια 60.000.

Σύμφωνα με πληροφορία της ΔΟΕ (1984) μέχρι το Σεπτέμβριο του 1983 είχαν συγχωνευτεί συνολικά 817 Δημοτικά Σχολεία, αριθμός που σήμερα, καλοκαίρι 1984, έχει μάλλον αυξηθεί. Και πολύ πρόσφατα ακόμη έγινε κατάργηση μερικών, άλλων υποβιβασμός κι άλλων συγχώνευση (Π.Δ. 294, ΦΕΚ 108, Τ.Α., 3-7-84).

Φαίνεται πάντως ότι δεν έχουν γίνει σημαντικές διαφοροποιήσεις στη δημογραφία των δημοτικών σχολείων τα τελευταία είκοσι χρόνια, τουλάχιστον σε αριθμητική θεώρηση μόνο. Από στοιχεία που δίνει ο Μπλιούμπης (1966) για το 1962, τότε λειτούργούσαν συνολικά 9.394 δημοτικά σχολεία από τα οποία τα 3.978 ήσαν μονοθέσια, τα 2.448 διθέσια, τα 1.076 τριθέσια. Σήμερα, Σεπτέμβριο

1984, λειτουργούν συνολικά 9.309 δημοτικά σχολεία, από τα οποία είναι 3.524 μονοθέσια, 1.997 διθέσια, 840 τριθέσια και τα υπόλοιπα στις ανώτερες βαθμίδες οργανικότητας.

Μειονεκτήματα του Μονοθέσιου Σχολείου

Σταχυολογώντας τη βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική, πολιτιστική και γεωπολιτική πραγματικότητα είναι εύκολο να εντοπίσουμε μια ολόκληρη σειρά μειονεκτημάτων των μονοθέσιων σχολείων (για ανάλυση και εκτεταμένη συζήτηση μερικών βλ. και Κατσιούλας 1983, Γιακάλλης 1984, ΔΟΕ 1984, Παπαφωτίου 1967, Κυργιάννης 1960, Φωτεινόπουλος 1967, Παπαδημητρίου 1962, Παπανδρέου 1983, Ζαννίκας 1973, Ριμπάς 1982 κ.λπ.). Μια προσεκτική μελέτη των μειονεκτημάτων που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία εύκολα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η θεώρησή τους γίνεται κατά κύριο λόγο από τη σκοπιά των επιπτώσεων που έχουν είτε στο δάσκαλο τον ίδιο είτε στο μαθητή (στην προσπάθειά του για μάθηση από τη μια μεριά και στη γενικότερη εξέλιξή του από την άλλη) είτε στο κοινωνικό σύνολο.

Παρακάτω συνοψίζω τα σημαντικότερα απ' αυτά τα μειονεκτήματα, σε μια προσπάθεια σύνθεσης, ομαδοποίησης και ανάλυσής τους.

1. Τα μονοθέσια σχολεία συνθέτουν για το δάσκαλο *συνθήκες δουλειάς που για πολλούς λόγους είναι από δύσκολες μέχρι ανιπόφορες*. Οι συνθήκες αυτές, που ποικίλλουν κατά περίπτωση, προκαλούνται τόσο από εξωσχολικούς παράγοντες όσο και από σχολικούς.

α) Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν κυρίως οι *συνθήκες κοινωνικής και πνευματικής ζωής του δάσκαλου και συνοψίζονται στην απομόνωσή του από τον κόσμο* (πολλά χωριά σε μονοθέσια σχολεία δεν έχουν καν δρόμο και φυσικά συγκοινωνία ή ακόμη κι αν έχουν λεωφορείο αυτό πάει μια δυο φορές την εβδομάδα και το χειμώνα ποτέ), στη δυσκολία διαμονής και συντήρησης (σε πολλά χωριά ο δάσκαλος δεν έχει πού να μείνει, πού να φάει, πού να πλυθεί, δεν έχει θέρμανση, ηλεκτρικό κ.λπ., κι αυτά δεν είναι καθόλου υπερβολές), στη δυσκολία επικοινωνίας (σε πολλά ορεινά χωριά δεν υπάρχει καν χειροκίνητο τηλέφωνο, κι αν υπάρχει αυτόματο, υπάρχει ένα στο καφενείο του χωριού), στη δυσκολία πνευματικής συμπλήρωσης ή ανανέωσης («μαραζώνουν οι δάσκαλοι σ' αυτά τα σχολεία» μας λέει ο Κατσιούλας 1983). Ακόμη πρέπει να τονιστεί η αφομοιωτική και ισοπεδωτική δύναμη εκείνου του περιβάλλοντος, που κάνει το δάσκαλο να χωριατοποιείται, να χάνει τα ενδιαφέροντά του, να παραιτείται κάθε προσπάθειας για περαιτέρω εξέλιξη, μελέτη, βελτίωση, να καταλήγει στο καφενείο και στο τάβλι.

β) Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι παράμετροι που σχετίζονται με το *κλίμα δουλειάς μέσα στο σχολείο*. Συνήθως τα σχολεία αυτά είναι παλιά, κακοσυντηρημένα κτίρια, με μια ξυλόσομπα για θέρμανση, με καμιά μόνωση,

ίσως χωρίς γραφείο, χωρίς στοιχειώδη εξοπλισμό. Κάποτε δεν είναι καν κτίρια στην κυριολεξία. Είναι καλύβες, ερημοκκλήσια, υπόγεια σπιτιών δίπλα στις αγελάδες. Αν τα παιδιά είναι λίγα (κάποτε είναι πεντέξι, με ούτε έναν εκπρόσωπο στην κάθε τάξη!), μηδενίζονται τα κίνητρα του δασκάλου για δουλειά, ο μικρός αριθμός δρα ως αντιπαρωθητικό γενικά στοιχείο για το δάσκαλο. Υπάρχει κατόπιν το θέμα των αντικειμένων διδασκαλίας: ο μονοθεσίτης δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει και να διδάσκει όλη εκείνη την ποικιλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, πράγμα το οποίο τον εξουθενώνει και στο πλαίσιο της προετοιμασίας και στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Τα προβλήματα του δασκάλου της επαρχίας τα ερευνά σε έκταση ο Κυριακίδης (1976).

2. Ενώ κατά την άποψη πολλών το μονοθέσιο σχολείο δεν προσφέρει «παιδεία ποιότητας», εν τούτοις η πολιτεία δαπανά «για τους μαθητές τους διπλάσια χρήματα» (Μακεδονία 26/5/84) Και ναι μεν δεν είναι βέβαιο αν συμβαίνει έτσι με τις δαπάνες (αν και εξετάζοντας τις δαπάνες «κατά κεφαλήν» αυτά τα σχολεία εμφανίζονται να στοιχίζουν περισσότερο αφού οι δαπάνες κατανέμονται σε λιγότερους μαθητές), είναι όμως φανερό ότι η λειτουργία των μονοθέσιων σχολείων *κοστίζει σπασοθήποτε στην πολιτεία* (στο κοινωνικό σύνολο δηλαδή) τόσο όσο χρειάζονται για να λειτουργήσουν στοιχειωδώς: την αμοιβή του δασκάλου, τη συντήρηση του κτιρίου, τα κάποια διδακτικά μέσα που ίσως προωθούνται σ' αυτό κ.λπ.

3. Τα μονοθέσια σχολεία *δεν πληρούν τις στοιχειώδεις ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις μάθησης* για τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτά. Εδώ βέβαια η επιχειρηματολογία διαφοροποιείται ανάλογα με την αριθμητική πληρότητα του σχολείου, αν δηλαδή πρόκειται για σχολείο με όλες τις τάξεις και ικανόν αριθμό μαθητών στην καθεμιά ή όχι. Αν πρόκειται για «πλήρες» μονοθέσιο (μερικοί μάλιστα μπορούν για «ολιγοθέσιο» γενικότερα), το κύριο πρόβλημα εντοπίζεται στην περιορισμένη χρονική ενασχόληση του δασκάλου με την κάθε τάξη (βλ. για μια πλήρη ανάλυση χρόνου στον Ψαρρό, 1984). Ο χρόνος που διαθέτει ο δάσκαλος σε κάθε τάξη μειώνεται όσο μειώνεται ο βαθμός οργανικότητας του σχολείου. Άρα και οι δυνατότητες να ωφεληθούν τα παιδιά από την παρουσία του δασκάλου μειώνονται ανάλογα.

Αν όμως μιλήσουμε για τα λεγόμενα «ατροφικά σχολεία», που λειτουργούν με 5-10 μαθητές παρά την πρόβλεψη του νόμου για ελάχιστον αριθμό μαθητών στους 15, τότε το πρόβλημα εντείνεται και επαυξάνεται με την επενέργεια του σχολικοκοινωνικού παράγοντα. Ένας μαθητής-τάξη ελάχιστη παρώθηση αναπτύσσει για ένταση της προσπάθειας. Λείπει δηλαδή η προϋπόθεση της σχολικής άμιλλας για αύξηση της επίδοσης.

4. Ο Ζιανίκας (1981) αναφερόμενος ειδικά στο θεσμό των *Πολιτιστικών Αθλητικών Εκδηλώσεων* (ΠΑΕ) βρίσκει ιδιαιτέρως προβληματική την υλοποίησή τους στα μονοθέσια σχολεία, ειδικά μάλιστα στα αγροτικά ολιγοθέσια σχολεία. Κυριότεροι από τους λόγους που παρουσιάζει είναι οι παρακάτω α) η δαπάνη μετάβασης σε διάφορους χώρους είναι δυσβάστακτη για τα λίγα παιδιά

των σχολείων αυτών, που και κατά κανόνα είναι παιδιά φτωχών οικογενειών, β) είναι προβληματική η κατανομή των εκδηλώσεων σε επίπεδα ηλικίας-τάξης, αφού ο δάσκαλος είναι ένας με την ευθύνη όλων των παιδιών, γ) είναι σχεδόν αδύνατη κάθε πολιτιστική εκδήλωση στα ατροφικά σχολεία του ενός ή των δυο μαθητών ανά τάξη, αφού η ομαδικότητα θα απουσιάζει ολοσχερώς, και δ) η έλλειψη αρκετού χρόνου για την κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος όλων των μαθημάτων σ' όλες τις τάξεις ενός ολιγοθέσιου σχολείου οδηγεί στη χρήση του χρόνου των ΠΑΕ για τη διδασκαλία μαθημάτων.

5. *Οι σιωπηρές εργασίες*, που υποτίθεται ότι είναι η κύρια απασχόληση των μαθητών του μονοθέσιου σχολείου, δεν γίνονται σωστά, αφού δεν μπορεί ο δάσκαλος να είναι επαρκώς ετοιμασμένος γι' αυτές, γιατί κι αυτές απαιτούν παρακολούθηση από το δάσκαλο, η οποία είναι αδύνατο να εξασφαλιστεί, και γιατί κατά τη διάρκειά τους οι μαθητές δεν είναι απερίσπαστοι αφού αναγκαστικά παρακολουθούν καθετί που συμβαίνει στην τάξη (βλ. κυρίως Γιακάλλης, 1984).

6. *Τα δευτερεύοντα μαθήματα ουσιαστικά εξουδετερώνονται* αφού μέσα στην πίεση του χρόνου ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να μεταφέρει τον ελάχιστο χρόνο που προβλέπεται γι' αυτά στα πρωτεύοντα μαθήματα: στη γραφή, στην ανάγνωση, στην αριθμητική.

7. *Δεν εφαρμόζεται σωστή διδακτική μεθοδολογία* υπ' αυτές τις προϋποθέσεις, δεν χρησιμοποιούνται βοηθητικά διδακτικά μέσα, δεν γίνονται προβολές, δεν γίνονται πειράματα, δεν χρησιμοποιούνται τα εργαστήρια κ.λπ. Έτσι καθετί που προτείνει η σύγχρονη παιδαγωγική ουσιαστικά εξουδετερώνεται. Ακόμη, τα μονοθέσια, και ιδίως τα «ερημικά» σχολεία, στερούντων όλων ή πολλών εποπτικών υλικών και μέσων, που με αφθονία τα διαθέτουν τα κεντρικά πολυθέσια σχολεία. Μ' αυτό τον τρόπο η προσπάθεια των μαθητών για μάθηση δεν συνεπικουρείται από τα μέσα που σήμερα έχει θέσει στη διάθεση του σχολείου η εκπαιδευτική τεχνολογία.

8. Μέσα στην αγωνία του να «προλάβει» τα μαθήματα και να καλύψει την ύλη, ο δάσκαλος οδηγείται στη δυσάρεστη λύση να *μονοπωλεί την προσπάθεια*, να καταφεύγει στο μονόλογο, στη διάλεξη. Μ' αυτό τον τρόπο όμως αφαιρείται από τους μαθητές η δυνατότητα για αυτενέργεια, για συμμετοχή, για δημιουργία. Κι έτσι χάνεται και το σημαντικότερο στοιχείο παρώθησης για προσπάθεια, για συμβολή, για ομαδική δουλειά από μέρους των μαθητών.

9. Το πρόβλημα των επιπτώσεων της μείωσης του χρόνου ενασχόλησης του δασκάλου με την κάθε τάξη επιτείνεται από τη μορφή και οργάνωση των νέων *διδακτικών βιβλίων*, τα οποία απαιτούν τη συνεχή παρακολούθηση της δουλειάς των μαθητών από μέρους του δασκάλου. Κι όσο λίγο μπορεί ν' ασχοληθεί ο δάσκαλος με τα παιδιά, τόσο περιορίζεται και η αποτελεσματικότητα των βιβλίων.

10. Τα μονοθέσια (και ιδίως τα ατροφικά μονοθέσια) σχολεία λειτουργούν σε *πολιτιστικά στερημένες περιοχές* οπότε στο σχολείο τα παιδιά παραμένουν μέσα στην ίδια πολιτιστική, γλωσσική, μορφωτική, επικοινωνιακή κ.λπ.

στέρηση. Το παιδί αυτής της προέλευσης συνιστά ένα ξεχωριστό σύνολο προσωπικότητας, δυνατοτήτων και ελλείψεων, πράγμα που παίζει και καθοριστικό ρόλο στον τύπο εκπαίδευσης που απαιτείται να δώσει το μονοθέσιο σχολείο, άρα στον τύπο δουλειάς που πρέπει να γίνει σ' αυτό. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η κάθε προσπάθεια του σχολείου όχι μόνο δεν διευκολύνεται αλλά μάλλον παρεμποδίζεται απ' το γενικότερο πλαίσιο κοινωνικής στέρησης. Οι «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες» λοιπόν παραμένουν μύθος, αφού είναι αδύνατη η εξασφάλισή τους.

11. Τα χωριά μας μαστιζονται από τοπικιστικές διεκδικήσεις. Με το να συγχωνευτούν τα μονοθέσια σχολεία διευκολύνεται η μείωση της έντασης του τοπικισμού, καλλιεργείται το πνεύμα συνεργασίας και σύμπνοιας, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται το κακώς εννοούμενο τοπικιστικό πνεύμα μεταξύ των χωρικών.

12. Θα παρουσιαστούν ιδιαίτερες δυσχέρειες στην αξιοποίηση από τα μονοθέσια σχολεία των πλεονεκτημάτων της ειδίκευσης των δασκάλων, κι ακόμη περισσότερες της εφαρμογής των προβλέψεων του «αντι-309» για διδασκαλία στο δημοτικό μαθημάτων ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, μουσικής κ.λπ. από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

13. Τέλος, η συγχώνευση των μονοθέσιων σχολείων πρέπει σε τελευταία ανάλυση να είναι χρήσιμη και ωφέλιμη, γιατί αν δεν ήταν για ποιό λόγο θα την έκαναν άλλες προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες;

Η λύση που προτείνεται απ' όλους σχεδόν όσους επιχειρηματολογούν κατά των μονοτάξιων σχολείων είναι η συγχώνευσή τους σε «κέντρα» στα οποία θα μεταφέρονται οι μαθητές από τα γύρω χωριά, φυσικά με μέριμνα και δαπάνη της πολιτείας. Η ΔΟΕ μάλιστα έχει ταχθεί αναφανδόν υπέρ της συγχώνευσης σε «Σχολικές Μονάδες», αλλ' είναι αντίθετη με το σχήμα «συγχώνευση κατά τάξεις» (ΔΟΕ, 1984). Φυσικά η πρόταση της συγχώνευσης δεν είναι καινούργια. Από το 1930 και νωρίτερα προτείνεται η λύση αυτή. Όμως και αντιδράσεις υπήρχαν από τότε. Ο Ζομπανάκης (1955) θεώρησε το μέτρο «μεγάλο παιδαγωγικό λάθος» και πρότεινε «εσωτερική μεταρρύθμιση» του μονοθέσιου, δηλαδή ειδική μέριμνα και φροντίδα γι' αυτό.

Αντίλογος στα Παραπάνω Επιχειρήματα

Τα παραπάνω μειονεκτήματα είναι πραγματικά, πέρα από κάθε αμφισβήτηση, με αδιαφιλονίκητη ισχύ για τη συγκεκριμένη προσέγγιση που έγινε με το καθένα. Όμως στο κάθε θέμα, και μάλιστα κοινωνικής χροιάς, δεν υπάρχει μια μόνο προσέγγιση αλλά πολλές, και η αξία του κάθε επιχειρήματος είναι σχετική, αφού πάντα πρέπει να θεωρηθεί μέσα στο συγκεκριμένο πλέγμα των κοινωνικών αξιών που ισχύει στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Και οι αξίες πάντα είναι σχετικές. Έτσι, στα παραπάνω επιχειρήματα, που αναφέρονται στα μειονεκτήματα του μονοθέσιου σχολείου, είναι εύκολο ν' αντιτάξει

κάνεις αντεπιχειρήματα, αρκεί να χρησιμοποιήσει διαφορετική προσέγγιση στο θέμα που θίγεται με το καθένα. Θα σημειώσω παρακάτω μερικά τέτοια αντεπιχειρήματα ώστε να εξασφαλιστεί η πολύπλευρη θεώρηση της κάθε διάστασης του θέματος «μονοτάξια σχολεία».

1. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο δάσκαλος στο μονοθέσιο σχολείο αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα σε σχέση με το συνάδελφό του στο πολυθέσιο. Όμως πρέπει να γίνει εδώ ένας διαχωρισμός και έλεγχος των παραμέτρων που συνθέτουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Έτσι πρέπει να ξεχωρίσουμε κατ' αρχήν τις περιπτώσεις «μονοθέσιο σχολείο», «μονοθέσιο ορεινό», «μονοθέσιο πλήρες», «μονοθέσιο ατροφικό», «μονοθέσιο ερημικό», «μονοθέσιο αγροτικό σχολείο», «μονοθέσιο στερημένου περιβάλλοντος», κλπ., κλπ. Εννοώ ότι δεν είναι κοινά τα προβλήματα των σχολείων καθεμιάς απ' αυτές τις περιπτώσεις. Άλλα είναι της μιας κι άλλα της άλλης, όσο κι αν υπάρχουν μερικά όμοια σχολεία. Και φυσικά άλλες είναι οι πρόποθέσεις ζωής και δουλειάς για τον δάσκαλο σ' ένα μονοθέσιο πλήρες σχολείο του νομού Αττικής κι άλλες σ' ένα ατροφικό ερημικό στερημένο σχολείο της Ηπείρου, της ορεινής Πελοποννήσου ή ενός ημικατοίκητου νησιού. Έχουμε λοιπόν να αντιπαραθέσουμε από τη μια μεριά τις δυσκολίες του μονοθέσιου σχολείου επειδή απλώς αυτό είναι μονοθέσιο, και τις δυσκολίες ζωής και λειτουργίας του δασκάλου στις δύσκολες περιοχές από την άλλη.

Αναφορικά με το δεύτερο, πρέπει νάναι κοντόφθαλμος κανείς να μην αναγνωρίζει τον ρεαλισμό των δυσκολιών, τις θυσίες στις οποίες υποβάλλεται ο δάσκαλος, τις υπεράνθρωπες προσπάθειες που καταβάλλει, τις αυξημένες απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου απ' αυτόν, τις αντιξοότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τις «απώλειες» που ο ίδιος υφίσταται χάριν του συνόλου. Κι ότι μια δίκαιη κοινωνία πρέπει ν' αναζητήσει τρόπους αντιστάθμισης αυτών των θυσιών του σκαπανέα αυτού της γνώσης, της μόρφωσης, της ανάπτυξης, της κοινωνικοποίησης, της προσαρμογής. Όμως το να αποφασίσουμε να κλείσουμε ή έστω να μεταφέρουμε τα μονοθέσια σχολεία μόνο και μόνο ένεκα του ότι δυσκολεύεται η ζωή του του λειτουργού της πολιτείας, είναι μια άλλη υπόθεση. Τα σχολεία, όπως και όλα τα κοινωνικά λειτουργήματα, δεν θεσπίστηκαν και υπάρχουν για να περνάει καλά ο λειτουργός, αλλά για να ικανοποιηθούν ορισμένες ανάγκες του κοινωνικού συνόλου. Αν, επειδή κακοπερνάει ο μονοθεσίτης δάσκαλος (και αναμφίβολα σε μερικές περιπτώσεις μόνο ο ηρωϊσμός του τον στηρίζει), πρέπει να κλείσουν τα σχολεία, τότε για τον ίδιο λόγο πρέπει να κλείσουν (ή να μεταφερθούν) τα αγροτικά ιατρεία, οι αστυνομικοί σταθμοί, τα ταχυδρομεία, τα τηλεγραφεία, τα τελωνεία, οι στρατιωτικές μονάδες, οι εκκλησίες, τα φυλάκια, τα πλοία, σε τελευταία ανάλυση να μεταφερθούν τα ίδια τα χωριά (και μερικά μεταφέρονται πράγματι). Κύριος στόχος της πολιτείας στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορεί παρά να είναι το παιδί, κι όχι η ζωή του δασκάλου του ίδιου (άσχετα απ' το ότι αν διευρύνουμε κάπως τη συλλογιστική, για να ωφεληθεί περισσότερο το παιδί πρέπει να αποδίδει καλύτερα η σχολική μονάδα, και για να αποδίδει καλύτερα

η σχολική μονάδα πρέπει ν' αποδίδει περισσότερο ο δάσκαλος, και για ν' αποδίδει περισσότερο ο δάσκαλος πρέπει να του εξασφαλιστούν κάποιες στοιχειώδεις προϋποθέσεις ζωής και δουλειάς! Αυτά βέβαια δεν φαντάζομαι ότι τα αγνοεί η πολιτεία). Τέλος, έχω ενδοιασμούς αναφορικά με το ουσιαστικό όφελος που θα έχει ο δάσκαλος στην κοινωνική του ζωή ως αποτέλεσμα της συγχώνευσης, αφού σε τελική ανάλυση πάλι σε κάποιο χωριό θα πάει.

Τα διδακτήρια στα χωριά έχουν ορισμένες ιδιορρυθμίες, όπως σημειώθηκε και παραπάνω. Ίσως όμως δεν είναι αυτό το μεγαλύτερο κακό στον κόσμο. Εξάλλου αυτά τα παλιά κτίρια από διάφορες σκοπιές είναι καταλληλότερα για διδακτήρια: είναι πέτρινα και γερά, είναι ευρύχωρα, έχουν αυλή. Αντίθετα, τα διδακτήρια των πόλεων έχουν πολύ πιο σοβαρά προβλήματα. Ακόμη, πολλά σχολικά κτίρια καταντούν έτσι όπως καταντούν εξαιτίας της αμέλειας ή της αδιαφορίας του ίδιου του δάσκαλου και της σχολικής εφορίας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στα σχολεία που έχουν μετατραπεί σε... προσωρινή στάση του δασκάλου στην πορεία του προς την πόλη. Υπάρχουν σχολεία με δική του περιουσία που ανέρχεται σε εκατομμύρια, και το χειμώνα τρέχει το νερό στις αίθουσες.

Ότι χρειάζεται πολύ περισσότερη δουλειά από μέρους του δασκάλου στο μονοθέσιο σχολείο, τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά την ίδια τη διδακτική διαδικασία, είναι μια άλλη αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Γι' αυτό και πολύ σωστά η πολιτεία έχει θεσπίσει διάφορα ευεργετικά μέτρα υπέρ των ολιγοθεσιτών (που φυσικά δεν είναι ικανοποιητικού επιπέδου ως αντιστάθμιση για τις απαιτήσεις της απ' αυτόν, για την προσπάθεια που καταβάλλεται, γι' αυτό πρέπει το υπουργείο να επανεξετάσει τα μέτρα αυτά). Όμως άλλο είναι να θεσπιστούν επαρκή αντισταθμιστικά μέτρα κι άλλο να κλείσουμε ή να μεταφέρουμε τα μονοθέσια σχολεία μόνο επειδή είναι μονοθέσια.

Ότι τ' αποτελέσματα της προσπάθειας του μονοθεσίτη δασκάλου συνήθως «φαίνονται» κατώτερα της προσπάθειάς του μπορεί να είναι ενίοτε σωστό, μα τα σχολεία δεν λειτουργούν «για να φαίνεται» η δουλειά του δασκάλου και μόνο, αλλά για να γίνεται.

Κατά μια άποψη ο δάσκαλος δυσκολεύεται στο μονοθέσιο σχολείο όχι λόγω των δυσχεριών των ίδιων αλλά κυρίως λόγω του ότι δεν προετοιμάστηκε σωστά γι' αυτό το ρόλο. Επομένως το πρόβλημα εντοπίζεται στην ελλιπή κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Η εναλλαγή εξάλλου τάξεων - ομάδων στην ίδια μέρα μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει και θετικές, όχι μόνο αρνητικές, διαστάσεις. Ακόμη σημαντικότερο, στο μονοθέσιο σχολείο ο δάσκαλος δεν έχει ν' αντιμετωπίσει το πρόβλημα της συστέγασης, η οποία οδηγεί σε διπλές και πολλές φορές σε τριπλές βάρδιες που φέρνουν μεγαλύτερους πονοκέφαλους σ' όλους τους δασκάλους, και φυσικά και τα παιδιά καταπονούν.

2. Το οικονομικό θέμα των μονοθέσιων σχολείων είναι δύσκολο γενικά. Ακόμη πιο δύσκολο είναι να χειριστεί κανείς σε λίγους στίχους. Υπάρχει μια ολόκληρη ειδικευση στις εκπαιδευτικές σπουδές με περιεχόμενο την «οικονο-

μική της εκπαίδευσης» ή την «εκπαιδευτική οικονομία». Αναμφίβολα δαπανώνται χρήματα για τα μονοθέσια σχολεία. Όμως τις δαπάνες αυτές θα πρέπει να τις θεωρήσουμε σε συνάρτηση (α) με τη σκοπιμότητα λειτουργίας των μονοθέσιων και (β) με τις δαπάνες εφαρμογής των εναλλακτικών λύσεων (κατασκευή επαρχής σχολικών κέντρων, μεταφορά μαθητών, συντήρηση κέντρων, συντήρηση μεταφορικών μέσων, αμοιβή μέσων και προσωπικού μεταφοράς κλπ.). Χρειάζεται λοιπόν μια ξεχωριστή οικονομική μελέτη για την κάθε ειδική περίπτωση προκειμένου να διαφωτιστεί η οικονομική όψη του πράγματος («αξιολόγηση πλαισίου» λέγεται επίσημα η διαδικασία: βλ. Δημητρόπουλος 1981ε και 1983).

Σε μια πρώτη ματιά πάντως φαίνονται εύκολα τα εξής: α) ο αριθμός των απαιτούμενων δασκάλων δεν θα μειωθεί σημαντικά με τη δημιουργία πολυθέσιων «κέντρων», β) το κόστος κατασκευής και συντήρησης των κέντρων θα είναι δυσβάσταχτο για τη σημερινή οικονομία λιτότητας της χώρας μας, όπως θα είναι και γ) η δαπάνη μεταφοράς των μαθητών (που έχουμε την τάση να μην την υπολογίζουμε!). Το επιχείρημα της δαπάνης συντήρησης των παλαιών σχολείων δεν φαίνεται ισχυρό, γιατί και τα νέα κτίρια πέραν των κονδυλίων αρχικής κατασκευής θα χρειαστούν αμέσως συντήρηση, η οποία δεν θα είναι των κάποιων δεκαχίλιάρων που είναι εκείνη των παλιών λιθόκτιστων κτιρίων. Ακόμη, μου φαίνεται αστεία η βιαστική τοποθέτηση κάποιων ότι τα παλιά κτίρια των μονοθέσιων σχολείων δεν είναι χαμένο κεφάλαιο, αφού θα αξιοποιηθούν από τις κοινότητες για άλλους σκοπούς.

Φαίνεται δηλαδή εκ πρώτης όψεως ότι τουλάχιστον με οικονομικά και μόνο κριτήρια είναι μάλλον ασύμφορη η συγχώνευση των σχολείων (ίσως για μερικές «ειδικές» περιπτώσεις αυτό να μην ισχύει βέβαια). Γιατί δυστυχώς τα πράγματα δεν είναι παντού όπως είναι στην (πολυσυζητημένη) περίπτωση του οροπεδίου Λασηθίου, όπου οι συνθήκες είναι ιδανικές για συγχώνευση (βλ. ΔΟΕ, 1984) αφού:

— Οι αποστάσεις των χωριών από τις έδρες των τελικών σχολικών μονάδων είναι μικρές, από 1,5 μέχρι 9 χιλιομ. (μάλιστα όλα πάνω σ' έναν κυκλοτερό ασφαλτοστρωμένο δρόμο).

— Τα σχολεία που λειτουργούσαν ήταν τροφικά (π.χ. 1/θέσιο με 5 μαθητές ή 2/θέσιο με 13 μαθητές, συνολικά 12 σχολεία συγχωνεύτηκαν σε 2).

— Οι ανάγκες σε κτιριακές εγκαταστάσεις στις δημιουργούμενες από τη συγχώνευση σχολικές μονάδες ήταν πολύ μικρές, αφού από τη συγχώνευση τα μόνα προβλήματα που δημιουργήθηκαν ήταν η μεταφορά των μαθητών, η συντήρηση-επισκευή αιθουσών που υπήρχαν και η προσθήκη μόνο 3 νέων αιθουσών. Έτσι για τις κτιριακές εγκαταστάσεις διατέθηκε από το Νομαρχιακό Συμβούλιο πίστωση 5.800.000 δρχ. και για τη μεταφορά των μαθητών μισθώθηκαν δύο πολυτελή λεωφορεία των 52 θέσεων (που δεν αναφέρεται πόσο στοιχίζουν.)

Το Δημοτικό Σχολείο Αγίου Γεωργίου που λειτουργούσε σαν 4/θέσιο και είχε 82 μαθητές λειτουργεί τώρα σαν 6/θέσιο με 171 μαθητές και το 3/θέσιο

Δημοτικό Σχολείο Τζερμιάδου που είχε 78 μαθητές λειτουργεί και αυτό σαν 6/θέσιο με 127 μαθητές.

Γνωρίζουμε όμως όλοι όσοι σχετιζόμαστε με την ελληνική ύπαιθρο ότι στις περισσότερες περιοχές στην Ελλάδα τα πράγματα δεν είναι τόσο ευνοϊκά. Πέρα απ' αυτό, δεν μπορούμε να πούμε ότι τα «κέντρα» του Λασηθίου έχουν εντυπωσιακές διαφορές από τα αρχικά κτίρια.

Σε ένα άλλο πλαίσιο σκέψης, αν ακόμη παραδεχτούμε ότι τα μονοθέσια σχολεία λειτουργούν όχι με άριστη αναλογία δαπάνης/παραγωγικότητας, και συνεπώς επιβαρύνουν ασύμμετρα τον κρατικό προϋπολογισμό, μήπως είναι μόνο το σχολείο αυτό το μόνο ίδρυμα που λειτουργεί με τέτοιες προϋποθέσεις; Πολλά άλλα ιδρύματα λειτουργούν έτσι (π.χ. απομακρυσμένες πρεσβείες, απομονωμένες στρατιωτικές αποστολές, προξενεία κλπ.) που στοιχίζουν στην πολιτεία πανάκριβα. Δεν έκλεισε κανένα όμως για λόγους οικονομικούς και μόνο. Ακόμη, άλλες δαπάνες για τα ίδια τ' απομονωμένα χωριά είναι εξίσου ή και πιο υψηλές από εκείνες των σχολείων. Για παράδειγμα, οι δαπάνες για ηλεκτροδότηση, ύδρευση, κατασκευή δρόμων, χρηματοδοτούμενες άγονες συγκοινωνιακές γραμμές κλπ. Όμως γίνονται, και δεν καταργούνται.

3. Αναφορικά με ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις δουλειάς των παιδιών στα μονοθέσια σχολεία, νομίζω ότι πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ «άρτιων μονοθέσιων» και «ατροφικών μονοθέσιων» σχολείων. Προφανώς ένα σχολείο με 5-6 παιδιά όλο κι όλα είναι μάλλον δύσκολο περιβάλλον για τα παιδιά (και για το δάσκαλο φυσικά). Λείπει πράγματι η προϋπόθεση για δημιουργία άμιλλας — αν και κατά πολλούς η άμιλλα (που με απλά λόγια σημαίνει ανταγωνισμός», «συναγωνισμός» κλπ.) δεν είναι ούτε απαραίτητη προϋπόθεση μάθησης ούτε επιθυμητή εξέλιξη και κατάσταση ως διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου. Οπωσδήποτε όμως ως κοινωνικό περιβάλλον που θα δράσει θετικά μέσω της συνεργασίας, της επίδρασης και αλληλεπίδρασης, πρέπει να θεωρηθεί μειωμένης αν όχι αρνητικής δυνατότητας.

Κάποιο επιχείρημα που κάπου είδα, ότι στα μονοθέσια σχολεία δεν είναι εύκολο να «μελετήσουμε την προσωπικότητα του παιδιού», οδηγεί στην απορία πως αυτό είναι αδύνατο στα μονοθέσια (και μάλιστα στα μικρά των 10-15 μαθητών) και είναι δυνατό στα πολυθέσια! Ποιές, αλήθεια, τέτοιες μελέτες έγιναν μέχρι τώρα απ' την πολιτεία; Και ποιός δάσκαλος το επεχείρησε σε μονοθέσιο σχολείο και δυσκολεύτηκε;

4. Αναφορικά με τους περιορισμούς που υπάρχουν στην υλοποίηση των Πολιτιστικών Αθλητικών Εκδηλώσεων (ΠΑΕ) που αναφέρθηκαν, είναι αναμφισβήτητα πραγματικοί περιορισμοί. Όπως κάθε μορφής, δυναμικότητας και θέσης σχολείο έχει κάποια ιδιαίτερα προβλήματα σχετικά με τις ΠΑΕ που πηγάζουν ακριβώς από τη μορφή, τη δυναμικότητα και τη θέση του. Εναπόκειται λοιπόν στο δάσκαλο ν' αναζητήσει μέσα από μια ποικιλία δυνατοτήτων εκείνες τις εκδηλώσεις που είναι υλοποιήσιμες στην κάθε περίπτωση. Ο Ζιανίκας (1981) πρότεινε μια ολόκληρη σειρά ορθών σκέψεων σχετικά με την υλοποίηση των ΠΑΕ στα μονοθέσια σχολεία.

5. Οι «σιωπηρές εργασίες» παρουσιάζονται από διάφορες σκοπιές, και τονίζονται κατά περίπτωση οι αρνητικές τους διαστάσεις και οι αδυναμίες τους, όπως παραπάνω, ή οι θετικές τους διαστάσεις και τα πλεονεκτήματα που έχουν. Ο Ντόντης (1980) για παράδειγμα βρίσκει στις δραστηριότητες αυτές τη λύση στο πρόβλημα του μονοθέσιου, που μάλιστα έχει περισσότερα πλεονεκτήματα ως μέθοδος διδασκαλίας από την προσωπική διδασκαλία του ίδιου του δασκάλου. Ο Ντόντης, όπως και ο Ριμπάς (1982), περιγράφει εκτενώς τα είδη σιωπηρών εργασιών, τους τρόπους που μπορεί ο δάσκαλος να τις αξιοποιήσει αποτελεσματικά και εποικοδομητικά, τα μέσα που μπορούν ν' αξιοποιηθούν γι' αυτό το σκοπό. Στην ίδια νοοτροπία κινούνται κι άλλοι μελετητές (βλ. π.χ. Φωτεινόπουλος 1967, ο Παπαδημητρίου 1962, Κυργιάννης 1960 κλπ.).

Αν λάβουμε υπόψη μας τη σύγχρονη τάση για εξατομίκευση, απόλυτη ή ομαδική, της διδακτικής προσπάθειας στο σχολείο, κι ακόμη τη διαφοροποιούμενη αντίληψη σχετικά με το ρόλο του δασκάλου στην τάξη, που περνάει από εκείνον του ομιλητή-πρωταγωνιστή σ' αυτόν του συντονιστή-καθοδηγητή, και τον διαφοροποιούμενο ρόλο του μαθητή από εκείνον του παθητικού δέκτη σ' αυτόν του ενεργού πρωταγωνιστή, πρέπει να αμφισβητήσουμε την ακαταλληλότητα της ατομικής προσπάθειας του μαθητή στη διαδικασία μάθησης. (Ίσως φανεί παράξενο σε μερικούς, μα η πιο πρόσφατη εξέλιξη στις διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές βγάζει τελείως την εκπαίδευση απ' το σχολείο και την μεταφέρει σε εντελώς ατομικό επίπεδο, στο σπίτι! Είναι το γνωστό Home Schooling). Εξ' άλλου είναι θεμελιωμένο ερευνητικά-εμπειρικά, και όλες σχεδόν οι θεωρίες μάθησης το υποστηρίζουν, ότι όσο μειώνεται ο αποκλειστικός ρόλος του δασκάλου, τόσο αυξάνεται το κέρδος στην προσπάθεια του μαθητή για μάθηση (βλ. και Δημητρόπουλος 1981).

Οπωσδήποτε όμως για την επιτυχή και αποτελεσματική αξιοποίηση των σιωπηρών εργασιών απαιτείται λεπτομερής προγραμματισμός και έλεγχος για κάθε μέρα και ώρα, και συνεχής εγρήγορση του δασκάλου, προϋποθέσεις που αν λείπουν είναι δυνατό να εξουδετερωθούν τα οφέλη από τις σιωπηρές εργασίες. Δεν παραβλέπω τις δυσκολίες του πράγματος. Όμως με μικρή βοήθεια οι λύσεις είναι εφικτές. Ακόμη κι αν το κάθε σχολείο δεν έχει τα μέσα να παράγει ο δάσκαλος «υλικό ατομικής εργασίας», είναι εύκολο το υπουργείο το ίδιο ή ακόμη κι οι σύμβουλοι να ετοιμάσουν ειδικά φύλλα εργασίας για την κάθε ενότητα (εκείνα τα περίφημα «βιβλία δασκάλου» τι σκοπό έχουν άραγε;). Ας μην μας διαφεύγει, τέλος, ότι οι σιωπηρές εργασίες δεν λείπουν ούτε από το πολυθέσιο σχολείο.

6. Τα δευτερεύοντα μαθήματα είναι δυνατόν, αλλ' όχι απαραίτητα σ' όλες τις περιπτώσεις να αποδυναμώνονται σ' ό,τι αφορά το χρόνο που διαθέτει σ' αυτά ο δάσκαλος, αφού είναι υποχρεωμένος να επιμένει περισσότερο στα πρωτεύοντα. Δύο πράγματα μπορούν να σημειωθούν εδώ. Πρώτον, το ίδιο πρόβλημα μπορεί να τα αντιμετωπίσει και ο δάσκαλος του πολυθέσιου σχολείου με την τάξη του, εκεί βέβαια με μεγαλύτερη ευθύνη του ίδιου. Δεύτερον, αν ο δάσκαλος χειριστεί σωστά την ατομική εργασία, δεν είναι απαραίτητο να

ασχοληθεί πολύ με τα μαθήματα αυτά, όταν μάλιστα έχει επαρκή κάλυψη από βιβλία και βοηθητικό υλικό. Χωρίς βέβαια μ' αυτό να εννοώ ότι δεν χρειάζεται ν' ασχοληθεί καθόλου.

7. Είναι πολύ δύσκολο να χειριστεί κανείς σε λίγες γραμμές το θέμα της διδακτικής μεθοδολογίας και των διδακτικών μέσων και της γενικότερης υποδομής στο μονοθέσιο σχολείο.

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, οπωσδήποτε χρειάζεται προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες (ας μην ξεχνούμε ότι η καλύτερη διδακτική μέθοδος είναι εκείνη που θα φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη «κατάσταση μάθησης»), κι η ικανότητα να την κάνει ο δάσκαλος αυτή την προσαρμογή είναι ικανότητα αναπόσπαστη της δουλειάς του. Αν δεν μπορεί να την κάνει, τότε πρέπει να αναπροσαρμοστεί η διδακτική εκπαίδευσης και προετοιμασίας του δασκάλου, όχι να κλείσουν τα μονοθέσια σχολεία.

Όσον αφορά τα διδακτικά μέσα και υλικά, και την υποδομή γενικά, υπάρχουν δύο όψεις του θέματος που πρέπει να συζητηθούν. Η μία σχετίζεται με την ύπαρξη αυτών των μέσων, και η άλλη σχετίζεται με την χρήση τους. Είναι γεγονός ότι πολλά μονοθέσια σχολεία δεν έχουν πολλά μέσα, αν έχουν καθόλου. Η απάντηση εδώ είναι κάπως στενάχωρη: αν δεν υπάρχουν τα μέσα, δεν ευθύνεται το σχολείο αλλά η ίδια η πολιτεία και οι δάσκαλοι που υπηρέτησαν στο σχολείο και δεν ενδιαφέρθηκαν να τα προμηθεύσουν στο σχολείο. Γιατί υπάρχουν ακόμη και ατροφικά σχολεία με αξιοζήλευτο εξοπλισμό (που κατά ένα μέρος του δεν προήλθε καν από την πολιτεία αλλ' είναι αποτέλεσμα της φιλότιμης προσπάθειας του δασκάλου), όπως και υπάρχουν και πολυθέσια σχολεία, με κολοσιαία μάλιστα ατομική ιδιωτική περιουσία, που έχουν βασικές ελλείψεις στον εξοπλισμό τους (ξέρω μάλιστα κάποιο, ιδιαιτέρως πλούσιο, στο οποίο τα παιδιά κάθονται ακόμη σε θρανία κατασκευής του περασμένου αιώνα).

Για να χρησιμοποιηθούν κάποια μέσα είναι απαραίτητο να υπάρχουν. Πέρα όμως απ' αυτό υπάρχει και το πρόβλημα του σε ποιά έκταση χρησιμοποιούνται τα μέσα που υπάρχουν, είτε πρόκειται για πολυθέσια είτε για μονοθέσια σχολεία. Κι εδώ είναι που η απάντηση είναι πιο στενάχωρη: η συγχώνευση των μονοθέσιων σχολείων σε πολυθέσια σχολικά κέντρα δεν εξασφαλίζει κατά κανέναν απολύτως τρόπο τη χρησιμοποίηση των μέσων και υλικών διδασκαλίας σε μεγαλύτερη έκταση από εκείνη στα μονοθέσια σχολεία, όπως ακριβώς και στα τώρα λειτουργούντα πολυθέσια σχολεία δεν χρησιμοποιούνται περισσότερο απ' ό,τι στα μονοθέσια (ουσιαστικά χρησιμοποιούνται από ελάχιστα μέχρι καθόλου και στα μεν και στα δε). Έχω προσωπικές εμπειρίες από ερημικά μονοθέσια σχολεία στα οποία υπάρχει και χρησιμοποιείται με αξιοζήλευτο τρόπο το εποπτικό υλικό, και από πλούσια πολυθέσια σχολεία του κέντρου όπου την αποκλειστικότητα χρήσης την έχει ο χάρτης και ο πίνακας (και κάποια εκατομμύρια υλικών μουχλιάζουν στην αποθήκη). Η αναζήτηση βέβαια των αιτιών της μη χρήσης των εποπτικών μέσων όπου υπάρχουν είναι ένα άλλο θέμα, που πρωτίστως ανάγεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών

και στην ευσυνειδησία τους.

8. Αναμφισβήτητα στο μονοθέσιο σχολείο ο δάσκαλος νοιώθει πολύ πιο έντονη την πίεση του χρόνου, αφού αυτόν τον λίγο χρόνο που έχει είναι υποχρεωμένος να τον πολυκατανέμει. Το αν όμως τον χρησιμοποιεί εξαιτίας αυτής της κατάστασης σε *μονολογική διάλεξη* (που αναγκαστικά θα είναι πολυβολικής ταχύτητας) αυτό είναι άλλη υπόθεση. Γενικά νομίζω ότι είναι θέμα κατάρτισης του δασκάλου και ευαισθητοποίησής του πάνω στις δυνατότητες κάθε μεθόδου διδασκαλίας, και φυσικά κατάρτισης και φόρτωσης του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος. Θάλεγα μάλιστα ότι στο μονοθέσιο σχολείο οι προϋποθέσεις είναι άριστες για να βοηθηθεί ο δάσκαλος που θέλει ν' αποφύγει τη μονοπώληση της ομιλίας και να εξατομικεύσει την προσπάθεια, που έτσι ή αλλιώς είναι ατομική εκ των πραγμάτων.

9. *Εξατομίκευση της προσπάθειας* των παιδιών στην τάξη, κι αυτή είναι η σύγχρονη παιδαγωγική εξέλιξη διεθνώς τα τελευταία χρόνια, δεν σημαίνει εξαφάνιση του δασκάλου απ' την τάξη για μερίδα μαθητών, ούτε παραμέληση μιας τάξης υπέρ της άλλης. Αντίθετα σημαίνει ότι ο δάσκαλος αναλαμβάνει ένα ρόλο «διευθυντή ορχήστρας, όπου συντονίζει όλη την τάξη μετατοπίζοντας όμως το ενδιαφέρον του και την προσοχή του κάθε στιγμή από μαθητή σε μαθητή ή από ομάδα σε ομάδα μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο, αν τα νέα διδακτικά βιβλία απαιτούν συμπαράσταση στον μαθητή από μέρος του δασκάλου, δεν βλέπω ότι αυτή δεν μπορεί να υπάρχει. Παρουσιάζεται πάντως ως γεγονός ότι και τα νέα διδακτικά βιβλία δεν βοηθούν αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της αυτενεργητικής εξατομίκευσης.

10. Όσον αφορά το θέμα της *γλωσσικής και πολιτιστικής στέρησης* του περιβάλλοντος των παιδιών που φοιτούν στα μονοθέσια και ιδιαίτερα στα απομονωμένα ατροφικά σχολεία, είναι μια σκληρή πραγματικότητα που δεν μπορεί να αγνοηθεί, όπως δεν μπορεί να αγνοηθεί και η ανέχεια μέσα στην οποία ζουν πολλά απ' αυτά τα παιδιά. Φοβάμαι όμως ότι κανένα απ' αυτά τα προβλήματα δεν θα λυθεί με το να μεταφερθούν τα παιδιά στο γειτονικό χωριό, όπου στην καλύτερη περίπτωση θα τους προσφερθεί ένα συσσίτιο ημερησίου (του οποίου δεν προσπαθώ να μειώσω τη σημασία). Όλες οι υπόλοιπες παράμετροι παραμένουν ίδιες: γιατί είναι ίδιες και στο γειτονικό χωριό, γιατί τα παιδιά τις κουβαλούν μαζί τους, και φυσικά μετά το μάθημα το μεσημέρι επιστρέφουν στην ίδια στερημένη πραγματικότητα του σπιτιού τους. Είναι μεγάλη πλάνη λοιπόν να νομίζουμε ότι με το να συγχωνεύσουμε τα σχολεία της επαρχίας εξασφαλίζουμε ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η ισότητα εξάλλου δεν αποκαθίσταται στο σχολείο όπως και η ανισότητα δεν προκαλείται από το σχολείο (βλ. Δημητρόπουλος, 1984).

11. Το *τοπικιστικό πνεύμα* είναι μια απ' τις διαστάσεις της ζωής, είναι μια μικρογραφία του γενικότερου εθνικού (κι όχι σωβινιστικού όπως κάπου σημειώνεται) πνεύματος. Έχω όμως δύο ερωτηματικά σχετικά με το θέμα αυτό. Πρώτον, τι κακό υπάρχει στο να υποστηρίζει κανείς τον τόπο του; Δεύτερον, όπου το «τοπικιστικό πνεύμα» υπάρχει σε υπέρμετρο βαθμό (και σε μερικές

περιπτώσεις υπάρχει), νομίζουμε άραγε ότι θα μειωθεί με το να συγχωνεύσουμε τα σχολεία; Εγώ ξέρω νεοϊδρυμένα επαρχικά Γυμνάσια που κατέστη αδύνατο να μελετηθεί καλά η κοινωνιολογία της επαρχίας πριν διατυπώνονται τέτοιες προτάσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σε κάποιες περιπτώσεις δεν θα επιτευχθεί, συντελούντων και άλλων παραγόντων, άμβλυνση του κακώς εννοούμενου τοπικισμού. Δεν μπορεί εδώ να μην τονιστεί ότι η συμπεριφορά αυτή των χωριών γίνεται πιο τραγελαφική από την αλλοπρόσαλλη πολιτική του κράτους (και άλλων παραγόντων), που ενώ το ίδιο επιδιώκει μια συμπεριφορά, ταυτόχρονα ενισχύει την αντίθετη!

12. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μονοθέσια σχολεία και ειδικευση δασκάλων (έστω και σε δύο γενικές ειδικεύσεις, που συζητιέται συνήθως), όπως και διδασκαλία «ειδικών μαθημάτων» (φυσική αγωγή, μουσική, ξένες γλώσσες) από «ειδικούς» δεν συμβιβάζονται. Τουλάχιστον όχι με τα σχήματα που έχουν στο μυαλό τους οι αρχιτέκτονες των ιδεών αυτών (όπως βγήκαν στον τύπο βέβαια). Στο θέμα αυτό πρέπει ν' ασχοληθεί κανείς με το «εφικτόν», ιδιαίτερα μάλιστα το «γενικεύσιμο» του σχήματος. Γιατί δεν φαίνεται, στον ορίζοντα μιας δεκαετίας τουλάχιστον, σημαντική μείωση των μονοθέσιων σχολείων, οπότε βέβαια στον κοινό νου πλανάται σαν ουτοπική η ιδέα της ύπαρξης δύο δασκάλων γενικών ειδικοτήτων και τριών «ειδικών» σε κάθε μονοθέσιο σχολείο (ολιγοθέσιο γενικά)! Πέρα απ' αυτό δεν ξέρω αν μπορεί να αντέξει σε λογική κρίση η άποψη «αφού δεν εφαρμόζεται η ιδέα μας όσο υπάρχουν μονοθέσια σχολεία, ας καταργήσουμε το 50% των δημοτικών σχολείων».

13. Αναφορικά με την πρακτική της συγχώνευσης και μεταφοράς που εφαρμόζουν άλλες χώρες, έχω να σημειώσω ότι τα σοβαρότερα προβλήματα της εκπαίδευσής μας προέρχονται από μια και μόνη αιτία: την άκριτη μεταφύτευση στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα αυτούσιων ξένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει τις πρακτικές που οδηγούν στη λύση των συγκεκριμένων προβλημάτων μέσα σε παραμέτρους που δρουν κατά ξεχωριστό τρόπο στην κάθε περίπτωση. Οι εθνικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, δημογραφικές, γεωγραφικές, μορφωτικές, διοικητικές, κλπ. κλπ. παράμετροι της Ελλάδας δεν είναι ίδιες με εκείνες ούτε της Γερμανίας (που συχνά αναφέρεται ως παράδειγμα) ούτε της Αμερικής (που έχει το πιο οργανωμένο σύστημα μεταφοράς μαθητών στον κόσμο όσο γνωρίζω). Το ότι λοιπόν εφαρμόζεται εκεί με επιτυχία κάποια πρακτική δεν σημαίνει ότι μπορεί και πρέπει οπωσδήποτε να εφαρμοστεί κι εδώ (αν και η «πληροφόρηση» που μας κάνουν δεν είναι πλήρης, γιατί και στις ΗΠΑ υπάρχουν σχολεία που δεν συγχωνεύονται, και στην Αγγλία υπάρχουν πολλά, και φαντάζομαι παντού θα υπάρχουν). Αντίθετα έχουμε περιπτώσεις στις οποίες ενδείκνυται να ιδρύουμε και νέα μονοθέσια σχολεία, αντί να κλείνουμε τα υπάρχοντα. Οι νεωτεριστικές ιδέες είναι καλές, σε όση έκταση λαμβάνουν υπόψη τα υπάρχοντα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Αλλιώς μεταβάλλονται σε ανεπίτρεπτες αναστατώσεις με αμφίβολα αποτελέσματα. Ακόμη, η συμπεριφορά άλλων χωρών απέναντι στα θέματα της παιδείας τους είναι διαφορετική: είναι εθνική και

μακροπρόθεσμη πολιτική, κι όχι κομματική και μικροπολιτική!

Με τον «αντίλογο που σημειώθηκε σ' αυτή την ενότητα δεν σημαίνει ότι το πρόβλημα καλύφτηκε πλήρως ή ότι φωτίστηκαν όλες οι όψεις του. Αντίθετα, τα αντεπιχειρήματα δίνουν λαβή για νέα επιχειρήματα και ούτω καθεξής. Ελπίζω ότι με τις απόψεις που διατυπώνονται στις επόμενες ενότητες διασαφηνίζονται μερικές ακόμη όψεις του προβλήματος.

Γιατί Διατηρούνται τα Μονοθέσια; Η Πρακτική Όψη.

Αφού έχουν διατυπωθεί τόσα επιχειρήματα υπέρ της συγχώνευσης, μεταφοράς ή κατάργησης των μονοθέσιων και ιδιαίτερα των ατροφικών σχολείων, που γίνονται δεκτά από πολλούς ασχολίαστα, κι έχει ασκηθεί τόση πίεση προς αυτή την κατεύθυνση, θα περίμενε κανείς πέρα απ' τη νομοθετική πρόβλεψη, που έχει γίνει εδώ και κάμποσα χρόνια, να έχει προωθηθεί και η υλοποίηση των μέτρων. Γιατί όμως δεν έχει γίνει, εκτός από μερικές ειδικές περιπτώσεις (που ουσιαστικά έγιναν κάτω από άλλη προοπτική και άλλη χροιά) ουσιαστική προώθηση της διαδικασίας συγχώνευσης;

Πολλές απαντήσεις μπορούν να σημειωθούν εδώ (βλ. και Ψαρρός 1984). Μια σύνοψη τους δίνεται παρακάτω.

1. Αναφέρονται ενίοτε λόγοι που υποδηλούν προσπάθειες της άρχουσας τάξης να κρατήσει τον κόσμο της υπαίθρου σε κατάσταση αμάθειας ώστε να παραμείνει και μακριά απ' τη διεκδίκηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η τοποθέτηση προφανώς εκφράζει συγκεκριμένη ιδεολογία, που φυσικά δεν δέχεται τη δηλωμένη προσπάθεια της πολιτείας για εξασφάλιση ισότητας εκπαιδευτικοκοινωνικών ευκαιριών, και που προωθείται μόνο από ορισμένης τοποθέτησης άτομα, ενώ απορρίπτεται από άλλους. Μερικοί μάλιστα θεωρούν ότι μια τέτοια θέση προδίδει μια καλά καμουφλαρισμένη πολιτικοϊδεολογική προπαγάνδα, για να στρέψει ομάδες ατόμων εναντίον της άρχουσας τάξης.

2. Λόγοι μικροπολιτικής και τοπικού παραγοντισμού εμπόδισαν μέχρι τώρα το κλείσιμο, τη μεταφορά ή τη συγχώνευση σχολείων. Κανένα χωριό δεν θέλει να δει το δικό του σχολείο να κλείνει, και κάνει ό,τι είναι δυνατόν να κρατήσει το σχολείο ανοιχτό. Σ' αυτή του την προσπάθεια μετέρχεται κάθε μέσο που μπορεί να επινοήσει, θεμιτό ή αθέμιτο: από την μικροπολιτική ρουσφετολογία μέχρι τον ψηλό εκβιασμό. Πολλοί αρνούνται ακόμη να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο επειδή και μόνο δεν λειτουργεί στο δικό τους χωριό. Θάταν παράλειψη βέβαια να μην σημειωθεί εδώ ότι και κάποιες από τις συγχωνεύσεις, καταργήσεις ή μεταφορές που έγιναν, έγιναν πάλι για μικροπολιτικάντικους λόγους!

3. Εξαιτίας των κάποιων *πλεονεκτημάτων του μονοθέσιου σχολείου* (Αυτό που κάποιοι βιαστικά σημειώνουν ότι «αφού έχει το μονοθέσιο σχολείο πλεονεκτήματα γιατί δεν ιδρύουμε μονοθέσια και στις πόλεις» δεν ευσταθεί σαν

επιχείρημα γιατί το γεγονός ότι δεν ιδρύουμε μονοθέσια στην πόλη δεν σημαίνει ότι τα μονοθέσια δεν έχουν πλεονεκτήματα! Αντίθετα, σημαίνει απλά ότι στην πόλη επικρατούν τα οικονομικά και πρακτικά πλεονεκτήματα που αποδίδει η ίδρυση πολυθέσιων σχολείων. Αλήθεια, τι είναι ένα «πολυθέσιο σχολείο»; Μήπως σε τελευταία ανάλυση δεν είναι τίποτε παραπάνω από πολλά μονοθέσια-μονοτάξια συστεγασμένα ώστε ν' αξιοποιούν κάποια κοινά στοιχεία όπως διευθυντή, χώρους, πόρους, μέσα, και φυσικά τη διαφορετική «δυναμική» που δημιουργείται απ' όλα αυτά μαζί;).

Η ελληνική βιβλιογραφία που αναφέρεται στο θέμα των μονοθέσιων δημοτικών σχολείων είναι μάλλον φειδωλή στη διατύπωση πλεονεκτημάτων για τα σχολεία αυτά. Μερικά απ' αυτά τα λίγα πλεονεκτήματα που συναντώνται συνήθως, και μερικά ακόμη, είναι τα παρακάτω.

α) Τα μονοθέσια σχολεία λειτουργούν με μικρό αριθμό μαθητών που, όταν μάλιστα συμπληρώνεται μια στοιχειώδης αντιπροσώπευση σε κάθε τάξη, αυτό αποτελεί και ιδεώδες εκπαιδευτικό περιβάλλον, μια ιδανική «κατάσταση μάθησης» (με τις υπόλοιπες βέβαια παραμέτρους ίδιες με τις των πολυπληθών πολυθέσιων σχολείων). Η τάση που υιοθετείται όλο και περισσότερο στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική είναι να εξασφαλίζονται ολιγομελή σύνολα μαθητών αντί των σχολείων μαμούθ. Το φροντιστηριακό εξατομικευμένο μάθημα στις μικρές ομάδες είναι αναντικατάστατο από πολλές απόψεις.

β) Τα παιδιά των μικρότερων τάξεων έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν και την ύλη των μεγαλύτερων τάξεων, και μάλιστα πολλές φορές. Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται δύο οφέλη. Πρώτον, όταν τα παιδιά φθάνουν στην κάθε τάξη ήδη έχουν κάποια εξοικείωση με το υλικό της τάξης. Δεύτερον, επιτυγχάνεται έτσι μια «ακούσια» εξατομίκευση της διδασκαλίας των μαθητών, αφού οι ικανότεροι μαθητές των μικρότερων τάξεων έχουν αποκτήσει με ταχύτερο ρυθμό κάποιες γνώσεις πριν από άλλους συμμαθητές τους που προχωρούν με βραδύτερο ρυθμό. Και βέβαια μπορεί αυτό το πλεονέκτημα των μονοθέσιων σχολείων να μην είναι από μόνο του αρκετό για να θεμελιώσει την πρακτική της οργάνωσης όλων των σχολείων σε μονοθέσια (αν και σε πολλές περιπτώσεις έγινε), όμως δεν παύει να είναι σημαντικό.

γ) Τα παιδιά του χωριού, γιατί ουσιαστικά γι' αυτά μιλάμε, παραμένουν και λειτουργούν μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, στο περιβάλλον που γνωρίζουν κι έχουν εξοικειωθεί. Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά που, χωρίς την προετοιμασία του νηπιαγωγείου, θα συναντούσαν πολλά προβλήματα προσαρμογής αν είχαν ν' αντιμετωπίσουν νέο σχολείο και ξένο τόπο ταυτόχρονα. Τα προβλήματα που συναντούν αυτά τα παιδιά αργότερα στο Γυμνάσιο και Λύκειο είναι απόδειξη της ανησυχίας αυτής. Μετά μην ξεχνάμε ότι για τα μικρά ιδίως παιδιά η μεταφορά παίρνει τις διαστάσεις του «ξενητεμού», αφού το «νέο τους σχολείο» τους φαίνεται απίστευτα μακριά.

δ) Στο μονοθέσιο σχολείο, ακριβώς λόγω των ιδιομορφιών που αλλού παρουσιάζονται ως μειονεκτήματα, οι μαθητές εθίζονται στην ατομική προσπάθεια, στην εργασία, στην πρωτοβουλία, στη συνεργασία αν ο δάσκαλος ξέρει

πως να μεθοδεύσει την προσπάθειά τους, και στην ετεροδιδασκαλία-αλληλοδιδασκαλία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι μαθητές των πολυθέσιων, όπου διδάσκει κατ' αποκλειστικότητα ένας δάσκαλος σε κάθε τάξη. Κι αν σκοπός του σχολείου είναι να «μάθει ο μαθητής να μαθαίνει», τότε στο μονοθέσιο αυτός ο σκοπός υλοποιείται ευκολότερα. Ας μην ξεχνάμε ότι οι γνώσεις που διατηρεί ο μαθητής για μακρότερο χρόνο και σε μεγαλύτερο ποσοστό, και που «μεταβιβάζει» ευκολότερα, προέρχονται απ' «αυτά που κάνει», όχι απ' αυτά που ακούει, βλέπει ή διαβάζει μόνο.

4. Εξ αιτίας των προβλημάτων που προκύπτουν από τη δημιουργία των κέντρων και τις δραστηριότητες που θα συνεπαγόταν η καθολική εφαρμογή ενός τέτοιου θεσμού. Μερικά τέτοια προβλήματα είναι τα παρακάτω.

α) *Οικονομικά.* Η συγχώνευση δόσων μονοθέσιων σχολείων συνεπάγεται μια σημαντική οικονομική επιβάρυνση για την πολιτεία, ενώ τα παροπλιζόμενα σχολεία δεν είναι σχεδόν με κανέναν τρόπο αξιοποιήσιμα ώστε ν' αποφέρουν έσοδα. Βέβαια το θέμα της δαπάνης, αν ήταν μόνον αυτό, θα μπορούσε ν' αντιμετωπιστεί με κάποιον μακροχρόνιο προγραμματισμό. Ούτως ή άλλως δεν συγχωνεύονται τα μισά σχολεία της χώρας απ' τη μια μέρα στην άλλη.

β) Σε μερικές περιπτώσεις είναι σχεδόν αδύνατο να μεταφερθούν ή να συγχωνευθούν σχολεία λόγω μορφολογικών, συγκοινωνιακών και άλλων ειδικών συνθηκών (νησιά, ορεινές περιοχές κλπ.). Υπάρχουν περιοχές στην Ελλάδα με δημοτικά σχολεία μόνον αυτής της κατηγορίας (κεντρική Πελοπόννησος, ορεινή Αιτωλοακαρνανία, ορεινή Ήπειρος, νησιά κλπ.) που τα σχολεία απέχουν ώρες από κάποιο κεντρικό κεφαλοχώρι, που μερικά δεν έχουν καν δρόμο ή που αν έχουν είναι δύσβατος, που απομονώνονται και κλείνουν εντελώς το χειμώνα με τα χιόνια και τις βροχές, που υπάρχουν κίνδυνοι ατυχημάτων, που τα παιδιά κουβαλιούνται με καρότσες κλπ.

γ) Δεν είναι βέβαιο ότι το αποτέλεσμα της συγχώνευσης και ιδίως της μεταφοράς θα είναι θετικό για τα ίδια τα παιδιά, που στις περισσότερες περιπτώσεις θα ταλαιπωρούνται επί ώρες το πρωί για να φτάσουν στο σχολείο, κι όταν φτάνουν θάνατι σε κατάσταση κάθε άλλο παρά ευνοϊκή για μάθηση (κουρασμένα, ζαλισμένα, τσακισμένα από τις καρότσες των ελκυστήρων που τα κουβαλούν). Το ίδιο συμβαίνει και το μεσημέρι, που τα παιδιά θα καταταλαιπωρούνται να φτάσουν στο σπίτι τους (σημειώνω αυτά τα στοιχεία έχοντας στο νού μου πραγματικές περιπτώσεις). Και αν αυτό συμβαίνει αναγκαστικά με το Γυμνάσιο και το Λύκειο, δεν φαίνεται ότι πρέπει να συμβαίνει και με το Δημοτικό. Ξεχνούμε οι δάσκαλοι σε τι κατάσταση φτάνουμε εμείς οι ίδιοι στο σχολείο μετά 1—2 ώρες διαδρομή έστω και με αστικό λεωφορείο; Στο κάτω κάτω, το να υπάρχει ένα σχολείο κοντά στο παιδί είναι αναφαίρετο δικαίωμά του. Το ρωτήσαμε αν θέλει να το μεταφέρουμε;

δ) Οι ίδιοι οι γονείς δυσανασχετούν με το χρόνο απουσίας των παιδιών από το σπίτι. Όλοι ξέρουμε ότι τα παιδιά του χωριού συμμετέχουν στις διαδικασίες

της οικογένειας με τα ζώα, την παραγωγή κλπ. Μακρόχρονη απουσία λοιπόν χει άμεσες επιπτώσεις στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής. Θα πούμε ζέβαια μερικοί ότι το παιδί δεν είναι για την παραγωγή, ότι ο νόμος απαγορεύει να εργάζεται κλπ. κλπ., αλλ' ενδόμυχα ξέρουμε ότι φιλολογούμε.

Συνοπτικά, αν θελήσουμε να ταξινομήσουμε τα παραπάνω προβλήματα (και όλα τα άλλα που υποδηλώνονται σε άλλα σημεία αυτής της συζήτησης), μπορούμε εύκολα να τα θεωρήσουμε ότι ανήκουν σε κάποια από τις εξής γενικές κατηγορίες: α) ψυχοπαιδαγωγικής μορφής, β) οικονομικοτεχνικής μορφής, γ) κοινωνικής μορφής, και δ) πρακτικής μορφής.

5. Γενικότεροι λόγοι εθνικής και κοινωνικής πολιτικής και σκοπιμότητας, που προφανώς διαμορφώνει και ελέγχει η πολιτεία, επιβάλλουν πολλές φορές τη διατήρηση ακόμη και των ατροφικών επαρχιακών σχολείων. Τέτοιοι λόγοι υπάρχουν πολλοί. Υπάρχουν για παράδειγμα τα ακριτικά και τα μειονοτικά σχολεία, που το πρόβλημα συνδυάζεται με την εθνική και γλωσσική πολιτική. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, και δεν είναι καθόλου λίγες, στέλνονται δάσκαλοι ακόμη και υπό τις πιο ασύμφορες προϋποθέσεις. Σε εθνικά θέματα οικονομικοί και συναισθηματικοί παράγοντες δεν έχουν θέση. Και τα μειονοτικά σχολεία του εξωτερικού στοιχίζουν πανάκριβα, αλλά κανείς μας δεν υποστήριξε ότι πρέπει να κλείσουν γιατί είναι δαπανηρά. Αντίθετα, μακάρι να στείλουμε και σε κείνα που δεν έχουν. Υπάρχει κατόπιν το θέμα της πολιτικής της αποκέντρωσης. Η πολιτεία θέλει πάση θυσία να κρατήσει τα χωριά στη θέση τους (άσχετα αν σε μερικές περιπτώσεις για διάφορους λόγους η ίδια μετατοπίζει ολόκληρα χωριά). Το σχολείο με τον δάσκαλο είναι ο κορμός του χωριού όπως κι η εκκλησία με τον παπά, κι όταν λείψουν όλα αυτά ερημώνει το χωριό, και φυσικά ξεχειλίζει η πόλη, αφού έτσι διευκολύνεται η αστυφιλία. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση του χωρικού σε πρόσφατη τηλεοπτική εκπομπή: «αφού το σχολείο μας έκλεισε, πήρα την οικογένειά μου και πήγα στην Αθήνα». Στην πιθανή σκέψη ότι η συγχώνευση της επαρχίας υπάρχει το αντεπιχείρημα ότι και σχολεία που δημιουργήθηκαν πρόσφατα σε προσπάθεια συγχώνευσης έκλεισαν σε λίγο και τα ίδια! Το σχολείο είναι μια μόνο διάσταση του προβλήματος, ένα μόνο μέτρο, που κάθε σχολικό μέτρο ανισχυροποιείται αν δεν συνδυαστεί με άλλα μέτρα.

Οι συνθήκες στην ύπαιθρο άλλαξαν τα τελευταία 10-15 χρόνια. Η αγροτική ζωή δεν είναι πια τόσο δύσκολη. Ανάλογα θα περίμενε κανείς να έχουν βελτιωθεί τα πράγματα και σχετικά με τη διάθεσή μας απέναντι στα μονοθέσια σχολεία. Όμως δεν έγινε έτσι ακριβώς. Παλαιότερα το μονοθέσιο σχολείο ήταν πιο υπολογίσιμη οντότητα, αν και σε αριθμό ίδιο με τον σημερινό, και δεν θεωρείτο «καρκίνωμα» όπως θεωρείται τώρα από το δάσκαλο. Στην αναζήτηση των σκέψεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το μονοτάξιο σχολείο ξεφύλλισα μερικά παλιά βιβλία. Βρήκα εκεί (π.χ. στον Ζομπανάκη 1955, κι ακόμη πιο παλιά στον Βαφειάδη 1939 ή πιο πρόσφατα στον Πλιούμπη 1966) μεγαλύτερη εκτίμηση για το μονοτάξιο σχολείο, μεγαλύτερο σεβασμό γι' αυτό, μεγαλύτερη συμπάθεια και έγνοια και για το σχολείο και για το δάσκαλο,

κι όχι την περιφρόνηση, την απαξίωση που συναντούμε σήμερα. Βρήκα μεγαλύτερη προσπάθεια να βοηθηθεί και να ενθαρρυνθεί ο δάσκαλος του μονοθέσιου, κι όχι να προκαταληφθεί με το «κοίτα πώς θα φύγεις».

Τελικές Σκέψεις — Προτάσεις

Ελπίζω ότι μετά την παραπάνω συζήτηση ο αναγνώστης έχει ήδη προβληματιστεί από διάφορες σκοπιές πάνω στη λειτουργία των μονοθέσιων σχολείων και στη δυνατότητα και ανάγκη συγχώνευσής τους. Είναι τώρα εύκολο πιστεύω να διατυπωθούν μια σειρά τελικών σκέψεων και προτάσεων.

1. Οι προτάσεις-ευχές που έχουν διατυπωθεί για την κατάργηση, μεταφορά ή συγχώνευση μονοθέσιων σχολείων είναι γενικές, και δεν ειδικεύονται εύκολα και με σαφήνεια αναφορικά με το είδος του «ολιγοθέσιου σχολείου» του οποίου προτείνεται η «διαφοροποίηση»: γίνεται λόγος για όλα τα ολιγοθέσια; για τα μονοθέσια όλα; για τα ατροφικά μόνο; για ποιά τέλος πάντων; Προφανώς δεν μπορούν να μπου όλα μαζί στον ίδιο κανόνα. Χρειάζεται διασαφήνιση θέσεων και συγκεκριμενοποίηση προτάσεων.

2. Τοποθετήσεις όπως «το πολυθέσιο σχολείο λειτουργεί καλύτερα» ή «τα παιδιά στο πολυθέσιο μαθαίνουν καλύτερα» ή «τα παιδιά στο μονοθέσιο δεν έχουν ίση μεταχείριση και μαθαίνουν λιγότερα» κλπ. κλπ. είναι πέρα για πέρα αυθαίρετες, κι όταν διατυπώνονται από επίσημους φορείς ει μη τι άλλο δείχνουν σπουδή, και αφήνουν πολλά περιθώρια για παρερμηνείες. Καμιά σοβαρή εκτεταμένη έρευνα στον ελληνικό χώρο δεν έχει δείξει κάτι τέτοιο. Αντίθετα, μία που έχει γίνει από τον Ζύμαρη (1983) στην περιοχή της Χίου έδειξε ότι μάλλον το αντίθετο συμβαίνει. Επιβάλλεται, πριν προωθηθούν οι θέσεις για συγχώνευση όλων των μονοθέσιων, να διενεργηθεί μια τέτοια έρευνα σε πανελλήνια κλίμακα, να ελεγχθούν με αυστηρότητα όλες οι παρεμβαλλόμενες μεταβλητές, να φωτιστεί αυτή η όψη του θέματος (κι όχι βέβαια με βάση μόνη την παράμετρο «επίδοση στα μαθήματα» του δημοτικού· αυτή η παράμετρος αχρηστεύτηκε πια από τους ίδιους τους δασκάλους που, ακολουθώντας τον ρού των πραγμάτων προάγουν το 95% των μαθητών τους με Α!). Κι ύστερα να παρθούν αποφάσεις. Ελπίζω ότι είναι σαφής η διάκριση στο νου μερικών μεταξύ των παραμέτρων «μονοθέσιο σχολείο» και «επαρχιακό σχολείο, άρα πολιτιστικά στερημένο». Γιατί γίνεται κι αυτό το λάθος όταν συγκρίνονται τα ποσοστά εισαγωγής στα ΑΕΙ των μαθητών από επαρχιακά σχολεία και εκείνων από αστικά.

3. Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ότι είναι αδύνατο να διατυπωθούν προτάσεις που να αφορούν γενικά όλα τα μονοθέσια, όλα τα ερημικά, όλα τα ατροφικά κλπ. σχολεία της χώρας. Γιατί οι συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούν είναι εντελώς διαφορετικές, οπότε βέβαια και τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν δεν είναι δυνατόν να είναι τα ίδια. Δεν υπάρχουν κανόνες στο θέμα αυτό. Υπάρχουν ειδικές περιπτώσεις, που καθεμιά είναι άσχετη με τις

άλλες. Συνεπώς απαιτούν και διάφορη θεώρηση, μελέτη και αντιμετώπιση. Είναι απαραίτητη λοιπόν μια «ξεχωριστή μελέτη σκοπιμότητας» για την κάθε «συστάδα» σχολείων. Ακόμη και συγχώνευση τάξεων ενδείκνυται σε μερικές περιπτώσεις ιδιαίτερα στα σχολεία οικισμών. (Για παράδειγμα, στο χωριό μου λειτουργούν δύο μονοθέσια σχολεία των 30 παιδιών το καθένα, που απέχουν μεταξύ τους δύο χιλιόμετρα. Αν γίνει συγχώνευση τάξεων, το ένα θα λειτουργήσει με τρεις τάξεις και το άλλο πάλι με τρεις. Δεν υπάρχει κέρδος απ' αυτό για όλους; Δεν είναι σαν να ήταν το κάθε σχολείο διθέσιο; Μια και μιλούν μερικοί για ξένες πρακτικές, ας μην ξεχνούν ότι στην Ευρώπη γίνεται «μερική κεντροποίηση», δηλαδή συγχώνευση των τελευταίων τάξεων του δημοτικού μόνο ενώ οι άλλες παραμένουν εκεί που είναι, εδώ και μισόν αιώνα). Καλόν είναι λοιπόν ούτε κι αυτή η λύση να μπει σε γενικό κανόνα άρνησης.

4. Φαίνεται ότι κατά τη βασική εκπαίδευση του δάσκαλου στην Ακαδημία τού δημιουργείται η αίσθηση ότι ο τελικός σκοπός του, άρα και το επίκεντρο της προσπάθειας κατάρτισής του, είναι το πολυθέσιο σχολείο κι ότι το μονοθέσιο (το 50% των σχολείων δηλαδή) είναι μόνον ένας αναγκαστικός οδυνηρός πρώτος σταθμός, που έτσι και αλλιώς κάποτε θα τελειώσει. Κι αυτό βέβαια σε πείσμα όλων εκείνων των ξεχωριστών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για το μονοθέσιο, και μονοθέσιων προτύπων δημοτικών ακόμη. Είναι απαραίτητο αυτή η νοοτροπία να διαφοροποιηθεί. Στο πολυθέσιο σχολείο είναι παιγνιδάκι η δουλειά αν κάποιος έχει καταρτιστεί με επάρκεια για το μονοθέσιο. Χρειάζεται λοιπόν προσοχή, ιδίως στα νεοϊδρυμένα Παιδαγωγικά Τμήματα που θα ετοιμάσουν τη νέα γενιά των δασκάλων.

Από τα παραπάνω προκύπτει και η τελική θέση του γράφοντος: να μην γίνονται μεταφορές και συγχωνεύσεις μόνο και μόνο για να γίνουν. Η συγχώνευση από μόνη της δεν εξασφαλίζει αυτόματα λύση των προβλημάτων που υποτίθεται ότι ταλανίζουν τα μονοθέσια. Αντίθετα πρέπει απαραίτητως (α) να αντιμετωπιστεί η κάθε περίπτωση ξεχωριστά, (β) να μελετηθεί εμπειρικά η σχέση επίδοσης των μαθητών του μονοθέσιου έναντι της επίδοσης εκείνων του πολυθέσιου, (γ) να γίνει αξιολόγηση εισόδου-πλαισίου (μελέτη σκοπιμότητας) για το κάθε σχολείο με άξονα τους τοπικούς παράγοντες κι όχι τους μακρινούς μελετητές της παιδείας, (δ) να αντιμετωπιστεί το θέμα των μονοθέσιων σχολείων σε πλατιά και μακροσκοπικά πλαίσια κι όχι σε συνάρτηση με τοπικά μικροσυμφέροντα ή κλαδικές διεκδικήσεις, (ε) να διαφοροποιηθεί κατά τη βασική εκπαίδευση η κατάρτιση του δασκάλου αναφορικά με την εργασία και τις απαιτήσεις στο μονοθέσιο σχολείο, και να βελτιωθεί η «διάθεση» και η στάση του απέναντι σ' αυτό, ακόμη και στην περίπτωση που θα καθιερωθεί η «ειδίκευση» του δάσκαλου, (στ) να ουσιαστικοποιηθούν οι αντισταθμιστικές προβλέψεις για τον μονοθεσίτη δάσκαλο, ιδίως του ερημικού σχολείου. Ακόμη μπορούν να εξεταστούν άλλες ειδικές ρυθμίσεις, όπως απόσπαση των στρατιωτών-δασκάλων στα μονοθέσια σχολεία κατά τη διάρκεια της θητείας τους αντί να υπηρετούν σε μονάδες, όπως γίνεται με τον αγροτικό γιατρό και με τον καθηγητή της Μ.Ε. σε μερικές περιπτώσεις, η παροχή ειδικών ουσιαστι-

κών κινήτρων, πέρα απ' τα οικονομικά, ίσως σε μορφή αντισταθμιστικών μορίων. Ένα έχει ανάγκη επείγουσας ρύθμισης: να ληφθούν μέτρα για να ανακουφισθεί ο δάσκαλος. Και το πρώτο θα ήταν, να μη μένει κανείς δάσκαλος σε ένα τέτοιο μονοθέσιο σχολείο παραπάνω από 3-4 χρόνια. Ανάλογα, κανείς να μην πρωτοδιορίζεται σε μεγάλη σχολική μονάδα, αλλά όλοι να περνούν πρώτα από το σχολείο αυτό που είναι σχολείο και για τους ίδιους. Δεν επιτρέπεται ένας δάσκαλος να μένει 5 χρόνια στην «εξορία» κι άλλος να κάνει πρώτο διορισμό σε 10/θέσιο σχολείο 17 χιλμ. από την πόλη της Θεσσαλονίκης.

Σε γενικό πλαίσιο σκέψης, η συγχώνευση πολλών σχολείων δικαιολείται μόνον αν το *αλγεβρικό άθροισμα των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων*, που έχουν ειδικά βάρη διαφορετικά για την κάθε συστάδα σχολείων και την κάθε περιοχή, είναι θετικό για τα παιδιά, για τους λειτουργούς της εκπαίδευσης, για την περιοχή, για την πολιτεία, για το έθνος. Κι αυτό το άθροισμα είναι αδύνατο να βγει θετικό μέσω των «εκ των ενόντων» συγχωνεύσεων. Για να υπάρξει ελπίδα να βγει θετικό πρέπει να διασφαλισθεί η εξουδετέρωση των μειονεκτημάτων που συζητήθηκαν και η ενίσχυση των πλεονεκτημάτων. Δεν έχει νόημα για παράδειγμα συγχώνευση που δεν θα έχει ως υποκατάστατο των παλιών μονοθέσιων νέες κεντρικές σχολικές μονάδες με σύγχρονα κτίρια, γυμναστήρια, αμφιθέατρα, γυμναστική, μουσική, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, σχολίατρο, εστία διαμονής, νηπιαγωγείο, βρεφονηπιακό σταθμό κλπ. Κι ακόμη, δεν έχει νόημα συγχώνευση που θα πραγματοποιηθεί ως «απομονωμένο γεγονός» ερήμην της γενικότερης πολιτικής για την επαρχία (όπως το πρόγραμμα των «ανοιχτών πόλεων» του ΥΧΟΠ για παράδειγμα).

Ας μην ξεχνάμε ότι το θέμα του μονοθέσιου σχολείου για την Ελλάδα δεν είναι μόνον εκπαιδευτικό, ίσως δεν είναι καν εκπαιδευτικό. Είναι θέμα γενικότερης εθνικής, κοινωνικής πολιτικής, μέσα στην οποία εντάσσεται και η εκπαιδευτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαφειάδη, Α. Ένας Δάσκαλος Σ' Ένα Χωριό. Αθήνα, 1939.
- Γιακάλλη, Ν. «Το Μονοθέσιο Σχολείο στην Ελλάδα». Το σχολείο και το Σπίτι, τ. 266, Φεβρουάριος 1984, σελ. 88-91.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεωρίες Μαθήσεως (2η έκδ.) Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1981.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1981 ε.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο. Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης: Η θεωρία της, η Πράξη της, τα Προβλήματα της. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πουρναρά, 1983.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. Πέρα Από την Προαγωγή ή την Απόρριψη; Ο Μαθητής Έχει τη Δική του Αξία. Προτάσεις για Ένα Δημοκρατικό Σχολείο Χωρίς Βαθμούς. Αθήνα: Εκδ. Γλάρος, 1984.
- ΔΟΕ (Σύνταξης). «Η Συγχώνευση των Ατροφικών Δημοτικών Σχολείων». Διδασκαλικό Βήμα, τ. 950 Απρίλιος 1984, σελ. 17.
- ΔΟΕ (Σύνταξης). «Να Παρθούν Μέτρα». Διδασκαλικό Βήμα, τ. 952, Μάιος 1984 α. σελ. 32.
- Θεοδωρόπουλου, Θ. «Η Εκπαίδευσις εις την Ύπαιθρον». Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, 1970, σελ. 53.
- Ζιανίκα, Α. «Το Αγροτικό Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο και ο Θεσμός των Πολιτιστικών Εκδηλώσεων». Σχολείο και Ζωή, τ. 12, Δεκέμβριος 1981, σελ. 458-467.
- Ζαννίκα, Α. «Το Πρόβλημα των Ατροφικών Μονοθέσιων Σχολείων». Επιστημονικό Βήμα, τ. ΚΑ, 1973, σελ. 16.
- Ζυμάρη, Ε. «Σχέση Οργανικότητας Δημοτικού Σχολείου και Επιδόσεως των Μαθητών στην Α' και Στ' Τάξη του Γυμνασίου». Σχολείο και Ζωή, τ.3, Μάρτιος 1983, σελ. 107-118 και 144.
- Κατσιούλα, Ζ. «Εκστρατεία Μονοθεσιτών». Διδασκαλικό Βήμα, τ. 935 Β, Απρίλιος 1983, σελ. 5.
- Κυργιάννη, Ν. Πώς έζησα, Στοχάστηκα, Έλυσα τα Προβλήματα του Μονοτάξιου και Άλλων Σχολείων στο Χωριό και στην Πόλη. Αθήνα, 1960.
- Κόριακίδη, Π. Η Σημερινή Κοινωνική Κατάσταση του Διδασκάλου της Επαρχίας, Ιωάννινα, 1976.
- Ντόντη, Ε. Οι Σιωπηρές Εργασίες στα Ολιγοθέσια Σχολεία». Το Σχολείο και το Σπίτι, τ. 222, Ιούνιος 1980, σελ. 285-287.
- Παπαδημητρίου, Δ. Το Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο στην Ελληνική Πραγματικότητα. Αθήνα, 1962.
- Παπανδρέου, Α. Το Σύγχρονο Μονοτάξιο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα, 1953.
- Παπαφωτίου, Γ. «Πολυθέσιον Σχολείον». Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, 1967, τ.4, σελ. 568.
- Πλιούμπη, Κ. Το Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, 1966.
- Ριμπά, Σ. Μεθοδολογία της διδασκαλίας των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα, 1982.

(Σύνταξης). Μακεδονία, 26-5-1984.

ΥΧΟΠ. Ανοιχτές Πόλεις Ελληνικής Επαρχίας. Αθήνα, Μάρτιος, 1984.

Ψαρρού, Γ. «Συγχώνευση Σχολείων», Μαρασλειακό Βήμα, τ.2, Φεβρουάριος 1984, σελ. 11—14.

Φωτεινόπουλου, Θ. «Ολιγοθέσιον Σχολειον». Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, 1967, τ.4, σελ. 198.

* οι όροι «μονοθέσιο» και «μονοτάξιο» θα χρησιμοποιούνται εδώ ως συνώνυμοι.

«Οι τάξεις υποδοχής, μια πρόταση επανένταξης των παιδιών του Ελληνισμού της διασποράς στην Ελληνική κοινωνία».

Εισήγηση
Δ. Ιωαννίδη Σ.Σ. Δ.Ε.

Α' ιστορικό

Είναι γνωστό σε όλους μας ποιοί ήταν οι λόγοι που οδήγησαν ένα μεγάλο μέρος του εργατικού δυναμικού της χώρας μας στη μετανάστευση και φυσικά τις τρομερά δυσάρεστες συνέπειες που είχε το γεγονός αυτό και που επικεντρώνονται ενδεικτικά:

- α) στην συνέχιση της εθνικής εξάρτησης της χώρας
- β) στην προβληματική οικονομική ανάπτυξη
- γ) στον αργό ρυθμό της πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης και
- δ) σ' ένα πακέτο από οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνέπειες.

Είναι γνωστό ακόμα ότι, σήμερα, το πολιτικό κλίμα και ο ρυθμός ανάπτυξης της χώρας, συνηγορούν περισσότερο από κάθε άλλη φορά στην επιθυμία για παλινόστηση όλων σχεδόν των Ελλήνων της διασποράς κι αυτό είναι και μια καθημερινή πραγματικότητα για τη χώρα μας.

Ένα από τα βασικά εμπόδια της παλινόστησης, είναι το πρόβλημα της προσαρμογής στο Ελληνικό σχολικό περιβάλλον των παιδιών των ξενητεμένων που επιστρέφουν στην πατρίδα, και που βέβαια θα το δούμε παρακάτω.

Το Υπουργείο Παιδείας θεωρεί την παλινόστηση θέμα άμεσης προτεραιότητας, γι αυτό και παρέχει σ' αυτά τα παιδιά πρόσθετη βοήθεια με τη θεσμοθέτηση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στη Δημοτική και Μέση Εκπ/ση.

Οι τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν αρχικά για μαθητές που προέρχονταν από τη Δ. Γερμανία κάτω από την αδήριτη και πιεστική ανάγκη της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών ένταξης των παλινοστούντων Ελληνόπουλων, στο

Ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Αργότερα, περιέλαβε όλο το φάσμα των επαναπατριζόμενων απ' όλες τις χώρες του κόσμου.

Οι Τ.Υ. λειτουργούν μέσα στα κανονικά σχολεία Δημοτικής και Μέσης και ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται στο 10-25.

Φυσικά οι τάξεις υποδοχής περιλαμβάνουν παιδιά ευρύτερης περιφέρειας ανεξάρτητα από την εκπ/κή περ/ρεια ή το σχολ. συγκρότημα.

Β' Η σημερινή πραγματικότητα

Εδώ, πρέπει να αναφέρουμε κάποια νούμερα γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι αυτά κουράζουν, που όμως αξίζει να τα δώσουμε, αξιολογώντας το περιεχόμενο αυτών των αριθμών, γιατί μέσα απ' αυτά βγαίνει και το πολιτικό βάρος του σκεπτικού της σημερινής Πολιτείας, όπως επέκτασης των Τ.Υ. και των Φ.Τ.

Έτσι, η κατάσταση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. που λειτουργούν σήμερα σ' όλη τη χώρα έχει ως εξής.

Συγκεντρωτικά:

Δ.Ε. 404 Τ.Υ. και Φ.Τ.

Μ.Ε. 175 Τ.Υ. και Φ.Τ.

Μ.Τ.Ε. 6Τ.Υ. και Φ.Τ.

Στο ν. Θεσσαλονίκης αναλυτικά:

	Δ.Ε.		Τ.Υ.	Φ.Υ.	Μαθ.	Δασκ.
1)	Δ/νση	Δημοτικής	—	10	60	10
2)	1ο	Γρ. Δ.Ε.	—	2	11	2
3)	2ο	»	—	7	49	7
4)	3ο	»	—	11	48	11
5)	4ο	»	—	9	51	9
6)	5ο	»	2	20		2
	»	»	—	21	119	21
	»	»	τμ. Γερ.	1	—	1
7)	6ο	»	2	—	28	2
	»	»	—	14	92	14
8)	7ο	»	3	19	—	3
	Μ.Ε.	Τ.Υ.	7	115	458	82

1) 1ο Γυμ. Τούμπας

Α' 12

Β' 20 57 μαθ. — 12 καθ.

Γ' 25

2) 2ο Γυμν. Αμπελοκήπων

Α' τάξη 13

Β' τάξη 36

Γ' τάξη 18 67 μαθ. — 11 καθ.

Η τοποθέτηση των δασκάλων και καθηγητών στις τάξεις υποδοχής γίνεται από τα αντίστοιχα ΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΜΕ και η αποζημίωσή τους δίνεται σε ωριαία βάση.

Σε φροντιστήριακά τμήματα οι τοποθετήσεις γίνονται από τις Δ/νσεις Δημοτικής και Μέσης.

Γ' Σκοπός

Ο σκοπός των τάξεων υποδοχής όπως διαφαίνεται και από τον (ιδρυτικό νόμο) Π.Δ. είναι γενικά η βοήθεια των μαθητών να ενταχτούν στο Ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, σκοπός των Τ.Υ. είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές αυτών στο προηγούμενο σχ. περιβάλλον ως και η απόκτηση των εφοδίων εκείνων που είναι απαραίτητα για τη μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη, στα πλαίσια πάντα της ελληνικής εκπ/σης.

Δ' Προοπτικές

Στοχεύοντας στην πραγμάτωση αυτού του σκοπού που έθεσε η πολιτεία καταβάλλει τεράστιες προσπάθειες για τη στήριξη του θεσμού.

Κι ενώ, νομοθετικά παρουσιάζει ακόμη αδυναμίες, και κενά οι ανάγκες για παροχή ειδικής εκπ/σης με τη ραγδαία αύξηση των επαναπατριζόμενων μαθητών ολοένα μεγαλώνουν και οι απαιτήσεις των γονιών γίνονται πιο πιεστικές για την κάλυψη όλων των αναγκών για μόρφωση των παιδιών τους.

Έτσι, κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, η Πολιτεία συνεχώς δημιουργεί νέες Τ.Υ. και Φ.Τ. για την εξυπηρέτηση όσο γίνεται περισσότερων μαθητών.

1) Πόσο όμως φυσιολογική και ανώδυνη για την ψυχική υγεία και ισορροπία των παιδιών αυτών μπορεί να είναι η ένταξή τους μέσα στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον;

2) Πώς θα μπορέσουν να ενταχτούν σ' ένα περιβάλλον τελείως αλλοιώτικο απ' αυτό που έχουν συνηθίσει (από οικογενειακές, πολιτικοοικονομικές, περιβαλλοντικές, κτιριακές, κλιματολογικές κ.τ.λ. συνθήκες, και που έχουν ζήσει και εργαστεί στο σχολείο πέρα από το γλωσσικό πρόβλημα που βέβαια παραμένει γι' αυτά κυρίαρχο ζήτημα στην ένταξη αυτών των παιδιών.

Ας δούμε, τώρα, τους παράγοντες που μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη κατεύθυνση.

α) Ο παράγοντας «δάσκαλος»

Απ' όποια σκοπιά κι αν το δούμε κυρίες και κύριοι το πρόβλημα, ο κύριος παράγοντας - άξονας, εξισορρόπησης είναι ο εκπαιδευτικός.

Ο εκπαιδευτικός που αποκτά πλέον την ιδιότητα του καθοδηγητή δασκάλου.

Γιατί μπαίνουμε, πλέον, σ' ένα χώρο καθοδήγησης και όχι απλά παροχής γνώσεων όπως θα μπορούσε να συμβεί σ' οποιαδήποτε άλλη τάξη.

Και χρησιμοποιούμε αυτόν τον όρο γιατί βρίσκεται σε στενή σχέση με την προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Σε μια τάξη υποδοχής το εύρος των προσαρμοστικών προβλημάτων είναι τόσο μεγάλο όση και η απόσταση — με μια δόση υπερβολής βέβαια— που χωρίζει τη χώρα μας από τις χώρες που πήραν τα πρώτα μαθησιακά βήματα, τα πρώτα βήματα του σχολείου που φοίτησαν.

Κι όλη αυτή η ευθύνη προσέγγισης παιδιών, που έζησαν κάτω από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτικά, παιδαγωγικο-ψυχολογικά, πολιτισμικά συστήματα, αλλά και διαφορετικές τάσεις και συνθήκες περιβαλλοντικές, οικογενειακές και κτιριακές ακόμη επαφίεται στο δάσκαλο, που μ' αυτά τα όποια μέσα διαθέτει να επιχειρήσει το πέρασμα όλων αυτών των τάσεων και αντιθέσεων διαφορετικών λαών, καθεστώτων, τρόπου ζωής —βιώματα των παιδιών— στην ψυχosύνθεση των μαθητών χωρίς ωστόσο να διαταράξει την ψυχική υγεία και ισορροπία τους.

Αντιμετωπίζοντας ο εκπαιδευτικός τους μαθητές και τα ιδιαίτερα προβλήματα του καθένα απ' αυτούς πρέπει να γνωρίζει σε τι συνίσταται.

- i) η με την καθοδήγηση βοήθεια
- ii) τι είδους βοήθεια απαιτεί κάθε ανάγκη των παιδιών
- iii) ποιά πρέπει να είναι το ποσό της με τον τρόπο αυτό δοσμένης βοήθειας και
- iv) ποιά προσόντα πρέπει να έχει κάποιος σαν καθοδηγητής δάσκαλος ή βοηθός.

Κι εδώ πρέπει να πούμε ότι η έννοια της καθοδήγησης σημαίνει βοήθεια του παιδιού των Τ.Υ. ώστε να διατηρεί κανονική ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητές του, αφ' ενός, και των απαιτήσεων του νέου περιβάλλοντός του, αφ' ετέρου με την απαραίτητη προσοχή, ώστε οι διαρκώς αναπτυσσόμενες παιδικές ικανότητες να κατευθύνονται σε μια υγιή κοινωνική ένταξη στις νέες συνθήκες ζωής του παιδιού.

Κι εδώ, έγκειται η ικανότητα του δασκάλου στο να γνωρίζει επακριβώς τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και την ανακάλυψη των κάποιων ανικανοποίητων αναγκών των παιδιών των Τ.Υ. ανάγκες στις οποίες πιθανότατα οφείλονται και οι δυσκολίες ανάπτυξης και επίδοσής τους στο νέο σχολ. περιβάλλον.

Και να το επιτύχει αυτό ο εκπ/κός με την καλλιέργεια του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες επικοινωνίας μέσω από τον

ισότιμο δημοκρατικό διάλογο δάσκαλου-μαθητή, να συμβάλλει στο ξεπέρασμα των εσωτερικών συγκρούσεων των παιδιών που δημιουργούνται εξ αιτίας των καινούργιων σχολικών συνθηκών εργασίας.

Και οι συνθήκες αυτές παρ' όλες τις προσπάθειες της πολιτείας «πόρρω απέχουσι», —για να θυμηθούμε και τ' αρχαία μας καμιά φορά— από τις συνθήκες φοίτησης στις χώρες της προσωρινής παραμονής τους.

Κι εδώ πρέπει να πούμε ότι τα παιδιά όχι μόνο της Δ. Ευρώπης και Αμερικής, αλλά, κύρια θα έλεγα, που έρχονται από τις σοσιαλιστικές χώρες βρίσκονται πραγματικά μπροστά σε μια έκπληξη βλέποντας τις συνθήκες στέγασης, τους αύλειους χώρους, τους κοινόχρηστους χώρους, την ανυπαρξία αθλητικών εγκαταστάσεων κ.τ.λ.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε μαθητές που μας είπαν κατά τις επισκέψεις μας σε τάξεις υποδοχής «ότι στο σχολείο που φοιτούσαν έβγαζαν τα παπούτσια τους και φορούσαν παντόφλες για να μπούνε στις τάξεις για το μάθημα, κι ότι δεν υπάρχει σχολικό συγκρότημα σε πόλη ή χωριό χωρίς να έχει στο υπόγειο πισίνα και άλλους χώρους άθλησης.

Αντιλαμβάνεστε τι έκπληξη δοκιμάζουν τα παιδιά αυτά και τι πρεσάρισμα δημιουργείται στο εσωτερισμό τους απ' αυτή την κατάσταση κι όλη αυτή την ευθύνη φυσιολογικής μετάβασης - ένταξης την έχετε εσείς αγαπητοί συνάδελφοι.

Μ' αυτά, τα όποια μέσα διαθέτετε και που θέλω να πιστεύω ότι σύντομα θα έχετε κι άλλα πολλά εφόδια ώστε να μη νιώθετε μόνοι κι εγκαταλειμμένοι σ' αυτό το πραγματικά δύσκολο έργο που αναλάβατε.

Ακόμη πρέπει να πούμε ότι ο σχεδιασμός και η προσαρμογή του σχολ. προγράμματος στις ιδιαιτερότητες των παιδιών και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σ' όλα τα παιδιά από οποιαδήποτε χώρα κι αν προέρχονται (Ανατολική ή Δυτική) είναι επιλογές, πάνω στις οποίες πρέπει να στηρίζει το δημοκρατικό προγραμματισμό για να αυξήσει ο εκ/κος τις ελπίδες επιτυχίας του έργου του.

β) Ο παράγοντας «γονείς»

Εδώ είναι ίσως το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε, γιατί, από τη μια είναι η καθημερινή παρέμβαση των παππούδων είτε γιατί τους έλειπαν πολλά χρόνια τα εγγόνια με αποτέλεσμα να τα βομβαρδίζουν με παθολογική αγάπη, είτε, γιατί τα μεγάλωσαν στη βρεφική και νηπιακή ηλικία και νοιώθουν περισσότερο γονείς από τους «φυσικούς γονείς», που και στις δυο βέβαια περιπτώσεις η παρέμβαση είναι άκρως επιζήμια για την φυσιολογική προσαρμογή και ανάπτυξη των παλινοστούντων παιδιών.

Από την άλλη οι ίδιοι γονείς νοιώθουν ένοχοι έναντι των παιδιών ακριβώς γιατί τα στερήθηκαν στην βρεφική ηλικία ή τους στέρησαν την γονική στοργή, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μη αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα που περνούν τα παιδιά τους στη πορεία ένταξής τους σ' έναν άλλο τρόπο ζωής, σε μια άλλη «κουλτούρα» που τους παρέχει η άγνωστη ως χτες γι αυτούς ελληνική κοινωνία.

Έτσι, λοιπόν, χωρίς την ουσιαστική συνεργασία των γονέων το πρόβλημα των παιδιών αυτών οξύνεται. .

Αντίθετα εκεί όπου οι γονείς συνεργάζονται με τους δασκάλους —κι αυτό γίνεται κύρια με γονείς από τις ανατολικές χώρες— όχι μόνο αμβλύνεται το πρόβλημα αλλά βαθμιαία εξαφανίζεται και η ένταξή τους στο νέο σχ. και κοινωνικό περιβάλλον γίνεται απόλυτα φυσιολογικά χωρίς ν' αφήσει τα σημάδια «της κακής ξενόφερτης κουλτούρας», ενώ με τη βοήθεια του δασκαλού διατηρούνται τα στοιχεία «της καλής κουλτούρας, όπως είναι η γλώσσα, τα ήθη, έθιμα και οι παραδόσεις ενός λαού όπου έζησε και πέρασε ένα σημαντικό μέρος της ζωής του, το Ελληνόπουλο της διασποράς.

γ) Ο παράγοντας «Πολιτεία»

Το τρίτο σκέλος του προβλήματος αντιμετωπίζεται από την Πολιτεία.

Είναι πάρα πολύ σημαντικό που η Πολιτεία αντιλήφθηκε έγκαιρα τους κινδύνους που περικλείει η μη φυσιολογική ενσωμάτωση των παλινοστούντων Ελλήνων.

Οι προσπάθειες των χωρών αγοράς εργασίας, —λόγω της αυξανόμενης ανεργίας που έχουν— ή να αφομοιώσουν τους μετανάστες μέσα στο δικό τους πληθυσμό ή να τους εξαναγκάσουν να γυρίσουν στην πατρίδα τους, οδήγησε, πολλούς μετανάστες στη μαζική επιστροφή στη χώρα μας.

Έτσι, δημιουργήθηκε το οξύ ως ένα βαθμό πρόβλημα ενσωμάτωσης και εξεύρεσης εργασίας του εργατικού δυναμικού και της ένταξής τους στην Ελληνική κοινωνία.

Γνωρίζοντας η Ελληνική Πολιτεία πως το παλινοστούν Ελληνόπουλο ήταν αναγκασμένο να ζήσει μέσα σε μια βαβυλωνία με διαφορετικές γλωσσικές πραγματικότητες, διαφορετικός τρόπος συμπεριφοράς, διαφορετικές νόρμες και αξίες διαφορετικά κοινωνικο-πολιτικά καθεστάτα κ.τ.λ. και παράλληλα η *αμφισβήτηση της εθνικής του ταυτότητας* "gast" στη Γερμανία «Γερμανάκι, στην Ελλάδα, ανέλαβε την ευθύνη ριζικής και συνολικής αντιμετώπισης του προβλήματος.

Δημιούργησε σ' όλη τη χώρα τα σχολεία υποδοχής και τα φ. τμήματα των οποίων τα άριστα αποτελέσματα ήδη άρχισαν να διαφαίνονται.

Σήμερα, ειδική επιτροπή στο ΥΠΕΠΘ, σε συνεργασία με το ΚΕΜΕ επεξεργάζεται ειδικά αναλυτικά προγράμματα για τις τάξεις υποδοχής, τα οποία να βάλλουν σε σωστή βάση το θεσμό.

Ακόμη με το σεμινάριο αυτό και με σειρά άλλων που έχει προγραμματίσει το ΥΠΕΠΘ σε διάφορες πόλεις της χώρας για την εκπ/ση του διδακτικού προσωπικού, δείχνει, τη σοβαρότητα και τη μεγάλη αίσθηση ευθύνης, αλλά και την ευαισθησία του ΥΠΕΠΘ σ' αυτόν τον τομέα της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση κρίνεται και από μας βασικό στοιχείο επιτυχημένης δουλειάς στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ.

δ) Κοινωνικό περιβάλλον

Ο κοινωνικός περίγυρος μέσα στον οποίον καλείται να ζήσει το

Ελληνόπουλο που επαναπατρίστηκε επηρεάζει σημαντικά τη φυσιολογική ή μη ένταξή του μέσα στη νέα κοινωνία, με βάση τα καινούργια δεδομένα που συναντά με την πρώτη εγκατάστασή του «στη χώρα» του.

Ήδη, *κουβαλάει μαζί του όλο το φορτίο των ανάμεικτων αισθημάτων και της αμφισβήτησης που του δημιούργησε η αλλοδαπή καταγωγή του στη ξένη χώρα που έζησε.*

Κι είναι αναγκασμένο να εγκαταλείψει όλες εκείνες τις συνήθειες, «καλές ή κακές» και να προσαρμοστεί πάνω στην ελληνική πραγματικότητα.

Κι ως ποιο σημείο η ελληνική κοινωνία είναι προετοιμασμένη και μπορεί να κάνει αποδεκτές αυτές του τις συνήθειες.

Είναι γνωστό σε όλους μας πόσο εύκολα μπορεί να αποδεχτεί ή πόσο εύκολα να απορρίψει η ελληνική κοινωνία.

Τα παιδιά αυτά μεγαλωμένα σε διαφορετικά περιβάλλοντα είναι πιο ανεξάρτητα, πιο ελεύθερα, λιγότερο διατεθειμένα να υπακούνε στην εξουσία των ενήλικων (κι εδώ βέβαια δημιουργείται κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις τους με τους μεγάλους).

Έχουν ωριμάσει πρόωρα από τα γεγονότα που έζησαν ή που γνώρισαν. Συγκρίνουν λοιπόν, κρίνουν. (Έμειναν μόνα σε ηλικία σε μια τρυφερή ηλικία που σίγουρα άφησε τα σημάδια του αυτό το γεγονός).

Μοιάζουν μ' εκείνα τα φυτά που το μεγάλωμά τους έγινε πάρα πολύ γρήγορα και που δεν έχουν την αντοχή που θα χρειαζόνταν για ν' αναπτυχτούν κανονικά.

Έτσι, το παραμικρό λάθος, στις κοινωνικές τους σχέσεις, έχει επίπτωση στην προσωπική κατοπινή τους πορεία.

Και χρειάζεται πράγματι ιδιαίτερη προσοχή συνάδελφοι.

Προσοχή που δεν θα ήθελα να την επωμιστώ μόνος μου δίνοντας κάποιες κατευθύνσεις αλλά που θα ήθελα να τις βγάλουμε μέσα από τη διαδικασία κάποιων ερωτήσεων, γιατί πραγματικά έχω κι εγώ τα ερωτηματικά μου πάνω στο πρόβλημα.

(Πώς δηλ. η κοινωνία να ενημερωθεί πάνω σ' ορισμένα προβλήματα συμπεριφοράς των επαναπατριζομένων ελληνόπουλων).

ε) Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες εκπαίδευσης - Ο δρόμος επιστροφής στην πατρίδα

Γνωρίζουμε ότι η μεταρρύθμιση που χρειάζεται σήμερα η χώρα μόνο μια προχωρημένη δημοκρατία, σαν τη σημερινή, μπορεί να δώσει.

Μια προχωρημένη δημοκρατία, που θα προωθήσει την οικονομική ανάπτυξη απορροφώντας όλο το ενεργό εργατικό δυναμικό και με τον καθαρό, δημοκρατικό σχεδιασμό, που προωθεί τη διεύρυνση της δημοκρατίας και της Ελευθερίας.

Αυτές οι προοπτικές και οι τελικοί σκοποί απαιτούν μια νέα δομή της Παιδείας. Μιας Παιδείας που να στηρίζεται

στην ισότητα

στην ποιότητα

στην ελευθερία

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα προετοιμάσει τη σημερινή παλινοστούσα αλλά και όλη γενικά την ελληνική νεολαία να συμβάλλει στην πρόοδο της παραγωγής σε όλη την ποικιλία της έκτασής της, που να υψώσει τη γενική μόρφωση των νέων, ώστε να αντιλαμβάνονται τον ολοένα αυξανόμενο κοινωνικό χαρακτήρα της παραγωγής, να νοιώθουν τη βαρύτητα των σύγχρονων παραγωγικών δυνάμεων, τη γρήγορη ανάπτυξή τους και να κατανοούν τη στενή σχέση ανάμεσα στην επιστήμη-τεχνική και τον οικονομικό τομέα.

Με το πέρασμα αυτών των νέων θεσμών στην εκπ/ση, την αλλαγή των δομών της οικονομίας, η χώρα, να καταστεί πόλος έλξης - επιστροφής για τους Έλληνες της διασποράς, οι οποίοι όσο κι αν ενημερωθούν στα ξένα η ψυχή τους αλλά και το βλέμμα τους είναι στραμμένο στη πατρίδα.

Στην πατρίδα όπου θα βρουν οι ίδιοι δουλειά και τα παιδιά τους σχολικό περιβάλλον που δε θα διαφέρει πολύ από τη χώρα που ζουν και το πέρασμα και η ενσωμάτωσή τους στο νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα θα γίνει με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την ισορροπία ψυχική και κοινωνική, χωρίς καμιά δυσάρεστη επίπτωση.

Σήμερα, με τη θεσμοθέτηση όλων αυτών των μέτρων αποκαταστάθηκε η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους Έλληνες της διασποράς και στη Μητρόπολη σε τέτοιο βαθμό ώστε ένα μεγάλο πλήθος απ' αυτούς είναι έτοιμοι να επιστρέψουν στη χώρα μας.

Και αυτό είναι και το χρέος της σημερινής Πολιτείας προς το αναπόσπαστο αυτό κομμάτι του Ελληνισμού στον Ελληνισμό της διασποράς.

Βιβλιογραφία

1. Ν. Πετρουλάκη, Ψυχολογία της Προσαρμογής.
2. Β. Φιλία, Κοινωνικές προσεγγίσεις.
3. Ρ. Ιμβριώτη, Παιδεία και κοινωνία.
4. Ζ. Πιαζέ, Προβλήματα ψυχολογίας.
5. Σ. Λάμπρου, Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία.
6. Εγκύκλιες Δ/γές πάνω στην ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. και Φ.Τ. του ΥΠΕΠΘ
7. Παιδαγωγώ και διδάσκω, Unesco.

Μελέτη του περιβάλλοντος και ενιαία διδασκαλία*

Ιω. Χριστιάς, Δρ. φ.

Η Ενιαία Διδασκαλία, παρά το μεγάλο θόρυβο που έχει γίνει γύρω απ' αυτή έχει εφαρμοστεί στα σχολεία μας σε περιορισμένη έκταση και μόνο στις δυο πρώτες τάξεις. Με τα χρόνια έχασε τον αρχικό της δυναμισμό, εκφυλίστηκε σε καθημερινή ρουτίνα και οδήγησε, σύμφωνα με ορισμένα κλισέ, σε μια τυποποίηση της σχολικής εργασίας με αποτελέσματα αμφισβητούμενα. Παρά ταύτα πολλοί δάσκαλοι αισθάνονται ακόμα και σήμερα δεμένοι με αυτόν τον τρόπο εργασίας. Σ' αυτό συντελεί και το γεγονός ότι η Ενιαία Διδασκαλία, όπως συνέβη και με την ολική μέθοδο πρώτης Ανάγνωσης, προπαγανδίστηκε τόσο πολύ στη χώρα μας, θα 'λεγα όμως περισσότερο από λόγους μοντερνισμού και λιγότερο ουσίας, ώστε να θεωρείται ικανός και εκσυγχρονισμένος ο δάσκαλος που την εφαρμόζει. Έτσι υπάρχει σήμερα κάποια αντίδραση κατά του νέου μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος (Μ.τ.Π.) που φαίνεται να καταργεί την Ενιαία Διδασκαλία και πράγματι την καταργεί. Η αντίδραση αυτή, δεν εννοώ τη θετική κριτική, στρέφεται τόσο κατά της θεωρητικής σύλληψης του νέου μαθήματος όσο και κατά του τρόπου με τον οποίο το υλοποιούν τα νέα προγράμματα και τα βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο.

Για να λείψουν οι παρανοήσεις, χρειάζεται να δοθούν στους δασκάλους ορισμένες διευκρινήσεις, αν και η απάντηση στο ερώτημα γιατί έχουμε Μ.τ.Π. με τη νέα μορφή και όχι στα πλαίσια της Ενιαίας Διδασκαλίας έχει δοθεί με τα παραπάνω προγράμματα και βιβλία. Η ενημέρωση των δασκάλων είναι απαραίτητη και για τον πρόσθετο λόγο, ότι και τα εγχειρίδια Διδακτικής που κυκλοφορούν δεν έχουν, δυστυχώς, ως προς το σημείο αυτό εκσυγχρονιστεί και υπάρχει κίνδυνος να δημιουργείται σύγχυση.

Εδώ δεν είναι δυνατόν να αναλύσουμε το θέμα στην έκταση που χρειάζεται. Απλώς θα επισημάνω ορισμένα καιρία σημεία που θα βοηθήσουν, κατά τη γνώμη μου, στην καλύτερη κατανόηση του νέου μαθήματος και θα δώσουν

αφορμή για συζήτηση στις εργασίες μας που θα ακολουθήσουν. Δε θα επιμείνω επίσης σε λεπτομέρειες, επειδή θεωρώ δεδομένο ότι σας είναι γνωστή τόσο η προβληματική της Ενιαίας Διδασκαλίας όσο και η προβληματική του νέου μαθήματος της Μ.τ.Π.

Από παλιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι για το δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα για τις πρώτες τάξεις χρειάζεται μια ιδιαίτερη Διδακτική, η οποία να ανταποκρίνεται στις ψυχολογικές και τις κοινωνικές ανάγκες των παιδιών της ηλικίας αυτής και στο σκοπό του σχολείου, που είναι η σχολική ανάπτυξη και καλλιέργεια του παιδιού. Στοιχεία αυτής της Διδακτικής είναι τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η εκλογή και η διάταξη των μορφωτικών αγαθών, της διδακτέας ύλης, και η μέθοδος διδασκαλίας, δηλ. ο τρόπος με τον οποίο θα προσφέρονται στο παιδί οι γνώσεις.

Ο PESTALOZZI είναι ο πρώτος που έθεσε τις βάσεις για μια συνολική παιδαγωγική και διδακτική εργασία στο λαϊκό σχολείο. Σύμφωνα με τον PESTALOZZI η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στην ατομική κατάσταση του ίδιου του παιδιού, τις ανάγκες του, την παρατήρηση και την κατ' αίσθηση εποπτεία και να έχει ως αντικείμενο μελέτης την ιδιαίτερη πατρίδα του, δηλ. το άμεσο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό.

Με βάση τις αρχές αυτές δημιουργήθηκε αργότερα ένα ιδιαίτερο μάθημα για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, γνωστό σε μας με το όνομα Πατριδογνωσία, το οποίο κατά κάποιο τρόπο συμπύκνωνε ορισμένα από τα επιμέρους μαθήματα που διδάσκονταν στις ανώτερες τάξεις.

Η Πατριδογνωσία, που στη χώρα μας, παρά τη μετονομασία της, δεν άλλαξε ουσιαστικά από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, στηριζόταν κυρίως στις εξής αρχές:

1. Την πατριδογνωστική αρχή. Σύμφωνα με την αρχή αυτή αντικείμενο της διδασκαλίας είναι το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, δηλ. η ιδιαίτερη πατρίδα του με τη φύση και τη ζωή σ' αυτή. Η πατριδογνωστική αρχή ανταποκρινόταν στην παλιότερη αντίληψη που ήθελε περιορισμένο το ρόλο του δημοτικού σχολείου. Ο ρόλος του σχολείου περιοριζόταν στο να βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει το άμεσο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό και τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού. Ένα περιβάλλον που παρέμενε στατικό και στο οποίο έμελλε να ζήσει και να δράσει ως ενήλικας. Τη βάση του μαθήματος αποτελούσε η Γεωγραφία.

2. Στη αρχή της διάταξης της ύλης «από τα εγγύς προς τα μακράν» και «καθ' ομοκέντρους κύκλους». Σύμφωνα με την αρχή αυτή ο μαθητής ξεκινώντας από το άμεσο περιβάλλον θα έπρεπε προοδευτικά και κατά τρόπο στεγανό να αφομοιώσει την πραγματικότητα σε ευρύτερους κύκλους. Βασικοί άξονες συγκέντρωσης της ύλης στην περίπτωση αυτή είναι οι κατηγορίες τόπος και χρόνος, με την έννοια όμως του εδώ και τώρα και όχι του εδώ κι αλλού, του άλλοτε και τώρα.

3. Στο βίωμα και το διαφέρον. Σε συνδυασμό με τις παραπάνω αρχές το επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελούσε το βίωμα και το διαφέρον του παιδιού.

Η διδασκαλία έπρεπε να πηγάζει και να στηρίζεται στα διαφέροντα του παιδιού και για να συμβεί αυτό ήταν ανάγκη να βασίζεται στα βιώματά του.

4. Στην παρατήρηση και την εποπτεία. Η παρατήρηση και η εποπτεία αποτελούσαν βάση της διδασκαλίας, με την έννοια ότι εποπτεία σημαίνει άμεση αντίληψη των πραγμάτων, που οδηγεί το παιδί να τα γνωρίζει και να τα κατανοεί μεμονωμένα και όχι, όπως θέλουμε σήμερα, να μπορεί ταυτόχρονα να τα χειρίζεται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες για να προωθεί τη σκέψη και για να διευρύνει τις γνώσεις του.

5. Στην αρχή της αυτενέργειας και της εργασίας.

Όλες τις παραπάνω αρχές διατηρεί η Ενιαία Διδασκαλία που άρχισε να εφαρμόζεται, παράλληλα με την ολική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης Ανάγνωσης, μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Η εφαρμογή της συνεχίστηκε στην Ευρώπη μέχρι περίπου τη δεκαετία του 60, ενώ σε μας μέχρι τελευταία.

Η Ενιαία Διδασκαλία είναι τρόπος συγκέντρωσης της διδακτέας ύλης και ταυτόχρονα μέθοδος διδασκαλίας. Καταργεί τα επιμέρους μαθήματα και ενιαιοποιεί τις γνώσεις σ' ένα μάθημα, επειδή η κατανομή των διδασκομένων γνώσεων κατά μαθήματα και η διδασκαλία τους σε τακτές ώρες είναι για το μικρό παιδί τεχνητή και ξένη προς την πραγματικότητα που αποτελεί ένα σύνολο, ενιαίο όλο, και επειδή το παιδί κατά την άποψη της μορφολογικής ψυχολογίας έτσι συνολικά και ενιαία αντιλαμβάνεται τον κόσμο.

Επίσης η Ενιαία Διδασκαλία, ξεκινώντας από την Ψυχολογική απαίτηση ότι όλα πρέπει να ξεκινούν από το παιδί (VOM KIND AUS), θέτει το παιδικό βίωμα και διαφέρον στη βάση της διδασκαλίας. Αντικείμενο της διδασκαλίας πρέπει να είναι ό,τι έχει ενδιαφέρον για το παιδί. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίχτηκε, θα συνεχιστεί ο φυσικός τρόπος μάθησης που ακολουθεί το παιδί πριν έρθει στο σχολείο και το σχολείο, το τονίζω αυτό, θα είναι ο χώρος όπου το παιδί να αναπτύσσεται στηριζόμενο σε κάποιες έμφυτες δυνάμεις, φυσικά και αβίαστα. Για να στηρίζεται η διδασκαλία στα βιώματα και τα διαφέροντα του παιδιού, το άμεσο περιβάλλον θα πρέπει να δίνει το μορφωτικό υλικό κατά τα πρώτα σχολικά έτη, κατ' άλλους σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, και η διδασκαλία θα πρέπει να είναι ευκαιριακή και επίκαιρη.

Με βάση τις αντιλήψεις αυτές όλα τα μαθήματα ενιαιοποιούνται στα πλαίσια της Ενιαίας Διδασκαλίας, γύρω όμως από την Πατριδογνωσία που αποτελεί τον πυρήνα της. Τα θέματα επιλέγονται σύμφωνα με τα βιώματα και τα διαφέροντα των παιδιών και κατά τη διδασκαλία εξετάζονται απ' όλες τις απόψεις, ώστε στο κάθε θέμα να ενυφαινούνται γνώσεις απ' όλα τα μαθήματα.

Μια τέτοια ενιαιοποίηση των μαθημάτων φάνηκε από την αρχή να δημιουργεί προβλήματα, καθώς προβληματική αποδείχτηκε και η διδασκαλία που θα στηριζόταν αποκλειστικά στα διαφέροντα των παιδιών. Για τους λόγους αυτούς χρειάστηκε να προκαθορίζεται η διδακτέα ύλη και να δίνεται σε θέματα ή σε κέντρα διαφέροντος, όπως ονομάστηκαν. Τα κέντρα διαφέροντος έδιναν κατά περίπτωση την ύλη σε ορισμένα μαθήματα, όπως στην Ανάγνωση και την

Αριθμητική, τα μαθήματα όμως αυτά χρειάστηκε να διδάσκονται χωριστά και σε τακτές ώρες. Επίσης η Ενιαία Διδασκαλία περιορίστηκε στις Α' και Β' τάξεις, όπου τα πράγματα φαίνονταν λιγότερο επώδυνα.

Τα κέντρα διαφέροντος του DECROLY¹, που και σήμερα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, δεν προσέχτηκαν ιδιαίτερα. Αντίθετα στη χώρα μας επικράτησε η αρχή της συγκέντρωσης κατά κέντρα διαφέροντος με βάση τις τέσσερις εποχές του έτους και τις γιορτές. Γύρω από τα κέντρα αυτά ο δάσκαλος προσπαθούσε, για χάρη της συνολικής θεώρησης του κόσμου και των γνήσιων, υποτίθεται, διαφορόντων των παιδιών, να συνδυάσει διάφορα ετερόκλητα στοιχεία για να δώσει στη διδασκαλία του ενιαίο περιεχόμενο και μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα αυτής της διδασκαλίας είναι σ' όλους μας γνωστά.

Το μάθημα εκφυλίστηκε από άποψη σκοπού και περιεχομένου και οδήγησε σ' έναν αφόρητο βερμπαλισμό, βασανιστικό τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο. Και το χειρότερο απ' όλα καταδίκασε το παιδί, από την πρώτη μέρα που έμπαινε στο σχολείο και αντίθετα με ό,τι συνέβαινε όσο έμενε έξω απ' αυτό, σε μια παθητική στάση, όλως αντίθετη προς την παιδική φύση, τις ανάγκες και τα διαφέροντα της παιδικής ηλικίας.

Το μάθημα της Πατριδογνωσίας και η Ενιαία Διδασκαλία, ως θεωρητική σύλληψη και διδακτική πρακτική, ανταποκρίνονταν, ίσως, στο ρόλο του σχολείου, τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών μιας περασμένης εποχής. Οι κυριότερες αρχές, στις οποίες στηρίζονταν, είναι σήμερα από κοινωνική, ψυχολογική και διδακτική άποψη ξεπερασμένες.

Ειδικότερα:

1. Ο ρόλος του σχολείου δεν μπορεί να περιορίζεται, όπως τον ήθελε η Ενιαία Διδασκαλία, στη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που, ως συνέχεια της οικογενειακής και κοινωνικής επίδρασης, θα αφήνουν το παιδί απλώς να ωριμάζει και να αναπτύσσεται, σύμφωνα μάλιστα με κάποιες έμφυτες δυνατότητες. Σήμερα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι η φάση της παιδικής ηλικίας είναι αποφασιστική για την όλη εξέλιξη και προκοπή του ατόμου και ότι την εξέλιξη αυτή μπορούμε σε ικανό βαθμό να την επηρεάσουμε θετικά με την οργανωμένη και συστηματική σχολική προσπάθεια. Επομένως σκοπός του σύγχρονου σχολείου είναι να βοηθήσει συστηματικά τα παιδιά να αναπτύξουν πολύπλευρα όλες τις δυνατότητές τους, εισάγοντάς τα μάλιστα από πολύ νωρίς και όσο είναι δυνατόν στους τρόπους και τις μεθόδους της επιστημονικής έρευνας.

2. Οι σκοποί των επιμέρους μαθημάτων, όπως είναι λ.χ. το σύγχρονο γλωσσικό μάθημα και τα Μαθηματικά, που σχετίζονται άμεσα με τον παραπάνω ρόλο του σχολείου και υλοποιούνται με μια ορισμένη μεθοδολογία, δεν είναι σε καμιά περίπτωση εφικτοί στα πλαίσια της Ενιαίας Διδασκαλίας.

3. Ο προσανατολισμός του μαθήματος της Μ.τ.Π., σύμφωνα με την Πατριδογνωστική αρχή, στο στενό χώρο του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού έδινε στη διδασκαλία αποκλειστικά γεωγραφικό περιεχόμενο. Το

κοινωνικό περιβάλλον, δηλ. η ίδια η ζωή με τις αλληλεξαρτήσεις και τα προβλήματα της, καθώς και οι νόμοι που διέπουν το φυσικό κόσμο μόνο περιθωριακά αποτελούσαν, αν αποτελούσαν, αντικείμενο μελέτης. Για τα ημερινά δεδομένα είναι αυτονόητη και εξίσου αναγκαία η διεύρυνση του περιεχομένου του μαθήματος με όλα τα στοιχεία εκείνα που στοιχειοθετούν το σύγχρονο περιβάλλον του παιδιού. Και για να είναι αποτελεσματική η προσπάθεια σ' αυτό και έγκυρες οι πληροφορίες που αντλούμε, δεν αρκεί η επιφανειακή και αφελής εξέταση κατά την έννοια της Ενιαίας Διδασκαλίας. Χρειάζεται και στο σχολείο να χρησιμοποιούμε, όσο είναι δυνατόν, επιστημονικούς τρόπους εργασίας και επιστημονικά δεδομένα, ώστε τα παιδιά να αποκτούν αντικειμενική εικόνα του κόσμου στον οποίο ζουν.

4. Η τακτοποίηση της διδακτέας ύλης καθ' ομοκέντρους κύκλους είναι σήμερα από την άποψη δυνατοτήτων του παιδιού έξω από τα πράγματα. Το σημερινό παιδί έχει και την ευκαιρία και τη δυνατότητα να επεκτείνει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του πέρα από το άμεσο περιβάλλον του. Η σύγχρονη οργάνωση της ύλης κατά τη σπειροειδή διάταξη, που δεν μπορεί να νοηθεί στα πλαίσια της Ενιαίας Διδασκαλίας, αποδείχτηκε πολύ ευέλικτη και αποτελεσματική για τη μάθηση, γιατί και την εσωτερική συνοχή και αλληλουχία των γνώσεων εξασφαλίζει και βήμα προς βήμα και σε επάλληλα επίπεδα τη μάθηση εξυπηρετεί.

5. Η επιλογή πολύπλευρων μορφών της πραγματικότητας στη συνολική τους μορφή και η επιφανειακή και αφελής επεξεργασία τους σύμφωνα με την Ενιαία Διδασκαλία δημιουργούσε στα παιδιά σε μια εσφαλμένη αντίληψη σχετικά με τις σχέσεις και τις αλληλεξαρτήσεις που ισχύουν στο φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο. Την τάση αυτή ενίσχυε και η υπεραπλούστευση κατά την παροχή των γνώσεων που οδηγούσε τελικά στη μιμητική και παθητική μάθηση, γιατί έλειπαν ή ήταν πολύ μικρές οι δυνατότητες για οργανωμένη και συστηματική εργασία και για εμπάθунση στο αντικείμενο της διδασκαλίας.

Το θέμα λ.χ. «η λαϊκή αγορά» προσφέρεται ενδεχομένως να διδάξουμε τις έννοιες παραγωγή, μεταφορά, κατανάλωση. Δε δικαιολογείται όμως, επειδή τυχαίνει να είναι εκεί πολλοί επαγγελματίες και ποικίλα προϊόντα να διδάξουμε ταυτόχρονα για την εργασία, τις ανάγκες που ικανοποιεί με αυτές ο άνθρωπος, τις συνθήκες εργασίας και τα δικαιώματα των εργαζομένων, τα διάφορα επαγγέλματα, τις εποχικές ασχολίες των κατοίκων, τους καρπούς, την αναπαραγωγή στα πλαίσια της Βιολογίας και ό,τι άλλο θα μπορούσε να συνδέσει με το θέμα τεχνητά η Ενιαία Διδασκαλία. Η διδακτική προσέγγιση των θεμάτων αυτών εξυπηρετεί άλλους σκοπούς και χρειάζεται να γίνει με προβληματισμό τελειώς διαφορετικό απ' αυτόν της Ενιαίας Διδασκαλίας.

Εξάλλου σήμερα είναι σχεδόν απ' όλους αποδεκτό ότι η διδασκαλία χρειάζεται να προπαρασκευάζεται και να προγραμματίζεται συστηματικά είτε γίνεται αυτό στο πρόγραμμα είτε στο βιβλίο του μαθητή και του δασκάλου είτε από τον ίδιο το δάσκαλο. Όμως ένας τέτοιος προγραμματισμός δεν μπορεί να γίνει στα πλαίσια της Ενιαίας Διδασκαλίας ούτε από μεγαλοφυσείς δασκάλους.

Τέλος, κι αν υποθέσουμε, όσο αφορά τη ψυχολογική θεμελίωση της Ενιαίας Διδασκαλίας, ότι η αντίληψη είναι στο παιδί συνολική — τι είναι όλο (σύνολο) στην περίπτωση αυτή μένει αδιευκρίνιστο ακόμη και για την πρώτη Ανάγνωση, το καθετί αποτελεί όλο — δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε το γεγονός ότι η κατανόηση γίνεται με την ανάλυση των επιμέρους και κατά τρόπο επαγωγικό. Επομένως το επιχείρημα ότι το σύγχρονο μάθημα της Μ.τ.Π., που ακολουθεί το δεύτερο δρόμο, καταργεί την ενιαία θεώρηση του κόσμου, όπως θα δούμε αμέσως και πιο κάτω, δεν ευσταθεί.

6. Και στη Μ.τ.Π. ισχύει η αρχή της συγκέντρωσης των γνώσεων. Η συγκέντρωση αυτή, που αφορά τις κοινωνικές και τις θετικές επιστήμες, την ιστορία και τον πολιτισμό, επεκτείνεται μάλιστα μέχρι και την Δ' τάξη, γίνεται όμως με διαφορετικά κριτήρια.

Το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται σ' έναν ενιαίο τομέα μάθησης, στον οποίο ενσωματώνονται, δεν ενιαιοποιούνται με τη μορφή της Ενιαίας Διδασκαλίας, στοιχεία από την Κοινωνιολογία, τη Γεωγραφία, την Οικονομία, τη Βιολογία, την Υγιεινή, τις φυσικές επιστήμες, τον πολιτισμό και την Ιστορία. Έτσι το περιεχόμενο του μαθήματος, διευρύνεται και εκσυγχρονίζεται πέρα από την ύλη που παρείχαν τα παραδοσιακά μαθήματα. Οργανώνεται ακόμη με τέτοιο τρόπο, οριζόντια κατά τάξη σε μια σειρά από διδακτικές ενότητες και κάθετα από τάξη σε τάξη κατά την σπειροειδή διάταξη, ώστε και η συνοχή και αλληλουχία των γνώσεων να εξασφαλίζεται και το παιδί να οδηγείται σε μια συνολική θεώρηση και κατανόηση του κόσμου, που όμως συνεχώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται. Από γενική και γενική ενότητα και όπου χρειάζεται γίνεται διαπλοκή των θεμάτων, δεν παύει όμως κάθε γενική ενότητα να αντικατοπτρίζει την ιδιαιτερότητα της επιστήμης από την οποία προέρχεται.

Τα κριτήρια που ισχύουν για την ενσωμάτωση των γνώσεων από τις διάφορες επιστήμες είναι τα εξής:

- α. Ο ίδιος ο άνθρωπος με τις ανάγκες και τη δραστηριότητά του, κοινωνική, πολιτιστική και επιστημονική.
- β. Οι έννοιες και οι μέθοδοι των κοινωνικών και των θετικών επιστημών.
- γ. Η πρακτική δραστηριότητα του ίδιου του παιδιού και η έφεσή του για έρευνα και ανακάλυψη.
- δ. Η ζωή του στο άμεσο περιβάλλον.

7. Η Μ.τ.Π. και στηρίζεται και εκμεταλλεύεται τα διαφέροντα των παιδιών. Διαφέρουν όμως εννοούμε εδώ όχι το διαφέρον της στιγμής, το τεχνητό και επιπόλαιο, αλλά το διαφέρον που άπτεται της υπαρξιακής οντότητας του παιδιού και προκαλείται από εισαγωγή του σε τρόπους σκέψης και ενέργειας, από τη δημιουργική εργασία, την έρευνα και την ανακάλυψη. Αν, επίσης, κατά την Ενιαία Διδασκαλία κέντρα διαφέροντος ήταν η άνοιξη, το καλοκαίρι, ο χειμώνας κ.τ.λ., κατά το DECROLY οι ανάγκες του ανθρώπου, γιατί να μην είναι κέντρα διαφέροντος οι γενικές ενότητες, «ο άνθρωπος ανάμεσα στους συνανθρώπους του», «ο άνθρωπος και τα ζώα», «εμείς και οι μηχανές» και οι

άλλες ενότητες, γενικές και μερικότερες, που δίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος;

8. Η Μ.τ.Π. στηρίζεται στις εμπειρίες των παιδιών και εκμεταλλεύεται αν και με διαφορετικό τρόπο, την παρατήρηση και την εποπτεία. Κύριο αντικείμενο έρευνας έχει επίσης το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Διαπραγματεύεται όμως τα θέματα με τέτοιο τρόπο και χρησιμοποιεί τέτοιες διδακτικές μεθόδους και μέσα, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο σημερινό παιδί να οδηγείται στη μεταφορά της μάθησης και να κάνει υπέρβαση στον τόπο και το χρόνο, στο εδώ κι αλλού, στο άλλοτε και τώρα. Επίσης διατηρεί, όσο βέβαια χρειάζεται, το ευκαιριακό και το επίκαιρο της διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο βάρος πέφτει όμως στη συστηματική διδασκαλία.

9. Το μάθημα της Μ.τ.Π. στηρίζεται στη σύγχρονη αντίληψη για την έννοια της μάθησης. Μάθηση δεν είναι η απλή απεικόνιση της πραγματικότητας στον εγκέφαλο του παιδιού, αλλά ένα σύστημα, δυναμικό, που επενεργεί πάνω στην ίδια την πραγματικότητα, τη μετασχηματοποιεί, προωθεί τις δυνάμεις του και το οδηγεί στην ουσιαστική γνώση. Το γεγονός αυτό, ανάμεσα στα άλλα, προσδιορίζει και τη νέα διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, η οποία αντικατοπτρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου.

Τελειώνοντας, κύριοι συνάδελφοι, θα ήθελα να επισημάνω τα εξής:

Η επιτυχία του μαθήματος εξαρτάται από τη συνειδητή ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στις διαδικασίες της διδασκαλίας και από το ρόλο του δασκάλου. Πώς θα εξασφαλιστεί η συμμετοχή του μαθητή και ποιός είναι ο ρόλος του δασκάλου ορίζονται στα βιβλία για το μαθητή και στα βιβλία για το δάσκαλο. Ακόμη θέλω να τονίσω ότι η προσπάθεια που έγινε στη Μ.τ.Π. και στα άλλα μαθήματα με τα νέα προγράμματα και βιβλία δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα για το δημοτικό σχολείο, που δεν πρέπει να θεωρηθεί απλώς ως ανακαίνιση της σχολικής εργασίας. Η προσπάθεια αυτή αποσκοπεί να βγάλει το σχολείο από το τέλμα στο οποίο είχε περιέλθει, από την κοινωνική, την επιστημονική και την παιδαγωγικοδιδασκτική καθυστέρηση. Αν θα πετύχει

ή όχι, δεν εξαρτάται μόνο από την ποιότητα των προγραμμάτων και των βιβλίων. Θα εξαρτηθεί κυρίως από το δάσκαλο. Και εδώ είναι η ευθύνη η δική σας, να τον διαφωτίσετε και να του συμπαρασταθείτε ως αληθινοί συνεργάτες και οδηγοί.

Βιβλιογραφία

- Αναλυτικά προγράμματα Μελέτης του Περιβάλλοντος: τάξεις Α' και Β'. ΦΕΚ 107/31.8.82 τεύχος Α', Γ' τάξης. ΦΕΚ 168/18.9.83, τευχ. Α', Δ' τάξης υπό σύνταξη.
- Γιαννούλης Ν. Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική, Αθήνα 1980.
- Δάνος Γ. Ολική μέθοδος και Ενιαία Διδασκαλία, Αθήνα 1958.
- Δερβίσης Σ. Σύγχρονη Γενική Διδακτική, Θεσσαλονίκη 1982.
- Εξαρχόπουλος Ν. Γενική Διδακτική, Τομ. Α', Β', Αθήναι 1946.
- Εξαρχόπουλος Ν. Η Ενιαία Διδασκαλία εν τω Πειραματικώ Σχολείω, Αθήναι 1933.
- «Εμείς και ο κόσμος» (Μ.τ.Π.) βιβλία μαθητή Α', Β', Γ' τάξεων, ΟΕΔΒ 1984.
- «Εμείς και ο κόσμος» (Μ.τ.Π.) βιβλία δασκάλου Α', Β', Γ' τάξεων, ΟΕΔΒ 1984.
- FREY. K. κ.α. (HRSQ): CURRICULUM HANDBUCH, BÄNDE I, II, III, MÜNCHEN 1975.
- HOLTMANN A. DAS SORIALWISSENSCHAFTLICHE CURRICULUM IN DER SCHULE, OPLADEN 1972.
- Ισηρόνης Α. Γενική Διδακτική, Αθήναι 1962.
- NEUHAUS E. REFORM DES PRIMARBEREICHES. DIDAKTIK. DUSSELSORF 1974.
- Παλαιολόγος Γ. Η Ενιαία Διδασκαλία εν τοις πρωτύποις της Μ.Π. Ακαδημίας 1952.
- SCHMIDT R. SACHLICHKEIT UND SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE, HEILBRUNN 1972.
- Χαραλαμπόπουλος Β. Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, Αθήνα 1982.
- VILSMEIER F. DER GESAMTUNTERRICHT, WEINHEIM 1967.

* Εισήγηση στο σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Δημ. Εκπαίδευσης που έγινε στην Αθήνα τον Αύγουστο του 1984.

1. Τα κέντρα διαφέροντος του DECROLY στηρίζονται στις εξής ανάγκες του ανθρώπου:
 1. Στην ανάγκη για τροφή, καθαριότητα και αέρα.
 2. Στην ανάγκη να προφυλαχτεί από τις καιρικές συνθήκες.
 3. Στην ανάγκη να υπερασπιστεί από τους διάφορους εχθρούς και κινδύνους.
 4. Στην ανάγκη για δράση, εργασία, αλληλεγγύη, συνεργασία, ψυχαγωγία, σωματική άσκηση, πνευματική και ηθική καλυτέρευση και την ανάγκη για κοινωνική ζωή.

Παιδαγωγική Μεταναστών και Εκπαιδευτικοί

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΙΑΓΚΟΥΝΙΔΗΣ

Διπλωματούχους Παιδαγωγός
Εντεταλμένος Καθηγητής Παιδαγωγικών
στην Ανωτάτη Παιδαγωγική Σχολή
Έσσλινγκεν-Γερμανίας

Τα τελευταία είκοσι χρόνια μετανάστευσαν στο Εξωτερικό χιλιάδες Έλληνες. Ένα μεγάλο μέρος απ' αυτούς δημιούργησε οικογένειες. Τα παιδιά αυτών των οικογενειών επισκέπτονται εκτός από το σχολείο της χώρας υποδοχής και το ελληνικό σχολείο.

Το ελληνικό σχολείο έχει σαν σκοπό να διατηρήσει και να καλλιεργήσει την γλώσσα, τις πολιτιστικές αξίες, το φρόνημα και την εθνική ταυτότητα των Ελληνοπούλων στην Διασπορά.

Η επίσκεψη του ελληνικού σχολείου ή του ελληνογλώσσου προγράμματος δεν προσφέρει τόσα θετικά αποτελέσματα, όσα κανείς θα εύχονταν.

Βέβαια τα αίτια της μη ικανοποιητικής σχολικής απόδοσης των Ελληνοπούλων της Διασποράς δεν πρέπει μόνο να ψάχνουμε να τα βρούμε στην ελλιπή απόδοση, στις δυσκολίες μαθήσεως και στην αδιαφορία των μαθητών, αλλά άμα σκεφθούμε ώριμα θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα, ότι το εκπαιδευτικό σύστημά μας δεν προσφέρει μια μόρφωση ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών της Διασποράς. Βέβαια και το διδακτικό προσωπικό δεν προσφέρει τόσες θετικές υπηρεσίες στα πολύπλοκα προβλήματα των Ελληνοπούλων της Διασποράς. Αυτό οφείλεται στο ότι το διδακτικό προσωπικό εκτός ορισμένων εξαιρέσεων δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο πάνω στα γλωσσοεκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών τους στο Εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν πώς να βοηθήσουν τα Ελληνόπουλα να διατηρήσουν την εθνική και πολιτιστική ταυτότητά τους, δεν μπορούν να καταλάβουν τα πραγματικά αίτια της επιθετικότητας των μαθητών τους και δεν μπορούν να μεταδώσουν στους

μαθητές στοιχεία από την ζωή των μεταναστών (μεταναστευομένων Ελλήνων) που έτσι θα μπορούσαν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική θέση τους στην χώρα υποδοχής.

Για τους ανωτέρω λόγους, αλλά και για πολλούς άλλους είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα «Παιδαγωγική Μεταναστών». Ο τομέας αυτός θα πληροφορήσει, θα προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς πάνω στα σχολικά και κοινωνικά προβλήματα του μεταναστευόμενου μαθητή και στην κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση της μεταναστευομένης ελληνικής οικογένειας.

Κατά την διάρκεια της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον τομέα Παιδαγωγική Μεταναστών θα πρέπει να τους διδάσκεται υποχρεωτικά η γλώσσα της χώρας όπου θα πάνε να διδάξουν. Διότι είναι θλιβερό οι εκπαιδευτικοί μας να μην μπορούν να συνεννοηθούν με τις σχολικές Αρχές ή με κάθε άλλη Αρχή των χωρών υποδοχής επειδή δεν κατέχουν την γλώσσα της χώρας που εργάζονται. Η μη κατοχή της ξένης γλώσσας από τους έλληνες εκπαιδευτικούς σημαίνει ακόμη ότι δεν μπορούν να συνεργαστούν με τους αλλοδαπούς συναδέλφους τους επάνω σε επαγγελματικά και παιδαγωγικά θέματα. Έτσι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών εκπαιδευτικών έχει σαν συνέπεια να μην μπορεί ο έλληνας εκπαιδευτικός να προσφέρει θετικές υπηρεσίες, δηλαδή δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στα πολλαπλά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε, ότι ο έλληνας δάσκαλος δεν έχει μόνο το καθήκον να διδάξει, αλλά να βοηθήσει και να συνδράμει στα κοινωνικά, πολιτιστικά και κάθε είδους αλλά προβλήματα (όπως γκέτο, υποτίμηση εκ μέρους της κοινωνίας, πρόβλημα γλώσσας) των μαθητών του και των οικογενειών τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ευρύνεται στον ρόλο του Κοινωνικού Παιδαγωγού.

Για μια σωστή σχολική πολιτική στα σχολεία μας στην Διασπορά είναι αναγκαία, μετά από την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια η διδασκαλία της Παιδαγωγικής Μεταναστών.

Η σπουδή της Παιδαγωγικής Μεταναστών θα εξοπλίσει τον μελλοντικό Εκπαιδευτικό με τις κατάλληλες γνώσεις και με τα επιστημονικά εφόδια για να μπορέσει να αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο όχι μόνο τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών στην Διασπορά, αλλά και τα προβλήματα των επαναπατριζόμενων παιδιών των μεταναστών, έτσι ώστε να προσφερθεί μια εξατομικευμένη διδασκαλία σ' αυτά τα παιδιά που φοιτούν είτε στις κανονικές τάξεις είτε στις τάξεις υποδοχής στην Ελλάδα.

Περιεχόμενο σπουδών

Ο νόμος για την δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αναφέρει στο Άρθρο 1, ότι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν σαν αποστολή «...να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα

εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση (υπευθύνων ανθρώπων) για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία». (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1268/18 Ιουλίου 1982).

Ακριβώς για να γίνει πραγματικότητα ο ανωτέρω σκοπός του νόμου 1268/82.7.1982 θα πρέπει οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να σπουδάσουν και τον κλάδο Παιδαγωγική Μεταναστών.

Το περιεχόμενο σπουδών του κλάδου Παιδαγωγική Μεταναστών θα πρέπει να είναι το ακόλουθο:

- Βιωματικός κόσμος του Ελληνόπουλου στην Διασπορά,
- Προβλήματα κοινωνικοποιήσεως των Ελληνοπούλων στην Διασπορά,
- Πολιτιστική και κοινωνική δομή των χωρών υποδοχής,
- Συγκριτική Εκπαίδευση, όπως τρόποι αγωγής και διδασκαλίας στα ξένα σχολεία,

- Αναλυτικά προγράμματα των χωρών υποδοχής.
- Διγλωσσικά προβλήματα των μαθητών.
- Μέθοδοι διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Ήδη στην Γαλλία και στην Δυτ. Γερμανία συζητιέται ποιά μπορεί να είναι η κατάλληλη μέθοδος για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστευόμενων μαθητών στην Διασπορά. Προς στιγμή υπάρχουν τρία μοντέλα μεθόδων διδασκαλίας:

α) Μέθοδος διδασκαλίας, όπως διδάσκεται στην Ελλάδα το μάθημα μητρικής γλώσσας,

β) Μέθοδος διδασκαλίας, όπως διδάσκεται λ.χ. στα γερμανόπουλα το μάθημα μητρικής γλώσσας,

γ) Μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με την διδακτική των ξένων γλωσσών, — Συνθήκες εργασίας, ζωής, επαγγελματικής κατάρτισεως της ελληνικής μεταναστευτικής οικογένειας στην Διασπορά. Εδώ θα μπορούσαν να αναλυθούν οι πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές διαφορές της ελληνικής μεταναστευτικής οικογένειας και της χώρας υποδοχής, η γλωσσική και πολιτιστική ανασφάλεια της δευτέρας γενιάς των μεταναστών, η λογοτεχνία και τα τραγούδια που έγραψαν οι ίδιοι οι μετανάστες σχετικά με την ζωή τους.

— Εφαρμογή διπολιτιστικών προγραμμάτων διδασκαλίας. Πρόκειται για προγράμματα, που θα έχουν στόχο να διδάξουν την ελληνική πολιτική, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική πραγματικότητα αλλά και την πραγματικότητα της χώρας υποδοχής, όπου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο της μεταναστευτικής ελληνικής οικογένειας, η κουλτούρα των μεταναστών. Τα διπολιτιστικά προγράμματα θα βοηθήσουν να γνωρίσουν τα Ελληνόπουλα την πατρίδα τους και την χώρα στην οποία ζουν, αλλά και να αναπτυχθεί η κοινωνικοπολιτιστική ταυτότητα των Ελληνόπουλων.

— Δυνατότητες διατήρησης και διαφύλαξης της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας των Ελληνοπούλων στην Διασπορά. Οι προσπάθειες για την διαφύλαξη και την καλλιέργεια της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών μας στο εξωτερικό θα πρέπει να επεκταθούν και πέρα από το σχολικό

περιβάλλον. Δηλαδή να δημιουργηθούν κέντρα ελεύθερου χρόνου για την νεολαία και τις οικογένειες των ελλήνων μεταναστών, όπου οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαζικούς παράγοντες και τους κοινωνικούς λειτουργούς θα διοργανώνουν διάφορες εκδηλώσεις για να δυναμώνεται το αίσθημα της εθνικής περηφάνειας των συμπατριωτών μας στην ξενιτειά.

— Υποχρεωτική μάθηση μιας ξένης γλώσσας, δηλαδή μιας γλώσσας των χωρών υποδοχής. Χρειαζόμαστε δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για δίγλωσσους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε δυο περιβάλλοντα, το ξένο και το ελληνικό.

Πάντως αν είναι το διδακτικό προσωπικό επιστημονικά καταρτισμένο στον κλάδο Παιδαγωγική Μεταναστών, τότε θα μπορέσει να προσφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα στην σχολική εκπαίδευση των Ελληνοπούλων της Διασποράς και των επαναπατριζόμενων Ελληνόπουλων. Χρέος του Υπουργείου Παιδείας είναι να εισαγάγει τον κλάδο Παιδαγωγική Μεταναστών στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων με σκοπό να δημιουργήσει ειδικευμένο διδακτικό προσωπικό ανώτερου επιπέδου, προσωπικού με επίγνωση της σπουδαιότητας του ρόλου του για την ανάπτυξη της σχολικής εκπαίδευσης και της μόρφωσης των ελλήνων μαθητών.