

Δείκτες Εκπαίδευσης



ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΕΥΧΟΣ 1ο - ΙΟΥΝΙΟΣ 2000

Κ

κυκλοφορία του 1ου τεύχους του περιοδικού «Δείκτες Εκπαίδευσης» συμπίπτει με το εκπαιδευτικό σκηνικό που έχει ορίζοντα την τρίτη χιλιετηρίδα.

Σε πολύωρες συναντήσεις, σκεφτήκαμε και στοχαστήκαμε, μέσα σε δημιουργικό κλίμα που σιγά-σιγά μεταστοιχείωσε τους πρώτους μας διασταγμούς σε αισιοδοξία, για την ύπαρξη και το ρόλο μας ως περιοδικού.

Οι σύγχρονοι προβληματισμοί για την εκπαίδευση, η ανάγκη για πλημφορήση, ενημέρωση κι ανταλλαγή απόψεων, βρίσκονται στο επίκεντρο και του δικού μας ενδιαφέροντος.

Τροφοδοτείται έτσι η ελπίδα πως η γέννηση ενός τέτοιου περιοδικού θα καλύψει ένα κενό, παρέχοντας το δικό μας βήμα έκφρασης.

Μ' αυτόν τον τρόπο ίσως απομακρυνθούμε από εκείνους που μένουν στην υπάρχουσα ισοπεδωτική καθημερινότητα, χάνουν το όραμα, χάνουν την πιθανότητα να κάνουν τη δουλειά τους πιο γοητευτική και συγχρόνως πιο αποτελεσματική.

Με την απόφαση αυτή αποβλέπουμε κυρίως: α) στο να δώσουμε το παρόν στη διατύπωση ερωτημάτων και απόψεων σε σχέση με τη διαδρομή του ελληνικού σχολείου, των σημερινών προβλημάτων του και τις διαγραφόμενες προοπτικές του για το άμεσο μέλλον και β) στο να έχουμε το δικό μας βήμα δημιουργικού προβληματισμού όπως αυτός προκύπτει από την πολυσθενή σχέση "σχολείο-δάσκαλος-κοινωνία".

Η ενεργητική συμμετοχή όλων μας στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαδικασία που δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά όλη την κοινωνία, είναι απαραίτητη κι επιτακτική.

Πρωταρχικό χρέος των εκπαιδευτικών είναι ν' αρνηθούν το ρόλο του παρατηρητή των γεγονότων ή του "εκτελεστού εντολών" και να μεθοδεύσουν και να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Τα σχολεία μας λειτουργούν ως δείκτες για τις μελλοντικές εξελίξεις της κοινωνίας μας. Για το λόγο αυτό ελπίζουμε πως και με τη δική σας συμμετοχή, φίλοι του περιοδικού, να συμβάλουμε στη γενικότερη βελτίωσή τους.

Η Συντακτική Επιτροπή

ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ

«ΔΩΔΩΝΑΙΟΝ ΦΩΣ»

Το 1961 ο Διδασκαλικός Σύλλογος Ιωαννίνων, αποφασίζει την έκδοση περιοδικού με τίτλο ΔΩΔΩΝΑΙΟΝ ΦΩΣ.

Ένα τόλμημα του τότε Διοικητικού Συμβουλίου (Δ. Βούστρος, Ευάγγ. Φαρμάκης, Γ. Σιαμαντάς, Δ. Πλιάκος, Σπ. Παγούνης, Δ. Ζαΐμης), που έγινε πραγματικότητα με την ενεργό συμμετοχή δασκάλων, επιθεωρητών και διδασκόντων της Ζ. Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Την περίοδο αυτή και μέχρι τη δικτατορία πολλαπλασιάζεται η αρθρογραφία στον ημερήσιο τύπο της πόλης με θέματα ηπειρωτικού περιεχομένου και ταυτόχρονα διαπιστώνεται η έξαρση μιας ορισμένης εκδοτικής δραστηριότητας (νέες εφημερίδες και περιοδικά). Όλα αυτά πρέπει να συσχετιστούν τόσο με τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στη χώρα όσο και ειδικότερα με νέες διεργασίες στην πόλη (π.χ. πρόταση για ίδρυση της Φιλοσοφικής Σχολής). Η προσπάθεια αυτή του Διδασκαλικού Συλλόγου, όπως τονίζεται στο πρώτο τεύχος, επιδιώκει "αδελφωμένο τον πνευματικό μόχθο", ως "συνέχεια και διάρκεια της Ηπειρωτικής παράδοσης". Το περιοδικό συγκροτεί έτσι μια πρόκληση για ενσάρκωση των "ανησυχιών σε ένα ολοζώντανο περιεχόμενο, για την επιτυχία μιας ολοκληρωμένης μορφωτικής σταυροφορίας".

Συνεργάτες, "οι ερημίτες της υπαίθρου κυρίως και οι αστοί συνάδελφοι", καλούνται στο "ανασκούμπωμα" της ενεργού δραστηριότητας δίχως υλική αμοιβή, "μέτοχοι και θεατές οι ίδιοι στην παρέλαση της προσφοράς".

Κύριος στόχος το "αγκάλιασμα της πραγματικότητας σε αντιδιαστολή με τους "αεροβατισμούς" των θεωρητικών νεφελωμάτων". Το περιοδικό θεωρείται ότι είναι "βγαλμένο από τους κόρφους της διδασκαλικής οικογένειας... φυλακτό της προκοπής

και σταθμό ευοδώσεως των προσδευτικών μας αρχών". Ελπίζει "να σταθή αποτελεσματικό όργανο προβολής και θεραπείας των ζητημάτων της αγωγής", "Ευχή μας, να εδραιωθεί το έργο και να τύχη της γενικής αναγνωρίσεως".

Το περιοδικό επιδιώκει έτσι να προσφέρει πληροφορίες και προσεγγίσεις σε εκπαιδευτικά θέματα, με πρακτικό τρόπο, σε μια εποχή που οι ιδέες, η παιδαγωγική πληροφόρηση και οι κατευθύνσεις των επισημών της αγωγής δύσκολα και αργοπορημένα μπορούσαν να φτάσουν στους δασκάλους της υπαίθρου. Το περιοδικό θα μπορούσε να αντισταθμίσει έμπρακτα αυτή την έλλειψη.

Έτσι από τον Ιούνιο του 1961, που πρωτοκυκλοφόρησε το 1ο τεύχος μέχρι το Δεκέμβριο του 1966 που εκδίδεται το τελευταίο 11ο τεύχος, εκδόθηκαν συνολικά 10 τεύχη. Το τελευταίο τεύχος (ειδική-πανηγυρική έκδοση) είναι αφιερωμένο στο Πανεπειρωτικό Παιδαγωγικό Συνέδριο που έγινε στις 5 και 6 Ιουνίου του 1966 και περιλάμβανε τα εξής θέματα: *Γλώσσα - Εθνική γλώσσα, Η αγωγή των προβληματικών παιδιών, Αρχές Αναλυτικού Προγράμματος. Ο Δάσκαλος στην εποχή μας, Εποπτικό προσωπικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά Whitehead "ρυθμός της Αγωγής"*.

Η διάρκεια του περιοδικού ήταν σχετικά βραχύβια. Περίπου πέντε χρόνια πνευματικής ζωής. Η έκδοσή του δε γινόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Εκδίδονταν 2 τεύχη κάθε χρόνο, ένα στο πρώτο εξάμηνο και ένα στο δεύτερο. Τα δύο τελευταία τεύχη (10ο και 11ο) κάλυπταν από ένα χρόνο το καθένα. Έτσι συγκεντρώθηκαν 826 σελίδες συνολικά, με θέματα Παιδαγωγικά, ψυχολογίας, διδακτικής, Φιλοσοφίας, ιστορίας, λαογραφίας, κοινωνιολογίας, ειδικής αγωγής, ποίηση, λογοτεχνία, γεωπονίας... Τον κύριο όγκο των δημοσιευμάτων καταλαμβάνουν παιδαγωγικά θέματα.

Συνεργάστηκαν στις στήλες του περιοδικού δάσκαλοι, επιθεωρητές και διδάσκοντες της Ακαδημίας. Ελάχιστες φορές δημοσιεύονται κείμενα που δεν ανήκουν σε

δασκάλους (π.χ. του Λ. Μάλαμα, της Τατιάνα Σταύρου, του Απ. Τόλη...). Από τους πιο στενούς συνεργάτες του περιοδικού αξίζει να αναφέρουμε τους Κ. Νικολαΐδη, Κ. Λαζαρίδη, Ι. Νικολαΐδη, Γ. Βρέλλη, Στ. Μπέτη, Σ. Μουσελίμη, κ.ά. δηλ. μια σειρά από δασκάλους των οποίων αργότερα θαυμάσαμε και απολαύσαμε το πλούσιο και πολύτιμο συγγραφικό τους έργο.

Το περιοδικό κατέγραφε συνάμα και την εκπαιδευτική αλλά και την πολιτική πραγματικότητα. Γι' αυτό στο τέλος του υπήρχαν σελίδες με γενικότερο ενδιαφέρον, όπως τα ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ, που περιλάμβαναν θέματα κοινωνικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά, συνδικαλιστικά που εν συντομία κατέγραφαν την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της περιοχής.

Η στήλη ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ενημέρωνε τους δ/λους για τις δραστηριότητες από όλο τον κόσμο, ακόμη και από την Ανατολική Ευρώπη. Μια θαρραλέα ενέργεια σε πολύ χαλεπούς καιρούς. Ας μη ξεχνάμε ότι την εποχή αυτή ούτε αρκετά ραδιόφωνα υπήρχαν και η πολύπλευρη ενημέρωση ήταν μάλλον εξαιρετική.

Και βέβαια η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ, μόνιμη στήλη, που κατέγραφε τις πρωτοβουλίες (και ήταν πολλές κάθε φορά) που αναλαμβάνονταν στις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ηπείρου, αγκαλιάζοντας με τον τρόπο αυτό ολόκληρη την περιοχή.

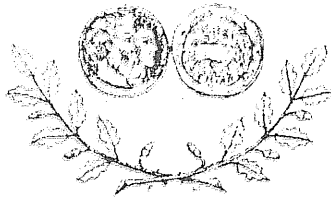
Τέλος χαρακτηριστική ήταν και η στήλη ΕΙΔΗΣΕΙΣ, που προσπαθούσε κατά κύριο λόγο να δώσει ελπίδα στο δάσκαλο για ένα καλύτερο αύριο που θα έρθει.

Υπήρχε ακόμη η μόνιμη στήλη του περιοδικού η ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ, από την οποία παρουσιάστηκαν αρκετά έργα συναδέλφων δασκάλων.

Η έκδοση του περιοδικού διακόπηκε όμως, όπως και η αξιέπαινη προσπάθεια, ίσως για οικονομικούς λόγους, αλλά και

ΔΩΔΩΝΑΙΟΝ

ΦΩΣ



ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΕΚΔΟΣΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΟΥ ΒΑΝΝΙΝΚΟΝ

ΙΟΑΝΝΙΝΑ

Τεύχος 1-ο

ΙΟΥΝΙΟΣ 1961

λόγω έλλειψης ύλης. Αυτό τουλάχιστον φαίνεται από την παράκληση του τότε Διοικητικού συμβουλίου στο 11ο τεύχος, στο οποίο αναφέρει ότι το περιοδικό "... Θεμελιώθηκε από τη συνισταμένη των οραματισμών όλων μας για ένα κοινό πνευματικό μας πέταγμα. Μ' αυτό θα προβληθούν οι πνευματικές μας ανησυχίες θα συμπαρασταθούμε στην αναγεννητική προσπάθεια της Πολιτείας για την αναδιάρθρωση της Παιδείας, θα προβάλλουμε τις διεκδικήσεις μας

και θα αξιολογήσουμε το μόχθο μας. Πλουτίστε τις στήλες του με τις ενέργειές σας και δημιουργήστε πόρους για τη συντήρησή του". Θεωρούμε όμως ότι ο πιο βασικός λόγος που έκλεισε ήταν η κήρυξη της στρατιωτικής χούντας του '67 η οποία σταμάτησε βίαια κάθε πνευματική προσπάθεια και διαφορετική γνώμη.

Συμπερασματικά μέσα από το ΔΩΔΩΝΑΙΟΝ ΦΩΣ, επαινέθηκαν πρωτοβουλίες, ενθαρρύνθηκαν στις αναζητήσεις τους νέοι και παλιοί συνάδελφοι. Επιδιώχτηκε η προβολή και ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και του σημαντικού παρελθόντος. Βοήθησε στην ίδρυση του Πανεπιστημίου μας και προσπάθησε από την απόμακρη και ξεκομμένη ηπειρωτική γη να δώσει ελπίδες στο μαχητή δάσκαλο και να κρατήσει ζωντανό το όραμά του για ένα καλύτερο και ανθρωπινότερο μέλλον.

Οι "ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ" είναι η δεύτερη απόπειρα, των δασκάλων του Νομού, που αισιοδοξούν να παραμείνουν στην πνευματική ζωή της περιοχής, καταγράφοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα απ' τη σκοπιά του εργάτη-αγωνιστή δασκάλου, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες, τα προβλήματα, τις αγωνίες του, τις σκέψεις, τη δική του οπτική γωνία για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

ΙΑΣ. ΑΡΓΥΡΗΣ

ΕΝΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Του Νίκου Λιόλιου

**Για την έκδοση
του περιοδικού
μας γράφουν:**

Το εγχείρημα έκδοσης περιοδικού από το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπ/γών Νομού Ιωαννίνων, που γνωστοποιήθηκε σ' όλα τα μέλη με την αριθμ. 4/27-1-2000 πιο πάνω σχετική, είναι μια πρωτοβουλία, η οποία, έστω και αργά, έρχεται να καλύψει ένα σημαντικότερο κενό στα εκπαιδευτικά μας πράγματα.

Το περιοδικό δε θ' αποτελέσει απλά ένα βήμα έκφρασης για πολλούς από τους συναδέλφους μας, οι οποίοι με το σπάνιο λογοτεχνικό τους ταλέντο και την άριστη παιδαγωγική και τη γενικότερη επιστημονική τους κατάρτιση πλουτίζουν τις σελίδες διαφόρων εντύπων, αλλά και μια ευκαιρία για όλους τους άλλους να εκφράσουν δημόσια τους προβληματισμούς τους και να βοηθήσουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην προαγωγή της δημόσιας εκπαίδευσης.

Συγχαίρω τα μέλη του Δ/κού Συμβουλίου του Συλλόγου για την απόφασή τους και υπόσχομαι κάθε δυνατή βοήθεια.

**Ο ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΣ
Δ/ΝΣΗΣ Π.Ε.**

ΙΚΑΡΟΣ ΤΣΙΑΓΚΗΣ

Οι εντάσεις στο έργο του δασκάλου έγιναν ο κύριος στόχος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να έχουμε σήμερα μια κάπως ολοκληρωμένη εικόνα για τους παράγοντες, τη φύση, το είδος, την έκτασή τους και τις σοβαρές επιπτώσεις που έχουν στον ίδιο και το έργο του. Όσο πληρέστερη εικόνα αυτών των εντάσεων έχουν αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και όσο καλύτερα αντιλαμβάνονται και φροντίζουν για την εξάλειψη των αιτίων που τις προκαλούν τόσο καλύτερο εκπαιδευτικό κλίμα δημιουργείται στο εκπαιδευτικό έργο.

“Καμιά σχεδιασμένη στρατηγική, που αφορά στον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών μηχανισμών, δεν είναι σε θέση να πετύχει, αν δεν εξαλείψει, ή, τουλάχιστον, μειώσει, στο ελάχιστο, τα αίτια που δημιουργούν μόνιμες εστίες εντάσεων στον εκπαιδευτικό” (Μουχάγιερ 1985, 7).

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία της Παιδαγωγικής και της Κοινωνιολογίας δεν μπορούμε δυστυχώς να βρούμε τα “Standards” για τις εντάσεις που δημιουργούνται στο έργο του δασκάλου και οι λόγοι οφείλονται εκτός των άλλων, στις διάφορες πολιτισμικού επιπέδου μεταξύ των χωρών και γιατί όχι και στον όρο “εκπαιδευτικός” που στην ελληνική πραγματικότητα περιλαμβάνει νηπιαγωγούς, δασκάλους και καθηγητές και ασφαλώς η κάθε βαθμίδα ή επαγγελματική ομάδα έχει τις δικές της συγκρούσεις ρόλων, τις δικές της εντάσεις.

Τι είδους λοιπόν είναι αυτές οι εντάσεις που είναι χαρακτηριστικές για την επαγγελματική εργασία του δασκάλου; Τη ζωή του παιδαγωγού τη σφραγίζει ειδικά μια ένταση. Είναι η ένταση μεταξύ επιθυμητών κι εφικτών στόχων. Μπορεί βέβαια να εμφανίζεται στη ζωή κάθε ανθρώπου, σε κανένα όμως επάγγελμα δεν είναι τόσο φανερή κι επώδυνη. Ο τεχνίτης βλέπει το αποτέλεσμα της ερ-

γασίας του με τα ίδια του τα μάτια, ο έμπορος βλέπει την επιτυχία του από τους αριθμούς στα λογιστικά του βιβλία, ακόμη κι αυτός που εργάζεται πνευματικά βλέπει τελικά τελειωμένο το έργο του. Ο δάσκαλος όμως συχνά έχει την εντύπωση πως αντλεί από το κατατρυπημένο βαρέλι των Δαναϊδων. Κάθε επιτυχία και κάθε αποτέλεσμα της εργασίας του δύσκολα “πιάνεται”, είναι ρευστό και πάντα αβέβαιο. Όταν νομίζει πως θα μπορούσε να χαρεί κάποια επιτυχία η επόμενη στιγμή τον διδάσκει πόσο αβέβαια είναι τα παιδαγωγικά κι εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Γνώσεις που πίστευε πως είναι πλέον κτήμα των μαθητών του, φαινομενικά εξαφανίζονται χωρίς κανένα ίχνος. Κάθε ένταση όμως χρειάζεται μια εξισορρόπηση και μια λύση. Η εξισορρόπηση μπορεί να γίνει βίαια με τιμωρίες κι αγανάκτηση. Μια τέτοια όμως αντίδραση, με αμφίβολη παιδαγωγική αξία, μπορεί να έχει το αποτέλεσμα μιας μελλοντικής παρακώλυσης της έντασης, δεν αφήνει βέβαια να φτάσει η κατάσταση στην ένταση αλλά εμφανίζεται μια ατονία. Όταν το ένα ή το άλλο γίνει πλέον μια συνηθισμένη συμπεριφορά, τότε ενεργεί διαμορφώνοντας το χαρακτήρα. Έτσι δημιουργείται ο τύπος του οξύθυμου κι απότομου δασκάλου, του ευερέθιστου που ζητά πάντα βίαιη εξισορρόπηση ή ο τύπος του κουρασμένου, απαισιόδοξου ως προς τη μόρφωση, ο οποίος δεν έχει πλέον απογοητεύσεις γιατί δεν περιμένει μεγάλες επιτυχίες.

Οι ψυχικές εντάσεις είναι επίσης ο κύριος μοχλός της ενεργητικότητας που πάντα οδηγούν σε μια παρότρυνση για μια συνεχή κι εντατική εργασία. Όσο πιο πλούσιο σε ένταση είναι ένα επάγγελμα τόσο πιο πολύ ερεθίζει την ενεργητικότητα. Εδώ βρίσκεται μια από τις αιτίες για πνευματική δραστηριότητα, η επιμέλεια και η εντατική απασχόληση, που σημαδεύει πολλούς από τους δασκάλους.



Δίπλα σ' αυτή την ένταση παρουσιάζεται και μια άλλη την οποία δεν τη νιώθουμε πάντα και ούτε όλοι τόσο έντονα όπως τη δυσαναλογία της πρόθεσης και της επιτυχίας, είναι όμως αρκετά αποτελεσματική μεταξύ ζωής και διδασκαλίας, απαίτησης και προτύπου. Ο δάσκαλος είναι μεταδότης των απαιτήσεων που έχουν η θρησκεία, οι νόμοι ηθικής, το κράτος και η κοινωνία και τις οποίες ο ίδιος δεν μπορεί ποτέ να τις εκπληρώσει τελείως. Την αντίθεση του “ΕΙΜΑΙ” και του “ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΜΑΙ”, την αισθανόμαστε σαν ένταση που ζητά εξισορρόπηση. Η εξισορρόπηση μπορεί να έρθει με το πλησίασμα του “ΕΙΜΑΙ” στο “ΠΡΕΠΕΙ” κι από την άλλη μεριά αποφεύγοντας όσο γίνεται πιο πολύ να ταιριάζουμε το “ΠΡΕΠΕΙ” με το “ΕΙΜΑΙ”. Έτσι κι εδώ υπάρχει η ώθηση για τελειότητα κι εμπλουτισμό. Βέβαια η ένταση δεν μπορεί να απομακρυνθεί τελείως και γίνεται ώθηση για καλύτερευση και πηγή θετικής αίσθησης ζωής. Υπάρχει όμως και μια άλλη στάση στην οποία δε φαίνεται καμιά σχέση έντασης. “Διδασκαλία και ζωή” στέ-

κονται δίπλα-δίπλα σε δυο τελείως ξεχωριστά και μεταξύ τους άσχετα πεδία της προσωπικότητας, παρά τις όποιες αντιθέσεις τους. Το ΕΓΩ χωρίζεται σε ένα ιδιωτικό και σε ένα δημοσιοϋπαλληλικό. Έχει δύο "πρόσωπα": ένα για τις απαιτήσεις της πρακτικής ζωής και τις ελεύθερες ώρες κι ένα δεύτερο για τη "διδασκαλική έδρα". Ο αιώνιος αγώνας των γενιών, η πανάρχαια αντίθεση μεταξύ πατεράδων και γιων, γίνεται από τον καθένα αισθητή και παίρνει κάποιο μέρος στη ζωή μιας οικογένειας, ενός έθνους ή κάποιας άλλης κοινότητας. Ο δάσκαλος "γεύεται" αυτή την αντίθεση εκτός των άλλων και στην επαγγελματική του εργασία. Τη ζει ως ένταση η οποία δεν ελαττώνεται με τη φυσική ωρίμανση του παιδιού, αλλά εμφανίζεται και στην εφηβεία. Στην απαίτηση των διδακτικών μεθόδων, να είναι ο εκπαιδευτικός "νέος" με τη νεολαία, ζητείται μια λύση αυτής της έντασης. Η εργασία, η "οδοιοπορία", το παιχνίδι με τη νεολαία κρατά πιο φρέσκο και πιο νέο το δάσκαλο απ' ό τι η συνεχής επαφή με έγγραφα και βιβλία εισπράξεων, αλλά μια ολοκληρωτική εξισορρόπηση της έντασης δεν είναι δυνατή. Μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών υψώνεται ένας γυάλινος τοίχος, όπου πίσω απ' αυτόν μπορεί να εργαστεί ανεμπόδιστα ο δάσκαλος.

Μια άλλη ένταση καθορίζεται από τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για το δάσκαλο αλλά και το ίδιο το άτομο για τη συμπεριφορά του.

Αρκετοί δάσκαλοι θεωρούν το έργο τους ως "λειτούργημα" και αυτή τους η αντίληψη συγκρούεται με την αντίληψη που έχουν ορισμένες κοινωνίες ότι το έργο του είναι επάγγελμα. Από την άλλη μεριά η κοινωνία μπορεί να του επιβάλλει ορισμένες διαδικασίες. Τον θέλουν άριστο επαγγελματία, ειδικό πάνω στα θέματα της αρμοδιότητός του και παράλληλα

απαιτούν να υποτάσσεται στους άλλους.

Αλλά και οι ίδιοι οι συνάδελφοι, ο διευθυντής, ο προϊστάμενος, ο σχολικός σύμβουλος, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι γονείς και η τοπική αυτοδιοίκηση με τις δικές τους τις "έτοιμες ιδέες" για το πώς πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός και τις προσδοκίες τους, ασκούν πιέσεις και δημιουργούν ένταση στο έργο του.

Ο ρόλος του δασκάλου ελέγχεται δημόσια και ο δάσκαλος είναι εκτεθειμένος στη δημόσια πίεση και αυτή η πίεση δημιουργεί μια ένταση που οφείλεται στη μη συμφωνία της αντίληψης που έχει ο δάσκαλος για τον εαυτό του και το επάγγελμά του και τη μεταχείρισή του από την κοινωνία.

Εντάσεις δημιουργούνται και στο δάσκαλο που έχει "ισχυρή προσωπικότητα" και δυσφορεί σε μεταρρυθμίσεις, νέα προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας γιατί χρειάζεται να αναπροσαρμόσει το ρόλο του μέσα στην τάξη.

Δυστυχώς από τη μέρα του διορισμού τους βρίσκονται οι δάσκαλοι σε διαρκή αναστάτωση και συνεχή ένταση, επειδή η θέση στην οποία τοποθετούνται και υπηρετούν αρχικά δεν είναι εκείνη που θα προτιμούσαν οι ίδιοι. Οι περισσότεροι δε μένουν στον τόπο που εργάζονται, δε μένουν στα χωριά που υπηρετούν για χίλιους δυο λόγους, αλλά στην πλησιέστερη πόλη, που συνήθως απέχει μία και πλέον ώρες και η καθημερινή τους μετακίνηση σε δύσβατους δρόμους με πάγους, χιόνια, βροχές κτλ. δημιουργεί ένταση, άγχος και αγωνία.

Μεγάλη ένταση δημιουργούν και οι προσπάθειές του για να βρεθεί "μια σελίδα" μπροστά από τους μαθητές του. Κι εννοώ τις προσπάθειες που κάνει για να μπει στην "κληρωτίδα" για εξομοίωση (όταν έπαιρναν με κλήρο) ή ακόμη να σπουδάσει στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στα Φ.Π.Ψ. και σε όσες άλλες πανεπιστημια-

κές σχολές που γράφεται και τρέχει με την “ψυχή στο στόμα” για να προφτάσει να δώσει εξετάσεις ή έστω να προσπαθήσει όσο είναι δυνατόν να ενημερωθεί για τις εξελίξεις και να παρακολουθήσει τα “άλλαματά” της επιστήμης του. Χρειάζεται επομένως να αποκτήσει και ο δάσκαλος ειδικότητα, επιστημονική ταυτότητα και να έχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο όπως οι καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης. Τι ανακούφιση ένωσαν αλήθεια οι δάσκαλοι όταν ανάλαβαν οι “ειδικότητες” να διδάξουν τη Μουσική, τη Γυμναστική και τα Καλλιτεχνικά.

Όσες όμως εντάσεις κι αν προκαλεί η μη εξειδίκευση των δασκάλων και όσο σημαντικά κι αν είναι τα αποτελέσματα των ερευνών, με το υπάρχον νομικό πλαίσιο, αυτή η έντονη επιθυμία του για εξειδίκευση δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί, τουλάχιστον για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και για τα ολιγοθέσια σχολεία.

Το έργο του δασκάλου χαρακτηρίζεται από πολύ υψηλές εντάσεις και ο ίδιος υφίσταται δυσμενείς συνέπειες τόσο στην υγεία του όσο και στη σταδιοδρομία του.

Εκτός των παραπάνω ο δάσκαλος και περισσότερο ο ηλικιωμένος αντιπροσωπεύει τις ηθικές παραδοσιακές αξίες και είναι φυσικό να προκαλούν ανάλογες εντάσεις και συγκρούσεις οι νέες αξίες της ελληνικής κοινωνίας. Εντάσεις όμως δημιουργούνται και στους νέους δασκάλους τους “προοδευτικούς” που είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τις παραδοσιακές αξίες, ενώ προσωπικά τις αμφισβητούν ή τις απορρίπτουν.

Εντάσεις ακόμη που προέρχονται από τη έλλειψη ικανοποιητικών και αντίστοιχων προς τις προσδοκίες των δασκάλων αποδοχών (με αποτέλεσμα την αναζήτηση οικονομικών πόρων στα φροντιστηριακά μαθήματα, στις ασφαλιστικές

εταιρείες κτλ.).

Δεν ξέρω κανένα άλλο επάγγελμα που να αντιμετωπίζει κανείς τόσες πολλές εντάσεις και απογοητεύσεις. Ο δάσκαλος βασικά είναι “υπερφορτωμένος” και για μια ανακούφισή του θα προτείναμε:

1. Την προσωπική επαφή με τους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου για να μη μένει ο “Θωμάς” μόνος του και η “Βίκυ” απομονωμένη.

2. Την τόνωση του ηθικού του και την ενδυνάμωση των ατομικών δεξιοτήτων του.

3. Η Δ/ση του σχολείου να τονώσει, να στηρίξει και να ενθαρρύνει τις ατομικές δραστηριότητες των δασκάλων και

4. Οι πανεπιστημιακές σχολές να δώσουν τη δυνατότητα για συμμετοχή των δασκάλων σε προπαρασκευαστικά προγράμματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημητριάδου Κ., (1982): *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη
- Δημητρόπουλος Ε., (1998): *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κολιτσάρας Ι., (1956): *Ο Μεγάλος Παιδαγωγός*, Αθήνα
- Κυριακίδης Π., (1976): *Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του δασκάλου της επαρχίας*, Ιωάννινα.
- Μουχάγιερ Χ., (1985): *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Μπέλλας Θ., (1984): *Η εικόνα του Έλληνα δασκάλου. Συμβολή στην έρευνα των διαπροσωπικών σχέσεων διδασκόντων-διδασκόμενων στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- Ξωχέλλης Π., (1984): *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης Π., (1989): *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τζικα Ζ., (1984): *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Πυργιωτάκης, Ι., (1992): *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη
- Πυργιωτάκης Ι., (1992): *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα
- Φρειδερίκου Α., και Φολέρου - Τσερούλη Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση* Αθήνα 1991.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

της Δανηλίδου Νταίζη

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά βρίσκουμε επιστημονικές αναφορές για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο δημοτικό σχολείο¹, μιας θα λέγαμε παραμελημένης μέχρι σήμερα υπόθεσης.

Ως τα τέλη του '70 οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης² δεν είχαν ακόμη εντάξει στα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων τη συστηματική μελέτη της Τοπικής Ιστορίας.

Η συνύπαρξη κι η αμοιβαιότητα των σχέσεων μεταξύ γενικής και τοπικής ιστορίας έχουν επισημανθεί από τη στιγμή της γένεσης της ιστοριογραφίας το 16ο αιώνα, ενώ σοβαρές προσπάθειες για τη γραφή της τοπικής ιστορίας αρχίζουν το 19ο αιώνα. (Λεοντσίνης, Γ., 1996:50). Στη χώρα μας γίνεται μια πρώτη προσπάθεια στα τελευταία βιβλία της Ιστορίας στο να ευαισθητοποιηθούν οι δάσκαλοι στη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, ξεκινώντας με θέματα που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον των μαθητών.

Τα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, ανάμεσα στους διάφορους σκοπούς του μαθήματος αναφέρονται στο "να έρθουν οι μαθητές σε πρώτη γνωριμία με τον ιστορικό βίο του ελληνικού έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους, να κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια και την προσφορά του έθνους στην εξέλιξη του πολιτισμού, ώστε ν' αναπτύξουν το συναίσθημα της αγάπης προς την πατρίδα και τα δημοκρατικά ιδεώδη"³.

Στα αναλυτικά προγράμματα τονίζεται ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί ν' ασχοληθεί με θέματα τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και με τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών εκδρομών, κυρίως σε ιστορικούς χώρους και μνημεία.

Το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται από ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο στην κάθε τάξη, το οποίο διαγράφει ορισμένα δεσμευτικά

πλαίσια ως προς την όλη διδασκαλία του μαθήματος.

Υπάρχει μια καθορισμένη διδακτική ύλη η οποία πρέπει να διδαχθεί σε κάποιες καθορισμένες διδακτικές ώρες Ιστορίας. Η δομή λοιπόν των προγραμμάτων με την ανελαστικότητα που τα διακρίνει και τον ανεπαρκή διδακτικό χρόνο που διαθέτουν οδηγούν στο να φαντάζουν μάλλον ουτοπικές οι προτροπές της συντακτικής ομάδας των βιβλίων της Ιστορίας του δημοτικού σχολείου στα αντίστοιχα βιβλία του δασκάλου, πως "η τοπική ιστορία δεν πρέπει να παραμένει μόνο αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, αλλά να διδάσκεται και στο σχολείο"⁴.

Με τον όρο τοπική Ιστορία αναφερόμαστε "στο ιστορικό υλικό της περιοχής στην οποία ζουν οι μαθητές/ριες το οποίο είναι ήδη γνωστό ή μπορεί να καταστεί γνωστό μέσα από επιτόπια έρευνα και εργασία" (Γουστέρης Κ., 1998:47).

Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πως η Ιστορία δεν είναι μόνο εκείνο που περιέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Αυτό μπορεί να συμβεί κατά κύριο λόγο γιατί οι μαθητές/τριες έρχονται σε άμεση επαφή με τις ιστορικές πηγές, είτε αυτές είναι πρωτογενείς, είτε δευτερογενείς πάνω στις οποίες στηρίζεται κυρίως ο ιστορικός για να γράψει ένα βιβλίο για μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Η διδακτική χρήση της ιστορικής πραγματικότητας όπως είναι το άμεσο και γνώριμο στους μαθητές/τριες περιβάλλον του τόπου τους, τους βοηθάει στο ν' ανακαλύπτουν και να εμβαθύνουν στα ερωτήματα που γεννώνται στο μάθημα της Ιστορίας, αναγνωρίζοντας έτσι τη συνύπαρξη κι αμοιβαιότητα μεταξύ γενικής και τοπικής Ιστορίας.

Οι μαθητές/τριες έτσι δεν περιορίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά έχουν τη δυνατότητα και την ευχέρεια να έρθουν σ' επαφή με την πολλαπλότητα των πηγών και με τον τρόπο αυτό τους είναι πιο εύκολο να σχηματίσουν ζωντανή εικόνα του παρελθόντος αποφεύγοντας τις σχηματοποιήσεις.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να καλύψει: α) Γενικότερα: Όλα τα ιστορικά γεγονότα (πολιτικά, στρατιωτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, κ.α) που εγγράφονται στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και επιδρούν στη ζωή των κατοίκων.

β) Ειδικότερα: Όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της τοπικής κοινότητας όπως για παράδειγμα, φυσική περιγραφή του τοπίου, οικονομική ζωή, εμπόριο, βιοτεχνία, βιομηχανία, τουρισμός, πολιτισμός, τοπικές συήθειες κ.α.

Η διάταξη της ύλης της Τοπικής Ιστορίας εφόσον στηρίζεται στο χρόνο μπορεί να είναι:

α) Χρονολογικά αναδρομική (από το παρόν στο παρελθόν).

β) Χρονολογικά προϊούσα (από το παρελθόν στο παρόν).

Η αίσθηση του χρόνου και της διαχρονικότητας των ιστορικών στοιχείων μπορεί να γίνεται κατανοητή πιο εύκολα στο τοπικό επίπεδο.

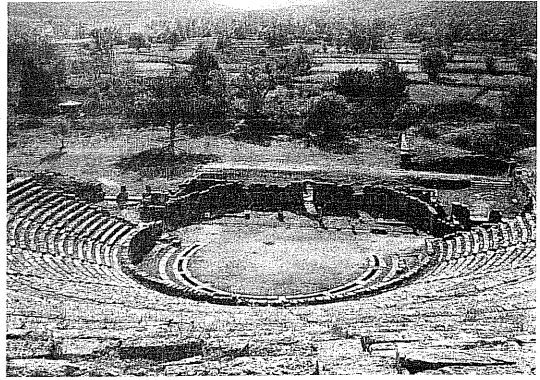
Η διδακτική αρχή που ορίζει οι μαθητές/τριες ν' αποβαίνουν οι ίδιοι παραγωγό τοπικής ιστορίας, λειτουργεί με τρόπο, ώστε αυτοί να καθίστανται ικανοί με την πάροδο του χρόνου να διακρίνουν την αξία των πηγών στην ιστορική έρευνα και να μελετούν αυτές αναπτύσσοντας μια κριτική επιχειρηματολογία.

Η επιλογή κι η οργάνωση της ύλης γίνεται με βάση πάντα την αντιληπτική ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα του παιδιού αυτής της ηλικίας.

Η έρευνα της τοπικής Ιστορίας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές/τριες στην προσωπική ή ομαδική ανακάλυψη, συλλογή, παρατήρηση, ταξινόμηση των ιστορικών πηγών καθώς και την εξαγωγή και παρουσίαση κάποιων ιστορικών συμπερασμάτων.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μπορεί να έχει τις ακόλουθες φάσεις:

A. Επιλογή θέματος: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες ή ατομικά μπορούν να ερευνήσουν διάφορους τομείς της τοπικής Ιστορίας σε διάφορες χρονικές περιόδους. Για παράδειγμα. "Η ιστορία της πόλης μας". "Η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη". Τα ήθη και έθιμα



των κατοίκων. "Τα κτίρια της πόλης" κ.ά.

B. Συγκέντρωση υλικού: Μετά την επιλογή του θέματος θα συζητηθεί πως θα διεξαχθεί η πορεία της συγκέντρωσης του έντυπου υλικού. Η συγκέντρωση του υλικού μπορεί να είναι: α) βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, άρθρα, φωτογραφίες, εφημερίδες από τα οποία μπορούν ν' αντλήσουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με το θέμα τους.

Στη φράση αυτή απαιτείται προσωπική μελέτη στη βιβλιοθήκη ή σε αρχείο μέσα κι έξω από το σχολείο στα πλαίσια πάντα του χρόνου και των δυνατοτήτων των παιδιών.

β) Υλικό που μπορεί να βασίζεται σε προφορικές μαρτυρίες, συνεντεύξεις, περιγραφές ατόμων.

γ) Υλικό που βασίζεται σε επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, παλιές γειτονιές, παλιά κτίρια κ.ά.

Γ. Επεξεργασία υλικού: Μετά τη συλλογή του υλικού, οι μαθητές κι ο δάσκαλος κατηγοριοποιούν χρονολογικά και θεματικά τα διάφορα στοιχεία και προχωρούν στη συγγραφή της εργασίας τους.

Με τον τρόπο αυτό η μελέτη κι η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας συνδέεται με το αμεσότερο ιστορικό περιβάλλον των μαθητών μορφοποιώντας μια ζωντανή εικόνα του παρελθόντος και τις τυχόν επιδράσεις του στην εικόνα του παρόντος.

Η έρευνα της τοπικής ιστορίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ξεφύγουν από το διδακτικό βιβλίο ιστορίας και τη σχολική της αντιμετώπιση μέσα μόνο από τα γραπτά του ιστορικού και την προσωπική συμβολή του δασκάλου.

Το πεδίο θεμάτων της τοπικής ιστορίας είναι αρκετά ευρύ.

Για παράδειγμα: "Ιστορικά στοιχεία του



τόπου μας (χωριού ή πόλης)-Από το χθες στο σήμερα”.

“Τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας”.

“Παραδόσεις και θρύλοι”.

“Παραδοσιακά Επαγγέλματα”

“Η κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη του τόπου μας”.

“Η εκπαίδευση”.

“Η κατοικία - Η διατροφή”.

“Ιστορία του ενδύματος”.

“Η πνευματική και καλλιτεχνική κίνηση του τόπου μας” κ.ά.

Η έρευνα του τοπικού ιστορικού παρελθόντος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στο ν’ αποκτήσουν:

α) μια θετική εκτίμηση της αξίας της Ιστορίας, β) τη δυνατότητα σύγκρισης του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν, γ) τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην εφαρμογή ερευνητικών ιστορικών μεθόδων και δ) ν’ αντιληφθούν τη στενή σχέση τοπικής Ιστορίας και της μελέτης του περιβάλλοντος χώρου.

Το ιστορικό υλικό της Τοπικής Ιστορίας μπορεί ν’ αντιπαραβάλλεται μ’ αυτά που γίνονται γνωστά από τη γενική Ιστορία.

Οι δάσκαλοι καλούνται, με το προεδρικό Διάταγμα που αναφέραμε, να διδάξουν την τοπική Ιστορία, στο περιθώριο ουσιαστικά της διδασκαλίας της Εθνικής Ιστορίας και

φυσικά μετά από τη δική τους καλή θέληση να οργανώσουν δραστηριότητες σχετικές με την Ιστορία του τόπου στον οποίο ζουν οι μαθητές/τριες.

Ως ένα πρώτο βήμα θα προτεινάμε τη συγγραφή βιβλίων τοπικής Ιστορίας από μια συγγραφική ομάδα δασκάλων και σχολικών συμβούλων σε τοπικό επίπεδο, αφού προηγουμένως γίνει μια καταγραφή της πιο αντιπροσωπευτικής και έγκυρης βιβλιογραφίας σε επίπεδο τοπικής Ιστορίας.

Τα βιβλία τοπικής ιστορίας θα μπορούν να χρησιμοποιούνται παράλληλα με τα σημανικά βιβλία ιστορίας, αφού αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο.

Συγχρόνως ο/η εκπαιδευτικός, κατάλληλα καταρτισμένος/η, θα μπορούσε να δραματίσει καθοριστικό ρόλο: α) στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την αναγκαιότητα εκμάθησης έρευνας και μελέτης της Ιστορίας του τόπου τους και β) στο ν’ αντιληφθούν ότι η μελέτη της τοπικής Ιστορίας δεν είναι μόνο μια μελέτη του “χθες” αλλά μέσω της γνώσης του παρελθόντος είναι μια μελέτη των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων της κοινωνίας τους καθώς και των παραγόντων που τα επηρεάζουν.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Βώρου Φ., “Τοπική Ιστορία” Διάλογος, 9, 1991 σ. 27-31. Μαρκάτου Π., “Η διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας στο δημοτικό μας σχολείο (η περίπτωση της Κρήτης)”, Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί, 12, Ηράκλειο 1996, σ. 64-66. Χαρίτου Χ., “Από την τοπική Ιστορία στην αυτογνωσία”. Τα Εκπαιδευτικά, 12, 1988, σ. 92-98.
2. Η Μ. Βρετανία είναι από τις λίγες χώρες που η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στα σχολεία της, άρχισε με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας το 1908.
3. Βλ. Π.Δ. 30/ΦΕΚ 34/12.3.1997, άρθρο 1, παρ. ΙΙ.
4. Βιβλίο για το δάσκαλο, Ιστορία Δ’ τάξης, σελ. 24.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αβδελά Ε., Ιστορία και Σχολείο, Θεσσαλονίκη 1994
2. Αντωνιάδης Λ., Η Διδακτική της Ιστορίας, Εκδ. Πατάκη, 1988
3. Βώρου Φ., Τρόποι σπουδής της Ιστορίας, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1989
- Βώρου Φ., “Τοπική Ιστορία”, Διάλογος, 9, 1991, σ. 27-31
5. Γουστέρης Σ., Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Κυριακίδη, α.ε., 1998
6. Λεονταίνης Ν.Γ., Διδακτική της Ιστορίας, Αθήνα 1996
7. Swift K. - Jackson M., “History in the Primary School” Teaching History, 49, 1987, σ. 29-35.

Συμβουλευτική Παιδαγωγική και Σχολικός Σύμβουλος Κριτική προσέγγιση

της Ξυλογιαννοπούλου Γεωργίας



Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία, η οποία παρέχει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να ανακαλύψουν την ενέργεια, την απεριόριστη ενέργεια, την οποία διαθέτουν. Είναι μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας, κατά την οποία παρέχεται βοήθεια σε άτομα τα οποία παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Και ως τέτοια θα δεχτούμε τα προβλήματα εκείνα τα οποία αντιμετωπίζει ο άνθρωπος και έχουν σχέση με κάποια δυσλειτουργία με τον εαυτό του, τις προσωπικές σχέσεις, με την προσαρμοστικότητα του στο κοινωνικό περιβάλλον, τον τρόπο αντιμετώπισης των εσωτερικών του συγκρούσεων και των αντικειμενικών αντιξοοτήτων της ζωής.

Γίνεται παραδεχτό -μέσα από τους πολλούς ορισμούς, οι οποίοι κατά καιρούς διατυπώθηκαν από τους ειδικούς- ότι η Συμβουλευτική υπονοεί την αλληλοεπικοινωνία και διάδραση¹ του ανθρώπου με το συνάνθρωπό του και γενικά με το κοινωνικό του περιβάλλον, τη δύναμη την οποία εξωτερικεύει μέσα από τον εσωτερικό του κόσμο και που τον υποβοηθά να αυτοπροσανατολίζεται και να προσαρμόζεται...

Οι διαφορετικοί ορισμοί είναι φυσικό να αντανακλούν και τη διαφορετική οπτική γωνία και έμφαση, την οποία επιλέγουν οι πολλές και ποικίλες σχολές της Συμβουλευτικής Παιδαγωγικής/Συμβουλευτικής

και Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας π.χ. οι μπιχεβιοριστές-συμπεριφοριστές (Krumboltz και Thronos, kanfer, Godstein, Mahoney, Wolp κ.ά.) δίνουν έμφαση στην καθοδήγηση του Συμβούλου κατά τα μπιχεβιοριστικά πρότυπα (Thorndike, Watson, Skinner) και την τροποποίηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του συμβουλευομένου με μια επιθυμητή συμπεριφορά...

Οι δε κοινωνικογνωστικοί δίνουν έμφαση στην επίδραση του "πρωτύπου" και της "μίμησης" (Bandura).

Η ανθρωπιστική σχολή² βοηθά στην εξέλιξη της Συμβουλευτικής δίνοντάς της τις διαστάσεις εκείνες και τα αξιώματα που εκείνη χρειάζεται για να πάρει μια αυτόνομη πορεία, προσδιορίζοντας τον επιστημονικό της ρόλο και τις επιδιώξεις της (A. Mal-sow, R. May, C. Rogers). Είναι χρήσιμο, ωστόσο, να σταθούμε στον ορισμό περί Συμβουλευτικής, τον οποίο δίνει ο Επίκουρος καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων Ανδρέας Μπρούζος.

"... υποδηλώνει την έννοια του συν-βουλεύομαι, δηλαδή του "συνεξετάζω" με κάποιον το πρόβλημά του (Σύμβουλος) και τον υποβοηθώ, τον διευκολύνω (συμβουλευόμενο) να αναζητήσει μόνος του τη λύση στο πρόβλημά του..."

Είναι ένας ορισμός διατυπωμένος με σαφήνεια και ακρίβεια, ανοίγει τον ορίζοντα του Συμβούλου είτε αυτός είναι Σχολικός Σύμβουλος, εκπαιδευτικός, γονέας, φίλος, κ.ο.κ., έτσι ώστε να γίνει αποτελεσματικός στο συμβουλευτικό του ρόλο.

Πολλοί θεωρούν τη Συμβουλευτική, δημιουργήμα του αιώνα μας, ωστόσο έχει αναρωτηθεί κανείς μέχρι που μπορεί να φτάσει η απαρχή της; Σίγουρα πάει κανείς πίσω μέχρι την εποχή των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη και των φιλοσοφικών σχολών...

Οι Κοινωνικοί θεσμοί σήμερα οι οποίοι δέχονται πολλές πιέσεις είναι η οικογένεια

και το σχολείο. Το σχολείο δέχεται αρνητικές κριτικές ως θεσμός από άλλους κοινωνικούς θεσμούς (οικογένεια, εκκλησία, πολιτική, διοίκηση), κριτικές για το υπαρκτό σχολείο, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αμφισβήτηση του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος... οι οποίες υποβαθμίζουν την κοινωνικο-ποιοτική ζωή των μελών του. Και φυσικά δέχεται κριτική από τα ίδια τα μέλη του (εκπαιδευτικοί-στελέχη εκπαίδευσης, μαθητές, γονείς). Η κριτική αυτή εκφράζεται βεβαίως από 'κείνους οι οποίοι υποστηρίζουν ότι καθήκον του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και αυτενεργών ανθρώπων και συνολικά η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας είναι δεδομένη και φυσικά αναμφισβήτητη.

Η Συμβουλευτική είτε ως Συμβουλευτική και Προσανατολισμός είτε ως Συμβουλευτική Ψυχολογία και ειδικότερα Συμβουλευτική Παιδαγωγική/Σχολική Συμβουλευτική, βρίσκει μέσω των εφαρμογών της τρόπους να σταθεί στο πλευρό αφ' ενός των νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών, αφ' ετέρου του Σχολικού Συμβούλου, να τους υποστηρίζει, να τους καθοδηγεί με ρεαλισμό έτσι ώστε να αναπτύσσεται μια αμφίδρομη διαπροσωπική επικοινωνιακή σχέση μεταξύ των. Και σε ό,τι έχει σχέση με το Σχολικό Σύμβουλο είναι απαραίτητο να παίρνει τις σωστές αποφάσεις, να κάνει σωστές επιλογές, να δίνει απαντήσεις στα ερωτήματά του όπως: ποιός είμαι; τι θέλω; που πηγαίνω; τι ζητούν οι άλλοι από μένα; τι δυνατότητες έχω για να μπορέσω να ανταποκριθώ στην επιτέλεση του συμβουλευτικού ρόλου;

Η Συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να ανακτήσει τους ρόλους του, να επιτελέσει τις κοινωνικές του λειτουργίες (ιδεολογική-κοινωνικοποιητική, μαθησιακή, επιλεκτική, κουστωδιακή λειτουργία)³.

Μπορεί επίσης να εφοδιάσει με κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση τα στελέχη του (Σχολικοί Σύμβουλοι) έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στο συμβουλευτικό τους ρόλο.

Πολλοί ασχολούνται ή επιθυμούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο της Συμβουλευτικής, χωρίς βεβαίως την απαραίτητη θεωρητικό-φιλοσοφική κατάρτισή τους.

Η Ελληνική Πολιτεία δανείζεται το χαρακτηρισμό "Σύμβουλο" για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένα χαρακτηρισμό μάλλον κατ' ευφημισμό, ωστόσο της δίνεται η ευκαιρία να θεσμοθετεί κάτι πρωτοπόρο αλλά στην ουσία στάσιμο, αφού καθελώνει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος αυτοκαθελώνεται και αδρανεί... Τα ίδια τα πρόσωπα τα οποία επιλέγονται δεν έχουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση - όσον αφορά βεβαίως τη Συμβουλευτική και τα αξιώματά της - για να υπηρετήσουν το θεσμό σωστά, σύμφωνα με τις αρχές, τους σκοπούς, το θεωρητικό επιστημονικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής⁴. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ήταν πράγματι πρωτοποριακός για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας την εποχή της δεκαετίας του '80 και συνεχίζει να είναι ωστόσο τα πρόσωπα τα οποία επιλέγησαν, δεν επιλέγησαν με αντικειμενικά κριτήρια στο μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας. Και φυσικά εννοούμε την Επιστημονική Συμβουλευτική τους κατάρτιση διότι όσους τίτλους και να 'χει ο υποψήφιος Σχολικός Σύμβουλος άσχετους με το ψυχο-παιδ/κό-συμβ/κό ρόλο του δεν έχει νόημα και πιστεύουμε πως δε βοηθάει στην προώθηση της Εκπαίδευσης.

Εκλήθησαν να στελεχωθούν και να υπηρετήσουν το νέο θεσμό με βασικά κριτήρια επιλογής την αντιδικτατορική δράση, τη συνδικαλιστική δράση, την πολιτικοκομματι-

κή ταυτότητα, τη μοριοδότηση της προηγούμενης θητείας χωρίς κανένα ουσιαστικό κριτήριο αξιολόγησης. Υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες κατέληξε ο θεσμός στην απλή αντικατάσταση του απαρχαιωμένου θεσμού του Επιθεωρητή και ως εκ τούτου τα νέα επιλεγόμενα πρόσωπα αντέδρασαν ή αντέγραψαν πανομοιότυπα πράγματα και καταστάσεις όπως: αυταρχικό προφίλ στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους εκπαιδευτικούς, επίσκεψη στα σχολεία άπαξ του σχολικού έτους και κατά το τέλος, άρνηση στο να επισκέπτονται ορεινά σχολεία της περιφέρειάς τους, ελλείψεις στην επιτέλεση του συμβουλευτικού τους ρόλου (ενσυναίσθηση-ενεργός ακρόαση, κατανόηση, αποδοχή της ανθρωπινότητας των εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους). Συνεχίζουν και σήμερα να υπηρετούν περισσότερο τη γραφειοκρατία και ελάχιστα τη συμβουλευτική τους ιδιότητα. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρέτησαν σε ορεινά σχολεία μόνο ακουστικά είχαν υπόψη για το θεσμό, αφού ο Σχολικός Σύμβουλος δεν επισκέπτετο ποτέ τα σχολεία αυτά.

Ωστόσο από το 1985 περίπου και μετά με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ταυτόχρονη ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. στα Πανεπιστήμια της χώρας μας έχουμε να παρουσιάσουμε μια θετική πορεία. Η Συμβουλευτική Ψυχολογία, η Συμβουλευτική Παιδαγωγική, έχουν καθιερωθεί μέσα σ' αυτά και οφείλουμε πολλά σ' αυτό. Αρχίζουν νέοι εκπαιδευτικοί να καταρτίζονται επιστημονικά-θεωρητικά και βεβαίως πρακτικά (εφαρμογές) σε ό,τι έχει σχέση με την επιστήμη της Συμβουλευτικής.

Οι δε μαχόμενοι εκπαιδευτικοί μέσα από την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, τους δίνεται η χρυσή ευκαιρία να γνωρίσουν τη Συμβουλευτική και να κάνουν πρά-

ξη τα αξιώματά τους, ενισχύοντάς τους να ανακτούν δυναμικά τους ρόλους τους οποίους καλούνται από την κοινωνία να επιτελέσουν, επίσης τους βοηθά να φτάσουν ως χειραφετημένοι άνθρωποι- στην αυτοπραγμάτωσή τους, όπως οφείλουν ως κοινωνικολογικές υπάρξεις.

ΣΥΜΒ/ΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

Έγινε σαφές ότι η Συμβουλευτική είναι προσέγγιση βοήθειας που στηρίζεται κατ'εξοχήν σε μια διαπροσωπική σχέση μεταξύ Συμβούλου και συμβουλευόμενου (ατόμου που προσφεύγει για βοήθεια). Όπως κάθε λειτουργία επικούρησης και βοήθειας του ανθρώπου, έτσι και η Συμβουλευτική στηρίζεται σ' αυτή τη σχέση για να πετύχει στην πρακτική κυρίως εφαρμογή της.

Μια υγιής σχέση στηρίζεται αφ' ενός στη φυσική, ψυχική, πνευματική, ψυχολογικο-συναισθηματική επαφή μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων, αφ' ετέρου είναι μια σχέση που βασίζεται και διακρίνεται για την οργάνωση και τον προγραμματισμό. Είναι δυο στοιχεία που τη βοηθούν να αξιοποιηθεί δημιουργικά.

Εκείνος που έδωσε μεγάλη έμφαση στη σπουδαιότητα της συμβουλευτικής σχέσης είναι ο Carl Rogers (1961)⁵ και φυσικά εκείνος καθόρισε - κατόπιν ερευνών του- τους σημαντικότερους παράγοντες μιας υγιούς συμβουλευτικής σχέσης που είναι:

- η ενσυναίσθηση και ενεργός ακρόαση
- η γνησιότητα και η ειλικρίνεια
- η αποδοχή άνευ-όρων

Μια συμβουλευτική σχέση είναι μοναδική κοινή, δυναμική και αντικειμενική.

Τη διακρίνει η σαφήνεια, η στάση και η συμπεριφορά του λειτουργού της Συμβ/κής απέναντι στο συμβουλευόμενο.

Και το κυριότερο μια συμβουλευτική σχέση κατευθύνεται από τη θεωρία της επικοινωνίας και των βασικών της αξιωμάτων όπως ο Watzlawick (1985) τα καθόρισε και

έγιναν αποδεκτά από την παγκόσμια επισημονική κοινότητα.

Δόθηκε εξ' αρχής ιδιαίτερη έμφαση στη Συμβουλευτική σχέση μέσα στην εκπαίδευση και θεωρείται ως βασικός συντελεστής αυτής της σχέσης ο Σχολ. Σύμβουλος. Είναι φυσικό να αναφερθούν μερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Το ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του Σχολικού Συμβούλου παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της Συμβουλευτικής σχέσης; Έχουν γίνει πολλές έρευνες σε γενικό επίπεδο με διαφορετικές εκτιμήσεις κάθε φορά.

Ωστόσο για πληρέστερη προσέγγιση και κατανόηση αναφέρουμε ως τέτοια:

- η αγάπη πρωτίστως για τον άνθρωπο
- η αγάπη για τη δουλειά του
- η διάθεση για εισαγωγή καινοτομιών στη δουλειά του
- συγκρότηση προσωπικών αξιών, θέσεων και στάσεων ζωής
- δημοκρατικές, φιλειρηνικές πεποιθήσεις
- η διάθεση για αποτελεσματικότητα στο συμβουλευτικό του ρόλο

Στο ερώτημα αν γίνεται ο Σχολικός Σύμβουλος ή γεννιέται, η απάντηση είναι μάλλον δύσκολη για μερικούς, για άλλους εύκολη...

Γίνεται αποδεκτό, για να λειτουργήσει ο Σχολικός Σύμβουλος - ως λειτουργός της Παιδαγωγικής / Σχολικής Συμβουλευτικής - αποτελεσματικά, χρειάζονται. Όλα τα παραπάνω να συνυπάρχουν σ' ένα αρμονικό επίπεδο - θεωρητική κατάρτιση- χαρακτηριστικά προσωπικότητας-

Ο Nelson-Jones (1986) ένας από τους πλέον σύγχρονους ερευνητές στην Παιδαγωγική Συμβουλευτική συνοψίζει πολλές από τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τον καλό και τον κακό Σχολικό Σύμβουλο.

Προσδίδει στον καλό Σχολικό Σύμβουλο τα παρακάτω γνωρίσματα:

- **Κατευθυντικότητα:** Χωρίς ο Σχολικός Σύμβουλος να προβαίνει σε υπερβολές, έχει τη δυνατότητα να καθοδηγεί με ρεαλισμό και να κατευθύνει...

- **Μη κριτική προσέγγιση:** Ο Σχολικός Σύμβουλος ως ενεργός ακροατής, διακατεχόμενος από ενσυναίσθηση, λειτουργεί και προσπαθεί να διατηρεί μια μη κριτική στάση.

Η κριτική της όλης συμβουλευτικής διαδικασίας είναι σωστό να γίνεται από τον ίδιο το συμβουλευόμενο (εκπ/κό, μαθητή, γονέα), και αν ο Σύμβουλος την θεωρεί αυστηρή, έχει τη δυνατότητα να τον ενθαρρύνει να υιοθετήσει μια πιο ισορροπημένη άποψη για τον εαυτό του.

- **Υπευθυνότητα:** Ως υπεύθυνο άτομο ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την δυνατότητα να βοηθήσει και το συμβουλευόμενο να καταστεί ικανός να κάνει σωστές επιλογές για τον εαυτό του και να τον ενθαρρύνει ως προς τη συνειδητοποίηση της υπευθυνότητας που πρέπει να διακατέχεται για τη δουλειά του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις:

- **Επικέντρωση:** Είναι σημαντικό η επικέντρωση της προσοχής του Σχολικού Συμβούλου στο πρόβλημα μόλις αυτό εντοπισθεί στην κουβέντα του με το συμβουλευόμενο. Αντίθετα η διάσπαση της προσοχής του Σχολικού Συμβούλου γίνεται αμέσως αντιληπτή από το συμβουλευόμενο με όλες τις αρνητικές συνέπειες.

- **Διακριτικότητα, εχεμύθεια:** Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ανθρώπινα σωστό να μην "φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν". Να αρκείται σ' όσα επιθυμεί να φανερώσει για το πρόβλημά ο συμβουλευόμενος, δηλαδή να μην προσπαθεί να μπαίνει σε λεπτομέρειες π.χ. γύρω από την προσωπική ζωή του συμβ/νου, τα οικονομικά του στοιχεία κ.ο.κ. Δεν χωράει συζήτηση όσον αφορά την εχεμύθειά του για τα όσα ακούει...

Και το βασικότερο:

Ένας έμπειρος Σχολικός Σύμβουλος - ακροατής - χρειάζεται λιγότερο από το 1/3 ή 1/4 του χρόνου ομιλίας του συμβ/νου για να τοποθετηθεί στο πρόβλημα που συνεξετάζει με το συμβ/νο.

Τώρα σε αντίθεση με τον καλό Σύμβουλο αντιπαραθέτει τα γνωρίσματα του κακού Συμβούλου:

- κατευθύνει υπερβολικά τη συζήτηση
- επικρίνει τα όσα ακούει
- ηθικολογεί, γίνεται επιθετικός, κατηγορεί
- περιαυτολογεί
- απορρίπτει συναισθήματα των άλλων
- προβαίνει άκαιρα σε διαγνώσεις
- ετικετοποιεί
- πιέζει τη συμβ/κή διαδικασία χρονικά
- διασπάται η προσοχή του, υποκρίνεται ότι παρακολουθεί, ακούει, αποδέχεται...
- καλοπιάνει και καθησυχάζει το συνομιλητή του
- έχει ασταθή συναισθηματική συμπεριφορά.

Ως συμπέρασμα λέμε: Καθίσταται αυτονόητο ότι τέτοια γνωρίσματα δεν έχουν καμμία σχέση με το Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος θέλει -επιθυμεί- να λειτουργεί ως φορέας της Σχολικής Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής και να είναι αποτελεσματικός στο συμβουλευτικό του ρόλο, ο οποίος είναι ίσως ο σημαντικότερος από τους ρόλους ενός Σχολικού Συμβούλου μέσα στο χώρο της Εκπαίδευσης...

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Διάδραση: σύγχρονος όρος όπου δηλώνεται μεν η αλληλεπίδραση του ατόμου αλλά και με την εσωτερική δράση-δύναμη του στην προσπάθεια αυτή.
2. Ο Carl Rogers το συμβουλευόμενο άτομο-πρόσωπο το ονομάζει "πελάτη" και από αυτόν τον όρο βγαίνει και ο χαρακτηρισμός στη θεωρία του "Πελατοκεντρική-Προσωποκεντρική".
3. Χαραλ. Κωνσταντίνου: "Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή", εκδ. Gutenberg Αθήνα 1997 σ. 76-82
4. Ανδρέας Μπρούζος: "Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβ/κής και Προσ/σμού", εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1995, σ. 27-36.
5. Μαλικιώδη - Λοΐζου, Μαρία: "Συμβουλευτική ψυχολογία" εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994, σ. 351, 326-330.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γκόντοβος Α., "Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση", εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1985
2. Γκόντοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., "Κριτική Παιδαγωγική", εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993.
3. Δημητρόπουλος Ε., "Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία", εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993
4. Δημητρόπουλος Ε., "Συμβουλευτική Ψυχολογία", εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1998 (β' έκδοση)
5. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, Επιστημονική Περιοδική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, εκδ. Γρηγόρη και Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1988: 95-102
6. Κωνσταντίνου, Χ., "Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή", εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997
7. Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., "Συμβουλευτική Ψυχολογία" εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994
8. Μπρούζος, Α., "Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής", εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1995
9. Ξυλογιαννοπούλου Γ., "Ο Συμβουλευτικός ρόλος των γονέων" διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Διδασκαλείου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1999.
10. Fontana, D., "Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς" εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 1995 (μετφρ: Λώμη Μαρίνα).

Η σχολική Γραμματική και η γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης

Δρ ΠΑΣΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ
Σχολικός Σύμβουλος

Εισαγωγικά

Είναι διάχυτη η αντίληψη στους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης ότι η διδασκαλία της γλώσσας και ειδικότερα της Γραμματικής στο δημοτικό σχολείο είναι ανεπαρκής. Η αντίληψη αυτή ενισχύθηκε από την επαφή που είχαμε με τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας στα πλαίσια της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής τους αναβάθμισης¹. Το σοβαρό αυτό θέμα θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στις επόμενες σελίδες. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα αναθεώρησης της σχολικής Γραμματικής έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διδασκαλία της γλώσσας, στα ειδικότερα προβλήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο και στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών, καθώς και στη χρησιμότητα χορήγησης στους μαθητές ενός χρηστικού σχολικού λεξικού.

Ως γνωστό, η γλώσσα είναι ένα συμβατικό σύστημα σημείων, με το οποίο τα μέλη μιας ομόγλωσσης κοινότητας επικοινωνούν μεταξύ τους. Η γνώση του γλωσσικού συστήματος συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία. Εκτός όμως από τη γνώση του μηχανισμού της γλώσσας, ο επαρκής χρήστης του λόγου είναι απαραίτητο να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει την ομιλία του στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Όπως μάλιστα έχουν αποδείξει οι

¹ Το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπως και άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, υλοποιεί το πρόγραμμα της εξομοίωσης των εκπαιδευτικών που είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ο γράφων, ως επιστημονικός συνεργάτης, διδάσκει στο πρόγραμμα αυτό της εξομοίωσης των εκπαιδευτικών το μάθημα Διδακτική της Γλώσσας.

ψυχογλωσσολογικές έρευνες,² η γνώση του γλωσσικού συστήματος αποκτάται σχετικά νωρίς - γύρω στα πέντε χρόνια - ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα αργεί να ολοκληρωθεί. Οι γλωσσικές δεξιότητες, λοιπόν, αλλά και οι επικοινωνιακές ικανότητες θα πρέπει να είναι μέσα στους στόχους της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας.

Η αναγκαιότητα αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής στο δημοτικό σχολείο

Για την ανάπτυξη της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας στο σχολείο, είναι επιτακτική ανάγκη, πέρα από τα βιβλία της "γλώσσας μου" τα οποία καλλιεργούν τις ικανότητες αυτές, να υπάρχει και μια σχολική Γραμματική **συμβατή** με τα βιβλία αυτά. Η σημερινή Γραμματική, που ακολουθεί μια απαρχαιωμένη συστηματοποίηση, δίνει έμφαση στην εξέταση των "παραδειγματικών τάξεων" και παραμελεί την άσκηση στη χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να καθίσταται η ενασχόληση με τη Γραμματική αυτή μια διαδικασία χωρίς νόημα και ενδιαφέρον. Η νέα αναθεωρημένη Γραμματική, συνταγμένη σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας, θα πρέπει να διδάσκει τα γλωσσικά στοιχεία χωρίς τη χρήση μιας συστηματικής μεταγλωσσικής θεωρίας και να περιγράφει όσα απ' αυτά ανταποκρίνονται στο κοινό γλωσσικό μας αίσθημα. Οι αυθαίρετες ρυθμιστικές παρεμβάσεις στο γλωσσικό σύστημα δε θα έχουν θέση σε μια τέτοια Γραμματική, εκτός από την αιτιολογημένη πρόταξη ορισμένων όρων έναντι άλλων σε περιπτώσεις διπλοτυπίας ή πολυτυπίας.³

Ακόμη το νέο αυτό εγχειρίδιο, ενώ δε θα οδηγεί στην απομνημόνευση κανόνων και παραδειγμάτων, θα διδάσκει τη γλωσσική χρήση και παράλληλα τις γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας, εντάσσοντας τα μεμονωμένα γλωσσικά φαινόμενα στο ευρύτερο γλωσσικό σύστημα. Γιατί η "κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας και όχι θεωρία για τη γλώσσα".⁴

² Αγαθ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ - Σωφρ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997, σ. 56. Βλ. Δήμ. ΚΑΤΗ, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 234

³ Γεώρ. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*, τομ.Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ.415

⁴ Δημ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, *Η νέα γλωσσική διδασκαλία*, περ. Νεοελληνική Παιδεία, τεύχ. 2, σ. 27. Του ιδίου, *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Συζήτηση προβληματισμών*, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996, σ.217

Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι στο νέο αναθεωρημένο εγχειρίδιο διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος είναι απαραίτητο να καλύπτεται όλο το "εύρος της γραμματικής" - πράγμα που δε γίνεται με τη σημερινή "αναπροσαρμοσμένη" Γραμματική - ώστε να βρίσκει κανείς απαντήσεις σε διάφορα σύγχρονα προβλήματα της νεοελληνικής γλώσσας.⁵ Η Γραμματική που χρησιμοποιείται σήμερα από τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την πολύμορφη γλωσσική πραγματικότητα. Τέτοια ενδεικτικά προβλήματα στα οποία δεν δίνει απάντηση η σημερινή Γραμματική είναι:

- Η **ορθογραφία** ορισμένων λέξεων, οι οποίες απαντώνται με διαφορετική γραφή στα διάφορα λεξικά, ακόμη και στα διάφορα τεύχη των εγχειριδίων της "γλώσσας μου". Είναι καιρός ένας δημόσιος φορέας να αναλάβει τη διευθέτηση των προβλημάτων ορθής γραφής που προκύπτουν με ελάχιστες ευτυχώς λέξεις της ελληνικής γλώσσας και προκαλούν σύγχυση στους μαθητές.
- Οι **λόγιοι ονοματικοί και ρηματικοί τύποι** που έχουν καθιερωθεί στη δημοτική και ανταποκρίνονται πια στο κοινό γλωσσικό μας αίσθημα.
- Τα **συνήθη λάθη** που γίνονται κατά τη χρήση της νεοελληνικής γλώσσας.
- Η **σύνταξη των προτάσεων** στη δημοτική γλώσσα. Η σημασιολογία και οι συνυποδηλώσεις των λέξεων. Η επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ερμηνεία των λέξεων.
- Οι **νεολογισμοί και οι ξένες λέξεις** στη δημοτική. Οι ρίζες των λέξεων και άλλες χρήσιμες πληροφορίες.

Το βιβλίο αυτό της Γραμματικής, έστω και αν χρησιμοποιηθεί ως βιβλίο αναφοράς, θα βοηθήσει στην εμπέδωση αλλά και τη συστηματοποίηση του γλωσσικού μας συστήματος, καθώς θα είναι συμβατό με τα βιβλία της "γλώσσας μου" τα οποία ακολουθούν σε γενικές γραμμές την επικοινωνιακή προσέγγιση. Θα βοηθήσει, επίσης, το μαθητή να εξοικειωθεί με τις δομές και τους μηχανισμούς της γλώσσας μας.

⁵ Βλ. Άν. ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, *Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής*, περ. Γλώσσα, τεύχ. 26, Αθήνα 1991, σσ.62-66. Επίσης, Γιάννη ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, *Το ορθογραφικό πρόβλημα στη χώρα μας και η ανάγκη αντιμετώπισής του*, Δακτυλογραφημένες σημειώσεις για χρήση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής αναβάθμισης, Αθήνα 1998. Βλ. Γεώρ. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, *Η ενιαία ορθογραφία*, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, Αθήνα 10-1-1999.

Προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Ας αναφερθούμε, όμως, συνοπτικά στο τι γίνεται σήμερα με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Σήμερα η προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο στηρίζεται στα πορίσματα της ψυχογλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, γι' αυτό σωστά έχει καταργηθεί η φορμαλιστική ενασχόληση και η αποστήθιση κανόνων.⁶ Με τη ισχύουσα μεθοδολογική προσέγγιση επιχειρείται ένας αναπροσανατολισμός της διδασκαλίας της Γραμματικής από το επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης στο επίπεδο της πρακτικής άσκησης. Τον τρόπο που διδάσκουμε σήμερα τη γλώσσα στο σχολείο δέχονται οι περισσότεροι ερευνητές. Έτσι, δεν υπάρχουν αξιόπιστες προτάσεις για τη διδασκαλία της Γραμματικής ως αυτοτελούς μαθήματος, τουλάχιστον, στο δημοτικό σχολείο. Ίσως η Γραμματική ως μεταγλώσσα και θεωρία για τη γλώσσα θα πρέπει να διδαχθεί συστηματικά σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Όμως, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθεί τις σύγχρονες μεθοδολογικές κατευθύνσεις, έχουμε τη γνώμη - την οποία αποδέχεται το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών της βορειοδυτικής Ελλάδας που παρακολουθεί το πρόγραμμα της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής αναβάθμισης - ότι προκύπτουν στο δημοτικό σχολείο, τουλάχιστον, τρία προβλήματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τα εγχειρίδια η "γλώσσα μου":

1. Αρκετές από τις ασκήσεις είναι ασκήσεις εφαρμογής κανόνων και όχι παραγωγής λόγου. Ως **μηχανικές και τυποποιημένες** ασκήσεις δεν προβληματίζουν και δεν προάγουν τη σκέψη του μαθητή. Είναι καταχρηστική⁷ άλλωστε η παρουσία αρκετών

⁶ Αθαν. ΠΑΠΑΣ, *Διδακτική Γλώσσας και κειμένων-Επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας-Κατανόηση κειμένων, Γραμματική, Ορθογραφία, Γραπτή έκφραση, Λεξιλόγιο*, τόμ. Γ', Αθήνα 1995, σ. 137 κ.ε. Επίσης, Αριστ. ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, εκδ. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης- Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994, σ.231. Βλ. Διον. ΜΕΛΑΣ, *Η Γραμματική στην λειτουργική της διάσταση και η αντιμετώπισή της στην τάξη*, Πρακτικά 3/ήμερου Σεμιναρίου για το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκδ. Πατάκη, σ. 89.

⁷ Χρ. ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο. Προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων 1982-84*, εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα, σσ.87-88.

ασκήσεων **συμπλήρωσης** στα βιβλία της γλώσσας. Το ποσοστό των ασκήσεων αυτών οι οποίες, ειρήσθω εν παρόδω, δεν προωθούν τις δομές της γλώσσας και την επικοινωνιακή προσέγγιση, ανέρχεται στο 31,8% κατά το Χρ. Παπαρίζο. Η ενδεικτική παράθεση ορισμένων παραδειγμάτων στην έβδομη υποσημείωση του παρόντος άρθρου, μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε την αλήθεια της παραπάνω διαπίστωσης.

Από τα παραδείγματα αυτά στη συγκεκριμένη υποσημείωση γίνεται φανερό ότι ο μαθητής δε χρειάζεται να καταβάλει ιδιαίτερη σκέψη για να συμπληρώσει τέτοιες ασκήσεις. Αρκεί να συμβουλευτεί το συμπληρωμένο παράδειγμα και από εκεί⁸ και μετά να λειτουργεί μηχανικά. Οι τυποποιημένες αυτές ασκήσεις δεν απαιτούν καμιά πρωτοβουλία εκ μέρους του μαθητή, δεν αναπτύσσουν τη δημιουργική του σκέψη και δεν προωθούν τις δομές της γλώσσας. Πολύ περισσότερο οι μαθητές δεν καθίστανται παραγωγοί και χρήστες λόγου με τέτοιου είδους ασκήσεις.

2. Με τα εγχειρίδια η "γλώσσα μου" ο μαθητής διδάσκεται μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα χωρίς να αποκτά "**συνολική εικόνα του συστήματος της γλώσσας**".⁸ Οι επιμέρους γραμματικές

Ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων:

" 3. Σηματίω φράσεις, γράφοντας το δεύτερο ουσιαστικό σε πτώση γενική ενικού:

το όνομα, το καράβι	: το όνομα του καραβιού
η ουρά, ο γαϊδαρός	: Η ουρά του γαϊδάρου
η στολή, ο υπάλληλος	:
ο σκοπός, το τραγούδι	:
οι δρόμοι, το Μέτσοβο	:
οι καμινάδες, το εργοστάσιο:"

(Γλώσσα μου, Γ2, σ.72)

" 2. Συμπληρώνω με τα άρθρα που ταιριάζουν:

(Ο, η, το, τα, ένας, μια, ένα)

Σήμερα.....μεσημέρι σταμάτησε μπροστά στο σχολείο μαςταξί και κατέβηκεκυρία.
-Αυτήκυρία είναι οδοντίατρος, είπεδάσκαλος.
-Οχ.....δοντάκια μου! Φώναξε.....μαθητής."

(Γλώσσα μου Γ1,σ.34)

⁸ Ναπ. ΜΗΤΣΗΣ, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος - Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 181. Βλ. Σωφρ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (1976 - 1984)*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σσ. 138 - 139.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

" 3. Γράφω το άρθρο του αρσενικού στην αιτιατική"

(τον ή το) Στο δρόμο συνάντησα: το δάσκαλό μου, τον ταξιτζή.....γιατρό μας.....γειτόνα μας.....υδραυλικό καιμπακάλη μας.
(έναν ή ένα) Σήμερα γνώρισα ένα δάσκαλο, έναν ταξιτζή.....γιατρό.....γειτόνα.....υδραυλικό και μπακάλη μας.

" 4. Γράφω το άρθρο του θηλυκού στην αιτιατική"

(την ή τη) Ο Παύλος κοίταξε: την ομάδα των ξένων, τη γέφυρα,διώρυγα,όχθη,σημαία του καραβιού,παράλια."

περιπτώσεις δεν εντάσσονται σε ευρύτερα σύνολα, με αποτέλεσμα οι γνώσεις αυτές ως αποσπασματικές να μην εμπεδώνονται και ως εκ τούτου να λησμονούνται εύκολα. Τα ενδεικτικά παραδείγματα που παρατίθενται και πάλι στην όγδοη υποσημείωση του παρόντος άρθρου και διδάσκουν μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα, δείχνουν να επιβεβαιώνουν όσα προαναφέρονται.

Ο μαθητής, λόγου χάριν, της Τρίτης τάξης του δημοτικού ασχολούμενος με την **αιτιατική**, όπως φαίνεται στα παραδείγματα της προαναφερόμενης υποσημείωσης, δεν είναι σε θέση να συνδέσει την πτώση αυτή με την ονομαστική και τη γενική του ενικού αλλά και του πληθυντικού. Έτσι, δεν μπορεί να αποκτήσει μια **συνολική εικόνα για την κλίση του άρθρου** και τη χρησιμότητά του στην κλίση του ονόματος. Ακόμη, ως αποσπασματική, η γνώση για την αιτιατική που προσφέρεται με το παράδειγμά μας, δεν μπορεί να ενταχθεί σε ευρύτερα σύνολα και κατά συνέπεια να αφομοιωθεί. Η ύπαρξη ενός **παραρτήματος** στο τέλος του τεύχους αυτού με κατάλληλα παραδείγματα κλίσης θα διευκόλυne την κατανόηση, χωρίς να χρειάζονταν η απομνημόνευση του σχετικού πίνακα. Γιατί θα πρέπει να τονιστεί ότι αν χρειάζεται συστηματικότερη ενασχόληση με τη γραμματική, αυτό ίσως θα πρέπει να γίνει όταν ο μαθητής διανύει την ηλικία των τυπικών ή αφηρημένων συλλογισμών, δηλαδή μετά την ηλικία φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο.

3. Πρόβλημα, επίσης, φαίνεται να προκύπτει από τη **συνεξέταση** των γραμματικών φαινομένων και της λογοτεχνίας. Η έμφαση που δίνεται στην αισθητική απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων με τα βιβλία της "γλώσσας μου" δεν είναι η ενδεδειγμένη. Οι μαθητές σπεύδουν να ασχοληθούν με τις γλωσσικές ασκήσεις, την ίδια στιγμή που ασχολούνται με την επεξεργασία του γλωσσικού κειμένου. Την άποψη αυτή συμμερίζεται και ο Δημ. Κουκουλομάτης επισημαίνοντας ότι η "βίαιη και άκριτη μετακίνηση από τον κόσμο του συναισθήματος και της αισθητικής" που επιτυγχάνεται με το κείμενο, "στο χώρο των λογικών διαδικασιών"⁹ που καλλιεργείται με τις γλωσσικές ασκήσεις οι οποίες ακολουθούν το κάθε κείμενο, δημιουργεί

(Γλώσσα μου, Γ 1, σ.55)

⁹ Δημ. ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΜΑΤΗΣ, *Λογοτεχνία και γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Θεωρία και πράξη*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996, σ.284. Βλ. Γεωρ. ΣΠΑΝΟΣ, *Το "σκέφτομαι και γράφω": κριτική και προοπτικές*, περ. Διαβάζω 345, Αθήνα 1994, σ. 60.

κάποιο πρόβλημα στους μαθητές. Οι συναισθηματικές συγκινήσεις που δημιουργούν ορισμένα κείμενα, δε διευκολύνουν την άμεση ενασχόληση με τις γλωσσικές ασκήσεις που έπονται των κειμένων αυτών και απαιτούν λογική σκέψη για τη συμπλήρωσή τους.

Για παράδειγμα το κείμενο " Τα παιδιά της Κύπρου " του Λουκή Ακρίτα, που υπάρχει στο βιβλίο η "γλώσσα μου" της Πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, δημιουργεί έντονες συγκινήσεις στους μαθητές, γιατί αναφέρεται στους αγώνες για εθνική ανεξαρτησία των παιδιών της Κύπρου κατά τη δεκαετία του 1950. Εντούτοις, μετά τις έντονες αυτές συγκινήσεις που προκύπτουν από την προσέγγιση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με τις γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούν αμέσως μετά και έχουν ως αντικείμενο τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο. Φαίνεται να είναι δύσκολο στο μαθητή να μετακινείται την ίδια στιγμή από την περιοχή του συναισθήματος στον χώρο της λογικής σκέψης.

**Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που
σχετίζονται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος
στο δημοτικό σχολείο**

Για να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που προαναφέρονται, προτείνουμε τις εξής βελτιωτικές παρεμβάσεις:

Να περιοριστούν οι ασκήσεις που δε συμβάλλουν στην παραγωγή λόγου και στην καλλιέργεια των δομών της γλώσσας. Να ελαττωθούν, δηλαδή, οι ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης και γενικώς οι ασκήσεις **μηχανικού τύπου** που εκτελούνται χωρίς σκέψη και ως εκ τούτου δεν είναι δημιουργικές και δεν αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών. Είναι, δηλαδή, απαραίτητο να δοθεί έμφαση στις ασκήσεις δημιουργικής έκφρασης, παραγωγής λόγου και καλλιέργειας των δομών της γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό θα δοθεί και πάλι έμφαση στη "συνομιλητική σχέση" μεταξύ δασκάλου και μαθητή, στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που προκύπτει από τη μη **συστηματοποιημένη** γνώση της γραμματικής που σήμερα προσφέρεται με τις γλωσσικές ασκήσεις, θα ήταν δυνατό, μέχρι να λυθεί μονιμότερα το θέμα, να υπάρξει ένα **παράρτημα στο τέλος κάθε τεύχους** των βιβλίων της "γλώσσας μου". Στο παράρτημα αυτό μπορούν να

περιέχονται, ως σημεία αναφοράς, πίνακες με συστηματοποιημένα τα γραμματικά φαινόμενα που διδάχτηκαν στο κάθε τεύχος. Οι πίνακες αυτοί θα βοηθούν το μαθητή να αποκτά συνολική εικόνα του συστήματος της γλώσσας με τα ομαδοποιημένα γραμματικά φαινόμενα που θα περιέχει. Επιπλέον, ο μαθητής θα ανάγει κάθε μεταγενέστερη μάθηση στη **σχηματοποιημένη** αυτή γνώση. Στο σημείο, όμως, αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να μην παλινδρομήσουμε σε παραδοσιακές πρακτικές και σε απομνημονεύσεις κανόνων, πινάκων και γραμματικών παραδειγμάτων. Να μην επανέλθουμε, δηλαδή, στην παραδοσιακή μέθοδο της τυπολατρικής διδασκαλίας της γλώσσας.

Τέλος, για το πρόβλημα που προκύπτει από τη συνεξέταση λογοτεχνίας και γλώσσας, θα επισημαίναμε ότι ίσως είναι καιρός να διαχωρίσουμε τη γλωσσική διδασκαλία από την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. **Δηλαδή, με άλλο βιβλίο στην ίδια τάξη να προσεγγίζεται η λογοτεχνία και με άλλο να διδάσκεται η γλώσσα.** Το βιβλίο της λογοτεχνίας, το οποίο θα χρησιμοποιείται ορισμένες ώρες κάθε βδομάδα, θα περιέχει παλαιά και νέα λογοτεχνικά έργα αισθητικά καταξιωμένα, με ενδεικτικές ερωτήσεις για επεξεργασία και προσέγγιση. Το βιβλίο αυτό θα αντικαταστήσει το Ανθολόγιο που εκπλήρωσε τον προορισμό του με τη μακρόχρονη χρήση του και που όπως πληροφορούμαστε έχει αποφασιστεί η αντικατάστασή του. Παράλληλα, με άλλο βιβλίο να διδάσκεται η γλώσσα με βάση την επικοινωνιακή και δομολειτουργική μέθοδο. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο αυτό να υπάρχουν διάφορα χρηστικά κείμενα και να ακολουθείται η σπειροειδής διάταξη της ύλης για τη διδασκαλία της Γραμματικής. Με το ίδιο βιβλίο να διδάσκεται, επίσης, η γραπτή και η προφορική έκφραση. Στο δεύτερο αυτό βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας να υπάρχουν ξεχωριστές σελίδες, σε κάθε μάθημα, για τη διδασκαλία αφενός του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας μέσα από παραδείγματα χρήσης χωρίς μεταγλωσσικές θεωρίες και αφετέρου ξεχωριστές σελίδες για τη διδασκαλία της γραπτής και της προφορικής έκφρασης που και αυτή ασκείται και είναι παραμελημένη στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

Επιπλέον, θα βοηθούσε τη γλωσσική διδασκαλία η δωρεάν χορήγηση στους μαθητές της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης ενός **χρηστικού σχολικού λεξικού**¹⁰. Το λεξικό αυτό θα μπορούσε να περιέχει άγνωστες λέξεις - έννοιες που συναντά ο μαθητής στα διάφορα μαθήματά του, με ερμηνευτικά παραδείγματα, συνώνυμες και αντίθετες

¹⁰ Τριαντ. ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ, *Η σχολική Γραμματική στη γλωσσική διδασκαλία: Προς τη συγγραφή μιας νέας σχολικής γραμματικής*, περ. Γλώσσα 42, Αθήνα 1997, σσ.53-61. Βλ. Κώστα ΓΕΩΡΓΟΥΣΟΠΟΥΛΟΥ, *Έργα υποδομής*, εφημ. ΝΕΑ, Αθήνα 19-8-1997.

λέξεις, παράγωγα, σύνθετα και άλλες γλωσσικές πληροφορίες. Αυτό θα ήταν δυνατό ο μαθητής να το χρησιμοποιήσει: α) κατά τη διάρκεια των γραπτών του εργασιών έτσι ώστε να γράφει ορθογραφημένα τις λέξεις, β) για να βρίσκει τη σημασία διαφόρων άγνωστων λέξεων που αναφέρονται κατά την επεξεργασία του γλωσσικού ή άλλου μαθήματος και γ) για να βρίσκει συνώνυμες, αντίθετες και άλλες γλωσσικές πληροφορίες κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του μέσα στην τάξη με διάφορες επιπρόσθετες λεξιλογικές ασκήσεις, τις οποίες εκτελεί είτε ως σιωπηρές εργασίες είτε μαζί με το δάσκαλο, όταν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος.

Αντί επιλόγου

Τελειώνοντας, δεν παραλείπουμε να επισημάνουμε ότι, παρά την αναντίρρητη πρόοδο που συντελέστηκε στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χρειάζεται διαρκής βελτίωση των γλωσσικών εγχειριδίων και παράλληλα η έκδοση μιας νέας "παιδαγωγικής" γραμματικής για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Άλλωστε, η υπερδεκαετής χρήση των βιβλίων της "γλώσσας μου" στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης και η πεντηκονταετής χρήση της "αναπροσαρμοσμένης" σημερινής σχολικής Γραμματικής είναι ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αν λάβει κανείς υπόψη τις εξελίξεις που επισυμβαίνουν στον τομέα της "εφαρμοσμένης γλωσσολογίας". Πέρα όμως από την καλλιέργεια της γλώσσας, του οργάνου που εκφράζει τις σκέψεις, αντικείμενο φροντίδας του σχολείου πρέπει να είναι και το περιεχόμενο που εκφράζει η γλώσσα, γιατί ο περίτεχνος λόγος μπορεί να θέλγει, αλλά ο περιεκτικός λόγος είναι ουσιαστικότερος.

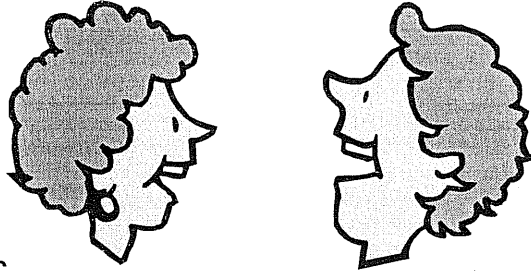
ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. BECI BAH.-BUBANI LOR.-GURABARDHI ZAM., *Gjuha shqipe 5,6,7:Gramatikë, drejtshkrim, Gjuhë e Folur e shkruar, Shtëpia botuese e librit Shkollor, Tiranë 1993.*
2. ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ ΑΡΙΣΤ., *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης -Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994.
3. ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ ΑΝ., *Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής*, περ. Γλώσσα 26, Αθήνα 1991, σσ. 62-67.
4. ΚΑΤΗ ΔΗΜ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
5. ΚΑΨΑΛΗΣ ΓΕΩΡΓ., *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.

6. ΚΛΑΙΡΗΣ ΧΡ., *Για μια λειτουργική γραμματική της ελληνικής*, Πρακτικά του διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα, Σορβόνη 14-15 Φεβρουαρίου 1992, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 25-29.
7. ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΜΑΤΗΣ ΔΗΜ., *Λογοτεχνία και γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Θεωρία και πράξη*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996.
8. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡ., *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977.
9. MACKRIDGE P., *Η νεοελληνική γλώσσα*, μτφρ. Πετρόπουλος Κ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990.
10. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛ., *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Διαπιστώσεις προτάσεις*, περ. Γλώσσα 17, Αθήνα 1988, σσ. 20-36
11. ΜΕΛΑΣ ΔΙΟΝ., *Η γραμματική στη λειτουργική της διάσταση: η αντιμετώπισή της στην τάξη*, Πρακτικά 3/ήμερου Σεμιναρίου, εκδ. Πατάκη, σσ. 89-99.
12. ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠ., *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος - Από τη Γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
13. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ ΓΕΩΡ., *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*, τομ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
14. ΜΠΑΣΛΗΣ Ι.Ν., *Απόψεις της Κοινωνικής Γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας*, περ. Σεμινάριο 5, ΠΕΦ Αθήνα 1985, σσ.137-146.
15. ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΓΙΑΝ., *Το ορθογραφικό πρόβλημα στη χώρα μας και η ανάγκη αντιμετώπισής του*, Δακτυλογραφημένες σημειώσεις για χρήση των εκπαιδευτικών του προγράμματος Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής αναβάθμισης, Αθήνα 1998. Του ιδίου, *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και τα νέα βιβλία*, περ. Σχολείο και Ζωή, Αθήνα 1984. Του ιδίου, *Η διδασκαλία της Γραμματικής στο δημοτικό*, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΥΤΥΠΙΑ 10-11-1988. Του ιδίου, *Η διδασκαλία του λεξιλογίου*, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Αθήνα 15-19/2/1999.
16. ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ ΧΡ., *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό*, εκδ. Νέας Παιδείας 10, Αθήνα 1989. Του ιδίου, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993. Του ιδίου, *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας στο Δημοτικό*, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Αθήνα 15-19/2/1999.
17. ΠΑΠΑΣ ΑΘΑΝ., *Διδακτική Γλώσσας και κειμένων-Επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας-Κατανόηση κειμένων, Γραμματική, Ορθογραφία, Γραπτή έκφραση, Λεξιλόγιο*, τομ. Γ', Αθήνα 1995.
18. ΠΑΣΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝ., *Τα αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία - Γλωσσική και ιδεολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
19. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ Γ., *Εισαγωγή στη μετασχηματιστική γραμματική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1979.
20. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΧΑΡΗΣ, *Τά σύγχρονα ρεύματα γλωσσολογίας και η διδακτική πράξη*, περ. Τα Εκπαιδευτικά 13-14, Αθήνα 1988.
21. ΣΑΛΒΑΡΑΣ Ι., *Δομική Διαδικασία Μάθησης στο Γλωσσικό Μάθημα*, εκδ. Νικόδημος, Αθήνα 1982.
22. ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΤΡΙΑΝ., *Η σχολική Γραμματική στη σχολική διδασκαλία: Προς συγγραφή μιας νέας σχολικής γραμματικής*, περ. Γλώσσα 42, Αθήνα 1997, σσ.53-61.
23. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ ΔΗΜ., *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1989.
24. ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ., *Γλωσσική διδασκαλία*, περ. Γλώσσα 1, Αθήνα 1983, σσ.58-70.
25. ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ ANNA, *Διαμόρφωση στρατηγικών διδασκαλίας τομέων του γλωσσικού μαθήματος, Παραγωγή γραπτού λόγου*, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Αθήνα 15-19/2/1999.
26. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗΣ ΧΡ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1994.
27. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ ΑΓΑΘ. - ΧΑΤΖΗΣΣΑΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
28. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡ., *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση(1976-1984)*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
29. THORTON G., *Teaching writing. The development of written language skills*, London 1980, E. Atmold.
30. WIDDOWSON H. G., *Teaching Language as Communication* (Oxford Univ. Press 1978).

Διδασκαλικά ευτράπελα

του Χρήστου Σκανδάλη



- **Ο γέρον διδάσκαλος.**

Μετά την απελευθέρωση (1913) τα σχολεία και το προσωπικό των νεοαπελευθερωμένων περιοχών παίρνουν επίσημα το χαρακτηρισμό: “**Σχολεία και προσωπικό νέων χωρών**”. Έτσι, αρχίζει αγώνας σκληρός των δασκάλων “των νέων χωρών”, να εξισωθούν βαθμολογικά και οικονομικά με αυτούς της παλιάς Ελλάδας. Δηλαδή, οι επί τουρκοκρατίας γραμματοδιδάσκαλοι να γίνουν τριτοβάθμιοι και δευτεροβάθμιοι υποδιδάσκαλοι και να προαχθούν στη συνέχεια σε δημοδιδασκάλους.

Λοιπόν, ο Επιθεωρητής Σχολείων Περιφέρειας Ιωαννίνων (τότε οι επιθεωρητές ήταν καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης) περιόδευε στα σχολεία των χωριών του βορειότερου τμήματος της Λάκκας Σούλι. Σ' ένα από τα χωριά (και μη όνομα) βγήκε ο δάσκαλος, ένας ταλαίπωρος και γέροντας (οι 50/άρηδες θεωρούνταν γέροντες), να τον υποδεχθεί στο έμπα του χωριού. Έβαλε στο χέρι τού επιθεωρητή εικοσιπεντόδραχμο και τον παρακάλεσε να του δώσει προαγωγή. Ο επιθεωρητής, σαν γύρισε στα Γιάννινα, έπιασε κι έγραψε στο Βιβλίο Επιθεωρήσεων: “Κοινόν δημοτικόν σχολείον Μπ... Ενεφανίσθη ενώπιόν μου πενητηκοντούτης γέρον διδάσκαλος, με ποδήρη χιτώνα, πίλον άχρις αυχένος και πήραν εις τους ώμους· μοι ενεχείρισεν εικοσιπεντόδραχμον και με παρεκάλεσεν κλαίων να τον προαγάγω εις δημοδιδάσκαλον”.

- **Τα ξύλα του διδασκάλου.**

Επειδή ο μισθός των υποδιδασκάλων ήταν πολύ χαμηλός, επιτρεπόταν “να κατοικούσιν πάντες ανεξόδως εν τοις διδακτηρίοις” (Ν. 1242/1919). Έτσι και ο δάσκαλος Κρυφ... είχε στην αίθουσα διδασκαλίας τα ξύλα, το νοικοκυριό του κι ακόμη στρώμα και σκεπάσματα που τα μάζευε σε μια άκρη κατά το μάθημα. Ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρηση το Νοέμβρη του 1922 πρέπει να έπαθε νίλα, γιατί στο βιβλίο Επιθεωρήσεων έγραψε: “Το ψύχος με παρακολουθεί αυξανόμενον. Το διδακτήριον εκτεθημένον εις τον βορράν αποτελείται εκ μιας αιθούσης άνευ οροφής. Τα ξύλα του διδασκάλου, κλαδίσκοι χλωροί, στοίζονται εντός ταύτης μέχρι της στέγης. Εκ τούτων οι μικροί μαθηταί δεν παύουν να τροφοδοτούν την εστίαν και ο καπνός μη έχων διέξοδον αποπνίγει πάντας μέχρις ασφυξίας”.

- **Εάν αι φυλακαί ήσαν τοιαύται...**

Σχολ. έτος 1936-37 (επί δικτατορίας Μεταξά). Στο χωριό Κρυφ... δεν είχε τελειώσει το νεοανεγειρόμενο διδακτήριο και οι μαθητές στεγάζονταν σ' ένα

στενόχωρο και σκοτεινό δωμάτιο ιδιωτικής οικίας. Για την κατάσταση στο σχολείο αυτό ο επιθεωρητής (μόλο που μεσουρανούσε η μεταξική δικτατορία) έγραψε στο Βιβλίο Επιθεωρήσεων: “Εάν αι φυλακαί ήσαν τοιαύται, εν βραχεί χρόνω, ολίγοι εκ των φυλακισμένων θα έμενον εν τη ζωή».

• Ο συλλέκτης φωλεών...

Ήταν τότε που το φιλοζωικό πνεύμα δεν είχε αναπτυχθεί στους πολίτες και στους ιδιωτικούς φορείς, ενώ για το δημόσιο θεωρούνταν αστείο ή και παράβαση ακόμη. Τότε που οι χωροφύλακες συναγωνίζονταν ποιος θα δηλητηριάσει τα περισσότερα σκυλιά, “πάντα λυτόν και αδέσποτον κύνα”. Οι συλλογές Φυσικής Ιστορίας, κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο, με μικρά άγρια ζώα και πτηνά ταριχευμένα αποτελούσαν κριτήριο για υπηρεσιακή εξέλιξη του δασκάλου. Είχαν μάλιστα εκπονηθεί και “οδηγίες προς τους συλλογείς”. Ιδού μία: “Από τας πλέον ευχαρίστους συγχρόνως και διδακτικές συλλογάς είναι η συλλογή φωλεών και αυγών πτηνών. Ημπορεί κανείς, αν θέλη, να συλλέγη μόνον αυγά... Αλλ’ η συλλογή ολοκλήρων των φωλεών με τα αυγά... είναι ασυγκρίτως προτιμότερα και πολύ περισσότερον διδακτική. Ο συλλέκτης φωλεών πρέπει να είναι όχι μόνον νέος και ρωμαλέος, αλλά και εξησκημένος εις την αναρρίχσιν... Προσοχή, μήπως από τον υπερβολικόν πόθον ν’ αποκτήση σπανίαν τινά φωλεάν... γίνη ακούσιον θύμα της επιστήμης”.

• Σιδηρούχος φακάς.

Στο παιδαγωγικό συνέδριο ο επιθεωρητής μίλησε και για τη διατροφή του δασκάλου. Πρότεινε μάλιστα “τας σιδηρούχους φακάς” ως το καλύτερο φαγητό για το δάσκαλο του χωριού. Όταν, όμως, η Σχολ. Εφορεία στην έδρα του συνεδρίου ρώτησε τον επιθεωρητή τι θα προτιμήσει, αρνί ή κατσίκι, εκείνος απάντησε με έμφαση: “Οπωσδήποτε αμνοερίφιον...”. Έτσι, οι δάσκαλοι έφυγαν από το συνέδριο με την εντύπωση: “Αμνοερίφιον δια τον επιθεωρητήν, δια δε τους διδασκάλους σιδηρούχους φακάς”.

• Άπαξ του μηνός....

Επί χούντας του 1967 το γεγονός! Δάσκαλος σε δυσμένεια της υπηρεσίας λόγω των φρονημάτων του, ζήτησε άδεια από τον επιθεωρητή να μεταβαίνει τα Σαββατοκύριακα σε άλλο χωριό που υπηρετούσε η σύζυγός του. Ο επιθεωρητής στην άδεια που του χορήγησε έγραψε: “Επιτρέπομεν εις τον διδάσκαλον Χ.Σ. να μεταβαίνη άπαξ του μηνός εις το χωριόν Κ. δι’ επίσκεψιν της συζύγου του. Ο Επιθεωρητής Δημ. Σχολείων, Παν. Γιαν”. Ήταν τότε που μερικοί Νομάρχες “συμβούλευαν” με εγκύκλιό τους τις δασκάλες να κανονίζουν τις άδειες τοκετού τις θερινές διακοπές. Οπότε, έπρεπε “να μαρκαλιστούν” Οκτώβριο με Νοέμβριο...”

• Ο σχολ. Σύμβουλος:

Με το νέο θεσμό, αντί για τους επιθεωρητές, κυκλοφόρησαν στα σχολεία οι σχολ. σύμβουλοι. Ρωτά, λοιπόν, ο μπάρμπα στο χωριό τον υποφαινόμενο: “Τι είσαι συ, ρε παιδάκι μου;” Του απαντώ: “Σχολικός Σύμβουλος”. “Τι είναι αυτό;” κάνει εκείνος. Πήγα να τον μπερδέψω πιότερο: “Σαν τον επιθεωρητή, αλλά σε βελτιωμένη έκδοση”. Έπιασε το “επιθεωρητής”, φάνηκε να ικανοποιήθηκε, μα πάλι αμφέβαλε: “Επιθεωρητής; Τότε γιατί ο δάσκαλος στέκεται δίπλα σου κι όχι τρία βήματα πίσω και να σου κρατά την τσάντα”.

Ένα μπουκέτο από παιδάκια, μπήκε στην αίθουσά μου, με την περιέργεια στα πρόσωπά τους ζωγραφισμένη.

- Κύριε, να παίξουμε με τα δικά σας παιδιά;

Βεβαίως, τους απάντησα, παρόλο που ήμουν σίγουρος ότι οι δικοί μου μαθητές με εμφανή τα σημάδια της "διαφοράς", δεν θα ανταποκρίνονταν στο κάλεσμά τους.

Ήταν τα παιδιά της Παιδόπολης που εκείνη την ημέρα δεν είχαν σχολείο. Άλλο από το Ναύπλιο, άλλο από το Μεσολόγγι, από το Αγρίνιο, από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Καθένα του με γεμάτη από πληγές φορτωμένη την ψυχή του.

Που τη βρήκαν τόση αγάπη για να τη δώσουν στα δικά μας παιδιά; Τα παίρναν στην αγκαλιά τους, τα χόρευαν, τα φιλούσαν. Και κανένα δε με ρώτησε γιατί είναι έτσι ο Γιάννης, γιατί δε μιλάει η Θεodώρα, γιατί το κάνει αυτό ο Γιώργος, γιατί ουρλιάζει η Σοφία. Κανένα!

Εμείς, αντίθετα, διακριτικά βέβαια και με πολύ μεγάλη προσοχή, για να μη ξύσουμε την παραμικρή πληγή τους, τα ρωτήσαμε και μάθαμε τόσα πολλά.

Είχαμε ξεχάσει όμως την Κατερίνα. Πώς έγινε αυτό δεν το καταλάβαμε. Και κάποια στιγμή προσγειώθηκε στα γόνατα της κυρίας. Εμένα δε με ρωτήσατε πως με λένε! Ένα πανέμορφο κορίτσι λιγνό και ψηλό, έτοιμο να ξεπετάξει τα πρώτα σημάδια της εφηβείας. Δε χρειάστηκε να τη ρωτήσουμε. Ροδάκι το στόμα της.

Μόνο κάποια στιγμή κόμπιασε. Ξέρεις, οι γονείς μου στο χωριό είναι, αλλά δε ζούνε

μαζί. Ένα δάκρυ κύλησε στο προσωπάκι της και σβήστηκε στο λαιμό της κυρίας. Εκεί έχωσε το κεφαλάκι της, ίσως για να μη τη δούνε τα άλλα παιδιά. Γι' αυτό με φέρανε εδώ, μας είπε. Προσπαθήσαμε να βρούμε κάποια λόγια για να της αλλάξουμε τη διάθεση. Δεν ήταν η πρώτη ούτε η τελευταία. Η ωριμότητά της μας κατέπληξε. Άμα μαγαλώσω και φύγω από δω, θα κάνω ό,τι μπορώ για να ξανασμίξουν!

Το φιλί της Κατερίνας



Όπως ξαφνικά ήρθαν, έτσι έφυγα. Τελευταία, η Κατερίνα. Φτάνοντας στην πόρτα, γύρισε απότομα προς το μέρος μου, μου έδωσε ένα φιλί κι όρμησε ξανά προς την έξοδο. Με ξάφνιασε και δεν πρόλαβα να της το ανταποδώσω.

Καθώς τα βλέπαμε να τρέχουν προς τους θαλάμους, αναρωτιόμουν αν το ίδρυμα που τα φιλοξενεί αναπληρώνει τη στοργή και την αγάπη της μάνας και του πατέρα. Αν τα παιδάκια αυτά, μεγαλώνοντας και φεύγοντας από κει, είναι έτοιμα να ενσωματωθούν στη δική μας κοινωνία χω-

ρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Αν τα τραύματα που κουβαλάνε μαζί τους επουλώνονται με τον καιρό και οι τραυματικές παιδικές εμπειρίες σβήνουν κάποτε μετά από τη "μακρά καθαρτήριο περίοδο την ιδρυματική".\

Δικαιολογείται η λειτουργία τους σήμερα, ενόψει του 2.000 κάποιων ιδρυμάτων που εφμανίστηκαν και άνθισαν, αν δεν κάνω λάθος μετά τον εμφύλιο;

Μήπως η δυστυχία των παιδιών αυτών μεγαλώνει ακόμα περισσότερο; Μήπως τελικά υπάρχουν ακόμα αυτά τα ιδρύματα επειδή κάποιοι άνθρωποι δουλεύουν εκεί;

* Από το βιβλίο του Τάσου Βασιλείου "η σουρβιά".

Εκτός ομίχλης

Οι γεροντότεροι, στα ψηλά βουνά, έλεγαν και πίστευαν πως ο λύκος στην αντάρα (ομίχλη) χάϊρεται.

Αυτή η διαπίστωση, η εμπειρία, η επιβεβαίωση στην πράξη, στη ζωή λειτουργούσε ως επαγρύπνιση, ως εγρήγορση, ως αντίσταση κι αν θέλετε ως θέση "μάχης" στον Αγώνα ύπαρξής τους, δημιουργίας προκοπής και προόδου.

Ήταν αυτοί που ξοδεύοντας την αρμύρα του μόχθου τους, κάποιες φορές τον νότιζαν και μ' ένα δάκρυ πόνου.

Εκεί που το στράγγιζαν, πυρωμένοι στον ήλιο, πολλές φορές τον τραγουδούσαν.

Πονεμένοι άνθρωποι, αργασμένοι απ' την ίδια τη ζωή τους, πορεύονταν εξομολογημένοι στην ανθρωπιά, στην αλήθεια, στο φως του καντηλιού τους που φώτιζε ένα εικόνισμα ακουμπησμένο σε ξακρίδι πευκίσιο.

Της νύχτας τις έγνοιες, τις φόρτωναν στ' αστέρια όταν ήταν μικρές πολλές και τις τρανές στο λαμπερό φεγγάρι.

Εκείνο που τους βάραινε την ψυχή μαζί μ' όποια αδικία απ' άλλους έρχονταν, τό 'ριχναν ως συγχώρεση να το πάρει το ποτάμι.

Κι είχαν άδειες τις τσέπες από φλουριά και τις καρδιές γεμάτες μάλαμα.

Λίγη αρτυμή κι ένα κομμάτι ψωμί έφτανε να στρώσουν την τάβλα τους να φάει καλά κι ο μουσαφίρης.

Αν τύχαινε και'ρχονταν τ' αλλόκοτα, τα παράξενα, κι όποια αδυναμία τους έσπρωχνε στα κάτω, αλλονών χέρια απλώνονταν, τους σήκωναν να χαράξουν πάλι μια καινούρια αρχή.

Εμείς στις μέρες μας τι κάνουμε; Η σύγχυση των καιρών μας σαν την τότε του λύκου η αντάρα απλώνεται.

Τους "λύκους" που κινούνται ανάμεσά μας μπορούμε εκτός ομίχλης... να τους κρατάμε.

Δική μας θα είναι η σιγουριά, πως οι στόχοι μας κοινωνίας αξίζει να είναι για ψηλά... για μπροστά...



Χρήστος Καρβούνης

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

..... Αλέξανδρου Ε. Γκορτζή

Το διαχρονικό φαινόμενο ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ είναι ιδεολογία και αναπόσπαστο κομμάτι της ιδιωτικής ζωής. Είναι θετική ή αρνητική αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιο άτομο, που ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Τόσο η φυλετική διάκριση, όσο και η κοινωνικοπολιτιστική αντιμετωπίζονται καθημερινά στις διαπροσωπικές σχέσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στη Ν. Αφρική (Μαύρη Ήπειρο).

Οι κατηγορίες ατόμων και ο ρατσισμός στηρίζονται στα στερεότυπα (παραδοχές), στις παρωπίδες και τη μονομέρεια των προκαταλήψεων, στους μύθους και στην άγνοια, σε κληρονομικές καταβολές και συμπλέγματα κατωτερότητας, στην ικανοποίηση αναγκών και εγωκεντρικών τάσεων, στη διατήρηση της εξουσίας και σε στρατηγικές αντιμετώπισης της πραγματικότητας, στη δομή της οικονομίας και της κοινωνίας.

Χωρίς αυστηρή διάκριση μια ομάδα (φυλή ή φυλές) ανθρώπων ή εθνών καθορίζουν την δήθεν ανώτερη φυλή (κοινωνικά Status) και ανάλογα με τις δυνατότητές τους, δικαιολογούν τις πράξεις τους και στοχεύουν στον ανήθικο αποκλεισμό των κατωτέρων τάξεων από το δημόσιο βίο και στην υποδούλωσή τους. Οι οπαδοί της ψευδοϊδεολογίας αυτής προσπαθούν να μεγαλώσουν τη διάκριση που υπάρχει σε μαύρους-άσπρους, πλούσιους - φτωχούς, δυνατούς-αδύνατους. Η Ελληνική κοινωνία είναι πλέον πολυπολιτισμική. Στους κόλπους της υπάρχουν περισσότερες από μια

πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες θέλουν να επιβιώσουν πολιτισμικά (Αθίγγανοι, μειονότητα στη Θράκη, Αλβανοί, Πολωνοί, Φιλιπινέζοι).

Ο ρατσισμός είναι φαινόμενο αντικοινωνικό, αντιτίθεται στους φυσικούς νόμους και έχει καταστροφικές συνέπειες στη σχέση των λαών. Διασπά την ενότητα και τη συνοχή. Διαταράσσει την κοινωνική συμβίωση. Καλλιεργεί τη μισαλλοδοξία και την ανελευθερία. Δημιουργεί κλίμα έντασης σε μικρές ή μεγάλες κοινωνικές ομάδες. Οδηγεί σε πράξεις βίας και εγκληματικότητας, εμφύλιες διαμάχες και πολεμικές συγκρούσεις.

Είναι ανάγκη για να έχουμε ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ και ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ να εξηγήσουμε τα ΑΙΤΙΑ του ρατσισμού, να φτάσουμε στον ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ και να κτυπηθεί το κακό στη ΡΙΖΑ του. Ως άτομα πρέπει να διώξουμε το αίσθημα για διάκριση, που μας διακατέχει και να υπερβούμε τις διαχωριστικές γραμμές. Όλοι είμαστε "ΔΥΝΑΜΕΙ" ρατσιστές. Κανένας δεν είναι αθώος στα κοινωνικά φαινόμενα, αλλά τα βλέπει από την δική του οπτική γωνία. Χρειάζονται πρακτικές να οδηγήσουν στην αποδοχή του άλλου. Όχι πλέον σιωπή ή ανοχή. Υπεύθυνος ο καθένας μας, αλλά και ένας με τους άλλους. Υπάρχει χώρος για όλους. Το θέμα είναι να κρατάς όρια, χωρίς να δημιουργείς προβλήματα.

Όπως γνωρίζουμε, στην οικογένεια (μικρό παιδαγωγείο) υπαγορεύονται μορφές τυπικής συμπεριφοράς, εκδήλωσης συναισθημάτων, πεποιθήσεων, τρόπων έκφρασης και στάσεων. Ασκείται στο παιδί καταλυτική επίδραση και διαπλάθεται ο χαρακτήρας του. Η συναισθηματική στήριξη

(ασφάλεια, αποδοχή, ενθάρρυνση) είναι απαραίτητη. Η τιμωρία είναι παυσίπονο. Δε θεραπεύει μόνιμα. Ο ρόλος των γονέων (πρότυπα, προσοχή στη γλώσσα κ.ά) πρέπει να στηριχτεί με αντίστοιχες σχολές και συμβουλευτικούς σταθμούς αλλά ταυτόχρονα να εξεταστεί η διαμόρφωση πολυεθνικής οικογένειας και οι δυνατότητες αξιοποίησής της. Ο χρυσός κανόνας στην οικογένεια είναι η επικοινωνία (ανταλλαγή εμπειριών, στάσεων, πιστεύω για τους άλλους). Πρέπει να αποφεύγονται τα φαινόμενα παθογένειας ή ρατσισμού. Δε χρειάζεται βιασύνη στους χαρακτηρισμούς. Να δίδονται κατευθύνσεις στην άμεση εμπειρία και δυνατότητες (ευθύνη) επεξεργασίας και αξιοποίησης.

Η παιδεία στην πατρίδα μας περνάει κρίση και χρειάζεται συστηματικοποίηση. Ο αμόρφωτος άνθρωπος, γίνεται έρμαιο καταστάσεων, άβουλο και παθητικό πιόνι. Η απαιδευσία είναι πατέρας της προκατάληψης και του εκμαυλισμού των συνειδήσεων. Δεσμεύει τη σκέψη και αλλοιώνει την κοινή γνώμη. Ένα είναι το κυρίαρχο σύνθημα: "ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ".

Είναι καιρός για σωστή αγωγή (1ο κοινωνικό μέλημα) και ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ που προβάλλει τον άνθρωπο "ΥΠΕΡΤΑΤΗ ΑΞΙΑ". Καθοριστικοί στόχοι της η ΤΟΛΜΗ και η ΚΡΙΤΙΚΗ σκέψη και όχι η μονομερής καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής. Χρειάζεται μετάσταση των κοινωνικών μαζών σε ανώτερο πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά. Η έξοδος από την αντίφαση αυτή, μπορεί να επιτευχτεί μόνο με μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα δίνει απάντηση στα ζητούμενα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία, καθώς και από τις γενικότερες εξελίξεις στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.



Χρειάζεται η αναζήτηση αποδοτικού τύπου σχολείου (διαπολιτισμικού), ειδικευμένο προσωπικό, εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, μεθοδολογία διαφοροποίησης - κατανόησης, οργάνωση κοινωνικών σχέσεων και σχέση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Όχι υποχρεωτική παρουσία σε εχθρικό περιβάλλον. Το δικαίωμα μάθησης και μόρφωση συνεπάγεται ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ. Είναι πλέον καιρός για διαμόρφωση της κοινωνίας "ΜΑΘΗΣΗΣ".

Στην υπάρχουσα κοινωνία των πληροφοριών και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης κυριαρχεί προπαγάνδα και παραπληροφόρηση. Παρουσιάζονται κακές πλευρές και προωθείται ο ρατσισμός. Οι ρόλοι είναι ασύμμετροι και μεροληπτικοί (είτε θετικά, είτε αρνητικά πρότυπα). Μεταξύ δύο ή περισσότερων εκδοχών υπερτονίζεται η εκδοχή της κυρίαρχης τάξης. Το εμπόριο της εγκληματικότητας στην πλάτη του απλού πολίτη ξεπερνά κάθε όριο. Οι ανάγκες ακυρώνονται και τα πάντα σχετίζονται με προτιμήσεις. Στο χώρο της οικονομίας (παγκοσμιοποίηση), των τεχνολογικών εξελίξεων και των συγκρούσεων (εκμετάλλευση - ανεργία - εργασία) ανοίγει "νέα χάσματα" ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, ενώ στο χώρο της πολιτικής κινείται στη διαχείριση της πολιτικής εξουσίας. Είναι ένα ανοικτό σχολείο με επιρροές σε όλες τις κατευθύνσεις, έχει συστηματική παρουσία στην καθη-

μερινότητα, εύκολο τρόπο πρόσβασης του μηνύματος, μεγάλη ακροαματικότητα, μαζικότητα και στρατηγική. Δεν πείθουν όμως έτσι στις διακηρύξεις για ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟ και για άρνηση των ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ. Με την εικόνα που διαχέουν για ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ (κατά του ρουσφετιού) διατηρούν ζωντανή την ΕΛΠΙΔΑ για καλύτερη ζωή.

Χρειάζεται συνεπώς οι δέκτες των μηνυμάτων να εφοδιαστούν με ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ. Είναι καιρός τα προγράμματα να είναι αντιπροσωπευτικά και να αναγνωρίζουν τις ανάγκες όλων των ανθρώπων. Τα ξενόγλωσσα προγράμματα είναι θετικά αλλά πρέπει να πολλαπλασιαστούν. Πρέπει να εξασφαλίζεται αμοιβαία επικοινωνία, ειρηνική λειτουργία, πολιτισμένη κοινωνία. Στις σύγχρονες κοινωνίες το κάθε πολιτιστικό χαρακτηριστικό είναι ισάξιο και σημαντικό. Οι νέοι σήμερα έχουν ανάγκη για διαχρονικές αξίες και ανθρωπina ιδανικά.

Στην ισόβια, αλλά όχι πλήρη κοινωνικοποίηση, ο άνθρωπος κληρονομεί επιθυμίες και ανάγκες, έρχεται αντιμέτωπος (υιοθετεί ή όχι) με καταστάσεις και νοσηματοδοτεί τα πολιτιστικά μηνύματα από κάθε παιδαγωγικό χώρο (οικογένεια, σχολείο, μαζικά μέσα ενημέρωσης, χώρο εργασίας, κοινωνικά σχήματα κ.ά). Χρειάζεται όμως η κοινωνική μάθηση αποδόμηση. Χρειάζεται ανακοινωνικοποίηση (αλλαγής στάσεων).

Η θεσμοθετημένη γλώσσα (κατανόηση λεξιλογίου εννοιών) στο στόμα του εκπαιδευτικού και στα βιβλία, αλλά και η γλώσσα στην οικογένεια και παντού δεν πρέπει να θυσιάζει την ΑΚΡΙΒΕΙΑ και την ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ στους χαρακτηρισμούς και στη συμπεριφορά του άλλου (π.χ. οι δήθεν υψηλότερες κοινωνικές τάξεις αποδίδουν εύκολα ευθύνες στις κατώτερες). Δεν πρέπει επίσης να γενικεύονται μεμονωμένα περι-

στατικά σε περιπτώσεις που μας κάνουν ένοχους ή περιήφανους, ούτε το "εμείς και αυτοί" να υψώνεται ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ ΤΕΙΧΟΣ στις σχέσεις των ανθρώπων.

Η γλώσσα είναι σύστημα κανόνων και μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί σύμβολα για να μεταδώσει μηνύματα. Δημιουργεί κοινά σημεία αναφοράς, συνείδησης κοινωνικής πραγματικότητας και οι άνθρωποι συμπεριφέρονται (αντιδρούν κ.λ.π.) σύμφωνα με τις γλωσσικές απεικονίσεις.

Χρειάζεται συνεπώς παντού ως άτομα και ως κράτος να διαμορφώσουμε ένα αίσημα ΑΛΛΗΛΟΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ και ΑΛΛΗΛΟΣΕΒΑΣΜΟΥ, τα οποία θεμελιώνουν καλές ανθρώπινες σχέσεις. Πολιτισμός σημαίνει λύση προβλημάτων. Τα θεσμικά πλαίσια (σύνταγμα, νομολογίες, διακηρύξεις) που θεωρούν ΑΝΕΝΤΙΜΗ πράξη την άσχημη μεταχείριση του πολίτη θέλουν πρακτική στήριξη, παρεμβάσεις και πολιτικά προγράμματα. Μια διάκριση επιτρέπεται και μόνο: Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ. Η διάκριση με βάση τα ΠΡΟΣΩΝΤΑ και όχι τις ΕΤΙΚΕΤΕΣ.

Είναι καιρός στη θέση του εθνικοκεντρισμού να κυριαρχήσει διαπολιτισμικό πνεύμα. Αποδοχή κάθε κοινωνικής διαφοροποίησης, συμμετοχή των κοινωνιών στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και στη λύση προβλημάτων. Κατάθεση κάθε υποκειμενικής οντότητας και εκμετάλλευση των πλούσιων στοιχείων του διαφορετικού πολιτιστικού. Ας σταματήσουν ΕΔΩ οι εξαναγκασμοί ή τα όποια μέσα, για να χάσει την ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ της η μια ή η άλλη ομάδα. Διάλογος πλέον με όλες τις κοινωνικές ομάδες. Στόχος η συνεχής διαδικασία και η αλληλεπίδραση και όχι η αφομοίωση. Οι διακρίσεις δεν έχουν ηθικό υπόβαθρο.

Εύχομαι τα πάντα και παντού να κινούνται στο χώρο της ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.

1. Επειδή ο ρατσισμός είναι ανοησία.
2. Επειδή αυτή η ανοησία είναι μεταδοτική.
3. Επειδή ρατσισμός σημαίνει διακρίσεις.
4. Επειδή οι διακρίσεις δεν είναι μόνο φυλετικές.
5. Επειδή οι διακρίσεις είναι και κοινωνικές.
6. Επειδή οι διακρίσεις είναι και θρησκευτικές.
7. Επειδή οι διακρίσεις είναι και ιδεολογικές.
8. Επειδή οι διακρίσεις είναι απάνθρωπες.
9. Επειδή ο ρατσισμός υπάρχει εντός και εκτός των συνόρων.
10. Επειδή σύνορα μεταξύ τους έχουν τα κράτη, όχι οι άνθρωποι.
11. Επειδή υπάρχει μία φυλή, η ανθρώπινη.
12. Επειδή ρατσιστές είναι οι άνθρωποι, όχι οι λαοί.
13. Επειδή οι άνθρωποι διαθέτουν νου για να νικήσουν την ανοησία.
14. Επειδή οι άνθρωποι πρέπει να κουράζουν το νου τους για να νικήσουν το ρατσισμό.
15. Επειδή δεν φτάνει να γεννηθεί κανείς για να γίνει άνθρωπος.
16. Επειδή η παιδεία κάνει τον άνθρωπο.
17. Επειδή η παιδεία στηρίζει την ισότητα.
18. Επειδή η ισότητα στηρίζει την αδελφότητα.
19. Επειδή η ισότητα και η αδελφότητα στηρίζουν την ελευθερία.
20. Επειδή οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα.
21. Επειδή τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαράγραπτα.
22. Επειδή "απαράγραπτα" δεν σημαίνει "απαράβιαστα".
23. Επειδή όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα να είναι και πολίτες.
24. Επειδή οι πολίτες έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις.
25. Επειδή είναι υποχρέωση των πολιτών να προστατεύουν τα δικαιώματα του ανθρώπου.
26. Επειδή ρατσισμός σημαίνει άρνηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου.
27. Επειδή ο πολίτης είναι συστατικό της δημοκρατίας.
28. Επειδή η "δημοκρατία" είναι λέξη ελληνική.
29. Επειδή οι τσιγγάνοι της Ελλάδας είναι Έλληνες εδώ και χίλια χρόνια.
30. Επειδή όλοι οι Έλληνες τσιγγάνοι δεν έχουν όλα τα δικαιώματα των υπολοίπων Ελλήνων.
31. Επειδή όλοι οι Έλληνες τσιγγάνοι δεν είναι Έλληνες πολίτες.
32. Επειδή όσοι τσιγγάνοι είναι Έλληνες πολίτες δεν έχουν απαραίτητα όλα τα δικαιώματα.
33. Επειδή ανάμεσα στα δικαιώματα στην πράξη και στα δικαιώματα στα χαρτιά υπάρχει το χρώμα του δέρματος.
34. Επειδή στο χρώμα του δέρματος προστίθενται οι προκαταλήψεις.
35. Επειδή στο χρώμα και στις προκαταλήψεις πατάει ο ρατσισμός.
36. Επειδή οι τσιγγάνοι είναι τα πιο παλιά θύματα του ελληνικού ρατσισμού.
37. Επειδή ο ρατσισμός δεν ταϊριάζει με τον ελλητισμό.
38. Επειδή ο ελλητισμός είναι πολιτισμός.
39. Επειδή οι τσιγγάνοι έχουν και ελλητισμό και πολιτισμό.
40. Επειδή οι τσιγγάνοι είναι περήφανοι για τον ελλητισμό τους.
41. Επειδή ο ελλητισμός πρέπει να είναι υπερήφανος για τους τσιγγάνους του.
42. Επειδή η φιλοξενία είναι πανάρχαια ελληνική αρετή.
43. Επειδή οι Έλληνες είναι μετανάστες από την εποχή του Ξένιου Δία.
44. Επειδή στην Ελλάδα υπάρχουν μετανάστες από την εποχή του Ξένιου Δία.
45. Επειδή η ξενοφοβία χτυπά τους μετανάστες.
46. Επειδή η ξενοφοβία είναι ρατσισμός.
47. Επειδή η "φιλοξενία" και "ξενοφοβία" είναι λέξεις ελληνικές.
48. Επειδή η ελληνική ξενοφοβία χτυπά τους αλλοδαπούς μετανάστες.
49. Επειδή η αλλοδαπή ξενοφοβία χτύπησε τους Έλληνες μετανάστες.
50. Επειδή η φιλοξενία είναι πολιτισμός όπως και ο ελλητισμός.
51. Επειδή η άρνηση της φιλοξενίας είναι άρνηση του ελλητισμού.
52. Επειδή οι μετανάστες φέρνουν μαζί τους πολιτισμό.
53. Επειδή ο ρατσισμός είναι ο πολιτισμός των ηλιθίων.
54. Επειδή οι μετανάστες δουλεύουν για το καλό της Ελλάδας.
55. Επειδή η Ελλάδα πρέπει να δουλεύει για το καλό του κόσμου.
56. Επειδή δίνοντας ψωμί στους μετανάστες, η Ελλάδα δίνει ψωμί στις φτωχές χώρες του κόσμου.
57. Επειδή οι μετανάστες δεν φταίνε για την εγκληματικότητα.
58. Επειδή οι μετανάστες δεν φταίνε για την ανεργία.
59. Επειδή οι μετανάστες έχουν δικαίωμα για μια καλύτερη ζωή.

SOS

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Από το ελληνικό τμήμα της
διεθνούς Ομοσπονδίας
«SOS» ρατσισμός, 120 λόγοι
για ένα ελληνικό
αντιρατσιστικό κίνημα

60. Επειδή η ευτυχία είναι πανανθρώπινο δικαίωμα.
61. Επειδή η πρόσφυγες είναι μετανάστες "δια της βίας".
62. Επειδή η πρόσφυγες είναι σαν μετανάστες που αντιμετωπίζουν ξеноφοβία δηλ. ρατσισμό.
63. Επειδή είναι απαράδεκτο να φεύγουν από την τυρρανία για να συναντήσουν τον ρατσισμό.
64. Επειδή οι Έλληνες δεν σταμάτησαν ποτέ να είναι πρόσφυγες.
65. Επειδή ανάμεσα στους σημερινούς πρόσφυγες στην Ελλάδα είναι και Έλληνες.
66. Επειδή ανάμεσα στους νυν κυβερνώντες πρώην πρόσφυγες.
67. Επειδή μόνο καλό έφεραν πάντα στην Ελλάδα οι πρόσφυγες.
68. Επειδή δε γνώρισαν μόνο το καλό στην Ελλάδα.
69. Επειδή "ανέκαθεν αυτή η γη, από αγάπη προς το δίκαιο, θέλει να βοηθά τους κατατρεγμένους".
70. Επειδή ο Ευριπίδης που έγραψε την προηγούμενη φράση είναι πολιτισμός, όπως και ο Ελληνισμός.
71. Επειδή οι περισσότεροι Έλληνες είναι ορθόδοξοι χριστιανοί
72. Επειδή Χριστιανισμός σημαίνει άνθρωπος ανεκτικός και αλληλέγγυος.
73. Επειδή υπάρχουν Έλληνες Χριστιανοί που δεν είναι Ορθόδοξοι.
74. Επειδή υπάρχουν Έλληνες που δεν είναι καν Χριστιανοί.
75. Επειδή υπάρχουν Έλληνες που υφίστανται διακρίσεις επειδή δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι.
76. Επειδή η Θρησκευτικές διακρίσεις είναι θρησκευτικός ρατσισμός.
77. Επειδή ο ρατσισμός δεν έχει σχέση ούτε με την Ορθοδοξία ούτε με τον Χριστιανισμό.
78. Επειδή ο Ελληνισμός γεννήθηκε πριν το χριστιανισμό κι επιβίωσε μέσω της ορθοδοξίας, όπως και η ορθοδοξία επιβίωσε μέσω του ελληνισμού.
79. Επειδή οι θρησκείες είναι πολιτισμός.
80. Επειδή ο Μάρκος ήταν καθολικός, ο Κάρολος Εβραίος, και οι δύο μαζί Έλληνες.
81. Επειδή ο Βαβακάρης και ο Κουν είναι πολιτισμός, όπως και ο Ελληνισμός.
82. Επειδή ο ρατσισμός είναι άρνηση του δικαιώματος στη διαφορά.
83. Επειδή ο ρατσισμός έχει συνήθως θύτη την πλειονότητα και θύμα την μειονότητα.
84. Επειδή οι διαφορετικοί από την πλειονότητα δεν είναι διαφορετική ως προς την ποιότητα.
85. Επειδή μια μειονότητα απειλείται δεν απειλεί.
86. Επειδή οι κοινωνικές διακρίσεις έχουν σχέση με την οικονομία, την ιδεολογία, την υγεία το φύλο, τον έρωτα.
87. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα και η ανεκτικότητα ανθρωπιά.
88. Επειδή η ανθρωπιά είναι πολιτισμός, όπως και ο ελληνισμός.
89. Επειδή ο ελληνισμός δεν μεταδίδεται με το αίμα αλλά με το πνεύμα.
90. Επειδή η Ευρώπη καθρεφτίζεται στον ελληνισμό.
91. Επειδή ο ελληνισμός καθρεφτίζεται στην Ευρώπη.
92. Επειδή μας ενδιαφέρουν όσα γίνονται στην Ευρώπη.
93. Επειδή όταν καίγεται η Ευρώπη καίγεται και η Ελλάδα.
94. Επειδή Ευρώπη και Ειρήνη πρέπει να είναι δίδυμες αδερφές.
95. Επειδή Εθνικισμός και πόλεμος είναι δίδυμες λαίλαπες.
96. Επειδή "δημοκρατία" και "Ευρώπη" είναι λέξεις ελληνικές.
97. Επειδή η δημοκρατία είναι πολιτισμός, όπως και ο ελληνισμός.
98. Επειδή Έλληνες είναι όσοι κάνουν δικό τους τον ελληνικό πολιτισμό δηλαδή τον ελληνισμό.
99. Επειδή η δημοκρατία θέλει δήμο κραταιό.
100. Επειδή δημοκρατία χρειάζεται και την πλειοψηφία και την μειοψηφία.
101. Επειδή η δημοκρατία είναι πολίτευμα συμμετοχικό.
102. Επειδή το πολίτευμα αυτό χρειάζεται πολίτες, όχι θεατές.
103. Επειδή δήμος κραταιός σημαίνει πολίτες που συμμετέχουν στη δημοκρατία
104. Επειδή η πολιτεία είναι ο καθρέφτης των πολιτών της.
105. Επειδή η δημοκρατία δεν είναι αυτονόητη .
106. Επειδή αν την αφήσεις η δημοκρατία σε αφήνει.
107. Επειδή αν την αφήσεις η δημοκρατία πεθαίνει.
108. Επειδή όταν η δημοκρατία πεθαίνει, γεννιέται ο φασισμός.
109. Επειδή όταν γεννιέται ο φασισμός πεθαίνουν αθώοι.
110. Επειδή σε αυτόν τον τόπο ο φασισμός είχε πάντα στόχο τους πατριώτες.
111. Επειδή σ' αυτό τον τόπο οι πατριώτες ήταν πάντα αυτοί που αντιστέκονταν στους τυρράνους.
112. Επειδή Έλληνες πατριώτες είναι οι Έλληνες δημοκράτες.
113. Επειδή Έλληνες πατριώτες είναι αυτοί που κρατούν ζωντανή την Ελλάδα.
114. Επειδή το να κρατάς ζωντανή την Ελλάδα σημαίνει να κρατάς ζωντανή την ψυχή της.
115. Επειδή η ψυχή της Ελλάδας είναι η δημοκρατία, και η ψυχή της δημοκρατίας το Σύνταγμα.
116. Επειδή Δημοκρατία και Σύνταγμα σημαίνει πολιτισμός, όπως και ο ελληνισμός.
117. Επειδή ρατσισμός, εθνικισμός και φασισμός σημαίνει άρνηση του πολιτισμού.
118. Επειδή άρνηση του πολιτισμού σημαίνει άρνηση του ελληνισμού.
119. Επειδή πατριώτες είναι όσοι υπερασπίζονται την ελληνική δημοκρατία.
120. "Η τήρηση του Συντάγματος επαφίεται στον πατριωτισμό των Ελλήνων, που δικαιούνται και υποχρεούνται να αντιστέκονται με κάθε μέσο εναντίον οποιουδήποτε να επιχειρεί να το καταλύσει με τη βία".

Δραστηριότητες των Σχολείων μας

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ 6ου Δ.Σ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΩΚΡΑΤΗΣ / COMENIUS ΔΡΑΣΗ 1

Το 6ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σωκράτης/Comenius Δράση 1.

Η σύμπραξη αυτή γίνεται με άλλα 3 δημοτικά σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (το Scoil Eoin από το Δουβλίνο της Ιρλανδίας, το All Saints' Primary School από την Ballymena της Βόρειας Ιρλανδίας και το Malon Skole από το Malon της Δανίας).

Το πρόγραμμα αυτό έχει τίτλο "Euro n' Treasures/Ευρωθησαυροί" και έχει διάρκεια 3 έτη.

Η θεματολογία του περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής κληρονομιάς. Ξεκινήσαμε το Μάρτιο του 1999 και βρισκόμαστε στο δεύτερο έτος της σύμπραξης μας.

Χρηματοδοτείται από το Ι.Κ.Υ. (σαν φορέα διαχείρισης των κονδυλίων) και το σχολείο μας.

Οι μαθητές των 4 ων σχολείων που συμμετέχουν ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα που άπτονται της θεματολογίας του (Τζαμάλες, η ζωή παλιότερα, τα ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς), τα οποία και ανταλλάσσονται από τα σχολεία μας.

Επίσης, παρουσιάζουν θέματα που τους ενδιαφέρουν προσωπικά στους συμμαθητές τους των εταιρικών σχολείων (π.χ. κάποιο γεγονός). Παρουσίασαν τους εαυτούς τους, το σχολείο και την πόλη μας και αντηλλάχθησαν χαρακτηριστικές δημιουργίες του μαθήματος των τεχνικών.

Έχει ηχογραφηθεί το τραγούδι του

Ε.Ε.Π. μας "Οι θησαυροί μας /Save your environment" σε C.D. από την χορωδία του σχολείου μας. Οι στίχοι είναι στα ελληνικά και αγγλικά.

Η γλώσσα του προγράμματος είναι τα αγγλικά και οι μαθητές μας γράφουν σε αυτή την γλώσσα. Η ανταλλαγή των θεμάτων γίνεται με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) το οποίο χρησιμοποιούν οι μαθητές (στο σχολείο γίνονται, ήδη, μαθήματα εκμάθησης ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ώρα της Σχολικής Ζωής).

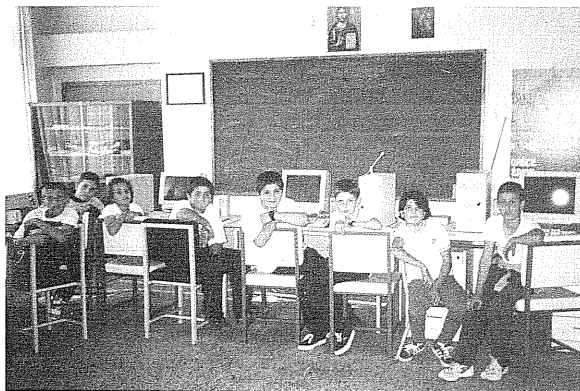
Σα μέρος του προγράμματος έχει δημιουργηθεί σελίδα (website) στο διαδίκτυο (Internet) με διεύθυνση:

www.otenet.gr/lexidimotikoioannina/index/index.htm. Η σελίδα αυτή είναι στα αγγλικά (για τις ανάγκες του προγράμματος), αλλά ετοιμάζεται και η ελληνική έκδοσή της.

Ένα σημαντικό μέρος της δουλειάς αυτής είναι και οι επισκέψεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές στα σχολεία μας (μας έχουν επισκεφθεί τον Οκτώβριο του 1998 και πρόκειται να μας ξαναεπισκεφθούν το Μάιο του 2000 και έχουμε επισκεφθεί και τα 3 σχολεία).

Με το Ε.Ε.Π. αυτό δίνεται, εν περιλήψει, η δυνατότητα στους μαθητές, κατ' αρχήν, να γνωρίσουν και να επανεκτιμήσουν τον τόπο μας (για να τον παρουσιάσουν στους εταίρους μας), να γνωρίσουν τους πολιτισμούς και την σχολική ζωή των άλλων χωρών, να νιώσουν πολύτιμα μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας (της Ευρωπαϊκής Ένωσης) και να μάθουν να χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Αλέξιος Μεχτίδης
Υπεύθυνος Προγράμματος



ΕΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

(Ραντεβού με τους αρχαίους προγόνους μας)



Η Δ' τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων, πραγματοποίησε εκπαιδευτική επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο της Δωδώνης στα πλαίσια του Προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός".

Οι μαθητές προετοιμάστηκαν από τις δασκάλες τους Ελένη Γοργόλη και Γεωργία Μολώνη με κείμενα κατάλληλα για την ηλικία τους που εκπόνησε η αρχαιολόγος κ. Γεωργία Πλιάκου με θέμα: "Στο ιερό της Δωδώνης". Ακόμη διάβασαν κείμενα από αρχαίες κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς και πα-

ρακολούθησαν βιντεοταινία με αποσπάσματα από αρχαίες τραγωδίες και κωμωδίες. Ετοίμασαν επίσης και ένα μικρό θεατρικό έργο από το βιβλίο της Γλώσσας με τίτλο: "Μένιππος και Χάροντας".

Φτάνοντας στη Δωδώνη τους περίμενε η αρχαιολόγος κ. Πλιάκου που τους ξενάγησε στο χώρο και συζήτησε μαζί τους. Το ενδιαφέρον των παιδιών τράβηξε η βελανιδιά στην "Ιερά οικία" όπου εκεί υποδύθηκαν τους "Ιερείς του Δία" δίνοντας απαντήσεις στις ερωτήσεις που τους υπέβαλαν "οι προσκυνητές".

Τέλος, στο χώρο του θεάτρου έπαιξαν με μεγάλη επιτυχία τη θεατρική παράσταση "Μένιππος και Χάροντας" που είχαν ετοιμάσει.

Τα παιδιά χάρηκαν την επαφή που είχαν με τους αρχαίους προγόνους μας, τις ρίζες μας και ένιωσαν υπερήφανοι γιατί είναι συνεχιστές τους.

Όλες οι δραστηριότητες στον αρχαιολογικό χώρο μαγνητοσκοπήθηκαν και προβλήθηκαν στους μαθητές των άλλων τάξεων του σχολείου.



**Δεντροφύτευση
από τους μαθητές
του 21ου Δημ. Σχολείου
Ιωαννίνων**

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΡΟΥΛΗΣ

Ο ιδρυτής των πρώτων Διδασκαλείων
στο δουλωμένο Γένος*

“Εν πρώτοις είμαι κατά καλήν τύχην τέκνον της Ηπείρου” (Δημήτριος Μαρούλης): “Και μείνας εν τη γωνία ταύτη του Ελληνισμού (Σέρρας Μακεδονίας) αγωνίζομαι να καταθέσω τον λίθον μου εις το οικοδόμημα της ζωοποιού Σχολής”.

“Η ζωοποιός Σχολή είναι το Διδασκαλείο Σερρών, το πρώτο στο δουλωμένο Γένος, στον αλύτρωτο Ελληνισμό και το καλότυχο τέκνο της Ηπείρου ο Διδάσκαλος του Γένους Δημήτριος Μαρούλης, καταγόμενος από τον Κασιικά Ιωαννίνων (1840-1892).

Και πράγματι, για δεκαπέντε έτη (1870-1885) στη σκλαβωμένη Μακεδονία ως γυμνασιάρχης, ιδρυτής και διευθυντής Διδασκαλείων, ιδρυτής τυπογραφείου και εκδότης βιβλίων και στη συνέχεια ως συγγραφέας περισπούδαστων παιδαγωγικών πραγματειών, υπήρξε “διδάσκαλος αυτοφεγγής εστίας φωτός” -κατά τη ρήση του- στον αλύτρωτο Ελληνισμό ο θερμουργός και ρηξικέλευθος παιδαγωγός Δημήτριος Μαρούλης.

Ο ίδιος ήθελε να υπογράφεται έτσι: “Δημήτριος Μαρούλης, αναγνώστης, τελειόφοιτος της Θεολογίας, διδάκτωρ της φιλοσοφίας, γυμνασιάρχης και διευθυντής των εν Σέρραις Διδασκαλείων”.

Γεννήθηκε στον Κασιικά Ιωαννίνων στα 1840. Στο Γραμματοδιδασκαλείο του χωριού του έμαθε τα πρώτα γράμματα και μετά φοίτησε σε Αλληλοδιδασκτικό στα Γιάννινα και στην περίφημη Ζωσιμαία Σχολή (στο λεγόμενο Γενικό Σχολείο-Ελληνικό- της Ζωσι-

μαίας).

Τα Αρχεία της Ζωσιμαίας Σχολής, τα οποία ερευνήσαμε, αποτελούν τη μόνο γραπτή πηγή για τις σπουδές του Μαρούλη στα Γιάννινα και τη μαθητική του Ζωή γενικά. Στη Ζωσιμαία, λοιπόν γράφτηκε και φοίτησε με το επώνυμο Κασιικιώτης, “Δημήτριος Αποστόλου Κασιικιώτης” και έτσι υπογράφει ιδιοχειρώς στο “Μητρώον εγγραφομένων”. Μετά τις απολυτήριες και ενιαύσιες εξετάσεις” τη σχολ. χρονιά 1858-59 ο Μαρούλης γίνεται υπότροφος της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής παίρνοντας την υποτροφία του Κληροδοτήματος Ευθυμίου Χριστοδούλου. Έτσι, το όνειρό του να μάθει γράμματα, να γίνει διδάσκαλος Σχολείου και διδάσκαλος διδασκάλων στις αλύτρωτες περιοχές της Ελλάδας γίνεται πραγματικότητα.

Σπούδασε επί πέντε έτη στη Ριζάρειο (4 έτη γυμνάσιο συν ένα θεολογικά μαθήματα), μάλιστα με τα επώνυμα “Αναγνωστούπουλος ή Μαρούλης” και κατόπιν γράφτηκε στο Εθνικό Πανεπιστήμιο. Δεν περάτωσε όμως τις σπουδές του, γιατί στάλθηκε από το Διευθυντή της Ριζαρείου Σωκρ. Κολιάτσο ως διδάσκαλος θρησκευτικών σε μια Γερμανική Σχολή στη Σμύρνη, στο λεγόμενο Διεθνές Λύκειο.

Βαθύτατος γνώστης των θεολογικών ο Μαρούλης, ικανός και πειστικός ρήτορας, νεωτεριστής, με διορατικό νου και ψυχικό σθένος, με ευρύτητα γνώσεων, γεννημένος δάσκαλος, έγινε ο κινητήριο μοχλός της Σχολής ευθύς εξαρχής. Κατέδειξε στη δι-

εύθυνση του Λυκείου ότι ματαιοπονούν με το να επιδιώκουν να εκχριστιανίσουν Μωαμεθανούς και Ιουδαίους και με επιχειρήματα φιλοσοφημένα και καλώς μελετημένα απέδειξε ότι ο σκοπός θα επιτυγχανόταν με εκπαίδευση του ελληνικού στοιχείου.

Οι ιδέες του Μαρούλη υιοθετήθηκαν από το Γερμανικό Σωματείο, που τον πήρε στη Γερμανία για ανώτερες σπουδές. Κατά την τετραετή παραμονή του στην Εσπερία, παρακολούθησε θεολογικά, φιλοσοφικά και κυρίως παιδαγωγικά μαθήματα στα πανεπιστήμια Μονάχου, Βερολίνου και Τυβίγγης, στο οποίο και αναγορεύτηκε διδάκτορας της φιλοσοφίας το 1869.

Το καλοκαίρι της ίδιας χρονιάς (1869) επέστρεψε στην Ελλάδα. Από την Αθήνα, όπου βρέθηκε, κλήθηκε αμέσως ν' αναλάβει τη διεύθυνση του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης (γυμνασιάρχης). Αυτός εξάλλου ήταν ο διακαής του πόθος, να υπηρετήσει την παιδεία στον αλύτρωτο ελληνισμό.

Σ' ένα Σχολείο, όπως αυτό της Θεσσαλονίκης, όπου όλα: οργάνωση, μέθοδος διδασκαλίας, μαθήματα, ήταν απαρχαιωμένα, δεν μπορούσε να μείνει απαθής ο δάσκαλος Μαρούλης, φωτισμένος και εμπνευσμένος από τα σύγχρονα ρεύματα αγωγής και τις νέες μεθόδους των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτηρίων. Επεχείρησε αμέσως μεταρρυθμίσεις. Ο ίδιος συχνά παρατηρούσε πως οι δάσκαλοι γεμίζουν τα κεφάλια των μαθητών με απαρέμφατα και δεν παρέχουν ανθρωπιστική παιδεία, αγωγή που αναπτύσσει νου, ψυχή, σώμα και προπάντων το θρησκευτικό αίσθημα. Επόμενο ήταν οι επαναστατικές νεωτεριστικές του ιδέες να εγείρουν θύελλα εναντίον του. Πρώτοι αντέδρασαν οι συνάδελφοί του στη Σχολή, οι οποίοι ξεσήκωσαν και τους γονείς κατά του Μαρούλη. Έτσι, η Εφορεία

του Σχολείου έβαλε τέλος στο ζήτημα απολύοντάς τον πριν από τη λήξη του σχολ. έτους 1869-1870.

Όμως, ο ακάματος, ο ενθουσιώδης, ο νεωτεριστής και ανακαινιστής παιδαγωγός κλήθηκε αμέσως στις Σέρρες και από τα μέσα του 1870 ανέλαβε τη διεύθυνσή του εκεί Ημιγυμνασίου, που λεγόταν ως τότε "Ανώτατον Ελληνικόν Σχολείον".

Η Σχολή Σερρών, της οποίας τη διεύθυνση ανέλαβε ο Μαρούλης, δεν ήταν παρά ένα Ημιγυμνάσιο και οι Σερραίοι φιλοδοξούσαν να το κάμουν Γυμνάσιο αντίστοιχο μ' αυτά του Ελευθέρου Ελληνικού Κράτους.

Εκείνον τον καιρό ιδρύθηκε στις Σέρρες και ο Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος που σκοπό είχε τη διάδοση της παιδείας στην πόλη και την επαρχία, όπου μάλιστα έπρεπε να αντιμετωπισθεί η βουλγαρική προπαγάνδα και τα επεκτατικά της σχέδια.

Όπως στα Γιάννινα υπήρχαν δύο κόμματα της "κόσσας" (αρχοντολόι) και της "βλιώρας" (φτωχολογιά), έτσι και στις Σέρρες ήταν τα αντίστοιχα "Τζιορμπατζήδων ή Κοτσιαμπάσηδων". Στο Σύλλογο κυριάρχησε το κόμμα των Τσιπλάκηδων (Συλλογικοί λεγόμενοι) και ο Μαρούλης τάχθηκε με το "κοσμοβριθές κόμμα του λαού", προκαλώντας οπωσδήποτε την αντιπάθεια των Κοτσιαμπάσηδων, οι οποίοι και θα τον διώξουν αργότερα.

Οι Σέρρες είχαν παράδοση στα γράμματα, όπως και τα Γιάννινα. Όμως, η Ανώτατη Σχολή και τ' άλλα 6 εκπαιδευτήρια δεν κάλυπταν τις ανάγκες των χιλιάδων μαθητευσίμων στην περιοχή. Αλλά και οι διδάσκαλοι ήταν λίγοι και ημιμαθείς. Έτσι, ο Μαρούλης με την πρώτη κιάλας ομιλία του προς τους Σερραίους έθεσε το θέμα ιδρύ-

σεως Διδασκαλείου για την εκπαίδευση δημοδιδασκάλων και δημοδιδασκαλιστών. Αντίθετα, το αρχοντολόι ήθελε πλήρες Γυμνάσιο, για να εγγράφονται τα παιδιά τους κατευθείαν στον Πανεπιστήμιο Αθηνών. Μάλιστα στο πρώτο εκπαιδευτικό συνέδριο που πραγματοποιήσε ο Μαρούλης στις Σέρρες στο τέλος της σχολ. χρονιάς 1870-71 το θέμα που κυριάρχησε ήταν η ίδρυση Διδασκαλείου.

Οι Σερραίοι είδαν ευθύς εξαρχής ότι δεν είχαν γυμνασιάρχη έναν εκπαιδευτικό “φορτωμένο” με τυπικές περγαμηνές, αλλά άριστο παιδαγωγό και δάσκαλο ότι είχαν γυμνασιάρχη μια “θερμουργό φύση”, άνθρωπο γεμάτον όρεξη, ορμητικότητα και ζωτικότητα. Έλεγε ο Μαρούλης.

“Αι Σέρραι κέκληνται και φύσει και θέσει ίνα γένωνται εν τη Μακεδονία ό,τι αι Αθήναι το πάλαι ήσαν εν όλη τη Ελλάδα”. Και στις αμέσως επόμενες ομιλίες του απέδειξε ότι για να εκπληρώσουν οι Σέρρες αυτή την αποστολή, θα πρέπει να μορφωθούν” και να τεθούν εις δραστήριον ενέργειαν οι συντελεσταί της ηθικής μορφώσεως και πνευματικής αναπτύξεως του ανθρώπου”. Και ήταν οι συντελεστές που διεκήρυσσε ο Μαρούλης: α’ η Οικογένεια, β’ η Σχολή (ο διά ζώσης μορφωτής διδάσκαλος της νεότητος, γ’ η Εκκλησία (ο από του άμβωνος φωτίζων ιερέυς), δ’ η Δημοσιογραφία (ο δια γραφής διδάσκαλος πάσης ηλικίας και φύλλου), ε’ το θέατρον (ο επί σκηνης μορφωτής των ηθών), στ’ η Πολιτεία (ο πατριώτης, άμα και πατρικός υπάλληλος), ζ’ η εν γένει Κοινωνία, και η’ η Εργασία (το έντιμον επάγγελμα ή λειτούργημα)”. Ούτε λίγο ούτε πολύ ο Μαρούλης έδειξε ότι προτίθεται να ταραξει τα λιμνάζοντα νερά στις Σέρρες, όσον αφορούσε στα εκπαιδευτικά και κοινοτικά πράγματα.

Ως τον Ιανουάριο του 1872 ο Μαρούλης είχε πείσει και τον τελευταίο των Συλλογικών για τη σύσταση Διδασκαλείου στις Σέρρες. Έτσι, την 1η Φεβρουαρίου του ίδιου έτους ο Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος ενημέρωνε με επιστολή του τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κων/λεως ότι “αυτοί εσύστησαν διδασκαλείον”. Το Σεπτέμβριο του 1872 το “νεοπαγές ανώτερον εκπαιδευτήριον Σερρών, το πολυπόθητο Διδασκαλείο άρχισε τη λειτουργία του με 30 μαθητές και Διευθυντή το Δημήτριο Μαρούλη. Και ήταν τούτο το πρώτο στο είδος του εκπαιδευτήριου στον αλύτρωτο Ελληνισμό.

Αξίζει να επισημάνουμε με συντομία μερικά σημεία από τη λειτουργία του Διδασκαλείου, του οποίου ψυχή υπήρξε ο Μαρούλης.

Την πρώτη χρονιά οι μαθητές, παρά τις διαφορές στις δυνατότητες και το μαθησιακό επίπεδο, σχημάτισαν μία τάξη. Τη δεύτερη, όμως, χρονιά χωρίστηκαν σε δύο τμήματα. Τα Φυσικομαθηματικά δίδασκε ο μέχρι τότε Διευθυντής του Ελληνικού Σχολείου Μελενίκου Μιχαήλ Γράτσιος. Τα Ελληνικά κλήθηκε να διδάξει ο Γεώργιος Σωτηριάδης, ο μετέπειτα αρχαιολόγος και καθηγητής Πανεπιστημίου. Τα Παιδαγωγικά μαθήματα στο Διδασκαλείο ανέλαβε να διδάξει ο ίδιος ο Μαρούλης, αφού η κύρια ειδικότητά του ήταν παιδαγωγός. Επίσης, τα Θρησκευτικά δίδασκε μόνος του. Ως καθηγητής Μουσικής, Τεχνικών μαθημάτων και Γερμανικής γλώσσας προσλήφθηκε ο Γερμανός Wilhelm Johnsen (Τζιόνσεν), ο οποίος και μελοποίησε ποιήματα Ελλήνων ποιητών (όπως “Την άνοιξη” του Ι. Βηλαρά, κ.ά.). Και το εκπληκτικό! Τη γυμναστική δίδασκε “μετά ζήλου” ο ίδιος ο Μαρούλης και μ’ αυτή παιδιές, ελληνικά λαϊκά παιγνί-

δια και χορούς.

Στο πρόγραμμα του Διδασκαλείου περιέλαβε τα εγκύκλια μαθήματα της Μέσης Εκπαίδευσης και τα απαραίτητα παιδαγωγικά, αφού θα έβγαζε διδασκάλους ή διδασκαλιστές, όπως πολλοί τότε τους αποκαλούσαν. Το μάθημα της Παιδαγωγικής περιλάμβανε: “Διοργανωτική, Γενική και Ειδική διδακτική ή Μεθοδική”. Δε χρησιμοποιούσαν βιβλία, αλλά κρατούσαν σημειώσεις, τις οποίες διασταύρωναν μεταξύ τους οι μαθητές και διαμόρφωναν σε χειρόγραφο βιβλίο. (Διασώθηκαν τέτοια χειρόγραφα από τις παραδόσεις Μαρούλη). Με τα μαθήματα Μουσικής και Γυμναστικής που εισήγαγε στη Σχολή σκανδάλισε την κοινωνία της εποχής! Μουσική φωνητική με νότες και ενόργανο με βιολί. Τα ποιήματα και τα δημοτικά τραγούδια ανέλυε στους μαθητές πάντα ο ίδιος ο Μαρούλης. Στο Διδασκαλείο συστήθηκε και Οικοτροφείο για τους μακρινούς μαθητές, στο οποίο οργανώθηκε αναγνωστήριο και βιβλιοθήκη. Η παλιά μέθοδος της Αλληλοδιδασκτικής αποκλείστηκε παντελώς, ο βερμπαλισμός κατά τη διδασκαλία και η αποστήθιση αποφευγόταν, ενώ δόθηκε μεγάλη σημασία στις αρχές της εποπτείας και αυτενέργειας: εισήχθη η Σωκρατική μαιευτική μέθοδος διδασκαλίας και εξασκούσαν οι μέλλοντες διδάσκαλοι στις κατ’ οίκον εργασίες. Διδάχθηκε θέατρο και ανέβηκαν στη σκηνή αξιόλογα έργα. Επίσης, συγκροτήθηκε χορωδία, γεγονός που διασώθηκε ως το σημαντικότερο στα μουσικά χρονικά.

Τις πρακτικές ασκήσεις οι μαθητές (διδασκαλιστές) έκαναν καταρχήν σε σχολείο της πόλης, ώσπου ιδρύθηκε “Πρότυπο Σχολείο” κοντά στο Διδασκαλείο.

Την ίδια εποχή ο Μαρούλης ορίστηκε από το Φιλ. Σύλλογο Κων/λεως μέλος της

Εκπαιδευτικής Επιτροπής για τη σύνταξη “Κανονισμού Λειτουργίας Διδασκαλείων”. Μάλιστα ήταν το μόνο μέλος με εμπειρία σ’ αυτό το είδος εκπαιδευτήριο. Ο Κανονισμός αυτός εφαρμόστηκε στα νέα Διδασκαλεία Κεστορατίου και Φιλιππουπόλεως.

Όμως, “η ειρηνική εποχή”, όπως θα γράψει ο Μαρούλης, θα διαρκέσει μόλις δύο χρόνια. Η σύγκρουση των δύο κομμάτων (Κοτσιαμπάσηδων και Τσιπλάκηδων) για τη διαχείριση των κοινών της πόλης έβλαψε το Διδασκαλείο. Ο Μαρούλης ήρθε σε ρήξη γρήγορα και με τις δύο μερίδες. Παύθηκε από Διευθυντής και καθηγητής. Τράπηκε, όμως, αμέσως στην ίδρυση δικού του ιδιωτικού Διδασκαλείου, στο οποίο προσήλθαν και γράφτηκαν όλοι σχεδόν οι μαθητές του προηγούμενου Διδασκαλείου. Τούτο συντηρούνταν από τις συνδρομές εξωτερικού (ομογενών και Φιλελλήνων). Το νέο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο του Μαρούλη προόδευε και γρήγορα συστήθηκε κοντά σ’ αυτό και παρόμοιο Θηλέων για την εκπαίδευση διδασκαλιστών· επίσης και Πρότυπη Αστική Σχολή με τμήματα για πρακτικές ασκήσεις και προεπαγγελματική εκπαίδευση. Αντίθετα, το πρώτο Διδασκαλείο του Συλλόγου με Διευθυντή του τώρα τον άλλο αξιόλογο Ηπειρώτη παιδαγωγό Βράνο Βωζάνη υπολειπομένη, ώσπου γρήγορα έκλεισε.

Στο τέλος της σχολ. χρονιάς 1874-75 αποφοίτησαν από το Διδασκαλείο του Μαρούλη οι πρώτοι διδάσκαλοι, που κλήθηκαν να διδάξουν στα σχολεία του αλύτρωτου Ελληνισμού.

Στη διετία 1878-79, ενώ οι πολέμιοι του Μαρούλη χάλκευαν εναντίον του νέο διωγμό, τούτος ίδρυσε και λειτούργησε Τυπογραφείο, που ήταν το δεύτερο στη Μακεδονία μετά τον “Ερμή” Θεσσαλονίκης. Τυ-

πώθηκαν σ' αυτό η εφημερίδα "Μακεδονία" και άλλα βιβλία. Την άνοιξη του 1879 οι πολέμιοι του Μαρούλη, έχοντας σύμμαχους και το δεσπότη Σερρών, κάνουν την τελευταία απόπειρα να κλείσουν το Διδασκαλείο και να σταματήσουν τις άλλες δραστηριότητές του. Έτσι, πετυχαίνουν να εκδοθεί από το Πατριαρχείο "Επιτίμιον" κατά του Μαρούλη. Τούτο το γεγονός τον πίκρανε και τον πλήγωσε ανεπανόρθωτα! Τότε αναγκάστηκε να απαντήσει στους επικριτές του με το βιβλίο του "Τα έργα των εχθρών μου και το έργον μου...", το οποίο τύπωσε στο Τυπογραφείο των Διδασκαλείων του.

Παρόλες τις αντιξοότητες, το Διδασκαλείο λειτούργησε ως το 1885 και βγήκαν δεκάδες διδάσκαλοι, οι λεγόμενοι Μαρουλιστές, για να διδάξουν στη Μακεδονία, την Ήπειρο, την Ανατολή, σ' όλον τον αλύτρωτο Ελληνισμό, αλλά και σε περιοχές της Ελεύθερης Ελλάδας. Αρκετοί μάλιστα Μαρουλιστές κατέλαβαν ανώτατα αξιώματα ως κληρικοί και λαϊκοί.

Από τις Σέρρες ο Μαρούλης ήρθε στην Αθήνα, όπου ζούσε κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα. Ο περιβόητος παιδαγωγός Παπαμάρκου, που κατείχε υψηλή θέση στο Υπουργείο Παιδείας, και με τον οποίο είχε συγκρουσθεί ο Μαρούλης για τα εκπαιδευτικά πράγματα, τον εμπόδιζε από κάθε δημόσια θέση.

Ως μέλος του "Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου" ο Μαρούλης (τότε η Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση είχαν κοινό Σύλλογο) δημοσίευσε σε συνέχειες στο περιοδικό του Συλλόγου "ΠΛΑΤΩΝ" την αξιολογική και πρωτότυπη παιδαγωγική του πραγματεία. "Το νοσερόν εν τη εκπαιδεύσει... και το μέσον θεραπείας...". Το αξιοσημείωτο είναι ότι στη μελέτη του αυτή ο Μαρούλης συνιστά την ίδρυση σχολείων για παιδιά "κωφά-

λαλα, τυφλά, εγκαταλελειμμένα, ανάγωγα και πάσχοντα κατά τας διανοητικές δυνάμεις". Την ίδια χρονιά, 1888, τύπωσε και κυκλοφόρησε και το άλλο αξιόλογο βιβλίο του "Περί μορφώσεως Ελλήνων Δημοδιδασκάλων".

Ο Μαρούλης πέθανε καταφρονημένος και άρρωστος (από σωματική και ψυχική νόσο) στο Δρομοκαϊτειο στις 28 Νοεμβρίου 1892. (Εκεί βρέθηκε με το Γ. Βιζυηνό και τον Ιωάν. Λαμπρίδη). Οι διώξεις από τους μητροπολίτες, τους κοτσιαμπάσηδες και τους ισχυρούς της κοινότητας Σερρών, αλλά και από τους παράγοντες του Υπουργείου (Παπαμάρκου, Πανταζίδη) κλώνισαν ανεπανόρθωτα την υγεία του.

Μετά το θάνατό του παιδαγωγοί, ιστορικοί, πολιτικοί, συγγραφείς και λόγιοι γενικά εξήραν το έργο του Μαρούλη και τη μεγάλη του προσφορά στην παιδεία του αλύτρωτου Ελληνισμού. Ο Δημήτριος Μαρούλης επέβη κατατάσσεται στους Διδασκάλους του Γένους.

Η γενέτειρά του, ο Κατοικός Ιωαννίνων, 103 έτη μετά το θάνατό του, (1995) τίμησε το μεγάλο τέκνο της. Εξέδωσε το βιβλίο για το βίο και το έργο του, το οποίο συνέγραψε ο υποφαινόμενος, κατασκεύασε την προτομή του (έργο γλυπ. Ν. Σινίκη) και ονόμασε το Λύκειο Κατοικά "Μαρούλειο Λύκειο".

(Πηγές και βιβλιογραφία στο ομώνυμο βιβλίο του Χρήστου Σκανδάλη).

* Πηγή για το άρθρο αποτελεί το βιβλίο μου για το βίο και το έργο του Δημ. Μαρούλη: ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΡΟΥΛΗΣ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΟΥ ΓΕΝΟΥΣ, 1840-1892.

Έκδοση Κοινότητας Κατοικά Ιωαννίνων. Γιάννινα 1995. (Το βιβλίο διατίθεται από το δ.δ. Κατοικά του Δήμου Παμβώτιδος).

Χρήστος Σκανδάλης

Συνταξιούχος δάσκαλος-συγγραφέας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Σ.Μ.Ε.Α (ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

..... *Ιωάννης Ν. Βασδέκης*

Πολλά από τα προβλήματα που απασχολούν την Ειδική Αγωγή χρονίζουν άλτα. Παρατηρείται μια διάγκωση του κύματος διαμαρτυρίας των γονέων και των ίδιων των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες που δεν μπορούν να βρουν λύση στα φλέγοντα προβλήματά τους.

Η δομή του συστήματος είναι δύσκαμπτη και αναποτελεσματική, ανατροφοδοτεί την άσκοπη γραφειοκρατία, και δεν επιτρέπει πρωτοβουλίες και άμεση εφαρμογή καινοτομιών συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης των νέων τεχνολογικών μέσων.

Υιοθετείται η "προκρούστεια" προσέγγιση, προσαρμόζοντας το μαθητή στο υπάρχον σύστημα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να διανύσει πολύ δρόμο ακόμη. Οποιοδήποτε σύστημα εκπαίδευσης - πολύ περισσότερο στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής - διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την αντικειμενική αξιολόγηση των σταδίων εφαρμογής της. Η επιστημονική μεθοδολογία διασυνδέεται με την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, τα υλικά τεχνολογικά μέσα και τις καινοτομίες για την υλοποίηση διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί. Η διασύνδεση αυτή υλοποιείται από ένα κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό που λειτουργεί για το συμφέρον του παιδιού με Ειδικές Ανάγκες.

Ειδικά στο θέμα των τεχνολογικών

μέσων η χώρα μας πρέπει να αναβαθμιστεί ποιοτικά σε σχέση με παρόμοια σχολεία των αναπτυγμένων χωρών. Το προσωπικό Σ.Μ.Ε.Α ενημερώνεται βιβλιογραφικά και όχι από την άμεση πληροφόρηση που παρέχει το διαδίκτυο (INTERNET κ.λ.π.).

Είναι ανύπαρκτο το κοινό πλαίσιο εργασίας όλων των Σ.Μ.Ε.Α. Πολλοί έχουν αναφερθεί κατά καιρούς στην ένταξη και στην ενσωμάτωση των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Στο επίπεδο όμως της νομοθεσίας έχουν γίνει πάρα πολύ λίγα.

Ειδικά στη λειτουργία των Ειδικών Τάξεων ανέκυψαν διάφορα ζητήματα που αφορούσαν την εύρυθμη και πιο αποτελεσματική λειτουργία τους. Η ευθύνη για την επίλυση των ζητημάτων αυτών εναπόκειται στους φορείς που ασχολούνται με την Ειδική Αγωγή και κατά κύριο λόγο το ΥΠ.Ε.Π.Θ.:

- έπρεπε να είχε ιδρύσει έγκαιρα σ' όλες τις έδρες των Πανεπιστημίων της χώρας τμήματα μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή για να στελεχωθούν όλες οι Ειδικές Τάξεις από εκπαιδευτικούς μετεκπαιδευμένους στην Ειδική Αγωγή.
- έπρεπε να υλοποιήσει την έκδοση βιβλίων για παιδιά με νοητική υστέρηση και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η παραγωγή εποπτικού και παιδαγωγικού υλικού και η κατάρτιση κριτηρίων για τον εντοπισμό και αξιολόγηση μαθησιακών ικανοτήτων στη Γλώσσα, Μαθηματικά κ.α.,
- έπρεπε να αξιοποιήσει τις Ετήσιες Εκθέσεις Λειτουργίας των Ειδικών Τάξε-

ων όπου καταγράφονται όλα τα θετικά και αρνητικά της λειτουργίας τους.

- έπρεπε να καθιερώσει ζώνη με θέματα ειδικής αγωγής στους Κρατικούς Τηλεοπτικούς Σταθμούς.

- έπρεπε να δραστηριοποιήσει περισσότερο το έργο της Δ/σης Ειδικής Αγωγής.

- έπρεπε να αποσαφηνίσει το ρόλο και τη λειτουργία των Ειδικών Τάξεων σε σχέση με τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Ένας άλλος εμπλεκόμενος φορέας που δεν έχει προσεχθεί ιδιαίτερα είναι του γονέα και της οικογένειας του ατόμου με Ειδικές Ανάγκες. Οι γονείς είναι απληροφόρητοι μακριά από τις σύγχρονες εξελίξεις του τομέα, ενώ παράλληλα αναζητούν την καλύτερη δυνατή λύση για το παιδί τους.

Στο επίπεδο της επιστημονικής καθοδήγησης δεν θα πρέπει η πολυετής υπηρεσία να είναι εγγύηση της επιστημονικότητας. Το ζήτημα βαραίνει την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων καθώς και των επιτελικών θέσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Με βάση την υπάρχουσα κατάσταση ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής είναι μετέωρος.

Οι Σ.Μ.Ε.Α. έχουν αφεθεί στην μοίρα τους από την Πολιτεία χωρίς επαρκή επιστημονική καθοδήγηση, υλικοτεχνική υποστήριξη, μηχανισμούς ανατροφοδότησης και αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων.

Είναι επιτακτική ανάγκη η ολοκληρωμένη επιτελική σχεδίαση από διεπιστημονική επιτροπή ειδικών. Σπουδαίος παράγοντας θεωρείται η εξασφάλιση οικονομικής και επιστημονικής στήριξης. Το προσωπικό θα πρέπει να επιμορφώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα πάνω

σε σύγχρονες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας.

Επίσης, να μετέχει σε προγράμματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε γνώσεις και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης του έργου του. Σημαντικό βήμα είναι η λειτουργία Πανεπιστημιακού Τμήματος Ειδικής Αγωγής στα Πανεπιστήμια (ήδη στα Ιωάννινα έχει εξαγγελθεί η ίδρυσή του). Ο ρόλος του Διευθυντή των Σ.Μ.Ε.Α. χρήζει άμεσης αναβάθμισης.

Άμεσης προτεραιότητας θεωρείται η προώθηση διαδικασιών συγγραφής ενός Αναλυτικού Προγράμματος στο οποίο θα επιχειρείται κοινό πλαίσιο εργασίας για ολόκληρη τη χώρα. Η φιλοσοφία του και η οργάνωσή του θα επιτρέπει την προσαρμογή τους σε επιμέρους ανάγκες διαφορετικών ατόμων.

Μεγάλη συμβολή στην υλοποίηση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής παρέχει η άμεση δημιουργία διαδικτύου σε όλες τις Σ.Μ.Ε.Α.

Όσον αφορά τους γονείς πρέπει να επιτευχθεί συστηματική συνεργασία μαζί τους, να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται στον τρόπο που θα μπορέσουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους.

Το όραμα της Ειδικής Αγωγής πρέπει να στηρίζεται σ' όλους τους κοινωνικούς εταίρους. Επιβάλλεται η διαμόρφωση ενός συστήματος ανθρωποκεντρικού που να έχει τις βάσεις του σε μια ενιαία πολιτιστική "κουλτούρα". "Το γεγονός ότι στη χώρα μας πρόσωπα με ειδικές εκπ/κές ανάγκες δεν είναι ενταγμένα στο σχολικό σύστημα, στον επαγγελματικό χώρο, στο χώρο εργασίας και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής δεν είναι ανάγκη να αναφερθεί. Χρειάζεται όμως να επισημάνουμε ότι τα αιτήματα του αύριο επιβάλλουν την αναθεώρηση προ-

γραμμάτων, ένα καινούργιο προσανατολισμό, ένα νέο σχολείο το σχολείο που θα είναι δημιουργός και φορέας κουλτούρας αλληλεγγύης" (ΣΟΥΛΗΣ Σ.Γ., 1996).

Το σύστημα πρέπει να υποστηρίζει τους λειτουργούς του να γίνουν ειδικοί και να τους αντιμετωπίζει έτσι προσφέροντάς τους αξιοπρεπείς αμοιβές. Να εξασφαλίζει σύγχρονα μέσα, υλικοτεχνική υποδομή και αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας. Να επιμορφώνει και να πληροφορεί τον εκπ/κό καθόλη την εκπ/κή του πορεία.

Να υποστηρίζει διεπιστημονικά και συμβουλευτικά οποιαδήποτε ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση.

Επειδή η κοινωνία έχει ανάγκη από ένα "σχολείο για όλους με όλους", το σύστημα θα πρέπει να έχει ως στόχο και εφαρμογή την αρχή της ένταξης και την ενσωμάτωση των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Πρέπει να διέπεται από ισοτιμία, αλληλοαποδοχή χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς για μια καλύτερη εκπ/ση.

Τέλος σημαντικές θεωρούνται οι προτάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και αξίζει να αναφερθούν επιγραμματικά:

- "Ενέργοποίηση του Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με το Ν. 1566/85.

- Επιμόρφωση σε όλο το προσωπικό της Ειδικής Αγωγής.

- Η φοίτηση των νηπίων σε ειδικά νηπιαγωγεία να γίνει υποχρεωτική και η αναγωγή μαθητών ανά δάσκαλο από 8 προς 1 που ισχύει σήμερα να γίνει 6 προς 1.

- Να διατηρηθούν οι Ειδικές Τάξεις και να ενισχυθούν.

- Να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν στην έδρα κάθε νομού Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και συμβουλευτικής

Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) και να επιλέγονται οι προϊστάμενοι αυτών από υπηρεσιακό συμβούλιο.

- Οι μονάδες ειδικής αγωγής να διατηρήσουν το ειδικό προσωπικό που είναι αναγκαίο για τη λειτουργία τους με παράλληλο διορισμό ειδικού παιδαγωγού και στα Κ.Δ.Α.Υ.

- Να προωθήσει η Πολιτεία διατάξεις που να αφορούν στην επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Δημόσιο και ιδιωτικό τμήμα.

- Να εκδοθούν για την ειδική αγωγή κατάλληλα βοηθητικά βιβλία.

- Να μη θιγούν κυρίαρχα εργασιακά και οικονομικά δικαιώματα όσων εργάζονται σε ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις.

- Να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση με καινούργιες ειδικότητες, με οργανική θέση (εργοθεραπευτές), φυσιοθεραπευτές, μουσικοθεραπευτές, ακουολόγοι κ.α.)

- Να ιδρυθούν ειδικές τεχνικές επαγγελματικές σχολές ισοτίμες με το Γυμνάσιο.

- Να μη δοθεί η δυνατότητα σε ιδιώτες και φορείς να αποκτούν άδεια λειτουργίας "κέντρων" ειδικής αγωγής, ώστε η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες να μη γίνει χώρος εκμετάλλευσης, διατηρώντας το δημόσιο δωρεάν χαρακτήρα της, πράγμα που είναι υποχρέωση της Πολιτείας". (Διδασκαλικό Βήμα 1-2-/1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΔΗΜΟΥ Γ.Η., «Απόκλιση - Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο», Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.

ΣΟΥΛΗΣ Σ.Γ., "Κουλτούρα Αλληλεγγύης: Πρόταση για την κοινωνική ένταξη των προσώπων με ειδικές εκπ/κές Ανάγκες" Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Επιστημονική επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα 1996.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1999