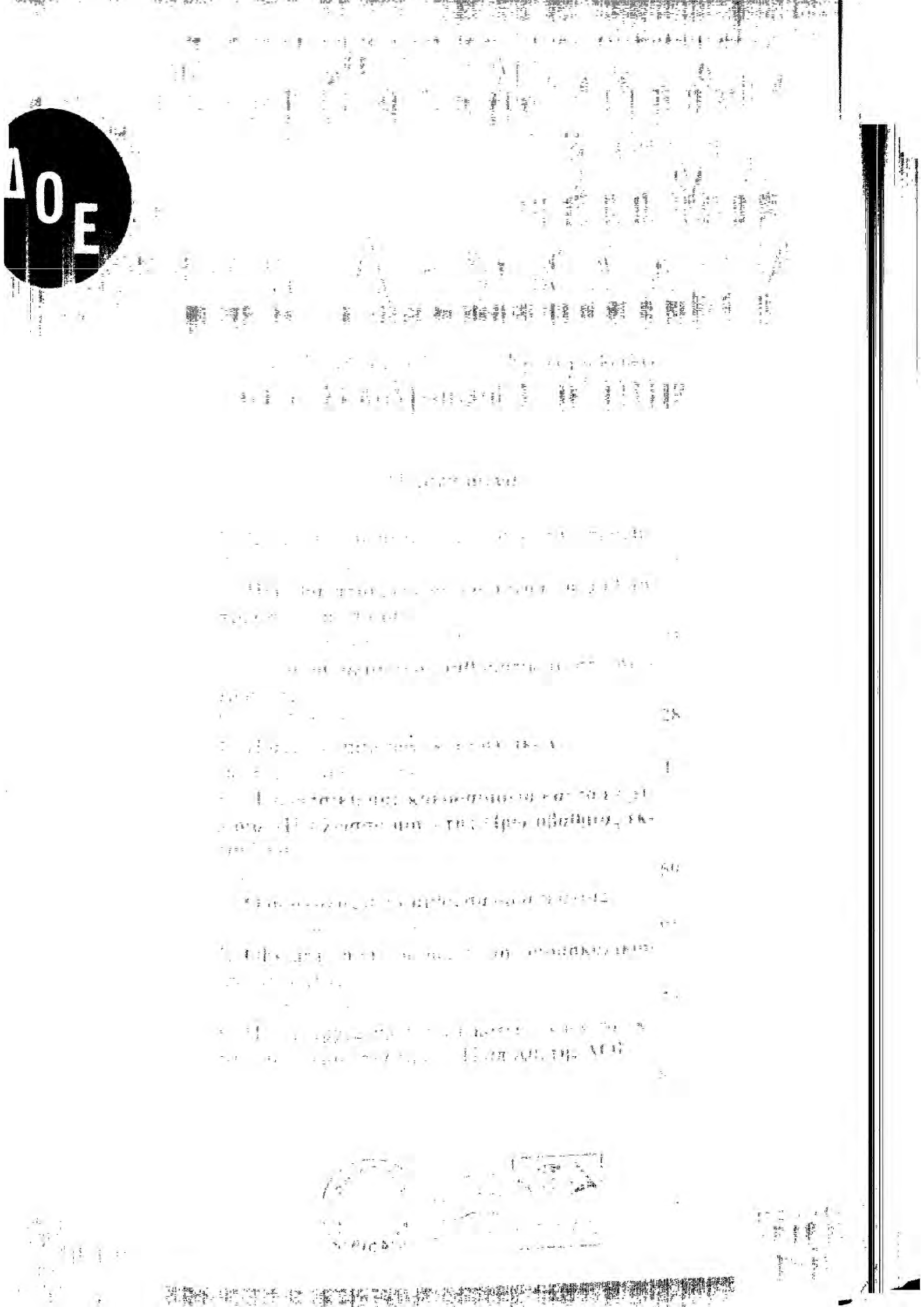


ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Δ.Ο.Ε.)

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

★

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΚΔΟΤΗΣ: Φάνης Τουλούπης
Πρόεδρος Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:
Ξενοφώντος 15α – ΑΘΗΝΑ 105 57
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:
Διεύθυνση – Σύνταξη: 3245.375 – 3236.547
Διαχείριση – Διεκπεραίωση: 3221.316
FAX: 01/3231977

★

LA TRIBUNE SCIENTIFIQUE D' INSTITUTEUR
TRIMESTRIELLE EDITION SCIENTIFIQUE DE LA FEDERATION DES INSTITUTEURS DE GRECE
Rue, Xénophontos 15a, 105 57
Athènes - GRECE

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ ΑΒΕΕ
Αρδηττού 12–16 Αθήνα 116 36
Τηλ.: 9214.820-9217.513-9214.952

★

Υπεύθυνος έκδοσης:
Ζήσης Π. Κωνσταντόπουλος

★

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ
Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Για δασκάλους Δρχ. 400
Για Σχολ. Επιτροπές Δρχ. 300
Για Εξωτερικό Δολ. 12

★

Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν επιστρέφονται

★

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

ΕΤΟΣ 34ο ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β΄	ΧΕΙΜΩΝΑΣ–ΑΝΟΙΞΗ 1992	ΤΕΥΧΟΣ 4ο - 5ο

Σχολική ενσωμάτωση και διδακτική πράξη

Θανάση Τριλιανού
Επίκουρου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών

Η σχολική ενσωμάτωση στηρίζεται στη θεμελιώδη αρχή της ομαλοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με την οποία μια δημοκρατική κοινωνία οφείλει να παρέχει ευκαιρίες και συνθήκες τέτοιες, που θα επιτρέπουν στα άτομα αυτά ν' αναπτύσσονται στον ίδιο περίπου βαθμό με τους κανονικούς συμπολίτες τους και ν' αποκτούν ομαλούς κατά το δυνατόν τρόπους ζωής. Παρεμφερής προς την αρχή αυτή είναι και η βασική ιδέα του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος, που σημαίνει ότι τα ειδικά άτομα, τα οποία έχουν δυνατότητες για προαγωγή και μάθηση, πρέπει να εκπαιδεύονται σ' ένα όσο το δυνατόν κανονικό περιβάλλον, όπου θα μπορούν να λειτουργούν και να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους. Ο σύγχρονος δάσκαλος λοιπόν οφείλει να ανανεώσει γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και διδακτικές τεχνικές προκειμένου ν' αντιμετωπίσει μια αρκετά ενδιαφέρουσα πρόκληση στην τάξη του, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο η κοινωνία μέχρι τώρα ήθελε να εκπαιδεύεται χωριστά, έξω από το σώμα των κανονικών συνομιλήκων του, αφού του είχε κολλήσει την ετικέτα του διαφορετικού.

I. Κοινωνία και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Οι ανθρώπινες κοινωνίες αντιμετώπισαν κατά καιρούς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (προβληματικά, μειονεκτικά, δύσκολα) κατά τρόπους που απέβλεπαν είτε στην αναδιάπλασή τους είτε στην περιθωριοποίηση καί την κοινωνική απομόνωσή τους. Στόγος της αναδιάπλασης ήταν η φυσική, φυσιολο-

γική και ψυχολογική αναδιάμορφωσή τους σύμφωνα με τις επικρατούσες κάθε φορά κοινωνικές αξίες προκειμένου να περιοριστεί στο ελάχιστο η ατομική απόκλιση από τα καθιερωμένα. Σ' άλλες πάλι περιόδους οι κοινωνίες απαγόρευαν τη συμβίωση των παιδιών αυτών με τα κανονικά άτομα καταδικάζοντάς τα σε πλήρη εγκατάλειψη και στο θάνατο, ή υποχρεώνοντάς τα να ζουν στο περιθώριο και σε απομονωμένους χώρους, όπως αποθήκες, στάβλους, σοφίτες και υπόγεια, μακριά από την κοινή θέα.

Αυτή η πολιτική του αποκλεισμού των ειδικών παιδιών από τη συνύπαρξη με τους άλλους αντικαταστάθηκε κατά τον παρόντα αιώνα με την πολιτική του ιδιαίτερου περιβάλλοντος, δηλαδή της τοποθέτησης των παιδιών αυτών σε ειδικά ιδρύματα, και αν ανήκαν στην κατηγορία των εκπαιδεύσιμων (δείκτης νοημοσύνης 50-70 μονάδες), σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, οι οποίες λειτουργούν μέσα στα κανονικά σχολεία. Όμως η πολιτική αυτή, παρότι βελτιώνει τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων τους και τις συνθήκες διαβίωσής τους, δεν παύει να είναι μια πολιτική διακρίσεων, η οποία αρνείται το δικαίωμα συμμετοχής τους στην παραγωγική διαδικασία, στην κοινή ζωή και καλλιεργεί έντονα το συναίσθημα της κατωτερότητας και της αρνητικής αυτοϊδέας.

Ήδη έρευνες που έγιναν από τη δεκαετία του 1930 και εξής έδειξαν ότι η τοποθέτηση των εκπαιδεύσιμων μειονεκτικών παιδιών σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις δεν προσφέρει περισσότερα από ό,τι η ενσωμάτωσή τους στα κανονικά σχολεία. Αντίθετα υπήρξαν σοβαροί λόγοι που έκαναν τους παιδοψυχολόγους να υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των ειδικών παιδιών στις κανονικές σχολικές τάξεις. Τέτοιοι λόγοι είναι: 1) τα επισφαλή πορίσματα των ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ειδικών τάξεων εξαιτίας της ασυμφωνίας των ερευνητών, 2) η παραδοχή ότι τα διάφορα όργανα μέτρησης της νοητικής καθυστέρησης μεροληπτούν σε βάρος των πολιτιστικά και οικονομικά μειονεκτούντων παιδιών, 3) η διαπίστωση ότι το ξεχωριστό περιβάλλον εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών παρουσιάζει μεγαλύτερα προβλήματα απ' ό,τι η κανονική σχολική τάξη, μέσα στην οποία αυτά συνεκπαιδεύονται, 4) οι αποφάσεις των δικαστηρίων (Η.Π.Α.) υπέρ της ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών στα κανονικά σχολεία και κατά του δικαιώματος των δημόσιων σχολείων για επιλογή των μαθητών τους, 5) η κακή χρησιμοποίηση των διαγνωστικών τεστ από δασκάλους που στόχευαν στην απομάκρυνση των προβληματικών μαθητών από την τάξη τους μάλλον, παρά στο γνήσιο ενδιαφέρον τους για παροχή ειδικής εκπαίδευσης σ' αυτά τα παιδιά, 6) η παροχή της ίδιας θεραπείας στους μαθητές αυτούς ανεξάρτητα από τη διάγνωση του προβλήματός τους, 7) το στίγμα του διαφορετικού ή του προβληματικού που προσάπτει η κοινωνία στα ειδικά παιδιά προξενεί ανεπανόρθωτη βλάβη στην αυτοϊδέα τους και γίνεται αιτία για αρνητική προσδοκία του δασκάλου σχετικά με την επίδοσή τους (αρνητική αυτοεκπληρούμενη προφητεία),[2] 8) η διαπίστωση ότι τα ειδικά σχολεία και οι ειδικές τάξεις αντιμετωπίζουν από αρχή το δυναμικό του μειονεκτικού παιδιού από μια απαισιόδοξη πλευρά και τείνουν να προσαρμοστούν σ' αυτή την αποθαρρυντική εικόνα του, και 9) το

ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνει την προκατάληψη της κοινωνίας γι' αυτά, δημιουργεί αξεπέραστους φραγμούς στην αναζήτηση εργασίας και διαιωνίζει τη διάκριση σε βάρος του.[3]

Οι ανωτέρω λόγοι ευαισθητοποίησαν εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και ένα μεγάλο μέρος της κοινής γνώμης με αποτέλεσμα από τη δεκαετία του 1970 και μετά να παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη κίνηση για ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές σχολικές τάξεις και κυρίως των παιδιών με ελαφρές μειονεξίες. Την κίνηση αυτή ενίσχυσαν νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της Επιτροπής Warnock (1978) και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 198 στη Βρεταννία και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση. Ιδιαίτερα ο Νόμος 94-142/1975 προβλέπει ότι η παρεχόμενη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τούτο σημαίνει ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας πρέπει να εκπαιδεύονται στις κανονικές σχολικές τάξεις με μόνη εξαίρεση εκείνα που εμφανίζουν σοβαρές μορφές σωματικής και πνευματικής αναπηρίας. Φυσικά ανάλογες κινήσεις για ενσωμάτωση των ειδικών παιδιών έχουν γίνει και σε πολλές άλλες χώρες, αλλά καί από την UNESCO, η οποία κατά καιρούς οργανώνει συνέδρια και δημοσιεύει μελέτες και έρευνες γύρω από τη σχολική ενσωμάτωση.[4]

Σε μια δημοκρατική κοινωνία σήμερα η πλήρης ενσωμάτωση των ειδικών ατόμων στην κοινωνικοπολιτική και οικονομική ζωή θεωρείται επιβεβλημένο καθήκον, η δε ελεύθερη πρόσβασή τους στη δημόσια εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα. Ο όρος ενσωμάτωση (Integration, Mainstreaming) υποδηλώνει τη διαλεκτική διαδικασία, κατά την οποία ειδικό παιδί και κοινωνία προσπαθούν να προσαρμοστούν αμοιβαία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που κάθε πλευρά παρουσιάζει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Το κανονικό σχολείο, ως σημαντικό τμήμα της κοινωνίας, πρέπει να είναι σε θέση να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία, αφού τώρα προστίθεται και ένας άλλος βασικός σκοπός της λειτουργίας του, που αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για μελλοντική οικονομική ανεξαρτησία και κοινωνική αυτονομία των ενσωματωμένων παιδιών.[5]

Επομένως η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα ειδικά παιδιά αποτελεί βασικό μέλημα κάθε ευνομούμενης δημοκρατικής κοινωνίας. Μια τέτοια κοινωνία έχει καθήκον να εξασφαλίζει στα ειδικά παιδιά της τις μεγαλύτερες δυνατές ευκαιρίες για ομαλή κοινωνικοποίηση και ικανοποιητική μόρφωση, πράγμα που πετυχαίνεται με την όσο το δυνατόν ενωρίτερη ενσωμάτωσή τους στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης.[7] Το δε κανονικό σχολείο με τη σειρά του οφείλει να προάγει τη μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών που φοιτούν εκεί με τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης και διδασκαλίας και με την καλλιέργεια των αναμεταξύ τους σχέσεων.[8]

ΙΙ. Η ενσωμάτωση – συνδιδασκαλία των ειδικών παιδιών

α. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις

Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθιερώθηκε σε διάφορες προηγμένες χώρες κυρίως με νομοθετικές ρυθμίσεις. Έτσι στις Η.Π.Α., κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1970, ένα πλήθος δημοσιεύσεων από ειδικούς και ερευνητικά κέντρα σχετικά με τις ελλείψεις στην παρεχόμενη εκπαίδευση των προβληματικών παιδιών συνετέλεσε, ώστε να ψηφιστεί από το Κογκρέσσο η Εκπαιδευτική Πράξη για τα μειονεκτικά παιδιά (Νόμος 94-142/1975), προκειμένου να εξασφαλιστεί η δωρεάν κατάλληλη εκπαίδευσή τους. Ο Νόμος προέβλεπε τα εξής:

1. Τα δημόσια σχολεία οφείλουν να εγγράψουν στους καταλόγους των μαθητών τους κάθε ειδικό παιδί ηλικίας από τεσσάρων μέχρι είκοσι ενός ετών, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της μειονεξίας του και να του παρέχουν την κατάλληλη αγωγή. Η πιστοποίηση της μειονεξίας των παιδιών γίνεται από επιτροπή ειδικών ύστερα από αναφορά των γονιών τους ή του προσωπικού τους γιατρού ή κάποιας αρμόδιας υπηρεσίας. Η επιτροπή αποτελείται από τους γονείς, το δάσκαλο της κανονικής τάξης, τον ειδικό δάσκαλο, το ψυχολόγο, το σύμβουλο των μαθητών. Επί πλέον στην επιτροπή μπορούν να συμπεριληφθούν η κοινωνική λειτουργός και ειδικοί θεραπευτές ή γιατροί. Ρόλος του κανονικού δασκάλου είναι να διευκολύνει την επιτροπή στην απόφασή της με το να γνωστοποιήσει την τρέχουσα εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών και τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Ακόμα ο δάσκαλος οφείλει να καταθέσει στην επιτροπή οποιαδήποτε γραπτά ντοκουμέντα έχει στη διάθεσή του, που δείχνουν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους στην τάξη.[9]

2. Η ανωτέρω επιτροπή, αφού συλλέξει και αναλύσει τα απαραίτητα στοιχεία, εκτιμά την παρούσα κατάσταση των ειδικών παιδιών, προσδιορίζει το βαθμό της φυσικής, νοητικής και συναισθηματικής ανικανότητάς τους, επισημαίνει τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και τις υπάρχουσες μαθησιακές ικανότητές τους και ορίζει τις διδακτικές υπηρεσίες που πρέπει να τους παρασχεθούν.

3. Η επιτροπή με βάση τις προηγούμενες εκτιμήσεις φτιάχνει το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες, στο οποίο αναφέρονται οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι, οι υπηρεσίες που πρέπει να του παρασχεθούν στην κανονική τάξη, το χρονοδιάγραμμα έναρξης και λήξης των υπηρεσιών και τα κριτήρια επίτευξης των στόχων. Έργο της επιτροπής ακόμα είναι η επανεξέταση κάθε ειδικού μαθητή προκειμένου να διαπιστώσει την πρόοδό του σε σχέση με τους στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος και να προβεί ανάλογα είτε στην τροποποίησή του είτε στη συνέχιση παροχής των ίδιων υπηρεσιών. Το ατομικό πρόγραμμα δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς τη συγκατάθεση των γονιών του παιδιού, η δε επανεξέτασή του ορίζεται μετά την παρέλευση εξαμήνου

4. Τα δημόσια σχολεία πρέπει στο μέτρο του εφικτού να προσφέρουν στα μειονεκτικά παιδιά ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, έτσι ώστε αυτά να μην υποχρεώνονται να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Αυτή η θέση καταρρίπτει τους φραγμούς μεταξύ κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης και επαναπροσδιορίζει το ρόλο των κανονικών και ειδικών δασκάλων.[10]

5. Οι γονείς των ειδικών μαθητών έχουν το δικαίωμα συμμετοχής σ' όλες τις διαδικασίες ενσωμάτωσης των παιδιών τους, καθώς και το δικαίωμα της πρόσβασης στα διάφορα ντοκουμέντα, προκειμένου να ενημερωθούν πλήρως για τις διαστάσεις του προβλήματος. Επί πλέον ο νόμος δίνει σ' αυτούς το δικαίωμα για ανεξάρτητη εξέταση και εκτίμησης της κατάστασης των παιδιών τους από ειδικούς της δικής τους επιλογής. Το σχολείο πάλι οφείλει να δώσει στούς γονείς όλες τις σχετικές πληροφορίες με κατανοητό τρόπο. Τούτο σημαίνει ότι η πληροφόρηση των γονιών πρέπει να γίνει ακόμα και στη μητρική τους γλώσσα. Πρόνοια επίσης λαμβάνεται, ώστε τα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ) να μη δείχνουν προκατάληψη για κείνα τα ειδικά παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον.

6. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει νά εκπαιδεύονται σε όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, πράγμα που σημαίνει ότι η κανονική σχολική τάξη είναι ο καταλληλότερος χώρος για τα παιδιά αυτά και όχι το ειδικό σχολείο ή η παράλληλη τάξη, που γίνονται αιτία για την απόκτηση της ετικέτας του διαφορετικού ή του προβληματικού. Στην κανονική τάξη οι μαθητές αυτοί λειτουργούν καλύτερα και δείχνουν διάθεση για συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες. Σημαντικό επίσης είναι ότι ο ίδιος νόμος απορρίπτει την ταξινόμηση των προβληματικών παιδιών σύμφωνα με το μειονέκτημά τους και δίνει έμφαση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Προβλέπει ακόμα πως τα ειδικά παιδιά δεν θα απομακρύνονται από την κανονική τάξη τους παρά μόνο, όταν και για όσο χρόνο είναι απαραίτητο. Αυτό σημαίνει ότι η επάνοδός τους θα γίνεται το συντομότερο δυνατό. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, κατά το Νόμο 94-142, ανάλογα με τη σοβαρότητα του προβλήματός τους μπορούν να παρακολουθύν μαθήματα: α) σε κανονικές τάξεις μόνο, β) σε κανονικές τάξεις με την παροχή καθοδήγησης, γ) σε κανονικές τάξεις με τη βοήθεια ειδικού δασκάλου, δ) σε κανονικές τάξεις και βοήθεια που παρέχεται σε ιδιαίτερο δωμάτιο πληροφοριών, ε) σε κανονικές τάξεις και μερική απασχόληση σε ειδική τάξη, στ) εξολοκλήρου σε ειδική τάξη, ζ) εξολοκλήρου σε ειδικό σχολείο, και η) σε ιδρύματα και νοσοκομεία.[11]

Το ίδιο περίπου πνεύμα σχετικά με την εκπαίδευση των ειδικών παιδιών εκφράζει και το πόρισμα της Επιτροπής Warnock, στο οποίο αναφέρεται ότι ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι πολύ μεγαλύτερος απ' ό,τι είχε αρχικά υπολογισθεί και ότι σε κάθε κανονική τάξη με διαφορετικό δυναμικό μαθητών περίπου έξι μαθητές χρειάζονται κάπουκάπου ειδική βοήθεια, ενώ οι τέσσερις ή πέντε απ' αυτούς την έχουν ανάγκη σε καθημερινή βάση. Κατά το πόρισμα ευθύνη του κανονικού δασκάλου είναι η επισήμανση των ειδικών αναγκών των μαθητών του και η αντιμετώπισή[12]

γ. Τύποι ειδικών μαθητών στις κανονικές τάξεις και διδακτική πράξη

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές στις κανονικές τάξεις ποικίλουν και συνοψίζονται στις παρακάτω κατηγορίες: 1) φυσικές βλάβες, 2) βλάβες της όρασης, 3) βλάβες της ακοής, 4) νοητική καθυστέρηση, 5) συναισθηματικές διαταραχές, 6) διαταραχές του λόγου, και 7) μαθησιακές δυσκολίες.

Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της καθεμιάς από τις παραπάνω μειονεξίες και θα προταθούν διδακτικές στρατηγικές, που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο κανονικός δάσκαλος για να τις ξεπεράσει ή να τις περιορίσει στο ελάχιστο.

Φυσικές βλάβες. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι δυσμορφίες ή η έλλειψη των άνω και κάτω άκρων, οι ορθοπεδικές ασθένειες (ελαττώματα των οστών, των αρθρώσεων και των μυών), οι νευρολογικές διαταραχές (επιληψία, εγκεφαλική παράλυση), οι ενδοκρινικές διαταραχές (διαβήτης) και οι αγγειακές και αναπνευστικές ασθένειες (καρδιακά νοσήματα, άσθμα). Οι μαθητές που υποφέρουν από τέτοιες ανωμαλίες ή ασθένειες αντιμετωπίζουν πολλές και σοβαρές ανάγκες, παρότι είναι δυνατό να μην υστερούν από τους κανονικούς συμμαθητές τους κατά τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές δηλαδή αυτής της κατηγορίας χρειάζονται ειδικά μηχανικά μέσα για να μπορούν να επικοινωνούν με σχετική άνεση μέσα στην τάξη (ειδικές καρέκλες, στηρίγματα για το βάδισμα τεχνητά άκρα του σώματος, κ.λπ.). Άλλες πάλι φορές οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να λάβουν την τροφή ή το φάρμακο από μόνοι τους ή να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα.

Στις ανάγκες αυτές ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει με πολλούς τρόπους. Καταρχήν απομακρύνει κάθε εμπόδιο που δυσχεραίνει τή μετακίνηση των παιδιών στην τάξη και εξοικειώνεται με τη λειτουργία και χρήση των βοηθητικών μηχανημάτων τους. Έπειτα καθίσταται ενήμερος γύρω από τη φύση του προβλήματός τους και την ιατρική αντιμετώπισή του, έτσι ώστε να είναι σε θέση να παράσχει πρώτες βοήθειες, αν παραστεί ανάγκη. Παράλληλα αναθέτει σε δύο τρεις κανονικούς μαθητές να ειδοποιούν το διευθυντή του σχολείου σε περίπτωση επείγουσας ανάγκης και να προσκομίζουν τα απαραίτητα μέσα για μια πρώτη αντιμετώπισή της. Ακόμα ο δάσκαλος ενθαρρύνει αυτούς τους μαθητές να προβαίνουν σε οποιαδήποτε ενέργεια που είναι ικανοί να εκτελέσουν, και τους επιτρέπει να εγκαταλείπουν την τάξη λίγα λεπτά νωρίτερα, προκειμένου να αποφεύγουν το συνωστισμό που δημιουργείται στους διαδρόμους και τις σκάλες του σχολείου από την ταυτόχρονη έξοδο όλων των μαθητών. Τέλος, ο ίδιος προετοιμάζει ειδικές μαθησιακές δραστηριότητες που αποβλέπουν στη δημιουργία θετικής αυτοϊδέας σ' αυτούς.[13]

Βλάβες της όρασης. Τα παιδιά που εμφανίζουν αυτό το πρόβλημα διακρίνονται στα τυφλά (οξύτητα όρασης 20/200 και λιγότερο) και σε κείνα που έχουν περιορισμένη όραση. Ο δάσκαλος τα διευκολύνει με το να τα τοποθετεί σε θέσεις της τάξης, για τις οποίες τα ίδια δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση ή πα-

ρέχουν την καλύτερη οπτική γωνία. Εξαιτίας της δυσκολίας τους ο δάσκαλος ετοιμάζει γι' αυτά ασκήσεις και δραστηριότητες που στηρίζονται στην ακοή, στην αφή και στη γεύση μάλλον, παρά στην όραση. Γι' αυτό χρησιμοποιεί πάρα πολύ το μαγνητόφωνο, όπου καταγράφει ασκήσεις, γυμνάσματα, ιστορίες, προβλήματα, που είναι σε θέση να μελετήσουν οι μαθητές αυτοί. Αν ο ίδιος δεν διαθέτει αρκετό χρόνο για τέτοιες εγγραφές, αναθέτει σε ορισμένους κανονικούς μαθητές να διεκπεραιώσουν αυτό το έργο ή δανείζεται κασέτες από βιβλιοθήκες και μορφωτικούς οργανισμούς. Άλλοτε πάλι προμηθεύεται τις κασέτες από το εμπόριο. Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης ο δάσκαλος παρέχει ακόμα έντυπο υλικό με μεγάλα έκτυπα γράμματα ή γραμμένο στο σύστημα Braille, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και βιβλία που μιλούν, ανάγλυφους χάρτες και εργασίες που στηρίζονται στην αίσθηση της αφής. Επί πλέον τα βοηθά ν' αναπτύξουν τη δεξιότητα της αυτοπροστασίας (π.χ. γνώση των δυνατών κινδύνων στο χώρο του σχολείου) και την ικανότητα της αντίληψης των αντικειμένων με την αφή και την γεύση. Ο ίδιος δεν παύει να τα ενθαρρύνει για προφορική έκφραση των σκέψεών τους και για πλήρη χρήση της όρασης που διαθέτουν. Ας μη λησμονεί ότι η ανάγνωση με το σύστημα Braile απαιτεί περισσότερο χρόνο απ' ό,τι συνήθως συμβαίνει σε κανονικές συνθήκες ανάγνωσης και ότι η συζήτηση με τον οφθαλμίατρο πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα όρασης θα τον βοηθήσουν στη σωστή αντιμετώπισή τους και στην αντικειμενική αξιολόγηση της προσπάθειας που έγινε.[14]

Βλάβες της ακοής. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής διακρίνονται συνήθως σε δύο κατηγορίες: στους κωφούς, οι οποίοι έχασαν την ακοή τους κατά τη γέννηση ή κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους με αποτέλεσμα να μη μπορούν ν' αναπτύξουν τον προφορικό λόγο (ομιλία) και στους βαρύκοους, οι οποίοι λόγω της μη σοβαρής απώλειας της ακοής είναι σε θέση να μάθουν να μιλούν. Βέβαια υπάρχει και η περίπτωση απώλειας της ακοής, όταν ήδη η ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας έχει ήδη συντελεστεί. Στο ξεπέρασμα των ανωτέρω δυσκολιών πολύ συμβάλλει η έγκαιρη διάγνωσή τους κατά τη νηπιακή και την πρώιμη σχολική ηλικία.

Εξαιτίας των συγκεκριμένων προβλημάτων οι μαθητές αυτοί είναι υποχρεωμένοι: να ζητούν από το δάσκαλο να επαναλάβει ορισμένα σημεία της διδασκαλίας του, να παρατηρούν τον ομιλητή στα χείλη και όχι στα μάτια, να στρέφουν τα αυτιά τους προς την κατεύθυνση του ομιλητή, να μη μπορούν να εντοπίσουν τους ήχους και να εκφράζονται με πολύ μεγάλη δυσκολία. Ο δάσκαλος τους διευκολύνει με το να τους βάζει να κάθονται σε κατάλληλες θέσεις της τάξης. Αν η απώλεια της ακοής είναι μικρή (20-40 Decibel), η χρήση ακουστικών συσκευών και η παροχή ειδικής βοήθειας θεωρείται επιβεβλημένη. Σε περιπτώσεις μεγαλύτερης απώλειας της ακοής (41-55 Decibel) αυτοί μπορούν να παρακολουθήσουν τη συζήτηση, μόνο όταν βρίσκονται σε απόσταση 1-2 μέτρα από τους συζητητές, αλλά θα χάσουν το 50% των λέξεων, αν δεν είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις κινήσεις των χειλιών των ομιλητών ή αν η φωνή των τελευταίων είναι πολύ σιγανή. Γι' αυτό δάσκαλος και κανονικοί μαθητές [illegible] δυνατά και καθαρά κοιτάζοντας [illegible]

τους ειδικούς συμμαθητές τους. Για σοβαρότερες όμως απώλειες της ακοής (56-70 Decibel) εκείνος πρέπει είτε να μιλά πολύ δυνατά ή να χρησιμοποιεί περισσότερο την οπτική παρουσίαση των θεμάτων της διδασκαλίας του.

Επομένως οι προβολές εικόνων και ταινιών με υπότιτλους, καθώς και η οπτική παρουσίαση ευανάγνωστων γραπτών κειμένων αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά για τους μαθητές με προβλήματα ακοής. Εξάλλου ο δάσκαλος πρέπει να είναι σίγουρος ότι γίνεται κατανοητός στους συγκεκριμένους μαθητές του, αλλιώς οφείλει να προβαίνει σε συχνές επαναλήψεις. Παράλληλα λόγοι καλής συνεννόησης επιβάλλουν τη δημιουργία ειδικών σημάτων από το δάσκαλο, τα οποία θα χρησιμοποιούν αυτοί για να δηλώσουν σ' εκείνον το τί δεν κατανόησαν ή ποιές πληροφορίες τους διέφυγαν. Για να υπάρξει δε στενότερη επαφή και καλύτερη επικοινωνία με τους κανονικούς μαθητές ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους τελευταίους να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα των σημάτων και να μιλούν δυνατά έχοντας στραμμένο το πρόσωπό τους προς τους μειονεκτούντες συμμαθητές τους. Επί πλέον ο δάσκαλος φροντίζει να υπάρχουν στην τάξη αρκετές πηγές πληροφόρησης σε γραπτή και εικονική μορφή, ετοιμάζει για τα παιδιά αυτά ανάλογες μαθησιακές δραστηριότητες και δεν παραλείπει να τοποθετήσει στην τάξη ειδικά οπτικά σήματα, που θα τους ειδοποιούν σε περίπτωση κινδύνου.[15]

Νοητική καθυστέρηση. Ως νοητικά καθυστερημένα παιδιά χαρακτηρίζονται εκείνα που έχουν δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70 μονάδες και παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής σε κοινωνικές καταστάσεις. Αυτή η κάτω του μετρίου λειτουργία της νοημοσύνης έχει ως επακόλουθο την υστέρηση των παιδιών αυτών σε σχέση προς τους κανονικής νοημοσύνης συμμαθητές τους, όσον αφορά την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Η νοητική καθυστέρηση διαβαθμίζεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη χαρακτηρίζεται ως ελαφρά νοητική καθυστέρηση και περιλαμβάνει παιδιά με δείκτη νοημοσύνης 60 έως 55 μονάδες, τα οποία θεωρούνται ως εκπαιδεύσιμα και επομένως είναι δυνατόν να ενσωματωθούν σε κανονικές σχολικές τάξεις, εφόσον τους παρέχεται ειδική βοήθεια. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν παιδιά με δείκτη νοημοσύνης 54 μέχρι 40 μονάδες, με σοβαρότερη δηλαδή μορφή νοητικής καθυστέρησης, τα οποία δεν είναι σε θέση ν' αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες· όμως μπορούν ν' ασκηθούν επαγγελματικά και κοινωνικά σε κάποιο βαθμό, όταν τοποθετηθούν σε ειδικά σχολεία. Στη δε τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται παιδιά με πολύ σοβαρή νοητική καθυστέρηση (δείκτης νοημοσύνης κάτω από 40 μονάδες) και ικανότητα απόκτησης στοιχειωδών δεξιοτήτων πολύ χαμηλή. Γι' αυτό και τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν ανάγκη για ιδιαίτερη φροντίδα και περίθαλψη, η οποία παρέχεται σε ειδικά ιδρύματα.[16]

Από τα προηγούμενα διαφαίνεται ότι μόνο τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και όχι όλα είναι δυνατόν να φοιτήσουν σε κανονικές τάξεις. Ο δάσκαλος οφείλει να διδάξει σ' αυτούς τους μαθητές βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, πρακτικές υγιεινής, κοινωνικές δεξιότητες) και να τους βοηθήσει να επιτύχουν στην προσπάθειά τους. Γι' αυτό το σκοπό παρουσιάζει τμηματικά τη νέα γνώση με πολλά συγκεκριμένα παραδείγματα και ανακεφα-

λαιώσεις, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή. Επίσης για την καλύτερη αφομοίωση του νέου δίνει στους μαθητές αυτούς απλές κατευθύνσεις και συνεχείς ανατροφοδοτήσεις στις απαντήσεις τους, ενώ παράλληλα περιορίζει τους ερεθισμούς που διασπούν την προσοχή τους. Ας έχει υπόψη του ο δάσκαλος ότι η διδακτέα ύλη στη συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει οπωσδήποτε ν' ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και το αναγνωστικό επίπεδο των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, τα οποία χρειάζονται διπλάσιο χρόνο για την κατανόησή της και μεγαλύτερο αριθμό πρακτικών εφαρμογών για τη διατήρησή της στη μνήμη. Η υπερμάθηση εδώ αποτελεί πειστική ένδειξη κατοχής μιας ύλης ή δεξιότητας. Όταν ο δάσκαλος πρόκειται να παρουσιάσει μια έννοια σε τέτοιους μαθητές, φροντίζει να την συνδέει με το αντίστοιχο αντικείμενο που την εκπροσωπεί. Εξακολουθεί δε να παρουσιάζει αυτή τη σύνδεση στους μαθητές μέχρις ότου γίνει πλήρως κατανοητή. Π.χ. ο δάσκαλος διδάσκει την έννοια «δύο», την οποία συνδέει επανειλημμένα με αντίστοιχο αριθμό βιβλίων. Όταν διαπιστώσει ότι η έννοια «δύο» έγινε κατανοητή στα παιδιά, τότε βοηθά στη γενίκευσή της με το να παρουσιάζει διάφορα αντικείμενα της αυτής ποσότητας και να λέγει: «Αυτά είναι δύο μολύβια», «Αυτά είναι δύο τετράδια» κ.λπ. Αυτή η ενέργεια επαναλαμβάνεται, μέχρις ότου τα παιδιά αφομοιώσουν την έννοια «δύο» και είναι σε θέση να την χρησιμοποιούν για κάθε αντικείμενο της αυτής ποσότητας.[17]

Συναισθηματικές διαταραχές. Τα συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά αδυνατούν να συνάψουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, διακατέχονται από φοβίες και προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, συμπεριφέρονται ανοίκεια στους συμμαθητές τους και στο δάσκαλο και δε δείχνουν ευχαριστημένα κάτω από κανονικές συνθήκες συνύπαρξης με τους άλλους. Το δάσκαλο προβληματίζει κυρίως η παράξενη συμπεριφορά των μαθητών αυτών, οι οποίοι εμφανίζουν τάσεις επιθετικότητας, παρορμητικότητας, διάσπασης της προσοχής και αυτοκαταστροφής, ενώ σ' άλλες περιπτώσεις προτιμούν την απόσυρση και την απομόνωση ή υποφέρουν από μεγάλους φόβους που συνδέονται με σχολικά προβλήματα. Γενικά οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας ή νοητικής καθυστέρησης, αντιδρούν αφύσικα σε κανονικές καταστάσεις και διακατέχονται από αθυμία και κατάπτωση.

Για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των συναισθηματικά διαταραγμένων μαθητών ο δάσκαλος οφείλει να εφαρμόσει στρατηγικές πρόληψης που πιστοποιούν και προλαμβάνουν την κλιμάκωση τέτοιων προβλημάτων, αλλά και στρατηγικές παρέμβασης που αποβλέπουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς προς το καλύτερο και στον περιορισμό ή στην εξάλειψη παρόμοιων καταστάσεων, οι οποίες τείνουν να γίνουν ανεξέλεγκτες στην τάξη.[18] Μια σωστή τεχνική για την υιοθέτηση και την υλοποίηση της αποδεκτής συμπεριφοράς από τους συναισθηματικά διαταραγμένους μαθητές είναι και η σύναψη συμβολαίου μεταξύ αυτών και του δασκάλου, όπου οι πρώτοι υπόσχονται να συγκρατούν την προβληματική συμπεριφορά τους και να εκδηλώνο[illegible]

σχύει θετικά αυτή την προσπάθειά τους. Φυσικά, όταν οι μαθητές παραβιάζουν τη συμφωνία, ο δάσκαλος οφείλει να δείχνει μεγάλη υπομονή και ανεκτικότητα, καθώς και αταλάντευτη επιμονή στην τήρηση των όρων του συμβολαίου.

Επί πλέον ο δάσκαλος εξηγεί με ευθύτητα και ειλικρίνεια στους μαθητές αυτούς τις αρνητικές επιπτώσεις της ανάρμοστης συμπεριφοράς τους στην τάξη και τους βγάζει από την αυταπάτη που διατηρούν σχετικά με τη μοναδικότητα του προβλήματός τους. Επίσης τους δείχνει ορθούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους και δίνει σαφείς οδηγίες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Παράλληλα δεν παραλείπει να οργανώνει ειδικούς χώρους, όπου αυτοί μπορούν ν' απομονωθούν και να δουλέψουν κάπου κάπου, και εμμένει σταθερά στις προσδοκίες του για τη βελτίωσή τους. Ακόμα εκείνος δεν πρέπει να χάνει το θάρρος του, όταν διαπιστώνει μικρή βελτίωση της συμπεριφοράς τους γνωρίζοντας ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για να αποσυνδεθούν από κακές έξεις και συνήθειες. Σε περιπτώσεις όμως πολύ μεγάλης υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας και σύντομης συγκέντρωσης της προσοχής συνίσταται η θεραπεία με φάρμακα καθ' υπόδειξη του ειδικού γιατρού, ενώ ο δάσκαλος παρατηρεί τις επιπτώσεις των φαρμάκων στη συμπεριφορά τους και ενημερώνει το γιατρό σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα.[19]

Διαταραχές του λόγου. Οι διαταραχές αυτού του είδους αναφέρονται στην άρθρωση των λέξεων (πρόσθεση, παράλειψη, αντικατάσταση, διαστροφή φθόγγων), στη φωνή (ποιότητα, τόνος, μεγαλοφωνία) και στο τραύλισμα (επιμήκυνση, επανάληψη φθόγγων, διστακτικότητα στην προφορά τους). Τα παιδιά που εμφανίζουν τέτοιες δυσκολίες αδυνατούν να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο των άλλων, αλλά και τα ίδια δεν είναι σε θέση να εκφραστούν σωστά και κατανοητά. Από τη στιγμή που ο λόγος των παιδιών αποκλίνει από τον κανονικό και δημιουργείται πρόβλημα προφορικής επικοινωνίας, τότε λέμε ότι υπάρχει διαταραχή λόγου. Επειδή αυτού του είδους οι διαταραχές δεν αποτελούν ένα επιφανειακό πρόβλημα μόνο, που σχετίζεται με την εμφάνιση του μαθητή, αλλά και επηρεάζουν σημαντικά τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξή του, καλόν είναι να απευθύνεται ο δάσκαλος, όπως και σε όλες τις άλλες δυσκολίες των μαθητών, στον ειδικό (λογοθεραπευτής), ο οποίος θα αξιολογήσει την κατάσταση του μαθητή και θα δώσει οδηγίες για το πώς θα συμπεριφερθεί ο δάσκαλος στη συγκεκριμένη περίπτωση. Έργο του ίδιου επίσης είναι να βοηθά τους μαθητές αυτούς στη σωστή προφορά των λέξεων και στην εντόπιση λαθών κατά την προφορική διατύπωσή τους, να τους ενθαρρύνει στη συχνή χρήση εκείνων των λέξεων που έχουν μάθει να προφέρουν σωστά και να τους παρέχει ευκαιρίες άσκησης στον προφορικό λόγο μπροστά σε άλλους. Ακόμα ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς με το να τους παρουσιάζει πρότυπα προφορικού λόγου και να τους ενισχύει θετικά για να τα χρησιμοποιήσουν. Ας μη λησμονεί ότι πολλές διαταραχές του λόγου οφείλονται και στην αρνητική αυτοϊδέα που έχουν αρκετοί μαθητές για τον εαυτό τους.

Σχετικά με το τραύλισμα, η φύση του οποίου δεν έχει πλήρως διερευνηθεί και για το οποίο υπάρχουν πάρα πολλές εξηγήσεις, ο δάσκαλος πρέπει να έχει τα εξής υπόψη του: 1) ν' αποφεύγει να κολλά την ετικέτα του τραυλού στον προβληματικό μαθητή του, 2) να εστιάζει την προσοχή του στο περιεχόμενο αυτών που λέει ο μαθητής και όχι στο πώς εκφράζεται, και 3) να δίνει νύξεις σ' αυτόν ότι πρόκειται να τον καλέσει για ν' απαντήσει. Το τραύλισμα δεν είναι σωστό ν' αποτελέσει δικαιολογία για τη μη ανάληψη κάποιας εργασίας από το μαθητή. Κι αν το χρησιμοποιεί ως δικαιολογία, ο δάσκαλος πάντοτε θα βρίσκει εναλλακτικές δραστηριότητες γι' αυτόν. Έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί μαθητές αυτής της κατηγορίας δεν παρουσιάζουν το φαινόμενο του τραυλισμού κάθε φορά που επιχειρούν να μιλήσουν, αλλά μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις. Επομένως ο δάσκαλος με το να παρέχει σ' αυτούς τους μαθητές ευκαιρίες για προφορική άσκηση, όπου δεν εκδηλώνουν τραυλισμό, τους καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση, η οποία ίσως αργότερα και σύμφωνα με την αρχή της γενίκευσης στη μάθηση θα μπορούσε να επιδράσει θετικά σε συγκεκριμένες καταστάσεις τραυλισμού.[20]

Μαθησιακές δυσκολίες. Ένα μεγάλο ποσοστό από το σύνολο των μειονεκτικών παιδιών ανήκει στην κατηγορία εκείνων που δυσκολεύονται ν' αποκτήσουν δεξιότητες, όπως ανάγνωση, κατανόηση του περιεχομένου της ανάγνωσης, γραπτή έκφραση, προφορική έκφραση, κατανόηση του προφορικού λόγου, ορθογραφία, μαθηματικές πράξεις και μαθηματική λογική, ενώ δεν παρουσιάζουν καμιά οπτική ή ακουστική βλάβη, νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται συνήθως από συμπτώματα υπερκινητικότητας, ερεθιστικότητας, αδεξιότητας, ανωριμότητας και δυσκολίας για επικέντρωση της προσοχής και για ανάκληση των εμπειριών στη μνήμη. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας επιζητούν την άμεση ενίσχυση των ενεργειών τους και δείχνουν ότι έχουν σε πολύ μικρό βαθμό αναπτυγμένη την αίσθηση της κατεύθυνσης και του χρόνου. Ό,τι όμως τους χαρακτηρίζει είναι οι διακυμάνσεις της σχολικής επίδοσής τους, η οποία σε ορισμένες γνωστικές περιοχές είναι αρκετά υψηλή, ενώ σε άλλες βρίσκεται κάτω του μετρίου. Παρατηρείται δηλαδή μια ασυμφωνία μεταξύ της δυνατής και της πραγματικής επίδοσής τους, που είναι υπερβολικά χαμηλή στη γνωστική περιοχή, όπου εμφανίζεται η μαθησιακή δυσκολία.

Για την αντιμετώπιση τέτοιων προβληματικών καταστάσεων σε μια κανονική σχολική τάξη απαιτείται πολύ μεγάλη υπομονή και επινοητικότητα από την πλευρά του δασκάλου, του οποίου κύριο μέλημα είναι να βοηθήσει τους συγκεκριμένους μαθητές να ξεπεράσουν το πρόβλημά τους και να χρησιμοποιήσει διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης σ' αυτούς. Πρός το σκοπό αυτό διασπά το μαθησιακό έργο σε μικρότερα τμήματα, τα οποία παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για ανακεφαλαιώσεις της ύλης, για σίγουρη επιτυχία στην προσπάθεια αφομοίωσής της, για παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών και για ανατροφοδότησή τους. Άλλες πάλι φορές ο ίδιος προετοιμάζει εργασίες που αποβλέπουν στο ξεπέρασμα της προβληματικής κατάστασης ή αν[illegible] μαθητές την [illegible]

θοδήγηση της άσκησης των παιδιών αυτών. Ο δάσκαλος δεν παραλείπει επίσης να κάνει ευρεία χρήση των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας (μαγνητόφωνο, μαγνητοσκόπιο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές), τα οποία επιτρέπουν την άσκηση της όρασης, της ακοής, και την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ενώ για τους μικρούς μαθητές κάνει επί πλέον προβλέψεις για ανάπτυξη της αφής και των νευρομυϊκών κινήσεων. Ας έχει ακόμα υπόψη του ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται αρκετό χρόνο προκειμένου ν' απαντήσουν σε κάποια ερώτησή του και ότι στην επιδίωξή τους για εκτέλεση μιας εργασίας πολύ συμβάλλουν οι άμεσες εμπειρίες και η δυνατότητά τους να χειρίζονται μαθησιακό υλικό, υποστηρικτικό της εργασίας. Τέλος, στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, πολύτιμη αποδεικνύεται για το δάσκαλο και η βοήθεια που μπορούν να παράσχουν οι προηγούμενοι δάσκαλοι των παιδιών, ο περιοδεύων ειδικός δάσκαλος και οι άλλοι κανονικοί δάσκαλοι, οι οποίοι μπορούν να διατυπώσουν τη δική τους άποψη και να προτείνουν κάποια δοκιμασμένη διδακτική τεχνική. Η ύπαρξη πολλών εναλλακτικών στρατηγικών σε τέτοιες περιπτώσεις δρα ευνοϊκά στην προσπάθειά του για να βοηθήσει τα παιδιά αυτά, ώστε να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσχέρειες.[21]

Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι οι ανωτέρω προβληματικές καταστάσεις δεν εμφανίζονται ανά μία σε κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά η ταυτόχρονη παρουσίαση δύο ή περισσότερων μειονεκτημάτων αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, πράγμα που επιδεινώνει περισσότερο τη θέση αυτών των παιδιών.

γ. Ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική ενσωμάτωση – Διδακτικές τεχνικές

Η σχολική ενσωμάτωση επιφορτίζει τον κανονικό δάσκαλο με πρόσθετες υποχρεώσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως σοβαρές, αλλά όχι και δυσβάσταχτες γι' αυτόν. Σχετικές έρευνες,[22] που διεξήχθησαν στη Βρεταννία, έδειξαν ότι ο κανονικός δάσκαλος μπορεί ν' αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες ελάχιστου αριθμού ειδικών παιδιών (1-2) στην τάξη του, αν ο ίδιος έχει κάνει εξειδικευμένες σπουδές πέραν από το πτυχίο του κανονικού δασκάλου, αν υπάρχουν στη διάθεσή του τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα και η ανάλογη επιστημονική καθοδήγηση. Πρώτα απ' όλα όμως θα πρέπει ν' αποβάλει τις τυχόν προκαταλήψεις που έχει για τα ειδικά παιδιά και ν' αποδεχτεί ότι, εκτός από τις περιορισμένες δυνατότητές τους εξαιτίας του μειονεκτήματος που αντιμετωπίζουν, δεν διαφοροποιούνται καθόλου από τους κανονικούς μαθητές, διότι και σ' αυτά εφαρμόζονται οι ίδιες αρχές μάθησης, οι ίδιοι τρόποι ενεργοποίησης των κινήτρων τους και οι ίδιες στρατηγικές παρώθησής τους για την κατάκτηση της γνώσης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι δυνατό να εξελιχθούν νοητικά, σε βραδύτερο όμως ρυθμό από τα κανονικά, σύμφωνα με τις φάσεις της νοητικής ανάπτυξης του Piaget. Το αν θα διέλθουν όλα τα στά-
[illegible] ή όχι εξαρτάται βέβαια από το είδος του μειονεκτή-

ματος που έχουν. Η ανάπτυξή τους επηρεάζεται από το πλούσιο σε ερεθισμούς περιβάλλον και την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση.[23]

Ο δάσκαλος ας έχει υπόψη του ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν συμπεριφέρονται απειλητικά ή προκλητικά απέναντί του, αλλά αντίθετα φαίνονται πολύ εξαρτημένοι από τον ίδιο και τους συμμαθητές τους, όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, για τις οποίες καταβάλλουν σκληρή προσπάθεια. Σ' αυτόν τον αγώνα για επιτυχία πολύ θα τους βοηθήσει εκείνος, όταν δεν επικεντρώνει την προσοχή του στο μειονέκτημά τους, αλλά στις δυνατές πλευρές τους, πάνω στις οποίες μπορεί να στηρίξει τη βελτίωσή τους. Τούτο σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να διατηρεί μέσα του θετικές προσδοκίες γι' αυτούς τους μαθητές, αν πραγματικά επιθυμεί απ' αυτούς την επίτευξη των διδακτικών στόχων, οι οποίοι είναι κοινοί για όλους τους μαθητές μιας κανονικής τάξης. Παρά τις ανωτέρω επισημάνσεις η σχετική έρευνα της δεκαετίας του 1980 έδειξε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, και ιδίως εκείνοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διάκεινται δυσμενώς προς την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δείχνουν απροθυμία για ανάληψη διδασκαλίας κάτω από τέτοιες συνθήκες.[24]

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τη θετική στάση που θα διαμορφώσει ο δάσκαλος απέναντι σ' ένα τέτοιο θέμα. Στη δημιουργία θετικής στάσης πολύ συμβάλλει επίσης και η πίστη του δασκάλου στο δικαίωμα για μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, η αγάπη του προς αυτά και η προθυμία του να προσφέρει τις υπηρεσίες του για χάρη τους, η θέλησή του για συνεργασία με γονείς και γνώστες των θεμάτων της ειδικής αγωγής και η από μέρους του αναγνώριση ότι στο σχολείο δεν μετρά μόνο η επιτυχία στα μαθήματα, αλλά και η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η οποία είναι εξίσου σπουδαία.[25]

Εκτός από τη θετική στάση προς την ενσωμάτωση ο δάσκαλος οφείλει ν' αποκτήσει και τις ανάλογες δεξιότητες που θα του επιτρέψουν ν' αντιμετωπίσει τα προβλήματά τους με επιτυχία και να ασκήσει αποτελεσματικό διδακτικό έργο. Τέτοιες δεξιότητες συνήθως αποχτιούνται, πέραν από τις συνήθεις παιδαγωγικές σπουδές, με παρακολούθηση μαθημάτων ειδικής αγωγής, με ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης, με τη σχετική πληροφόρηση από τους ειδήμονες, με την επίσκεψη του δασκάλου σε τάξεις που φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες και με παρατήρηση των διδακτικών τεχνικών που εφαρμόζονται εκεί. Όσον αφορά τις τεχνικές αυτές πρέπει να σημειωθεί ότι εξαιτίας του χαμηλού πνευματικού επιπέδου πολλών ειδικών παιδιών επιβάλλεται καταρχήν η χρησιμοποίηση διδακτικής τεχνικής με αυστηρή δομή και οργάνωση των μερών της (ακριβής διδασκαλία), κατά την οποία ο δάσκαλος προσδιορίζει ακριβώς στους μαθητές τη συμπεριφορά που αναμένεται να επιδείξουν, οι δε εργασίες που τους αναθέτει είναι σύντονες, εμφανίζουν ποικιλία, επεξηγούνται επαρκώς, παρακολουθούνται για την ορθότητά τους και συνεπάγονται μάθηση με τη χρήση πολλών αισθήσεων. Είναι μια τεχνική που στηρίζεται στις αρχές μάθησης του Skinner, δημιουργεί το συναίσθημα της επιτυχίας στους μαθητές και ανήκει στις εξατομικευμένες

μορφές διδασκαλίας. Ιδιαίτερα για την εκμάθηση μιας ύλης ή τη διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς στους μαθητές αυτούς ο δάσκαλος χρησιμοποιεί διαφορετικά μέσα διδασκαλίας, ενισχύει συχνά την κατάλληλη αντίδρασή τους και δημιουργεί ευκαιρίες για άσκηση και εφαρμογή των μαθημένων. Ο δάσκαλος ας έχει ακόμα υπόψη του ότι η πρόοδος στα ειδικά παιδιά ακολουθεί το δικό της ρυθμό και θα φανεί μετά την παρέλευση μεγάλου χρονικού διαστήματος.[26]

Στην ακριβή διδασκαλία (Precise Teaching) διακρίνονται οι εξής ενέργειες:

1. Η επιλογή συγκεκριμένου μαθησιακού έργου: Ο δάσκαλος ορίζει με σαφήνεια το μαθησιακό έργο που πρέπει να επιτελέσουν οι ειδικοί μαθητές, το οποίο αποτελείται από συγκεκριμένες και απλές εργασίες (π.χ. ανάγνωση απλού κειμένου χωρίς λάθη, εκτέλεση πρόσθεσης και αφαίρεσης μονοψηφίων αριθμών, κ.λπ.), που βρίσκονται μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους. Ανάθεση εργασιών με γενικό και αμφιλεγόμενο περιεχόμενο καλόν είναι ν' αποφεύγεται.

2. Η σύναψη συμβολαίου με τους μαθητές: Με το συμβόλαιο οι μαθητές αυτοί δίνουν γραπτή υπόσχεση ότι θα εκτελέσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί και ότι ο δάσκαλος θα τηρήσει την υπόσχεσή του σχετικά με την παροχή αμοιβών ή προνομίων για τη σωστή αντίδρασή τους. Για εκείνους που δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης προβλέπεται εικονογραφημένη απόδοση του συμβολαίου. Φυσικά η χρήση του συμβολαίου πρέπει να γίνεται με μέτρο και για σύντομο χρόνο, διότι ο καταναγκασμός των μαθητών σε σύναψη μεγάλου αριθμού τέτοιων συμφωνιών τους κάνει να νιώθουν παγιδευμένοι με αποτέλεσμα να αποστρέφονται αυτή την τεχνική, ενώ ο απώτερος σκοπός τους είναι η παροχή βοήθειας στα παιδιά αυτά, ώστε να μπορέσουν να επιτελέσουν με επιτυχία τις διάφορες σχολικές εργασίες τους.

3. Η διαπραγμάτευση της αμοιβής: Η αμοιβή καλόν είναι να μην ορίζεται αυθαίρετα από το δάσκαλο, αλλά να προκύπτει ως αποτέλεσμα συζήτησης εκείνου με τους μαθητές. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι η ποσότητα της ενίσχυσης, αλλά η ποιότητά της. Επομένως σπουδαίο ενισχυτικό ρόλο παίζουν όχι μόνο οι συγκεκριμένες υλικές αμοιβές (καραμέλες, άστρα, μονάδες), αλλά και οι ηθικές (επιδοκιμασία ή έπαινος δασκάλου, σύντομη συνομιλία δασκάλου–μαθητή για τα προσωπικά του προβλήματα, κ.λπ.), ιδίως για τους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές.[27]

Βασική αρχή που πρέπει να εφαρμόζει ο δάσκαλος σε τέτοιες περιπτώσεις είναι η σύγκριση της διδακτικής αυτής μεθόδου προς το νοητικό επίπεδο των ειδικών παιδιών. Αν διαπιστώσει ότι τα παιδιά αυτά λειτουργούν στο νοητικό επίπεδο της προλογικής σκέψης ή των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, μια αυστηρά οργανωμένη διδασκαλία ενδείκνυται ως η πιο κατάλληλη. Όμως ο δάσκαλος δεν θα παραμείνει σ' αυτή τη διδακτική τεχνική. Βαθμιαία θα πρέπει να κινηθεί σε χαλαρότερες και συνθετότερες στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες επιτρέπουν περισσότερη ανεξαρτησία στο μαθητή, εφόσον ο

τελευταίος δείχνει σημεία βελτίωσης της απόδοσής του. Εξάλλου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν λειτουργούν στα ίδια νοητικά επίπεδα σε όλα τα μαθήματα και ούτε είναι σωστό να θεωρούνται γενικά ως καθυστερημένοι.[28]

Η ακριβής διδασκαλία εφαρμόζεται στον κάθε ειδικό μαθητή χωριστά, λαμβάνει υπόψη της τις ατομικές διαφορές του και αποβλέπει στην προσωπική ανάπτυξή του. Όμως εξίσου σημαντική είναι και η κοινωνική διάσταση της προσωπικότητάς του, η οποία πρέπει να αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί και τεχνικές ομαδικής διδασκαλίας, κατά την εφαρμογή των οποίων δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές της τάξης για συνεργασία και αλληλεπίδραση. Η διδασκαλία με ομάδες μαθητών φέρνει πιο κοντά μειονεκτικά και κανονικά παιδιά, τα οποία έτσι αποκτούν τη δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, για καλύτερη γνωριμία και για ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης και του αμοιβαίου σεβασμού. Στις τεχνικές της ομαδικής διδασκαλίας ανήκει και το μοντέλο της ομαδικής συνεργατικής επιτυχίας του R. Slavin, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές χωρίζονται σε ετερογενείς ομάδες των 4-5 ατόμων και εκεί διεκπεραιώνουν διάφορες εργασίες από κοινού. Ο δάσκαλος αξιολογεί τις εργασίες των ομάδων και ανακοινώνει τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας στον πίνακα των ανακοινώσεων. Το μοντέλο αυτό θεωρείται σημαντικό, διότι: 1) όλα τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στην κοινή προσπάθεια, 2) δεν γίνεται καμιά διάκριση σε βάρος των ειδικών μαθητών, και 3) ελαττώνεται σημαντικά ο ανταγωνισμός, που καταστρέφει τη ζεστασιά της σχολικής τάξης και θέτει σε υποδεέστερη μοίρα τους μαθητές αυτούς.[29]

Ένα άλλο σπουδαίο σημείο που πρέπει να προσέξει ο κανονικός δάσκαλος είναι η έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων στους μειονεκτικούς μαθητές του, η οποία διαπιστώνεται από την αδυναμία τους να οργανώσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες και φυσικά να τις ολοκληρώσουν. Επί πλέον ο δάσκαλος παρατηρεί ότι αυτά τα παιδιά εργάζονται στην τάξη με αδικαιολόγητη βιασύνη και νευρικότητα, ότι προβαίνουν σε σπασμωδικές κινήσεις, όταν βρίσκονται σε αμηχανία, και ότι αδυνατούν να ψάξουν για πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες. Ακόμα δείχνουν να μην έχουν επαρκώς ανεπτυγμένη την αντίληψη του χρόνου. Ο δε δάσκαλος μπορεί να τους βοηθήσει με την ενθάρρυνση προκειμένου ν' αναλάβουν ενέργειες, που θα οδηγήσουν στην καλύτερη οργάνωση του μαθησιακού έργου και στην ολοκλήρωσή του.

Μεγάλη επίσης είναι η συνδρομή του προς την ίδια κατεύθυνση, όταν: 1) ανακοινώνει με σαφήνεια και ακρίβεια τους διδακτικούς στόχους του, 2) προσδιορίζει επακριβώς το είδος της εργασίας που πρόκειται να τους αναθέσει, καθώς και το χρόνο περάτωσής του, 3) δίνει σαφές περίγραμμα του περιεχομένου που σκοπεύει να καλύψει με τη διδασκαλία του, 4) θέτει στη διάθεσή τους λεξικά και ποικίλα βοηθητικά βιβλία για αποσαφήνιση λέξεων και εννοιών, και 5) παρέχει σύντομες περιλήψεις θεμάτων που θα διαπραγματευθεί τονίζοντας τα βασικά σημεία τους.[30]

Επειδή με την ενσωμάτωση οι υποχρεώσεις και ευθύνες του δασκάλου αυξάνονται σημαντικά, η ανάγκη για εξεύρεση κατάλληλων τρόπων και μέσων

προς διευκόλυνση του έργου του καθίσταται εντελώς απαραίτητη. Έτσι ο δάσκαλος μπορεί να επιλέξει και να ασκήσει κανονικούς μαθητές με σκοπό ν' αναλάβουν το βοηθητικό έργο της παρακολούθησης και καθοδήγησης των μειονεκτικών συμμαθητών τους για ορισμένο χρονικό διάστημα, εφόσον δεν παρεμποδίζεται η μάθησή τους. Κατά την επιλογή αυτή ο δάσκαλος δεν θα λάβει μόνο υπόψη του την κατοχή της γνώσης, αλλά και τη δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών αυτών στην τάξη, όπως και την καλή τους διάθεση να βοηθήσουν τους προβληματικούς συμμαθητές τους.

Το έργο του δασκάλου σε σχολικές τάξεις που εφαρμόζεται η ενσωμάτωση διευκολύνεται επίσης με τη δημιουργία μαθησιακού κέντρου και με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ως μαθησιακό κέντρο είναι δυνατό να διαμορφωθεί μια γωνιά της τάξης, όπου εκτός από κάποια έπιπλα (πολυθρόνες, τραπέζια) τοποθετούνται διάφορα βιβλία, περιοδικά, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, οπτικοακουστικά μέσα, εικόνες, περιλήψεις, ασκήσεις, γυμνάσματα κ.λπ. Εκεί το ειδικό παιδί μπορεί να καταφύγει για να μελετήσει ανεξάρτητα ή να ζητήσει πληροφορίες, αλλά και να ξεκουραστεί. Οι δε ηλεκτρονικοί υπολογιστές, των οποίων η χρήση τείνει να γενικευθεί στα σχολεία, όχι μόνο απαλλάσσουν το δάσκαλο από γραφειοκρατικές εργασίες, αλλά και επιτρέπουν τη διδασκαλία ορισμένων μερών του αναλυτικού προγράμματος. Στην περίπτωση των μειονεκτικών παιδιών οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία και μερικές φορές για την υλοποίηση ατομικών προγραμμάτων σπουδών τους στη χορήγηση ορισμένων τεστ και στη διατήρηση αρχείου σχετικού με την πορεία μάθησής τους. Επί πλέον με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία για βασικά μαθήματα σε όσους τη χρειάζονται.

Στα πλαίσια της διευκόλυνσης του έργου της σχολικής ενσωμάτωσης εντάσσεται και η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης. Ο δάσκαλος οφείλει να διαρρυθμίσει τα έπιπλα της σχολικής αίθουσας κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να διευκολύνεται τόσο η μετακίνησή τους μέσα στην τάξη, όσο και η δυνατότητά τους να βλέπουν και ν' ασκούν τα συμβαίνοντα σ' αυτήν. Πρόβλεψη ακόμα πρέπει να υπάρξει και για την ακώλυτη είσοδο και έξοδό τους από την τάξη.[31] Ενεργώντας λοιπόν σύμφωνα με τους παραπάνω τρόπους ο κανονικός δάσκαλος καταφέρνει να καταστήσει το διδακτικό έργο του πιο εύκολο, χωρίς να μειώσει την αποτελεσματικότητά του.

Επί πλέον στα βασικά καθήκοντα του δασκάλου ανήκει και η ψυχολογική προετοιμασία των κανονικών μαθητών του, ώστε να δεχτούν τους ειδικούς συμμαθητές τους με καλή διάθεση και φιλικά συναισθήματα. Ο δάσκαλος οφείλει ν' αναγγείλει την άφιξη των παιδιών αυτών στην τάξη χωρίς δραματικούς τόνους και υπερβολές για το πρόβλημά τους, πράγμα που θα μπορούσε να δημιουργήσει οίκτο και συμπόνια για το άτομό τους. Αν όμως τα ειδικά παιδιά δεν παρουσιάζουν έκδηλα το μειονέκτημά τους, τότε ο δάσκαλος δεν χρειάζεται να πει ο,τιδήποτε. Απλά η άφιξή τους αντιμετωπίζεται όπως εκείνη του κάθε νέου μαθητή σε μια τάξη. Αντίθετα στην περίπτωση του φανερού μειονεκτήματος ο δάσκαλος καλόν είναι να δίνει εξηγήσεις στους κανονικούς

μαθητές του για το συγκεκριμένο πρόβλημα και να ζητεί τη συμπαράστασή τους. Παράλληλα τους προτρέπει να οργανώσουν μαθητική επιτροπή, που θ' αναλάβει να καλωσορίσει τους ειδικούς συμμαθητές τους και θα παράσχει σ' αυτούς την απαραίτητη βοήθεια για την ομαλή προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Οι μαθητές, ιδιαίτερα οι μικρότεροι, εκφράζουν πάντοτε απορίες και θέτουν ερωτήσεις σχετικά με την κατάσταση των νέων συμμαθητών τους, στις οποίες οι τελευταίοι θα μπορούσαν να δώσουν κάποιες απαντήσεις.[32]

IV. Συνέπειες της σχολικής ενσωμάτωσης. Εκπαιδευτικές αναθεωρήσεις

Από όσα μέχρι τώρα προαναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι ενσωμάτωση δεν σημαίνει απλή εισαγωγή του μειονεκτικού παιδιού στην κανονική τάξη. Η ενσωμάτωση δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα και δυσκολίες στο κανονικό σχολείο, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό των ενεργειών, αναγκάζει σε επανεξέταση των διδακτικών στρατηγικών και καθιστά υποχρεωτική τη λειτουργία βοηθητικών υπηρεσιών στο σχολείο. Αυτό το τελευταίο σημαίνει ότι, για να υλοποιηθεί σωστά η ενσωμάτωση, είναι απαραίτητη η παρουσία στο σχολείο ειδικών, όπως γιατρών, νοσοκόμων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών, οι οποίοι θα συνδράμουν στο σχεδιασμό των ατομικών προγραμμάτων των ειδικών μαθητών και θα μεταδώσουν τήν εμπειρία τους στους δασκάλους.[33]

Η παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο αποτελεί πρόκληση και θετική ευκαιρία για επέκταση των δυνατοτήτων του, αφού μια τέτοια παρουσία παρακινεί σε επανεξέταση των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης, σε αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για καλύτερη μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών και στην αντιμετώπιση ενός ευρύτερου φάσματος παιδικών αναγκών στο χώρο της εκπαίδευσης. Αλλά με την ενσωμάτωση των ειδικών παιδιών προβάλλει και η πρόκληση για αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας. Φυσικά θα ήταν παράλογο να επιμένει κανείς στην εφαρμογή του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και για τα μειονεκτικά παιδιά χωρίς τις απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές, ενώ αναγκαία επίσης κρίνεται και η παροχή ειδικής βοήθειας, που θα επιτρέψει σ' αυτά ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του προγράμματος και στις ειδικές συνθήκες μάθησης.[34]

Γεγονός ακόμα είναι ότι ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης απαιτεί την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις νέες καταστάσεις, τον επαναπροσδιορισμό των ομαδικών δραστηριοτήτων, την αναθεώρηση των τρόπων χρησιμοποίησης των μέσων διδασκαλίας και τον εμπλουτισμό τους, και τη χάραξη μιας τακτικής παρακολούθησης της προόδου των μαθητών. Είναι επόμενο λοιπόν ότι οι παραπάνω μεταβολές θα έχουν θετικές επιπτώσεις για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για κείνους με τις ειδικές ανάγκες. Επί πλέον η παρουσία πολλών εξειδικευμένων ατόμων στο σχολείο (παιδοψυχολόγων λογο-

θεραπευτών, γιατρών κ.λπ.) θα συντελέσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και των προβλημάτων που παρατηρούνται και στα κανονικά παιδιά.[35]

Θετική συνέπεια της ενσωμάτωσης είναι επίσης η δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ κανονικών και ειδικών παιδιών. Οι κανονικοί μαθητές ωφελούνται σημαντικά απ' αυτή τη σχέση, διότι τους δίνεται η ευκαιρία ν' αναπτύξουν τα αλτρουϊστικά και κοινωνικά συναισθήματά τους, να καλλιεργήσουν την αγάπη για τον συνάνθρωπό τους και το σεβασμό της προσωπικότητάς του, και να συνειδητοποιήσουν την αξία της σωματικής και ψυχικής υγείας. Τα ειδικά παιδιά πάλι έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, να νιώσουν δυνατά το συναίσθημα της αποδοχής και να προετοιμαστούν καλύτερα για την αντιμετώπιση της ζωής. Καθήκον λοιπόν του δασκάλου είναι να βοηθά στην προαγωγή τέτοιων σχέσεων με το να εξομαλύνει τις δυσχέρειες της προσέγγισης και να προλειαίνει το έδαφος για προσωπική επαφή. Η άμεση επαφή διαλύει τους φόβους και τους μύθους που έχουν πλεχτεί γύρω από τη συνεκπαίδευση κανονικών και μειονεκτικών μαθητών και καθιστά αυτή τη συνύπαρξη ως ένα φυσιολογικό γεγονός. Είναι φυσικό να εκπλήττονται στην αρχή τα κανονικά παιδιά, όταν βλέπουν συμμαθητές τους με αναπηρικά καροτσάκια, δεκανίκια, ακουστικά, με δυσκολίες στην άρθρωση των λέξεων και με άλλα προβλήματα. Γρήγορα όμως θα μάθουν να σέβονται τους διαφορετικούς συμμαθητές τους και να θεωρούν το μειονέκτημά τους ως δευτερεύον. Σ' αυτό βέβαια πολύ θα βοηθήσει και ο δάσκαλος. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές δέχονται πιο εύκολα τους ειδικούς συμμαθητές τους, αν υπάρξει η κατάλληλη ψυχολογική προετοιμασία.[36] Εξάλλου το μειονέκτημα και η μικρή επίδοση των ειδικών παιδιών μπορούν ν' αποτελέσουν έναυσμα για καλύτερες επιδόσεις ή τροχοπέδη σε εκδηλώσεις επιθετικής και ανάρμοστης συμπεριφοράς στους κανονικούς μαθητές.

Τέλος η εφαρμογή της ενσωμάτωσης θα υποχρεώσει στην επανεκτίμηση των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης και στον επαναπροσδιορισμό τρόπων λειτουργίας της για να μπορούν όλα τα μέλη της κοινωνίας να έχουν ανεμπόδιστη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά,[37] όπως τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα υπαγορεύουν.

V. Η ενσωμάτωση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Στη χώρα μας η σχολική ενσωμάτωση έχει αρχίσει να εφαρμόζεται δειλά από το 1989 σε παιδιά που έχουν προβλήματα ακοής και όρασης (Αργυρούπολη, Καλλιθέα, Μοσχάτο). Η προσπάθεια αυτή οφείλεται σε ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς που με επιχειρήματα κατέδειξαν την ορθότητα αυτού του μέτρου και επεσήμαναν το πόσο πρωθημένες θέσεις στο θέμα αυτό έχουν οι χώρες της Δ. Ευρώπης και της Β. Αμερικής.[38] Στην Ελλάδα βέβαια έχουν τεθεί σε λειτουργία ήδη από το 1984 οι παράλληλες ή ειδικές τάξεις, οι οποίες λειτουργούν μέσα στα κανονικά σχολεία με ικανοποιητικά αποτελέσματα, ως ένας τρόπος εκπαίδευσης που προσεγγίζει την ενσωμάτω-

ση.[39] Όμως η παράλληλη τάξη δεν παύει να τονίζει το διαχωρισμό, την απόκλιση από το κανονικό και να είναι μια λύση ανάγκης. Φαίνεται πως θα πρέπει να περιμένει κανείς αρκετά ακόμα χρόνια μέχρις ότου δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις (υλικοτεχνική υποδομή, εξασκημένο διδακτικό προσωπικό, ειδικά προγράμματα, μέσα, κ.λπ.) για να γενικευθούν και εδώ οι τάξεις ενσωμάτωσης, όπου το ελληνόπουλο με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να εκπαιδεύεται ισότιμα προς τον κύριο κορμό των παιδιών, χωρίς την ετικέτα του διαφορετικού.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, A Developmental Approach, 5η έκδ., Mograw-Hill Publ. Co., New York 1990, σελ. 573-75. Κ. Χρηστάκη: «Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες», περ. Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 10, 1991, σελ. 320-21.
2. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 631-33.
3. UNESCO: UNESCO expert meeting on special education, UNESCO Headquarters, Paris 1979, σελ. 14-15.
4. Α. Τριλιανοῦ: «Εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην ένταξη των ειδικών παιδιών στα κανονικά σχολεία», περ. Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 12, 1985, σελ. 385. Στ. Πολυχρονόπουλου: «Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στην εφαρμογή του θεσμού της ενσωμάτωσης,» στο βιβλίο των Γ. Φιλίππου – Μ. Καΐλα: Σχολική Εμπειρία, Θεωρία και Πράξη, Ρόδος 1990, σελ. 93-96. D. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 234, L. Cohen & L. Manion: A Guide, ό.π. σελ. 197.
5. UNESCO: Regional Workshop on teacher training and integration on handicapped pupils into ordinary schools, Paris 1985, σελ. DI. Κ. Χρηστάκη: «Η κοινωνική ενσωμάτωση», ό.π. σελ. 321.
6. UNESCO: Meeting of experts on integration of severely and multiply handicapped persons into general and vocational education, Heidelberg 1981, σελ. 6-7.
7. UNESCO: UNESCO expert meeting, ό.π. σελ. 15.
8. A. Hodgson et al.: Learning together, Nfer-Nelson, Windsor, England 1984, σελ. 1-2.
9. G. Borich: Effective, ό.π. σελ. 285-87. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 295.
10. R. Arends: Learning, ό.π. σελ. 207. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 633. G. Boric: Effective, ό.π. σελ. 288-91. D. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 235.
11. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, ό.π. σελ. 578, 588-89. R. Arends: Learning, ό.π. σελ. 206-7. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 634-35. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 300-3.
12. I. Cohen & L. Manion: A Guide, ό.π. σελ. 197-98.
13. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 288-89. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 644.
14. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 641-42. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 291-92.
15. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 289-91. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 642.
16. W. Stones: Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, μτφρ. Αντ. Δανασσής–Αφεντάκης, Αθήνα 1978, σελ. 294-99. Γ. Παπαγεωργίου: Ψυχολογία, 2η έκδ., Ηράκλειο 1975, σελ. 227-37. Χρ. Τομασίδη: Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Αθήνα 1982, σελ. 309-13.
17. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 643 P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 285-87

18. Θ. Τριλιανός: «Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών», περ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τεύχ. 1, 1991, σελ. 23-27.
19. Th. God & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 643-44. G. Borich: Effective, ό.π. σελ. 287. P. Rothstein: Educational, σελ. 287-88. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, ό.π. σελ. 585.
20. Γ. Δράκος: «Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι και μαθησιακές διαταραχές», περ. Τα Εκπαιδευτικά, τεύχ. 21, 1990-91, σελ. 109-19. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 642-43. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 285.
21 G. Borich: Effective, ό.π. σελ. 287. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, ό.π. σελ. 580-84. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 283-284.
22. I. Cohen & L. Manion: A Guide, ό.π. σελ. 198.
23. Α. Δανασσής-Αφεντάκης: Μάθηση και Ανάπτυξη, Αθήνα 1991, σελ. 347-48. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educatinal Psychology, ό.π. σελ. 592.
24. R. Arends: Learning, ό.π. σελ. 207. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 638-40.
25. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, ό.π. σελ. 590-91.
26. R. Arends: Learning, ό.π. σελ. 207-8. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, ό.π. σελ. 592-93.
27. N. Sprinthall & R. Sprinthall: Educational Psychology, ό.π. σελ. 596-600.
28. Στους ίδιους: σελ. 359, 603-4.
29. Στους ίδιους: σελ. 601-2.
30. G. Borich: Effective, ό.π. σελ. 291.
31. Στον ίδιο: σελ. 292-93. R. Arends: Learning, ό.π. σελ. 208. N. Sprinthall & R. Sprinthall; Educational Psychology, ό.π. σελ. 607-9.
32. Th. Good & J. Brophy: Educational Psychology, ό.π. σελ. 640.41.
33. UNESCO: European Regional and Educational workshop in the implications of the Educational integration of disabled children and adolescents into normal structures of general education for teacher training, Bologna, Italy 1985, σελ. 2. A. Hodgson et al.: Learning together, ό.π. σελ. 3-4.
34. A. Hodgson et al.: Learning together, ό.π. σελ. 5-6.
35. UNESCO: Regional workshop, ό.π. σελ. D6-D7.
36. A. Hodgson et al.: Learning together, ό.π. σελ. 3, 151-58.
37. OECD (Organization for economic cooperation and development): The education of the handicapped adolescent-integration and training of teachers, Paris 1984, σελ. 5-6. UNESCO: UNESCO Expert Meeting, ό.π. σελ. 15-16.
38. Κ. Χρηστάκη: «Οι ειδικές τάξεις στην 1η περιφέρεια ειδικής αγωγής, (εμπειρίες και προοπτική), περ. Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 5-6, 1989, σελ. 231-32.
39. Κ. Χρηστάκη: «Οι ειδικές τάξεις στην 1η περιφέρεια ειδικής αγωγής (εμπειρίες και προοπτική), περ. «Σχολείο και Ζωή», τεύχ. 4, 1989, σελ. 177-79.

Πώς θα αξιώσουμε καλύτερα την μάθηση στο ασκήσιμο παιδί

Ιωάννη Βότσου
Χαράλαμπου Παπαδόπουλου
Μ.Δ.Δ.Ε/Τμήμα Ειδικής Αγωγής

1. Πνευματική καθυστέρηση

Όλα τα παιδιά έχουν διαφορές μεταξύ τους· οι διαφορές αυτές παρατηρούνται και στη σωματική και στην πνευματική και στη συναισθηματική ανάπτυξη και σε μερικά παιδιά είναι τόσο σημαντικές, με αποτέλεσμα να μειώνουν την προσαρμογή τους στο σχολικό, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον.
Τα παιδιά αυτά λέγονται προβληματικά, απροσάρμοστα, υπολειπόμενα και κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες και ομάδες.
Έτσι έχουμε τα φυσιολογικά παιδιά (ευφυή και κανονικά), τα σωματικά εμποδισμένα, τα συναισθηματικά διαταραγμένα και τα πνευματικά καθυστερημένα παιδιά.
«Πνευματική καθυστέρηση είναι μια κατάσταση, στην οποία η πνευματική λειτουργία του ατόμου αναπτύσσεται με τέτοιο ρυθμό, που το καθιστά αδύνατο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας, μέσα στην οποία ζει».
Η πνευματική καθυστέρηση είναι ένα από τα πιο σοβαρά παγκόσμια κοινωνικά προβλήματα που πλήττει αδιάκριτα όλους τους ανθρώπους κι έχει δυσμενείς προεκτάσεις κι επιπτώσεις – συναισθηματικές και κοινωνικοοικονομικές – στην οικογένεια και το κοινωνικό σύνολο γενικά.

Ενώ η πρόληψη και η θεραπεία συμβάλλουν στη μείωση πολλών αναπηριών, στην περίπτωση της πνευματικής καθυστέρησης όχι μονάχα δε συμβαίνει το ίδιο, αλλά, με την πρόοδο της ιατρικής επιστήμης και την κοινωνική ανάπτυξη, παρατηρείται κάποια αύξηση του προβλήματος. Έτσι λόγω της προόδου αυτής θεραπεύονται σήμερα πολλές από τις αρρώστιες από τις οποίες στα παλιά τα χρόνια τα καθυστερημένα άτομα πέθαιναν στην παιδική ηλικία. Παρατηρείται επίσης μια γενική παράταση του μέσου όρου ζωής και μείωση στη θνησιμότητα των καθυστερημένων, που οφείλεται στη χρήση νέων φαρμάκων.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως με την πρόοδο το πρόβλημα παρουσιάζεται πιο έντονο. Από την άλλη μεριά όμως οι άνθρωποι άρχισαν να βλέπουν τα καθυστερημένα άτομα με πιο πολλή συμπάθεια. Δε δέχονται πια μοιρολατρικά

την παρουσία ενός τέτοιου ατόμου σαν τιμωρία από το θεό. Έχει σταματήσει η δεισιδαιμονία που έκανε θραύση το μεσαίωνα και μια περίοδος αναζήτησης τρόπων για βοήθεια και συμπαράσταση έχει αρχίσει.

Δεν μπορούμε βέβαια να μιλούμε με ενθουσιασμό για μια εντελώς ορθή αντιμετώπιση του όλου θέματος της πνευματικής καθυστέρησης από την κοινωνία. Πιστεύουμε πως βρισκόμαστε ακόμη στο στάδιο που μιλούμε με παχιά λόγια για την αγωνία των οικογενειών κι επαναλαμβάνομε πάντα τα ίδια λόγια χωρίς να νοιαζόμαστε να βρούμε την πηγή του κακού. Είναι αλήθεια πως είμαστε πλούσιοι σε λόγια. Γι' αυτό και μας ακολουθεί κατά πόδι η ένδεια των έργων.

Εκείνο που σίγουρα δε σηκώνει καμιά αμφισβήτηση είναι πως ένα ποσοστό γύρω στο 2,64% του πληθυσμού κάθε χώρας παρουσιάζει κάποια μορφή πνευματικής καθυστέρησης. Κι εκείνο που επιβάλλεται να γίνει από όλους μας είναι να κατανοήσομε πως η φροντίδα προς τα παιδιά αυτά δεν πρέπει να συνδεθεί μόνο με τα χριστιανικά συναισθήματα. Δεν πρέπει να είναι μπάλωμα στην κοινωνική μας διάρθρωση. Πρέπει να αποτελεί πρόβλημα ουσίας και χρέος όλων μας προς τα παιδιά αυτά και τους γονείς τους.

2. Το ασκήσιμο παιδί

Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ασκήσιμων παιδιών είναι η πνευματική τους καθυστέρηση.

Με βάση τον ορισμό που δώσαμε πιο πάνω για την πνευματική καθυστέρηση οι επιστήμονες επιχειρούν να ταξινομήσουν τα παιδιά αυτά σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με τις αιτίες που την προκαλούν, ανάλογα με τον σκοπό, τον βαθμό και την χρονολογική ηλικία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που γίνεται ο διαχωρισμός και την φιλοσοφία που ακολουθεί η χώρα αυτή. Πρέπει όμως να τονισθεί, πως κάθε μία από αυτές τις ταξινομήσεις που έχει σχέση με την πνευματική καθυστέρηση, πρέπει να είναι ελαστική και όχι μόνιμη.

Για παιδαγωγικούς και θεραπευτικούς σκοπούς τα πνευματικά καθυστερημένα παιδιά στις περισσότερες χώρες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

Στην πιο χαμηλή κατηγορία βρίσκονται τα βαριά καθυστερημένα παιδιά (ιδιώτες), ακολουθεί η ομάδα των ασκήσιμων και μετά η ομάδα των εκπαιδεύσιμων.

Ασκήσιμα είναι τα παιδιά που έχουν δείκτη νοημοσύνης 25-54 και που δε μπορούν να ωφεληθούν από το πρόγραμμα του κανονικού δημοτικού σχολείου, ούτε και από την εξατομικευμένη εργασία που προσφέρεται στα εκπαιδεύσιμα παιδιά. Έχουν όμως τις δυνατότητες να ασκηθούν στους τομείς της αυτομέριμνας (ατομικής φροντίδας), της κοινωνικής προσαρμογής και της ωφέλιμης απασχόλησης και μπορούν, να ωφεληθούν από το πρόγραμμα των ειδικών σχολείων.

Τα ασκήσιμα παιδιά:

1) Μαθαίνουν πολύ αργά και πολύ δύσκολα κάνουν μεταφορά των γνώσεών τους σε άλλες καταστάσεις.

2) Δεν μπορούν να μάθουν από μόνα τους μέσα από την ζωή, πρέπει να διδαχθούν το κάθε τι, το οποίο πρέπει να αναλύεται σε πολύ μικρά εύκολα στάδια. Μόνο έτσι θα μπορέσουν τα ασκήσιμα παιδιά να μάθουν όσα τους επιτρέπουν οι δυνάμεις τους να μάθουν.

3) Διατηρούν αρκετά καλά τις δραστηριότητες τις οποίες μαθαίνουν, παρά το γεγονός ότι η μνήμη τους είναι πολύ φτωχή.

4) Είναι πολύ καθυστερημένα στη σκέψη και στην πράξη. Στον τομέα αυτό μπορούν να βοηθηθούν με τη συνεχή άσκηση, την ενθάρρυνση και την παροχή κατάλληλων κινήτρων.

5) Η φυσική τους ανάπτυξη είναι αρκετά καθυστερημένη και παρατηρείται δυσαρμονία μεταξύ φυσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

6) Είναι αδέξια στις κινήσεις και παρουσιάζουν περιορισμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους.

7) Παρουσιάζουν δυσκολίες σε θέματα αντίληψης και κριτικής.

8) Παρουσιάζουν αδυναμία στο να ακολουθούν και να εκτελούν απλές οδηγίες.

9) Δεν μπορούν από μόνα τους να μάθουν να περιποιούνται τον εαυτό τους.

10) Η συμπεριφορά τους είναι στερεότυπη και διασπάται εύκολα η προσοχή τους.

Τα παιδιά αυτά μπορούν σήμερα με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους όπως είναι η γλωσσική ή συμβολική έκφραση των αναγκών τους, η ψυχοκινητική και συναισθηματική σφαίρα αντίληψης, μνήμης, προσοχής και συγκέντρωσης, και έτσι με την κατάλληλη βοήθεια η μάθηση στο ασκήσιμο παιδί γίνεται πιο αποτελεσματική.

3. Το ειδικό σχολείο και ο ρόλος του δασκάλου

Η χρησιμότητα του ειδικού σχολείου για τα ασκήσιμα παιδιά είναι μεγάλη, γιατί τους προσφέρει εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, για να μπορέσουν ν' αναπτυχθούν σ' όλους τους τομείς στον ανώτερο δυνατό βαθμό. Η επιτυχία στο έργο του ειδικού σχολείου, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο του δασκάλου.

Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πως η ατμόσφαιρα στο σχολείο θα είναι τέτοια που να προσφέρει στο παιδί ψυχική αποφόρτωση και ισορροπία, να τη χαρακτηρίζει ελευθερία, άνεση, ζωντάνια και σιγουριά και να δημιουργεί σ' αυτό ένα αίσθημα ασφάλειας και έντονη πίστη πως το αγαπούν, το αποδέχονται και το αναγνωρίζουν.

Το κάθε παιδί να γίνεται αποδεκτό, ανεξάρτητα από το βαθμό καθυστέρησής του και από τα προβλήματα που δημιουργεί, να του δίνονται ευκαιρίες να

γνωρίζει επιτυχίες και να μη δοκιμάζει το αίσθημα της αποτυχίας και της απογοήτευσης. Να εκτιμάται επίσης και η ελάχιστη ένδειξη επιτυχίας του.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να μελετά και να γνωρίζει την προσωπικότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά και να επιδιώκει να συνδέεται με όλα τα παιδιά, βοηθώντας τα να ξεχωρίσουν πρότυπα. Ας μη μας διαφεύγει το γεγονός ότι τα ασκήσιμα παιδιά είναι παιδιά με περιορισμένες πνευματικές ικανότητες κι έχουν τις ίδιες συναισθηματικές ανάγκες με τα κανονικά παιδιά. Έχουν ανάγκη, κοντά στ' άλλα, να νιώσουν πως εκτιμάται η αξιοπρέπεια και η μοναδικότητά τους.

Επίσης ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πως το παιδί αυτό μπορεί να συνδεθεί μόνο με άμεσο περιβάλλον και να αντληφθεί μόνο κάτι το πολύ συγκεκριμένο. Γι' αυτό η αξιοποίηση του περιβάλλοντος στην όλη σχολική εργασία είναι απαραίτητη.

Η εργασία πρέπει να γίνεται μέσα σε ατμόσφαιρα ελευθερίας, που να επιτρέπει στο παιδί να διακινείται μέσα κι έξω από την τάξη, να επιλέγει τις δραστηριότητες που προτιμά, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να εκφράζεται χωρίς φόβο.

Σ' ό,τι αφορά την επιτυχία των σκοπών και των επιδιώξεων του ειδικού σχολείου, χρειάζεται η στενή συνεργασία των γονιών. Η αμοιβαία κατανόηση κι η εμπιστοσύνη αποτελούν τη βάση της συνεργασίας αυτής η οποία πρέπει να είναι στενή κι αδιάκοπη.

Με την βοήθεια των γονιών θα κατατοπιστεί ο δάσκαλος πάνω στα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί και θα μπορέσει να καταστρώσει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση σχέδιο εργασίας και μάθησης.

Πολλές φορές όμως γονείς και δάσκαλοι βρίσκονται αβοήθητοι μπροστά στα ασκήσιμα παιδιά κι αυτό γιατί όλες οι εμπειρίες σχετικά με την αγωγή παιδιών της αυτής ηλικίας δεν βοηθούν, δεν φέρουν κανένα αποτέλεσμα και μάλιστα προκαλούν συχνά παλινδρομήσεις.

Για ν' αποφευχθούν λοιπόν αυτά χρειάζεται ειδική ενημέρωση των δασκάλων και των γονιών, ώστε να λαμβάνουν σ' όλες τις περιπτώσεις τα πιο κατάλληλα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα για τη σωστή αντιμετώπιση του ασκήσιμου παιδιού με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του.

4. Πρόκληση ενδιαφέροντος και άδεια αντί απαγορεύσεις και περιορισμοί

Η αδυναμία για μια ειδική εμπειρία κάνει κατανοητό ότι δυστυχώς πολλές φορές εάν αυτά τα παιδιά δεν τους φερθούμε με τον ανάλογο τρόπο και δεν προλάβουμε κάτι στη συμπεριφορά τους, τότε υπάρχει κίνδυνος να τραυματισθούν και να χάσουν κάτι από τα χέρια τους. Αυτή η υπέρμετρη προστατευτική στάση που έχει σαν αποτέλεσμα να είναι συμμαζεμένη κάθε γωνιά από παιχνίδια και αυτό να μεταφέρεται και στα παιδικά δωμάτια και στα νηπιαγωγεία και στα ιδρύματα οδηγεί σε μια φτώχεια (πνευματική) αντί να προκαλέσει νέες αποκαλύψεις στη διεργασία της μαθήσεως και εμπειρίες.

Αυτού του τύπου η παιδαγωγική της προστασίας πρέπει να υπερκινηθεί με μια παιδαγωγική που να προκαλεί το ενδιαφέρον στην κατευθυνόμενη μορφή.

Το αυτό πρέπει να συμβεί για την συνεχή απαγόρευση «αυτό δεν επιτρέπεται». Η φράση αυτή πρέπει να αντικατασταθεί με την έννοια «κάντο ήρεμα», διαφορετικά η περιέργεια που είναι το πλέον σπουδαίο στοιχείο για την διεργασία της μαθήσεως παραμένει σε ακινησία. Σε μια τέτοια θέση οφείλει κανείς να αφήσει στο παιδί το πεδίο να αναλάβει και μια ευθύνη. Η παιδαγωγική της απαγορεύσεως οφείλει να παραδώσει το πεδίο στην παιδαγωγική του επιτρεπτού. Να προσφέρουμε αντικείμενα αντί να τα μαζεύουμε. Να δείχνουμε πως πρέπει να τα χρησιμοποιούν αντί να απαγορεύουμε. Να προκαλούμε την περιέργεια αντί να φοβίζουμε.

5. Απαίτηση και ενθάρρυνση αντί πολύ χάϊδεμα και αποθάρρυνση

Συνήθως συμβαίνει να φερόμαστε προς ένα ασκήσιμο παιδί με πολλή συμπόνια και να θέλουμε μάλιστα πολλές φορές να τα παίρνουμε όλα. Το ταΐζουμε, το ντύνουμε, του συμμαζεύουμε τα πράγματά του, το απελευθερώνουμε από κάθε εργασία, παρ' όλο ότι θα μπορούσε να κάνει μόνο του μερικά απ' αυτά τα καθήκοντα.

Με την έκφραση τη συνηθισμένη «δεν χρειάζεται να το κάνεις», του παίρνουμε τα πιο δυνατά ερεθίσματα για την ανάπτυξη να κάνει κάτι όπως οι άλλοι κι έτσι του εμποδίζουμε τις δεργασίες μαθήσεως και το κάνουμε μαλθακό.

Αυτή η παιδαγωγική του χαϊδέματος πρέπει ν' αντικατασταθεί με μια παιδαγωγική των απαιτήσεων.

Βέβαια υπάρχουν σ' αυτόν τον δρόμο και πολλές αποτυχημένες προσπάθειες. Έτσι οδηγούνται οι παιδαγωγοί σε μια άμεση βοήθεια που είναι το αποτέλεσμα αυτού του συνεχούς εκφραζόμενου «αυτό δεν το μπορείς». Έτσι εκτελεί ο ίδιος καλύτερα γιατί είναι πιο γρήγορα και πιο σωστά.

Πώς μπορεί όμως το παιδί μ' αυτόν τον τρόπο να μάθει αφού μόνο μια αυτονομία στην προσπάθεια για την εκτέλεση μιας πρακτικής εργασίας αφυπνίζει και κινητοποιεί το βίωμα της διεργασίας μεταξύ επιθυμιών και δυνατοτήτων και οδηγεί στην διεργασία; Αν αυτό το εμποδίσει κάποιος, τότε επέρχεται μια αναστολή, μια αποθάρρυνση και δεν έχει διάθεση κανείς κάτι να κάνει διότι του λείπει η εμπιστοσύνη.

Αυτού του τύπου η παιδαγωγική της αποθάρρυνσης πρέπει να αντικατασταθεί από μια αποφασιστική παιδαγωγική της ενθάρρυνσης:

«Προσπάθησε πάλι», «Θα σου δείξω ακόμη μια φορά ευχαρίστως». Είναι λέξεις που προκαλούν τη διάθεση για εργασία. Είναι καλύτερα ν' αφήσουμε το παιδί να μπορέσει μόνο του να λύσει ένα μέρος μιας εργασίας και να κάνει ένα μικρό βήμα στο όλο, απ' ότι στο να βοηθήσουμε για να προχωρήσει με μεγάλα βήματα. Μόνον έτσι υπάρχει η δυνατότητα για ν' αποκτήσει κανείς εμπειρίες, γνώσεις και βιώματα επιτυχίας και να διαπιστώσει στο αποτέλεσμα την ίδια την επίδοση.

6. Προσπάθειες αντί περιορισμοί

Τα ασκήσιμα παιδιά δέχονται σαν απάντηση στις ερωτήσεις ή στο βλέμμα τους συχνά μια πολύ λυπητερή και ψυχρή απάντηση «αυτό δεν το καταλαβαίνεις».
Υπάρχει όμως πραγματικά κάτι που τουλάχιστον στο θέμα με μια μικρή προσφορά–συμμετοχή να μην μπορεί κανείς να το καταλάβει;
Οι ερωτήσεις δείχνουν την προσπάθεια να μάθει για να προοδεύσει.

Εκείνος που ρωτάει είναι πάντα ώριμος για μια απάντηση για μια διεργασία στη γνώση, αλλά θα πρέπει βέβαια να υπάρξει απάντηση σ' έναν κατανοητό τρόπο, και τελείως να παραιτηθεί κανείς απ' τη χρησιμοποίηση της ακατανόητης εξωτερικεύσεως «αυτό δεν το καταλαβαίνεις». Έτσι σταματούν οι ερωτήσεις, εμποδίζεται το ενδιαφέρον και προχωρεί η αποβλάκωση συνεπεία του περιορισμού της διαθέσεως για εξήγηση εκ μέρους του παιδαγωγού.

Αυτή η παιδαγωγική του περιορισμού πρέπει να αντικατασταθεί με μια αποφασιστική παιδαγωγική των προσπαθειών (ενέργειες). Οι απαντήσεις πρέπει να δίνονται πάντα με ενθαρρυντικό τρόπο με τις λέξεις «ναι», «πολύ καλό ότι με ρωτάς», «θάθελες και συ να το γνωρίζεις» και να συνοδεύονται με απλές κατανοητές εκφράσεις με παραδείγματα, έστω κι αν κατά πρώτον απαντάει μόνο ένα μέρος της ερωτήσεως.

7. Προσαρμογή στην εξέλιξη αντι υπεραξίωση

Το θέμα της απαντήσεως της ερωτήσεως είναι κάτι διαφορετικό απ' ότι να προκαλούμε ερωτήσεις να δημιουργούμε ανάγκες για μάθηση, όπου αναγκάζουμε να μάθει. Μερικοί γονείς επιδιώκουν να προκαλέσουν προόδους στα παιδιά τους με πολύ εντατικές προσπάθειες, μερικοί δάσκαλοι σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία επιδιώκουν τουλάχιστον να διατηρήσουν την στάθμη κι έτσι επιδιώκονται πολλά εκεί που θάπρεπε κανείς βήμα προς βήμα να προχωρήσει σωστά.
Καθορίζονται θέματα, εφαρμόζεται πρόγραμμα ειδικών ασκήσεων και απαιτούνται επιδόσεις γι' αυτά που το ασκήσιμο παιδί δεν έχει κανένα ενδιαφέρον γιατί του λείπουν οι σωστές προϋποθέσεις.

Μια τέτοιου τύπου υπεραξίωση οδηγεί σε εξωτερικά φαινομενικά αποτελέσματα, που δεν συμβάλλουν απλώς μόνο στην ανάπτυξη του ειδικού παιδιού, αλλά οδηγούν στην καθήλωση του ενδιαφέροντος και μια γενική ανορεξία για μάθηση. Τουναντίον ισχύει εκεί όπου η αρχή για βοήθεια προς το παιδί ξεκινάει από την φάση της αναπτύξεως που βρίσκεται από εκείνα τα προβλήματα που πραγματικά κι έτσι μόνο υπάρχει και το αποτέλεσμα.

Η παιδαγωγική των υπεραξιώσεων πρέπει ν' αντικατασταθεί από την παιδαγωγική την αναπτυξιακή και ν' αρχίζει από κει που βρίσκεται το παιδί και να καταστήσει δυνατή την πραγματοποίηση των μεγάλων σκοπών μέσω των μικρών σκοπών που είναι και προϋπόθεση για να φθάσει κανείς στο στόχο.

Και οι στόχοι που θα μπορούσε κανείς να επιτύχει στο ασκήσιμο παιδί παίζουν μεγάλο ρόλο στην βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ειδικές ανάγκες του ασκήσιμου παιδιού.

Για να μπορέσει ο δάσκαλος να πετύχει τόσο στον καταρτισμό του προγράμματος για κάθε παιδί, όσο και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, πρέπει να έχει υπόψη του ότι:

- Το κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα με ιδιότυπες ατομικές διαφορές και δυσκολίες.
- Βασική προϋπόθεση για μια συστηματική μελέτη του παιδιού είναι η τήρηση ατομικού φακέλου μέσα στον οποίο θα καταχωρούνται όλα τα στοιχεία, οι παρατηρήσεις και οι εισηγήσεις.
- Οι παρατηρήσεις του για κάθε παιδί να είναι συνεχείς και συστηματικές και να βασίζονται πάνω σε ψυχολογικές αρχές που αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και όχι πάνω σε απλές προσωπικές διαισθήσεις.
- Να αποφεύγονται οι πρόχειρες και πολύπλοκες παρατηρήσεις, καθώς επίσης και η υπερτίμηση ή η υποτίμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού.
- Τα συμπεράσματά του δεν πρέπει να είναι μόνο αποτέλεσμα των παρατηρήσεών του μέσα στην τάξη, αλλά να λαμβάνεται υπόψη και η συμπεριφορά του παιδιού στην αυλή, στις εκδρομές και στις ομαδικές εκδηλώσεις.

Και έτσι εφαρμόζοντας τα κατάλληλα προγράμματα αξιώνουμε καλύτερα τη μάθηση στο ασκήσιμο παιδί και το κάνουμε χρήσιμο πολίτη, ικανό να αξιοποιήσει τις υπαρκτές ικανότητές του για τον εαυτό του και το κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφία

1. Καλαντζή Κώστα: Διδακτική των Ειδικών Σχολείων, Αθήνα 1973.
2. Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, Αθήνα 1973.
3. Θέματα θεραπευτικής παιδαγωγικής και ψυχικής υγιεινής του παιδιού, Αθήνα 1973.
4. Χασάπη Γιάννη: Ψυχολογία της προσωπικότητας, Αθήνα 1970.
5. Νοητική ανεπάρκεια, «Σχολική Υγιεινή, τόμος 32ος, τεύχος 3ο, 1971.
6. Διαταραχές της μαθήσεως και η αντιμετώπισή τους, Λευκωσία 1973.
7. Καλαντζή-Αζίζι Α.: Διαγνωστική-Συμβουλευτική θεραπευτική εργασία με γονείς καθυστερημένων παιδιών, Σχολείο και Ζωή 1983.
8. Γονείς, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και η σωστή ανατροφή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, Σχολείο και ζωή 1984.
9. Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση–Αυτοέλεγχος, Ψυχολογική θεώρηση, Δίφρος, Αθήνα 1984.
10. Εφαρμοσμένη Κλινική ψυχολογία στο χώρο του Σχολείου 1985.
11. Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας 1983.
12. Παρασκευοπούλου Ι.: Στοιχεία Κλινικής ψυχολογίας, Αθήνα 1983.
13. Ψυχολογία ατομικών διαφορών, Αθήνα 1983.
14. Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Αθήνα 1981.
15. Νοητική Καθυστέρηση, Αθήνα 1979.
16. Εξελικτική ψυχολογία, τόμος Α, Β, Γ, Δ, Αθήνα 1985.
17. Λάμπρου Σταύρου: Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία, Αθήνα 1985.
18. Χρίστου Κόμπου: Οι αρχές της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, Λευκωσία 1984.
19. Ηλία Μπεξεβέγκη: Εξελικτική ψυχολογία, Αθήνα 1985.
20. Kirk S.: Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών, μετάφραση Κ. Τσιμπούκη, Αθήνα 1973

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο σύγχρονο σχολείο

Μιχάλη Γ. Κώτη
Σχολικού Συμβούλου Π.Ε.

1. Η σημασία των Μαθηματικών

Τα Μαθηματικά είναι η δεύτερη γλώσσα, η γλώσσα των αριθμών, που είναι υποχρεωμένοι να μάθουν όλοι οι άνθρωπι, αν θέλουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα της ζωής. Οι αριθμοί και οι αριθμητικές σχέσεις αποτελούν μια τρομερή δύναμη στην υπηρεσία του ανθρώπου. Για το λόγο τούτο αριθμητική άγνοια ή σύγχυση (όπως και γλωσσική) σημαίνει αδυναμία του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του και να προσαρμοστεί στη ζωή. Τα Μαθηματικά έχουν λογικότητα και νομοτέλεια, όσο καμιά άλλη γλώσσα, με άλλα λόγια, είναι μαθηματικός λογισμός και μαθηματική σκέψη, με αποκτήσεις πειθαρχίας, αυστηρής ακολουθίας και συνέπειας, τάξεως και ακρίβειας. Χωρίς μαθηματική σκέψη και γνώση είναι αδύνατο να κατανοήσουμε τη ζωή. Ιδιαίτερα στις μέρες μας τα Μαθηματικά έχουν καταστεί κοινή γλώσσα των ανθρώπων. Με την τεχνολογική εξέλιξη οι πάντες και τα πάντα εκφράζονται με νούμερα. Με τα νούμερα αυτά αναγνωριζόμαστε και συνεννοούμαστε. Στην ταχύτητα, στο διαβατήριο, στην άδεια αυτοκινήτου και οδήγησης, στην εφορεία, στην τράπεζα, σχεδόν παντού είμαστε καταχωρισμένοι με έναν αριθμό και έτσι μας αναγνωρίζουν. Στην επιστήμη, στο επάγγελμα, στη ζωή, κυριαρχούμεθα από τους αριθμούς. Στην παραγωγή και στην οικονομική ανάπτυξη είναι αδύνατο να κάνουμε βήμα χωρίς συγκριτικά, στατιστικά στοιχεία.

Στον αιώνα των διαφορικών εξισώσεων και των διανυσμάτων, της εξωφρενικής ταχύτητας του αυτοματισμού και των διαπλανητικών ταξιδίων, των γνώσεων, των ανακαλύψεων, των εφευρέσεων, με τη βιομηχανική και τεχνολογική επανάσταση που προκάλεσε η καταναλωτική πρόοδος της επιστήμης, των ηλεκτρονικών εγκεφάλων και των πολυσύνθετων και πολύπλοκων κομπιούτερς, ο άνθρωπος αντιμετωπίζει μια πολύ σοβαρή, αλλά αναπόφευκτη αντινομία: Από τη μια κοντεύει να χάσει την ταυτότητά του και να συνθλιβεί μέσα στα πολύπλοκα δημιουργήματά του και την απίστευτη δύναμη του αριθμού και της μηχανής κι από την άλλη κοντεύει να θεοποιήσει τα δικά του κατασκευάσματα, τη μηχανή και τους αριθμούς, για τη μαγευτική κι ασύλληπτη παντοδυναμία που κρύβουν μέσα τους και που τη χάρισε σ' αυτά ο ίδιος ο άνθρωπος.

Πολλαπλασιάζονται σήμερα οι γνώσεις με ρυθμό ασύλληπτο, φανταστικό και με καλπασμό τρομακτικό. Είναι αμφίβολο αν ο άνθρωπος θα μπορέσει μελλοντικά να κοντρολάρει τη δύναμη των δικών του κατασκευασμάτων κι είναι ήδη υποχρεωμένος να παλέψει για ν' αποφύγει την υποδούλωσή του σ' αυτά και για να τα δαμάσει με σοφία και δύναμη για την εξυπηρέτηση και την ευτυχία του κι όχι για τη δυστυχία του και την καταστροφή του.

Είναι κοινοτυπία να πούμε ότι τα Μαθηματικά είναι η αρχαιότερη επιστήμη μετά τη Φιλοσοφία, κι ότι αποτέλεσαν ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο κι αυτόνομο σύστημα γνώσεων πριν ακόμα από τον 5ο αιώνα π.Χ. Πολλοί σοφοί και Μαθηματικοί Έλληνες της αρχαιότητας, όπως ο Θαλής ο Μιλήσιος, ο Αντιφώντας, ο Δημόκριτος και ιδιαίτερα ο Ευκλείδης, άφησαν ανεξίτηλη τη σφραγίδα τους στην επιστήμη των Μαθηματικών μέχρι σήμερα. Έτσι χάρη στον Ευκλείδη π.χ. μιλούμε για την έννοια του χώρου και την Ευκλείδεια Γεωμετρία και για τις τέσσερις ευκλείδειες πράξεις των αριθμών. Έστω κι αν μερικές από τις ιδέες τους έχουν σήμερα κλονιστεί με νεότερες θεωρίες, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι οι σοφοί αυτοί της αρχαιότητας θεμελίωσαν την επιστήμη τῶν Μαθηματικών. Το ότι, πάλι, οι αρχαίοι Έλληνες πήραν αρκετές από τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους από τούς Αιγύπτιους και τους Ασιάτες δε φανερώνει μόνο την αρχαιότητα, αλλά και την καθολικότητα της επιστήμης των Μαθηματικών. Τα Μαθηματικά αποτέλεσαν στο πέρασμα των αιώνων τη βασική επιστήμη και την αφετηρία της προόδου και ανάπτυξης του ανθρώπου. Δε θα ήταν, ίσως, υπερβολή να λεχθεί ότι ο κόσμος του επιστητού και οι απεριόριστες συλλήψεις του ανθρώπινου πνεύματος εκφράζονται και προωθούνται με μαθηματικό συμβολισμό.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα Μαθηματικά είναι μια διεθνής γλώσσα που αναπτύσσει τη λογική σκέψη. Έτσι είναι σε θέση με την κατάλληλη χρησιμοποίησή τους να προωθήσουν τη διεθνή συνεργασία και κατανόηση, συμβάλλοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό στην προαγωγή της επιστήμης και στο θεμελίωμα του σύγχρονου πολιτισμού, πάνω σε βάσεις συναδέλφωσης κι αλληλεγγύης. Είναι όμως δυστυχώς και σε θέση να φέρουν τον όλεθρο και την καταστροφή. Ας ευχηθούμε πως η ανθρωπότητα θα χρησιμοποιήσει τη θετική τους πορεία για μια πανανθρώπινη ευτυχία.

Η Γεωμετρία πάλι έχει κι αυτή πολύ μεγάλη σημασία, γιατί καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, την προσοχή, τη φαντασία και την κρίση των μαθητών, για το λόγο ότι δεν επιτρέπει αμφιβολίες κι αβεβαιότητες. Γιατί ακόμη αναπτύσσει τις αφαιρετικές ικανότητες των μαθητών, αφυπνίζει και καλλιεργεί το καλαισθητικό συναίσθημα και προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή, οι ανάγκες της οποίας απαιτούν κατοχή γεωμετρικών γνώσεων. Και μην ξεχνάμε, έχει πολύ μεγάλη εφαρμογή στη ζωή η Γεωμετρία.

Όπως και στην Αριθμητική έτσι και στη Γεωμετρία διέπρεψαν Έλληνες σοφοί της αρχαιότητας και πρώτοι αυτοί τη μετέτρεψαν σε πραγματική επιστήμη. Αναφερόμαστε ενδεικτικά σε μερικούς από αυτούς: Θαλής ο Μιλήσιος (ιδιότητες ομοίων τριγώνων), Πυθαγόρας ο Σάμιος (Πυθαγόρειο θεώρημα), Εύδοξος (αναλογίες γεωμετρικών μεγεθών), Απολλώνιος (κωνικές τομές)

και ο περίφημος Ευκλείδης. Όλων των παραπάνω οι επινοήσεις έχουν εφαρμογή σήμερα στη σύγχρονη επιστήμη και τεχνολογία.

Επειδή λοιπόν τα Μαθηματικά (Αριθμητική και Γεωμετρία) συμβάλλουν αποφασιστικά στην πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια του ανθρώπου κι επειδή η σημασία τους είναι τεράστια στη ζωή, για το λόγο αυτό, όχι μόνο κρίνεται επιβεβλημένη η διδασκαλία τους στα σχολεία, αλλά κατέχουν και εξέχουσα θέση στα σχολικά προγράμματα.

2. Σκοπός του μαθήματος

Σκοπός των Μαθηματικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τη λογικομαθηματική σκέψη και να κατανοήσουν το περιβάλλον κυρίως από την άποψη ποσοτικών μεγεθών και σχέσεων, ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία προβληματικές καταστάσεις. Ειδικότερα, η διδασκαλία των Μαθηματικών επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές, ανάλογα με τη βαθμίδα της νοητικής ανάπτυξης.

Να κατανοήσουν βασικές μαθητικές έννοιες (όπως του χώρου, του χρόνου, του συνόλου, του σχήματος κ.ά.) και να εδραιώσουν βασικές λογικομαθηματικές δομές και μηχανισμούς. Να αποκτήσουν τις τεχνικές για εκτέλεση των βασικών μαθηματικών πράξεων και την ετοιμότητα για εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα προβλήματα.

Να καλλιεργήσουν την ικανότητα για τη λύση προβλημάτων και τη διάθεση για τη λύση περισσοτέρων λύσεων σε κάθε πρόβλημα. Να εκμάθουν και να χρησιμοποιούν με ακρίβεια τη μαθηματική γλώσσα (έννοιες, όρους, σύμβολα κ.ά.).

Να χρησιμοποιούν τα Μαθηματικά ως μέσο για την καλλιέργεια και αξιοποίηση των δημιουργικών τους δυνάμεων. Να εθιστούν στην κριτική σκέψη και στην αυτοπειθαρχία, στην αυτοπεποίθηση και στην υπευθυνότητα και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά και να χαίρονται όταν ενασχολούνται με αυτά.

Συγκεκριμένα, το παιδί του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να μάθει όχι μόνο να λογαριάζει, να υπολογίζει και να εκτελεί τις αριθμητικές πράξεις, αλλά να καλλιεργήσει παράλληλα και τη μαθηματική σκέψη και την κρίση του.

3. Νέα προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης

Επιβάλλεται η διδασκαλία ορισμένων βασικών εννοιών και σχέσεων, πριν απο τη διδασκαλία της έννοιας των αριθμών –στην α΄ τάξη– όπως της αντιστοίχισης, της ταξινόμησης, της διάταξης, του εγκλεισμού, του συνόλου, του χώρου, του χρόνου, του μήκους, της επιφάνειας, του όγκου, κ.ά., αφού αποδείχθηκε με βεβαιότητα ότι πάνω σ' αυτές τις λογικομαθηματικές έννοιες οικοδομείται η έννοια του αριθμού.

Οι μαθηματικές έννοιες πρέπει να προσφέρονται στους μαθητές όλων των τάξεων με έναν εντελώς διαφορετικό –από το γνωστό παραδοσιακό– τρόπο διδασκαλίας.
Πρέπει να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης και κρίσης του παιδιού, χωρίς να παραμελείται η μαθηματική γνώση.

Η διδασκαλία επιβάλλεται να έχει σαν αφετηρία, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, την εντελώς **συγκεκριμένη φάση**, να περνά από την ημιαφηρημένη και να καταλήγει στην **αφηρημένη ή συμβολική**, γιατί το παιδί μέχρι και το 11ο ή 12ο έτος της ηλικίας του βρίσκεται στο στάδιο της **συγκεκριμένης λογικής σκέψης** και ως εκ τούτου πρέπει να στηρίζεται στο συγκεκριμένο.

Πρέπει να γνωρίζουμε ότι δεν αρκεί η επίδειξη των αντικειμένων για την κατανόηση μιας μαθηματικής έννοιας. Η παρουσίαση των αντικειμένων και οι διάφορες δραστηριότητες πρέπει να οργανωθούν έτσι, ώστε να βοηθήσουν την ενεργητική, προσωπική συμμετοχή του μαθητή στην κατάκτηση της αντίστοιχης έννοιας. «Κάθε έγκυρη γνώση είναι συνώνυμη με μια έγκυρη δραστηριότητα», υποστηρίζει ο Bruner. Και ο Piaget αναφέρει: «Όταν το παιδί πειραματίζεται με τα αντικείμενα, πειραματίζεται κυρίως πάνω στις δικές του ενέργειες». Οι ενέργειες αυτές βήμα–βήμα εσωτερικοποιούνται και μεταβάλλονται σε ενέργειες νοητικές, αντιστρέψιμες. Να, γιατί η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σ' όλη τη διαδικασία της μάθησης είναι αναγκαία και να, γιατί οι οργανωμένες δραστηριότητες, η διερεύνηση στην οποία συμμετέχει προσωπικά ο ίδιος, υποβοηθούν στην κατάκτηση των εννοιών.

Το αντικείμενο μάθησης θα πρέπει να παρουσιάζεται πάντοτε σαν πρόβλημα. Και σαν τέτοιο καλούνται οι μαθητές να συμμετάσχουν με αυτενέργεια, να σκεφθούν, να υποθέσουν, να συζητήσουν, να φθάσουν στη λύση.
Μην ξεχνάμε τη βασική ψυχολογική αρχή: «Μάθηση με ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διερεύνηση και στην ανακάλυψη μιας νέας έννοιας ή μιας νέας σχέσης».

Επιβάλλεται να γνωρίζομε ακόμη κι αυτά:

– Να ευνοούμε την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση μιας νέας έννοιας και στη σύσταση, μιας νέας σχέσης, να καλλιεργούμε τη συνεργασία, την επικοινωνία και να περιορίζουμε τον ανταγωνισμό, να αποφεύγουμε το μηχανικό τρόπο μάθησης, το βερμπαλισμό και τον αυτοσχεδιασμό και να εναρμονίζομε τη διδασκαλία προς τον ατομικό ρυθμό εργασίας του μαθητή.

– Να διευκολύνουμε την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του κάθε σχολείου. Η διδασκαλία να είναι οργανωμένη έτσι, ώστε να προσφέρονται δραστηριότητες για όλη την τάξη, για εργασίες σε ομάδες, για συνεταιρική διδασκαλία (εργασία ανά δύο) για εξατομικευμένη διδασκαλία, για σιωπηρές εργασίες.

– Να δημιουργούμε μέσα στην τάξη (ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις) μια ατμόσφαιρα χαράς και αισιοδοξίας, κάνοντας τη μάθηση ελκυστική και να υποβοηθούμε στην απόκτηση μιας τεχνικής για τον από μνήμης λογισμό.

– Η μάθηση να ακολουθεί πορεία ενεργητική, που σημαίνει ότι για να επιφέρει η μαθηματική αρωγή τα επιθυμητά αποτελέσματα, πρέπει να στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, στη διερεύνηση και την ανακάλυψη των μαθηματικών εννοιών.

– Ο σεβασμός της ατομικότητας του παιδιού πρέπει να είναι διάχυτος στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Το παιδί να εργάζεται ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητές του, ανάλογα με το τί πραγματικά είναι και τί αυτό μπορεί να κάνει.

– Να ενθαρρύνονται και οι πιο αδύνατοι μαθητές, αφού κάθε έννοια θα παρουσιάζεται αρχικά με την πιο απλή μορφή της και οι ασκήσεις και τα προβλήματα θα έχουν ιεραρχηθεί έτσι που να προσφέρονται και για τους αδύνατους, αλλά και για τους ευφυείς μαθητές.

Ο μαθητής θα πρέπει να μαθαίνει όχι μόνο να χρησιμοποιεί σωστά τις μαθηματικές έννοιες, αλλά και να λογαριάζει σωστά και να εκτελεί με ευχέρεια τις αριθμητικές πράξεις με εντατική και δημιουργική άσκηση και εφαρμογή, χωρίς να φθάνει στα άκρα. Η μαθηματική αγωγή δηλαδή να καλλιεργεί όχι μόνο τη μαθηματική σκέψη, αλλά να αναπτύσσει και την υπολογιστική δεξιότητα και, όταν συντελείται σε ατμόσφαιρα παιδαγωγική, ευνοεί τη συνεργασία, την επικοινωνία, τον προβληματισμό και αποπέμπει το ανταγωνιστικό πνεύμα.

– Η μάθηση των Μαθηματικών να συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να προάγει τη μάθηση μέσα και έξω από το σχολείο, να εξασφαλίζεται αυτό που στην ψυχολογία ορίζεται ως μεταβίβαση της μάθησης.

– Τα βιβλία των Μαθηματικών –όπως και των άλλων μαθημάτων– θα πρέπει να είναι εργαλεία στα χέρια των μαθητών και να μην αποβλέπουν τόσο στην προσφορά έτοιμων γνώσεων, όσο στον τρόπο απόκτησής τους.

– Θα πρέπει να συντάσσονται με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Μεθοδολογίας. Οι συντάκτες τους να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις θεωρίες της μάθησης και ιδιαίτερα των Piaget και Bruner, καθώς επίσης και τα εξελικτικά στάδια του ατόμου κατά τον Piaget.

Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζομε ότι τα τελευταία χρόνια απόκτησε και ο μαθητής της Α΄ τάξης βιβλίο και ο δάσκαλος για όλες τις τάξεις και ότι η Γεωμετρία διδάσκεται σε όλες τις τάξεις με βάση τη σπειροειδή διάταξη της ύλης.

4. Θεωρίες της μάθησης κατά τους Piaget και Bruner

Α1. Θεωρία της μάθησης και εξελικτικά στάδια του ατόμου κατά τον Piaget

Θα επιδιώξομε να σας παρουσιάσομε πολύ συνοπτικά–επιγραμματικά θα λέγαμε– τις θεωρίες της μάθησης κατά τους Piaget και Bruner, καθώς επίσης [illegible] εξελικτικά στάδια του παιδιού.

Τέσσερις είναι οι παράγοντες, κατά τον Piaget, που συντελούν στη διαδοχική πνευματική ανάπτυξη (νοητική ανάπτυξη και εσωτερική διαδικασία) του παιδιού:

Η **ωρίμανση** του οργανισμού, που είναι η διαδοχική εμφάνιση οργανικών ικανοτήτων που συντελούν στην αναδόμηση των γενικών σχημάτων.

Η **εμπειρία** που μπορεί να είναι «άσκηση» πάνω στα αντικείμενα, «φυσική εμπειρία» (συγκεκριμένες πληροφορίες π.χ. χρώμα, βάρος) από τα ίδια τα αντικείμενα, αλλά και «λογικομαθηματική εμπειρία» (ενέργεια δηλαδή του υποκειμένου πάνω στο αντικείμενο) από την οποία προκύπτει η γνώση.

Η επίδραση του **κοινωνικού** περιβάλλοντος που είναι σημαντική μόνον όταν το παιδί είναι σε θέση να την αφομοιώνει.

Η **αυτοοργάνωση** (αυτορρύθμιση) με την οποία επιτυγχάνεται η αναδόμηση του παλαιού γνωστικού σχήματος, με τη συμπαράσταση της ωρίμανσης και των επιδράσεων του φυσικού και κοινωνικού πριβάλλοντος. Η νοητική λοιπόν ανάπτυξη του παιδιού οφείλεται στη δημιουργία διαδοχικών δομών που είναι αποτέλεσμα (οι δομές) της «εξισορροπήσεως» που γίνεται με τις διαδοχικές αυτοργανώσεις που καταλήγουν στη λογική πράξη.

Η βαθμιαία νοητική εξέλιξη του παιδιού και η αντίστοιχη απόκτηση «εννοιών» είναι λειτουργίες παράλληλες με τη βιολογική και κοινωνική ωρίμανση του ανθρώπου και χρειάζεται η απόκτηση ικανότητας από το παιδί να «διακρίνει» το υποκείμενο (τον εαυτό του) από τα αντικείμενα που το περιβάλλουν και η αυτοοργάνωση του γνωστικού υλικού. Με άλλα λόγια κάθε αυτοοργάνωση του ψυχισμού του παιδιού (νοητική διαδικασία για την πνευματική του ανάπτυξη) προϋποθέτει δύο πόλους: την **αφομοίωση** και την **αναπροσαρμογή**.

Ή **αφομοίωση** είναι η πνευματική ενέργεια του παιδιού με την οποία ενσωματώνονται οι νέες γνώσεις στις παλιές. Είναι η εσωτερικοποίηση των επιδράσεων του περιβάλλοντος και ο **μετασχηματισμός** τους σε γνωστικά σύνολα. Ο μετασχηματισμός αυτός γίνεται με εσωτερική διεργασία του παιδιού για να γίνει η «οργάνωση» των εμπειριών του, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι το παιδί είναι ενεργητικό και όχι παθητικό ον κι ότι η αφομοίωση είναι ενεργητική κι όχι παθητική αποδοχή των ερεθισμάτων.

Παράλληλα όμως και ταυτόχρονα με την κεντρομόλο αυτή επενέργεια του περιβάλλοντος στο παιδί που υπαγορεύει τη μετασχηματιστική ενσωμάτωση των νέων γνώσεων στις παλιές, μια δεύτερη πνευματική ενέργεια του παιδιού (μια φυγόκεντρη δύναμη που είναι ενεργητική στάση το παιδιού σε κάθε εξωτερικό ερέθισμα) ανασχηματίζει τα παλιά γνωστικά σχήματα σε νέα, που περιέχουν παλιές και νέες γνώσεις. Αυτό το συνταίριασμα, αυτή η εναρμόνιση και αναπροσαρμογή, αυτός ο **αυτενεργός ανασχηματισμός**, ο συντονισμός και ο συμβιβασμός που γίνεται με την εσωτερική διεργασία του νου έχουν αποτέλεσμα την **προσαρμογή** του ατόμου σε κάθε νέα κατάσταση του περιβάλλοντος. Έτσι γίνεται η **εξισορρόπηση** αφομοιώσεως και αναπροσαρμογής, δηλαδή αποκτάται μια ικανότητα που αποτελεί προϋπόθεση για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Συμπερασματικά καταλήγουμε: Η πηγή των γνώσεων δεν είναι οι επιδράσεις που ασκούν τα αντικείμενα πάνω στο άτομο, αλλά οι πνευματικές ενέργειες που προκαλούνται από αυτά. Κι ακόμα η λογικομαθηματική ενέργεια (δομή) είναι αποτέλεσμα της **οργανώσεως των εμπειριών** σε λειτουργικά σχήματα που οφείλονται στο συντονισμό των νοητικών ενεργειών του ατόμου κι όχι στις απλές επιδράσεις των φυσικών αντικειμένων. Τ' αντικείμενα είναι ερεθίσματα, που θα προκαλέσουν τις πνευματικές ενέργειες του ατόμου για οργάνωση των γνώσεων, σύμφωνα με εσωτερικά νοητικά πρότυπα.

Α2. Τα στάδια της πνευματικής αναπτύξεως (κατά τον Piaget)

Η μεγαλύτερη πρωτοτυπία του Piaget στις έρευνές του για την πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου βρίσκεται σε δύο σημεία: α) Στο ότι ερεύνησε το παιδί σαν κάτι διαφορετικό από τον ενήλικο και αποφάνθηκε ότι «το παιδί δεν είναι ένα ατελές ανθρώπινο πλάσμα, που πρόκειται να τελειοποιηθεί αργότερα, αλλά ένα ον ιδιότυπο, με τις δικές του ανάγκες και προπαντός με το δικό του τρόπο σκέψεως και β) Στο ότι μελέτησε τις βαθμίδες σκέψεως που περνάει το παιδί, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς, από τα πρώτα στάδια ως την επιστημονική σκέψη. Κάθε επόμενο στάδιο, αναφέρει, της πνευματικής αναπτύξεως του ατόμου περιέχει το προηγούμενο στάδιο, ή το κάθε προηγούμενο στάδιο περιέχεται στο επόμενο. Ο Piaget χωρίζει σε 4 βασικά στάδια την πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου:

Το **αισθησιοκινητικό** (0-2 ετών) στο οποίο δεν θα αναφερθούμε καθόλου.

Το **προ-λογικό,** με δύο υποστάδια: το πρώτο (2-4 ετών) στο οποίο δε θα αναφερθούμε καθόλου, αφού κι αυτό δε μας αφορά και το δεύτερο (4-6 ή 7 ετών), στο οποίο θα αναφερθούμε.

Το στάδιο της **συγκεκριμένης λογικής σκέψεως** (7-11 ή 12 ετών), στο οποίο επίσης θα αναφερθούμε.

Και το στάδιο της **καθαρά λογικής σκέψεως** (12-17 ή 18 ετών), στο οποίο θα αναφερθούμε πολύ συνοπτικά, αν και δε μας αφορά.

Στο β΄ υποστάδιο του προλογικού σταδίου (4-6 ή 7 ετών) εξακολουθεί η εγωκεντρική νοοτροπία και ο συγκρητικός τρόπος σκέψεως του παιδιού. Συνέπεια του φαινόμενου αυτού είναι ότι η αντίληψη έχει τα πρωτεία (σε σύγκριση με τη νοημοσύνη) στη μάθηση. Η σκέψη του στην ηλικία αυτή δεν είναι «λογική» ακόμη, γιατί υπάρχουν δύο εμπόδια: η μη απόκτηση της νοητικής ικανότητας για **αντιστρεψιμότητα** και η αδυναμία του να αντιληφθεί τη **διατήρηση (το αναλλοίωτο) της ύλης.** Γενικά, η νόηση του παιδιού κατά την περίοδο αυτή είναι αντιφατική (όχι λογική)· παράδειγμα τα καράβια για το παιδί της ηλικίας αυτής επιπλέουν γιατί είναι βαριά και η βάρκα γιατί είναι ελαφριά. Δυσκολεύεται στην κατάταξη ομοειδών αντικειμένων και στη διατήρηση της έννοιας του αριθμού. Τέλος, το παιδί της ηλικίας αυτής δείχνει έντονη τάση για μάθηση που επιβεβαιώνεται από τις ανεξάντλητες ερωτήσεις του.

Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής (6 ή 7-11 ή 12 ετών). Με την απόκτηση των νοητικών ικανοτήτων της αντιστρεψιμότητας και της διατηρήσεως της ύλης, από το παιδί των 6-7 ετών, μπαίνουμε στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψεως, μιας σκέψεως δηλαδή λογικής, που προϋποθέτει όμως την επαφή του παιδιού με συγκεκριμένα πράγματα. Τα κύρια αποδεικτικά τεκμήρια της ικανότητας του παιδιού για «λογική» σκέψη είναι δύο: **η αντιστρεψιμότητα** και **η ικανότητα για τη διατήρηση της ύλης**. Με τις δύο αυτές ικανότητες το παιδί εξισορροπεί αντισταθμιστικά τις αντιληπτικές εντυπώσεις, υποτάσσει προοδευτικά την αντίληψη στη νόηση και δικαιολογεί λογικά τη γνώμη του. Έχει αποκτήσει την εσωτερική λογικομαθηματική εμπειρία της νόησης. Το παιδί των 7-8 χρόνων μπορεί να διακρίνει λογικές σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία των συνόλων. Η διδασκαλία για τούτο θα πρέπει να στηρίζεται στο συγκεκριμένο εποπτικό υλικό, αλλά και στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών με την πράξη και το λόγο. Η μέθοδος διδασκαλίας και σκέψεως θα πρέπει να είναι *επαγωγική* (από τα μέρη στον κανόνα). Από την ηλικία 10-12 ετών το παιδί διαμορφώνει και *απαγωγική σκέψη*, χωρίς όμως την απόκτηση της ικανότητας για συλλογισμούς, κρίσεις, αποδείξεις. Στην ηλικία αυτή το παιδί αποκτά την νοητική ικανότητα για κατανόηση των εννοιών της αποστάσεως, των επιφανειών, των ποσών κ.λ.π. Η ενορατική ή πρακτική νοημοσύνη του παιδιού μετατρέπεται σε λογική σκέψη. Η πνευματική του ανάπτυξη εκδηλώνεται με το έντονο ενδιαφέρον του για μάθηση. Δείχνει προθυμία για συνεργασία, για αμοιβαιότητα, για διάκριση φίλων.

Το στάδιο της καθαρά λογικής σκέψεως (12-17 ή 18 ετών). Στο στάδιο αυτό, τέλος, έχομε την «καθαρή λογική σκέψη» του παιδιού, μια λογική σκέψη που δεν έχει ανάγκη από συγκεκριμένο υπόβαθρο και που στη διαδικασία της ακολουθεί το σχήμα: νοητική υπόθεση – συλλογισμός – κρίση – απόδειξη. Με τη διαδικασία αυτή επαληθεύονται οι νοητικοί συλλογισμοί και οι λογικές σχέσεις.

Β. Θεωρία της μάθησης κατά το Bruner.

Ενώ ο Piaget ενδιαφέρεται κυρίως για την ίδια τη γνώση, ο Bruner ασχολείται με τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτή (μάθηση). Μάθηση με σωστές προϋποθέσεις, υποστηρίζει, σημαίνει **«να μαθαίνει (το παιδί) πώς να μαθαίνει»**. Και συνεχίζει, πως η επιμονή των μαθητών στην κατανόηση της δομής, κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία της μαθήσεως. Υποστηρίζει ότι η υποβοήθηση του παιδιού από το ένα μέρος, αλλά κυρίως η απλοποίηση της ύλης από το άλλο, θα κάνει το παιδί να ανακαλύψει ενωρίτερα από ό,τι προβλέπουν οι αναπτυξιακές βαθμίδες του Piaget. Απόδειξη τούτου η εισαγωγή δύσκολων εννοιών, όπως του συνόλου, ακόμα και στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού. Αναφερόμενος στη διαδικασία της διδασκαλίας, τονίζει ιδιαίτερα την ανάγκη της «δομής» των πραγμάτων, της σπουδής δηλαδή των σχέσεων που υπάρχουν στα δεδομένα της εμπειρίας και της κατανοήσεως των βασικών αρχών, που κυριαρχούν σε ένα κύκλο σπουδής. Ειδικότερα, όταν μιλούμε για δομή της γνώσης, τονίζει, έχει με στο μυαλό μας τρία

πράγματα: τη δυνατότητα απλοποιήσεως της γνώσης –οικονομία της δομής– (κάθε γνώση μπορεί να απλοποιηθεί), την παραγωγή της δομής (δυνατότητα στον ερευνητή νέων υποθέσεων μετά την απλοποίηση), τη δύναμη της δομής (ο χειρισμός των γνώσεων με τη γλώσσα και ο συνδυασμός και η επανασύνδεση των πληροφοριών, που γίνονται συνεχώς με τη μετασχηματική δύναμη της γλώσσας. Και τα τρία αυτά χαρακτηριστικά της δομής είναι σχετικά με τη μάθηση, επομένως και με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Προβλήματα πολύπλοκα μπορούν να περιορισθούν σε απλές μορφές, ώστε να μπορούν να κατανοηθούν από τα παιδιά (**αρχή της σπειροειδούς διάταξης της ύλης**).

Ο άνθρωπος, υποστηρίζει ο Bruner, παίρνει μεγάλες ενότητες πληροφοριών, τις τεμαχίζει ανάλογα με την προσληπτική του ικανότητα και τις θέτει σε μια επιλογική διαδικασία. Αυτό έχει σα συνέπεια να μετασχηματισθούν οι πληροφορίες σε **νοητικά σχήματα**. Ο δάσκαλος πρέπει πάντοτε να μετατρέπει το αντικείμενο, παρουσιάζοντάς το, σε τέτοια απλή μορφή, που να μπορεί το παιδί να την κατανοήσει· έτσι αποκτά ακριβείς και δυναμικές γνώσεις. (Η τεχνική αυτή στα μαθηματικά λέγεται «**ευρετική**»).

Με την ιδέα της «**δομής**» της γνώσης και τη σημασία της **ανακάλυψης** τονίζει ότι πρέπει ο δάσκαλος να βοηθεί τα παιδιά να βρίσκουν πώς συνδέονται τα πράγματα μεταξύ τους, ώστε και η **λογική σκέψη** τους να προαχθεί και στην **ενοραστική – διαισθητική** σκέψη να προχωρήσει. Με την τελευταία ο άνθρωπος αποδεσμεύεται από την άμεση εμπειρία και κινείται στον κόσμο της αφηρημένης σκέψης.
Να καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη· ο δημιουργικός νους διακρίνεται από την ικανότητα να παίζει ελεύθερα με τα πετάγματα της διαίσθησής του και τις συλλήψεις της φαντασίας του.

Ο Bruner παρουσιάζεται ως υπέρμαχος της **αποκλίνουσας** νόησης με τη βοήθεια της αναλυτικής δημιουργικής σκέψης, χωρίς όμως να παραμελείται και η **συγκλίνουσα** νόηση με τη βοήθεια της λογικής σκέψης. Ακόμη τονίζει την ανάγκη για συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία για μάθηση με την ανακάλυψη και την εφεύρεση και όχι με την αντιγραφή και τη μίμηση.
Η ενθάρρυνση και η χαρά της επιτυχίας είναι δύο απαραίτητες ψυχολογικές προϋποθέσεις για μάθηση.

Συμφωνεί στην «ύπαρξη σταδίων» στην πνευματική εξέλιξη του παιδιού, τα οποία περιορίζει σε τρία: *Το πραξιακό στάδιο* (1ο έτος) – κινητική φάση – Έρχεται αμέσως το παιδί σε επαφή με τα πράγματα με τη βοήθεια κινήσεώς του (χεριών, ματιών κ.ά.). *Το εικονιστικό στάδιο* (1-2) – εικονιστική φάση – Η γνώση γίνεται δια μέσω των εικόνων, π.χ. η εικόνα της τραμπάλας, του τρένου, του πλοίου κ.ά. Βάση των εικόνων είναι η αντίληψη. Και *το συμβολικό στάδιο* – σύστημα – Το σύστημα αυτό είναι μόνο ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η γλώσσα είναι μέσο, όργανο, με το οποίο σκέπτεται το παιδί. Η συμβολική απεικόνιση της εμπειρίας του, βλέπει π.χ. στην αρχή και το ονομάζει (παρόν το αντικείμενο)· αργότερα λέει λέξεις για απόντα αντικείμενα και τέλος για απομακρυσμένα αντικείμενα.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε δύο βασικά σημεία διαφωνίας του Αμερικανού ψυχοπαιδαγωγού Bruner και του Γαλλοελβετού ψυχολόγου Piaget. Διαφωνούν πρώτο, όχι μόνο στον αριθμό των εξελικτικών σταδίων και στο χρόνο εμφάνισης του καθενός, αλλά και σε τούτο: ο πρώτος παραδέχεται ότι τα εξελικτικά στάδια στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού εξαναγκασμού και όχι της ωρίμανσης του οργανισμού και των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, που υποστηρίζει ο δεύτερος. Διαφωνούν, δεύτερο και σε τούτο: Το παιδί μπορεί να μάθει ο,τιδήποτε, αρκεί να του το προσφέρουμε με εκπαιδευτική εντιμότητα, απλό και ανάλογο με τις προσληπτικές του δυνατότητες, υποστηρίζει ο πρώτος, κάτι που φαίνεται – μέσα από τις δικές του απόψεις και θέσεις – να μην παραδέχεται ο δεύτερος.

5. Μεθοδολογία

Θα σταθούμε σε δύο κύρια σημεία: α) Στην παρουσίαση –πολύ συνοπτικά– των σημαντικότερων μεθοδολογικών, διδακτικών αρχών που πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη σωστή χρήση των βιβλίων των μαθηματικών και β) Στην παρουσίαση τριών βασικών ενδεικτικών διαγραμμάτων διδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών (με τις σχετικές διαφοροποιήσεις και συμπληρώσεις για τις μεγαλύτερες τάξεις), ήτοι της διδασκαλίας έννοιας αριθμών (Α΄ τάξη), της διδασκαλίας μαθηματικής έννοιας (υπόλοιπες τάξεις) και της διδασκαλίας λύσεως προβλήματος.

Μεθοδολογικές διδακτικές αρχές των βιβλίων.

Θα ήταν κοινοτυπία η σκέψη και μόνο της παρουσίασης και ανάπτυξης των τόσο γνωστών σε όλους διδακτικών αρχών, της αυτενέργειας ή της εποπτείας π.χ., από το ένα μέρος και της αδικαιολόγητης σπατάλης πολύτιμου χρόνου, από το άλλο.

Στο σχολείο βασικά παρέχεται διδασκαλία και παράγεται μάθηση. Αυτός που παρέχει τη διδασκαλία είναι ο δάσκαλος και αυτός που παράγει τη μάθηση είναι ο μαθητής. Δεν χρησιμοποιήσαμε την έκφραση «ο μαθητής μαθαίνει», αλλά «**ο μαθητής παράγει τη μάθηση**», γιατί με την έκφραση αυτή δηλώνεται ότι ο μαθητής δεν είναι απλώς δέκτης, αλλά ένας παραγωγός, ένας μετασχηματιστής των πληροφοριών που προσφέρονται από το δάσκαλο και η μάθηση ένα ζωντανό «προϊόν», χρήσιμο για τις ανάγκες του. «Η σχολική μάθηση δεν είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα και μια δημιουργική νοητική αφομοίωση, που στηρίζεται στη δυναμική που δημιουργείται μέσα στο χώρο της τάξης ή στις σχέσεις δασκάλου και μαθητή.

Για τα Μαθηματικά, συγκεκριμένα, θα πρέπει αυτά να κατανοηθούν σαν έννοιες λογικομαθηματικές και να κτισθούν πάνω σε συγκεκριμένη εποπτεία, συμμετοχική αυτενεργό διαδικασία και ενεργά κατευθυνόμενη δραστηριότη-

τα. Η μαθηματική αγωγή για να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, στη διερεύνηση και την ανακάλυψη των μαθηματικών εννοιών. Ο μαθητής τοποθετείται μπροστά σε συγκεκριμένες καταστάσεις μάθησης, όπου η έρευνα, η συζήτηση, η ανακάλυψη και η εφαρμογή παίζουν ρόλο πρωταρχικό.

Τα βιβλία των Μαθηματικών θα πρέπει να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για την υλοποίηση της αρχής του σεβασμού της ατομικότητας του μαθητή. Κάθε έννοια θα πρέπει να παρουσιάζεται αρχικά με την απλή της δομή, ώστε να μπορούν να την κατανοήσουν και οι πιο αδύνατοι μαθητές. Στη συνέχεια να πλουτίζεται με νέα στοιχεία, να διευρύεται και να πλουτίζεται με άλλες μαθηματικές δομές. Οι ασκήσεις και τα προβλήματα να έχουν ιεραρχηθεί έτσι που να προσφέρονται και για τους αδύνατους και για τους ευφυείς μαθητές.

Τα βιβλία να είναι έτσι δομημένα, που να μπορούν να προσαρμοστούν τόσο στην ατομικότητα του κάθε παιδιού, όσο και στις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης και κάθε τύπου σχολείου. Να μην επιδιώκουν μόνο τη μαθηματική γνώση, αλλά να καλλιεργούν και τη **μαθηματική** σκέψη. Παράλληλα με τη **συγκλίνουσα** να καλλιεργούν και την **αποκλίνουσα** σκέψη. Η οργάνωση και η παρουσίαση της ύλης να γίνεται με βάση την αρχή της **σπειροειδούς** διάταξης. Έτσι και αφομοιώνονται οι έννοιες με την επανάληψη και εμβαθύνουμε και επεκτείνουμε τη μελέτη τους. Να καλλιεργούν την κριτική τοποθέτηση, τη συνεργασία και το συλλογικό πνεύμα ανάμεσα στους μαθητές. Στο περιεχόμενό του να μην υπάρχει έτοιμη γνώση, που να μεταδίδεται στο μαθητή. Τη γνώση θα την οικοδομήσει ο ίδιος ο μαθητής με τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες πάνω στα ίδια τα πράγματα με την υποβοήθηση του δασκάλου. Να αντιστρατεύονται *το μηχανικό τρόπο μάθησης, το βερμπαλισμό* και *τον αυτοσχεδιασμό*. Στις μικρότερες, ιδιαίτερα, τάξεις να δημιουργούν –χάρη στην παιγνιώδη μορφή που θα παίρνει η διδασκαλία – μια ατμόσφαιρα χαράς και αισιοδοξίας μέσα στην τάξη και να κάνουν τη μάθηση ελκυστική. Ο αριθμός των ενοτήτων να είναι μικρότερος ή ίσος με τον αριθμό των ωρών όλου του διδακτικού έτους που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

6. Ο ρόλος του δασκάλου στην όλη οργάνωση της διδασκαλίας.

Ο δάσκαλος των Μαθηματικών, πέραν όλων των άλλων που έχουν σχέση με την επαγγελματική του κατάρτιση και επιστημονική του συγκρότηση, θα πρέπει να γνωρίζει και τις θεωρίες μάθησης (ιδιαίτερα τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget) που έχουν σχέση με τα Μαθηματικά. Να μελετά με προσοχή τα θεωρητικά σχόλια που αναφέρονται στην ενότητα που πρόκειται να διδάξει, με αντιπαράθεση των βιβλίων δασκάλου και μαθητή, συμβουλευόμενος κι άλλες πηγές. Να επιλέγει κάθε φορά, το κατάλληλο και απαραίτητο εποπτικό υλικό. Να καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους που θέλει να πετύχει, και να σχεδιάζει ανάλογα τις διδακτικές του ενέργειες. Να μη διδάσκει ποτέ αφηρημένα· να γνωρίζει ότι θα πρέπει να ξεκινά πάντοτε από τη συγκεκριμένη περιοχή, να περνά από την ημιαφηρημένη και να καταλήγει στη συμβολική ή

λογική ή αφηρημένη. Να δημιουργεί στην τάξη μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα που να ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών του. Να αποφεύγει όσο γίνεται πιο πολύ το βερμπαλισμό. Όταν βεβαιωθεί ότι η έννοια κατανοήθηκε πλήρως – και πρέπει να διαθέτει τη μισή διδακτική ώρα για το σκοπό αυτό – θα πρέπει να καλεί τους μαθητές του να εργάζονται πάνω στα βιβλία τους, που μέχρι τότε ήταν οπωσδήποτε κλειστά. Να μάθει τους μαθητές του να χρησιμοποιούν σωστά την εικόνα, ώστε να μετατρέπεται κάθε φορά αυτή σε δυναμικό και λειτουργικό εργαλείο. Να μπαίνει σε ένα καλά οργανωμένο χώρο με ένα καλά μελετημένο σχεδιασμό.

Σχεδιασμός, λοιπόν, σωστός και καλή προπαρασκευή, με σαφείς στόχους, πλούσια και κατάλληλη εποπτεία, σωστή συμπεριφορά, σωστή μεθοδολογία και γνώσεις μαθηματικές – γενικές και ειδικές – είναι προϋποθέσεις και απαραίτητα στοιχεία μιας καλά και σωστά οργανωμένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας. Και άμεσος υπεύθυνος για όλα αυτά ο δάσκαλος, για τούτο και ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός για την όλη οργάνωση, μεθόδευση και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Και οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες του, μάλιστα, πολλαπλασιάζονται, όταν έχει να κάνει με τα Μαθηματικά, μάθημα με τεράστια σημασία, όπως είδαμε στο κεφάλαιο «Η σημασία των Μαθηματικών».

Βιβλιογραφία

1. Βυθούλκα Δ.: «Εποπτικά μέσα», Αθήναι 1973
2. Γερεφαλλάκη Γ.: «Ειδική Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτ. Σχολείου», Αθήνα 1982
3. Γεωργούλη Κ.Δ.: «Γενική Διδακτική», Αθήνα 1974
4. Γιαννούλη Ν.: «Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική», Αθήνα 1980
5. Δερβίση Στ.: «Σύγχρονη Γενική Διδακτική», Αλεξανδρούπολη 1981
6. Εγχειρίδια σχολικά (βιβλία μαθητή και δασκάλου)
7. Εισηγήσεις–Σημειώσεις από τα Επιμορφωτικά Σεμινάρια Σχολ. Συμβούλων (1984-1989)
8. Ζαμπετάκη Εμ.: «Ειδική Διδακτική», Ηράκλειο 1970
9. Θεοδωροπούλου Ευθ.: «Διδακτικαί Καινοτομίαι», Αθήνα 1976
10. Ιννερχόφερ Πάουελ (Μετάφρ. Αγγ. Κουναλάκη) «Ψυχολογία του παιδιού», Αθήνα 1978
11. Καραθανάση–Κατσαούνου α. κ΄ Κατσαούνου Αρ.: «Ειδική Διδακτική στην πράξη», Αθήνα 1982
12. Κασιώλα Ε.: «Ψυχολογία μαθήσεως», Αθήνα 1976
13. Κίτσου Κ.: «Ειδική Διδακτική» Αθήνα, 1982
14. Μάνου Κ.: «Μέθοδοι διδασκαλίας», Αθήνα 1977
15. Μαραγκουδάκη Γ.: «Σύγχρονη Διδακτική», Αθήνα 1981
16. Μαραγκουδάκη Γ.: «Ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας», Αθήνα 1972
17. Μαρκαντώνη Ι.: «Εισαγωγή εἰς την Μεθοδολογία των επιστημών της Αγωγής», Αθήνα 1977
18. Μαρκαντώνη Ι.–Κασσωτάκη Μ.: «Διδακτική» (τόμος Α), Ηράκλειο 1982
19. Μαρκαντώνη Ι.–Καλομισίνη: «Διδακτική» (τόμος Β), Ηράκλειο 1984
20. Μιχαηλίδη-Νουάρου Α.: «Προβλήματα αγωγής και διδασκαλίας», Θεσσαλονίκη 74
21. Μοντεσσόρι Μ. (Μετάφρ. Έμκε Ε.): «Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου», Αθήνα 1980
22. Παπαγεωργίου Γ.Κ.: «Διδακτική», Ηράκλειο 1982
23. Παπαϊωάννου Α.: «Σκοποί και στόχοι της Παιδείας», Κύπρος 1977
24. Παρασκευοπούλου Ι.: «Εξελικτική Ψυχολογία» (τόμοι 4), Αθήνα
25. Πασσάκου Κ.: «Ψυχολογία ατομικών διαφορών», Αθήνα 1978
26. Πειραμ. Σχ. Πανεπ. Θεσσαλονίκης: «Επετηρίδα», Θεσσαλονίκη 1982

27. Πετρουλάκη Ν.: «Προγράμματα–εκπ. στόχοι–μεθοδολογία», Αθήνα 1981
28. Πετρουλάκη Ν.: «Γενική Διδακτική», Αθήνα 1964
29. Πιαζέ Ι. (Μετάφρ. Παπαχριστοφόρου Π.Ι.): «Πειράματα του ΠΙΑΖΕ για το Δ.Σ.», Κύπρος 1979
30. Πόρποδα Κ.: «Διδαδικασία της μάθησης», Αθήνα 1983
31. Ράπτη Ν.: «Μορφο–μεθοδολογία των σχολ. μαθήσεων», Αθήνα 1980
32. Ριμπά Στ.: «Μεθοδολογία της δ/λίας των μαθημάτων στο Δημοτ. Σχολείο», Αθήνα 1982
33. Σαλβαρά Γ.: «Διδακτική Μαθηματικών», Αθήνα
34. Στυλιαρά Ευθ.: «Ειδική Διδακτική», Θεσσαλονίκη 1978
35. Φλουρή Γ.: «Αναλυτικά Προγράμματα», Αθήνα 1983

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

(Έρευνα)

Παντελή Γ. Μαρκατάτου
Μετεκπαιδευμένου δασκάλου-φιλολόγου

Ύστερα από την τελευταία κυβερνητική απόφαση (Π.Δ. 462/91) με την οποία επανήλθαν οι γραπτές εξετάσεις στην Ε΄ και Στ΄ τάξη και η αριθμητική βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο, πολύς λόγος γίνεται και για αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού.

Για τους νεότερους δασκάλους αυτό είναι κάτι το άγνωστο. Στη μνήμη όμως των παλαιοτέρων η αξιολόγηση φέρνει τον επιθεωρητή, ο οποίος «επιφορτισμένος από την Πολιτεία να ελέγχει τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις εντολές της κεντρικής εξουσίας, αποστασιοποιημένος από τους εκπαιδευτικούς, αυταρχικός στις απαιτήσεις του, αμφισβητήθηκε από το σώμα των εκπαιδευτικών και καταργήθηκε με το Ν. 1304/1982».

Ο τρόπος που ασκήθηκε η αξιολόγηση στη χώρα μας ήταν επιστημονικά άκυρος, αφού δε στηριζόταν σε αντικειμενικά παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια, δεν είχε ξεκάθαρους σκοπούς και δε γινόταν από ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές. Και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το προϊόν της αξιολόγησης ήταν ηθικά διαβλητός, γιατί, ενώ γινόταν αυθαίρετα και εντελώς υποκειμενικά, ενώ αναφερόταν σε περιοχές αόριστες και συχνά άσχετες με το έργο του εκπαιδευτικού (ευσυνειδησία, ήθος, εξωσχολική δράση), έπαιζε αποφασιστικό ρόλο στη μισθολογική του προαγωγή, στη μετάθεσή του και στην υπηρεσιακή του εξέλιξη (Τρούλης Γ., σελ. 621).

Σήμερα οι θιασώτες της αξιολόγησης αναφέρουν πως αυτή είναι απαραίτητη και επικαλούνται λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς και παιδαγωγικούς. Συγκεκριμένα ισχυρίζονται ότι:

- Καμιά οργανωμένη κοινωνία δε θα ήθελε να αφήσει χωρίς έλεγχο το λειτουργό μιας κοινωνικής λειτουργίας από την οποία εξαρτάται η ίδια η εξέλιξή της.
- Για κάθε ενέργεια, είτε ατομική είτε συλλογική, επιβάλλεται ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και τέλος, η αξιολόγηση των πράξεων και των αποτελεσμάτων της.
- Η πρόοδος των μαθητών και κατ' επέκταση ολόκληρης της κοινωνίας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη δραστηριότητα και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Είναι λοιπόν άδικο, αν όχι παράλογο, το κράτος να αδιαφορεί για την απόδοση και γενικότερα για την ποιοτική στάθμη του εκπαιδευτικού του δυναμικού.

– Η αξιολόγηση είναι πράξη απονομής δικαιοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σπουδαιότατο κίνητρο για την παραπέρα βελτίωση της εργασίας τους και αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών και την εξέλιξή τους σε ανώτερα κλιμάκια.

Αντίθετα οι επικριτές του θεσμού επισημαίνουν πως η αξιολόγηση έχει κυρίως αρνητικά αποτελέσματα, επειδή:

– Υπάρχει ασφάφεια στους σκοπούς και στους στόχους της, αοριστία στο περιεχόμενο και έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων στην πραγματοποίησή της.

– Η διδασκαλία χάνει τη φυσικότητα, τον αυθορμητισμό και τη ζωντάνια της, αφού αρκετές φορές ο δάσκαλος είναι αναγκασμένος να την προσαρμόσει στις απαιτήσεις ή και στις «ιδιοτροπίες» του αξιολογητή.

– Παρά τις αντίθετες διακηρύξεις και διαβεβαιώσεις από τους εκάστοτε κρατούντες, ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν έχει πειστεί για την αδιάβλητη επιλογή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (διευθυντές, προϊστάμενοι, σύμβουλοι), άρα δεν έχει εμπιστοσύνη και στην όποια κρίση της. Ο Έλληνας δάσκαλος φοβάται πως ο επιθεωρητής ή ο σχολικός σύμβουλος ή όπως αλλιώς ήθελε ονομαστεί, δύσκολα από «απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων θα γίνει υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο που επιτελείται στα σχολεία, ενώ, συγχρόνως, θα μεταφέρει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους» (Φράγκος Χ.). Ακόμη ότι η αξιολόγηση και η αποτίμησή της σε βαθμολογία δε θα είναι προϊόν των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού και της ελεύθερης βούλησης του αξιολογητή, αλλά αποτέλεσμα συμβιβασμών, πιέσεων, παρεμβάσεων και των πολιτικών πεποιθήσεων του κριτή και του κρινομένου.

– Τέλος, ο δάσκαλος φοβάται πως κι αν ακόμη οι προηγούμενες δυσκολίες ξεπεραστούν, κι αν ο αξιολογητής έχει τις καλύτερες προθέσεις, δεν είναι δυνατόν η αξιολόγηση να είναι αντικειμενική, όταν είναι γνωστό ότι άλλοι αξιολογητές είναι επιεικείς και άλλοι αυστηροί, ορισμένοι θεωρούν σημαντική την άλφα ενέργεια, ενώ αλλοι δίνουν βάρος σε εντελώς διαφορετικά πράγματα.

Σκοπός της έρευνας

Η εργασία μας έχει σκοπό να ερευνήσει αν είναι δυνατή η αντικειμενική βαθμολογία μιας διδασκαλίας από διαφορετικούς βαθμολογητές και με βάση τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν και τα αποτεέσματα άλλων ερευνών, να προτείνουμε λύσεις για το επίκαιρο και σοβαρό θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Βέβαια μας είναι γνωστό από άλλες παρόμοιες έρευνες, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό, ότι υπάρχει συνήθως ασυμφωνία στη βαθμολογία της ίδιας εργασίας ανάμεσα στους αξιολογητές. Υποθέσαμε, λοιπόν, ότι και στη δική μας έρευνα τα αποτελέσματα δε θα ήσαν διαφορετικά. Επειδή όμως οι έρευνες που έχουμε υπόψη μας αναφέρονται ως επιτοπλείστον σε αξιολόγηση

μαθητών και όχι εκπαιδευτικών, επειδή ακόμη δε θέλουμε να πιστεύουμε ότι πρέπει να διαιωνίζεται η άσχημη κατάσταση που επί δεκαετίες ταλαιπώρησε μαθητές και εκπαιδευτικούς, κρίναμε σκόπιμο να προσθέσουμε και τις δικές μας δυνάμεις, με την ελπίδα ότι συμβάλλουμε στην επίλυση του προβλήματος.

Βαθμολογητές – Υλικό έρευνας

Οι βαθμολογητές είναι δάσκαλοι σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία, διευθυντές σχολείων και σχολικοί σύμβουλοι. Υπηρετούν σε διάφορες περιοχές της Κρήτης, κυρίως όμως του Νομού Ηρακλείου. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 116 εκπαιδευτικοί.

Οι δάσκαλοι πήραν από μας το ίδιο γραπτό διδασκαλίας σε φωτοαντίγραφο, με την παράκληση να το βαθμολογήσουν με προσοχή και αντικειμενικότητα.

Η πληροφορία που δόθηκε ήταν ότι πρόκειται για μια διδασκαλία ενός φοιτητή Β΄ Εξαμήνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα «Δύναμη και έργο», για το μάθημα της Φυσικής της Ε΄ Δημοτικού.

Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα γράφτηκε από το γιο μου, Γεώργιο Μαρκατάτο, φοιτητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και δόθηκε το Μάιο του 1991 στον καθηγητή κ. Παν. Μιχαηλίδη, ως εργασία για το μάθημα «Μεθοδολογία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών». Αποτελείται από εννέα δακτυλογραφημένες σελίδες και περιλαμβάνει μια πλήρη διδασκαλία με πρόλογο, εισαγωγή, επιδιωκόμενους στόχους, προϋποθέσεις για τη σωστή διδασκαλία, σχεδιασμό της διδασκαλίας, επίλογο και βιβλιογραφία. Στους εκπαιδευτικούς δε δώσαμε τις δύο πρώτες σελίδες, όπου αναφέρονται τα προσωπικά στοιχεία του φοιτητή.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Δεκεμβρίου 1991 – Φεβρουαρίου 1992.

Στατιστική επεξεργασία – Ερμηνεία

Στην επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων θεωρήσαμε όλους τους βαθμολογητές ως ένα ενιαίο και ομοιογενές σύνολο, επειδή με τον κατακερματισμό σε μικρά υποσύνολα δε θα μπορούσαμε να τηρήσουμε την ανωνυμία των συμμετασχόντων στην έρευνα και ουσιαστική ωφέλεια δεν θα είχαμε, αφού δεν παρουσιάστηκε ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στις διάφορες ομάδες (διευθυντές, σύμβουλοι, δάσκαλοι).

Πίνακας 1ος

Βαθμολογία στην εικοσάβαθμη (1-20) κλίμακα μιας διδασκαλίας στο μάθημα της Φυσικής από 116 βαθμολογητές

Τιμές βαθ/γίας	Επιμέρους Απόλυτη	συχνότητες Σχετική	Αθροιστική Απόλυτη	συχνότητα Σχετική	Γινόμενο
x	F	RF	CF	CRF	F.X
20	3	2,6	3	2,6	60
19	9	7,8	12	10,4	171
18	26	22,4	38	32,8	468
17	18	15,5	56	48,3	306
16	17	14,7	73	63,0	272
15	14	12,0	87	75,0	210
14	12	10,3	99	85,3	168
13	11	9,5	110	94,8	143
12	6	5,2	N=116	100,0	72
	ΣΦ=116			Σ(FX=1.870	

Διευκρινίζοντας τα δεδομένα του πίνακα θα πρέπει να πούμε ότι πρόκειται για απλή κατανομή μεταβλητών και συχνοτήτων, όπου N= ο αριθμός των βαθμολογητών και Σ= Σύνολο.

Η στήλη X παριστάνει την αριθμητική βαθμολογία που δόθηκε στη διδασκαλία με την εικοσάβαθμη κλίμακα. Η διδασκαλία βαθμολογήθηκε με βαθμούς από 12 έως και 20.

Η στήλη F παρουσιάζει την απόλυτη συχνότητα της επιμέρους βαθμολογίας. Δείχνει δηλαδή κάθε φορά πόσοι βαθμολογητές έβαλαν το συγκεκριμένο βαθμό. Για παράδειγμα, το 19 έβαλαν 19 βαθμολογητές, 14 άλλοι έβαλαν το βαθμό 15 κ.ο.κ.

Οι τιμές RF φανερώνουν τις εκατοστιαίες μονάδες των επιμέρους απόλυτων συχνοτήτων. Με την έννοια αυτή ο αριθμός 12 της στήλης RF σημαίνει ότι το 12% των εκπαιδευτικών της έρευνας έδωσε το βαθμό 15, το 22,4% το βαθμό 18 κ.ο.κ. Το σύνολο των τιμών RF είναι 100%.

Η στήλη CF φανερώνει τις απόλυτες αθροιστικές (συσσωρευθείσες) συχνότητες, οι οποίες βρίσκονται ως εξής: Μεταφέρουμε την απόλυτη συχνότητα F του βαθμού 20 που είναι 3, στη στήλη CF. Στη συνέχεια προσθέτουμε την απόλυτη συχνότητα του 19, που είναι το 9 και έτσι προκύπτει πλέον η αθροιστική συχνότητα των βαθμών 20 και 19, που είναι (3+9=)12. Στη συνέχεια προσθέτουμε κάθε φορά τις επόμενες απόλυτες συχνότητες, ως που να φτάσουμε στην τελευταία, το 116, που δείχνει το σύνολο των βαθμολογητών.

Τι σημαίνουν όμως οι αθροιστικές συχνότητες; Η τιμή 56, για παράδειγμα, φανερώνει ότι 56 εκπαιδευτικοί έδωσαν το βαθμό 17 και πάνω. Ο αριθμός 87 δείχνει ότι 87 δάσκαλοι βαθμολόγησαν με 15 και πάνω, και φυσικά το 116 σημαίνει ότι 116 βαθμολόγησαν με 12 και πάνω.

Η στήλη CRF φανερώνει τις εκατοστιαίες τιμές της αθροιστικής συχνότητας. Έτσι ο αριθμός 75 δείχνει ότι το 75% των βαθμολογητών βαθμολόγησε με 15 και πάνω.

Τέλος το γινόμενο F.X μας είναι απαραίτητο για την εύρεση του μέσου όρου M, που θα δούμε παρακάτω.

Δείκτες κεντρικής τάσης

Είναι συνοπτικοί στατιστικοί δείκτες, που μας δίδουν την κεντρική τάση μιας ομάδας δεδομένων. Οι σημαντικότεροι είναι:

α) Η δεσπόζουσα τιμή Mo. Είναι η τιμή που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα. Στην έρευνά μας Mo=18 (ο βαθμός με τη μεγαλύτερη συχνότητα =26).

β) Η διάμεσος Mdn είναι το σημείο της κλίμακας που χωρίζει τα δεδομένα σε δύο ίσα μέρη. Στην περίπτωσή μας Mdn=16, ο βαθμός δηλαδή που βρίσκεται ακριβώς στο μέσο της κλίμακας βαθμολογίας (4 βαθμοί πάνω και 4 κάτω).

γ) Ο μέσος όρος M. Για να βρούμε το μέσο όρο μιας απλής κατανομής διαιρούμε το άθροισμα των γινομένων των τιμών F.X δια του συνόλου των τιμών F.

Στην περίπτωσή μας έχουμε:

$$M = \frac{F \cdot X}{\Sigma F} = \frac{1.870}{116} = 16,1$$

Δείκτες διασποράς

Είναι συνοπτικοί στατιστικοί δείκτες, με τους οποίους εκφράζεται αριθμητικώς η διασπορά των τιμών των κατανομών. Οι σπουδαιότεροι είναι:

α) Το εύρος κατανομής. Στην έρευνά μας 20–12=8. Η βαθμολογία κυμαίνεται μεταξύ των βαθμών 12 και 20.

β) Η τυπική απόκλιση. Είναι ο σπουδαιότερος από τους δείκτες διασποράς, γιατί δείχνει τη μεταβλητότητα των τιμών γύρω από το μέσο όρο.

Πίνακας 2ος

Υπολογισμός της τυπικής απόκλισης

X	F	FX	X^2	FX^2
20	3	60	400	1.200
19	9	171	361	3.249
18	26	468	324	8.424
17	18	306	289	5.202
16	17	272	256	4.352
15	14	210	225	3.150
14	12	168	196	2.352
13	11	143	169	1.859
12	6	72	144	864
				(FX^2)=30.652
	ΣF=116	Σ(FX)=1870		

Η τυπική απόκλιση S απλής κατανομής υπολογίζεται με τον τύπο:

$$S = \sqrt{\Sigma(FX^2)/\Sigma F - M^2}$$

Όπου M^2 = ο μέσος όρος, υψωμένος στο τετράγωνο

ΣF = το άθροισμα των τιμών της στήλης F

$S(FX^2)$ = το άθροισμα των τιμών της στήλης FX^2

Έτσι έχουμε στην περίπτωσή μας:

$$S = \sqrt{30.652/116 - 259,2} = \sqrt{264,2 - 259,2} = \sqrt{5} = 2,23$$

Άρα τυπική απόκλιση S = 2,23

Αίτια ασυμφωνίας στην αξιολόγηση

Από την παράθεση των στατιστικών δεδομένων γίνεται φανερό ότι υπάρχει ασυμφωνία, και μάλιστα σημαντική, ανάμεσα στους αξιολογητές. Επειδή όμως η βαθμολογία παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική σταδιοδρομία και γενικά στη ζωή του εκπαιδευτικού, πιστεύουμε ότι το θέμα χρήζει περαιτέρω έρευνας και μελέτης.

Όπως προαναφέρθηκε, όλες οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της αξιολόγησης κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή αν μια εργασία βαθμολογηθεί από διαφορετικούς ανθρώπους, η βαθμολογία θα διαφέρει σημαντικά (Κασσωτάκης Μ., σελ. 57). Οι λόγοι είναι πολλοί· εδώ θα αναφέρουμε τους δύο σπουδαιότερους:

α) Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και εμπειρίες του κάθε εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης Μ., σελ. 63). Επίσης η ποιότητα της γραφής, το ύφος, η γραμματική και η συντακτική εικόνα που παρουσιάζει ένα γραπτό, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το βαθμολογητή. Για να αμβλύνουμε ορισμένες επιρροές δώσαμε το κείμενο δακτυλογραφημένο.

Σε μια ζωντανή βέβαια διδασκαλία οι επιδράσεις είναι πολύ περισσότερες. Η εικόνα του διδάσκοντα, η γνωριμία του με τον αξιολογητή, οι προσδοκίες και οι πληροφορίες που έχει για τον κρινόμενο επηρεάζουν ουσιαστικά το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

β) Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα βαθμολογίας. Η χρησιμοποίηση μιας κλίμακας βαθμολογίας προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιου σταθερού κριτηρίου σύγκρισης, το οποίο πρέπει να αναπροσαρμόζεται κατά χρονικά διαστήματα (Κυπριωτάκης Α., σελ. 7).

«Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τα σφάλματα που κάνουν κατά τη βαθμολογία», υποστηρίζει ο καθηγητής Μάνος (Μάνος Κ., σελ. 70) και αναφέρει ότι σφάλματα γίνονταν και με τη βαθμολογία των επιθεωρητών, αφού «είναι γνωστό πως άλλοι επιθεωρητές ήταν επιεικείς και άλλοι αυστηροί». Και βέβαια ο βαθμός του ενός επιθεωρητή δεν έχει την ίδια αξία με το βαθμό του άλλου, ούτε αυτός της περιφέρειάς Χανίων με εκείνο της περιοχής Μοιρών. Ο κ. Μάνος πιστεύει ότι η μετατροπή των βαθμολογιών σε μια σταθερή κλίμακα, με βάση τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και διάφορους στατιστικούς τύπους θα διόρθωνε τα σφάλματα, μια και ο βαθμός ενός δασκάλου αποκτά νόημα μόνο σε συνάρτηση με το βαθμό που έχουν πάρει οι άλλοι δάσκαλοι, ή τουλάχιστον όλοι όσοι βρίσκοναι κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

Τι πρέπει να γίνει – Προτάσεις

Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα, η αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού έργου, που προτείνεται από μερικούς, δεν είναι λύση. Αυτό δε συμβάλλει ούτε στην προαγωγή της εκπαίδευσης, ούτε στο επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών. Αντίθετα συντηρεί την άποψη ότι «οι εκπαιδευτικοί δε δουλεύουν και η παιδεία πηγαίνει από το κακό στο χειρότερο», κάτι που πολύ απέχει από την πραγματικότητα, μια και οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, και ευσυνειδησία και εργατικότητα διαθέτουν.

Προσωπικά θα λέγαμε ΝΑΙ, χωρίς καμιά επιφύλαξη, στην αξιολόγηση, εφόσον υπάρχουν σαφή και συγκεκριμένα αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία αναφέρονται στην όλη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, στη διδακτική του ικανότητα (μέθοδο, τεχνικές, συμμετοχή των μαθητών) και στα αποτελέσματα της διδασκαλίας του (μάθηση, κατανόηση διδασκομένων από τους μαθητές, χρησιμοποίηση των γνώσεων) και, φυσικά, εφόσον έχουμε σωστούς αξιολογητές.

Από ποιους θα γίνεται η αξιολόγηση

α) Από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (**αυτοαξιολόγηση**): Όσο κι αν εκφράζονται επιφυλάξεις για την εγκυρότητα της διαδικασίας (υποκειμενικότητα, μετάθεση ευθυνών), θεωρείται ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης. Ειδικοί επιστήμονες, σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ, θα καταρτίζουν ένα περιγραφικό ερωτηματολόγιο, όπου στο [illegible] περιγράφονται οι σωστές διδακτι-

κές και παιδαγωγικές ενέργειες, τα γνωρίσματα και οι αρετές του καλού δασκάλου και στο άλλο τίθενται οι ερωτήσεις. Για κάθε απάντηση ακολουθεί συγκεκριμένη βαθμολογία. Με τη μελέτη του ερωτηματολογίου ο εκπαιδευτικός κατανοεί τα λάθη και τις αδυναμίες του και προχωρεί σε επαναπροσδιορισμό του ρόλου του. Κι αν ακόμη δεν είναι ειλικρινής στις απαντήσεις του, είναι βέβαιο ότι θα αλλάξει προς το καλύτερο τη συμπεριφορά του.

Σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως χρειαστεί να προσκομίσει αποδεικτικά στοιχεία για τους ισχυρισμούς του (σπουδές, γλωσσομάθεια, συγγραφική δράση).

Μια τέτοια διαδικασία, που δίνει κατευθυντήριες οδηγίες και κάνει γνωστές στους εκπαιδευτικούς τις απαιτήσεις της Πολιτείας και τις προσδοκίες της απ' αυτούς, θα αποτελέσει ένα ισχυρότατο κίνητρο για τη βελτίωση και την προώθηση της εκπαίδευσης και θα τονώσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης τους προς το κράτος.

Θεωρούμε αυτονόητο ότι τα ερωτηματολόγια θα πρέπει να ανανεώνονται και να προσαρμόζονται κάθε φορά στα νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα.

β) **Ετεροαξιολόγηση**: Για να αντιμετωπιστούν σφάλματα, παραλείψεις ή και σκόπιμες ενέργειες που αποβλέπουν στην αλλοίωση της πραγματικότητας, είναι ανάγκη να υπάρχει αξιολόγηση και από άλλους αξιολογητές. Αυτοί θα πρέπει να είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι, αφού περάσουν ως δάσκαλοι από αυστηρή αλλά δίκαιη και αντικειμενική επιλογή, θα παρακολουθήσουν για ένα τουλάχιστο χρόνο μαθήματα που αναφέρονται στο νέο αντικείμενο της εργασίας του. Εκεί θα συμπληρώσουν και θα ανανεώσουν τις γνώσεις τους σε πολλούς τομείς και θα μάθουν όχι μόνο να αξιολογούν σωστά, αλλά και με ενιαίο τρόπο. Και βέβαια κατά τη διάρκεια των σπουδών τους θα είναι δυνατόν να φανεί με σιγουριά ποιοί είναι κατάλληλοι για να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι και ποιοί πρέπει να επιστρέψουν στα σχολεία.

Με παρόμοια κριτήρια θα πρέπει να γίνεται και η επιλογή των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι, πριν αναλάβουν καθήκοντα, θα παρακολουθούν ειδικά σεμινάρια κατά τους θερινούς μήνες.

Όταν ο δάσκαλος πιστέψει ότι στην εκπαίδευση επικρατεί δικαιοσύνη και αξιοκρατία, θα έχει και ο ίδιος κίνητρα για περαιτέρω μελέτη και επιμόρφωση και θα εμπνεύσει στους μαθητές του τα υψηλά ιδανικά της εργασίας, της εντιμότητας και της αλήθειας. Όταν όμως βλέπει πως το ρουσφέτι, η αναξιοκρατία και ο παραγοντισμός κυριαρχούν, κλονίζεται η εμπιστοσύνη του προς τις ηθικές αρχές, αλλά και το ίδιο το κράτος και τότε η διδασκαλία του χάνει ένα μεγάλο μέρος από την παιδαγωγική και μορφωτική της αξία.

Βιβλιογραφία

1. Βάμβουκα Μιχάλη, Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, έκδ. Γρηγόρη, 1988.
2. Δημητρόπουλου Ε.: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Προβλήματα, δυνατότητες, στο **Λόγος και Πράξη**, τ. 15, Φθινόπωρο 1981, σσ. 37-56.

3. Δημητρόπουλου Ε., Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, Αθήνα, έκδ. Παπαζήση, 1981.
4. Δημητρόπουλου Ε., Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, Θεσσαλονίκη, έκδ. Πουρνάρα 1983.
5. Ευαγγελοπούλου Σπ., Πειραματική παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής, Αθήνα, έκδ. Δανιά, 1987.
6. Κασσωτάκη Μιχάηλη, Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα, έκδ. Γρηγόρη, 1981.
7. Κυπριωτάκη Αντ., Αξιολόγηση και επιλογή, στο **Συνάντηση**, τ.1, Οκτώβριος–Νοέμβριος 1983, σ.σ. 3-30.
8. Κυριαζόπουλου Γ., Κίνητρα για παιδιά και εφήβους, Αθήνα, έκδ. Κουτσούμπος, 1991.
9. Μάνου Κώστα, Στοιχεία εκπαιδευτικής στατιστικής, Αθήνα, έκδ. συγγρ., 1980.
10. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 1-6.
11. Παπαγρηγορίου Γ., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο **Σύγχρονη Εκπαίδευση**, τ. 25, Νοέμβριος–Δεκέμβριος 1985, σ.σ. 88-95.
12. Πυργιωτάκη Ι., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Πανεπιστημιακές παραδόσεις (πολυγραφημένο).
13. Τζίφα Α., Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο **Σύγχρονη Εκπαίδευση**, τ. 34, Μάιος–Ιούνιος 1987, σ.σ. 30-33.
14. Τρούλη Γ.Μ., Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, άρθρο στην Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ 2, σ.σ. 621-624.
15. Φράγκου Χρ., Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, στα Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε., 26-29 Μάη 1983, σ.σ. 256-272.
16. Weiss R., Zensur und zeugnis, Heslingen 1965.

Η γλωσσική μας κακοδαιμονία και τα εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αποστόλη Τρομπούκη
δασκάλου-φιλολόγου

1. «Η φιλολογία» για τη γλωσσική μας πενία.

Πολλές φορές μετά τη μεταπολίτευση (1974) και ιδίως με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ακούσαμε ή διαβάσαμε ότι η γλώσσα μας «πνέει τα λοίσθια» και γι' αυτό πρέπει οπωσδήποτε να ληφθούν τ' απαραίτητα και τ' ανάλογα μέτρα.

Τις μεγαλύτερες ευθύνες, τόσο οι αρμόδιοι, όσο και οι αναρμόδιοι τις ρίξανε χωρίς περίσκεψη στην εκπαίδευση. Μάλιστα χωρίς να κάνουν καμία επιστημονική έρευνα μέσα στα σχολεία, βγήκαν και μας είπαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη σημασία στο μάθημα της γλώσσας και όχι μόνο αυτό, αλλά ότι πρέπει ακόμη να επαναφέρουμε, κιόλας, τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο κι αν είναι δυνατό ν' αρχίσουμε από το Δημοτικό.

Ξέχασαν φαίνεται ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο εξατάξιο Γυμνάσιο ήταν κάπου ενάμιση αιώνα το κυρίαρχο μάθημα, αλλά οι απόφοιτοι εκείνων των σχολείων δεν έμαθαν ποτέ ελληνικά.

Όμως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν από κοντά το γλωσσικό μας, οπωσδήποτε δυσανασχετούν με τέτοιου είδους αποφάσεις και απόψεις και τούτο διότι, ενώ αυτοί βλέπουν ότι οι μαθητές τους παρουσιάζουν καθημερινά μια αισθητή βελτίωση στο μάθημα της γλώσσας, ωστόσο η πολιτεία σαν να εθελοτυφλεί, βγαίνει στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στον τύπο και εξακοντίζει «τους μύδρους» της και «βοά», για δεινό κατρακύλισμα της γλώσσας μας.

Με αφορμή όμως τη δικαιολογημένη και εύλογη κατά ένα μέρος αυτή ανησυχία της πολιτείας, ορισμένοι παθιασμένοι νεογλωσσαμύντορες διαρρηγνύουν τα ιμάτιά τους και φωνάζουν πως με το σύστημα εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σήμερα, η γλώσσα μας βαδίζει ολοταχώς προς την καταστροφή.

Πρέπει όμως να πούμε ότι οι αφοριστές αυτοί τις περισσότερες φορές ίσως να είναι κρυφοί ή φανεροί νεοκαθαρευουσιάνοι και νοσταλγοί της ψευτικης και τεχνητής εκείνης γλώσσας, της οποίας τα μυριάδες γλωσσικά της εξαμβλώματα και τερατουργήματα του προφορικού και του γραπτού λόγου τα ανιχνεύσαμε κάθε μας βήμα πολύ. (Σήμερα μπορεί να διασκεδάσει κανείς

διαβάζοντας τέτοια τερατουργήματα και μαργαριτάρια στο περιοδικό Θεσσαλική Εστία τ. 39 σ. 14-21).

Στην προκειμένη όμως περίπτωση το δυσάρεστο είναι ότι οι νεογλωσσαμύντορες αυτοί, ένεκα της κοινωνικής και δημόσιας θέσης την οποία κατέχουν, επηρεάζουν κάποτε ορισμένους υπεύθυνους ανθρώπους και μάλιστα με προοδευτικές τοποθετήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί όμως της πράξης δεν δέχονται αυτή τη μονόπλευρη αντιμετώπιση του γλωσσικού μας διότι δε φταίει μόνο η εκπαίδευση για κάποια έκπτωση του νεοελληνικού μας λόγου, που ίσως παρατηρείται στις μέρες μας· η γνώμη αυτή που βγαίνει μέσα από την καθημερινή μας πράξη, πρέπει να πούμε ότι συμφωνεί απόλυτα και με τα συμπεράσματα της επιστημονικής έρευνας την οποία διεξήγαγαν μέσα στα σχολεία υπεύθυνοι παιδαγωγοί του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Συγκεκριμένα στην εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ στις 18.2.1987 ο καθηγητής Χρ. Φράγκος έδωσε μια συνέντευξη γι' αυτή την έρευνα, η οποία είχε ως αντικείμενο τη γλωσσική κατάσταση των μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Τα συμπεράσματα που βγήκαν, μας λέει, είναι πράγματι συγκλονιστικά και αν τα συγκρίνουμε με τα συμπεράσματα μιας παλαιότερης έρευνας του ίδιου καθηγητή, την οποία έκανε το 1971 στο παιδαγωγικό εργαστήριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, παρατηρούμε τα εξής:

«Με άριστα το 100 ο μέσος όρος το 1971 ήταν 65΄ και το 1987 ήταν 83΄ (+18΄). Η ποιότητα ανάγνωσης ήταν καταφανώς βελτιωμένη. Η δυσλεξία, η συλλαβική ανάγνωση και άλλες δυσκολίες περιορίστηκαν αισθητά. Ειδικά η εκφραστική ανάγνωση το 1987 έφθασε σε θεαματικά αποτελέσματα (19,7΄ το 1971, 41,91 το 1987). Στον τομέα κατανόησης του κειμένου, όλες οι τάξεις το 1987 έχουν κάθετη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών... η δε εκφραστική ικανότητα των μαθητών στη Δημοτική είναι εξαιρετική».

2. Κοινωνικά και ηθικά τα αίτια της γλωσσικής μας πενίας.

Μετά απ' αυτούς τους υπαινιγμούς καλό θα ήταν, νομίζουμε, οι υπεύθυνοι που ανησυχούν για τη γλωσσική μας πενία να στρέψουν το βλέμμα τους κι έξω από το χώρο της εκπαίδευσης, κι ας εξετάσουν και τις άλλες παραμέτρους, που επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της γλώσσας μας. Εξάλλου είναι γνωστό, ένα μεγάλο μερτικό της παθολογίας της γλώσσας προϋποθέτει την παθολογία της κοινωνίας μας.

Το πόσο αλληλένδετη είναι η σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας, το περιγράφει χαρακτηριστικά ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Βασ. Κύρκος σε δημοσίευμά του.[1]

«Η παθολογία της γλώσσας καθαυτής προϋποθέτει την παθολογία της κοινωνίας· και από την πλευρά αυτή ίσως η σημερινή κατάσταση της γλώσσας χρησιμεύει να διαγνώσουμε κοινωνικές δυσπλασίες και στρεβλώσεις που έχουν βαθύτερα αίτια στη νεοελληνική πραγματικότητα, κι [illegible]

τελευταίων δεκαετιών. Γιατί η αιτία της γλωσσικής έκπτωσης ή της γλωσσικής φτήνειας δε βρίσκεται στα λίγα ή στα πολλά αρχαία ελληνικά που διδάσκονται στα σχολεία μας, αλλά στην έκπτωση και στη φθήνεια του ήθους, στην ευτέλεια της κοινωνικής συνείδησης και την καταράκωση των κοινωνικών αξιών και των θεσμών και μάλιστα από το λόγο και το έργο των πολιτικών ηγετών. Σ' όλες τις ιστορικές περιόδους που έπασχε το κοινωνικό σώμα βρίσκομε έκδηλα τα σημάδια της νόσου και στη γλώσσα· κι αυτό είναι φυσικό, γιατί η γλώσσα καταγράφει το κοινωνικό γίγνεσθαι και αντανακλά όλες τις αντιδράσεις του κοινωνικού σώματος». Και συνεχίζοντας το άρθρο του, προκειμένου να τονίσει τη βαθύτατη κρίση που μαστίζει και ταλανίζει ολόκληρη την κοινωνία μας, καταλήγει στον αποφθεγματικό λόγο του αρχαίου τραγικού· «νοσεί πόλις».

Ανεπιφύλακτα θα λέγαμε ότι πράγματι αυτός είναι ένας άλλος παράγοντας πολύ σημαντικός, ο οποίος συντείνει στην έκπτωση της νεοελληνικής γλώσσας· όμως δε γνωρίζουμε κατά πόσο τον έχουν υπόψη τους οι αρμόδιοι. Επίσης συχνά διερωτιόμαστε καλοπροαίρετα, γιατί η πολιτεία και οι υπεύθυνοι δεν ανησυχούν για τις ιδιοτυπίες, «αργκό», που πάνε να γίνουν κανόνες στη γλώσσα μας και προέρχονται από περιθωριακές ομάδες, τα δε αίτια χρησιμοποίησης της «αργκό», κύρια από τη νεολαία μας, είναι γνωστό ότι είναι πράγματι ψυχοκοινωνικά.

Σ' αυτή την περίπτωση δε θα λέγαμε ότι πρέπει να πάρουμε τους περιθωριακούς και να τους κάνουμε μαθήματα γλωσσικής αγωγής για να μη κακοποιούν τη γλώσσα, ωστόσο θα προτείναμε να διερευνήσουμε και να εξακριβώσουμε τα αίτια, τα οποία συντελούν στην περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων και να δούμε τί φταίει.

Μήπως η ανεργεία; Μήπως ο περιορισμός των ενδιαφερόντων με το κλείσιμο του πνευματικού τους ορίζοντα; Μήπως η ωφελιμιστική και χυδαιοϋλιστική αντιμετώπιση της ζωής; Μήπως η σκοτεινή, θορυβώδης αλεκτική ατμόσφαιρα των ντισκοτέκ και η άνοια των καφετεριών που κερδίζουν οριστικά τους νέους; Μήπως ο δυτικός, αμερικάνικος τρόπος ζωής, που μπήκε εδώ και λίγα χρόνια στη χώρα μας; Μήπως το εκπαιδευτικό μας σύστημα που δεν υπολογίζει τί γίνεται με την ψυχική υγεία των μαθητών –ιδίως στην εφηβεία– και η ιδεολογία που το στηρίζει συνοψίζεται αποκλειστικά και μόνο στις λέξεις εισιτήριες εξετάσεις; Μήπως τέλος οι αξίες και οι ηθικοί κανόνες της κοινωνίας μας καταφρονούνται και προπηλακίζονται;

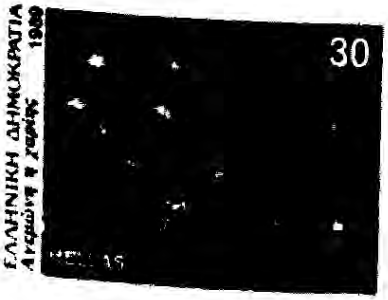
Όλες αυτές οι περιπτώσεις πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής και μέριμνας από την πολιτεία, αν θέλουμε να φέξουν καλύτερες μέρες για τη νεοελληνική μας γλώσσα, διότι δε φτάνουν μόνο ορισμένες αποφάσεις, που ίσως βγουν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και θα έχουν σχέση περισσότερο με τη σχολική πράξη και λιγότερο ή καθόλου με τους εξωσχολικούς παράγοντες, οι οποίοι νομίζουμε ότι έχουν και το μεγαλύτερο βάρος των ευθυνών για τη γλωσσική μας κακοδαιμονία. Με άλλα λόγια, πρέπει να προσεχθεί η κλίμακα αξιών που επιβάλλουν ισχυροί παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων.

Κοντολογίς θέλουμε να τονίσουμε ότι δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η γλώσσα μας είναι άρρηκτα δεμένη με την κοινωνία μας, είναι δηλαδή «εικόνα της κοινωνίας μας και της μοιάζει».

Επίσης άμεση σχέση με τη λεξιπενία μας έχουν οπωσδήποτε και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και μάλιστα τώρα με την ελεύθερη ραδιοφωνία και τηλεόραση. Όμως η πολιτεία δε βλέπουμε να παίρνει μέτρα για να προστατεύσει τη γλώσσα μας, αν και είναι γνωστό πόσο επηρεάζουν, κύρια η τηλεόραση με τη γενική εικόνα που δίνει την όλη εξέταση της γλώσσας μας.
Επί πλέον τα ραδιοτηλεοπτικά που είναι και οι μεγάλοι κράχτες, πρέπει κάποτε ν' αναθεωρήσουν την κλίμακα των αξιών που έχουν διαμορφώσει μέχρι τώρα στη συνείδηση του λαού μας, γιατί αλλιώς ο τόπος δεν πρόκειται να πάει μπροστά κοινωνικά και πολιτιστικά, ούτε ο λαός να βελτιώσει τη γλώσσα του.

Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν για τη μονομέρεια που δείχνει η πολιτεία, προκειμένου ν' αντιμετωπίσει γλωσσικά προβλήματα, και αμφισβητούν αυτή την τακτική, όχι τόσο διότι τις περισσότερες φορές βγαίνει μέσα από διοικητικές αποφάσεις, αλλά γιατί η πολιτεία δε δείχνει την ανάλογη ευαισθησία και σ' άλλους τομείς, με αποτέλεσμα κάποια επίσημα όργανά της, είτε από ανευθυνότητα και ολιγωρία είτε από επιπολαιότητα και εγκατάλειψη να κακοποιούν κατά το χειρότερο τρόπο τη γλώσσα μας.

Για να γίνουμε πιο πειστικοί θ' αναφερθούμε και μάλιστα παραστατικά σε μια χαρακτηριστική περίπτωση.
Οι αρμόδιοι των ΕΛ.ΤΑ. κυκλοφόρησαν τελευταία ένα γραμματόσημο, στο οποίο παριστάνεται ένα είδος ανεμώνας. Θέλησαν όμως να την παρουσιάσουν με καθαρευουσιάνικη ονομασία και την είπαν: «Ανεμώνη η χαρίης».



Εκείνο το επίθετο «χαρίης» ειλικρινά είναι ένα τραγικό και συγχρόνως γελοίο λάθος, η κωμικοτραγικότητα, θα λέγαμε, σ' όλη τη μεγαλοπρέπειά της. Και τούτο γιατί η λέξη «χαρίης» έχει δύο χονδροειδή λάθη. Πρώτη «χαρίης» είναι γένους αρσενικού, ενώ το ουσιαστικό που προσδιορίζει είναι γένους θηλυκού, επομένως είναι σαν να λέμε: «ανεμώνη η χαριτωμένος» και εποπλέον το αρσενικό δε γράφεται όπως έχει τυπωθεί στο γραμματόσημο «χαρίης» αλλά «χαρίεις». Το επίθετο πρέπει να πούμε ότι έχει ως εξής: χαρίεις – ίεσσα – ίεν, που θα πει· χαριτωμένος, γεμάτος χάρη, κομψός.*

Άρα αφού δεν τους ικανοποιούσε η διατύπωση «Ανεμώνη η χαριτωμένη» όπως θα λέγαμε στη δημοτική, έπρεπε να την πουν «Ανεμώνη η χαρίεσσα»
Η περίπτωση αυτή, έχουμε τη γνώμη, ότι μας δίνει μια ανάγλυφη εικόνα της άλλης πλευράς «του λόφου», η οποία μας επιτρέπει να ισχυριζόμαστε ότι το γλωσσικό μας πρόβλημα δεν είναι μόνο θέμα «γλωσσικής αγωγής» στα σχολεία

3. Τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αυτούς τους υπαινιγμούς που κάναμε ίσαμε δω, το θεωρήσαμε σκόπιμο ότι έπρεπε να γίνουν, διότι οι παρατηρήσεις που θα παρουσιάσουμε παρακάτω, χωρίς αυτά που προαναφέραμε θα έδιναν την εκτύπωση πως το κατάντημα αυτό της γλώσσα μας οφείλεται στην κακή εκπαίδευση που παρέχεται στους νέους μας.

Ας δούμε όμως ποια είναι η σχολική πραγματικότητα· αν και θα μπορούσε να την ερμηνεύσει κανείς όπως θέλει, όταν φυσικά δε στηρίζεται σε έρευνες και στατιστικά εμπειρικά δεδομένα.

Εμείς μέσα από την καθημερινή μας σχολική πράξη, έχουμε επισημάνει τα εξής:

α). Σήμερα τα νέα βιβλία για το μάθημα της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο έχουν βελτιωθεί αρκετά, αποτελούν, θα λέγαμε, προσπάθεια να εισαχθεί στο σχολείο η επιστημονική αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος· αλλά χρειάζεται οπωσδήποτε ακόμα πολλή δουλειά. Ωστόσο όπως φαίνεται από την καθημερινή σχολική πράξη, προκειμένου να μην αποβεί σε αποτυχία, η γλωσσική διδασκαλία, η θεμελιακή προϋπόθεση είναι η γλωσσογνωσία των εκπαιδευτικών. Η ελλιπής ως προς τις γλωσσικές επιστήμες εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει πολλές επιπτώσεις· γι' αυτό έπρεπε, με την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων, ν' αποχτήσουν και οι εκπαιδευτικοί με ταχύρυθμα τουλάχιστον σεμινάρια τις στοιχειώδεις γνώσεις, για το τί είναι γλώσσα, πώς λειτουργεί, πώς ως συμβολισμός και κωδικοποίηση της πραγματικότητας επιδρά πάνω στην πραγματικότητα και πώς θα εργάζονται πάνω στα βιβλία, «Η Γλώσσα μου».

β). Τα νέα βιβλία όμως, πρέπει να τονίσουμε, απάλλαξαν τώρα πλέον το δάσκαλο από τη βασανιστική εκείνη τριμερή ή τετραμερή πορεία διδασκαλίας (όπως τον είχαν μάθει), με τ' ανεπανάληπτα ερβαρτιανά στάδια. Είναι γνωστό, τουλάχιστο, σ' αυτούς που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης πόσο είχε επηρεάσει τους δασκάλους η εγκαθίδρυση της παιδαγωγικής παρεκτροπής στον τόπο μας, η οποία είχε πάρει πολυποίκιλες μορφές, διατήρησε όμως πάντα την αυστηρή φρονηματιστική τάση και προπαντός την καταπίεση του μαθητή.

Οι δάσκαλοι μάλιστα, όταν ανεφέρονταν (παλαιότερα) στο μάθημα των νέων ελληνικών ήταν αδύνατο να μην είχαν κατά νου «τα σοφά» λόγια του Κ. Γεωργούλη, που έλεγε: «Καταλήγομεν εις την εφαρμογήν της τρισδιαστάτου πορείας των πειραματικών παιδαγωγικών, την οποίαν εισήγαγον οι Λάϋ και Μέουμαν ήτοι: α) μετά κατάλληλον συναισθηματικήν προετοιμασίαν, η οποία όμως δεν είναι αναγκαία εάν η επιλογή του λογοτεχνήματος είναι αυθόρμητος, θα γίνει η παρουσίασις: β) θα ακολουθήσει επεξεργασία ή εμβάθυνσις, η οποία θα είναι άνευ προπαρασκευής ή κατόπιν προπαρασκευής κατ' οίκον και γ) η εργασία θα τελειώσει με την έκφρασιν».[2]

Η μέθοδος αυτή διδασκαλίας ευτυχώς σήμερα αποτελεί παρελθόν ή αν χρησιμοποιείται, τη χρησιμοποιούν ελάχιστοι.

γ). Η γλώσσα των αναγνωστικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα περισσότερα κείμενα, θα λέγαμε, ότι είναι μια παραλλαγή της εθνικής γλώσσας, που αντιστοιχεί στην ομιλουμένη από τις κοινωνικές ομάδες των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Σύμφωνα με τη θεωρία του άγγλου Μπέιζιλ Μπερνστίν, η γλωσσική αυτή παραλλαγή ανήκει στην κατηγορία του «επεξεργασμένου κώδικα».[3] Έτσι επακόλουθο αυτής της επιλογής είναι· οι μαθητές που προέρχονται από εργατικές και αγροτικές οικογένειες πηγαίνοντας στο σχολείο να βρίσκονται σε μη οικείο γλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην επικοινωνία με το δάσκαλο· ο δε δάσκαλος να καταδικάζει αυτούς τους μαθητές εκ των προτέρων, ως ανίκανους για μόρφωση, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται απλώς για μαθητές οι οποίοι είναι ομιλητές άλλης γλωσσικής παραλλαγής από εκείνης του σχολείου, ίσως του «περιορισμένου κώδικα», όπως θα έλεγε ο Μπερνστίν.[4]

δ). Το μάθημα της γραμματικής και του συντακτικού τώρα μπαίνει οργανικά μέσα στο καθημερινό γλωσσικό μάθημα. Αυτό οπωσδήποτε είναι καλό και αποτελεί το σημαντικότερο και το θετικότερο στοιχείο που εισήγαγαν τα νέα βιβλία στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Όμως εδώ πρέπει να πούμε ότι στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δε χορηγούνται από το ΥΠΕΠΘ εγχειρίδια γραμματικής, τα οποία θα αποτελούν βιβλία πηγής και αναφοράς και που θα βοηθούσαν σημαντικά στη σωστή εκμάθηση της γλώσσας. Δε γνωρίζουμε με ποιο σκεπτικό οι αρμόδιοι πήραν αυτή την απόφαση, αν και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα[5] για τη νεοελληνική γλώσσα μας λέγει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν τα βιβλία της γραμματικής, προκειμένου· «να εθιστούν (οι μαθητές) σε τεχνικές μελέτης και αυτοάσκησης και στη χρήση βοηθημάτων, όπως είναι το ορθογραφικό λεξικό και το εγχειρίδιο της γραμματικής. «Πού όμως θα εύρουν οι μαθητές τοσο το ορθογραφικό λεξικό, όσο και το εγχειρίδιο της γραμματικής; Ευτυχώς φέτος (1991-92) δόθηκαν τουλάχιστο εγχειρίδια γραμματικής.

ε). Μια άλλη χαρακτηριστική περίπτωση ανακολουθίας, μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και της καθημερινής σχολικής πρακτικής, είναι και ο τρόπος χρησιμοποίησης των ανθολογίων, τα οποία χορηγούνται στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο αναλυτικό πρόγραμα στις σελίδες 13 και 43 υπάρχει η ίδια ακριβώς παράγραφος, η οποία λέει: «Το Ανθολόγιο περιέχει κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και στόχος του είναι να φέρει τα παιδιά κοντά στο καλό λογοτεχνικό βιβλίο και να τα κάμει να το χαρούν και να το αγαπήσουν». Αλλά και στη σελίδα 75 πάλι το ίδιο περίπου συναντάμε· «το ανθολόγιο περιέχει εκτενέστερα συνήθως κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, χωρις εργασίες, και πρωταρχικός στοχος του είναι να φέρει τα παιδιά κοντά στο καλό λογοτεχνικό βιβλίο και να τα κάμει να το χαρούν και να το αγαπήσουν».

Μ' όλο που το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιμένει σ' αυτόν τον τρόπο χειρισμού του Ανθολογίου, που ομολογουμένως είναι ο πιο σωστός, προκειμένου

οι μαθητές ν' αγαπήσουν το λογοτεχνικό βιβλίο και κατά συνέπεια διαβάζοντας να βελτιώσουν και τη γλώσσα τους, όμως όλα αυτά έρχονται σε τέλεια αντίθεση με την πρακτική του σχολείου και τούτο γιατί το Ανθολόγιο σήμερα το χρησιμοποιούμε, –σύμφωνα με τις υποδείξεις και τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου–, όχι μόνο ως Αναγνωστικό, αλλά κάτι χειρότερο, διότι εφαρμόζουμε στα κείμενά του τις πιο στεγνές μεθόδους διδασκαλίας και εξετάσεων. Το λέμε αυτό γιατί σε κάθε επαναληπτικό μάθημα που γράφουν οι μαθητές, στο Β΄ μέρος των εργασιών καλούνται να απαντήσουν σε ασκήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε κείμενα από το Ανθολόγιο. Οπότε, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι μαθητές τα επαναληπτικά μαθήματα τα εκλαμβάνουν σαν διαγωνίσματα, είναι φανερό πλέον πόση απέχθεια νιώθουν τις περισσότερες φορές γι' αυτά τα βιβλία.

Έτσι τα Ανθολόγια μετά από τις αυθαίρετες και αυταρχικές επεμβάσεις τις οποίες κάνουμε σ' αυτά, είναι φυσικό και επακόλουθο να μην επιτυγχάνουν τους στόχους τους.

στ). Κάτι άλλο που θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς στα βιβλία «Η Γλώσσα μου», είναι η τακτική που ακολουθείται στην ορθογραφία ορισμένων λέξεων. Ενώ οι μαθητές μαθαίνουν ότι ομώνυμα ή ομόηχα λέγονται οι λέξεις που προφέρονται το ίδιο, έχουν όμως διαφορετική σημασία και τέτοια ζευγάρια λέξεων είναι:

γλείφω – γλύφω / δανεικός – δανικός / εξάρτηση – εξάρτιση / κλίμα.– κλήμα / κρητικός – κριτικός / λύρα – λίρα / λυτός – λιτός / πύρα – πείρα / τοίχος – τείχος / φύλλο – φύλο κ.ά.

Συναντάμε όμως στα εγχειρίδια τη λέξη «ξύδι» άλλοτε έτσι και κάποτε «ξίδι» και εννοούμε το ένα και το αυτό. Αλλά όμως το χειρότερο στην προκειμένη περίπτωση είναι το ότι αναγκάζονται οι μαθητές τη λέξη αυτή «ξίδι» να την μάθουν ορθογραφία και να τη γράψουν στην καρτέλα των λέξεων[6]· η δε τηλεόραση να διαφημίζει το «ξύδι Τοπ» και σε άλλα κείμενα πάλι, να γράφεται «ξύδι».

Επίσης τη λέξη «χλωμός» τη συναντάμε στο βιβλίο της Ε΄ τάξης και μάλιστα στις λέξεις για την καρτέλα[7] να γράφεται με ωμέγα (ω), ενώ σ' άλλα κείμενα με όμικρο (ο).

Τη λέξη παγόνι τη βρίσκομε στο Ανθολόγιο[8] να γράφεται με όμικρο (ο), αλλά σε άλλα κείμενα με ωμέγα (ω).

Άλλες τέτοιες λέξεις που ταλαιπωρούν τους μαθητές και οι οποίες βρίσκονται σε σχολικά βιβλία είναι:

«βόλος» αλλά και «βώλος» – «μαντήλι» αλλά και «μαντίλι» – «ξύγκι» αλλά και «ξίγκι» – «ρεβύθι» αλλά και «ρεβίθι» – «αυτί» αλλά και «αφτί».

Οπωσδήποτε υπάρχουν και άλλες τέτοιες περιπτώσεις – γι' αυτές τουλάχιστον εμείς κάναμε πολλές συζητήσεις μέσα στην τάξη. Για τις λέξεις αυτές έχουμε να πούμε ότι πρέπει επιτέλους οι γλωσσολόγοι μας να αφήσουν τις διχογνωμοσύνες τους και να καταλήξουν σ' έναν από τους δύο τύπους και να βγουν να μας το πουν, αν θέλουμε να σταματήσει αυτή η διπλομορφία, η οποία ομολογουμένως αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξη της νεοελληνικής γλώσσας.

ζ). Τα θηλυκά επαγγελματικά όπως γραμμάτισσα, συγγράφισσα, γυμνασιάρχισσα... δεν αντιμετωπίζονται σωστά τα βιβλία «η Γλώσσα μου». Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της λέξης «συγγραφέας». Στο βιβλίο της Β΄ τάξης[9] διαβάζουμε: «Υπογραμμίζω στο κείμενο τα ονόματα των μηνών και της συγγραφέα και τα γράφω εδώ. «Εκείνη η γενική της συγγραφέα, πράγματι είναι ένα από τα «τερατώδη» της δημοτικής μας γλώσσας.

Ο Ε. Κριαράς στο βιβλίο του, «Η σημερινή μας γλώσσα», για την περίπτωση αυτή γράφει:[10] «Τώρα το συγγράφισσα (θηλυκό του συγγραφέα), που και το χρησιμοποίησε κάποτε ο Τσοπανάκης, νομίζω πως πρέπει να βρει μιμητές για να απαλλαγούμε από τα τερατώδη η συγγραφέα – της συγγραφέα. Ακόμη και το γραμμάτισσα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως θηλυκό του γραμματέα. Για όλα αυτά ας θυμηθούμε τα βασιλέας–βασίλισσα, φονιάς–φόνισσα...»

Είναι απαραίτητο να καταλάβουμε ότι τέτοιες ονομαστικές και γενικές δεν πρέπει να έχουν θέση μέσα στα σχολικά βιβλία, γιατί οπωσδήποτε πληγώνουν το γλωσσικό μας αίσθημα. Φανταστείτε κάποιον να λέει, «η Φονέας του Παπαδιαμάντη», αντί η «Φόνισσα».

Τους τύπους συγγράφισσα και γραμμάτισσα τους σχολιάζει ακόμη ο Ε. Κριαράς στο βιβλίο του «Τα Πεντάλεπτά μου» και μας λέει:[11]

«Πράγματι το γραμμάτισσα ως θηλυκό του γραμματέας βρίσκεται σε έγγραφο του 1829, που δημοσιεύτηκε στις 11 Ιουνίου του 1830 στη Γενική Εφημερίδα της Ελλάδας. Μια μητέρα της Σύρας, η Αικατερίνη Ζαφείρογλου, υπογράφει ως γραμμάτισσα μιας σχολικής επιτροπής έγγραφο που στέλνεται στη Βοστώνη της Αμερικής και σχετίζεται με βοήθεια που έρχεται από σωματείο της αμερικανικής αυτής πόλης».

Δε θα επιμείνουμε περισσότερο πάνω σ' αυτό το θέμα, απλώς θα τονίσουμε ότι πρέπει να εξετασθεί και αυτό με ιδιαίτερη προσοχή και να γίνει και η απαραίτητη διόρθωση και στα βιβλία, έτσι ώστε οι μαθητές να μιλάνε για το όνομα της συγγράφισσας κι όχι της συγγραφέα.

η). Τέλος ας καταβάλλουν προσπάθειες οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, προκειμένου να αποφευχθούν ορισμένα σφάλματα τα οποία μάλιστα κάποτε αλλοιώνουν και κανόνες της γραμματικής. Τέτοια περίπτωση υπάρχει στο βιβλίο του δασκάλου της Δ΄ τάξης και στη σελίδα 68, όπου διαβάζουμε: «Στο κείμενο υπάρχουν αρσενικά προπαροξύτονα σε –ος που κατεβάζουν (ή όχι) τον τόνο στη γενική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού...»

Όμως αρσενικά προπαροξύτονα που να κατεβάζουν τον τόνο τους στην αιτιατική του ενικού οπωσδήποτε δεν υπάρχουν, δηλαδή πώς θα πούμε· «ο άνθρωπος – του ανθρώπου – τον ανθρώπο;»

4. Ηθικές και κοινωνικές αξίες στα βιβλία «Η Γλώσσα μου»

Θα θέλαμε πριν κλείσουμε αυτή την αναφορά μας να πούμε και δυο λόγια, για τις αξίες και τα μηνύματα που μπορούμε να περάσουμε στους μαθητές μέσα από τα κείμενα των αναγνωστικών, τα οποία όχι μόνο είναι δυνατό να συμβάλλουν στη μείωση της παρεκκλιτικότητας των μαθητών, αλλά ακόμη

μπορούν και να δημιουργήσουν προσωπικότητες με ήθος και ύφος ελεύθερων, δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών.

Θα κάνουμε αυτές τις επισημάνσεις που θα ακολουθήσουν, διότι πρωτύτερα ισχυριστήκαμε ότι τα αίτια της γλωσσικής μας κακοδαιμονίας είναι αλληλένδετα με τα αίτια της κοινωνικής και της ηθικής κατάπτωσης.

Πράγματι στα νέα αναγνωστικά υπάρχουν κείμενα, τα οποία έχουν γραφεί από καταξιωμένους και προοδευτικούς νεοέλληνες λογοτέχνες, μέσα στα οποία παρατηρεί κανείς πολλές αξίες· ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές.

Όμως δε γνωρίζουμε κατά πόσο οι δάσκαλοι προσεγγίζουν αυτές τις αξίες, κατά τη διδασκαλία των κειμένων και τούτο γιατί τα βιβλία του δασκάλου δεν κάνουν καμιά απολύτως αναφορά πάνω σε τέτοιου είδους επισημάνσεις.

Σταχυολογούμε εδώ ορισμένα κείμενα (μαθήματα), για να δώσουμε και κάποια στοιχεία της ιδεολογίας των αναγνωστικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το μάθημα «Ο Βάιος και το ποτάμι»[12] προσφέρεται να μιλήσουμε για τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και να δώσουμε το έναυσμα ευαισθητοποίησης των μαθητών πάνω σε κοινωνικά θέματα· στην προκειμένη περίπτωση μπορούμε να δώσουμε την εικόνα των παιδιών της υπαίθρου, τα οποία εκτός των άλλων δυσχερειών πολλές φορές έχουν να αντιμετωπίσουν και τα στοιχεία της φύσης για να πάνε από το σπίτι τους στο σχολείο. Ο Βάιος δεν μπόρεσε να πάει στο σχολείο, γιατί το γεφύρι που ενώνει το συνοικισμό που μένει με το σχολείο το πήρε το φουσκωμένο ποτάμι. Οι υποδείξεις στο βιβλίο του δασκάλου δεν κάνουν κανένα υπαινιγμό για κάποια κοινωνική προσέγγιση, μας λέει μόνο να ρωτήσουμε τους μαθητές· «τί νιώθετε για το Βάιο»; ή «Από πού φαίνεται ότι ο δάσκαλος είχε την έγνοια του Βάιου;»

Μια σειρά επίσης κειμένων αναφέρονται σε θέματα εργασίας· όμως κι εδώ τα κείμενα αυτά φορτίζουν περισσότερο συναισθηματικά τους μαθητές και ελάχιστα ή καθόλου δε φαίνεται η ηθική και η κοινωνική πλευρά του θέματος.

Στο μάθημα «Ο Αργοναύτης Αγκαίος»,[13] ο σκληρόκαρδος αφέντης που καταπιέζει τους δούλους που δουλεύουν στα χωράφια του τιμωρείται όχι από τους ξεσηκωμένους δούλους (εργάτες), αλλά από ένα αγριογούρουνο, (Θεία Δίκη). Φυσικά σήμερα τέτοια κείμενα αποπροσανατολίζουν τους νέους, διότι ο εργαζόμενος πρέπει να είναι μαχητικός και συνειδητός διεκδικητής των δικαιωμάτων του. Επίσης σ' ένα πολύ σημαντικό ποίημα για την εργασία, του Ναζίμ Χικμέτ «Χτίστες»[14]· πάλι στο βιβλίο του δασκάλου[15] δε γίνεται καμία σοβαρή προσέγγιση.

Εκτός αυτών θα συναντήσει κανείς μελετώντας τα νέα αναγνωστικά του δημοτικού και πολλά κείμενα που αναφέρονται στη ζωή των κατοίκων της υπαίθρου (χωριού) και της πόλης. Εδώ το χωριό παρουσιάζεται πάντα σαν παράδεισος και η πόλη, ιδίως η Αθήνα, το άλλοτε ιοστεφές άστυ, σαν κόλαση. Χαρακτηριστικό είναι το μάθημα «το μαγνητόφωνο».[16] Ωστόσο τα πράγματα δεν είναι έτσι, διότι έχει και το χωριό τα προβλήματά του. Ίσως τα μαθήματα (κείμενα) αυτά μπήκαν για να προστατεύσουμε τους νέους από το ισχυρό ρεύ-

μα της αστυφιλίας, η οποία τα τελευταία χρόνια απογύμνωσε την ύπαιθρο. Δεν μπορούμε όμως να πούμε ότι μόνο με αυτά τα κείμενα και με αυτόν τον τρόπο θα ευαισθητοποιηθούν οι νέοι και θα παραμείνουν στον τόπο τους, αν αργότερα, όταν μεγαλώσουν η πολιτεία δεν τους δώσει ευκαιρίες και κίνητρα.

Επί πλέον μια σειρά από κείμενα που υπάρχουν σ' εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης[17] μας δίνουν τη ρεαλιστική εικόνα των κόπων και των ταλαιπωριών των ελλήνων μεταναστών, εικόνα η οποία γκρεμίζει το μύθο που ξέραμε μέχρι τώρα, μέσα κύρια από τον ελληνικό κινηματογράφο, όπου ο πλούσιος ομογενής ερχόταν ως ευεργέτης στην Ελλάδα. Αλλά κι εδώ απουσιάζει από τα «Βιβλία του δασκάλου», που είναι ο συμβουλάτοράς του, μια τέτοια επισήμανση.

Πέρα από αυτά όμως τα κείμενα τα οποία συμβάλλουν θετικά στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή, αξίζει να αναφερθούμε και σε ορισμένα κείμενα, τα οποία ενεργούν αρνητικά. Αυτά τα κείμενα είναι εκείνα με τα οποία οι συγγραφείς των βιβλίων θέλησαν μάλλον να περάσουν την αντιαυταρχική αγωγή μέσα στα σχολεία και αντί αυτής μας παρουσίασαν κείμενα παιδοκεντρικού περιεχομένου, όπου τα παιδιά εμφανίζονται όχι μόνο να δρουν στη ζωή σαν ισότιμα με τους μεγάλους μέλη της κοινωνίας, αλλά να αυθαδιάζουν, να λένε ψέματα, και να κάνουν πολλές αταξίες.[18]
Πρέπει να πούμε ότι η τακτική της παιδοκεντρικής θεωρίας που εφαρμόσθηκε στα σχολεία μας στις αρχές του αιώνα που διανύουμε θεωρείται υπερκερασμένη και γι' αυτό αυτά τα κείμενα δεν έχουν πλέον θέση στα σημερινά αναγνωστικά, γιατί το πνεύμα και η τακτική που επικρατεί στη σημερινή εκπαίδευση θέλει το δάσκαλο και το μαθητή συνεργάτες και συνερευνητές μέσα στην τάξη.

5. Συμπεράσματα

Μετά από όσα υπαινιχθήκαμε, εύλογα καταλήγουμε στα συμπεράσματα:

I). Η παθολογία της γλώσσας συναρτάται άμεσα και προϋποθέτει την παθολογία της κοινωνίας, γιατί η γλώσσα δεν είναι μεταφυσική, αλλά καταγράφει ό,τι σ' αυτόν τον τόπο συμβαίνει καθημερινά, κοντολογίς αντανακλά τις δυσπλασίες του κοινωνικού γίγνεσθαι. Με άλλα λόγια στη χώρα μας η κοινωνική καθίζηση– «αντίστασης μη ούσης» – λειτουργεί πλέον ως μηχανισμός εκχυδαϊσμού και του νεοελληνικού λόγου.

II). Οι αρμόδιοι που κατέχουν επιτελικές θέσεις και οι υποτιθέμενοι ταγοί του πνεύματος και της κουλτούρας πρέπει να γίνουν σοβαροί και υπεύθυνοι, για να μη βγαίνουν στη δημοσιότητα γλωσσικά τερατουργήματα όπως «ανεμώνη η χαρίης» και να σταματήσει η κακοποίηση της γλώσσας μας.

III). «Η Γλωσσική αγωγή» που προσφέρεται στους νέους στα σχολεία ·χει διττή υποχρέωση. Πρώτα ν' απαλλάξει τα σχολικά εγχειρίδια από τα σφάλματα τα οποία επισημάναμε παραπάνω και επιπλέον στα κείμενα των αναγνωστικών, αλλά και στα μαθήματα της «Πολιτικής Αγωγής» και της «Ιστορίας» οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τις απαραίτητες προσεγγί-

σεις, οι οποίες θα ευαισθητοποιήσουν τους νέους, έτσι ώστε να μειωθεί το ποσοστό παρεκκλιτικότητας και περιθωριοποίησης της νεολαίας μας.

Είμαστε αισιόδοξοι και ισχυριζόμαστε ότι· όταν πολιτεία και φορείς δώσουν την πρέπουσα σημασία στις κοινωνικές, στις πολιτιστικές και στις ηθικές αξίες, καθώς και στην εκπαίδευση ο νεοελληνικός λόγος όχι μόνο θα βγει από το «τέλμα», αλλά και θα μεγαλουργήσει.

Γι' αυτούς οι οποίοι εναβρύνονται να χαρακτηρίζουν την κάποια, πρόσκαιρη –θα λέγαμε– γλωσική μας έκπτωση, ως τέλεια καταστροφή και καταβαράθρωση υπενθυμίζουμε τα σοφά λόγια του Κωστή Παλαμά: «Τό γλωσσικό μας είναι το βιβλικό χαμόδεντρο, που πάντα φλέγεται και ποτέ δεν καίγεται».

Σημειώσεις

1. Βασ. Κύρκος, άρθρο στην Ελευθεροτυπία, 18-6-1987.

* Ο καθηγητής Μ.Γ. Μερακλής, με άρθρο του, στην εφημερίδα «ΕΘΝΟΣ», 8-1-1990, σχολιάζει εκτενέστερα το ορθογραφικό λάθος των ΕΛ.ΤΑ.

2. Κ. Δ. Γεωργούδης, Ειδική Διδακτική, Αθήνα, σελ. 171.
3. Άννα Φρακουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, σελ. 438.
4. Άννα Φραγκουδάκη, Γλώσσα και Ιδεολογία, έκδ. Οδυσσέας, 1987, σ. 117.
5. Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα 1987.
6. «Η Γλώσσα μου», τάξη ΣΤ΄ τευχ. Β΄, σελ. ΙΙΙ.
7. «Η Γλώσσα μου», τάξη Ε΄ τεύχ. 3, σελ. 55.
8. Ανθολόγιο, Β΄ μέρος, σελ. 110.
9. «Η Γλώσσα μου», Τάξη Β΄, τεύχ. Ι, σελ. 63.
10. Εμμ. Κριαράς. Η σημερινή μας γλώσσα, έκδ. Μάλλιαρης, Παιδεία Α΄ εκδ. 1984, σελ. 179.
11. Εμμ. Κριαράς, Τα Πεντάλεπτά μου στην Ε.Ρ.Τ. Θεσ/νίκη 1987, σελ. 115.
12. «Η Γλώσσα μου», τάξη Β΄, Μάθημα, Ο Βάιος και το ποτάμι, τεύχ. 2, σελ. 37.
13. «Η Γλώσσα μου» τάξη Γ΄, μάθημα, Ο Αργοναύτης Αγκαίος, τεύχ. 2, σελ. 110.
14. «Η Γλώσσα μου» τάξη ΣΤ΄, μάθημα Χτίστες, τεύχ. 4, σελ. 58.
15. Βιβλίο Δασκάλου, τάξη ΣΤ΄, σελ. 180.
16. «Η Γλώσσα μου», τάξη Β΄, μάθημα, Το μαγνητόφωνο, τεύχ. 2, σελ. 17.
17. «Η Γλώσσα μου», τάξη Ε΄, μάθημα, Μετανάστες, τεύχ. 2, σελ. 81.
18. «Η Γλώσσα μου» τάξη ΣΤ΄, τεύχος 2, σελ. 29.

Ο δάσκαλος στην αίθουσα διδασκαλίας

Αθανάσιου Φ. Τσιπλητάρη
Λέκτορα Πανεπιστημίου Αθηνών

Κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του και η ικανότητα ανταπόκρισής του στο εκπαιδευτικό του έργο, με στόχο τη μάθηση και την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

(Μία ψυχοκοινωνιολογική διάσταση)

Ο δάσκαλος είναι, αναμφισβήτητα, ο σπουδαιότερος παράγοντας που ασκεί σημαντική επιρροή στους μαθητές του κατά τις διαδικασίες μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτόν, αυτός, πρέπει να διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συγκροτούν την προσωπικότητά του και του προσδίνουν την ικανότητα για την ανταπόκρισή του στον εκπαιδευτικό του ρόλο. Ως προσωπικότητα, βέβαια, μπορεί να προσδιοριστεί η δυναμική οργάνωση των ψυχοσωματικών γνωρισμάτων και λειτουργιών του ατόμου σ' ένα ενιαίο σύστημα που καθορίζει τους τρόπους της συμπεριφοράς του και τη δυναμικότητα της προσαρμογής του στο περιβάλλον που ζει (πρβλ. Καψάλης 1983 σελ. 434).

Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα στο δάσκαλο είναι πάρα πολλά και μερικά από αυτά είναι ίσως κρυφά και ανεξιχνίαστα ακόμη. Τα βασικότερα όμως, σύμφωνα με τις έρευνες (βλ. Ausubel, U.A. 1981, σελ. 575 κ.κ.), είναι τα παρακάτω και μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες: Α΄. και Β΄.

Α΄. Γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δασκάλου

1. Η νοημοσύνη και η επιστημονική κατάρτιση

Ως νοημοσύνη, εδώ, ορίζεται ο βαθμός ανάπτυξης των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου (βλ. K.G. Liugmann 1980). Έτσι ως πρώτο και χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας κάθε ατόμου και επομένως και του δασκάλου θεωρείται η νοημοσύνη. Δεν απέχουν χρονολογικά πολύ οι εποχές (δικτατορία 1967-1974) που για πολιτικο–ιδεολογικές κυρίως σκοπιμότητες (πρβλ. Π. Παπακωνσταντίνου, 54/1990, σελ. 39), το στοιχείο αυτό στο άτομο, τον κοινό πολίτη, και στο δάσκαλό του δεν επιτρεπόταν να αναπτυχθεί διαμέσου της εκπαίδευσης σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό. Αυτός ήταν ο κύριος λόγος για τον οποίο η 3/ετής εκπαίδευση των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες καταργήθηκε πριν ακόμη ολοκληρωθεί (Ν. 437/1964) και περιορίστηκε και πάλι στα παλαιά μοντέλα των δύο ετών που

διήρκεσε μία 10/ετία ακόμη (βλ. Ρ. Ιμβριώτη 1983, σελ. 39 και Α. Φραγκουδάκη 1982), μέχρι το 1985, οπότε και αναβαθμίστηκε σε πανεπιστημιακό επίπεδο (βλ. ΦΕΚ.: 116/Π.Δ. 320/1983).

Σ' αυτή τη βάση, μερικοί υποστηρίζουν ακόμη και σήμερα (Ausubel 1981, σελ. 578), πως ένα minimun νοημοσύνης αρκεί, ώστε να μπορεί κανείς να διδάξει με επιτυχία, και ότι η εξυπνάδα του δασκάλου δε σχετίζεται σημαντικά με το αποτέλεσμα μάθησης των μαθητών. Στη χώρα μας βέβαια, η αντίληψη αυτή καταπολεμήθηκε με πείσμα ένα ολόκληρο αιώνα (βλ. Α. Φραγκουδάκη 1982). Σήμερα θεωρείται το λιγότερο αφελής. Η ανωτατοποίηση εξάλλου των σπουδών των μελλοντικών δασκάλων στη χώρα μας, τελευταία, μαρτυρεί την αναθεώρηση των θέσεων της Πολιτείας για το status quo του δασκάλου.

Ο δάσκαλος μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο, ως μορφωτικός παράγοντας, στην πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη ενός τόπου, αλλά για να το πετύχει αυτό, πρέπει πρώτα ο ίδιος να είναι πνευματικά και κοινωνικά αναβαθμισμένος. Για τον λόγο αυτόν, η επιστημονική του κατάρτιση, δηλαδή η θεωρητική του εκπαίδευση και η πρακτική του εξάσκηση κατά την περίοδο των σπουδών του, θεωρείται ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του (πρβλ. Δ. Μαυροσκούφη, τ. 40/1988).

Η επιστημονική συγκρότηση της προσωπικότητας του δασκάλου δημιουργεί σ' αυτόν την ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση:

α) να διαρθρώνει και να παρουσιάζει στους μαθητές του το διδακτικό υλικό μ' ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μ' ένα ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο,

β) να εκφράζει καθαρά, απλά και συγκεκριμένα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις εμπειρίες του, σε μια τέτοια φόρμα που να ενισχύει συνεχώς τη γλωσσική ανάπτυξη, την πνευματική ωριμότητα και το γνωστικό και εμπειρικό επίπεδο των μαθητών,

γ) να εντοπίζει τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες μάθησης, να τους ερευνά και να τους ερμηνεύει κατά ένα τρόπο χρήσιμο και αποτελεσματικό και

δ) να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με τους μαθητές του, ανατροφοδοτώντας τους κοινωνικά, συναισθηματικά, ορθολογιστικά και ιδιαίτερα με κριτική σκέψη.

Για να μπορέσει όμως, ο «υπό κατασκευήν» δάσκαλος να αποχτήσει τα βασικά αυτά επιστημονικά στοιχεία και να τα εντάξει στην προσωπικότητά του, είναι ανάγκη να λειτουργήσει αναθεωρητικά, αρμονικά, αλλά και δυναμικά ο Νόμος της προσφοράς και ζήτησης των στοιχείων αυτών στο χώρο της εκπαίδευσης (πρβλ. Μαυροσκούφη, τ. 40/1988, σελ. 68 κ.κ.).

Αυτό θα σήμαινε πλούσια και οργανωμένη «προσφορά» της επιστημονικής γνώσης και δυνατότητας πρακτικής άσκησης από το ένα μέρος, από μέρους των εκπαιδευτικών και μορφωτικών ιδρυμάτων, και άμεση και δυναμική αναζήτηση αυτής της προσφοράς από το άλλο μέρος, από μέρους των φοιτητών–δασκάλων. Ο Νόμος αυτός φαίνεται πως μέχρι τώρα δε μπόρεσε να λειτουργήσει καθώς πρέπει, βέβαια όχι μόνο για τη συγκρότηση της επιστημονικής προσωπικότητας του δασκάλου, αλλά κατά συνέπεια και για τη συγκρό-

τηση της προσωπικότητας του κάθε ατόμου που θα μπορούσε να γίνει διαμέσου της παιδείας τόσο στη γενική, όσο και στην επαγγελματική του εκπαίδευση. Τα αίτια αυτής της αδυναμίας θα πρέπει να αναζητηθούν στην «εκπαιδευτική πολιτική» του τόπου μας που ως τώρα δε μπόρεσε να λειτουργήσει ανταποκρινόμενη στο όνομα της «Εθνικής Παιδείας». Παρήγορο είναι, ωστόσο, ότι η εκπαίδευση των δασκάλων στη χώρα μας αναβαθμίστηκε σε πανεπιστημιακό επίπεδο και το γεγονός αυτό μπορεί να συμβάλει ανάλογα και στην επιστημονική συγκρότηση της προσωπικότητας του δασκάλου.

2. Ο ζήλος και ο ενθουσιασμός

Η άμεση και προσωπική αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης και πρακτικής άσκησης στο χώρο της εκπαίδευσης ξυπνά και καλλιεργεί στο σπουδαστή–δάσκαλο το ζήλο και τον ενθουσιασμό για την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Τα στοιχεία αυτά είναι μεγάλης σπουδαιότητας χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του δασκάλου και ασκούν σημαντική επίδραση στο κοινωνικό «γίγνεσθαι» του παιδιού κατά την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης. Ο σπουδαστής δάσκαλος που δεν έχει δοκιμάσει ποτέ στην πρακτική του εξάσκηση το ωραίο αυτό συναίσθημα του ζήλου και του ενθουσιασμού, καλόν είναι να επανεξετάσει την επιλογή του αυτή ως μελλοντικού δασκάλου. Ο Μπουσκάλι μπροστά στο φαινόμενο αυτό λέει: «Αν κάθε πρωί δεν σ' ενθουσιάζει η ιδέα ότι θα μπεις μέσα σ' αυτό το δωμάτιο μ' όλα αυτά τα μικρά παιδιά που θα σε κοιτάζουν με τα λαμπερά τους μάτια και θα περιμένουν να τα βοηθήσεις να φτάσουν κοντά σ' αυτήν την έδρα, τότε μην ξαναπατήσεις στο σχολείο». (Μπουσκάλι 1988, σελ. 55). Ο δε Pestalozzi τονίζει: «Τέτοιο είναι το θεμέλιο που πάνω του οικοδομούσα, έπρεπε τα παιδιά μου να γνωρίζουν από την αρχή της ημέρας μέχρι το τέλος της βραδιάς και σε κάθε στιγμή πάνω στο μέτωπο και στα χείλη μου, πως η καρδιά μου ήταν σ' αυτά δοσμένη, πως η ευτυχία τους ήταν και δική μου ευτυχία και οι χαρές τους χαρές μου». (Ξωχέλλης 1985, σελ. 29).

3. Η τάση για αποδοχή και συνεργασία

Η τάση του δασκάλου για αποδοχή των μαθητών του «όπως είναι» ο καθένας και η «πρόκλησή» του για συνεργασία κατά τις διαδικασίες μάθησης, είναι δύο άλλα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς του που επηρεάζουν επίης σημαντικά τη μάθηση και γνώση του παιδιού. Όταν ο δάσκαλος στη διδακτική του πράξη έλκει τους μαθητές του γύρω από τους θετικούς πόλους των διαστάσεών του: αποδοχή (+)/απόρριψη (–) και αυτονομία (+)/έλεγχος (–) (βλ. R.-A. Tausch 1973, σελ. 172), τότε διευκολύνονται οι διεργασίες μάθησης και τα άτομα, οι μαθητές, δραστηριοποιούνται και αναπτύσσονται αυτόβουλα και αυτόνομα, έτσι ώστε σταδιακά να μπορούν να αποφασίζουν μόνοι τους και υπεύθυνα τόσο για την ατομική τους, όσο και για την επαγγελματική

και κοινωνική τους ζωή. Αντίθετα, όταν ο δάσκαλος με τη στάση και τη συμπεριφορά του απωθεί τους μαθητές του προς τους αρνητικούς πόλους των δύο παραπάνω διαστάσεων, τότε η μάθηση και η γνώση επηρεάζονται αρνητικά και έτσι παρεμποδίζονται η ομαλή ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού (πρβλ. Μπουσκάλιας, 1988, σελ. 27).

4. Η αίγλη και η ελκυστικότητα

Ο δάσκαλος είναι αποδεκτός από τους γονείς και τα παιδιά τους, όταν αυτά εισέλθουν στο σχολείο, ως συνεχιστής της οικογενειακής αγωγής και ως τηρητής των κοινωνικών αξιών, χάρη στη νομιμότητά του με την οποία τον εξοπλίζει η Πολιτεία. Η ουσιαστική όμως αναγνώριση και αποδοχή του δασκάλου από μέρους των μαθητών, εξαρτάται από τις προσωπικές του ικανότητες, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται η αίγλη και η ακτινοβολία της ελκυστικότητάς του (βλ. Ausubel 1981, σελ. 577). Τα στοιχεία αυτά εμπεριέχονται ιδιαίτερα στην έκφραση της αγάπης και στη στάση της ετοιμότητας του δασκάλου για συμπαράσταση και βοήθεια στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι: η αγάπη και η σιγουριά, η μάθηση και η γνώση, ο έπαινος και η αναγνώριση και, η υπευθυνότητα και η δράση (Βλ. Mia Kelmer Pringle, 1979). Στη διδακτική πράξη όμως, κατά την πορεία των διαδικασιών μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, παρουσιάζεται ένα σοβαρό πρόβλημα, το πρόβλημα της «πειθαρχίας» (βλ. D. Kraus U.A. 1966, σελ. 69) που μπλοκάρει τις διεργασίες μάθησης και δημιουργεί πολλές φορές σοβαρές συγκρούσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Αυτό σημαίνει, ότι μερικοί μαθητές παρουσιάζονται ως «ταραξίες, απρόσεκτοι, ασεβείς, αμελείς» κ.λ.π. και δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και τούτο, διότι ή δεν θέλουν ή και το πιθανότερο, διότι δε μπορούν. Με βάση τα δύο αυτά επιχειρήματα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα αίτια του προβλήματος της «πειθαρχίας», θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στους μαθητές, όσο και πολύ περισσότερο ίσως στις υπάρχουσες λειτουργικές προϋποθέσεις του σχολείου γενικά και της κάθε τάξης ειδικότερα. Ωστόσο όμως η ερμηνεία μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, ο εντοπισμός των αιτίων και η αξιολόγηση αυτών εξαρτάται από τις εκάστοτε πολιτικές και παιδαγωγικές θέσεις της Πολιτείας εκφραστής των οποίων είναι ο δάσκαλος. Αυτό σημαίνει και πάλι πως ο δάσκαλος καλείται κάθε φορά που παρουσιάζεται πρόβλημα «πειθαρχίες» να συντονίσει, «εδώ και τώρα», και μάλιστα με διαδικασίες δημοκρατικές (βλ. Α. Τσιπλητάρης, 3/1984 σελ. 41-45), με βάση τις υπάρχουσες προϋποθέσεις μάθησης, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με τις απαιτήσεις του σχολείου (βλ. Θ. Τριλιανός, 10//1991, σελ. 18 κ.κ.).

Οι διεθνείς έρευνες δείχνουν, δυστυχώς, πως οι περισσότεροι δάσκαλοι εξαιτίας της συμπεριφοράς τους μπροστά στο πρόβλημα της «πειθαρχίας μέσα στην τάξη, αν δεν είναι αποκρουστικοί, είναι το λιγότερο άχαροι (βλ. E. Weber 1976). Επειδή όμως οι δάσκαλοι και οι δασκάλες βέβαια έχουν να κά-

νουν με μικρά παιδιά που λόγω της ηλικίας τους είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και επειδή η συμπεριφορά των δασκάλων τους επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξή τους, γι' αυτό οι δάσκαλοι και οι δασκάλες δεν πρέπει παρά να είναι χαρούμενες και ελκυστικές προσωπικότητες.

5. Η υπομονή και η καλοσύνη

Οι μαθητές, σύμφωνα βέβαια πάντα με τις έρευνες (βλ. Α. Τσιπλητάρης, 3/1984 σελ. 37 κ.κ.), αγαπούν και εκτιμούν το δάσκαλο που ενδιαφέρεται γι' αυτούς και τα προβλήματά τους χωρίς διακρίσεις και ιδιαίτερες συμπάθειες. Ενώ απεναντίας δεν αρέσει σ' αυτούς ο δάσκαλος που αναγνωρίζει και επαινεί μόνο τους «καλούς» μαθητές· τιμωρεί εύκολα τους «κακούς» και είναι απαισιόδοξος και απωθητικός. Στην κοινωνία μας βέβαια, καθώς και σ' όλες τις μοντέρνες κοινωνίες, ως πιο αποδεκτός, ιδιαίτερα από τους γονείς, θεωρείται ο δάσκαλος με αποτελεσματική γνωστική επίδοση και λιγότερο αυτός που είναι αγαπητός μόνο στους μαθητές: Ως ιδανικός, ασφαλώς, θεωρείται ο δάσκαλος εκείνος που συνδυάζει αρμονικά και τα δύο αυτά στοιχεία, δηλαδή τόσο την αποδοτικότητα, όσο και την αγάπη και συμπάθεια.

Ακόμη, δάσκαλοι που εκπέμπουν «ζεστασιά» και δείχνουν κατανόηση, ασκούν θετική επιρροή τόσο στην μάθηση όσο και στην ψυχική και πνευματική υγεία –τη συγκρότηση της προσωπικότητας– των μαθητών τους και τούτο διότι οι μαθητές ιδιαίτερα του δημοτικού σχολείου, αναζητούν στο δάσκαλό τους, στην ηλικία αυτή, ένα υποκατάστατο των γονιών τους, ώστε να καταλάβουν μια θέση στον «ήλιο». Οι θερμοί δάσκαλοι συμπεριφέρονται φιλικά προς τους μαθητές τους, τους παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και τους αποδέχονται ως άτομα όπως είναι. Κατά τις διαδικασίες μάθησης τους ενθαρρύνουν, κι έτσι καλλιεργούν τη συμπεριφορά τους με επιείκεια. Δάσκαλοι με τέτοια στοιχεία είναι σίγουρα τύποι δημοκρατικοί (βλ. Τσιπλητάρης, ό.π. σελ. 34 κ.κ.) και διακρίνονται ιδιαίτερα για την υπομονή, την καλοσύνη και κατανόηση στις ἀψιθυμικές αντιδράσεις των μαθητών τους. Χάρη σ' αυτά τα στοιχεία, οι δάσκαλοι αυτοί έχουν σημαντική επίδραση στην ποιοτική δημιουργικότητα των μαθητών του. Δυστυχώς όμως, όπως οι έρευνες αποδεικνύουν, οι δάσκαλοι που διακατέχονται από τέτοια θετικά στοιχεία συμπεριφοράς, δεν ξεπερνούν το 25% (βλ. Ausubel 1981, σελ. 577) στο σύνολό τους.

Συμπερασματικά πρέπει να τονιστεί μία φορά ακόμη, ότι η προσωπικότητα του δασκάλου που συγκροτείται από τα παραπάνω στοιχεία, σχετίζεται πάντοτε με την ποσοτική και ιδιαίτερα ποιοτική αποδοτικότητα των μαθητών του, καθώς και με την κοινωνική τους συμπεριφορά. Γενικά, ο δάσκαλος που είναι υπομονητικός και καλοσυνάτος, ζωντανός, αισιόδοξος και παρωθητικός, θεωρείται ως ιδιαίτερα επιτυχημένος στο επάγγελμά του.

Β΄. Ειδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δασκάλου

1. Οι ειδικές γνώσεις και η ευχέρεια του λόγου

Σημαντικό γνώρισμα της προσωπικότητας του δασκάλου αποτελούν και οι ειδικές γνώσεις που αυτός κατέχει. Και παρότι οι έρευνες (βλ. Ausubel 1981, σελ. 579) υποστηρίζουν, πως οι ειδικές γνώσεις του δασκάλου, όπως εξάλλου και η ευφυΐα του, πολύ λίγο συσχετίζονται με την επιτυχία στη διδασκαλία του και την επίδοση των μαθητών του, εμείς πρεσβεύουμε ότι οι ειδικές γνώσεις και οι ειδικές ικανότητες αποτελούν τη σπουδαιότερη πηγή, απ' όπου ο δάσκαλος μπορεί να αντλεί δυνάμεις για το έργο του. «Οι γνώσεις, λέει ο λαός, λύνουν τη γλώσσα και οι δεξιότητες λύνουν τα χέρια του ανθρώπου».

Αν οι μαθητές γνωρίζουν ότι ο δάσκαλός τους έχει ειδικές γνώσεις και ικανότητες, είναι π.χ. γυμναστής, μουσικός, καλλιτέχνης κ.λ.π. σπεύδουν πρόθυμα να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, να μάθουν. Ενώ αν διαπιστώσουν ότι ο δάσκαλός τους υπολείπεται ή κάνει κατ' επανάληψη λάθη, τότε αυτός χάνει τη δύναμη της επιρροής του. Είναι βέβαια γνωστό ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες χρειάζονται από καιρό σε καιρό ανανέωση και επιβεβαίωση, διότι εκτός του ότι οι επιστήμες είναι εξελισσόμενες, οι γνώσεις του με τον καιρό ξεχνιούνται και οι δεξιότητες απομαθαίνονται, όταν κυρίως τα άτομα αδρανοποιούνται. Για τους παραπάνω λόγους είναι ήδη φανερό ότι ο δάσκαλος, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, πρέπει να εξειδικευτεί σε μια ή δυο το πολύ ειδικότητες, π.χ. Μαθηματικά και Μουσική ή Γυμναστική και Γλώσσα. Στην πορεία δε της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου, πρέπει κατά μικρά ή μεγάλα χρονικά διαστήματα (3-5 χρόνια) να μετεκπαιδεύονται. Έτσι οι ειδικές του γνώσεις θα μπορούν να ανανεώνονται και οι δεξιότητές του να ισχυροποιούνται.

2. Η οργανωτική ικανότητα και η πρωτοβουλία

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι μιας ομάδας ατόμων, όπως είναι η ομάδα των μελών μιας σχολικής τάξης, πρέπει πρώτα να επιτευχθούν οι επιμέρους στόχοι του καθενός. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, δηλαδή τόσο των ατομικών όσο και των κοινών στόχων, απαιτείται η οργάνωση και ο συντονισμός των μεμονωμένων δραστηριοτήτων των μελών της σχολικής τάξης. Η απαίτηση όμως αυτή προϋποθέτει την ικανότητα ατόμων με πρωτοβουλίες (βλ. P.R. Wellhofer 1988, σελ. 133 κ.ε.).

Ο δάσκαλος μέσα στην ομάδα της σχολικής τάξης είναι ένα από τα μέλη της που, λόγω της σωματικής και πνευματικής του υπεροχής, κατέχει μια ιδιαίτερη θέση και παίζει ένα ιδιαίτερο ρόλο με σημαντική επιρροή στις διαδικασίες μάθησης. Οι στόχοι της διδακτικής πράξης, οι σχέσεις των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας και οι κανόνες εργασίας, συνεργασίας και συμπεριφοράς πηγάζουν κυρίως από το δάσκαλο, μέσω της ικανότητάς του που διαθέτει στην τροφοδότηση και ανατροφοδότηση των μαθητών του. Η ποσοτική αλλά ποιοτική ανατροφοδότηση των μαθητών πρέπει να στηρίζεται στις

ικανότητες, τις εμπειρίες και προσμονές τους, διότι έτσι επιτυγχάνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα η συμμετοχική οργάνωση και η συνεργατική διεκπεραίωση των διαδικασιών μάθησης. Στις διαδικασίες αυτές, η προσωπικότητα του δασκάλου ξεχωρίζει:

α) ως προς τις ικανότητες πρωτοβουλίας στην ανάπτυξη και συντονισμό των δραστηριοτήτων των μαθητών,

β) ως προς την ικανότητα προσαρμογής του στις εκάστοτε καταστάσεις και απαιτήσεις της στιγμής και

γ) ως προς την ικανότητα προσανατολισμού του στους εκάστοτε επιδιωκόμενους στόχους της διδακτικής πράξης.

Έτσι, οι οργανωτικές αυτές ικανότητες και πρωτοβουλίες του δασκάλου, επηρεάζουν θετικά τις διαδικασίες μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και συμβάλλουν σημαντικά στο «κοινωνικό γίγνεσθαι» και τη συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών.

3. Ο αρμονικός προσανατολισμός στην ύλη και το μαθητή

Η διδακτέα ύλη και ο μαθητής αποτελούν δύο βασικά υπο–συστήματα του σχολικού συστήματος και χαρακτηρίζονται αντίστοιχα ως «εξωτερικό» και «εσωτερικό» σύστημα της σχολικής τάξης (βλ. E. Weber 1976, σελ. 256 κ.κ.). Με βάση τα δύο αυτά σχολικά υποσυστήματα, ο δάσκαλος έχει τρεις δυνατότητες προσανατολισμού:

α) Να προσανατολιστεί στο λεγόμενο εξωτερικό σύστημα της τάξης. Αυτό σημαίνει την κατά γράμμα εφαρμογή και τήρηση των διατάξεων του σχολικού συστήματος. Ο δάσκαλος εδώ εργάζεται με βάση το «παιδαγωγικό αξίωμα» της σχολικής επίδοσης και τηρεί απαρέγκλιτα την εφαρμογή του προγράμματος. Η σχολική επίδοση όμως είναι συνάρτηση τριών βασικών παραγόντων, της ύλης, του μαθητή και του δασκάλου ως συντονιστή των δύο πρώτων. Στην περίπτωση αυτή εδώ ο δάσκαλος παρουσιάζεται σίγουρα ως ένα «καλό εκτελεστικό όργανο» των επιταγών ενός συστήματος, αγνοεί όμως ένα από τους βασικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, το μαθητή, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις δυνατότητές του, χωρίς την ικανοποίηση των οποίων δεν είνα δυνατόν να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι (βλ. Νόμος Πλαίσιο 1566/85, άρθρο Ι).

) Να προσανατολιστεί στο λεγόμενο «εσωτερικό σύστημα της τάξης». Αυτό σημαίνει την ικανοποίηση των αναγκών, επιθυμιών και απαιτήσεων των μαθητών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις του σχολικού προγράματος αναφορικά με την ύλη. Ο δάσκαλος εδώ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δασκαλο–πατέρας», ο οποίος ασφαλώς ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τις «επιταγές» των μαθητών του. Αγνοεί όμως τον άλλο σημαντικό παράγοντα, την ύλη που αποτελεί το όργανο δουλειάς, χωρίς το οποίο δεν είναι κατορθωτό και πάλι να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόγοι (πρβλ. ό.π. και άρθρο 4).

γ) Η τρίτη δυνατότητα, δηλαδή ο προσανατολισμός του δασκάλου στην ικανοποίηση των απαιτήσεων τόσο της ύλης όσο και των μαθητών, αποτελεί το ιδανικότερο «παιδαγωγικό αξίωμα», διότι έτσι μόνο ο δάσκαλος μπορεί ως προσωπικότητα να συμβάλει σημαντικά στην ομαλή ανάπτυξη και συγκρότηση του «κοινωνικού γίγνεσθαι» των μαθητών. Έτσι εξάλλου ανταποκρίνεται στο ρόλο του και στις προσμονές των άλλων, καθόσον υπηρετεί την πολιτεία ως όργανο και εκφράζει τα άτομα, τους μαθητές του ως δάσκαλος.

4. Η ικανότητα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης

Η ικανότητα του δασκάλου για επικοινωνία με τους μαθητές του και η ικανότητα της ανατροφοδότησής τους από αυτόν θεωρούνται επίσης πολύ σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του.

Με την επικοινωνία του ο δάσκαλος διακηρύσσει τις σχέσεις του με τους μαθητές του, που τις εκφράζει με λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα (βλ. Δ. Γεώργας, Α/1986, σελ. 270 κ.κ.) κατά τη διάρκεια της διδακτικής του πράξης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Με την ανατροφοδότησή του δε δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του, στον καθένα χωριστά, ανάλογα και με τη μορφή επικοινωνίας του (ατομική, δυαδική, ομαδική) λήψης, επεξεργασίας, κωδικοποίησης και εσωτερίκευσης της νέας γνώσης.

Με την ανατροφοδότησή του ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές του ιδιαίτερα τη δυνατότητα του προβληματισμού και της διάκρισης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη μιας νέας ιδέας, γεγονότος ή φαινομένου, η οποία ισχυροποιεί τη θέληση για τη δοκιμή μιας νέας συμπεριφοράς που θα σμίκρυνε, αν βέβαια δεν θα επούλωνε το χάσμα της σκέψης και αντίληψης η οποία δημιουργείται ανάμεσα στον εαυτόν μας και στους άλλους (βλ. Kritisches Lexikon 1977, σελ. 169-70).

Η ικανότητα αυτή προϋποθέτει, εκτός των άλλων, καλή κατοχή και συστηματική οργάνωση του αντικειμένου που κάθε φορά πρέπει να διδαχτεί από το δάσκαλο. Η γνώση και η κατοχή της διδακτέας ύλης ενισχύει στο δάσκαλο τη δύναμη της πειθούς, εξασφαλίζει τη σταθερότητα των απόψεών του, την καθαρότητα του λόγου και τη σαφήνεια των εννοιών. Όλα αυτά τα στοιχεία παρέχουν την ευχέρεια και τη δυνατότητα στο δάσκαλο για μια ουσιαστική επικοινωνία αυτού με τους μαθητές του κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης, πράγμα που ενισχύει και επιβεβαιώνει τις ικανότητες του μαθητή και κατ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του.

Βιβλιογραφία

Α΄.

1. Γεώργας, Δ.: Κοινωνική Ψυχολογία, τ.Α΄, Αθήνα 1986.
2. Ιμβριώτη, Ρ.: Παιδεία και Κοινωνία. Έκδ. Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα 1983 (3).

3. Καψάλης, Α.: Παιδαγωγική Ψυχολογία. Έκδ. Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1983.
4. Liugmann, K.G.: Ο μύθος της ευφυΐας. Έκδ. Άλμπαρτος. Αθήνα 1980.
5. Μαυροσκούφης, Δ.: Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40/1988, σσ. 64-78.
6. Μπουσκάλιας Λ.: Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις. Έκδ. Γλάρος. Αθήνα 1988.
7. Νόμος 4379/1964.
8. Νόμος Πλαίσιο αρ. 1566/85.
9. Ξωχέλλης, Π.: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Έκδ. Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1985 (3).
10. Παπακωνσταντίνου, Π.: Παιδαγωγικά Τμήματα και κοινωνικός έλεγχος. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 54/1990, σσ. 39-45.
11. Τσιπλητάρης, Α.: Αντιαυταρχική Αγωγή: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 3/1984, σσ. 34-51.
12. Τριλιανός, Θ.: Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 1°/1991, σσ. (18)/19-28.
13. ΦΕΚ.: 116/Π.Δ. 320/1983.
14. Φραγκουδάκη, Α.: Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Έκδ. Κέδρος. Αθήνα 1982.

Β'.

15. Ausubel, U.A.: Psychologie des Unterrichts 2. Beltz Verlag. Weiheim und Baesl 1981 (2), Bd. 2., S. 575-594.
16. Kelmer Pringle, Mia: Was Kinder brauchen. Klett-Cotta. Stuttgart 1979.
17. Kraus, D. u.a.: Jugend lexikon erziehng. Rowohlt Taschnbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 1976.
18. Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Politik. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 1975.
19. Tausch, R. u.A.: Erziehungspsychologie. Verlag der Psychologie. Dr. J. Hogrete. Göttingen 1973.
20. Weber, E.: Erziehungsstile. Verlag Ludwig Auer Donauwörth 1976.
21. Wellhöfer, P.R.: Grundstudium Sozialpsychologie. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1988.

Obscura initia: οι ρίζες του διδασκαλικού επαγγέλματος

Δρα Αντ. Γ. Χουρδάκη
Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης

– «οἱ διά τό πένεσθαι διδάσκοντας
ἃ ἠπίσταντο,
πολλούς κατασκεύασαν ἄνδρας ἐλλογίμους»
(Ἀθήναιος)

1. Εισαγωγή – Γενική Προβληματική

Στη μελέτη μας αυτή προσπαθούμε να διερευνήσουμε υπό το πρίσμα μιας συγκριτικής προοπτικής το επάγγελμα του δασκάλου της αρχαιότητας στην κλασσική, ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο, τα κίνητρα που τον οδήγησαν ή τον ανάγκασαν να επιλέξει το επάγγελμα αυτό, το επίπεδο της μόρφωσής του, καθώς επίσης και τον ρόλο του μέσα στα πλαίσια της πολιτικής δομής της αρχαίας κοινωνίας.

Προτού όμως προχωρήσουμε μας είναι απαραίτητη μια διευκρινιστική παρατήρηση. Όταν μιλάμε για το δάσκαλο της αρχαιότητας εννοούμε το σώμα εκείνων που εξασφάλιζαν τη διδακτική λειτουργία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από την στοιχειώδη ως την ανώτερη, και αντικείμενό τους ήταν η διδασκαλία των γραμμάτων, η βαθύτερη μελέτη της γραμματικής, ο σχολιασμός και η ανάλυση των ποιητών και των κλασσικών συγγραφέων, η φιλοσοφία και η ρητορική.

Ο κιθαριστής, ο παιδοτρίβης, ο δάσκαλος της ζωγραφικής, ο παιδαγωγός και κάποιες άλλες κατηγορίες δασκάλων, των οποίων ο ρόλος και η αμοιβή βρισκόταν σε συνάρτηση με την αναπροσαρμοζόμενη κάθε φορά κοινωνική εκτίμηση και αποδοχή, δεν θα μας απασχολήσουν εδώ.

Η διερεύνηση ωστόσο ενός τέτοιου θέματος δημιουργεί κατά συνέπεια και μια ανάλογη προβληματική, η οποία επικεντρώνεται στα παρακάτω ερωτήματα: ποιες ανάγκες οδήγησαν στην εμφάνιση του πρώτου «διδάξαντα τα γράμματα», του δασκάλου δηλαδή της ομαδικής αγωγής; Ποιά ήταν τα κριτήρια επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος στην αρχαιότητα; Η επιλογή ενός τέτοιου επαγγέλματος από ποιους κοινωνικούς ή ατομικούς παράγοντες επηρεαζόταν; Πώς αντιμετώπιζε η αρχαία κοινωνία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Πώς οι γονείς έβλεπαν τότε τον δάσκαλο των παιδιών τους; Ποιά ήταν η συμβολή του επαγγέλματος αυτού στην κοινωνική κινητικότητα της

εποχής; Πώς διοριζόταν ο αρχαίος δάσκαλος στις διάφορες βαθμίδες; Με ποιά κριτήρια γινόταν η πρόσληψή του; Ποιές ήταν οι αμοιβές των δασκάλων της κάθε κατηγορίας και της κάθε βαθμίδας; Τί ρόλο διαδραμάτισαν οι Σοφιστές και οι Rhetores Latini ως επαγγελματίες καθηγητές; Ποιά ήταν η αντιμετώπιση των δασκάλων της κατηγορίας αυτής σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες; Μπορούσε κανείς ακολουθώντας ένα τέτοιο επάγγελμα να διαγράψει λαμπρή σταδιοδρομία; Ποιό ρόλο διαδραμάτισαν οι μαικήνες της εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική των ελληνιστικών και ρωμαϊκών πόλεων;

Ο δάσκαλος της αρχαιότητας αρκούνταν σε μια λειτουργία, που άλλοτε ήταν ταπεινή και δεν τον ικανοποιούσε και άλλοτε του παρείχε τη δυνατότητα πλούτου και υψηλών αξιωμάτων. Αυτή η διδακτική λειτουργία ήταν ένας ρόλος που αναλάμβανε, ένα επάγγελμα που ασκούσε και ταυτόχρονα μία από τις κοινωνικές υπηρεσίες και δραστηριότητες της οργανωμένης ιεραρχικά πόλης-κράτους. Πρόκειται για μια λειτουργία που αποσπάστηκε από την οικογένεια, για να ανατεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία και να διαδραματίσει ρόλο μεταδότη και μεσολαβητή των στοιχείων ενός πολιτικού και πολιτισμικού οργανισμού. Έτσι για παράδειγμα, στην Αίγυπτο, τα σχολεία των γραφέων λειτουργούσαν σαν «εργαστήρια» μετάδοσης της φαραωϊκής διοίκησης και πολιτικής και στη Ρώμη ως «αγωγοί» του mos majorum και των αξιών του pater familias.[1]

Στην Αρχαία Ελλάδα όλο το οικοδόμημα της εκπαίδευσης συνδεόταν, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, με την γενική πολιτική των πόλεων-κρατών και το ευρύτερο πολιτιστικό τους σύστημα. Άνδρες, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης ή ο Αρίστιππος και ο Θεόφραστος, έδιναν συμβουλές στις πολιτικές αρχές για την αγωγή και εκπαίδευση των νέων, λειτουργώντας ουσιαστικά σαν επιτροπές εμπειρογνωμόνων της παιδείας.

2. Termini technici

Το ενδιαφέρον της μελέτης εδώ στρέφεται στους τεχνικούς όρους που χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι για να κατονομάσουν το δάσκαλο της εποχής ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία δίδασκε.

Ο όρος «γραμματιστής» αναφέρεται στο δάσκαλο της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας, τόσο της κλασικής όσο και της ελληνιστικής αρχαιότητας και προσδιορίζει τον διδάσκοντα ανάγνωση και γραφή. Στην ελληνιστική όμως αρχαιότητα ο δάσκαλος της στοιχειώδους παιδείας ονομαζόταν επίσης «διδάσκαλος» και «καθηγητής». Ο όρος «διδάσκαλος» απαντάται σε αιγυπτιακό πάπυρο, όπου κάποιος μαθητής Θώνις αποκαλεί με τον όρο «διδάσκαλοι» τους πρώτους του δασκάλους. Σπάνια ο όρος «καθηγητής» αποδίδεται στο δάσκαλο της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας και συναντάται σε πάπυρο για να αποδώσει τον κατ' οίκο ιδιωτικό διδάσκαλο και μάλιστα τον διδάσκοντα κόρη στρατηγού ή γόνους ευγενών οικογενειών. Η κατ' οίκον διδασκαλία αποτελούσε αποκλειστικά προνόμιο των ηγεμονικών και αριστοκρατικών κύκλων. Τέτοιοι οικοδιδάσκαλοι υπήρξαν ο Χείρων και ο Φοίνικας, ο Αριστο-

τέλης και ο Πλούταρχος κ.ά. Παρόμοια καθήκοντα ασκούσε και ο παιδαγωγός της αρχαιότητας.

Στην ελληνιστική εποχή, την έννοια του διδάσκοντα τα πρώτα γράμματα απέδιδε και ο όρος «γραμματοδιδάσκαλος», νεότερος όμως γλωσσικός συνδυασμός. Όπως φαίνεται όμως, ο επικρατέστερος και ακριβέστερος όρος για να κατονομασθεί ο δάσκαλος της πρώτης βαθμίδας ήταν ο όρος «γραμματιστής». Οι Λατίνοι για να προσδιορίσουν το δάσκαλο της βαθμίδας αυτής χρησιμοποιούσαν κυρίως τους όρους primus magister, magister ludi, magister ludi litterarii και σπάνια τον όρο litterator, κατ' αναλογία προς τον ελληνικό όρο «γραμματιστής».[2]

Ο δάσκαλος της δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, που δεν τον συναντάμε στην κλασική περίοδο ως θεσμό, αλλά ως νοητική σύλληψη στην πλατωνική σκέψη, κατά την ελληνιστική περίοδο ονομαζόταν «γραμματιστής» και ήταν εκείνος που δίδασκε «γραμματική» και κάθε σχετικό προς αυτή, δηλαδή συστηματικότρη μελέτη και ανάλυση των ποιητών και κλασικών συγγραφέων, διαφοροποιούμενος έτσι από τον «γραμματιστή». Οι δάσκαλοι της βαθμίδας αυτής ονομάζονται επίσης «καθηγηταί» και «διδάσκαλοι», ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται και οι όροι «φιλόλογος», και «κριτικός».

Στη ρωμαϊκή περίοδο οι δάσκαλοι αυτής της βαθμίδας είχαν την επωνυμία grammaticus: grammatici latini.[3]

Τέλος, οι δάσκαλοι της τρίτης βαθμίδας στην κλασική και ελληνιστική περίοδο ονομάζονται «σοφιστές» και «ρήτορες» και πολλές φορές αναφέρονται με την επωνυμία «καθηγηταί» σε πολλούς αιγυπτιακούς παπύρους. Στη Ρώμη αναφέρονται με την επωνυμία rhetores latini και oratores.[4] (πβ. πίνακα 1).

Πίνακας Ι

Βαθμίδες Χρονική Περίοδος	Στοιχειώδης	Μέση	Ανώτερη
ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ		ΣΟΦΙΣΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤ.	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ (ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ) (ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ) ΓΡΑΜΜΑΤΟΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ	ΣΟΦΙΣΤΗΣ ΡΗΤΩΡ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΡΩΜΑΪΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	MAGISTER LUDI PRIMUS MAGISTER MAGIESTER LUDI LITTERARII LITTERATOR ≠ CALCULATOR*	GRAMMATICUS LATINUS	RHETOR LATINUS ORATOR

* Οι πηγές διαφοροποιούν το έργο του calculator από εκείνο του magister ludi.

3. Ο Γραμματιστής/Magister Ludi και ο Γραμματικός/Grammaticus: Οι δάσκαλοι των σχολείων της στοιχειώδους και μέσης παιδείας.

Στην ελληνική κοινωνία του 8ου π.Χ. αιώνα η αγωγή και η μάθηση στηρίχθηκε στην ανθρώπινη εμπειρία του γονιού και του παιδαγωγού και η κοινωνικοποίηση του νέου ανθρώπου συντελούνταν μέσα από την άμεση επαφή του με τη ζωή. Με τη διαφοροποίηση όμως που συνέβη στο κοινωνικοπολιτικό σύστημα του 5ου και 4ου π.Χ. αιώνα, η παιδαγωγική διαδικασία απαίτησε καλύτερη οργάνωση και μεθόδευση.

Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών, η γενίκευση της χρήσης της γραφής, οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και ανάγκες που επικράτησαν, οι νέες μορφές και τρόποι ζωής που δημιουργήθηκαν ήταν τα στοιχεία εκείνα που νομιμοποίησαν και επέβαλαν το θεσμό της ομαδικής διδασκαλίας και κατέστησαν απαραίτητη τη δημιουργία σχολείου γραμμάτων («διδασκαλεῖον»/-«γραμματοδιδασκαλεῖον»), και την εμφάνιση ενός νέου επαγγέλματος που είχε στην υπευθυνότητά του τη «διδασκαλία τῶν γραμμάτων», του «γραμματιστή». Τώρα απαιτούνταν από τα ενεργά μέλη της πολιτικής κοινότητας ικανότητες που σε καμιά περίπτωση δεν ήταν δυνατό να καλλιεργηθούν με τον παραδοσιακό τρόπο αγωγής, την εξατομικευμένη ή κατ' οίκον διδασκαλία. Η εκπαίδευση επεκτεινόμενη αναγκαστικά και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την καθιέρωση του επαγγέλματος του δασκάλου.

Για το δάσκαλο της κλασικής, ελληνιστικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας είτε ονομαζόταν γραμματιστής, είτε magister ludi, είτε γραμματικός, ή φιλόλογος, ή κριτικός, ή καθηγητής, ή grammaticus είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε την εξής παραδοχή: έχαιρε χαμηλής κοινωνικής εκτίμησης. Με το επάγγελμά του δυσφημιζόταν πρόσωπα και καταστάσεις όπως: ο Ατρόμητος που εξαναγκάστηκε να εργαστεί στην υπηρεσία του γραμματιστή Ελπία κατεστραμμένος οικονομικά από τον πόλεμο και τους Τριάκοντα· βασιλείς, σατράπες και άρχοντες, ή πολιτικοί εξόριστοι που λόγω φτώχειας αναγκάζονταν να γίνουν έμποροι παστών ψαριών ή να διδάσκουν πρώτη ανάγνωση και γραφή, κατά μαρτυρία Λουκιανού· είτε ακόμη έκπτωτοι τύραννοι, όπως ο Διονύσιος των Συρακουσών, που εξόριστος άσκησε το επάγγελμα του δασκάλου· είτε, τέλος ο πατέρας του Αισχύλου και του Επίκουρου, που περιήλθαν χωρίς τη θέλησή τους στην ανάγκη εξάσκησης αυτού του επαγγέλματος.[5]

Η κοινωνική θέση του δασκάλου της αρχαιότητας ήταν σημαντικά χαμηλή σε μιά περίοδο, όπου το σχολείο αποτελούσε κυρίαρχο μηχανισμό αντανάκλασης και επιβολής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, εφόσον μονάχα οι έχοντες και οι οικονομικά δυνάμενοι ήταν σε θέση να μορφωθούν. Το επάγγελμα του δασκάλου της στοιχειώδους και μέσης παιδείας δε φαίνεται να έβρισκε το κύρος και την κοινωνική απήχηση που απαιτούνταν. Σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούσε μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας ή «γέφυρα» κοινωνικής και πολιτικής ανέλιξης.

Η πολιτεία έτρεφε προς το πρόσωπο του γραμματιστή μια δυσπιστία. Ο Σόλωνας ήταν ένας από εκείνους που πίστευε ότι η παρουσία του δασκάλου οφειλόταν σε μία κατ' ανάγκη συγκατάβαση και συγκατάνευση ή ανοχή της πολιτικής κοινότητας.[6] Η οικονομική ανεπάρκεια που οδηγούσε στο επάγγελμα αυτό, το «διά τό πένεσθαι διδάσκοντας ἃ ἠπίσταντο»[7] στιγμάτιζε μία επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα στο περιθώριο της κοινωνικής δομής και του πολιτικού σχηματισμού της πόλης-κράτους. Η περιφρόνηση αυτή οφειλόταν κατά κύριο λόγο στην εμπορική έννοια του επαγγέλματος αυτού που έπρεπε αυτό καθεαυτό να αναζητήσει την πελατεία του και να εξασφαλίσει την αμοιβή του, πράγματα υποτιμητικά για την παιδαγωγική σκέψη και φιλοσοφία των Αρχαίων. Εφόσον ο δάσκαλος ήταν μισθωτός έπρεπε να ήταν ξένος· η δυνατότητα άλλωστε λειτουργίας ενός «ιδρύματος της παιδείας» με έμμισθο προσωπικό ήταν ο λόγος που θα έπρεπε, κατά τον Πλάτωνα, οι δάσκαλοι να μην ήταν πολίτες. Εκφράσεις του τύπου: «ἤτοι τέθνηκεν ἢ διδάσκει γράμματα»,[8] φανέρωναν έναν κοινωνικό ωχαδελφισμό και μια αποστροφή για το επάγγελμα του δασκάλου.

Ποιό ήταν όμως οι βαθύτεροι λόγοι της κοινωνικής αποστροφής προς αυτό το επάγγελμα; θα τους κατατάσσαμε σε δύο κατηγορίες: α) λόγοι που αφορούν άμεσα στον ίδιο τον δάσκαλο και την επαγγελματική του ταυτότητα και β) λόγοι που σχετίζονται γενικά με τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο δάσκαλο και το σχολείο. Στην πρώτη κατηγορία η χαμηλή κοινωνική θέση του δασκάλου οφειλόταν στα παρακάτω αίτια:

α.1. Δεν προϋπέθετε ειδικά προσόντα.

α.2. Δεν διέθετε την ανάλογη επαγγελματική μόρφωση.

α.3. Δεν του ζητούσαν ειδικούς τίτλους, αλλά τον επέλεγαν «κατά συνείδηση».

α.4. Όποιος γνώριζε ανάγνωση και γραφή ήταν αυτοσχεδίως και αυτοδιδάκτως δάσκαλος. Ο καθένας θεωρούσε τον εαυτό του κατάλληλο για ζητήματα παιδείας και αγωγής. Συνέβαινε δηλαδή το ίδιο το σχολείο να καταρτίζει το προσωπικό του.

α.5. Δεν υπήρχε ουσιαστικά η «επαγγελματοποίηση». Το έργο του εκπαιδευτικού θεωρούνταν απλό και εύκολο, έφτανε μονάχα το ένστικτο και η κοινή πείρα.

α.6. Ο δάσκαλος δε χρειαζόταν να καταθέσει εχέγγυα συμπεριφοράς, χαρακτήρα και εντιμότητας. Η αναζήτηση στο πρόσωπό του μιας facultatis electivae θα σήμαινε ριζική παρανόηση της προσωπικότητας και του έργου του.

Στη δεύτερη κατηγορία ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου ήταν υποβαθμισμένος για τους εξής λόγους:

β.1. Το σχολείο διαδραμάτιζε, βέβαια, σημαντικό ρόλο στην όλη αγωγή και παιδεία του νέου, αλλά ο δάσκαλος, καθώς ήταν επιφορτισμένος με ένα ειδικό τομέα διδασκαλίας, δεν ασκούσε ολόκληρο το έργο της αγωγής, δηλαδή την ηθική διαπαιδαγώγησή του.

β.2. Ο δάσκαλος καλλιεργούσε, κυρίως, ένα διευθυντικό/εξουσιαστικό μοντέλο, αλλά δεν έπαιζε το ρόλο του πνευματικού πατέρα, όπως η τροφός, ο παιδαγωγός, ή ο εραστής.

β.3. Η οικογένεια και η πολιτεία δεν άφηναν ολόκληρη την παιδαγωγική ευθύνη στο δάσκαλο. Έδιναν έμφαση και στους «εξωσχολικούς» παράγοντες.[9]

β.4. Σύμφωνα με την αρχαία παιδαγωγική αντίληψη, δεν ετίθετο πρόβλημα ψυχολογίας και ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού, ώστε να απαιτηθούν ιδιαίτερα προσόντα και επιστημονική κατάρτιση από το δάσκαλο της εποχής. Άλλωστε ο επαγγελματικός του ρόλος δεν ήταν σαφώς οριοθετημένος, όπως συνέβαινε σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες και επαγγελματικές κατηγορίες.

β.5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εθεωρείτο κατάλληλο κυρίως για δούλους, μέτοικους, απελεύθερους και πολιτικούς εξόριστους.

β.6. Ήταν επάγγελμα με την εμπορική και ευτελή κυρίως έννοια του όρου.

Ο δάσκαλος, αυτό το «πτωχό ανθρωπάριο», με το έσχατο των επαγγελμάτων, rem indignissimam και τα obscura initia του Τάκιτου (χαρακτηρισμός για ένα νεόπλουτο που είχε αρχίσει ως δάσκαλος), μόνο κατά περιπτώσεις και βαθμίδες ετύγχανε κάποιας κοινωνικής και πολιτικής αναγνώρισης. Στη Μίλητο είχε ανώτερη θέση από τους συναδέλφους του της γυμναστικής. Κατά τον 3ο π.Χ. αι., στη Λάμψακο του παρέχεται φορολογική απαλλαγή και ο Πτολεμαίος ο Ψιλάδελφος τον εξαιρεί από τη φορολογία του άλατος.[10]

Αλλά και μνημεία με επιτύμβια επιγράμματα αφιερώθηκαν σε ορισμένους από αυτούς. Όπως η περίπτωση ενός γέρου δασκάλου από τη Ρόδο πού όταν πέθανε, ύστερα από πενήντα δύο χρόνια διδασκαλίας, οι μαθητές του του αφιέρωσαν τους παρακάτω στίχους:

«Γράμματ' ἐδίδαξεν ἔτεα πεντήκονθ' ὅδε
δύο τ' ἐπί τούτοις και εὐσεβῶν χῶρος σφ' ἔχει.
Αὐτός εἰσελθών, ξεῖνε, σαφῶς μάθε πόσσα μαθητῶν
πλήθη τούς πολιούς στέψαν ἐμούς κροτάφους».[11]

Ο αρχαίος δάσκαλος ήταν εκείνος που αφ' ενός μεν βοηθούσε στην ανάπτυξη του εξουσιαστικού προτύπου, το οποίο είχε ήδη μεταβιβαστεί στο παιδί απ' την οικογένεια, αφ' ετέρου συμμετείχε συνειδητά ή ασυνείδητα, και ίσως κατά τρόπο λανθάνοντα, στην κοινωνική και πολιτική ιδεολογία της εποχής, ρόλο που ουσιαστικά κλήθηκε να διαδραματίσει και ολόκληρο το αρχαίο σχολείο.[12]

Οι ιδιότητες, οι αρετές, η εικόνα ή η υφή της «παιδαγωγικής προσωπικότητας» του «ιδεατού δασκάλου» της αρχαιότητας αναφέρονται σ' ένα κοινωνικό τύπου ανθρώπου που διακρινόταν για τη σκληρότητα, την αυστηρότητα και τη βαναυσότητά του. Σε καμιά περίπτωση δεν τον διέκρινε το πάθος να υπηρετήσει από αγάπη την ψυχική εξέλιξη του παιδιού. Η ράβδος αποτελούσε το βάθρο της εξουσίας του. Σύμβολά του, τέτοια που ο συνταξιούχος δάσκαλος Κάλλων αφιέρωνε στον Ερμή: το λουρί καί η ράβδος:

«Σκίπωνα προποδαγόν ἱμάντα τε και παρακοίταν
νάρθηκα, κροτάφων πλάκτορα νηπιάχων,
κίρκον τ' εὔκολπον φιλοκαμπέα καί μονόπελμον

συγχίδα καί στεγανάν κρατός ἐρημοκόμου
Κάλλων Ἑρμείᾳ θέτ' ἀνάκτορι, σύμβολ' ἀγωγᾶς παιδείου,
πολιῷ γυῖα δεθείς καμάτῳ».[13]

Το «manum ferulae subducere» χαρακτήριζε τη βαθύτερη ουσία του «παιδεύειν». Το μοντέλο του σκληρού και βάναυσου δασκάλου ενσάρκωνε ο Λαμπρίσκος στους «Μιμιάμβους» του Ηρώνδα:

– «Πού είναι το σκληρό λουρί, η βουϊδόβιτσα,
με την οποία χτυπώ δεμένους τους άτακτους,
και απειθάρχητους, να μου τη δώσετε, πριν οργιστώ.

– Μη, μη σε ικετεύω, Λαμπρίσκε, στο όνομα των Μουσών
και στα γένεια σου και στη ζωή της Κοττίδος σου·
όχι με το σκληρό λουρί, με το άλλο να με χτυπήσεις».[14]

Ο αρχαίος δάσκαλος δεν μπορούσε παρά να λειτουργεί με κατευθύνσεις που η πολιτεία καθόριζε. Ο περιορισμός και το καθεστώς εξάρτησης του έργου του και η μετατροπή του σε αποδέκτη και εφαρμοστη των επιταγών της πολιτικής κοινότητας της πόλης–κράτους, σύμφωνα με ένα μοντέλο ελεγχόμενης ηθικής, του επέβαλλε μια συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά η οποία δεν θα έπρεπε να ξεφεύγει από το πλαίσιο ηθικής του summa castitate in discipulos suos, αν και πολλές φορές τέτοιες επιταγές δεν τηρήθηκαν. Οι δάσκαλοι της στοιχειώδους παιδείας θα λέγαμε ότι έβλεπαν το έργο τους κυρίως ως «παιδαγωγική και ηθική αποστολή», γεγονός που επιμαρτυρείται από φραστικές διατυπώσεις του τύπου:

«ὁ μή δαρείς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται,
πάντας διδάσκει μισθός (= τιμωρία) οὐ
διδάσκαλος»,

ή

«μισθός (= τιμωρία) διδάσκει γράμματ' οὐ
διδάσκαλος»,[15]

είτε τέλος,

«tu pueros samno fraudas tardisque magistris,
ut subeant tenerae nerbera saeva manus».[16]

Δεν προείχε σ' αυτούς το εύρος των γνώσεων και η πλατιά μόρφωση, όπως για παράδειγμα συνέβαινε στην τρίτη κατηγορία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δίδασκαν στην ανώτερη παιδεία και των οποίων η γνώση και η κατάρτιση ήταν ένα από τα στοιχεία που τους κατοχύρωνε περισσότερο και αύξανε το κύρος τους απέναντι στα μάτια του κοινωνικού συνόλου.

Η κοινωνική δυναμική μέσω του δασκάλου αναζητούσε ως ένα βαθμό να διοχετεύσει μια συγκεκριμένη ηθική διαπαιδαγώγηση και συμπεριφορά στο παιδί:

«Μα απ' όλα τα θηρία το παιδί είναι το πιο δυσμεταχείριστο...
Γι' αυτό λοιπόν πρέπει να το δένουν με πολλά χαλινά.
Και πρώτα απ' όλα, αφού απαλλαγεί από την τροφό και την μητέρα, να δεσμεύεται με τους παιδαγωγούς για χάρη της παιδικότητας και της

νηπιακής του ηλικίας. Αργότερα πάλι με τους δασκάλους, που θα του διδάσκουν σαν ελεύθερο άνθρωπο τα μαθήματα»[17]

Σε καμιά περίπτωση το «αυταρχικό σύνδρομο» του σκληρού και βάναυσου δασκάλου δεν θα έπρεπε να οδηγούσε σε αντίθετες καταστάσεις του τύπου:

«διδάσκαλός τε... φοιτητάς φοβεῖται και θωπεύει, φοιτηταί δε διδάσκουν ὀλιγωροῦσιν...».[18]

Το σύνολο των παιδαγωγικών πεποιθήσεων και προσανατολισμών του δασκάλου της αρχαιότητας φαίνεται να είχε δεοντολογικό χαρακτήρα. Πίστευε και αυτός όπως και η πολιτεία, ότι το παιδί χρειαζόταν απόλυτη αυστηρότητα και συνεχή εποπτεία· έπρεπε να τιμωρείται και για το παραμικρό ολίσθημα:

«και όταν διάβαζες, εάν παρέλειπες μια μόνο συλλαβή, το δέρμα σου γινόταν κατάστικτο από τα σημάδια, όπως τα ρούχα της τροφού»,[19]

διότι κατά την αριστοτελική ρήση:

«η μάθηση αποκτάται με δάκρυα».[20]

Η συμπεριφορά του δασκάλου της αρχαιότητας καθοριζόταν κατά ένα λόγο από τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου για το επάγγελμα αυτό, την κοινωνική «αιδώ» και «δίκη». Η εικόνα του δασκάλου προδιαγραφόταν από τα επίπεδα αναφοράς που τον περιέβαλαν, ιδιαίτερα τους πολιτικούς και τους γονείς. Ο Σόλωνας έφτιαξε ειδικούς νόμους που αφορούσαν στην εκπαίδευση των νέων:

«Καί πρώτα απ' όλα ο νομοθέτης, στους δασκάλους, που κατ' ανάγκη εμπιστευόμαστε τα παιδιά μας, και των οποίων η αμοιβή εξαρτάται από την καλή διαγωγή τους, ... φαίνεται ότι και σ' αυτούς δεν έχει εμπιστοσύνη...».[21]

Η ίδια η μητέρα του Κότταλου, η Μητροτίμα, οδηγεί με βίαιο τρόπο το γιο της στο δάσκαλο για να τον τιμωρήσει:

«–χτύπα τον, έως ότου η κακή ψυχή του
από τα χείλη του βγει».[22]

Στην πλατωνική πολιτειολογική σκέψη η επίβλεψη του όλου εκπαιδευτικού συστήματος ασκείται από τον επιμελητή όλης της παιδείας, πολιτικό πρόσωπο που διαθέτει εξουσίες υπουργικού και πρωθυπουργικού τύπου, μαζί με τους ειδικούς συμβούλους του που διαλέγονται γι' αυτό το σκοπό.[23]

Στη Σπάρτη η κρατική εκπαίδευση στρατιωτικού τύπου εξασφάλιζε εκπαιδευτές κάτω απ' τον αυστηρό έλεγχο του παιδονόμου, δηλαδή του γενικού επόπτη της παιδείας. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου η πολιτεία επενέβαινε μέσω της λαϊκής συνέλευσης, για να εκλέξει τους δασκάλους και τους ανώτερους υπαλλήλους, τους υπεύθυνους για τη δημόσια επίβλεψη και τη διαχείριση. Στην Τέω ο δάσκαλος ήταν δημόσιος λειτουργός και εκλεγόταν από τη συνέλευση των δημοτών· την αρχική όμως επιλογή την έκαναν οι παιδονόμοι και η επικύρωση της πρόσληψης γινόταν από τον δήμο.

Το πορτραίτο λοιπόν του δασκάλου της αρχαιότητας ήταν εκ των προτέρων κοινωνικά καθορισμένο. Απέναντι όμως σ' αυτήν την «κατωμίζουσα» (=μαστιγοφόρα»/«catomidiare») εικόνα της «παιδαγωγικής προσωπικότητας, ήδη από τον 1ο μ.Χ. αιώνα, οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης αρχίζουν να προ-

«nunc puere inscholis ludunt»,

και ο συγγραφέας των *Hermeneumata Pseudodostithena* σπεύδει να δηλώσει πρωτοποριακά ότι είμαστε υποχρεωμένοι για κάθε μαθητή χωριστά και για όλους να λαμβάνουμε υπόψη μας τις ικανότητες, το μορφωτικό του επίπεδο, τις συνθήκες μάθησης, την ηλικία, τη διαφορετική ψυχοσύνθεση και τον ανόμοιο βαθμό ζήλου.[24]

Στις απόψεις του αυτές τον ακολουθεί και ο Πλούταρχος:

«... δεῖν τούς παῖδας ἐπί τά καλά τῶν ἐπιτηδευμάτων ἄγειν παραινέσεσι και λόγοις, μή μά Δία, πληγαῖς μηδ' οἰκισμοῖς...».[25]

Ο αρχαίος δάσκαλος διακατέχεται από ένα αίσθημα ανασφάλειας είτε λόγω του ασαφώς οριοθετημένου ρόλου του, είτε λόγω της υφής του επαγγέλματός του, το οποίο ανήκε στα ελεύθερα επαγγέλματα και αναζητούσε μόνο του την πελατεία του, είτε λόγω των πενιχρών του αποδοχών, είτε τέλος λόγω της κοινωνικής αποστροφής προς το έργο και το επάγγελμά του.

Ο «γραμματιστής» ή ο «γραμματικός», προερχόμενος από τα κατώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα, είχε δεχθεί μια ορισμένη οικογενειακή, ευρύτερη κοινωνική και σχολική κοινωνικοποίηση, από την οποία συνειδητά και ασυνείδητα ενστερνίστηκε ορισμένους τύπους συμπεριφοράς και όψεις της επαγγελματικής του ταυτότητας.

4. Οι Σοφιστές/Rhetores Latini: Οι δάσκαλοι της ανώτερης παιδείας

Οι δάσκαλοι όμως που φαίνεται να έχαιραν κάποιας εκτίμησης, από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής τους, ήταν οι Σοφιστές ή Ρήτορες, Oratores/-Rhetores Latini, οι οποίοι δίδασκαν στην ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Κατείχαν ανώτερη κοινωνική και επαγγελματική θέση έναντι των συναδέλφων τους και αμείβονταν καλύτερα. Το πολιτιστικό σύστημα που διείπε τη λειτουργία του θεσμού της ανώτερης παιδείας συνδύαζε το θέμα της σταδιοδρομίας σαν ατομιστική και επιλεκτική αντίληψη με την ενίσχυση των δομών που υπήρχαν.[26]

Η ανοδική κινητικότητα μέσα από την κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται διαφοροποιημένη σε σχέση με εκείνη του «γραμματιστή» και του «γραμματικού». Η κατηγορία αυτή φαίνεται να έπαιξε κάποιο ρόλο στο κοινωνικό και πολιτικό σχηματισμό των πόλεων-κρατών, επειδή ακριβώς έχαιρε κύρους και κοινωνικής απήχησης. Ως άμεση συνέπεια του γεγονότος αυτού ήταν η ύψηλή κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών τους.

Οι δάσκαλοι της ανώτατης παιδείας, οι Σοφιστές, ήταν εγκατεστημένοι στις μεγαλουπόλεις, όπου δίδασκαν τους σπουδαστές που συνέρρεαν εκεί από διάφορες πόλεις και επαρχίες. Όπως και ο magister ludi, το επάγγελμα του rhetor προσήλκυε αρκετές φορές άτομα χαμηλής κοινωνικής καταγωγής, απελεύθερους ή συγκλητικούς που είχαν υποπέσει σε δυσμένειεα. Ωστόσο η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών τόσο στην κλασσική όσο και στην ελλη-

νιστική και ρωμαϊκή αρχαιότητα έφτανε συχνότερα στον πλούτο και την κατάκτηση υψηλών αξιωμάτων από τον «γραμματικό» ή τον «γραμματιστή».[27] Η επιδίωξη του cursus honorum, της σταδιοδρομίας των τιμών, χαρακτήριζε τους δασκάλους των αριστοκρατικών ή βασιλικών οικογενειών όπως ο Φρόντωνας και ο Αυσόνιος, κατακτούσαν μεγάλες τιμές κυρίως λόγω των φιλολογικών τους γνώσεων και των διοικητικών ή πολιτικών προνομίων τους. Το ρωμαϊκό κράτος, επί Βεσπασιανού, θα ακολουθήσει μια ευνοϊκή πολιτική απέναντι σ' αυτή την κατηγορία των δασκάλων. Παραχωρήσεις οικονομικής φύσεως, όπως και σε ορισμένες περιπτώσεις ανάληψη της μισθοδοσίας του διδακτικού σώματος, θα ενταχθούν μέσα στην ευεργετική πολιτική και πολιτιστική προπαγάνδα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας υπέρ των πανεπιστημιακών δασκάλων. Έτσι οι δάσκαλοι της ανώτερης εκπαίδευσης θα απολαμβάνουν φορολογικής ατέλειας έναντι των munera, δηλαδή των δήμων, ατέλεια που ο Αύγουστος είχε παραχωρήσει μόνο στους γιατρούς. Η οικονομική αυτή πολιτική που θα ακολουθηθεί από τους αυτοκράτορες της εποχής του Αδριανού και του Αντωνίνου και θα συνεχιστεί από τους Σεβήρους, τον Διοκλητιανό, τον Κωνσταντίνο, τον Θεοδόσιο τον Β΄, για να καθιερωθεί επί Ιουστινιανού, θα επικεντρωθεί κυρίως στα εξής σημεία:

α) φορολογική ατέλεια στους πανεπιστημιακούς δασκάλους (αρχικά και στους δασκάλους μέσης παιδείας),

β) ανώτατο όριο απονομής του τίτλου του καθηγητή, διότι ο τίτλος αυτός συνεπαγόταν τη συγκεκριμένη οικονομική πολιτική της φορολογικής ατέλειας,

γ) δημιουργία και επιχορήγηση πανεπιστημιακών εδρών από το αυτοκρατορικό ταμείο, μέτρο που αφορά κυρίως τη Ρώμη, ως ένα σημείο την Αθήνα, και ίσως τις πρωτεύουσες κάποιων επαρχιών[36] (στις περιπτώσεις αυτές ο αυτοκράτορας ενεργούσε ως ευεργέτης της Ρώμης),

δ) διορισμός των καθηγητών από το ordo, το δημοτικό συμβούλιο της πόλης που θα έκρινε την probatio, την ικανότητα των υποψηφίων,

ε) επεμβάσεις της αυτοκρατορικής εξουσίας στους δήμους για να ιδρυθούν σχολεία ή σχολές και να καθοριστεί ή μισθοδοσία των καθηγητών, καθώς επίσης και ο διορισμός τους, όπως συνέβη στην Αθήνα, που ο πρωθύπατος επεμβαίνει για να διευθετήσει αμφισβητούμενη εκλογή, και

στ) απονεμόμενες τιμές στους δασκάλους της ανώτερης παιδείας, ένα είδος primi ordinis, υπατικών και λοιπών αξιωμάτων, σε καθηγητές φιλοσοφίας και ρητορικής, όπως συνέβη στην περίπτωση του Κοϊντιλιανού, του Ηρώδη του Αττικού, του Φρόντωνα, δηλαδή αυτοκρατορικών παιδαγωγών.[28]

Βλέπουμε λοιπόν ότι το κράτος διατηρούσε έδρες δημοσίων καθηγητών τις οποίες προφανώς και ήλεγχε. Δεν ήταν λίγες οι φορές που μία κάστα εύπορων πολιτών, ένα είδος κλειστού συμβουλίου, optimorum conspirante consensu, ενέκρινε την πρόσληψη των δημοσίων καθηγητών. Στην εκλογή διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο και οι φοιτητές. Οι επεμβάσεις της αυτοκρατορικής εξουσίας για το συμφέρον της πολιτικής κοινότητας οδηγούσε στη ρύθμιση όλων των ζητημάτων που συνδέονταν με τη συγκρότηση του σώματος των

5. «Διδασκαλεία». Η αμοιβή των δασκάλων της αρχαιότητας

Για τις αποδοχές και την πρόσληψη των δασκάλων της αρχαιότητας, τα στοιχεία που διαθέτουμε μας δίδουν, έστω και περιορισμένα, μια συνολική εικόνα της επικρατούσας τότε κατάστασης.

Η βασική εκπαίδευση καθόλη την αρχαιότητα ήταν ιδιωτική χωρίς επιχορηγήσεις και εισφορές από το κράτος ή την πολιτεία. Η ανώτερη όμως εκπαίδευση στην ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο επιχορηγούνταν, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι στο σύνολό της ήταν δημόσια. Η ιδιωτική εκπαίδευση σε όλες τις μεγαλουπόλεις, στην Αθήνα, τη Ρώμη και αλλού, στηριζόταν πολλές φορές στον ελεύθερο και αθέμιτο ανταγωνισμό.

Για τον μισθό ή «μισθάριο» του γραμματιστή, τα «διδασκαλεία», «τις συντάξεις», ή την «τροφή», σύμφωνα με τις πηγές, έχουμε μία πρώτη μαρτυρία από τους κατοίκους της Τροιζήνας που προσφέρθηκαν να πληρώσουν γραμματιστές για να διδάξουν γράμματα στα παιδιά των εξόριστων Αθηναίων. Γενικά οι αποδοχές του δασκάλου ήταν πολύ χαμηλές. Ήταν το πιο κακοπληρωμένο επάγγελμα της αρχαιότητας. Και δεν έφτανε μόνον αυτό, υπήρχαν περιπτώσεις που ο ανταγωνισμός και η παρακράτηση της αμοιβής, καθώς και η μη συστηματική ή άτακτη καταβολή του δημιουργούσε κατάσταση έκτακτης ανάγκης στον εκπαιδευτικό. Έπρεπε ο ίδιος να αναζητήσει την πελατεία του, είτε επρόκειτο για σοφιστή που προέβαινε αναγκαστικά σε επιδείξεις και επωφελούμενος τις δημόσιες εκδηλώσεις εκφωνούσε διαλέξεις de omni re scibili και ομιλίες επιδεικτικές σε τιμές διαφήμισης της μίας δραχμής, είτε μαθήματα τέχνης του λόγου των πενήντα δραχμών κατ' ακροατή, είτε επρόκειτο για τον grammaticus με τον ισχνό μισθό του, rara merces, που και αυτός κατέφευγε σε άγρα μαθητών για να εξασφαλίσει την αμοιβή του και την αυτοσυντήρησή του. Περιπτώσεις παρακράτησης της αμοιβής ή κακοπληρωμής, οι πηγές αναφέρουν αρκετές, σκιαγραφώντας έτσι πολύ χαρακτηριστικά, τη σχέση δασκάλου και γονιού στην αρχαιότητα.[29]

Εκείνο όμως το οποίο διαπιστώνουμε είναι ότι για ένα τόσο κοινωνικά ασήμαντο επάγγελμα ο μισθός των δασκάλων κυμαίνονταν ανάλογα με τη ζήτηση που οι ίδιοι είχαν, τα αναγνωρισμένα τους προσόντα και τους εργοδότες τους. Η οικονομική ανεπάρκεια του επαγγέλματος αυτού οδηγούσε τις περισσότεες φορές σε πολυαπασχόληση με αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί ένας ημιεπαγγελματισμός και μια επαγγελματική αγυρτεία. Ο δάσκαλος κατέφευγε πολλές φορές σε αναζήτηση πρόσθετης εργασίας, όπως συνέβη στην περίπτωση του δασκάλου από την Καμπανία που αναγκάστηκε να συντάσσει και διαθήκες, διότι για να εξασφαλίζει τις απολαβές ενός εργάτη, κτίστη ή ξυλουργού, έπρεπε να είχε τουλάχιστον 30 μαθητές. Πάντως κάθε αντιμισθία εθεωρείτο μειωτική.

Εκείνοι ωστόσο που πληρώνονταν καλύτερα από τους συναδέλφους τους ήταν οι δάσκαλοι της ρητορικής. Οι προκάτοχοί τους, οι Σοφιστές του 5ου

και 4ου π.Χ. αιώνα, έφταναν να πληρώνονται με υπέρογκα ποσά («μισθούς πλείονας»), όπως η περίπτωση του Πρωταγόρα, του Γοργία, του Ιππία, ή αργότερα του Κοϊντιλιανού και του Quintus Remmius Palaemon. Ορισμένοι μάλιστα απ' αυτούς έβγαζαν ετήσιο εισόδημα τόσο, όσο χρειαζόταν για να εισαχθεί κάποιος στη δεύτερη τάξη των πολιτών και να ζει ζωή εισοδηματία, και άλλοι τετραπλάσια αμοιβή από εκείνη του γραμματικού και του δασκάλου της στοιχειώδους παιδείας. Τον κανόνα όμως αποτελούσαν περιπτώσεις, όπως ο δάσκαλος του Οράτιου, ο Orbilius, ο οποίος πέθανε φτωχός και καταφρονεμένος.[30]

Οι επιγραφές της Τέω και της Μιλήτου μας δίδουν σημαντικές πληροφορίες για το μισθό και το διορισμό των δασκάλων της αρχαιότητας. Ο μισθός τους ήταν εξασφαλισμένος από τα έσοδα διαφόρων δωρεών και εγγραφόταν στον ετήσιο προϋπολογισμό της πόλης, καταβαλλόταν δε από το δημόσιο ταμείο. Στις άλλες βέβαια πόλεις η αμοιβή ήταν ελλιπής και μη συστηματική. Εκτός από την Τέω, η πληρωμή σε όλες τις περιπτώσεις γινόταν στο τέλος του μήνα. Ο μισθός τους όμως δεν τους έφτανε για να ανυψώσουν το βιοτικό τους επίπεδο.

Ο δάσκαλος της στοιχειώδους παιδείας, ο γραμματιστής, ή magister ludi, σύμφωνα με την επιγραφή της Μιλήτου έπαιρνε σαράντα (40) δραχμές μηνιαίως για κάθε μαθητή:

«... τῶν δέ γραμματοδιδασκάλων ἑκάστῳ μηνός ἑκάστου δραχμάς τεσσεράκοντα»[31]

Στην Τέω οι αποδοχές των δασκάλων ανέρχονταν στο ποσό των πεντακοσίων (500) δραχμών ετησίως:

«... γραμματοδιδασκάλους τρεῖς... τῷ δέ ἐπί τό τρίτον δραχμάς πεντακοσίας».[32]

Στα έτη με εμβόλιμους μήνες η αντιμισθία τους διαμορφωνόταν ανάλογα. Επί Διοκλητιανού (Edictum Diocletiani de Pretiis Rerum Venalium), ο γραμματοδιδάσκαλος στη Ρώμη πληρωνόταν με πενήντα (50) δηνάρια μηνιαίως για κάθε μαθητή, όταν ο ένας (1) μέδιμνος σίτου στοίχιζε 100 δηνάρια:

«magistro institutori litterarum in singulis pueris menstruos L=χαμαιδιδασκάλῳ ὑπέρ ἑκάστου παιδός μηνιαῖα ν΄».[33]

Ο Οράτιος όμως αναφέρει ότι ο δάσκαλος έπαιρνε αμοιβή 8 ορειχάλκινα νομίσματα μηνιαίως από κάθε μαθητή.[34]

Για το πόσο πενιχρός ήταν ο μισθός των γραμματοδιδασκάλων στη Ρώμη, ο Ovidius αναφέρει:

«nec vos, turba fere censu fraudata, magistri,
spernite; discipulos attrahit illa novos».[35]

Ο μισθός τους όμως γινόταν ακόμα πιο πενιχρός ένεκα του μικρού αριθμού μαθητών που είχαν.

Οι δάσκαλοι της μέσης εκπαίδευσης, οι φιλόλογοι, ή κριτικοί, οι επωνομαζόμενοι και γραμματικοί, ήταν λίγο πιο προνομιούχοι από μισθολογικής πλευράς από τους συναδέλφους τους της προηγούμενης βαθμίδας. Στην Τέω ο μισθός τους ανέργονταν στο ποσό των εξακοσίων (600) ή πεντακοσίων πενή-

ντα (550) δραχμών ετησίως. Ανάλογα με τη φήμη προφανός του καθενός. Στη Ρώμη επί Διοκλητιανού (Edictum Diokletiani...), ο μισθός του δασκάλου της βαθμίδας αυτής ήταν διακόσια (200) δηνάρια μηνιαίως κατά μαθητή:

«*grammatico Graeco sibe Latino et geometrae in singulis discipulis menstruos ducentos = γραμματικῷ Ἑλληνικῷ ἤτοι Ῥωμαϊκῷ ἢ γεωμέτρῃ ὑπέρ ἑκάστου παιδός μηνιαῖα σ΄*».[36]

Βέβαια υπήρχαν και εξαιρέσεις, όπως του Remnius Palaemon που προαναφέραμε και του Orbilius. Κατά πλειοψηφία βέβαια οι μισθοί κυμαίνονταν από 60 έως 200 δραχμές. Γεγονός πάντως ήταν ότι οι μαθητές και αυτής της βαθμίδας ήταν ολιγάριθμοι.

Οι δάσκαλοι της ανώτερης παιδείας έχαιραν ενός προέχοντος και κατ' ακολουθία καλώς και σε ορισμένες περιπτώσεις υπερβολικώς αμειβομένου επαγγέλματος. Κατά την εποχή της αυτοκρατορίας ο μισθός των δασκάλων αυτών κυμαίνονταν γύρω στα διακόσια πενήντα (250) δηνάρια μηνιαίως για κάθε μαθητή:

«*oratori sibe sofistae in singulis discipulis menstruos ducentos quinquaginta = ῥήτορι ἤτοι σοφιστῇ ὑπέρ ἑκάστου μαθητοῦ μηνιαῖα (σν΄)*».[37]

Ο Σουητώνιος[38] μας μαρτυρεί ότι, επί Βεσπασιανού, ο μισθός του δασκάλου της ρητορικής ανερχόταν στα εκατό χιλιάδες σηστέρτια ετησίως, ενώ στην Αθήνα την περίοδο του 176 μ.Χ., επί Μάρκου Αυρηλίου, ο δάσκαλος της Φιλοσοφίας και της Ρητορικής έπαιρνε γύρω στις δέκα χιλιάδες δραχμές ετησίως. Οι μισθοί των καθηγητών της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας κυμαίνονταν μεταξύ των 3.000-10.000 δραχμών ετησίως, ανάλογα με την probation και την dignitas εκάστου.[39]

Μέσα στα πλαίσια της οικονομικής οργάνωσης της πόλης-κράτους και της εκπαιδευτικής της πολιτικής εντασσόταν, ήδη από την κλασική αρχαιότητα, και ο θεσμός της χορηγίας.

Στην Αθήνα του 5ου και 4ου π.Χ. αιώνα η πολιτεία όριζε σε πλούσιους πολίτες την χρηματοδότηση ορισμένων παιδευτικών πρωτοβουλιών και πολιτικών δραστηριοτήτων όπως η χρηματοδότηση του θεάτρου, των συμποσίων, κ.λπ. Το σύστημα αυτό του «ευεργετισμού» και της πολιτικής προπαγάνδας μέσα στα όρια της εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής εμφανίζεται περισσότερο οργανωμένο και ολοκληρωμένο σ' ολόκληρη την ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή. Οι πηγές αναφέρουν αρκετές χορηγίες που σχετίζονταν με τον επισιτισμό, την συντήρηση δημοσίων κτιρίων, τις θρησκευτικές εκδηλώσεις, καθώς επίσης και χρηματικές χορηγίες στα σχολεία.[40] Τέτοιες χορηγίες από γνωστούς μαικήνες ή ευεργέτες της αρχαιότητας, ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Στο τελευταίο τέταρτο του τρίτου π.Χ. αιώνα, ο Πολύθρους δωρίζει στην Τέω 34.000 δραχμές προς 11,5% για να φέρει ετήσιο τόκο 3.900 δραχμές για τη μισθοδοσία των δασκάλων,
- Στα 200-199 π.Χ., ο Εύδημος ο Μιλήσιος κληροδοτεί 60.000 προς 10% με ετήσιο τόκο 6.000 δραχμές από τις οποίες οι 3.600 δραχμές περίπου διατίθενται για τη μισθοδοσία των δασκάλων,

- Στα 160-159 π.Χ. ο Άτταλος ΙΙ δωρίζει στους Δελφούς το ποσό των 18.000 δραχμών προς 7% τόκο *«υπέρ τας των παίδων διδασκαλίας»*. Οι 1260 θα διετίθεντο για να πληρωθούν οι δάσκαλοι («παιδευταί»).
- Τον ίδιο περίπου χρόνο ο Ευμένης ΙΙ δίδει το ποσό των 28.000 μεδίμνων σίτου στους Ροδίους, η αξία του οποίου κεφαλαιούμενη θα χρησίμευε για την πληρωμή των δασκάλων.

Διαφαίνεται λοιπόν το έντονο ενδιαφέρον –κατά βάση πολιτικό– εκ μέρους των ελληνιστικών και ρωμαϊκών πόλεων για την ίδρυση σχολείων και τη χρηματοδότηση των δασκάλων· ενδιαφέρον που δείχνει την εξάρτηση της εκπαίδευσης από τις πολιτικές επιλογές. Το αρχαίο σχολείο και κατά συνέπεια ο αρχαίος δάσκαλος δεν μπορούσε ν' αποφύγει με τον τρόπο αυτό τον πολιτικά ετεροκαθοριζόμενο ρόλο του, επειδή εξαρτιόταν οικονομικά από την κοινωνική ομάδα και την πολιτική εξουσία μέσα στην οποία δρούσε. Ο δάσκαλος ακόμα εξαρτιόταν στενά από αυτόν που του πρόσφερε τα χρήματα, του μαικήνα ή του ευεργέτη, ο οποίος στην ουσία ήταν πολιτικό πρόσωπο. Υφίστατο επομένως ένας είδος επιλογής, αξιολόγησης και ελέγχου του έργου του από μια κοινωνική elite και σειρά πιέσεων που στην πραγματικότητα θα ήταν πολιτικές απορρέουσες απ' την αντίληψη ότι το σχολείο αποτελούσε νομιμοποιητικό παράγοντα για το κοινωνικο–πολιτικό σύστημα.

Συμπεράσματα

Συμπεραματικά θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής:

Πρώτο. Ο δάσκαλος της αρχαιότητας χαρακτηριζόταν για την ανεπαρκή επιστημονική του κατάρτιση και κατά συνέπεια την κοινωνική του υποβάθμιση. Η κοινωνική του προέλευση ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία από τα πλέον φτωχά και περιθωριακά στρώματα, όπως: δούλοι, απελεύθεροι, ξεπεσμένοι άρχοντες, έκπτωτοι βασιλείς και τύραννοι, συγκλητικοί υπό δυσμένεια.

Δεύτερο. Η κατανόηση των κινήτρων επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος στην αρχαιότητα είναι απαραίτητη για να εννοήσουμε τη στάση και συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι σ' αυτό. Η επιλογή γινόταν κάτω από την πίεση, τους εξαναγκασμούς και τους μηχανισμούς ατομικών και κοινωνικο–πολιτικών παραγόντων (αρνητικά κίνητρα).

Τρίτο. Το επάγγελμα του δασκάλου συχνά προσφερόταν ως λύση ανάγκης (άλλωστε δεν απαιτούσε ιδιαίτερα προσόντα και ειδικούς τίτλους). Για το λόγο αυτό δημιουργούσε μια καθοδική κοινωνική κινητικότητα.

Τέταρτο. Οι δάσκαλοι της στοιχειώδους παιδείας έχαιραν τη λιγότερη εκτίμηση και κοινωνική αποδοχή από τους άλλους συναδέλφους τους. Η δε αμοιβή τους ήταν η χαμηλότερη. Η Πολιτεία φαίνεται να μην τους θεωρεί σημαντικό κεφάλαιο στο εκπαιδευτικό της οικοδόμημα.

Π έ μ π τ ο . Συχνά οι δάσκαλοι της μέσης παιδείας εγκατέλειπαν τη γενέτειρά τους, αναζητώντας μεγάλα αστικά κέντρα για οικονομικούς καθαρά λόγους.

Έ κ τ ο . Μονάχα για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους γινόταν παραχωρήσεις οικονομικής φύσεως και ο τίτλος τους συνεπαγόταν πολλές φορές υπατικά ή διοικητικά αξιώματα.

Έ β δ ο μ ο . Διαπιστώνουμε μια δυσλειτουργική αποστασιοτική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την Πολιτεία, ή τον δάσκαλο και την κοινωνία. Η Πολιτεία δυσπιστεί απέναντι στο πρόσωπο του δασκάλου και ο δάσκαλος απέναντι στο πολιτικό σώμα της κοινότητας. Η παιδαγωγική του ευθύνη και η ηθική διαπαιδαγώγηση που το έργο του συνεπάγεται γίνεται προσπάθεια να περιοριστεί από την πόλη–κράτος. Δεν είναι ο μόνος που θα ασκήσει το έργο της αγωγής, πολλές φορές ο ρόλος του είναι τεχνικός παρά διαπλαστικός.

Ό γ δ ο ο . Η τύχη του δασκάλου της αρχαιότητας εξαρτιόταν κυρίως από τις διαθέσεις των γονέων και λιγότερο από τις χρηματοδοτήσεις μαικήνων ή ευεργετών. Έργο δύσκολο, ωράριο εξοντωτικό, έκαναν το επάγγελμα ελάχιστα ελκυστικό.

Έ ν α τ ο . Οι πολιτολογικές συσχετίσεις αναφορικά με το ρόλο του αρχαίου δασκάλου υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής των πόλεων–κρατών της αρχαιότητας, χωρίς να αποτελούν απόλυτες πάντοτε αλήθειες, οδηγούν σε ορισμένες βασικές θέσεις και παρατηρήσεις: το ετεροκαθοριζόμενο επάγγελμα του δασκάλου καθώς και η συμπεριφορά του επηρεαζόταν άμεσα από τη συμπεριφορά, στάση, αξίες και ιδέες των άλλων φορέων της κοινότητας, από το πολιτικό καθεστώς, καθώς και από τη συγκεκριμένη κοινωνική και πολιτική δυναμική. Από τη στιγμή που η αρχαία εκπαίδευση έγινε ομαδικός/κοινωνικός θεσμός η πολιτική οργάνωση δεν παρέμεινε αδιάφορη. Με την επιχορήγηση των δημοσίων εδρών, την πρόσληψη δημόσιων δασκάλων και καθηγητών, με την πολιτική του ευεργετισμού και της πολιτικής προπαγάνδας, κατεύθυνε ουσιαστικά μέσω του δασκάλου, την εκπαιδευτική πράξη στην υπηρεσία της. Ένας από τους λόγους αυτούς ήταν το γεγονός ότι το δάσκαλο της ομαδικής/δημόσιας αγωγής τον αποκαλούσαν γραμματικό, ενώ της κατ' οίκο διδασκαλίας, δηλαδή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης γόνων ευγενών οικογενειών, καθηγητή. Το γλωσσικό εργαλείο κατανοούσε και μετέγραφε αλάνθαστα την κοινωνική διαστρωμάτωση και οικονομική ανισότητα.

Σημειώσεις

1. πβ. Α.Γ. Χουρδάκη, **Παιδεύεσθαι προς τας Πολιτείας, Θέματα Παιδείας και Πολιτικής από την Εκπαίδευση των Αρχαιοελλήνων**, Αθήνα, έκδ. Γρηγόρη, 1990, σσ. 9-10, M. Debesse, G. Mialaret, (επιμ.) **Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες**, τόμος 7: Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών, Αθήνα, έκδ. Δίπτυχο, 1985, σσ. 21-25.

2. πβ. H.-I. Marrou, «**Histoire de l'Education dans l'Antiquité**, I. Le Monde Grec, Paris, éditions du Seuil/Point, 1981, σελ. 78, 218, και II. Le Monde Roman, σελ. 64, Μ.-Χ. Ιμπραχήμ, **Η Ελληνορωμαϊκή Παιδεία εν Αιγύπτω**, Από του Α΄ έως του Δ΄ μ.Χ. αιώνος κατά τους παπύρους, Διδακτορική Διατριβή, εν Αθήναις, 1972, σσ. 261-263.
3. πβ. H.-I. Marrou, όπ.π., τόμος I, σελ. 242, τόμος II, σσ. 75-76, Μ.-Χ. Ιμπραχήμ, όπ. π., σσ. 264-265.
4. πβ. H.-I. Marrou, όπ.π., τόμος I, σσ. 86-88 και τόμος II, σελ. 87-89, Μ.-Χ- Ιμπραχήμ. όπ.π., σσ. 265-266.
5. πβ. H.-I. Marrou, όπ.π., τόμος I, σελ. 220 κ.εξ., Α. Γιαννικόπουλου, **Άγνωστες Πτυχές της Αρχαίας Ζωής και Αγωγής**, Αθήνα, έκδ. Γρηγόρη, 1988, σελ. 108 κ.εξ.
6. Αἰσχίνης, **Κατά Τιμάρχου**, 9-10.
7. Ἀθήναιος, IV, 184C.
8. Frag. Comic. Graec. IV, 698, 375. (A. Meinecke).
9. Πλάτων **Πρωταγόρας**, 326C-D, W. Jaeger, **Paideia**, La Formation de l'homme Grec, Paris, TEL/Gallimard, 1988, σσ. 358-359.
10. πβ.H.-I. Marrou, όπ.π., σελ. 221.
11. Inscriptiones Graecae (I.G.) XII, I, 141.
12. πβ.Α.Γ. Χουρδάκη, όπ.π., σελ. 49.
13. Anth. Palat. VI, αρ. 294.
14. Ἡρώνδας, **Μίμοι** III, στίχ. 68-73.
15. πβ.Μ.-Χ. Ιμπραχήμ, όπ.π., σ. 292.
16. Ovidius, **Amores**, I 13, στίχ. 17-18.
17. Πλάτων, **Νόμοι, 808**D-E.
18. Id., **Πολιτεία**, 563A.
19. Plautus, **Bacchides**, III, 3.
20. Ἀριστοτέλης, **Πολιτικά**, 1339α 26-29.
21. Αἰσχίνης, όπ.π.
22. Ἡρώνδας, όπ.π., στίχ. 3-4.
23. Πλάτων, **Νόμοι**, 813C, A.E. Taylor, **Πλάτων Ο άνθρωπος και το έργο του**, (μτφρ. Ι. Αρζόγλου, Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ., 1990, σσ. 544-547.
24. H.-I. Marrou, όπ.π., τόμος 2, σσ. 72-73.
25. Πλούταρχος, **Περί Παίδων Ἀγωγῆς**, 12.
26. πβ. G. Romeyer-Dherbey, **Les Sophistes**, Paris, P.U.F., Que sais-je? no 2223, 1985, 8: «Si les Sophistes en effet furent des professeurs rétribués, ce n'est pas parce qu'ils étaient mus par une cupidité sans bornes, ..., mais tous simplement parce qu'ils en avaient besoin pour vivre, tout come un enseignant moderne».
27. H.-I. Marrou, όπ.π., τόμ. 2, σ. 87 κ.εξ.
28. M. Debesse, G. Mialaret, (επιμ.) όπ.π., σελ. 69 κ.εξ.,
H.-I. Marrou, όπ.π., τόμος 2, σελ. 110 κ.εξ.
29. Α. Γιαννικόπουλος, όπ.π., σσ. 108-115.
30. Id., **Η Εκπαίδευση στην Κλασική και Προκλασική Αρχαιότητα**, Αθήνα, έκδ. Γρηγόρη, 1989, σσ. 131-136, Μ.-Χ. Ιμπραχήμ, όπ.π., σσ. 264-265,
H.-I., Marrou, όπ.π., τόμος 2, σελ. 75 κ.εξ.
31. W. Dittenberger, **Sylloge Inscriptionum Graecarum** (SIG) II, 1960, 577, 51-53.
32. Ibid., 578, 8-13.
33. Th. Mommsen (έκδ.), **Edictum Diocletiani de Pretiis Rerum Venalium**, Berlin, 1893, 7, 66.
34. Horatius, **Saturae**, I, vi, 74-75.
35. Ovidius, **Fasti**, III 829-830.
36. Th. Mommsen, (έκδ.), όπ.π., 7, 70.
37. Ibid. 7, 71.
38. Suetonius, **Vespasianus**, 18.
39. Μ.-Χ. Ιμπραχήμ, όπ.π., σελ. 266.
40. **Ιστορία Ελλην[illegible]ύ Έθνους** Εκδοτική Αθηνών, Τόμος Ε΄, σελ. 274.

Ποιές αρχές πρέπει να κατευθύνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα

Η άποψη της Δ.Ο.Ε.[1]

Φάνης Τουλούπης
Πρόεδρος Δ.Σ. Δ.Ο.Ε.

Αφετηρία για τις σκέψεις που ακολουθούν είναι ιδιαίτερα οι ακόλουθες αλήθειες:

* Ο άνθρωπος δεν νοείται χωρίς θεμελιακά δικαιώματα και βασικές ελευθερίες, χωρίς κοινωνική και πολιτική ζωή.
* Ο άνθρωπος και ως συγκεκριμένο πρόσωπο παραμένει υπέρτατη αξία.
* Η χώρα μας και η παιδεία της έχει διαχρονικές δημοκρατικές και παιδευτικές αξίες.
* Το πραγματικά δημοκρατικό σχολείο είναι η απάντηση που υπαγορεύεται από την κοινωνική, πνευματική, διαλογική φύση του ανθρώπου και την ιδιαιτερότητα της τρυφερής παιδικής προσωπικότητας.
* Η παιδεία ως κοινωνικό αγαθό δεν μπορεί να είναι εμπορεύσιμη.
* Η απάντηση στην εκπαιδευτική προβληματική είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων.
* Η παιδεία μας έχει τους δικούς της μάρτυρες.[2]

Η σημερινή εποχή υπογραμμίζει το ιδιαίτερο χρέος όλων των φορέων πολιτικής δύναμης και ευθύνης και όλων των παραγόντων παιδείας και εκπαίδευσης να μην παρασύρονται και να μην παρασύρουν σε υποτιμήσεις που παρερμηνεύουν τη φύση του ανθρώπου, τις δυνάμεις του και τις μεγάλες αξίες που αναφέρονται στον αγώνα του ενάντια στην καταπίεση, τη βία, την όποια ανελευθερία, εκμετάλλευση και πολλαπλή αλλοτρίωση. Και πρέπει να είναι αναγκαία η υπογράμμιση του χρέους αυτού για τους λαούς με παράδοση στους αγώνες για τα δημοκρατικά δικαιώματα και τις ελευθερίες του ανθρώπου καί με εκατόμβες θυσιών γι' αυτές.

Από την άλλη πλευρά είναι πάντοτε αναγκαίο να τονίζεται ότι, όσες ανακατατάξεις και αν παρουσιάζονται από οποιεσδήποτε δυνάμεις μπορούν να κινούν την ιστορία, παντού και πάντοτε ο άνθρωπος είνα ανάγκη να παραμένει διαχρονικά ύψιστη αξία, ανεξάρτητα από τη φυλή, το χρώμα, την κοινωνικοοικονομική του προέλευση, τις πεποιθήσεις του κλπ., γιατί χωρίς τον άνθρω-

πο-δημιουργό του κοινωνικού και πολιτιστικού γίγνεσθαι δεν υπάρχει κατοικητήριο για την ύπαρξη, τη συνείδηση και τη βίωση καμιάς αξίας και κανενός αγαθού.[3]

Γι' αυτό ανθρωποκεντρική πρέπει να είναι και να παραμένει η εκπαίδευση και η παιδεία, αφού αποτελούν αγαθά του αγώνα του ανθρώπου που ζει και δρα στην οργανωμένη σε πολιτεία κοινωνία.

Ιδιαίτερα για τη χώρα μας η ανθρωποκεντρική διάσταση της παιδείας, απαλλαγμένη από τις γνωστές, καταστρεπτικές παρεμβάσεις και παραχαράξεις που οδηγούν:

- στη λατρεία του τύπου και όχι στη συνάντηση με την ουσία,[4]
- στην παθολογική καλλιέργεια και έξαρση του εγώ, του ατομικισμού και του αυταρχισμού και όχι στη δημιουργική συνοχή, τη συνείδηση του «εμείς»[5] και η μόρφωση του πραγματικά κοινωνικού ανθρώπου,
- στην επιβολή διαδικασιών παραγωγής και αναπαραγωγής της εκπαίδευσης των ολίγων και εκλεκτών και όχι στη σφυρηλάτηση δημοκρατικής συνείδησης και ζωής και στην καθιέρωση θεσμών για την εκπαίδευση και τη μόρφωση ολόκληρου του δυναμικού του Λαού μας, μόνον αυτή εξασφαλίζει ελπιδοφόρα προοπτική.[6] Θέτει ισχυρά θεμέλια δικαιοσύνης και αξιοκρατίας, ενισχύει και επενδύει πολλαπλά τις δυνάμεις του τόπου μας, ισχυροποιεί τους αναγκαίους όρους να αντιμετρηθεί, να δημιουργήσει και να επιβιώσει ως εθνική και πολιτιστική παρουσία μέσα στην ανελέητα ανταγωνιστική ευρωπαϊκή και διεθνή κοινότητα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προσπάθεια για την ειρήνη, την πραγματική συνεργασία και φιλία, που είναι ανάγκη να υπάρχει μεταξύ των λαών.

Εξάλλου οι διατάξεις του άρθρου 16 παρ. 2, 3, 4 και 5 του Συντάγματος της χώρας μας εξαίρουν ως αφετηρία κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής και μεταρρύθμισης τη συνταγματική επιταγή η εκπαίδευση και η παιδεία να αποκλείει κάθε εμπορευματοποίησή της και να αναγνωρίζεται ως κύρια ευθύνη της Πολιτείας, που υποχρεώνεται να παρέχει δωρεάν παιδεία στα σχολεία κάθε βαθμίδας, ιδιαίτερα της υποχρεωτικής, το απαιτούμενο άρτια οργανωμένο δίκτυο σχολείων, αλλά και την απαιτούμενη βοήθεια στους μαθητές που έχουν οποιαδήποτε ειδική ανάγκη.

Με τους προσδιορισμούς αυτούς η εκπαίδευση από τα πρώτα σχολικά έτη μπορεί ν' αποβλέπει στην πολύπλευρη ανάπτυξη και το σεβασμό της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου παιδιού, στην πνευματική, πολιτιστική, ηθική και κοινωνική πρόοδο της κοινωνίας και στο σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών.

Για την πραγματικότητα αυτή είναι ανάγκη να δεχθούμε ως απαραίτητον όρο το θεμελιακό δικαίωμα κάθε παιδιού να έχει από την πιο μικρή του ηλικία ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και θεσμούς αποτελεσματικής άμβλυνσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που υπαγορεύονται από τις απαιτήσεις της εξέλιξης και της ζωής και τις αντικειμενικότητες των επιστημών της αγωγής, για τη συνέχιση και ολοκλήρωση της προόδου του στη γνώση, τη μόρφωση, την κατάρτιση και την επαγγελματική αποκατάσταση.

Βασική αφετηρία σκέψης πρέπει να αποτελεί η αλήθεια ότι η προκοπή στην εκπαίδευση εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από την απαιτούμενη εκπαιδευτική υποδομή και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, και βέβαια τα πνευματικά και επαγγελματικά προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδιαίτερα τις ανθρώπινες, μορφωτικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές του ικανότητες, που επηρεάζονται βαθύτατα από τα έργα και το πνεύμα δικαιοσύνης που διδάσκει και έχει σε χρήση με την πολιτική της η δημοκρατική Πολιτεία.

Η υπογράμμιση αυτή αναδεικνύει έναν άλλον όρο-κατευθυντήρια αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής: Να παίρνει δηλαδή όλα τα απαιτούμενα μέτρα που διαμορφώνουν και εξασφαλίζουν τον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, τα ενιαία προγράμματα, την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων και τον απαιτούμενο συντονισμό στη βελτίωση του ενιαίου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προγραμματισμού, που αφορά στη λήψη μέτρων για την ικανοποίηση των σημερινών και μελλοντικών απαιτήσεων και αναγκών του λαού μας και του τόπου μας.[7]

Έτσι πρέπει να απορρίπτεται ως καταστρεπτική η ιδέα που διακηρύσσεται ότι στη σημερινή εποχή μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση ποιότητας, όταν διατίθενται γι' αυτή ψιχία του κρατικού Προϋπολογισμού, στιγμή που στις αναπτυγμένες χώρες η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στηρίζεται κατά μεγάλο μέρος σε σοβαρούς οικονομικούς πόρους. Το αίτημα επομένως η εκπαίδευση και η παιδεία να αποτελέσουν πρώτη εθνική προτεραιότητα με τη διάθεση μεγάλου ποσοστού του εθνικού εισοδήματος δεν είναι συντεχνιακή αντίληψη, αλλά επιτακτική ανάγκη εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση. Και δεν αποτελεί σπατάλη του δημόσιου πλούτου, όπως κάθε λάτρης του δικού του κερδώου Ερμή μπορεί να διατείνεται, αλλά τη μόνη σίγουρη και αποδοτική επένδυση για την πολλαπλή προκοπή ενός λαού ή μιας κοινότητας.

Και φυσικά μια αξιολογία που αναγορεύει σε υπέρτατη αξία ζωής και δράσης το κέρδος και θυσιάζει τον άνθρωπο στον αγώνα για την απόκτηση και την απόλαυση των αγαθών του, δεν μπορεί παρά να είναι καταστρεπτική και απορριπτέα, αφού εκτρέφει δυνάμεις αλλοτρίωσης και τυραννίας.

Έτσι είναι ανάγκη να διακηρύσσεται ότι σκοπός και αποστολή της πραγματικά δημοκρατικής Πολιτείας και Παιδείας είναι η πολύπλευρη εκπαίδευση και μόρφωση συνειδητοποιημένου, ελεύθερου, υπεύθυνου, φιλοπρόοδου, κοινωνικού, κριτικού, δημιουργικού, δημοκρατικού ανθρώπου και πολίτη, που αγαπάει το συνάνθρωπο, την ειρήνη, τη συνεργασία, την κοινή προκοπή, τον πολιτισμό και τα κατορθώματα του ανθρώπινου αγώνα, και ζει και δρα με δικαιοσύνη για την αξιοποίηση όλων των δυνάμεων της χώρας και του λαού, απαλλαγμένος από τους γνωστούς καταστρεπτικούς σοβινισμούς και ρατσισμούς.[8]

Ειδικότερα:

Επειδή το υποκείμενο της εκπαίδευσης και της αγωγής είναι ο άνθρωπος στην πιο ευαίσθητη περίοδο της ζωής του (νηπιακή, παιδική, προεφηβική,

εφηβική ηλικία), η συνάντησή του με την αξία και τα έργα της δικαιοσύνης επηρεάζει βαθύτατα την ύπαρξή του, όταν μάλιστα η εκπαίδευση και η παιδεία υποβαθμίζονται σε μηχανισμούς επιλογής που, ενώ ευνοούν περιορισμένο μαθητικό δυναμικό, θέτουν στο περιθώριο ή και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα τη μεγάλη του πλειοψηφία, καλλιεργώντας σ' αυτή βιώματα και πρότυπα αδικίας, εγκατάλειψης, ανασφάλειας, αποθάρρυνσης και ανταγωνισμού που οδηγεί στο μίσος και την απόρριψη της αξίας της μόρφωσης, της γνώσης, του δασκάλου, του σχολείου και γενικά του ανθρώπου. Και βέβαια απαίτηση δεν είναι απλώς η θέσπιση πραγματικά επιστημονικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται με γνώση, ευθύνη και δικαιοσύνη, αλλά κύρια η πλήρωση βασικών προϋποθέσεων πραγματικής συνολικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπως όροι και προϋποθέσεις υποδομής, θεσμοί και μέσα άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μορφωτικό περιεχόμενο σε επιστημονικά οργανωμένο πρόγραμμα, παραγωγικές μέθοδοι εργασίας κ.ά.).

Και όσο και αν τα κονωνικά πρότυπα προσδιορίζουν ευρύτερα το περιβάλλον του μαθητή και λειτουργούν προ-ληπτικά, ο δάσκαλος ως πρότυπο ζωής έχει τη δική του σημασία και επίδραση στη διαδικασία της μάθησης, μόρφωσης και αξιολόγησης. Και όσο αυτό το πρότυπο πλήττεται από τη στάση της κοινωνίας και της πολιτείας ή από ατομική ευθύνη, τόσο περισσότερο πρέπει να προβληματίζουν οι παιδαγωγικές πραγματικότητες ή συνθέσεις με το όνομα π.χ. παιδαγωγικό πρότυπο Σωκράτη ή Πεσταλότσι, οι οποίες εξαίρουν τη σημασία της παιδαγωγικής αγάπης, επικοινωνίας και διαδικασίας που έχει ανάγκη ο άνθρωπος στην τρυφερή ή κρίσιμη ηλικία, που συναντάται με τον κόσμο και τις αξίες του.[9]

Αναντίρρητα ο δάσκαλος που έχει ελλιπή επιστημονική μόρφωση και κατάρτιση, που δεν έχει εσωτερικεύσει την άρρηκτη σύνδεση παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, που επιμένει, από απαιτήσεις του συστήματος ή δική του ευθύνη, να μεταβάλλει το σχολείο και την τάξη του σε στρατόπεδο αυταρχισμού, που επιλέγει τη μετωπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία, που εντέλλεται κα απειλεί τους μαθητές του με βαθμούς, ποινές, απορρίψεις και αρνητικά παιδονομικά μέσα υποβαθμίζει το ρόλο του παιδαγωγού σε ρόλο στρατονόμου-παιδονόμου και απειλεί βαθύτατα τον άνθρωπο και το δημοκρατικό σχολείο. Ανάλογα συμβαίνουν και όταν με τις γνωστές παρεκβάσεις που αποπνέουν αδιαφορία και εγκατάλειψη, παραχαράσσεται η αξία της ελευθερίας και της παιδαγωγικής ευθύνης.

Και βέβαια παρόμοια απόληξη αλλοτρίωσης της παιδαγωγικής στάσης και δράσης δεν αναιρείται με διοικητικά μέτρα και μηχανισμούς αξιολόγησης, που απειλούν με κυρώσεις πολλαπλών επιπτώσεων. Επιτυγχάνεται ουσιώδης βελτίωση με θεσμούς επιστημονικής συμβουλής και συνεχούς συνεργασίας και βοήθειας, που αποκαλύπτουν δυναμική φωτισμένης επιστημονικής μαθησιακής και μορφωτικής διαδικασίας και δράσης.[10]

Αυτά βέβαια βασικά δρομολογούνται στα παιδαγωγικά ιδρύματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο ρόλος των

οποίων αποβαίνει θεμελιακός. Γι' αυτό και η ευθύνη των ιδρυμάτων αυτών και της δημοκρατικής πολιτείας να συμβάλλουν με κάθε μέσο στην απαιτούμενη πλήρη οργάνωσή τους, με κατεύθυνση την άρτια και άρρηκτη σύνδεση της επιστημονικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης και την αναβάθμιση του επαγγελματικού και κοινωνικού κύρους του παιδαγωγού-εκπαιδευτικού, είναι απαράγραπτη.

Κι είναι και η δική μας παράδοση που αναδεικνύει μια πολύ σημαντική αλήθεια της ευαισθησίας του εκπαιδευτικού χώρου: Ότι καμιά βίαιη ή αποσπασματική αλλαγή στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζει αποτελεσματική βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Αντίθετα συνεπάγεται, τ' ολιγότερο, οπισθοδρόμηση και απογοήτευση.

Γι' αυτό η Δ.Ο.Ε. εκτός των ανωτέρω υπογραμμίζει ότι το νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ανάγκη:

* Να εξασφαλίζει ενιαίες αρχές για όλες τις βαθμίδες της.
* Να κατοχυρώνει το ρόλο της δωρεάν Δημόσιας Εκπαίδευσης σύμφωνα και με τις ειδικότερες θέσεις των εκπαιδευτικών κλάδων.
* Να καθιερώνει ένα πραγματικά ενιαίο 9χρονο βασικό σχολείο.
* Να εξασφαλίζει γνήσια δημοκρατικό σύστημα οργάνωσης, διοίκησης και παιδαγωγικής συμβουλής στην εκπαίδευση, που πραγματώνει τις αρχές της αποκέντρωσης, της συλλογικότητας, της εκλογιμότητας, της αντιπροσωπευτικότητας και της αυτοοργάνωσης.
* Να αναβαθμίζει επιστημονικά, παιδαγωγικά και εργασιακά τον εκπαιδευτικό, να τον καθιστά ενεργό παράγοντα της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και να εκδημοκρατίζει τις σχέσεις του με τους μαθητές, τους γονείς, τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα.
* Να προωθεί ρυθμίσεις ελέγχου και περιορισμού της ιδιωτικής εκπαίδευσης (και της παραπαιδείας) σε συγκεκριμένη πορεία, που εξασφαλίζει σταδιακά την πλήρη κατάργησή της. Και το αυτονόητα σημαντικό.
* Να σέβεται την παιδική προσωπικότητα και ν'αποκλείει πειθαναγκασμούς και τις αρνητικές επιπτώσεις των από οπουδήποτε και αν προέρχονται.[11]

Είναι αρκετά γνωστό ότι η νεοελληνική εκπαίδευση δεινοπάθησε από καταστρεπτικές αναπαλαιώσεις, μονομέρειες, συγκρούσεις και κατατρεγμούς. Επικράτησε για πάρα πολλές δεκαετίες αντιδημοκρατική, αντιλαϊκή και αντιεκπαιδευτική ιδεολογία και εξουσία.

Η Παιδεία και η Εκπαίδευση ως έννοια και λειτουργία υποβαθμίστηκε σε θηρευτή του τύπου και όχι της ουσίας. Κυριάρχησε εκπαιδευτικό σύστημα ξένο για την ψυχή του λαού μας και τις ανάγκες του. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση μηδαμινές. Τα πλέγματα αστυνόμευσης, διώξεων και πολλαπλής αβιταμίνωσης πλούσια[12] και τεράστια! Το ρεύμα των συντηρητικών και των προοδευτικών αναδείκνυε αγκυλώσεις, μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις. Ο δρόμος προς τη θετική κατεύθυνση πότε χανόταν και πότε άφηνε μακριά να χαράζει κάτι από ελπίδα. Σε πολλούς τομείς παρέμεινε ως «κέρδος» η εμμονή στη γνωστή παθολογία και η καθυστέρηση.

Έμειναν βέβαια καταθέσεις-πνευματικοί οδηγοί, προσπάθειες που δεν ολο-

κληρώθηκαν, φωτισμένοι πρόδρομοι και –δυστυχώς και μέχρι σήμερα[13]– αναρίθμητοι μάρτυρες. Όμως, πάνω απ' όλα παραμένει το μεγάλο χρέος: Να προχωρήσουμε, γιατί οι καιροί δεν είναι μενετοί.

Οι μεγάλοι και πολύμορφοι ανταγωνισμοί που οργανώνονται, δεν αντιμετωπίζονται μονάχα με τον έμπορο και τα κέρδη του. Με «ελληνισμούς αναπαλαιώσεων», που θυσιάζουν την ουσία και τη νεοελληνική πραγματικότητα για σημερινά ή χθεσινά ιδεολογήματα ή με την πολιτική του 6,8% του Προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, δεν αντιμετωπίζονται. Χρειάζεται θωράκιση ακαταμάχητη. Κι αυτή ήταν και είναι μια Παιδεία πραγματικά ανθρωπιστική, δημοκρατική που διαρκώς αναβαθμίζεται για ολόκληρο το δυναμικό του Λαού μας.

Σημειώσεις - Παραπομπές

1. 20άλεπτη παρέμβαση στο «Συμπόσιο για την Παιδεία», που οργάνωσε και πραγματοποίησε στην Πάτρα στις 20-22 Σεπτέμβρη 1991 το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών.
2. Βλ. «Διδασκαλικό Βήμα» Ιούλιος-Αύγουστος 1990, 1991 και φ. 1044-45/1992.
3. Ζ. Π. Σάρτρ: Λέξεις και ά. 1965-μετ. Κ. Σταματίου.
4. Βλ. Δ. Γληνού: –Ένας άταφος νεκρός, 1926– Δημοκρατία και Παιδεία, το εκπαιδευτικό μας πρόβλημα, περ. «Αναγέννηση, τ. 3/1926, σ. 182-184 και Αλ. Δελμούζου: –Δημοτικισμός και Παιδεία , Αθήνα 1926 –Μελέτες και πάρεργα, τ. Α-Β΄, Αθήνα 1958.
5. Βλ. Στρατηγού Μακρυγιάννη: Απομνημονεύματα.
6. Βλ. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.: Δημοκρατική Παιδεία, Αθήνα 1985, σ. 73-170.
7. Βλ. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Αθήνα 1989, σ. 85-126.
8. Βλ. όπου πιο πάνω σ. 272-278.
9. Βλ. Ε.Π. Παπανούτσου: Φιλοσοφία και Παιδεία, Αθήνα 1958.
10. Βλ. «Διδ. Βήμα» Μάρτης-Απρίλης 1991 και Μάιος-Ιούνιος 1992.
11. Βλ. ό.π.π.
12. **Είναι ανάγκη να παρατεθούν εδώ τρία κείμενα** που φωτίζουν ορισμένες πολύ σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής μας ιστορίας. **Αφορούν άσκηση πιέσεων στους εκπαιδευτικούς, αστυνόμευση και διώξεις με μέσα και ενέργειες που σήμερα ισχύουν για τον καλοπροαίρετο ως «αναγκαίες» και «νέες ρυθμίσεις». Είναι όμως έτσι;...** Ας τονισθεί το ακόλουθο: παρότι τα κείμενα χωρίζονται από μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ τους **αποκαλύπτουν ότι αν ο κριτής είναι αυτεξούσιος και αυθαίρετος, όταν δηλαδή το σύστημα διοίκησης και εποπτείας είναι συγκεντρωτικό και επομένως αυταρχικό, τότε δεν «αξιολογεί» αντικειμενικά και δίκαια: Αντίθετα: εξαναγκάζει, καταπιέζει, αδικεί, εκμεταλλεύεται, αλλοτριώνει δασκάλους, μαθητές, σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον.**
Το πρώτο κείμενο είναι εγκύκλιος Ε.Π. 30/31-1-1934 του Υπουργού της Παιδείας Ι. Μακρόπουλου και αφορά τον **επιθεωρητή που είναι συγγραφέας βιβλίων, ή είναι συγγενής συγγραφέα βιβλίων** και συγχρόνως βέβαια αναφέρεται **στο θεσμό της προμήθειας βιβλίων** για τις σχολικές βιβλιοθήκες, τους δασκάλους και τους μαθητές. Το ζήτημα ονομάζεται καλύτερα από τον τότε Υπουργό **«Επιβολή ηθικής πιέσεως, λόγω θέσεως επί των υφισταμένων»**, με όλες βέβαια τις αρνητικές συνέπειες, που ορισμένες μόνον αναφέρονται στην εγκύκλιο.
Το δεύτερο κείμενο είναι η εγκύκλιος Ε.Π. 85/1938 του Υφυπουργού της Μεταξικής δικτατορίας Ν. Σπέντζα. Μιλάει για γεγονότα «που μείωναν κατά τρόπο ανεπανόρθωτο» το «αξίωμα του επιθεωρητού» ακόμα και μέσα στη δικτατορία, όπως η **διανυκτέρευση του επιθεωρητή** «εις οικίας αγ[illegible]ων [illegible] ιαγωγών», «οι χαριεντισμοί προς τας διδ[illegible]

λίσσας», «ο προς τους λοιπούς διδασκάλους οικειότερος του προσήκοντος τρόπος συζητήσεως και ομιλίας» κ.ά., όπως **«εντυπώσεις περί διακρίσεων»**...

Το τρίτο κείμενο είναι έγγραφο του Επιθεωρητή Φιλιατών με αριθμό 91/15-1-1963. Αν δεν υπήρχε η ημερομηνία, ο αναγνώστης θα νόμιζε ότι είναι κείμενο κορυφαίας αστυνόμευσης –όχι αξιολόγησης του έργου του δασκάλου ή σοβαρών του παραλείψεων που τονίζονται ρητά από την νομοθεσία – **του επιθεωρητισμού που μπορούσε να παρατηρηθεί στην πιο σκοτεινή περίοδο 1967-1974.** Φαίνονται απίστευτα στο σημερινό αναγνώστη που δεν έχει την απαραίτητη εμπειρία, και απίθανα. **Η εκπαιδευτική όμως ιστορία τα έχει καταγράψει.** Και δίκαια τα αποδίδει στο γεγονός ότι ο **αυταρχισμός που παραδίνει την αξιολόγηση του δασκάλου σε αυθαίρετο κριτή,** δεν οδηγεί απλώς έξω στις εκτιμήσεις του και δεν αδικεί μονάχα όσον αφορά την αξιολόγηση του διδακτικού-παιδαγωγικού του έργου. **Γεννά και παράγει τον επιθεωρητή-αστυνόμο και της πιο ιδιωτικής πτυχής της ζωής του υπαλλήλου, που τον θεωρεί ότι βρίσκεται στο αποκλειστικό του έλεγχο ολοκληρωτικά.** Περισσότερα δεν χρειάζονται παρά μόνο τούτο: **Είναι πολύ ορθή η θέση όλων των εκπαιδευτικών και των επιστημόνων που υπογραμμίζουν την ανάγκη η αξιολόγηση να μην πλήττει τον άνθρωπο, αλλά να τονώνει, να βελτιώνει, να προωθεί τις δυνάμεις του για προσφορά καλύτερου έργου. Κι αυτό είναι δυνατόν να γίνει με την αντικειμενική δημοκρατική, συλλογική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση (βάσει αποδεικτικών) όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο παραγόντων:** εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσων, παροχής παιδαγωγικής συμβουλής με συγκεκριμένα έργα, αντικειμενικά στοιχεία πρωτοβουλιών ή αρνητικού έργου κ.ά. Αλλ' ας μιλήσουν αμεσότερα τα κείμενα:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΛΠ.
Ιρ.ν.πρωτ.έμπ. 30
.....

Αθήναι τη 31 Ιανουαρίου 1974

Περί πωλήσεως τῶν βιβλίων τῶν ἐπιθ/
τῶν διά των βιβλιοπωλείων καί οὐχί ἐπ' εὐθείας παρ' αὐτῶν.

Ἐπί ἐπιδείξει
.....

Πρός
τοὺς κ.κ. ἐπιθεωρητάς τῶν δημοτικῶν σχολείων τοῦ Κράτους.

Κατ' ἐπανάληψιν κατηγγέλθη εἰς τό Ὑπουργεῖον, ὅτι ἐπιθεωρητάι, τυγχάνοντες συγγραφεῖς οἱ ἴδιοι, ἤτοι νοί συγγενεῖς συγγραφέων βιβλίων διά διδασκάλους ἢ μαθητάς, ἢ μετέρχονται τοιούτων, κατά χρήσιν τῆς δημοσίας θέσεως τῶν ποιούμενοι ἐπιβάλλουσι δι' ἠθικῆς πιέσεως ἐπί τῶν ὑφιστάμενων, λόγῳ τῆς θέσεως των, οὐχί μόνον εἰς τάς σχολικάς βιβλιοθήκας, ἀλλά καί εἰς τό προσωπικόν τῶν σχολείων, τόσον τό διδακτικόν, ὅσον καί τό μαθητικόν τήν προμήθειαν τῶν ὑπό αὐτῶν συγγραφῶν, εἴτε ἐπ' εὐθείας εἴτε διά τῶν γραφείων αὐτῶν εἴτε μέσῳ τῶν προϊστάμενων τμημάτων.

Ἡ ἐνέργεια αὕτη δέν εἶναι δυνατόν παρά νά κλονίζῃ πρωτίστως τό κῦρος τοῦ ἐπιθεωρητοῦ, μή δυναμένου νά τηρήσῃ τήν ἔναντι τῶν ὑφιστάμενων ἀπόλυτον ἀνεξαρτησίαν, γνώμης, συνεπῶς δέ καί τήν πειθαρχίαν τοῦ προσωπικοῦ, ἡ ὁποία εἶναι τόσον ἀπαραίτητος πρός εὐόδωσιν τοῦ ἔργου τῆς ἐκπαιδεύσεως. Ἐπί πλέον δέ προκαλεῖ τήν δυσφορίαν διδασκόντων καί γονέων καί τί παράπονα αὐτῶν, ὅτι ἀσκεῖται ἠθική πίεσις πρός προμήθειαν βιβλίων πολλάκις μή ἀναγκαίων εἰς αὐτούς καί ἐπί τιμῇ δυσανάλογῳ πρός τήν πραγματικήν ἀξίαν τῶν βιβλίων.

Ἐπειδή τό ἄτοπον τοῦτο μειώνει τό κῦρος τῆς Διοικήσεως τῆς Ἐκπαιδεύσεως καί προκαλεῖ χαλάρωσιν τῆς ἐν αὐτῇ τάξεως καί πειθαρχίας, ἐντελλόμεθα ἵνα τοῦ λοιπού οὐδένα βιβλίον συγγραφέν ὑπό ἐπιθεωρητοῦ ἢ προσώπου συγγενοῦς αὐτοῦ ἀπωλήσῃ ἐπ' εὐθείας πρός τῶν ἰδίων ἢ κυκλοφορῇ διά τῶν γραφείων τῶν ἐπιθεωρήσεων ἀλλά μόνον διά τῶν βιβλιοπωλεί-

ων ἐπιφιλισσόμενοι νὰ ἐλέγξωμεν αὐστηρότητι πάντα παράβατην τῆς παρούσης.-

Ὁ Ὑπουργός
Ι. Μακρόπουλος

Κοινοποίησις
Ἰμτρ. Δημ. Ἐκπαιδεύσεως
Ἐκπαιδευτικὸν Συμβούλιον
Γεν. Ἐπιθεωρητὴς Ἐκπαιδεύσεως.

Ἀριθ. πρωτ. ἐμπ. 1893(1938) Ἀριθ. ἐγκυκλ. 85

Περίληψις
Περὶ ἀποχῆς τῶν Ἐπιθεωρητῶν ἐξ ἐνεργειῶν αἱ ὁποῖαι ἐκθέτουν τὸ κῦρος των.

Αρ. 34
7-6-939

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΠΡΟΣ
τοὺς κ.κ. Ἐπιθεωρητὰς τῶν δημ. σχολείων τοῦ Κράτους

Ἐπιθυμοῦντες ὅπως τὸ σεμνὸν ἦθος τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ καὶ ὁ ἀνεπίληπτος τρόπος τοῦ βίου αὐτοῦ, στοιχεῖα ἀναπόσπαστα διὰ τὴν ἄσκησιν τοῦ ἔργου του, διαφυλάσσονται ἐξ ἐνεργειῶν, αἱ ὁποῖαι ἀπηχοῦν κακῶς καὶ μειώνουν κατὰ τρόπον ἀνεπανόρθωτον τὸ ἀξίωμα τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ ἐντελλόμεθα ὅπως ἀποφεύγητε πᾶσαν ἐνέργειαν, ἡ ὁποία δύναται ἔστω καὶ πόρρωθεν νὰ δίδῃ λαβὴν εἰς τοῦτο.

Ἐνδεικτικῶς σημειοῦμεν ὅτι ὁπωσδήποτε πρέπει νὰ ἀποφεύγηται ἡ διανυκτέρευσις τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ εἰς οἰκίας ἀγάμων διδασκαλισσῶν καὶ νηπιαγωγῶν, ἡ μετάβασις τούτων ἀπὸ χωρίου εἰς χωρίον τῇ συνοδείᾳ διδασκαλισσῶν, οἱ χαριεντισμοὶ τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ πρὸς τὰς διδασκαλίσσας, γενικώτερον ὁ οἰκειότερος τοῦ προσήκοντος τρόπος τῆς μετ' αὐτῶν ὁμιλίας καὶ συζητήσεως.

Γενικώτερον ὁ Ἐπιθεωρητὴς μόνον εἰς χωρία στερούμενα ξενοδοχείων εἰς τὰ ὁποῖα καθίσταται ἀναπότρεπτος ἡ διανυκτέρευσις, δύναται νὰ καταλύῃ εἰς τὴν οἰκίαν τῶν διδασκάλων ἢ τῶν ἐγγάμων διδασκαλισσῶν, προσπαθῶν νὰ ἐκβιάσῃ τούτους κατὰ τὸ δυνατὸν ὀλιγώτερον, ἀφοῦ διακιστώσῃ προηγουμένως ὅτι εἶναι πράγματι ἀδύνατον νὰ διανυκτερεύσῃ εἰς ἑτέραν οἰκίαν ἢ καὶ ἕτερον πλησίον κείμενον χωρίον, εἰς τὸ ὁποῖ

ον εἶναι εὐχερεστέρα ἡ διανυκτέρευσις. Ἐκίσης δέον νά ἀποφεύγηται καί ὁ πρός τούς λοιπούς διδασκάλους οἰκειότερος τοῦ κοσμήκοντος τόπος συζητήσεως καί ὁμιλίας, ὥστε νά μή δημιουργοῦνται μεταξύ τῶν λοιπῶν διδασκάλων ἐντυπώσεις περί διακρίσεων μεταξύ τούτων, αἱ ὁποῖαι ὑπερβαίνουν τό ὅριον τῆς ὑπηρεσιακῆς ἐκτιμήσεως.

Ὁ Ὑφυπουργός
Ν. Σκέντζας

Κοινοποίησις

κ.κ. Νομάρχας τοῦ Κράτους
κ. Γεν. Ἐπιθ. τῶν σχολείων Στοιχ. ἐκπαιδεύσεως

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΘ/ΤΗΣ ΣΤΟΙΧ.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ Φ Ι Λ Ι Α Τ Ω Ν

Ἀριθ.Πρωτ.91

Ἐν Φιλιάτοις τῇ 15-1-1963

Π ρ ο ς
Τήν Δαμ)σαν τοῦ Σχολείου Κ.
κ.Σκε..... Πκ.....

Μέχρι σήμερον διετελέσασαν ἐν ἀποσπάσει
εἰς Σχολεῖον Κ Ν.

Κ ι ς Ἄ γ. Ν

Ἔχοντες ὑπ'ὄψιν τά ἀναγραφόμενα εἰς τήν ἐπί σημερινήν ἡμερομηνίαν τηλεγραφικήν ἀναφοράν σας, γνωρίζομεν ἄμα εἰς ὑμᾶς, ὅτι ἡ πρό τριημέρου (12ην τρέχοντος μηνός καί ἡμέραν Σάββατον) ἐπιδειχθεῖσα ἐκ μέρους σας ἀπαράδεκτος συμπεριφορά ἐπροξένησεν εἰς ἡμᾶς τε, ὡς Νόμῳ ἐντεταλμένον διά τήν παρακολούθησιν καί τόν ἔλεγχον τῶν πράξεών σας ὡς δημοσίου ὑπαλλήλου, καθώς καί εἰς τήν εὐπαλάμητον κοινωνίαν τῆς πόλεως Φιλιατῶν ἀδυνηράν ἐντύπωσιν.

Διερωτώμεθα: Κατά ποίαν λογικήν, Δασκάλισσα ὑμεῖς, ἔχετε τό δικαίωμα νά περιφρονῆτε ἀδιστόλμως καί ἀνερυθριάστως τό Δημόσιον αἴσθημα καί νά περιέρχησθε νύκτωρ τῇ συνοδείᾳ ἀνδρός ὁποιαδήποτε ἔχοντος ἀμφιλεγομένην σχέσιν μέ ὑμᾶς καί δι'ἰδιωτικοῦ του αὐτοκινήτου τήν περιοχήν τῆς Περιφερείας μας καί νά προσέρχησθε μετ'αὐτοῦ εἰς Δημόσιον χορόν (ὡς ὁ προχθεσινός) εἰς τήν Λέσχην Ὑφουρᾶς Φιλιατῶν;

Εἰς ποίαν κίνησιν ἄρά γε ἔφθασεν ἡ συνείδησίς σας, ὅταν προσερχομένη εἰς τόν ἐν λόγῳ Δημόσιον χορόν μετά τοῦ ἐν λόγῳ ἀνδρός καταλαμβάνητε θρασύτατα μετ'αὐτοῦ θέσιν εἰς τράπεζαν γειτονικήν πρός τήν τοῦ προϊσταμένου Ἐπιθεωρητοῦ σας καί παραλείπητε καί τήν στοιχειωδεστέραν ἐκδήλωσιν κοινωνικῆς ἀγωγῆς, τήν τοῦ χαιρετισμοῦ πρός αὐτόν;

Ποῖος σᾶς ἔδωσε τό δικαίωμα νά διαστρέψητε κατά τόν ἀπαράδεκτον αὐτόν τρόπον τήν ἀποδοχήν καί τήν τιμήν τῆς ἀναρέτου οἰκογενείας τῶν Διδασκάλων μας;

Ποῦ κατεχωρήσατε τάς ἐπί ὥραν μακράν καί κατ'ἐπανάληψιν ἀκευθύνθεισας πρός τό ἡμῶν σας ἐκ μέρους ἡμῶν νουθεσίας καί συμβουλάς ἐπί τοῦ ἰδίου θέματος τῆς συμπεριφορᾶς σας;

Πῶς εἶναι δυνατόν νά ἔχωμεν πλέον ἐμπιστοσύνην εἰς τήν Διδασκάλισσαν τῶν θυγατέρων τῶν οἱ γαλαίμπροι κάτοικοι τοῦ χωρίου Ἅγιος Νικόλαος, ὅταν παρακολουθοῦν μετά δικαίας βεβαιότητος τάς ἀνόμους νυκτερινάς δι'αὐτοκινήτου περιπλανήσεις σας;

Κατόπιν τῶν ἀνωτέρω καί συμφώνως πρός τάς διατάξεις τῶν ἄρθρων 131, 132, 160 καί 161 τοῦ Νόμου 1811/51 καλοῦμεν ὑμᾶς, ὅπως ἐντός ἑξηκοσιοστεταρτοῦ ἀπό λήψεως παρούσης ἀπολογηθῆτε ἐγγράφως ἀναφέρουσα τούς λόγους τοῦ ὡς ἀνωτέρω ἀλισθήματός σας.

Ἐν τῇ περί ἧς ὁ λόγος ἀπολογίᾳ σας δέον ὅπως δώσητε ἀπάντησιν καί εἰς τά ἑξῆς ἐρωτήματα:

1) Ποῦ διενυκτερεύσατε ἀπό τῆς 3ης μετά μεσονυκτίου ὥρας καί μετά τό πέρας τοῦ χοροῦ;

2) Πώς ἐκφραστήθητε ἐκ τῆς ἕδρας σας ἔναντι ἀλείας τῆς ἐκφράσεως; καί
3) Ἀνωφέρατε εἰς τόν κ. Διευθυντήν τοῦ Σχολείου σας περί τῆς ἐκφραστέας σας ἐκ τῆς ἕδρας, περί τοῦ σκοποῦ τῆς εἰς Θιλίστας ἐλεύσεώς σας καί περί τοῦ τρόπου καί χρόνου ἀναχωρήσεώς καί ἐπανόδου σας!

Ὁ Ἐπιθεωρητής

Κοινοποίησις:

κ.Δ) νεῦν Δημ. Σχολείου Ἀγ. .. Ἐν . . .
μέ τήν ἐντολήν 1) ὅπως ἀναφέρῃ ἡμῖν καί ὁ ἰδιός περί τῶν διαλαμβανομένων εἰς τό ἐπ' ἀριθ. 3 (τελευταῖον) ἐρώτημα τῆς ἀνά χεῖρας κλήσεως καί 2) ὅπως ἐπιδίδῃ τό συνημμένον καί προσριζόμενον διά τήν δημ)σιον ἔγγραφον κλήσεως καί ἀποβλέπῃ ἡμῖν κρίσιν ταχυδρομείῳ τό ἀποδεικτικόν ἐπιδόσεως δεόντως συμπεπληρωμένον.-

Το παρακάτω κείμενο τεκμηριώνει την αλήθεια ότι ο επιθεωρητής ήταν ο κατάλληλος ιμάντας να μεταβιβάζει και τις απόψεις της κυβέρνησης για πολύ σοβαρά ζητήματα στους δασκάλους, και από κει ως φόβητρο που πρόκειται να επιβάλλει αυστηρές κυρώσεις, να πλάθει ευρύτερα τη στάση του Λαού για πολύ σοβαρά ζητήματα, όπως η σημερινή εξέλιξη αποδεικνύει. Διόρθωνε τον ομιλητή και του υποδείκνυε τι να αποφεύγει στο λόγο του, σε εορταστικές εκδηλώσεις. Η κυβερνητική εντολή ήταν: «Να αποφεύγωσι οιανδήποτε αιχμήν κατά του Γιουγκοσλαβικού Κράτους, δοθέντος ότι μετ' αυτού ευρισκόμεθα σήμερον εις λίαν φιλικάς σχέσεις». Και ο επιθεωρητής άμεσα έπρεπε να χειραγωγήσει για ν' αποφεύγονται από τους εκπαιδευτικούς... «ατυχείς εκφράσεις», όχι γιατί δεν ωφελούσαν τα μακροπρόθεσμα συμφέροντα του τόπου, αλλά γιατί δεν εξυπηρετούσαν το κυβερνητικό της περιόδου εκείνης «σήμερον»...

Πρόκειται για την εγκύκλιο του Υπουργού Παιδείας Α. Γεροκωστόπουλου με αριθ. Ε.Π. 3433/19-7-1955, που με τον επιθεωρητή, ως άμεσα ελέγχουσα εξουσία, ακόμα και για το δάσκαλο που άλλη μπορεί να είχε γνώμη τότε για τη Γιουγκοσλαβία, είχε την αναμενόμενη αποτελεσματικότητά της, έστω κι αν σήμερα μια τέτοια πολιτική δεν καταφάσκεται ως εθνικά ενδεδειγμένη και ορθή.

Π Κ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Κ. ΙΕΡΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Δ/σις Μ.Ε
Τμῆμα Ἀγωγικοῦ
Ἀριθμός Ἰ. Ἰωάννου
Ἀριθ. πρωτ. Ε.Π. 3433

Ἀθῆναι τῇ 19-7-55

Πρός
Τούς κ.κ. Γενικούς Ἐπιθεωρητάς Μέσης καί Στοιχειώδους Ἐκπ/σεως, Δ/ντήν Διδασκαλείου Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, Δ/ντάς Πειραματικῶν Σχολείων Πανεπιστημίων Ἀθηνῶν καί Θεσ/νίκης Ἐπιθεωρητάς δημοτικῶν σχολείων, Διευθυντάς Ἑκκλησιαστικῶν Σχολῶν καί Φροντιστηρίων.

46
23-7-55

Θέμα : Φιλικαί σχέσεις μετά τοῦ Γιουγκοσλαυϊκοῦ Κράτους . .

Ἀφορμὴν λαβόντες ἐκ ἐπιτουρφηθείσης παρεξηγήσεως εἰς ἑορταστικήν τινα συγκέντρωσιν ,ἐν ᾗ παρίστατο καί Γιουγκοσλαῦος μηχανικός ,λόγῳ ἀτυχοῦς ἐκφράσεως τοῦ ὁμιλητοῦ ,ἐκπαιδευτικοῦ ὄντος, ἐπί θέματος σχετικοῦ πρός τάς Ἑλληνογιουγκοσλαυϊκάς σχέσεις παρακαλοῦμεν ,ὅπως ἐκδώσητε τάς δεούσας διαταγάς πρός τούς ἐκπαιδευτικούς λειτουργούς τῆς περιφερείας σας ,ἵνα οἱ ἑκάστοτε ὁμιληταί τῶν διαφόρων συγκεντρώσεων ἀποφεύγωσι οἱανδήποτε αἰχμήν κατά τοῦ Γιουγκοσλαυϊκοῦ Κράτους ,δοθέντος ὅτι μετ'αὐτοῦ εὑρισκόμεθα σήμερον ἐς λίαν φιλικάς σχέσεις.

Ὁ Υπουργός

Ἀ. ΓΕΡΟΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ

Ἀκριβοῖς ἀντίγραφον
Ὁ Προϊστάμενος

Ἀκριβές ἀντίγραφον
Γ.Ξ.Σ./Α.2

13. Βλ. «Διδ. Βήμα» 1044-45/1991-92 και 1046/1992 – Επίσης: Φάνη Τουλούπη: Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα 1985.

ΔΙΟΡΘΩΣΗ

Στο «Ε.Β.» τεύχος 3ο σελίδα 14 το επώνυμο του ενός από τους συγγραφείς είναι Σ. Μούτσιος.