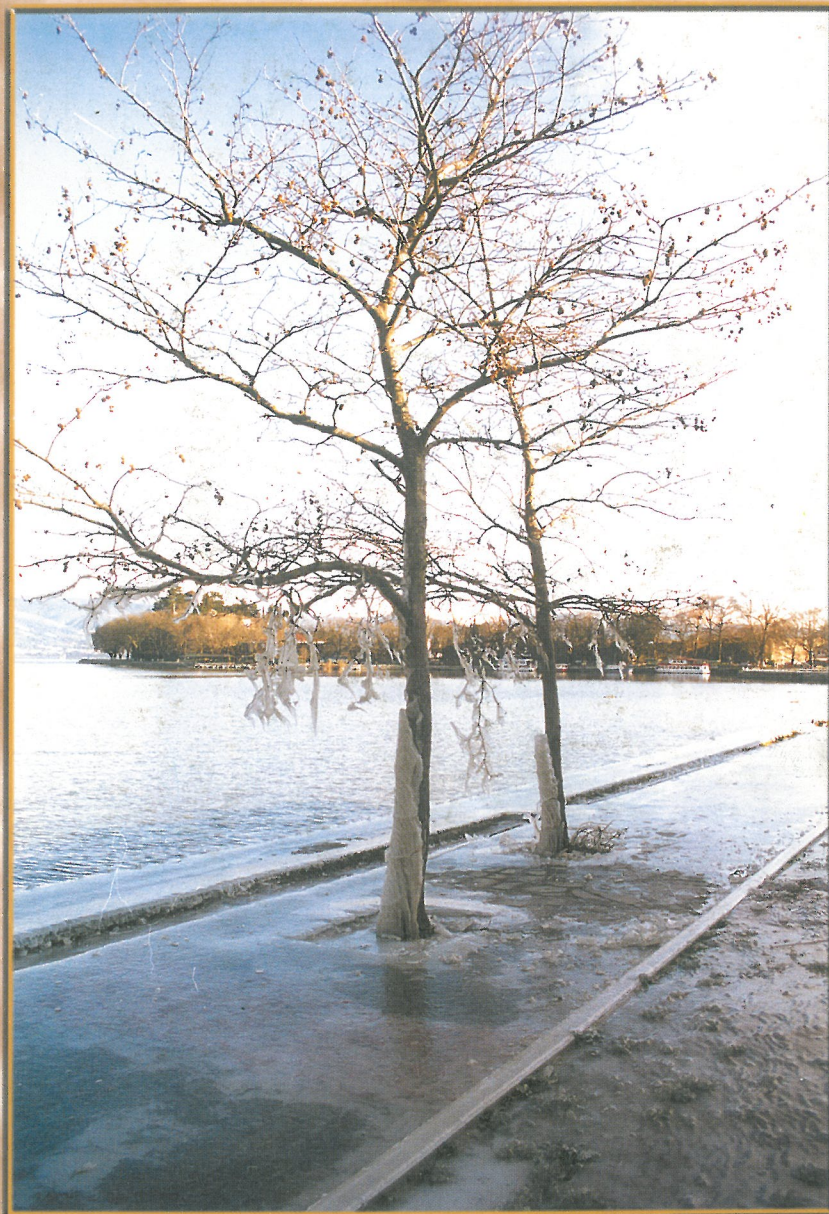


Δείκτες Εκπαίδευσης



ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΕΥΧΟΣ 4ο - ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2002

Γενάρης 2002

Γρήγορα περνάει ο χρόνος. Γενάρης 2001. Γενάρης 2002... Ανάποδα η μέτρηση. Αναπολήσεις. Αναμνήσεις. Γεγονότα συγκλονιστικά έρχονται στο μυαλό μας. Γεγονότα παγκόσμια που συγκλόνισαν τον κόσμο μα και μικρά του καθηνός, προσωπικά, που συγκλόνισαν τον ίδιο. Οι δίδυμοι πύργοι, ο πόλεμος του τάδε, η γέννηση του γιου μου, ο θάνατος της μητέρας μου.

Και έτσι δεν είμαστε ίδιοι πια. Όλα αυτά και αγγίζουν την ψυχή, και μεταλλάσσουν, τροποποιούν τη ζωή μας. Ή τουλάχιστον έτσι θα ήρεπε να γίνεται. Κι όμως... ο χρόνος τρέχει τόσο γρήγορα, τα γεγονότα εναλλάσσονται με τρομακτική ταχύτητα. Το επόμενο ακυρώνει το προηγούμενο πριν αυτό μας επηρεάσει. Πριν «καθίσει» μέσα μας, πριν το σκεφτούμε, το νιώσουμε, το εντάξουμε στο εσωτερικό σύστημα των συναισθημάτων μας, των απόψεών μας, των αξιών μας.

Η ταχύτητα δεν μας αφήνει να «μεγαλώσουμε», να «ωριμάσουμε», να αποκτήσουμε εκείνη τη σοφία που κάποτε γινόταν φανερή με την πρώτη ματιά πάνω στις ρυτίδες του γέροντα και της γερόντισσας με τις λίγες κουβέντες, τις μεστές, τις σίγουρες ...το απόσταγμα της ζωής.

Η Συντακτική Επιτροπή

ΤΟ ΣΧΟΛΑΡΧΕΙΟ

(ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ)

Παύλου Γκαλντέμ

Όταν υπηρετούσα αναπληρωτής δάσκαλος σε χωριό της Λάκκας Σουλίου, γνώρισα έναν συμπαθέστατο γεράκο, που με είχε εντυπωσιάσει με τις γνώσεις του στα Αρχαία Ελληνικά. Εκφωνούσε με άνεση αποσπάσματα από τον Λουκιανό, τον Ξενοφώντα και άλλους αρχαίους και έκλινε χωρίς λάθη:

Ο κύων-του κυνός, η γλαύξ-της γλαυκός κ.ά.

- Είμαι του Σχολαρχείου, υπερηφανευόταν.

Αργότερα, σ' άλλο χωριό, στις παρυφές του Λάκμου, απ' το σχολείο μου αγνάντευα απέναντι ένα μεγαλόπρεπο, για τα μέτρα του χωριού, κτίριο.

- Είναι το παλιό Σχολαρχείο, μου εξήγησε κάποιος. Σ' αυτές τις πρώτες επαφές με την έννοια του Σχολαρχείου ήρθε να προστεθεί, πολύ αργότερα, το γεγονός της ανεύρεσης μερικών τίτλων σπουδών, που είχαν εκδοθεί από Σχολαρχεία κι έτσι κινήθηκε το ενδιαφέρον μου να ψάξω να βρω τι ακριβώς ήταν αυτό το Σχολαρχείο και παραξελεύτηκα κάπως όταν έμαθα ότι η επίσημη ονομασία του είναι "ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ". Παραξελεύτηκα και λίγο απογοητεύτηκα, γιατί μου άρεσε η λέξη "Σχολαρχείο", όπως και η λέξη "Σχολάρχης". Από τον τίτλο αυτό του Διευθυντή του έλαβε και την επωνυμία του το Σχολείο: Σχολάρχης - Σχολαρχείο και κατά τον Σπ. Ευαγγελόπουλο (ελληνική εκπαίδευση, τόμ. Α', Αθήνα 1998, σελ. 156) ήταν μια μεταφύτευση του αντίστοιχου τότε λατινικού σχολείου Lateinschule της Βαυαρίας.

Το Ελληνικό Σχολείο ή Σχολαρχείο ή Ελληνική Σχολή, καθιερώθηκε με διάταγμα της 18ης Φεβρουαρίου 1834 και μαζί με τα 4 χρόνια του Δημοτικού Σχολείου συνιστούσαν την 7χρονη υποχρεωτική εκπ/ση. Αυτό το τρίχρονο σχολείο ήταν η πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπ/σης και μαζί με το τρίχρονο Γυμνάσιο αποτελούσε ενιαία βαθμίδα. Στο Ελληνικό συνέχιζε τη φοίτησή του το παιδί που τελείωνε το Δημοτικό Σχολείο. Εγγραφόταν χωρίς εξετάσεις στην αρχή, όπως προέβλεπε το σχετικό διάταγμα. Οι καθηγητές όμως, άτυπα, επέβαλαν τέτοιες εισαγωγικές εξετάσεις. Με διάταγμα του 1867 και νόμο του 1895, οι εισαγωγικές εξετάσεις καθιερώθηκαν και επίσημα.

Για την ίδρυση και συντήρηση του Σχολαρχείου ήταν υπεύθυνο το κράτος, σε αντίθεση με το Δημοτικό, για το οποίο ήταν υπεύθυνες οι Κοινότητες. Τέτοιο σχολείο είχαν μόνο τα κεφαλοχώρια και οι πόλεις και φοιτούσαν σ' αυτό παιδιά της ευρύτερης περιοχής.



Βασικός σκοπός του Ελληνικού Σχολείου ήταν η προετοιμασία του μαθητή για το Γυμνάσιο, ή για όσους δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές, η προετοιμασία για ένταξη στην κοινωνική ζωή.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων ήταν:

**Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων Ελληνικών Σχολείων
(Σύμφωνα με το Διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου 1836)**

Μαθήματα	Τάξεις		
	A	B	Γ
(Αρχαία) Ελληνικά	12	12	12
Σύνθεσις	-	-	3
Ιερά Ιστορία	2	-	-
Κατήχησις	-	2	-
Γεωγραφία	3	2	2
Ιστορία	-	3	3
Αριθμητική	3	3	-
Γεωμετρία και Φυσική	-	-	3
Φυσική Ιστορία	3	3	-
Αρχαί ανθρωπογεωγραφίας ή Ηθικής	-	-	2
Λατινικά	-	-	3
Γαλλικά	4	4	4
Καλλιγραφία	2	2	-
Σύνολο	29	31	32

Βλέπουμε ότι τα θεωρητικά μαθήματα, με βασικό εκείνο των Αρχαίων Ελληνικών, κατελάμβαναν το 53,2% των ωρών διδ/λίας. Τα Αρχαία διδάσκονταν 12 ώρες την εβδομάδα και περιείχαν πολύ Συντακτικό, Γραμματική και Τεχνολογία.

Το αρχικό διάταγμα προέβλεπε αυστηρό σύστημα εξαμηνιαίων εξετάσεων. Αν κάποιος έμενε δυο φορές στην ίδια τάξη αποπέμπετο από το σχολείο. Από το 1854 ως το 1892 χρησιμοποιείτο η πενταβάθμια κλίμακα βαθμολογίας, ως εξής:

α. Κάλιστα = 5

γ. Καλώς = 3 (ή τρίτος βαθμός)

β. Πάνυ καλώς (Πολύ καλά) = 4

δ. Σχεδόν Καλώς = 2

Το 1892 καθιερώθηκε η δεκαβάθμια κλίμακα, ως εξής:

Άριστα = 9,1 ως 10

Λίαν καλώς ή Πάνυ Καλώς = 7 ως 9

Καλώς = 5 ως και 6,9

Για τη διαγωγή χρησιμοποιούνταν οι χαρακτηρισμοί: Αρίστη, Αρίστη (10), επαινετή, χρηστή, χρηστώς διαγαγών, λίαν καλή, κοσμιωτάτη, κοσμία και ανεκτή.

Όπως προαναφέραμε τα έτη φοίτησης στο Σχολαρχείο ήταν τρία. Ο νόμος όμως παρείχε το δικαίωμα της σύμπτυξης σε δύο. Να σημειώσουμε εδώ ότι σε πολλές περιπτώσεις είχαμε συστέγαση και συλλειτουργία Ελληνικού και Δημοτικού Σχολείου, με την ονομασία: Ελληνοδημοτική Σχολή.

Οι απόφοιτοι του Ελληνικού εγγράφονταν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου με εξετάσεις. Πολλοί από τους απόφοιτους αυτούς διορίστηκαν ως δάσκαλοι στα Δημο-

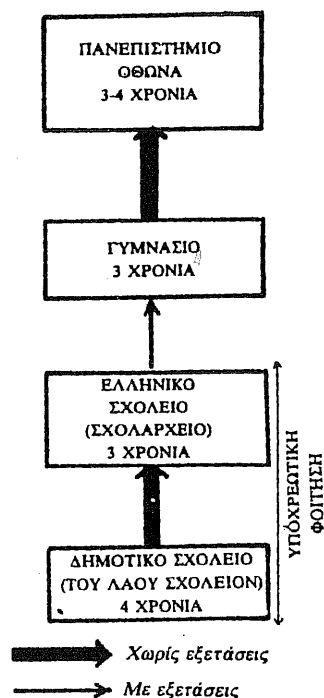
τικά. Αργότερα μετεκπαιδεύτηκαν για ένα χρόνο στα υποδιδασκαλεία ή διδασκαλεία. Στην περιοχή Ιωαννίνων, επί τουρκοκρατίας, Δημοτικά και Ελληνικά Σχολεία εποπτεύονταν από τη Ζωσιμαία Σχολή, ο Γυμνασιάρχης της οποίας ήταν και Επιθεωρητής των σχολείων αυτών. Στην περιοχή μας λειτούργησαν τα παρακάτω Σχολαρχεία (μόνο γι' αυτά βρήκαμε στοιχεία): Αγνάντων, Γραμμένου, Δερβιζιάνων, Ζέλοβας (Βουνοπλαγιά), Ζίτσας, Καπεσόβου, Καλεντζίου, Κοτορτσίου (Αετοράχη), Μεγάλης Γότιστας, Νίστορας (συνοικισμός Φορτωσίου), Παλαιοχωρίου Συρράκου, Πεστών, Πλεσίων, Πραμάντων, Σκαμνελίου, Συρράκου Φορτωσίου, Χουλιαράδων, Χρυσοβίτσας. Οι διδάσκοντες στα Σχολαρχεία λέγονταν Ελληνοδιδάσκαλοι. Στην αρχή ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου, που είχαν επιτύχει σε ειδικές εξετάσεις και αργότερα πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Ο τύπος αυτού του Σχολείου καταργήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1929, οπότε καθιερώθηκε το εξάχρονο Δημοτικό Σχολείο και το εξάχρονο Γυμνάσιο. Όσα Σχολαρχεία λειτουργούσαν τότε μετονομάστηκαν μέχρι να αποφοιτήσουν οι μαθητές τους σε διτάξια Ημιγυμνάσια.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μερικούς τίτλους σπουδών Ελληνικών Σχολείων της περιοχής Ιωαννίνων. Οι αναφερόμενοι στους τίτλους αυτούς διορίστηκαν αργότερα δάσκαλοι. Η σφραγίδα στο κάτω μέρος του πρώτου τίτλου (Ν. Νασιέ) είναι της εκκλησίας της Αγίας Παρασκευής Χουλιαράδων και φέρει χρονολογία 1820. Στο ενδεικτικό αυτό όπως και σ' άλλα υπάρχει επικύρωση του Μητροπολίτη Ιωαννίνων. Η Μητρόπολη τότε, επί τουρκοκρατίας, προσέφερε λαμπρό έργο στην εκπαίδευση των σκλαβωμένων Ελλήνων.

Στο Απολυτήριο της Ελληνικής Σχολής Ζέλοβας, εκτός του Ελληνοδιδασκάλου, υπογράφουν οι δημογέροντες του χωριού, έστω και ανορθόγραφα, οι οποίοι αποτελούσαν την επιτροπή των εξετάσεων, καθώς και ο κριτής των εξετάσεων. Χρή κριτή ασκούσε συνήθως ελληνοδιδάσκαλος γειτονικού σχολείου, με περισσότερη εμπειρία και ανώτερη μόρφωση. Καλύτεροι κριτές θεωρούνταν οι απόφοιτοι της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (Δασκαλικό τμήμα). Ο Ιωάννης Σούλης, που υπογράφει ως έφορος το Απολυτήριο του Γ. Κ. Γούλα, ήταν δάσκαλος και πατέρας του Γυμνασιάρχη της Ζωσιμαίας Σχολής Χρήστου Σούλη. Η σφραγίδα στο κάτω μέρος του απολυτηρίου αυτού είναι εκείνη του 1820, που αναφέραμε προηγουμένως.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ



Ελληνοδιδασκαλία
Σχολή Χοιμαράδων.

Επιβλεπών.

Ο μαθητής Κωνσταντίνος Κ. Κασέ με Χοιμαράδων διαμένοντα κατά το έτος 1908-1909
καί εν τῷ 5^ῳ τάξει τῶν ἐλληνικῶν διδασκαλῶν μαθητικά εν τῷ ἐλληνοδιδασκαλῶν σχολῆν τῶν Χοιμαράδων
χρονίως δι' ἀσκήσιν τῶν γράμμάτων καὶ ἀριθμῶν καί
ἐν τῷ 6^ῳ τάξει τῶν ἀνωτέρων ἑλληνικῶν τῶν
βαθμῶν ἵκαν ἡ ἀνάγκη (7) ἀφαιρέσει τὸν βαθμὸν
τῶν διδασκαλῶν τῶν Χοιμαράδων.

Ἐν Χοιμαράδων τῷ 30^ῳ Ἰουλίου 1909

Ὁ Διευθυντής
Κ. Πασαλιού

Ἀποδοθέν τὸ πτυχίον
τῶν διδασκαλῶν
τῶν Χοιμαράδων
τῷ Κ. Κασέ

Ὁ Ἐπιβλεπών
Κωνσταντίνος Κ. Κασέ
Ὁ Ἐπιβλεπών
Κωνσταντίνος Κ. Κασέ



Διευθυντής
τῆς ἑλληνικῆς σχολῆς τῶν Χοιμαράδων.

Ὁ μαθητὴς Κωνσταντίνος Κ. Κασέ με Χοιμαράδων διαμένοντα κατά το έτος 1908-1909
καί εν τῷ 5^ῳ τάξει τῶν ἐλληνικῶν διδασκαλῶν μαθητικά εν τῷ ἐλληνοδιδασκαλῶν σχολῆν τῶν Χοιμαράδων
χρονίως δι' ἀσκήσιν τῶν γράμμάτων καὶ ἀριθμῶν καί
ἐν τῷ 6^ῳ τάξει τῶν ἀνωτέρων ἑλληνικῶν τῶν
βαθμῶν ἵκαν ἡ ἀνάγκη (7) ἀφαιρέσει τὸν βαθμὸν
τῶν διδασκαλῶν τῶν Χοιμαράδων.

Ὁ μαθητὴς Κωνσταντίνος Κ. Κασέ με Χοιμαράδων διαμένοντα κατά το έτος 1908-1909
καί εν τῷ 5^ῳ τάξει τῶν ἐλληνικῶν διδασκαλῶν μαθητικά εν τῷ ἐλληνοδιδασκαλῶν σχολῆν τῶν Χοιμαράδων
χρονίως δι' ἀσκήσιν τῶν γράμμάτων καὶ ἀριθμῶν καί
ἐν τῷ 6^ῳ τάξει τῶν ἀνωτέρων ἑλληνικῶν τῶν
βαθμῶν ἵκαν ἡ ἀνάγκη (7) ἀφαιρέσει τὸν βαθμὸν
τῶν διδασκαλῶν τῶν Χοιμαράδων.

Ὁ μαθητὴς Κωνσταντίνος Κ. Κασέ με Χοιμαράδων διαμένοντα κατά το έτος 1908-1909
καί εν τῷ 5^ῳ τάξει τῶν ἐλληνικῶν διδασκαλῶν μαθητικά εν τῷ ἐλληνοδιδασκαλῶν σχολῆν τῶν Χοιμαράδων
χρονίως δι' ἀσκήσιν τῶν γράμμάτων καὶ ἀριθμῶν καί
ἐν τῷ 6^ῳ τάξει τῶν ἀνωτέρων ἑλληνικῶν τῶν
βαθμῶν ἵκαν ἡ ἀνάγκη (7) ἀφαιρέσει τὸν βαθμὸν
τῶν διδασκαλῶν τῶν Χοιμαράδων.

Ελληνοδιδασκαλία
Σχολή Χοιμαράδων.

Απολυτήριο

Ὁ μαθητὴς Κωνσταντίνος Κ. Κασέ με Χοιμαράδων διαμένοντα κατά το έτος 1908-1909
καί εν τῷ 5^ῳ τάξει τῶν ἐλληνικῶν διδασκαλῶν μαθητικά εν τῷ ἐλληνοδιδασκαλῶν σχολῆν τῶν Χοιμαράδων
χρονίως δι' ἀσκήσιν τῶν γράμμάτων καὶ ἀριθμῶν καί
ἐν τῷ 6^ῳ τάξει τῶν ἀνωτέρων ἑλληνικῶν τῶν
βαθμῶν ἵκαν ἡ ἀνάγκη (7) ἀφαιρέσει τὸν βαθμὸν
τῶν διδασκαλῶν τῶν Χοιμαράδων.

Ἐν Χοιμαράδων τῷ 10^ῳ Ἰουλίου 1905

Ὁ Διευθυντής
Κ. Πασαλιού

Ὁ Ἐπιβλεπών
Κωνσταντίνος Κ. Κασέ



Μικροῦ
Ἀριεῖ
Μαθητολογίου 1.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Κωνσταντίνος Κ. Κασέ

ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΝ

Ὁ μαθητὴς Κωνσταντίνος Κ. Κασέ με Χοιμαράδων διαμένοντα κατά το έτος 1908-1909
καί εν τῷ 5^ῳ τάξει τῶν ἐλληνικῶν διδασκαλῶν μαθητικά εν τῷ ἐλληνοδιδασκαλῶν σχολῆν τῶν Χοιμαράδων
χρονίως δι' ἀσκήσιν τῶν γράμμάτων καὶ ἀριθμῶν καί
ἐν τῷ 6^ῳ τάξει τῶν ἀνωτέρων ἑλληνικῶν τῶν
βαθμῶν ἵκαν ἡ ἀνάγκη (7) ἀφαιρέσει τὸν βαθμὸν
τῶν διδασκαλῶν τῶν Χοιμαράδων.

Ἐν Χοιμαράδων τῷ 10^ῳ Ἰουλίου 1911.

Ὁ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Κ. ΚΑΣΕ
Ὁ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Κ. ΠΑΣΑΛΙΟΥ



ΕΛΛΗΝΟΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ 14 ΕΒΔΟΜΙΑΣ 11 Γ. ΕΥΣΤΑΘΙΑΝΑΚΗ 14 Ν. ΚΑΙΟΤΗΣ

Προσανατολισμοί Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων

Δανηλιδου Νταιζη, M. Ed. Ph.D.

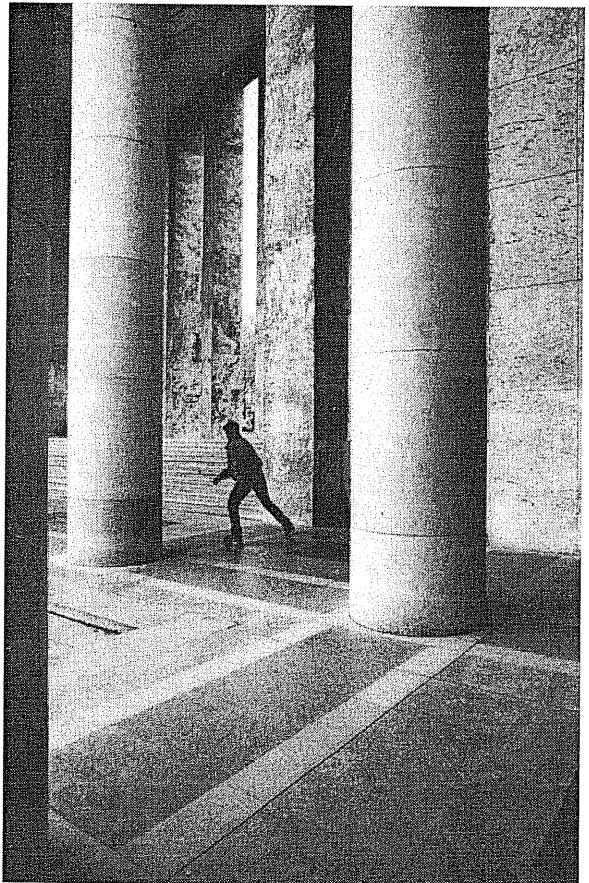
Η ιστορική επισκόπηση της εκπαίδευσης των δασκάλων στη χώρα μας, μας βοηθάει στο να διακρίνουμε τις εκάστοτε επιλογές των κυρίαρχων πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, σχετικά με το τι είδους δάσκαλο ήθελαν κάθε φορά.

Η διερεύνηση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των επιλογών οι οποίες δεν ήταν άσχετες με τη γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μας επιτρέπει να αναδείξουμε τον κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης των δασκάλων στις νεοϊδρυθείσες Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Η αρχή του 20ου αιώνα βρίσκει την εκπαίδευση των δασκάλων να τελείται κάτω από την πολυμορφία των μονοτάξιων, τριτάξιων και πολυτάξιων Διδασκαλείων, με συνέπεια την άνιση μόρφωσή τους και την υπερπληθώρα άνεργων δασκάλων.

Η μεταρρύθμιση του 1929, που επιχειρεί ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκει να δοθεί ένα τέλος στην πολυτυπία των Διδασκαλείων και ιδρύονται τα πεντατάξια Διδασκαλεία που δεν θα προλάβουν να λειτουργήσουν για πολύ.

Στα 1933 οι πολιτικές εξελίξεις οδηγούν τις συντηρητικές δυνάμεις στην εξουσία, (κυβέρνηση Τσαλδάρη) που



θα απορρίψουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και το δημοτικισμό, ταυτίζοντάς τα με τον κομμουνισμό που θα αποτελέσει το κύριο ιδεολογικό οπλοστάσιο στη χάραξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής.

Στα πλαίσια αυτού του ιδεολογικού κλίματος θα ιδρυθούν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (ν. 5802/1933) δίνοντας μια νέα διάσταση στην εκπαίδευση των δασκάλων. Ο χωρισμός της γενικής από την επαγγελματική μόρφωση και ο καθορισμός του απολυτηρίου γυμνασίου ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την εισαγωγή των σπουδαστών στις Π.Α., θα συντελέσουν ώστε οι νέες αυτές Σχολές εκπαίδευσης των δασκάλων να αποτελέσουν για την εποχή εκείνη, "μια από τις πιο σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης των δασκάλων" (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992: 67). Ως απώτερο σκοπό όμως έχουν την εκπαίδευση δασκάλων με βάση τις κλασικές αξίες του παρελθόντος και φυσικά κάτω από τον ασφυκτικό έλεγχο ενός συγκεντρωτικού κρατικού μηχανισμού.

Οι υποστηρικτές του νέου θεσμού με το γοητευτικό όνομα "Παιδαγωγικές Ακαδημίες", ενώ προσπαθούν πολύ πειστικά να εμφανίζονται ως υποστηρικτές του αιτήματος για μια καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών του λαού και των δασκάλων τους, συγχρόνως επιδιώκουν μια εκπαίδευση χαμηλού κόστους για τους δασκάλους, επιχρισμένη με μια ιδεολογία που εκφραζόταν μέσα από τη συνθηματολογία του "αντικομμουνισμού" του εθνικισμού - του ελληνοκεντρισμού - του γλωσσικού συντηρητισμού και του ελληνοχριστιανισμού¹.

Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες από την αρχή της ίδρυσής τους προορίζονταν να παρέχουν μια συγκεκριμένη, ομοιόμορφη και κρατικά ελεγχόμενη μόρφωση στους μελλοντικούς δασκάλους (Βλ. Kazamias Μ.Α., 1985, Porrodas D.C., 1985), "με βάση τα πρότυπα του παρελθόντος και ένα κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να συμβάλουν πιο ενεργά και χωρίς παρεκκλίσεις στη συνολική ιδεολογική λειτουργία του δημοτικού σχολείου" (Νούτσος Χαρ., 1979:24).

Συγχρόνως με την κλασική παιδεία επιδιώκεται η επιστροφή των δασκάλων στην καθαρεύουσα αντί της δημοτικής που ενίσχυε ο θεσμός των Διδασκαλείων.

Όπως είναι γνωστό η δημοτική γλώσσα είχε ταυτιστεί με την κομμουνιστική ιδεολογία, ενώ η καθαρεύουσα ανέκαθεν είχε αποτελέσει το ιδεολογικό οπλοστάσιο των συντηρητικών δυνάμεων προκειμένου να εμποδίσουν τη φιλελεύθερη "αστική" ιδεολογία να επιβληθεί τόσο στο σχολείο, όσο και την κοινωνία γενικότερα (Τσουκαλάς Κ., 1984, Φραγκουδάκη Αν., 1977).

Δικαιολογημένα, λοιπόν, ο Χ. Λέφας γράφει πως οι δημοτικιστές, οι περισσότεροι εκπρόσωποι της Νέας αγωγής προτιμούσαν τα πολυτάξια Διδασκαλεία, ενώ οι καθαρευουσιάνοι το νέο θεσμό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. "... εις μεν τα πολυτάξια Διδασκαλεία προσλαμβάνονται μαθηταί από την β' τάξιν του εξαταξίου γυμνασίου, προσκείμενοι μάλλον προς την

δημοτικήν γλώσσαν και μη εθισθέντες εις την καθαρεύουσαν, επομένως αποκτώντες δημοτικιστήν συνείδησιν κατά την διάρκειαν της πενταετούς εις τα Διδασκαλεία φοιτήσεώς των, ενώ εις τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας προσλαμβάνονται ως μαθηταί απόφοιτοι του γυμνασίου εθισθέντες απολύτως εις την καθαρεύουσαν. Τοιουτοτρόπως, ενώ εις την πρώτην περίπτωση εις την δημοτικήν, εις την δευτέραν θα εξέρχονται οπαδοί της καθαρευούσης την οποίαν θα διδάσκουν" (Λέφας Χρ., 1942: 251-252).

Το ότι καθαρευουσιάνοι διανοούμενοι (Εξαρχόπουλος, Καραχρήστος, Σκουτερόπουλος κ.ά.) υποστήριζαν το σχολείο εργασίας δεν είναι τίποτε άλλο σύμφωνο με το Γληνό παρά ένα "μιμητικό και αντιγραφικό πνεύμα, που κυριαρχεί σ' όλα τα φαινόμενα του καθαρευουσιανισμού..." και συνεχίζει "... μα πόσο είναι εξωτερικός και επιπόλαιος ο τρόπος που το καταλαβαίνουν, φαίνεται από το καταπληκτικό γεγονός που πιστεύουν, πως μπορεί να υπάρξει σχολείο εργασίας με την καθαρεύουσα" (Γληνός Δημ., 1972).

Όσο κι αν θεωρείται περιορισμένη αποκλειστικά στο γλωσσικό ζήτημα, η άποψη ότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ιδρύθηκαν για να "εθιστούν" οι μελλοντικοί δάσκαλοι στην καθαρεύουσα, ώστε να "εξέρχονται οπαδοί της καθαρευούσης" (Λέφας Χρ., 1942, σ.σ. 251-252) δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το γλωσσικό πρόβλημα "αποτελεί μια βασική μαρτυρία για την πολιτική και ιδεολογική σύγκρουση εκείνης της εποχής σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων" (Νούτσος Χαρ., 1979, σ. 24).

Η μετατροπή των Διδασκαλείων σε διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες το 1933, με εισηγητή του θεσμού το Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Γ. Παλαιολόγο, γίνεται σύμφωνα με το πρότυπο των Πρωσικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών που είχαν ιδρυθεί το 1926 στη Γερμανία.

Στην Πρωσσία επικρατούν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες με το σκεπτικό (κυρίως του γερμανού παιδαγωγού Spranger), ότι δε χρειάζεται ο δάσκαλος να είναι βαθύς γνώστης κάποιου επιστημονικού κλάδου, αλλά απλώς να έχει τις γνώσεις που χρειάζονταν για το Δημοτικό σχολείο. Γι' αυτό αρκούσε μια μόρφωση όχι στα πανεπιστήμια αλλά στα ανώτερα "Ιδιότυπα παιδαγωγεία", όπου ο μελλοντικός δάσκαλος θα "διεπλάσσετο εις πνευματικόν του λαού οδηγόν, εις "λαοπαιδευτήν" (Παλαιολόγος Γ., 1938: 311).

Με το ίδιο σκεπτικό, βιαστικά χωρίς να υπάρχει η απαραίτητη υποδομή, μεταφέρεται και στην Ελλάδα ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι υποστηρικτές τους θεωρούν ότι με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες:

α) Επιτυγχάνεται ο χωρισμός της γενικής από την επαγγελματική μόρφωση των δασκάλων με αποτέλεσμα να εμβαθύνουν πιο πολύ στην Παιδαγωγική, Ψυχολογία και Φιλοσοφία.

β) Ότι η ολοκλήρωση της γυμνασιακής τους εκπαίδευσης τους δημιουρ-

γεί "συναισθήματα αυτοπεποιθήσεως και εσωτερικής ικανοποιήσεως".

γ) Υπάρχει δυνατότητα καλύτερης επιλογής υποψήφιων δασκάλων, γιατί λόγω του μεγάλου αριθμού αποφοίτων της Μέσης Εκπαίδευσης, θα δίνουν περισσότερα άτομα εισιτήριες εξετάσεις.

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών όμως δεν έγινε χωρίς αντιρρήσεις, κυρίως από τους δημοτικιστές οπαδούς της "νέας αγωγής".

Οι υποστηρικτές των Διδασκαλείων θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων, έπρεπε να γίνεται στα πεντάχρονα Διδασκαλεία, που είχαν ιδρυθεί με τη μεταρρύθμιση του 1929 γιατί: "οι μαθηταί αποκτώσιν διδασκαλικήν συνείδησιν και αγάπην προς το επάγγελμα και ότι ασκούνται καλύτερον εις τας τεχνικάς δεξιότητάς" (Λέφας Χρ., 1942, σ. 251).

Ο παιδαγωγός Παπαμαύρος Μ. υποστηρίζει τον παλιό τύπο Διδασκαλείων, γιατί ήταν περισσότερα τα χρόνια φοίτησης, αναπτυσσόταν σωστή διδασκαλική συνείδηση και γιατί ο τελειόφοιτος του γυμνασίου δύσκολα θα πήγαινε δύο χρόνια για να βγει δάσκαλος - "σπουδάζει άλλα δύο και βγαίνει επιστήμονας" προφανώς από κάποια Πανεπιστημιακή σχολή. Τονίζει επίσης την έλλειψη κατάλληλου προσωπικού και κυρίως παιδαγωγών.

Οι δημοτικιστές διανοούμενοι, οπαδοί της "νέας αγωγής" υποστηρίζουν² ότι η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών είναι μια βεβιασμένη ενέργεια των συντηρητικών δυνάμεων, για τον καλύτερο έλεγχο της εκπαίδευσης που θα παρέχεται στους δασκάλους, χωρίς να τους ενδιαφέρει πραγματικά η καλύτερευση της μόρφωσής τους.

Σε άρθρο της η Λαμπρίδη (1936) αναρωτιέται αν η πρόθεση του νομοθέτη με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ήταν πραγματικά να διορθωθούν τα κενά και οι ελλείψεις των Διδασκαλείων ή αν στην ουσία καμιά σημαντική αλλαγή δεν έγινε. Επισημαίνει κυρίως το πρόβλημα της γλώσσας, αφού ο δάσκαλος θα διδάσκεται την καθαρεύουσα με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διδάξει τη δημοτική στο Δημοτικό σχολείο. Τέλος, συμπεραίνει ότι: "Κατά βάθος πολύ λίγα πράγματα άλλαξαν, γιατί τα πρόσωπα είναι περίπου τα ίδια και το πνεύμα στη διοίκηση της παιδείας έμεινε το ίδιο και απάλλαχτο".

Οι υποστηρικτές των Διδασκαλείων υπεραμυνόμενοι τη μεταρρύθμιση του 1929 και την πολυπόθητη επικράτηση της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία, επιμένουν στα πεντατάξια Διδασκαλεία που φαίνεται να αποτελούν εγγύηση, ώστε οι μελλοντικοί δάσκαλοι να είναι δημοτικιστές.

Την περίοδο αυτή που βλέπουν την επικράτηση των συντηρητικών πολιτικών δυνάμεων και την κατάρρευση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, δεν τολμούν να προτείνουν μια ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση των δασκάλων, όπως είχε ήδη προτείνει παλιότερα ο Γληνός (Γληνός Δ., 1929).

Αντίθετα οι συντηρητικές δυνάμεις που βρίσκονται στην εξουσία, με τη

μίμηση και μεταφορά του πρωσοικού τύπου Παιδαγωγικών Ακαδημιών και της αυστηρά φορμαλιστικής παιδαγωγικής τους, επιδιώκουν την καθιέρωση μιας ομοιόμορφης εκπαίδευσης των δασκάλων με συγκεκριμένες πολιτικοϊδεολογικές επιλογές.

Το θετικό μέτρο της ολοκλήρωσης των γυμνασιακών σπουδών των υποψήφιων δασκάλων αποσκοπούσε εμφανέστατα στη διαμόρφωση καθαρευουσιάνων δασκάλων μια και η καθαρεύουσα ήταν η γλώσσα των γυμνασιακών τάξεων.

Την περίοδο αυτή η δημοτική γλώσσα ταυτίζεται με έναν νέο εχθρό, τον κομμουνισμό (Βλ. Φραγκουδάκη Αν., 1977: 143-148). Ο καλύτερος τρόπος λοιπόν, ώστε να μη διαφθαρούν από το “μικρόβιο του κομμουνισμού” οι δάσκαλοι, ήταν η εκπαίδευσή τους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Εν ονόματι, λοιπόν, του εθνικού συμφέροντος, που κινδύνευε από το “μικρόβιο του κομμουνισμού” επιδιώκουν οι συντηρητικές δυνάμεις με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών συγκεκριμένο τύπο δασκάλου με συγκεκριμένη πολιτικοϊδεολογική ταυτότητα³.

Αλλά πώς αντιδρούν και οι ίδιοι οι δάσκαλοι στην καθιέρωση του νέου θεσμού της εκπαίδευσής τους; Επισημαίνουν πως, ενώ δεν πρόλαβε να ολοκληρώσει το έργο του το 5/χρονο Διδασκαλείο, ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Δέχονται πως το αίτημα για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ήταν παλιό και μόνο το επιχείρημα ότι ο δάσκαλος ποτίζεται με το δημοτικισμό στο Διδασκαλείο μιας και τα γυμνάσια τα “έδερνε ο ψευτοκλασικισμός” τους έκανε να περιμένουν τους καρπούς των 5/χρόνων Διδασκαλείων. Ωστόσο ο νομοθέτης δεν άκουσε τα αιτήματά τους για τον τρόπο μόρφωσής τους μια που “χτύπησε το αίτημα του κλάδου και περιόρισε τη δημοτική γλώσσα στις κατώτερες τάξεις, για να δημιουργήσει τους όρους που θα μπορούσαν να ξαναφέρουν στη ζωή την καθαρεύουσα”. Και συνεχίζουν: “Έτσι βιαστικά σκαρώθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Πως ο νομοθέτης δεν απέβλεπε σε Ακαδημίες παρά σε διτάξια Διδασκαλεία είναι ολοφάνερο. Βάφτισε το προσωπικό των Διδασκαλείων σε καθηγητές Πανεπιστημίων... σκόρπισε τις Ακαδημίες σε πόλεις που δεν υπάρχουν βιβλιοθήκες και εργαστήρια... Δε φοβούμαστε μην πετύχει ο νομοθέτης στις προβλέψεις του, το ζήτημα το γλωσσικό είναι γενικότερο κοινωνικό... τίποτε δεν εμπόδισε τους σημερινούς δασκάλους να γίνουν δημοτικιστές αν και πέρασαν τα χρόνια των σπουδών τους μέσα σε ατμόσφαιρα ψευτοκλασικισμού”⁴.

Μ’ ένα ειρωνικό σκεπτικισμό δέχονται τα δύο “προσόντα” του νέου θεσμού: α) Τον τίτλο “Παιδαγωγικές Ακαδημίες” και β) τον ένα χρόνο σπουδών παραπάνω από το 5/χρονο Διδασκαλείο.

Καταλήγουν στο αίτημα τους: “Ζητούμε 2χρονη Ακαδημία μόνο για τη θεωρητική κατάρτιση και δε σταματούμε ως εδώ. Ζητούμε και δίχρονη πρα-

κτική εξάσκηση... Η μόρφωση που παίρνουν σήμερα οι δημοδιδάσκαλοι δεν είναι αυτή που επιβάλλεται από τις σύγχρονες ανάγκες”.

Ας θυμηθούμε ότι το 1929 ο Δ. Γληνός ζητάει να μορφώνεται ο δάσκαλος του λαϊκού σχολείου ως “επιστήμονας”. Κατακρίνει το θεσμό των Διδασκαλείων και προτείνει αφού τελειώνουν τη Μέση Εκπαίδευση οι μελλοντικοί δάσκαλοι να φοιτούν στις “Παιδαγωγικές Ακαδημίες” για 3-4 χρόνια και το πτυχίο τους να είναι ισοδύναμο με το πανεπιστημιακό.

Ο σκοπός όμως των υποστηρικτών του θεσμού είναι φανερός. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες δεν είναι ούτε Πανεπιστήμια, ούτε επαγγελματικές σχολές, αλλά κυρίως ιδρύματα για την “ιδεολογική εμπέδωση” των δασκάλων.

“Αύται οφείλουν κυρίως να διαπλάσουν την νέαν δημοδιδασκαλικήν γενεάν, ώστε πάντες να διέπονται υπό της αυτής βουλήσεως και πάντες να κατατείνουν εις κοινήν δράσιν” (Παλαιολόγος Γ., 1939: 60). Ή αλλιώς, η Παιδαγωγική Ακαδημία θα είναι το “ιδιαίτερο παιδευτήριο” “εν τω οποίω θα θεραπεύωνται ουχί ειδικαί, επιμέρους επιστημονικαί σπουδαί, αλλά εν ω θα θεραπεύωνται και τιμώνται αι μορφώσαι αξία δι’ ων θέλει γαλουχηθεί η νερά γενεά...”.

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933) από τη μια μεριά παρουσιάζει μια καινοτομία στη μόρφωση των δασκάλων, μια και οι σπουδαστές θα ήταν απόφοιτοι του γυμνασίου, από την άλλη όμως είναι ξεκάθαρες οι πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων, με την εμμονή στο ελληνοχριστιανικό και κλασικό πνεύμα σπουδών.

Ο δε πλήρης έλεγχος της μόρφωσης των δασκάλων εξασφαλίζεται με την υπαγωγή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, στο Υπουργείο Παιδείας. Ίσως σ’ αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να επαναλάβουμε τα λόγια του Μ. Παπαδημητρίου που το 1936 υποστηρίζει ότι: “Ο αστός δεν μπορεί να δώσει στο λαό μια σωστή παιδεία, αλλά και αν μπορούσε, δεν θα ήθελε να τη δώσει, γιατί η μόρφωση του λαού είναι όπλο ενάντιά του. Όμως, όντας αναγκασμένη η αστική κοινωνία να δώσει λίγη μόρφωση στον εργαζόμενο λαό, δίνει τόση μόνο, όση συμβιβάζεται με τα συμφέροντά της. Μορφώνει δασκάλους που να την εξυπηρετούν”.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γληνός Δ., “Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Η αφιλοσόφητη φιλοσοφία της Ελληνικής Κοινωνίας” Εφημ. Ακρόπολις, 12 Ιουνίου, 1929. Η μόρφωση των δασκάλων, Εφημ. Ακρόπολις, 19 Ιουνίου 1929.

Γληνός Δ., “Η διακήρυξη της διοικητικής επιτροπής του εκπαιδευτικού Ομίλου” στο Εκλεκτές σελίδες, τομ. 3, Στοχαστής 1972.

Δελμούζος Α., Δημοτικισμός και Παιδεία, Αθήνα, 1926.

Λαμπρίδη Ελ., “Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες”, Παιδεία, τομ. Α., Ιούνιος 1936, σ. 201-214.

- Λέφας Χρ., Ιστορία της Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα 1942.
- Νούτσος Χ., "Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις", Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 4, σελ. 23-31.
- Παλαιολόγος Γ., Εκπαιδευτικό-κοινωνικά προβλήματα, Αθήνα, 1938.
- Παλαιολόγος Γ., Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία, Δημητράκου Δ., Α.Ε., Αθήνα 1939.
- Πυργιωτάκης Ε.Ι., Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992.
- Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα 1977.
- Φραγκουδάκη Αν., Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Κέδρος, Αθήνα 1977.
- Kazamias M.A., "The education of teachers (elementary and secondary) in Greece", European Journal of Teacher Education, Vol. 8, No2, 1985, p.p. 121-131.
- Porpodeas D.C., "The contribution of educational sciences to primary teacher training in Greece", European Journal of Teacher Education, Vol. 8, no 2, 1985 p.p. 147-162.

Σημειώσεις:

1. Βλ. Ομιλία του Γ. Παλαιολόγου στα εγκαίνια της Μαράσλειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. "Ο Θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών", 1938 σ.σ. 29-31. Επίσης την ομιλία του Θ. Τουρκοβασίλη στην ΙΒ' Γενική Συνέλευση των καθηγητών της Μέσης Εκπ/σης, ΟΛΜΕ, αρ. φύλ. 83-84, Σεπτέμβριο-Οκτώβριο 1933, σελ. 13.
2. Ο Δελμούζος σε άρθρο του στο "Ελεύθερο Βήμα" επέκρινε τα τρία εκπαιδευτικά νομοσχέδια "Περί αστικών σχολείων", "Περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών" και "Περί διδακτικών Βιβλίων", γιατί, όπως υποστηρίζει, ενισχύουν τη διδασκαλία της καθαρεύουσας και περιορίζουν τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό θα του επιβληθεί πρόστιμο. Σε επέρωτήσή του στη Βουλή ο Αλ. Παπαναστασίου θα το χαρακτηρίσει παράνομο, μια που με τα αστικά σχολεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, πράγματι αυτό που υποστηρίζει ο Δελμούζος, θα επιτευχθεί.
Βλ. σχετικά Εφημερίδα συζητήσεων της Βουλής, Περίοδος Δ', τόμος Β', Συνεδριάσεις 53-104, Αθήνα 1934.
3. Αρκεί να διαβάσουμε τις απόψεις του Γ. Παλαιολόγου στο βιβλ. "Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Ακαδημία, Αθήνα 1939, 28-32 για να δούμε τον τύπο δασκάλου που επιθυμούσαν οι κυρίαρχες συντηρητικές δυνάμεις.
4. Διδασκαλικόν Βήμα, Χρόνος Α', Αρ. φύλλου 22, Αθήνα 31 Μαΐου 1936. Εισηγήσεις της Δ.Ε. πάνω στα θέματα της Α. ΙΗ' Γενικής Συνελεύσεως.

Από το συνδικαλισμό της “προσαρμογής”, στο συνδικαλισμό της “δημιουργικής άρνησης” και της κοινωνικής αφθονίας.

Γρηγόρης Ι. Τζίμας

Σε μια εποχή που οι κοινωνικοί αγώνες λιγοστεύουν και οι φωνές διαμαρτυρίας εξασθενούν, το συνδικαλιστικό κίνημα έχει εισέλθει τα τελευταία 8-10 χρόνια σε φάση επιταχυνόμενης διάλυσης. Υφίσταται κρίση περιεχομένου και στόχων. Συνδικαλιστές και συνδικαλιζόμενοι βρίσκονται σε “χειμερία νάρκη”, με αποτέλεσμα ο θεσμός του συνδικαλισμού που για πολλά χρόνια έπαιξε έναν θεμελιώδη ρόλο στις σχέσεις εργοδοτών εργαζομένων, να περνά μια δύσκολη μετάβαση.

Οι περισσότεροι εργαζόμενοι των λαϊκών και μεσαίων τάξεων ενώ πιστεύουν ότι το εργασιακό μέλλον μπορεί να είναι χειρότερο από το παρόν, δε βλέπουν το συνδικαλισμό ως “ανάχωμα” στην επερχόμενη λεηλασία τουπραγκοσμιοποιημένου κεφαλαίου. Οι εργαζόμενοι και οι υπάλληλοι ζουν με το διαρκή φόβο της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής υποβάθμισης.

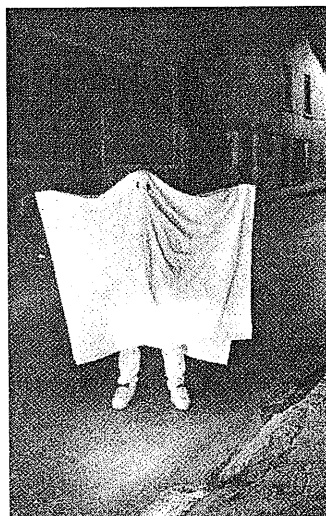
Οι εκκλήσεις των “γκλαμουράδικων κυβερνητικών ελίτ” για “προσαρμογή”, “ανανέωση”, “μεταρρύθμιση”, προξενούν περισσότερο ανησυχία παρά παρακινούν τους εργαζόμενους σε δράση. Οι υποσχέσεις για ευημερία και καλύτερο αύριο φαίνεται ότι δεν είναι πλέον πειστικές.

Στη σημερινή κοινωνία οι “αξίες” και οι “νόρμες” έχουν αντικατασταθεί από το βιοτικό επίπεδο, την οικονομική επιφάνεια, την κατανάλωση, τις ανέσεις.

Ούτε πολιτικές ιδέες, ούτε κοινωνική αλληλεγγύη, ούτε εργασιακή και συνδικαλιστική ενότητα.

Μπροστά στο μέλλον θα πρέπει να θέτουμε το ερώτημα **“Τι πρέπει να κάνουμε”** και όχι **“Τι μας περιμένει”**. Στον κίνδυνο της μοιρολατρίας και της παθητικότητας μπορούμε να αντιτάξουμε τη θελησή μας, με λόγο πειστικό και πιεστικό απέναντι σε κέντρα αποφάσεων και μηχανισμούς εξουσίας.

Όλοι μας πρέπει να μετέχουμε ενεργά στο συνδικαλιστικό γίγνεσθαι, να παρεμβαίνουμε και να έχουμε πάντα ο καθένας από μας το δικό του λόγο και τη δική του πρόταση. Η πολυφωνία απόψεων καθώς και η άρνηση σε οτιδήποτε μας επιβάλλουν, έχει τη δυνατότητα να φέρει δράση και επιτυχία προσδοκιών και αγώνων. Σύμφωνα με τον Μάρξ “Η άρνηση ως δύναμη που πολεμά τη φύση και τους ανθρώπους, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί ανθρώπους με κοινωνικές αφθονίες”. Κατά το Νίτσε “Η άρνηση εκδηλώνεται ως θέλση δύναμης και μπορεί να θέσει σε κίνηση όλη την ανθρώπινη ιστορία”.



Κυριάκος Δανιηλίδης, Φιλολόγος

Η πληροφορική και οι υπολογιστές αποτελούν σήμερα αναπόσπαστο τμήμα κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι γνώσεις πληροφορικής είναι πλέον απαραίτητες για κάθε επάγγελμα αλλά και για τη μόρφωση, την ενημέρωση και την καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κάθε ανθρώπου. Η σταδιακά αυξανόμενη, λοιπόν, χρήση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών, επηρεάζει την κοινωνία και οδηγεί αναπόφευκτα στην αντίληψη ότι κάθε νέος στα πλαίσια της γενικής του εκπαίδευσης πρέπει να εξοικειωθεί με την πληροφορική και να μνηθεί στον κόσμο της νέας τεχνολογίας. Έτσι οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και παράλληλα θα αποφευχθούν νέες ανισότητες, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και πρόσθετες δυσκολίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας.

Αναγνωρίζοντας τα παραπάνω η πολιτεία ήδη έχει καθιερώσει την πληροφορική ως διδακτικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν είναι τυχαίο ότι σε πολλές χώρες η πληροφορική διδάσκεται ήδη επίσημα από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Όπως δε είναι τυχαίο ότι και στη χώρα μας, παρόλο που η Πληροφορική δεν διδάσκεται ακόμα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ετοιμότητας για υποδοχή της Πληροφορικής, καθώς έχει ωριμάσει η ιδέα του εκσυγχρονισμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την εισαγωγή Η/Υ.

Η χρήση των Η/Υ στα δημοτικά σχολεία θα μπορούσε να στραφεί γύρω από τέσσερις κεντρικούς άξονες:

α) ως γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο. Με χρήση λογισμικού που θα προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα προσομοίωσης, διερεύνησης πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων, αντίστοιχων του επιπέδου ωριμότητάς τους, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη της δημιουργικής και ανακαλυπτικής μάθησης.

Να επισημάνουμε ότι οι προσομοιώσεις φαινομένων και καταστάσεων αποτελούν μια από τις σημαντικότερες προσφορές του υπολογιστή στην εκπαίδευση. Δραστηριότητες που είναι αδύνατο να γίνουν στην τάξη επειδή είναι χρονοβόρες (π.χ ανάπτυξη ενός φυτού), επικίνδυνες (π.χ. σύγκρουση αυτοκινήτων), μεγάλου κόστους κ.ο.κ., προσομοιώνονται με μικρό κόστος, στο διατιθέμενο χρόνο και με ασφάλεια.

β) ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας σε βασικά γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα-έκφραση, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, τέχνες).

γ) ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών. Χρήση βάσεων δεδομένων για αναζήτηση στοιχείων, χρήση δικτύων για επικοινωνία με άλλους μαθητές για αναζήτηση χρησίμων πληροφοριών.

δ) ως πληροφορικός αλφαριθμητισμός. Προσέγγιση των βασικών λει-

τουργιών του υπολογιστή: μνήμη επεξεργασία της πληροφορίας, επικοινωνία, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης των δυνατοτήτων της υπολογιστικής τεχνολογίας¹.

Θα λέγαμε, επομένως, ότι γενικός σκοπός της εισαγωγής της πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι μια αρχική, συγκροτημένη και σφαιρική προσέγγιση από όλους τους μαθητές, των διαφόρων χρήσεων της νέας τεχνολογίας στα πλαίσια των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων. Οι μαθητές με τη βοήθεια των δασκάλων τους θα αναπτύσσουν δραστηριότητες με τον Η/Υ και θα κατανοούν βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε σημαντικές ανθρωπινες ασχολίες.

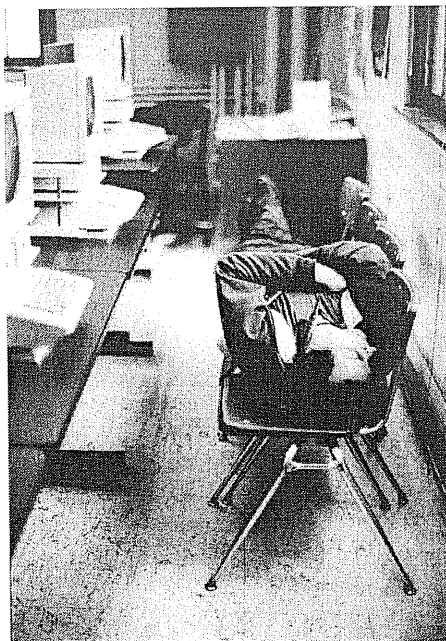
Η επαφή των μαθητών με τον υπολογιστή θα μπορεί να γίνεται με την καθιέρωση ώρας πληροφορικής ή στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων (με τη δημιουργία γωνιάς του υπολογιστή μέσα στην τάξη) ή στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου και μιας σειράς δραστηριοτήτων που δεν θα εμπίπτουν κατ' ανάγκη στα στενά όρια του προγράμματος σπουδών επιτρέποντας έτσι διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και ευνοώντας μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη

στο μαθητή. Έτσι οι μαθητές θα βοηθιούνται, υπομονετικά και ολοκληρωμένα, να εκτελούν καθήκοντα - που διαφορετικά θα τους φαινόταν βαρετά - μέσα από μια διαδικασία που περιλαμβάνει κατάλληλες παιδαγωγικά αντιδράσεις του υπολογιστή σε εκατοντάδες πιθανά σφάλματα των μαθητών. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι Η/Υ έχουν ένα "άνθρωπιστικό πλεονέκτημα": δεν ξεχωρίζουν φύλα, φυλές, εθνικότητες και κοινωνικο-

οικονομικές τάξεις. Εξάλλου δείχνουν απεριόριστη υπομονή επιτρέποντας σε κάθε μαθητή να προχωρεί με τον δικό του ρυθμό. Έτσι ο μαθητής ξεφεύγει από το μαζικό σύστημα παραγωγής γνώσης, τις διαλέξεις και έχει τη δυνατότητα να συμπεριφερθεί ελεύθερα αναλύοντας τις πληροφορίες που του παρέχονται, αναζητώντας τη λύση στα προβλήματα με το

ρυθμό και τον τρόπο που επιθυμεί.

Η διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη βοήθεια των Η/Υ, που ήδη εφαρμόζεται σε πολλές χώρες², έχει να επιδείξει πως οι στόχοι της εκπαίδευσης εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς, εκτός της νοητικής ανάπτυξης, οι υπολογιστές με ειδικά παιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης είναι σε θέση να αναπτύξουν την τάση των μικρών μαθη-



τών για δημιουργικότητα.

Βέβαια ο Η/Υ σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει το δάσκαλο, απλά αποτελεί έναν πολύτιμο βοηθό του, καθώς μειώνει το χρόνο της παραδοσιακής διδασκαλίας, ώστε να μένει περισσότερος χρόνος για εκείνα τα θέματα που μόνο η ανθρώπινη επαφή μπορεί να αναπτύξει. Η ζωή μας άλλωστε είναι αρκετά ευρύτερη ώστε να στηρίζεται και να καθορίζεται μόνο από τους υπολογιστές, αλλά σίγουρα οι τελευταίοι μπορούν να εμπλουτίσουν πολλές πλευρές της. Με τη σωστή χρήση τους η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξάνει απεριόριστα.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, θα υποστηρίξουμε ότι ο Η/Υ αποτελεί ένα απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο, είναι μάλιστα πολύ ξεχωριστό σε σχέση με τ' άλλα, κρύβει μια τεράστια δύναμη που οφείλεται στη σχεδόν άμεση μεταβολή του αφηρημένου σε συγκεκριμένο. Η ιδέα, η σκέψη, ο συλλογισμός παίρνουν αισθητό τύπο πάνω στην οθόνη, γίνονται αντικείμενα που μπορεί να επεξεργαστεί ο μαθητής. Έτσι κινητοποιείται το ελατήριο της πνευματικής δραστηριότητας και του νοητικού και ψυχικού δυναμισμού. Όχι μόνο η περιέργεια και η προσοχή είναι αιχμαλωτισμένα, αλλά και η ευρηματικότητα και η δημιουργικότητα απελευθερώνονται και ερεθίζονται. Η φιλοδοξία να νιώθεις κυρίαρχος δίνοντας παραγγέλματα στη μηχανή, να είσαι "από μηχανής θεός", είναι τα πιο ισχυρά κίνητρα για τη νέα ηλικία.

Εξάλλου η αποτυχία τώρα δεν έχει τις αρνητικές επιπτώσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας (αρνητι-

κή κρίση, απομόνωση, παθητικότητα, αδιαφορία, κτλ.) αλλά γίνεται αποδοτική και συντελεί στην πρόοδο. Δε μετράει το αποτέλεσμα όσο ο τρόπος που προχωρούμε για να φθάσουμε σ' αυτό.

Γίνεται λοιπόν, κατανοητό ότι η εισαγωγή της πληροφορικής κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως η ιστορία των εκπαιδευτικών αλλαγών διδάσκει ότι η ενσωμάτωση μιας καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται καλύτερα, αν οι εκπαιδευτικοί ενημερωθούν γι' αυτή και πεισθούν για την αξία της από την αρχή, καθώς, όπως επισημάνει και ο Weirehdown, "Όπου και να φθάσουμε, θα ήταν πιο σοφό να μη βρεθούμε εκεί από τύχη"³.

1. Η πληροφορική στην Α/θμια Εκπαίδευση, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση από το προτεινόμενο πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

2. Powell, James C. Fitting Computing into Teaching: Using Computers as tools for learners in the Classroom, Childhood Education, p 251, 1993.

3. Weirehdown J., Elementary classroom computing. Extension of the human mind (p. 231), Conference proceedings, University of Osergon.

Βιβλιογραφία

Shane, H.G., The silicon age and education, 1988.

Μικρόπουλος Α. - Λαδιάς Τ, Πληροφορική και εκπαίδευση, 1994.

Vockel E.L., The computer in the classroom, 1992.

Ανθούλιας Τ., Παιδιά και computers, 1985

Χρονοπούλου Α, "Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Σχολείο", περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 27, 1986.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ενιαίο Πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής, 2000.

- ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ
- ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μιχάλης Σκούφης
Δ/λος 2ου Δημ. Σχ. Ιωαννίνων

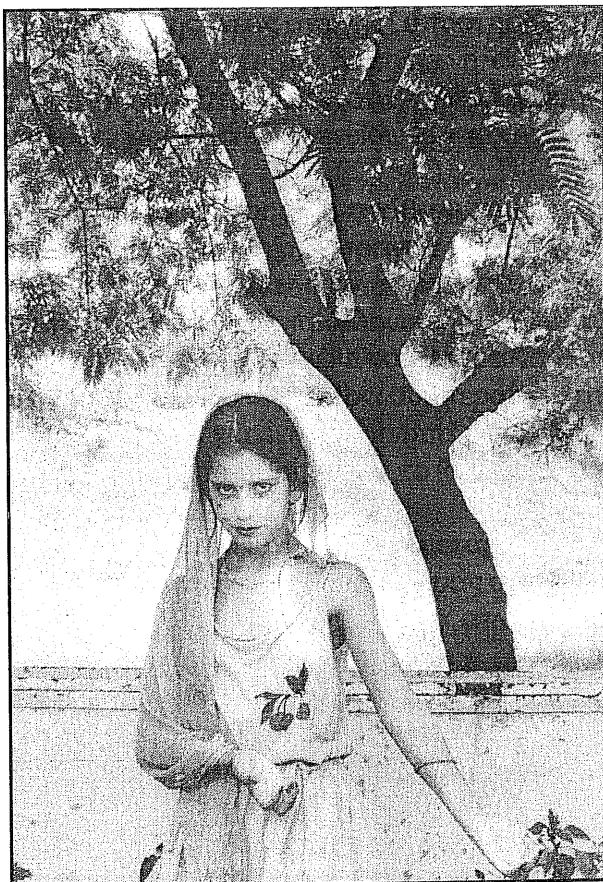
Η ρίζα της λέξης ρατσισμός ανάγεται στην αραβική γλώσσα στην λέξη "ras" που σημαίνει "κεφάλι" υπονοώντας τη μέτρηση του τύπου των κεφαλιών. Ως δάνεια από την αραβική λέξη είχαν σχηματιστεί ήδη από τους τελευταίους αιώνες του Μεσαίωνα η ισπανική λέξη "raza" και η πορτογαλλική "raça". Ο όρος εμφανίζεται το 1902 μέσα στο πλαίσιο εξάρτησης της εξελίξης των ανθρωπίνων φυλών από το περιβάλλον και κέρδισε με γρήγορους ρυθμούς θέση στις βασικές ευρωπαϊκές γλώσσες.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα άρχισε να παίρνει τη σύγχρονη μορφή της μαζικής ιδεολογίας.

Για το Robert Soucy ο ρατσισμός διακηρύσσει τη φυσική (κληρονομική) μεταβίβαση των πολιτισμικών χαρακτηριστήρων και των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Για το Taguieff ο ρατσισμός συνιστά απόλυτη άρνηση της διαφοράς και ορίζεται πρωταρχικά ως ετεροφοβία που προϋποθέτει μια αρνητική αξιολόγηση κάθε διαφοράς, επιβάλλοντας ένα ιδεώδες ομογενοποίησης.

Τα βασικά αξιώματα της ρατσιστικής ιδεολογίας είναι:

1. Κάθε φυλή αποτελεί έναν ανθρωπινό τύπο αιώνιο και σταθερό.



2. Μεταξύ των φυλών υπάρχει δεδομένη ιεραρχία που τις διαχωρίζει σε ανώτερες και κατώτερες.

3. Σε κάθε φυλή αντιστοιχεί απόλυτη ιδιαιτερότητα βιολογικών και πνευματικών χαρακτηριστικών.

4. Η αξία κάθε φυλής μετρίεται με βάση την καθαρότητα της.

5. Κάθε επιμειξία καταστρέφει ανεπανόρθωτα την ποιότητα της ανώτερης φυλής προς όφελος της κατώτερης. Έτσι δημιουργείται μια φυλετικά και πολιτισμικά μέση κατάσταση, μια αρνητικά προσεσημασμένη ομογενοποίηση που οδηγεί στην ισοπέδωση των ταυτοτήτων και την παρακμή.

Η περίοδος 1850-1945 ήταν η περίοδος που επικράτησαν έντονες ρατσιστικές αντιλήψεις. Σήμερα όμως ο μύθος βιολογικού ρατσισμού έχει καταρριφθεί πλήρως, αφού γνωρίζουμε ότι δεν υπάρχουν "καθαρές" ανθρώπινες φυλές. Οι ανθρωπολόγοι δεν προσπαθούν πλέον να ορίσουν και να περιγράψουν "φυλές" στο πλαίσιο του ανθρώπινου είδους. Κι αυτό επειδή γνωρίζουμε πλέον ότι δεν υπάρχουν "καθαρές" ανθρώπινες ομάδες, δηλαδή που να έχουν χωριστεί σε κάποιο στάδιο της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους από τις άλλες ανθρώπινες ομάδες και να διαφέρουν από αυτές ώστε να αποτελούν ένα διακριτικό βιολογικό σύνολο.

Όλοι οι σύγχρονοι πληθυσμοί είναι αποτέλεσμα επιμειξιών ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς και κανέ-

νας πληθυσμός δεν έχει παραμείνει απομονωμένος για αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να μπορεί να θεωρηθεί βιολογικά διακριτός.

Ο Richard Lewontin, καθηγητής Ζωολογίας, Βιολογίας και Γενετικής των πληθυσμών στο πανεπιστήμιο του Harvard σημειώνει πως το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό στην Παγκόσμια ανθρώπινη ιστορία είναι η πολύ διαδομένη μετανάστευση κι επιμειξία ομάδων από διαφορετικές περιοχές. Η μαζική μετανάστευση δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο, το οποίο εμφανίστηκε με την εξέλιξη των αεροπλάνων και των πλοίων, αποτελούσε οικονομική ανάγκη σε όλες τις εποχές.

Ο κλασικός ρατσισμός ήταν αυτός που έφερνε ψευδοβιολογιστικά επιχειρήματα για να εδραιώσει το ότι ο "άλλος" είναι ένα κατώτερο όν, ένα κατώτερο ζώο. Σήμερα όμως μιλάμε για πολιτισμικό ή διαφορετικό ρατσισμό ο οποίος κατά πρόκληση έχει μετατεθεί στο επίπεδο του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών. Η διάδοση των ρατσιστικών αντιλήψεων συνδέεται στις μέρες με το φόβο της επιμειξίας, με το φόβο, δηλαδή, ότι θα χαθούν τα γνωρίσματα της εθνικής ταυτότητας εξαιτίας της διασταύρωσης με τους ξένους ή εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Απ'την υπεράσπιση της καθαρότητας της φυλής η ρατσιστική ιδεολογία έχει περάσει στην υπεράσπιση της καθαρότητας της κουλτούρας και της εθνικής ταυτότητας. Λες και αυτή η κουλτούρα ή ταυτότητα δεν έχει γεννηθεί με τη σειρά της από επιμειξίες και διασταυρώ-

σεις διαφορετικών πολιτισμών. Η επαγρύπνηση δεν πρέπει βέβαια να μειωθεί, ακόμη και όταν αυτός ο νέος "πολιτιστικός" ρατσισμός εμφανίζεται λιγότερο επιθετικός από τον παραδοσιακό "βιολογικό" ρατσισμό. Εξάλλου ο "πολιτιστικός" ρατσισμός διαδίδεται όλο και περισσότερο και παίρνει τις διαστάσεις ενός μαζικού φαινομένου. Η νέα ξеноφοβία, για να αναπτυχθεί δε χρειάζεται τις παλιές προκαταλήψεις για την ανωτερότητα της φυλής.

Τροφοδοτείται από αντικειμενικές καταστάσεις οικονομικών και κοινωνικών δυσκολιών που ζουν μεγάλα στρώματα του πληθυσμού, από πραγματικά προβλήματα όπως η ανεργία, η ελλειψη στέγης, τα κενά στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών κ.ά.

Για τον Κ. Τσουκαλά, καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η πολιτιστική κρίση είναι εκείνη που ενεργοποιεί το ρατσισμό και δεν είναι η παρουσία των ξένων που προκαλεί την πολιτιστική κρίση. Το κύριο ιδεολογικό στοιχείο που ενεργοποιεί τις νέες ρατσιστικές εκρήξεις συνδέεται με την αδυναμία, διατήρησης των καθημερινών πρακτικών και συμβόλων ενός εθνικού πολιτισμού που διαβρώνεται καθημερινά από την παγκοσμιότητα. Η αδύνατη "παραδοσιακή" ομοιογένεια λειτουργεί σαν το φάντασμα του χαμένου παραδείσου και κατά τούτο ακριβώς ο νεορατσισμός διαφέρει ριζικά από τον παλιότερο.

Με τον όρο ρατσισμός εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων

μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Σήμερα βέβαια με τον εκσυγχρονισμό των Συνταγμάτων ο θεσμικός ρατσισμός, που αποτελούσε την ισχυρότερη μορφή ρατσισμού, επειδή ασκούσαν από την κρατική εξουσία, έχει περιοριστεί σημαντικά σε όλο τον κόσμo. Η υποχώρησή του όμως δεν ισοδυναμεί και με την εξάλειψή του από τις κοινωνίες. Αν αναρωτηθούμε τώρα: "Εμείς οι Έλληνες είμαστε ρατσιστές;" είναι ένα ερώτημα το οποίο μπορεί αμέσως να απαντηθεί αρνητικά. Ο ρατσισμός σε κανένα μέρος του κόσμου δεν αποτελεί "εθνική ιδιότητα". Κανείς δεν μπορεί να θέτει ένα τέτοιο γενικευμένο ερώτημα για έναν ολόκληρο λαό. Μπορεί όμως να διερευνηθεί τό άλλο: αν κάποιοι άνθρωποι στη χώρα μας υφίστανται συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν "ρατσιστικές". Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε παραδείγματα αρνητικής κοινωνικής διάκρισης και αποκλεισμού που υφίστανται ξένοι στη χώρα μας.

1. Πολλοί άνθρωποι υποχρεώνονται να διάγουν ζωή στην οποία το "λάθε βιώσας" του ποιητή αποκτά κυριολεκτική σημασία.

2. "Σαρώνονται" εκτός χώρας σε "επιχειρήσεις - σκουπά", φράση αποκαλυπτική του τρόπου θεώρησης των μεταναστών.

3. Συλλαμβάνονται ομαδικά ως "συνήθεις ύποπτοι" κάθε φορά που

διαπράττεται ένα έγκλημα.

4. Καθημερινά πέφτουν θύματα διακρίσεων και δέχονται προσβολές από ορισμένους που θεωρούν ότι η ελληνική καταγωγή δίνει δικαίωμα εξουσίας πάνω στους “διαφορετικούς” δηλαδή σ’ εκείνους που δεν έχουν την ίδια καταγωγή.

5. Προπηλακίζονται, τραυματίζονται και μερικές φορές χάνουν τη ζωή τους σε βίαιες επιθέσεις εναντίον τους από ακροδεξιές φασιστικές ομάδες.

6. Αποκλείονται από σημαντικά δημόσια και κοινωνικά αγαθά, όπως η υγεία και η εκπαίδευση.

Κάποια από τα παραπάνω βιώματα διακρίσεων οι ξένοι μετανάστες και πρόσφυγες τα μοιράζονται με άλλες ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι πρόσφυγες ελληνικής καταγωγής από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ή οι Έλληνες Ρομά (Τσιγγάνοι).

Συχνά συμπεριφορές διακρίσεων βιώνουν τόσο άτομα με ειδικές ανάγκες όσο και άτομα με σεξουαλικές προτιμήσεις διαφορετικές από εκείνες της πλειονότητας.

Υπάρχουν επομένως αρκετοί άνθρωποι που έχουν αρνητικές αντιλήψεις για άλλες ομάδες, χωρίς ποτέ να υποπτεύονται ότι αυτές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά αποτελούν απλώς “κληρονομημένες” κοινωνικές προκαταλήψεις. Το ίδιο ισχύει και για τις “αυτονόητες” στάσεις και συμπεριφορές τους απέναντι στις συγκεκριμένες διαφορετικές ομάδες.

Και οι προκαταλήψεις αυτές γίνονται κοινωνικό πρόβλημα όταν αυτοί, που τις έχουν, έχουν δύναμη και τη χρησιμοποιούν για να ασκήσουν εξουσία εις βάρος αυτών που αποτελούν στόχο των προκαταλήψεων. Και τότε οι προκαταλήψεις μετατρέπονται σε ρατσισμό.

Βρισκόμαστε πια μπροστά στην νέα πραγματικότητα. Εκατομμύρια άνθρωποι προσπαθούν να δραπετεύσουν από τις απάνθρωπες συνθήκες που επικρατούν στις χώρες τους και ζητούν καταφύγιο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, συνεπώς και στην Ελλάδα. Ο δρόμος της φυγής συχνά ενέχει πολλούς κινδύνους, τους οποίους πρόσφυγες και μετανάστες αφηφούν, διότι αυτό που εγκαταλείπουν - ανέχεια, διακρίσεις, καταπίεση - φαίνεται μεγαλύτερο κακό. Η άποψη ότι μπορεί να ορθωθεί ένας τείχος που θα εμποδίζει την έλευση αυτών των ανθρώπων αποτελεί μάλλον ψευδαίσθηση, πράγμα που οδηγεί τις κυβερνήσεις σε λανθασμένες ενέργειες.

Από την ιστορία των πολιτισμών, με κύριο παράδειγμα την Αρχαία Ελλάδα, γνωρίζουμε ότι από πολύ νωρίς στις ανθρώπινες κοινωνίες δημιουργήθηκαν θεσμοί για την προστασία των ξένων και προσφύγων και είναι γεγονός ότι ευημερούν οι χώρες που βρίσκουν τρόπους για την ομαλή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων, ενώ ταλανίζονται από προβλήματα εκείνες που δε δρομολογούν την ισότιμη ένταξη των νέων κατοίκων. Είναι λάθος ακόμη να νομίζουμε ότι οι ξένοι δημιουργούν ανεργία, αφού η

Ισπανία που έχει το μικρότερο ποσοστό ξένων έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας, ενώ η Ελβετία που έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ξένων, περίπου το 17% έχει το μικρότερο ποσοστό ανεργίας.

Μια πρόσφατη έρευνα που έκανε το Ευρωβαρόμετρο με παραγγελία του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το ρατσισμό και την ξενοφοβία διαπίστωσε ότι ένας στους τρεις πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (64%) θεωρεί θετικό χαρακτηριστικό για κάθε κοινωνία να αποτελείται “από διαφορετικές φυλές, θρησκείες και κουλτούρες”. Το αποτέλεσμα ανακοινώθηκε με ικανοποίηση στο Διεθνές Forum της Στοκχόλμης για την Καταπολέμηση της Μισαλλοδοξίας (29-30 Ιανουαρίου 2001). Εκεί συναντήθηκαν εκπρόσωποι από 50 χώρες και ονομάστηκε “στερεή βάση για την πάλη ενάντια στη μισαλλοδοξία και την ξενοφοβία καθώς και την υπεράσπιση της ισότητας και ποικιλίας στην Ευρώπη”.

Σ’ αυτή τη συνάντηση υπογραμμίστηκε πόσο μεγάλη σημασία έχει για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και της ξενοφοβίας η εκπαίδευση. Όσο νωρίτερα στην ηλικία άφησαν το σχολείο οι Ευρωπαίοι πολίτες, τόσο χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά συμφωνίας με τη θετική αναφορά στην πολιτισμική ποικιλία των κοινωνιών. Πάντως η Ελλάδα σ’ αυτή την έρευνα έχει το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, που πιθανόν αυτό να σημαίνει άρνηση απέναντι στην παρουσία αλλοδαπών εργαζομένων, μεταναστών και

προσφύγων. Βέβαια αυτό είναι φαινόμενο πρόσφατο σε σχέση με τις δεκαετίες που εισάγουν εργατικό δυναμικό. Μπορεί όμως να σημαίνει ότι ο μέσος Έλληνας “διαπαιδαγωγείται” έτσι από εκπροσώπους θεσμών και εξουσιών. Πράγματι ο φόβος και η δυσπιστία απέναντι στους ξένους δημιουργούνται εξαιτίας αρνητικών πληροφοριών γι’ αυτούς, οι οποίες μας ειδοποιούν ότι οι ξένοι μάς απειλούν σε σχέση με κάποια από τα αγαθά που θεωρούμε σημαντικά, όπως η ζωή μας, η ελευθερία μας, η ευημερία μας, η πολιτισμική μας ταυτότητα, η εργασία μας, η περιουσία μας. Ο καθένας μας διαμορφώνει την προσωπική του άποψη, ότι ορισμένα σημαντικά αγαθά κινδυνεύουν από κάποιους ανθρώπους από πληροφορίες που παίρνει από πηγές που θεωρεί έγκυρες: σχολείο, Μ.Μ.Ε., από τις υπεύθυνες αρχές κ.ά. Αν οι πληροφορίες του ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, τότε η συμπεριφορά που θεμελιώνεται σ’ αυτές είναι επίσης λανθασμένη. Αν κατακλυστούμε από πληροφορίες που δημιουργούν την εντύπωση ότι οι ξένοι αποτελούν κίνδυνο για κάποια από τα αγαθά που προαναφέραμε τότε η συμπεριφορά μας καθοδηγείται αποκλειστικά από το φόβο της απώλειας σημαντικών αγαθών.

Ένας άλλος τρόπος να οδηγηθούμε σε λανθασμένες συμπεριφορές είναι εκείνος των γενικεύσεων τον τύπου. “Όλοι οι ξένοι είναι επικίνδυνοι” κ.λπ. Κάποιοι έφτασαν ακόμη και σε δολοφονίες αθώων ξένων, επειδή οι πληροφορίες τους οδηγούσαν στο συμπέ-

ρασμα ότι από την παρουσία του ξένου κινδυνεύει η ίδια τους η ζωή ή ακόμη η επιβίωση του έθνους.

Επομένως όλοι οι φορείς εκπαιδευτικής ευθύνης, εκπαιδευτές και μαθητές χρειάζονται μια νέα διαπαιδαγώγηση στις αρχές των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στη σημασία τους για τη δημοκρατία και ολόκληρη την κοινωνία. Αυτό σημαίνει τη διεύρυνση και αναγνώριση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, την καλλιέργεια της κοινωνικής ανοχής, την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και την εξάλειψη των διακρίσεων. Είναι αλήθεια ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα (όπως και όλων των Ευρωπαϊκών χωρών) είναι εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό. Αναπαράγουμε τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τα εχθρικά αισθήματα προς τους άλλους λαούς. Οι καιροί έχουν αλλάξει. Ανάμεσα στα μέλη του κοινωνικού μας συνόλου υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής. Αυτό σημαίνει άλλωστε πολυπολιτισμική κοινότητα. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες πρέπει να συνυπάρξουν ντόπιοι και αλλοδαποί μαθητές αρμονικά. Και θα το πετύχουν μαθαίνοντας ο ένας τον πολιτισμό, την κουλτούρα του άλλου, μαθαίνοντας ο ένας τη γλώσσα του άλλου. Οι πολιτισμικές

και γλωσσικές διαφορές δεν πρέπει να αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα αλλά αντίθετα πρέπει να εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και να περιλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μόνο λοιπόν μέσα από μια τέτοια αλληλεπίδραση οι μαθητές/τριες θα διαμορφώσουν δίπλα στην εθνική και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα που είναι και το ζητούμενο της εποχής μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Τσιάκαλος Γ. "Οδηγός αντιρατσιστικής εκπ/σης" εκδ. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 2000
2. Φραγκουδάκη Α. και Δραγώνα Θ. "Τι είναι η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός και Εκπ/ση εκδ. Αλεξάνδρεια Αθήνα 1997.
3. "Έξι κείμενα για το ρατσισμό" Κίνηση πολιτών κατά του ρατσισμού Εκδ. Παρασκήνιο Αθήνα 1998.
4. Ταγκιέφ Π-Α (1998) "Νεορατσισμός: από τη φυλή στην κουλτούρα" Εφημ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 5-4-1998.
5. Φραγκουδάκη Άννα: "Μήπως φταίει η ιδεολογία της Ψωροκόσταινας;" Εφημ. ΝΕΑ 20-1-2001

“ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ” ΚΑΙ ΜΕΣΗ ΜΟΡΦΩΣΗ

Φ. Αγγελόπουλος

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρόσφατα δημοσιοποίησε τις “οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση”. Μαζί με τα νέα ενιαία αναλυτικά προγράμματα Δημοτικού - Γυμνασίου που καταρτίζει, υποστηρίζει πως θα φέρει κάτι νέο στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα προγράμματα της “ευέλικτης ζώνης” θα γενικευτούν από το 2002-2003 στο σύνολο των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων της χώρας.

Έτσι ο δάσκαλος της Α΄, της Β΄, της Γ΄ τάξης θα έχει κάθε βδομάδα 4 ώρες να διαπραγματευθεί ελεύθερα με τους μαθητές του θέματα όπως αυτό της ολυμπιακής παιδείας, χωρίς το άγχος της βαθμολογίας και των άκαμπτων αναλυτικών προγραμμάτων. (Οι ώρες μειώνονται σε 3 για τη Δ΄ τάξη και σε 2 για τις Ε΄, ΣΤ΄).

Για να διευκολυνθεί σε τέτοιου είδους δραστηριότητες θα προσαρμόζεται και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Θεσπίζονται 3 δίωρα την ημέρα με διαλείμματα μεγαλύτερης διάρκειας (25)’ ανάμεσά τους.

Παρόμοια στο Γυμνάσιο θα υπάρχουν 2 ώρες την εβδομάδα για “καινοτόμες δράσεις” καθηγητών - μαθητών. Προοπτικά το 5-10% του συνολικά ετήσιου χρόνου κάθε μαθήματος θα δοθεί για “δράσεις” όπως συμβαίνει σε χώρες του εξωτερικού.

Τέτοιες “δράσεις” θα στηρίζονται σε “σχέδια εργασίας” που φτιάχνουν εκ των προτέρων οι ενδιαφερόμενοι με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου και τον κατάλογο ιδεών και προτάσεων του Π.Ι. (“ενδεικτικές θεματικές περιοχές”).

“Σχέδια εργασίας” θα εφαρμόσουν και τα νηπιαγωγεία.

Στόχος του Π.Ι. είναι οι θεματικές περιοχές της “ζώνης” να προσεγγίζονται σφαιρικά από τους μαθητές με τη βοήθεια δύο ή περισσότερων μαθημάτων. Στο παράδειγμα με την ολυμπιακή παιδεία μπορούν ν’ αξιοποιηθούν η φυσική αγωγή, η ιστορία, τα εικαστικά κλπ. Επιπλέον να διδάσκονται με τρόπο ερευνητικό, συμμετοχικό και ευχάριστο για τους μαθητές.

Την -κατά το δυνατόν- σφαιρική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, το Π. Ι. την ονομάζει “διαθεματικότητα”. Ιδέα που έχει κεντρική θέση στις προτάσεις τους. Γι’ αυτό και η ορολογία που χρησιμοποιεί είναι ανάλογη: “Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)”, “ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων”.

Αποτελεί λοιπόν η “διαθεματικότητα” το φάρμακο για την υποχρε-

ωτική εκπαίδευση; Θα ανταποκριθεί το σχολείο στις σύγχρονες ανάγκες εφαρμόζοντας τα νέα αναλυτικά προγράμματα και την "ευέλικτη ζώνη"; Πιστεύουμε πως όχι.

Οι γνώσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές με "διαθεματικό" τρόπο "αφορούν κυρίως την καθημερινότητα"· δεν αφορούν επιστημονικές γνώσεις.

Οι μαθητές θα κάνουν ενδεχομένως τη "γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον" αλλά δε θα διδαχθούν συστηματικά τη Γεωγραφία της Ελλάδας. Θα

μάθουν να σερφάρουν στο διαδίκτυο ("Τεχνολογία") χωρίς να διδαχθούν συστηματικά τις βασικές μονάδες μέτρησης του κόσμου π.χ. τη μονάδα μέτρησης του ηλεκτρικού ρεύματος.

Ίσως κάποιοι θεωρούν υπερβολικά τα παραπάνω παραδείγματα. Όμως η στροφή του σχολείου στα "πρακτικά πράγματα της ζωής" είναι πολιτική που επίσημα υιοθετεί η Ε.Ε. Στη Λευκή Βίβλο αναφέρει πως οι απόφοιτοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι αρκετό να γνωρίζουν ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, χρήση Η/Υ και ξένες γλώσσες.

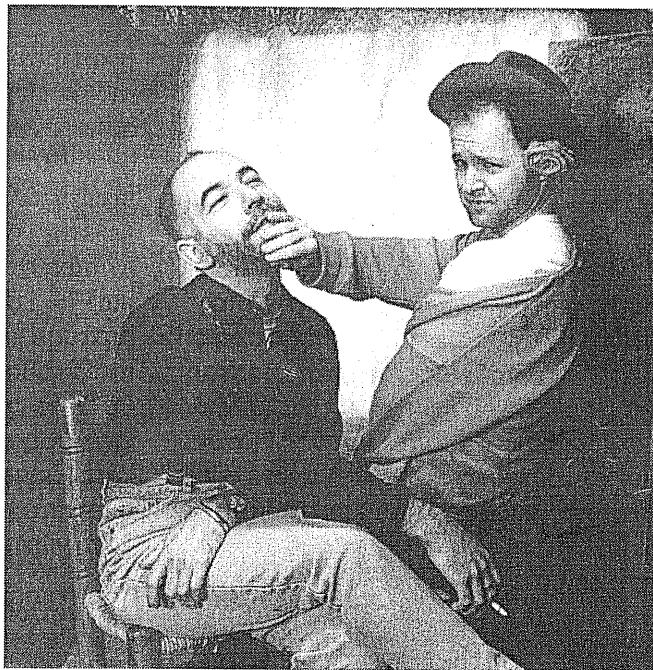
Αυτή την πολιτική προσπαθεί να υλοποιήσει το Π.Ι, ανταλλάσσοντας την επιστημονική ευθύνη που έχει με τα ευρώ των διαφόρων προγραμμάτων.

Σήμερα δεν αρκεί η στοιχειώδη μόρφωση. Χρειάζεται όλοι οι έφηβοι να παίρνουν μέση-γενική μόρφωση. Να διδάσκονται συστηματικά τις βασικές επιστήμες οι οποίες είναι: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Βιολογία. Τα μαθήματα αυτά μαζί με την ξένη γλώσσα, την αισθητική αγωγή και τη σωματική αγωγή πρέπει ν' αποτελούν το σύνολο, σχεδόν, των μαθημάτων στο Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο (12 χρόνο σχολείο)· με διαφορετική βαρύτητα από τάξη σε τάξη βέβαια.

Μήπως σήμερα όλα τα παιδιά δε διδάσκονται πάνω-κάτω αυτά τα μαθήματα, τουλάχιστον στην υποχρεωτική εκπαίδευση;

Κι όμως· συστηματική διδασκαλία δε γίνεται ούτε στα βασικά μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, τη γλώσσα και τα μαθηματικά.

Το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωρίς αναγνωστικά*. Τα βιβλία "η Γλώσσα μου" είναι βιβλία γραμματικής σύμφωνα με την αντίληψη του Μ.



Τριανταφυλλίδη. Αλλά ακόμα και την ιδέα του να διδαχτεί η γραμματική ζωντανά μέσα από παράπλευρα κείμενα οι "ταγοί" μας την έθαψαν με την στενοκεφαλιά τους: ή μήπως την αγραμματοσύνη τους;

Τα μαθηματικά διδάσκονται - ειδικά στις μικρότερες τάξεις - χωρίς προβλήματα, οπότε ο μαθητής συναντάει μόνο αριθμούς και όχι χειροπιαστές καταστάσεις. Αφήνουμε κατά μέρος το γεγονός πως ο πολλαπλασιασμός διδάσκεται με τέτοιο τρόπο ώστε ο πίνακας της προπαίδειας να φαντάζει ανάποδος ή το μήκος να διδάσκεται σαν πλάτος και το πλάτος ως μήκος κ.ά.

Μήπως τώρα μπορούμε να εξηγήσουμε γιατί πολλοί απόφοιτοι του Δημοτικού είναι αναλφάβητοι - μη εγγράμματοι σύμφωνα με τον ορισμό της⁴ UNESCO; (Δεν μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο, να το κατανοήσουν και να γράψουν μία έκθεση γύρω από την καθημερινή τους ζωή).

Το πρόβλημα της συστηματικής διδασκαλίας δεν είναι πολλές φορές τεχνικό· δηλ. να ανακαλύψουμε τη σωστή - παιδαγωγικά - μέθοδο διδασκαλίας. Αυτό ως ένα βαθμό μπορούμε και σήμερα να το ξεπεράσουμε.

Είναι πρόβλημα, πριν απ' όλα, ιδεολογικό. Ας πάρουμε για παράδειγμα την ιστορία. Η επέτειος της 28ης Οκτωβρίου γιορτάζεται χωρίς αναφορές στο Β' παγκόσμιο πόλεμο και στο φασισμό. Σαν κάποια ξεκομμένη σύγκρουση Ελλάδας και Ιταλίας. Εξήντα ένα χρόνια μετά και δεν τολμούμε να πούμε ποιος ελευθέρωσε την Ελλάδα. Είναι τυχαίο πως η λέξη "αντάρτης" συναντιέται ελάχιστα στα σχολικά βιβλία του δημοτικού, ενώ οι λέξεις "ΕΑΜ", "ΕΛΑΣ", "ΕΠΟΝ" μάλλον καθόλου;

Ένα ακόμα παράδειγμα από τη βιολογία. Πρόσφατα οι επιστήμονες έσπασαν το γενετικό κώδικα του ανθρώπου και βρήκαν πως οι άνθρωποι -όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με άλλους ζωντανούς οργανισμούς - έχουν περίπου τα ίδια γενετικά υλικά.

Απέδειξαν, με το δικό τους τρόπο, το αβάσιμο των ιδεολογημάτων περί ανωτερότητας μιας φυλής έναντι κάποιας άλλης. Ποιος πιστεύει πως αυτή η ανακάλυψη θα διδαχτεί επίσημα από το ελληνικό σχολείο; Μα πριν 15 χρόνια αποσύρανε σχολικό βιβλίο που είχε το πασίγνωστο σκίτσο της εξέλιξης του ανθρώπου!

Συνάδελφοι, οι αλλαγές που συνεχίζονται στην εκπαίδευση αλλά και η γενικότερη κατάσταση με τη συμμετοχή της Ελλάδας στους πολέμους του ΝΑΤΟ (Γιουγκοσλαβία, Τρομοκρατία) και το θάνατο χιλιάδων αθώων ανθρώπων από τους βομβαρδισμούς του, δεν μπορούν να μας αφήσουν αδιάφορους. Εκτός από δημόσιοι υπάλληλοι είμαστε πάνω απ' όλα δάσκαλοι και αξίζει κάθε θυσία για να έχουν ένα καλύτερο μέλλον οι μαθητές μας.

Αγγελόπουλος Φάνης

Γιάννενα

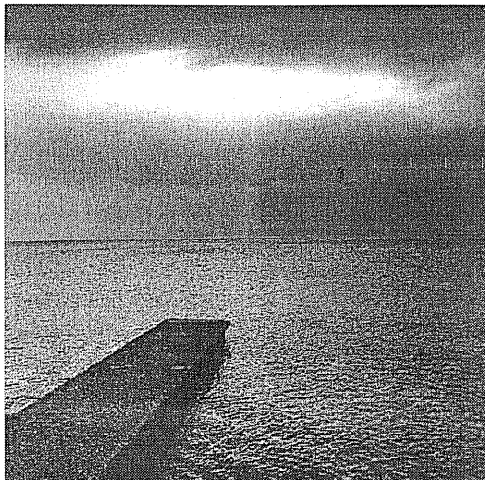
* Δηλ. βιβλία με ενδιαφέροντα κείμενα, για τα οποία υπάρχει επαρκής χρόνος να συζητηθούν και να κατανοηθούν σε βάθος από τους μαθητές.

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Μαίρη Χ. Πατπά

Πολλές θλιβερές διδακτικές εμπειρίες οφείλονται ΟΧΙ στην ανεπάρκεια κάποιου συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου (πολλά είναι ευχάριστα και ρεαλιστικά) ή στην έλλειψη κατάλληλων μέσων στην σχολική αίθουσα (μερικές είναι καλά εξοπλισμένες) ΑΛΛΑ στην αρνητική ατμόσφαιρα.

Έχει δοθεί πολλή προσοχή στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε την ομάδα και στο αρχικό στάδιο της ομαδικής ζωής αλλά πολύ λίγο υλικό υπάρχει που να υποδεικνύει πρακτικά



πράγματα που μπορεί να κάνει ένας δάσκαλος έτσι ώστε να βελτιώσει τις σχέσεις και την ατμόσφαιρα της ομάδας μετά την δημιουργία της. Η ατμόσφαιρα είναι ένας απροσδιόριστος, όμως αποφασιστικός παράγοντας στις σχολικές αίθουσες. Όλοι γνωρίζουμε ότι εάν η ατμόσφαιρα είναι καλή αυτό συμβάλλει στην πρόοδο της μάθησης.

Γιατί πρέπει να προσέχουμε τη λειτουργία της ομάδας:

- Η διδασκαλία και η εκμάθηση μπορούν και πρέπει να είναι ευχάριστη εμπειρία και για το δάσκαλο και για το μαθητή.
- Η αρμονική σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας στη σύγχρονη σχολική τάξη είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας των δραστηριοτήτων μέσα σε αυτή.
- Η συνεκτική ομάδα εργάζεται περισσότερο αποτελεσματικά και παραγωγικά και η θετική ομαδική ατμόσφαιρα μπορεί να έχει ωφέλιμα αποτελέσματα σε θέματα ηθικής, κινήτρων και της ίδιας της εικόνας των μελών της.

Είναι καλό ν' αρχίσουμε με τα πιο γνωστά παράπονα και παρατηρήσεις των δασκάλων σχετικά με τις δυσάρεστες εμπειρίες τους με τις ομάδες μέσα από τα οποία φαίνονται πολύ καθαρά τα χαρακτηριστικά της ανεπιτυχούς ομάδας όσον αφορά στην εκμάθηση της γλώσσας. Αυτοί λένε:

- Κανένας δεν μπορεί να καταλάβει τι λέει ο Χ μαθητής και οι υπόλοιποι γελούν μαζί του. Ένας άλλος μαθητής είναι σοβαρότερος και συνεχώς απομακρύνεται από τους συμμαθητές του. Ένας τρίτος μαθητής φοιτεί στην ίδια τάξη δεύτερη σχολική περίοδο και αυτό του προκαλεί πλήξη.

- Τ' άτομα στην τάξη δε διατηρούν συνοχή στην ομάδα.
- Υπάρχει δυσάρεστη, τεταμένη ή αρνητική ατμόσφαιρα.

- Όλοι θέλουν διαφορετικά πράγματα και δε συμβιβάζονται ούτε δείχνουν καμία ευαισθησία για τους συμμαθητές τους.

- Τα μέλη της ομάδας είναι όλα προσηλωμένα στις ατομικές φιλοδοξίες και είναι απρόθυμα να συμβιβαστούν ή να καθορίσουν τους ομαδικούς στόχους για εκμάθηση.

- Μερικά μέλη της ομάδας δεν θα συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι ίδιοι μαθητές απαντούν πάντοτε στις ερωτήσεις, τα πιο αθόρυβα μέλη δεν μπορούν ν' αρθρώσουν λέξη.

- Μερικά μέλη της ομάδας τείνουν να κυριαρχούν στις ομαδικές δραστηριότητες σε βάρος των πιο συνεσταλμένων.

- Οι μαθητές έχουν εδαφικές διεκδικήσεις δεν τους αρέσει ν' ανασυγκροτούνται, παραμένουν σε ομάδες ανάλογα με την εθνικότητά τους και υπάρχει απογοητευτική έλλειψη ενδιαφέροντος να συνομιλούν μεταξύ τους και να μαθαίνουν γι' άλλους πολιτισμούς.

- Τα μέλη της ομάδας έχουν εδαφικές διεκδικήσεις, δεν επικοινωνούν μεταξύ τους στον ίδιο βαθμό και μερικά από αυτά αλληλοϋποστηρίζονται για να πετύχουν ιδιοτελείς σκοπούς.

- Τον Χ μαθητή τον ενδιαφέρει να είναι το επίκεντρο της προσοχής και φαίνεται να ζηλεύει όταν ο δάσκαλος προσέχει κάποιον άλλο.

- Τ' άτομα στην ομάδα είναι ανταγωνιστικά και ζητούν την προσοχή του άλλου.

- Οι μαθητές δεν ακούν ο ένας τον άλλον.

- Τα μέλη της ομάδας δεν ακούει το ένα το άλλο.

- Είναι εξαρτώμενοι από τον δάσκαλο.

- Τα μέλη της ομάδας έχουν έλλειψη υπευθυνότητας: διστάζουν να κάνουν κάποια προσπάθεια ή να πάρουν πρωτοβουλία. Δεν είναι αυτοδύναμα αλλά εξαρτώμενα από το δάσκαλο.

- Δεν μπορούν ν' αντιμετωπίσουν τα προβλήματα: μεγαλοποιούν τα πράγματα.

- Τα μέλη της ομάδας δεν μπορούν να θέσουν τα προβλήματα ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους: ασήμαντα πράγματα εμφανίζονται ως μέγιστη ανατάτωση.

- Συχνά υπάρχει κάποιο δύσπεπτο μέλος στην ομάδα.

- Ενδεχομένως να υπάρξει κάποιο δύσπεπτο μέλος στην ομάδα που προκαλεί προβλήματα ή δημιουργεί αρνητική ατμόσφαιρα.

- Οι μαθητές δεν συνεργάζονται μεταξύ τους.

- Τα μέλη της ομάδας δε συνεργάζονται μεταξύ τους για να παρουσιάσουν εργασίες.

- Δεν υπάρχει καμία εμπιστοσύνη.

- Τα μέλη της ομάδας δεν εμπιστεύονται το ένα το άλλο.

- Δε γελούν με τα αστεία μεταξύ τους ή δεν κάνουν αστεία.

- Τα μέλη της ομάδας τείνουν να είναι πολύ σοβαρά με λίγη αίσθηση του

αστείου.

- Τα μέλη της ομάδας έχουν έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους ως μαθητές, ως προς το τι μαθαίνουν και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας.

Αντίθετα, **επιτυχής ομάδα** είναι εκείνη όπου:

Η ομάδα είναι συνεκτική και τα μέλη της έχουν σαφή αντίληψη για τον εαυτό τους ως ομάδας.

Υπάρχει θετική, ενθαρρυντική ατμόσφαιρα: τα μέλη έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους που ενισχύεται από την ομάδα έτσι ώστε να μπορούν να αισθάνονται αρκετά ασφαλή για να εκφράσουν την προσωπικότητά τους.

Τα μέλη της ομάδας είναι σε θέση να συμβιβάζονται. Έχουν την αίσθηση της κατεύθυνσης ως ομάδα και είναι ικανά να ορίζουν τους στόχους τους τόσο σε ομαδικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Τα μέλη της ομάδας δε διεκδικούν ούτε δημιουργούν ιδιαίτερη ομάδα αλλά υπάρχει ευχάριστη ενδοεπικοινωνία με όλα τα μέλη της ομάδας.

Τα μέλη της ομάδας ακούνε με προσοχή το ένα το άλλο και εναλλάσσονται.

Τα μέλη της ομάδας ενδιαφέρονται το ένα για το άλλο και αισθάνονται ότι έχουν κάτι κοινό.

Η ομάδα είναι αυτοδύναμη και έχει την αίσθηση της υπευθυνότητας. Είναι ικανή να υπερνικήσει προβλήματα και δυσκολίες χωρίς να προσφύγει στο δάσκαλο.

Η ομάδα είναι ανεκτική προς όλα της τα μέλη· τα μέλη αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά.

Τα μέλη συνεργάζονται στην παρουσίαση εργασιών και μπορούν να εργαστούν από κοινού παραγωγικά.

Τα μέλη της ομάδας εμπιστεύονται το ένα το άλλο.

Τα άτομα στην ομάδα δεν είναι ανταγωνιστικά και δεν επιδιώκουν την ατομική προσοχή σε βάρος των άλλων.

Τα μέλη της ομάδας μπορούν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του καθενός στην ομάδα και να καταλάβουν τις διαφορετικές απόψεις ακόμη και αν δεν τις συμμερίζονται.

Τα μέλη της ομάδας, έχουν ευρύτητα σκέψεων, είναι συμβιβαστικά και δεκτικά νέων ιδεών.

Η ομάδα έχει αίσθηση του αστείου.

Τα μέλη της ομάδας έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους ως μαθητές, για τη γλώσσα και τον πολιτισμό που μελετούν και για την εμπειρία εκμάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Hadfield J. 1992 Classroom Dynamics

Oxford Resource Books for Teachers

Lynch T. 1996 Communication in the Language Classroom

Oxford Handbooks for Language Teachers

Η ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σπυρίδων Πανταζής

Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

“Φανταστείτε ότι ξαφνικά μικρύνετε και το ύψος σας δεν ξεπερνά το ένα μέτρο. Δείτε, ακούστε, σκεφτείτε και ενεργήστε σαν παιδί του νηπιαγωγείου. Ξεχάστε ό,τι γνωρίζετε μέχρι τώρα για τους κανόνες και τη συμπεριφορά της κυκλοφοριακής αγωγής. Τότε θα καταλάβετε ότι οι συμβουλές του τύπου “μην περνάς με κόκκινο” ή “μην παίζεις στο δρόμο” δε θα είχαν καμιά αξία, αν δε συνοδεύονταν από συγκεκριμένες ενέργειες και πράξεις”.

Η κυκλοφοριακή αγωγή και ιδιαίτερα η αγωγή προστασίας του παιδιού, ανεξάρτητα από την περιορισμένη ιστορική της ανάπτυξη, αποκτά για την προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία ιδιαίτερη σημασία.

Τα παιδιά από την ηλικία αυτή αρχίζουν να ανακαλύπτουν τον κόσμο τους εκτός της οικογένειας, πράγμα που τα εκθέτει σε επιπρόσθετους κινδύνους. Για το καλό του παιδιού δεν πρέπει την αγωγή προστασίας του να τη χειριζόμαστε μεμονωμένα αλλά στα πλαίσια μιας ενιαίας (ολιστικής) αγωγής με προαγωγή όλων των σχετικών τομέων, που σημαίνει ότι γι' αυτό το κομμάτι της πραγματικότητας πρέπει να εφοδιάσουμε το παιδί με τις απαραίτητες γνώσεις, επιτηδειότητες και στάσεις, ώστε να μπορεί να προσανατολίζεται χωρίς δυσκολίες και προβλήματα.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας βλέπουν τον κόσμο της κυκλοφορίας από τη δική τους σκοπιά. Για μας, τους ενήλικες, αντιδρούν αυθόρμητα, εγωκεντρικά, απρόβλεπτα. Τα ίδια όμως νιώθουν ότι βρίσκονται στο κέντρο του κόσμου και επιδιώκουν, σε καταστάσεις κυκλοφοριακής αγωγής, να διαπραγματεύονται μόνα τους, με βάση τις στιγμιαίες τους ανάγκες, χωρίς να λαμβάνουν καθόλου υπόψη τα αντικειμενικά δεδομένα.

Η πολυπλοκότητα της κυκλοφορίας στις αναπτυγμένες χώρες και η σχεδόν “αναγκαστική” συμμετοχή όλων των ανθρώπων, νομίζουμε ότι αποτελεί σημαντικό λόγο για να εξετάσουμε τη συμπεριφορά της συμμετοχής στην κυκλοφορία. Μια πρόσφορη ανάλυση και αιτιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς για την κυκλοφορία θα είναι επιτυχής, μόνο αν λάβουμε υπόψη μας θέσεις τόσο των κοινωνικών όσο και των φυσικών επιστημών.

1. Γιατί πρέπει να διδάσκεται η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο

Η συζήτηση στη χώρα μας για ένα βασικό παιδαγωγικό πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία αρχίζει κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του '90¹. Οι βασικές θέσεις της αναζήτησης ενός τέτοιου προγράμματος είναι κύρια πραγματιστικές, παιδαγωγικές και ανθρωπολογικές:

α) Η κύρια πραγματιστική θεώρηση, για την αιτιολόγηση της κυκλοφοριακής αγωγής στο νηπιαγωγείο αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι η αναγκαιότητα να περιορισθεί ο ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός παιδικών ατυχημάτων στην οδική κυκλοφορία² (2.143 παιδιά ετησίως - Υπουργείο Δημόσιας Τάξης - Δ/νση Τροχαίας).

1 Το 1996 Διακομματική Κοινοβουλευτική Επιτροπή ανέλαβε να μελετήσει το πρόβλημα των τροχαίων ατυχημάτων και της οδικής ασφάλειας στη χώρα μας.

- Η πρώτη σοβαρή τοποθέτηση της πολιτείας στο θέμα της κυκλοφοριακής αγωγής έγινε με την παρουσίαση του νομοσχεδίου για την οδική ασφάλεια στις 7. 5. 1997 από το Υπουργείο Μεταφορών.

2 Στατιστικές ατυχημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποδεικνύουν ότι η συχνότητα παιδικών ατυχημάτων στη χώρα μας δεν είναι καθόλου κολακευτική (βλ. Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών, Δ/νση Κυκλοφορίας)

Δεν πρέπει, όμως, να παραβλέπουμε ότι η κυκλοφοριακή αγωγή μόνη της δεν μπορεί να αλλάξει αυτή την κατάσταση, χωρίς τη συμβολή και άλλων μέτρων όπως είναι η βελτίωση του οδικού περιβάλλοντος, η καλύτερη εκπαίδευση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των οδηγών, σχετικά με τη στάση τους απέναντι στα παιδιά, που κυκλοφορούν στους δρόμους³.

β) Η παιδαγωγική αιτιολόγηση ξεκινάει από την άποψη ότι η κυκλοφοριακή αγωγή αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της γενικής αγωγής. Όμως, από τα αναλυτικά προγράμματα διαπιστώνει κανείς ότι λείπει ένα πρόγραμμα αγωγής προσανατολισμένο στις βιωματικές καταστάσεις της ζωής των παιδιών, μέσω του οποίου θα μπορούσαν να προαχθούν διαδικασίες μάθησης, για σωστή κυκλοφοριακή συμπεριφορά.

γ) Από ανθρωπολογική σκοπιά, η σημασία της διδασκαλίας της κυκλοφοριακής αγωγής στον προσχολικό τομέα αιτιολογείται από το μέγεθος των τεχνικών διαστάσεων του οδικού περιβάλλοντος, την υπερνίκηση του οποίου, η φυσική συμπεριφορά των παιδιών πολύ λίγο ανταποκρίνεται. Οι υποχρεώσεις της Παιδαγωγικής στοχεύουν από τη μια μεριά στο να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ώστε να ανταποκρίνονται σε ένα οδικό περιβάλλον αναπτυγμένης προσχολικής ηλικίας, από την άλλη μεριά να παρουσιάσουν τις ιδιαιτερότητες της ανάπτυξης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των παιδιών, ώστε να τα έχουμε υπόψη μας κατά το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του οδικού περιβάλλοντος. Δεν πρέπει επίσης, να ξεχνάμε ότι οι δυνατότητες πρόσβασης των παιδιών στην ανάπτυξη των σύγχρονων μέσων κυκλοφορίας και των τεράστιων οδικών κατασκευών και δικτύων είναι ελάχιστες. Τα παιδιά απλώς είναι τα θύματα των αρνητικών συνεπειών αυτής της ανάπτυξης.

1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της προσχολικής κυκλοφοριακής αγωγής

Πολλοί φορείς όπως το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η Γ.Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης, το Υπουργείο Εσωτερικών, το Υπ. Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, το Υπ. Δημόσιας Τάξης, το Υπ. Μεταφορών, οι Δήμοι, οι Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις, οι Σύλλογοι κ.ά.) που ασχολούνται με τα προβλήματα της οδικής κυκλοφορίας ανέπτυξαν και αναπτύσσουν πολλές και διαφοροποιημένες δραστηριότητες (όπως ημέρα οδικής ασφάλειας, ημερίδες, συνέδρια, οδικά πάρκα κ.α.) κυκλοφοριακής αγωγής. Το επισημονικό ενδιαφέρον για την κυκλοφοριακή αγωγή κρίνεται με τα μέχρι τώρα δεδομένα ανεπαρκές⁴. Οι αιτίες για την "ευκαιριακή" ενασχόληση με την κυκλοφοριακή αγωγή, στα πλαίσια της παιδαγωγικής θεωρίας και της διδασκαλίας στην πράξη, βρίσκονται στα παραδοσιακά προγράμματα αγωγής όπου εκεί αντιπροσωπεύεται μια παρεξηγημένη και περιορισμένη άποψη της κυκλοφοριακής αγωγής. Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της κυκλοφοριακής αγωγής είναι η επικράτηση μιας πραγματιστικής προσπάθειας, ώστε να έχουμε ελαχιστοποίηση των ατυχημάτων με την καλύτερη δυνατή προσαρμογή της παιδικής συμπεριφοράς στην οδική κυκλοφορία. Η, κατ' αυτόν τον τρόπο, προσπάθεια επιτυχούς προσαρμογής του παιδιού στο υφιστάμενο σύστημα κυκλοφορίας, (γιατί περί αυτού κυρίως πρόκειται), δηλαδή, το να καθορίσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού μέσω κανόνων και συμβουλών, δεν παίρνει υπόψη της την κρίση ως σημαντική παράμετρο της συμπεριφοράς του⁵. Σ' αυτό το πολύ περιορισμένο πρόγραμμα, δεν παίρνουν καθόλου υπόψη ή συζητούνται ελάχιστα σκέψεις και απόψεις για την ικανότητα διαπραγμάτευσης και απόφασης του παιδιού. Η κυκλοφοριακή αγωγή, η οποία αιτιολογείται με βάση την ανάγκη αποτροπής των ατυχημάτων, προσδιορίζεται με την έννοια της απαγορευτικής παιδαγωγικής, η οποία οδηγεί συχνά σε υποδείξεις του τύπου: "Δεν επιτρέπεται να περάσεις", "πρέπει να περιμένεις" και άλλα τέτοια. Τέτοιους

3 Βλ. Πέτινις, Π.: 9 στους 10 οδηγούς αγνοούν τα παιδιά (αφιέρωμα), Auto Νέα 5/10/94.

4 Βλ. Αναλυτικά Προγράμματα νηπιαγωγείου - σχολείου

5 Βλ. Handbuch der Elementarerziehung 2.2, V1988.

αρνητικούς προσδιορισμούς διαβάζει κανείς και στον κώδικα οδικής κυκλοφορίας⁶. Υπάρχουν, όμως και διαφορετικές θέσεις που η σημασία τους συνεχώς μεγαλώνει⁷. Παρουσιάζονται για παράδειγμα προτάσεις ενσωμάτωσης της κυκλοφοριακής αγωγής στην Παιδαγωγική, Ψυχολογία, στην Ιατρική και σε άλλες επιστήμες.

2. Αποτελέσματα ερευνών για την οδική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Για την εμπειρική θεμελίωση της κυκλοφοριακής αγωγής έγιναν πάρα πολλές έρευνες, που αφορούν τόσο την ανάλυση ατυχημάτων όσο και τη συμπεριφορά των παιδιών στην οδική κυκλοφορία. Με βάση τις απαιτήσεις που θέτει το οδικό περιβάλλον στα παιδιά, αλλά και τις μελέτες για την "κανονική" οδική συμπεριφορά, διατυπώνονται ερωτήματα, που έχουν σχέση τόσο με το φυσιολογικό όσο και με ψυχολογικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, όπως:

- αν, ξεκινώντας από τις απαιτήσεις συμπεριφοράς, που θέτουν τα δεδομένα του οδικού περιβάλλοντος στο παιδί, είναι αναγκαία και πραγματοποιήσιμα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία θα το έκαναν ικανό να ανταποκριθεί σ' αυτές τις απαιτήσεις, και

- αν, ξεκινώντας από τα δεδομένα της οδικής συμπεριφοράς και τις βασικές δυνατότητες των παιδιών, λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη στο σχεδιασμό του οδικού περιβάλλοντος οι ανάγκες, οι ικανότητες και οι δεξιότητες των παιδιών.

Πολύ γενικά, τα αποτελέσματα ερευνών για τη συμπεριφορά των παιδιών στην οδική κυκλοφορία μας οδηγούν στις εξής διαπιστώσεις:

Η μετάβαση από μια εξαρτημένη σε μια ανεξάρτητη συμμετοχή στην κυκλοφορία επιτυγχάνεται για το μεγαλύτερο αριθμό των παιδιών στην ηλικία των 5-6 ετών. Περίπου το 30% των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών δείχνουν, σύμφωνα με τις έρευνες, μια σίγουρη συμπεριφορά όταν διασχίζουν το δρόμο και προσανατολίζονται κάθε φορά με βάση την κατάσταση της οδικής κυκλοφορίας. Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 40% για παιδιά ηλικίας 6-7 ετών και στο 70% για παιδιά ηλικίας 8-9 ετών. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η οδική συμπεριφορά των παιδιών εξαρτάται από την ηλικία. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν, σε σύγκριση με τους ενήλικες, συμπεριφορά πολύ πιο σύμφωνη με τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας και ότι η ευελιξία προσαρμογής της συμπεριφοράς τους βελτιώνεται με την ηλικία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την "τελειοποίηση" μιας τέτοιας συμπεριφοράς είναι η συμμετοχή των παιδιών στην κυκλοφορία⁸.

Επίσης, στο κράσπεδο του πεζοδρομίου και στη γραμμή ορατότητας τα παιδιά δείχνουν μια πιο "κανονική" συμπεριφορά (σταματούν, κοιτάζουν αριστερά δεξιά κ.λπ.), η οποία με την πάροδο της ηλικίας τους αλλάζει και προσεγγίζει την τυπική συμπεριφορά των ενηλίκων (προσανατολίζονται όταν προσεγγίζουν το οδόστρωμα ή σταματούν μόνον όταν πλησιάζει αυτοκίνητο)⁹.

Ως προς την επιλογή της χρονικής στιγμής, για να διασχίσουν το δρόμο τα μικρά παιδιά, περιμένουν να περάσουν πρώτα τα αυτοκίνητα, σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι εκμεταλλεύονται μικρότερα χρονικά κενά και εμφανίζονται πιο πολλές φορές ξαφνικά στο οδόστρωμα απ' ό,τι τα παιδιά¹⁰.

6 Βλ. Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών, Οδηγός Κυκλοφοριακής Αγωγής, Αθήνα 1993

7 Βλ. Bocher, W., Walter, K.H.: Verkehrserziehung. Chance oder Alibi. Deutsche Verkehrswacht (Hrsg.) Bonn 1978

8 Βλ. Gónter, R. u. Limburg, M.: Dimensionen der Verkehrswelt von Kindern. Projektbericht, Tuebingen 1974
- Limburg, M./Gerber, Wolf Dieter: Trainingsprogramm für Eltern zur Verkehrserziehung von Kleinkindern, Kφnln 1979 (β).

9 Βλ. Bongard, A.E., u. Winterfeld, U.: Verkehrswissen und Verkehrsverständnis bei 5 - bis 6δhrigen Kindern. Bericht zum Forschungsprojckt 7375 der Bundesanstalt fuer Wesen - Berlin/Kφnln 1976, von der Molen 1976

10 Βλ. Molen, H.H. von der: Observational studies of children's road crossing behavior. A review of the literature, Haifa 1976

Επίσης σημαντικό ρόλο στην οδική συμπεριφορά των παιδιών παίζουν επίσης τα δεδομένα της κυκλοφορίας, το υλικό περιβάλλον (το είδος του δρόμου, η οικοδομική διαμόρφωση, η κυκλοφοριακή κατάσταση)¹¹, η στιγμιαία κοινωνική κατάσταση (συνοδεία ενήλικου - παθητικής συμπεριφορά) και το φύλο (τα κορίτσια ήδη από το 4ο έτος σταματούν στο κράσπεδο του πεζοδρομίου πιο συχνά από τα αγόρια)¹².

Η προσχολική ηλικία και τα πρώτα σχολικά χρόνια αποτελούν μια επικίνδυνη μεταβατική φάση επειδή ο χώρος ζωής των παιδιών διευρύνεται (φοίτηση στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο, νέες κοινωνικές επαφές και γνωριμίες, που κάνουν απαραίτητες τις μετακινήσεις κ.ά.). Σ' αυτή τη μεταβατική φάση, η οποία χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη επικινδυνότητα (μεγάλος αριθμός ατυχημάτων σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών), υπάρχει μια χαρακτηριστική διαφορά ανάμεσα στις απαραίτητες ικανότητες για την αυτόνομη συμμετοχή των παιδιών στην κυκλοφορία και στις πραγματικές ικανότητες της συμπεριφοράς τους.

Αποτελέσματα ερευνών της εξελικτικής Ψυχολογίας αποδεικνύουν ότι τα παιδιά αυτού του επιπέδου ανάπτυξης αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους ως ενιαίο σύνολο. Αντιλαμβάνονται κατά τον ίδιο τρόπο το ουσιαδές και το μη ουσιαδές. Ο εγκέφαλος τους δεν έχει φτάσει στο επίπεδο της πλήρους ανάπτυξης, έτσι τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν τις μισές μόνον πληροφορίες απ' αυτές που μπορεί ένας ενήλικας. Τις υπόλοιπες τις αγνοούν. Στα μικρά παιδιά απουσιάζει η ικανότητα να προβλέψουν τους κινδύνους μιας κατάστασης κυκλοφορίας ή να σκεφθούν αιτίες και επιδράσεις σχέσεων. Τα παιδιά δεν έχουν αίσθηση του κινδύνου, δε γνωρίζουν τι σημαίνει απαιτούμενη απόσταση φρεναρίσματος και υπερεκτιμούν σε μια τέτοια κατάσταση τις ικανότητες οδήγησης του οδηγού αλλά και τις τεχνικές δυνατότητες του αυτοκινήτου. Κατά την άποψή τους μπορεί ένα αυτοκίνητο να σταματήσει εκεί που βρίσκεται. Λειτουργούν αυθόρμητα και η προσοχή τους αποσπάται εύκολα. Αυτή η συμπεριφορά δεν οφείλεται σε κάποιες κακές προθέσεις, αλλά στο διανοητικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού. Παραθέτουν επιμέρους εικόνες με τη σειρά χωρίς εσωτερική αλληλουχία. Ο δε χρόνος αντίδρασης τους σε μια τέτοια περίπτωση φτάνει τα 2,3 δευτερόλεπτα ενώ του ενήλικα είναι μόλις 0,8 δευτερόλεπτα. Επίσης, το οπτικό πεδίο ενός παιδιού είναι κατά 40% πιο περιορισμένο από αυτό του ενήλικα¹³.

Αντίθετα η ικανότητα ακοής και η αντίληψη ακουστικών ερεθισμάτων είναι πολύ ανεπτυγμένες, δηλαδή, τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίσουν και να εντοπίσουν δυνατά και σιγανά ερεθίσματα. Είναι, επίσης, σε θέση να κατατάξουν (αντιστίξουν) τους ήχους σε σχέση με τα όργανα που τους παράγουν. Όμως το να καταλάβουν τη σημασία επιμέρους προειδοποιητικών μηνυμάτων, όπως το κορνάρισμα ενός αυτοκινήτου, αυτά πρέπει να τα μάθουν σταδιακά.

Συγκινησιακές καταστάσεις συχνά υποσκελίζουν άλλα κίνητρα. Ο φίλος για παράδειγμα που βρίσκεται στην απέναντι πλευρά του δρόμου έχει μεγαλύτερη σημασία από το αυτοκίνητο που πλησιάζει. Ψυχικές παρενέργειες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού καθώς και το βαθμό ερεθισμού, ο οποίος το δυσκολεύει να αντιληφθεί άλλα αντικειμενικά δεδομένα του περιβάλλοντος¹⁴.

Η απαίτηση λοιπόν να συμπεριφέρονται τα παιδιά σαν ενήλικες, είναι παράλογη και υπερβαίνει και τις δυνατότητες τους. Τα παιδιά καταβάλλουν υπερβολική προσπάθεια για να ανταποκριθούν. Οι διαφορές αυτές καθιστούν φανερή την ιδιαίτερη σημασία μιας συγκεκριμένης προετοιμασίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας για αυτόνομη συμμετοχή στην κυκλοφορία.

11 Βλ. Sandeis, B.: Children in traffic, Stockholm 1975.

12 Βλ. Gónter, R. u. Limburg, M.: ό.π., 1974.

13 Βλ. Παρασκευόπουλος, Ι.: Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα 1984, σελ. 58 κ.έ.

14 Βλ. Das Ministerium für Kultur und Sport, Baden - Wórttemberg, Lebensraum Kindergarten, Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis, Freiburg 1983, σελ. 224 κ.έ.

3. Σκοπός της αγωγής και διδακτικά προγράμματα της κυκλοφοριακής αγωγής στην προσχολική ηλικία

Γενικός σκοπός της κυκλοφοριακής αγωγής στο νηπιαγωγείο είναι να διαμορφώσουμε μία συμπεριφορά του παιδιού αυτόνομη και υπεύθυνη απέναντι στο κοινωνικό και στο οδικό περιβάλλον. Για το κομμάτι αυτό της πραγματικότητας της ζωής του παιδιού, το οποίο είναι πολυσύνθετο και θεωρείται σημαντικό, καθίσταται αναγκαία για την προσδοκώμενη συμπεριφορά, η επίδραση της κυκλοφοριακής παιδαγωγικής. Άρα, λοιπόν, η κυκλοφοριακή αγωγή γίνεται κατανοητή ως παιδαγωγική επίδραση τόσο στον τρόπο συμπεριφοράς όσο και στις ψυχοκινητικές, νοητικές αλλά και συναισθηματικές προϋποθέσεις.

Ολοκληρωμένη πρόταση για τους σκοπούς της κυκλοφοριακής αγωγής δεν έχει διατυπωθεί μέχρι σήμερα από το Υπουργείο Παιδείας. Ούτε βέβαια στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου υπάρχουν ανάλογα θέματα. Η αντιμετώπιση της είναι, λοιπόν, αποσπασματική, ελλιπής, ευκαιριακή και εξαρτάται κάθε φορά από το ενδιαφέρον και την αγάπη των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα παιδιά του νηπιαγωγείου συμμετέχουν στην οδική κυκλοφορία, θεωρείται λοιπόν αναγκαίο, προκειμένου να αντιμετωπίζουν με επιτυχία καταστάσεις κυκλοφορίας στους δρόμους, να τα εφοδιάσουμε με στρατηγικές διαπραγμάτευσης, γνώσεις και ικανότητες. Δηλαδή, η κυκλοφοριακή αγωγή θα πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα αντίδρασης των παιδιών, να μεταβιβάσει γνώσεις για την κυκλοφορία, να ασκήσει τεχνικές δεξιοτήτων, να αναπτύξει μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς απαραίτητες για τη συμμετοχή στην κυκλοφορία και τέλος να δρομολογήσει διαδικασίες για μια ανθρώπινη διαμόρφωση της κυκλοφορίας. Αυτό σημαίνει πραγματιστική υπευθυνότητα δηλαδή κατανόηση στις απαιτήσεις του οδικού περιβάλλοντος και στις τεχνικές αλλαγές του, επίσης κοινωνική υπευθυνότητα δηλαδή συντονισμό των δικών μας ενδιαφερόντων με εκείνα των άλλων, που συμμετέχουν στην κυκλοφορία, καθώς και διαπραγματευτική υπευθυνότητα δηλαδή ενεργητική αντιπαράθεση με παροδικές και μελλοντικές καταστάσεις του οδικού περιβάλλοντος.

Η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να οργανώνεται στα πλαίσια μιας βιωματικής θεώρησης παρόλες τις δυσκολίες και αντιρρήσεις που υπάρχουν από κάποιους. Έτσι επιτυγχάνεται, μέσω της επιλογής των καταστάσεων, στις οποίες παίρνει μέρος το παιδί ως πεζός, η διαμεσολάβηση ανάμεσα σε ένα γενικό σκοπό και σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο θεωρητικών θεμάτων (π.χ. τη μάθηση με εικόνες να τη μεταφέρουμε σε μια συμπεριφορά με πραγματικές καταστάσεις). Οι καταστάσεις αυτές για να ξεπεραστούν απαιτούν πολλαπλάσιες ικανότητες και ετοιμότητα εκ μέρους του παιδιού, ώστε να ανταποκριθούν οι επιμέρους ψυχικές λειτουργίες του νοητικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα. Στη διάρκεια της υλοποίησης ενός σκοπού, ο οποίος προϋποθέτει τις αναφερόμενες ψυχικές λειτουργίες, απαιτείται να εξετάζεται, με τη βοήθεια της βιωματικής μάθησης, αν είναι δυνατή η μεταφορά αυτής της λειτουργίας κατά τη συμμετοχή του παιδιού στην κυκλοφορία. Οι παιδαγωγικές επιδράσεις θα πρέπει να ξεκινούν από τις συγκεκριμένες εμπειρίες και παρατηρήσεις των παιδιών και να βοηθούν στην ανάπτυξη και βελτίωση της οδικής συμπεριφοράς καθώς και των φυσικών και ψυχικών προϋποθέσεων, στα πλαίσια των αρχών της ανάλογης ανάπτυξης (της καθαρότητας) και της διαπραγματευτικής σχέσης των περιεχομένων μάθησης.

4. Θεωρίες μάθησης και κυκλοφοριακή αγωγή στην προσχολική ηλικία

Η συμμετοχή του παιδιού στην τεχνολογικά ανεπτυγμένη κυκλοφορία εξαρτάται από τη μάθηση, μια διαδικασία όπου θα λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της σκέψης και συμπεριφοράς των παιδιών, οι φυσικές διαφορές παιδιών - ενηλίκων και οι ελλιπείς εμπειρίες κυκλοφορίας των παιδιών. Οι απόψεις της ψυχολογίας της μάθησης προσφέ-

ρουν το πλαίσιο συστηματοποίησης των σχέσεων ανάμεσα στη μάθηση και την οδική συμπεριφορά αλλά και την άντληση της ανάλογης βοήθειας στην επιλογή των στρατηγικών, για τον επηρεασμό της συμπεριφοράς των παιδιών του νηπιαγωγείου. Για την κυκλοφοριακή αγωγή έχουν ιδιαίτερη σημασία:

Πρώτο. Η μάθηση μέσω προτύπου:

Προαγωγικές προϋποθέσεις μιας τέτοιας διαδικασίας μάθησης είναι οι συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στο πρότυπο¹⁵, οι αμοιβές του προτύπου¹⁶ (σε σχέση με την επιτυχία/ αποτυχία του προτύπου) και τέλος το κοινωνικό του κύρος. Έτσι, λόγω της υφιστάμενης συναισθηματικής σχέσης, εξηγείται ότι τα παιδιά μιμούνται παρβατικές συμπεριφορές των γονέων τους (π.χ. το ότι περνούν στα φανάρια με κόκκινο), ιδιαίτερα όταν αυτές επιβεβαιώνονται ως επιτυχείς (δεν τους τιμώρησε κανείς και η οικονομία χρόνου επιβεβαιώνεται ως επιτυχία).

Δεύτερο. Η μάθηση μέσω της παρατήρησης:

Στη μάθηση μέσω παρατήρησης, η παρατήρηση θεωρείται ως άμεση κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία μιας κατάστασης και είναι ένα αποφασιστικό μέγεθος για τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών στην κυκλοφορία. Για την κατανόηση αυτών των σχέσεων είναι αναγκαίες συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Τρίτο. Η βιωματική μάθηση:

Οι διδακτικές διαδικασίες στηρίζονται σε βιωματικές καταστάσεις. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την κυκλοφοριακή πραγματικότητα, όπου μέσα από μια κριτική αντιπράθεση, βιώνουν δειγματική συμπεριφορά και αποκτούν ατομική και κοινωνική αυτονομία¹⁷.

Στην εξήγηση και την επίδραση της παιδικής συμπεριφοράς στην κυκλοφορία και τα τρία μοντέλα μάθησης προσφέρουν δυνατότητες επηρεασμού της συμπεριφοράς του παιδιού. Η επιλογή, όμως, του κάθε μοντέλου μάθησης θα πρέπει να γίνεται με βάση τους εκάστοτε παράγοντες και την κατάσταση μάθησης. Όμως θεωρείται ότι οι δραστηριότητες, που έχουν σχέση με την πραγματικότητα της κυκλοφορίας και τα καλά πρότυπα, είναι ουσιαστικές προϋποθέσεις για μια ασφαλή συμπεριφορά των παιδιών στην κυκλοφορία.

5. Διδακτικές και μεθοδικές υποδείξεις

Η ανάπτυξη του παιδιού δε νοείται κατά τρόπο αφηρημένο. Οφείλει να στηρίζεται σε εμπειρίες που αποκτά το παιδί μέσα από τις κινητικές και νοητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο λοιπόν παίζει το φυσικό και κοινωνικό -πολιτιστικό περιβάλλον, ως σύνολο πληροφοριών και γνώσεων. Έτσι, η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο πρέπει να πραγματοποιείται στα πλαίσια των παιδαγωγικών προσφορών και να στοχεύει

- στη διαφοροποίηση της ακουστικής και οπτικής αντίληψης (αισθητική - μουσική και στη ρυθμική αγωγή).
- στην άσκηση και αυτοκυριαρχία των κινήσεων (ψυχοκινητικός τομέας)
- στην κοινωνική μάθηση (κοινωνικό-συναισθηματικός τομέας)
- στη σταδιακή εισαγωγική του παιδιού στο κυκλοφοριακό σύστημα και στην κυκλοφοριακή πραγματικότητα¹⁸.

Το παιχνίδι με τις διαφορετικές μορφές του, εμπειρικλείει πολύπλευρες δυνατότητες

15 Βλ. Tausch, R. /Tausch, A.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1971.

16 Βλ. Bandura, A., Walters, R.H.: Social learning und personality development. New York 1965.

17 Βλ. Zimmer, J.: Das kleine Handbuch zum Situationsausatz, Berlin 1998.

18 Βλ. Das Ministerium für Kultur und Sport, Baden - Württemberg Lebensraum Kindergarten, Freiburg 1988 σ. 224 κ.έ.

για τη διαφοροποίηση των οπτικών και ακουστικών αντιλήψεων του παιδιού¹⁹. Βιβλία με εικόνες, ιστορίες με εικόνες, βιντεοκασέτες προάγουν ιδιαίτερα την οπτική αντίληψη και κάνουν τα παιδιά ευαίσθητα στις προθέσεις των άλλων (βλ. γλωσσικός τομέας). Η παρατήρηση διαδικασιών π.χ. στην πραγματοποίηση απλών ερευνών, οξύνει την οπτική αίσθηση (εμπειρίες με το περιβάλλον).

Η κοινωνική μάθηση ως βασική αρχή αγωγής και ως κατεύθυνση σε συγκεκριμένα παιχνίδια και μορφές παιχνιδιών δρομολογεί: προσοχή, αυτοκυριαρχία και κατανόηση για τους κανόνες του περιβάλλοντος οι οποίοι συνυπάρχουν με τους άλλους. Τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται κανόνες, οι οποίοι ανταποκρίνονται στους κανόνες του κόσμου των ενηλίκων και είναι αναγκαίοι για τη ζωή π.χ. να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να ξέρουν πώς να βοηθήσουν σε δύσκολες καταστάσεις όπως να μπορούν να τηλεφωνήσουν, να ζητούν βοήθεια και συμβουλές από τους ενήλικες.

Η ρυθμική, η μουσική αγωγή και η κινητική αγωγή διαφοροποιούν την κινητικότητα και προάγουν την επιδεξιότητα του παιδιού. Προάγουν την αντίληψη του χώρου και την αντίληψη των σχέσεων που υφίστανται σ' αυτόν.

Η άμεση συνάντηση με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος καθώς και οι δοκιμές, οι αλλαγές, η παρουσίαση εντυπώσεων και βιωμάτων στα παιχνίδια έκφρασης μέσω της ζωγραφικής και του σχεδίου και μέσω της γλώσσας δεν προάγουν μόνον την ικανότητα σκέψης, αλλά επιτρέπουν στο παιδί να αποκαλύψει το σύνθετο περιβάλλον και σταδιακά να το καταλαβαίνει καλύτερα. Συγκεκριμένα γεγονότα όπως (η επισκευή του δρόμου που κλείνει την πρόσβαση προς το νηπιαγωγείο), βιώματα των παιδιών όπως (ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα στο δρόμο) εκμεταλλεύεται η νηπιαγωγός για να προάγει την οδική συμπεριφορά των παιδιών και να μεταβιβάσει δειγματικές πληροφορίες για τα μέσα συγκοινωνίας, για την οδική κυκλοφορία, για τους κανόνες κυκλοφορίας και τη συμμετοχή στην κυκλοφορία. Πολύ συχνά τα παιδιά παίζουν με αυτοκινητάκια όλων των ειδών, κατασκευάζουν δρόμους και παίζουν, στα παιχνίδια με ρόλους, καταστάσεις κυκλοφορίας. Και εδώ προκύπτουν πολλές δυνατότητες για μια σωστή δειγματική οδική συμπεριφορά. Στην αυλή ή στο χώρο της αίθουσας μπορούν να παρουσιαστούν καταστάσεις κυκλοφορίας, που έζησαν τα παιδιά, και να ασκηθεί οδική συμπεριφορά. Σ' αυτές τις συνθήκες τα παιδιά προσποούνται σωστή οδική συμπεριφορά και διορθώνονται μεταξύ τους.

Η επιδιωκόμενη κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει στενή συνεργασία ανάμεσα στους διάφορους φορείς της προσχολικής αγωγής. Η συνεργασία αυτή είναι επιθυμητή για την ασφάλεια των παιδιών στην οδική κυκλοφορία. Τα παιδιά εξάλλου βιώνουν τις πρώτες τους εμπειρίες στην οδική κυκλοφορία πιασμένα από το χέρι των γονέων τους, των οποίων η συμπεριφορά, όπως αναφέραμε παραπάνω, επιδρά ως πρότυπο. Οι γονείς μπορούν να μεταβιβάσουν δειγματική συμπεριφορά, σύμφωνα με την οποία προσανατολίζονται τα παιδιά όταν είναι μόνα τους στο πεζοδρόμιο²⁰.

Ακόμα οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να ασκούνται σε δειγματική συμπεριφορά τυπικών οδικών καταστάσεων. Ο νηπιαγωγός να επαναλαμβάνει και να ενισχύει αυτές τις εμπειρίες, εκμεταλλευόμενος συγκεκριμένες καταστάσεις, βιώματα των παιδιών και σωστή δειγματική συμπεριφορά.

Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, πρέπει να ενισχύει τα παιδιά στη διαμόρφωση σωστής οδικής συμπεριφοράς, να δρομολογεί κίνητρα τα οποία να προάγουν την αντίληψη, την κινητικότητα, την κοινωνική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση μπορεί η/ο νηπιαγωγός να προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια.

19 Βλ. Πανταζής, Σ.: Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι - Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου, Αθήνα 1997.

20 Βλ. Das Ministerium für Kultur und Sport, Baden - Württemberg Lebensraum Kindergarten, ό.π., σελ. 225 κ.έ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A., Walters, R.H.: Social learning und personality developepment, New Yorê1965.
- Böcher, W., Walter, Ê.Ç.: Verkehrserziehung. Chance oder Alibi. Deutsche Verkehrswacht (Hrsg.), Bonn 1978
- Bongard, A.E., u. Winterfeld, U.: Verkehrswissen und Verkehrsverständnis bei 5 - bis 6ährigen Kindern. Bericht zum Forschungsprojckt 7375 der Bundesaustalt für Wesen - Berlin/Köln 1976, von der Molen 1976
- Das Ministerium für Kultur und Sport, Baden - Württemberg, Lebensraum Kindergarten, Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis, Freiburg 1983.
- Günter, R. u. Limburg, M.; Dimensionen der Verkehrswelt von Kindern. Projektbericht, Tübingen 1974
- Handbuch der Elementarerziehung 2.2, V1988.
- Limburg, M./Gerber, Wolf Dieter: Trainingsprogramm für Eltern zur Verkehrserziehung von kleinkindern, Köln 1979 (â).
- Molen, H.H. von der: Observational studies of children's road crossing behavior. A review of the literature, Haifa 1976
- Sandeis, B.: Children in traffic, Stockholm 1975.
- Tausch, R. /Tausch, A.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1971.
- Zimmer, J.: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Berlin 1998.
- Πανταζής, Σ.: Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι - Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου, Αθήνα 1997.
- Παρασκευόπουλος, Ι.: Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα 1984.



ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟ ΤΟ ΦΥΛΑΚΤΗΡΙΟ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Θεμιστοκλής Γκόγκας
Δάσκαλος του Δημ. Σχολ. Κοπάνης

Είναι γνωστός ο θεσμός του “Ολοήμερου Σχολείου”, που εδώ και μερικά χρόνια έκανε την εμφάνισή του στα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Επίσης, εικάζουμε, ότι είναι γνωστός και ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί γύρω από τον χαρακτήρα του ολοήμερου σχολείου (εφεξής: ΟΣ) με όλους τους συνεπαγόμενους χαρακτηρισμούς απαξιωτικούς ή μη.

Ωστόσο, δεν είναι σκοπός του παρόντος άρθρου να προβεί σε ανασκόπηση των όσων έχουν λεχθεί γύρω από το ζήτημα αυτό, αλλά περισσότερο στοχεύει στο να παρουσιάσει μια διαφορετική οπτική του θεσμού, βασισμένη στα όσα είδαν το φως της δημοσιότητας σε τοπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε σε άρθρο τοπικής εφημερίδας¹ καθώς και σε ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε σε παλαιότερο τεύχος του ανα χείρας περιοδικού². Το πρώτο από τα δύο αναφερόμενα άρθρα έχει χροιά περισσότερο δημοσιογραφική και ελάχιστα μπαίνει στην ουσία του ζητήματος. Αυτό, όμως, που κάνει εντύπωση είναι ότι αγγίζει τον “τύπο των ήλων” καθώς κάνει σαφή λόγο για “baby parking”, “φυλακτήρια”, “χαλαρό ωράριο” κλπ. Σημαντικό είναι, επίσης, να τονιστεί ότι στο άρθρο αυτό γίνεται λόγος για την ανεπάρκεια της υπάρχουσας υποδομής (προσωπικό, αναλυτικά προγράμματα, υλικά μέσα κλπ) γεγονός που ολοκληρώνει -πιστεύουμε- την επικρατούσα άποψη για το ΟΣ. Και για να προλάβουμε τυχόν αντίλογο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στα αυτά, περίπου, συμπεράσματα καταλήγουν και οι συντάκτες του δεύτερου άρθρου στο οποίο αναφερθήκαμε ανωτέρω³.

1. “Ολοήμερο Σχολείο. Μύθος και πραγματικότητα”, εφημ. Ηπειρωτικός Αγώνας, Τετάρτη 31 Οκτωβρίου 2001”.

2. Πασχάλης, Α. & Τσιάγκης, Ι. “Το Ολοήμερο Σχολείο: Ερευνητική θεώρηση μιας Καινοτομίας”, Δείκτες Εκπαίδευσης, 1ο μέρος, τ. 2ο, σελ. 26-40, 2ο μέρος, τ. 3ο, σελ. 21-35. Το συγκεκριμένο άρθρο, παρά τις μικρές μεθοδολογικές του ατέλειες, πιστεύουμε ότι είναι αποκαλυπτικό πάνω στο ζήτημα της αντίληψης για το ρόλο του ΟΣ. Ειδικότερα η έρευνα που πραγματοποιήσαν οι συντάκτες του άρθρου, μας παρέχει μια σειρά χρήσιμων στοιχείων για μια πρώτη εκ του σύνεγγυς κριτική θεώρηση του θεσμού.

3. “Η επιμονή των γονέων να παίρνουν τα παιδιά όταν διευκολύνονται, σχετίζεται άμεσα και με τη θέση που έχουν για τη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου.

Δεν είναι στις προθέσεις μας να εξακολουθήσουμε μια κριτική πάνω σ' αυτό το πλαίσιο, τη στιγμή μάλιστα που έχει ήδη γίνει. Το ζητούμενο στο σημείο αυτό είναι να παρουσιάσουμε μια διαφορετική διάσταση του ΟΣ, ή τουλάχιστον να σχολιάσουμε μια διαφορετική "φαντασιακή" αντίληψη για το ΟΣ. Οι Πασχάλης και Τσιάγκης, στο άρθρο τους αναφέρονται σε ένα ρόλο για το ΟΣ βάσει του οποίου "παρέχεται διέξοδος" στο ζήτημα της αντισταθμιστικής αγωγής⁴. Επειδή πιστεύουμε ότι ο συγκεκριμένος όρος έχει μια ιδιαίζουσα βαρύτητα, κρίνουμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε με λίγα λόγια την ιστορία της "αντισταθμιστικής αγωγής", όπως τουλάχιστον εφαρμόστηκε στο εξωτερικό. Ως όρος πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 60, όταν μια σειρά άρθρων - ως αντίδραση στις απόψεις του Jensen⁵ - οδήγησαν στην έναρξη του προγράμματος Head Start. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως στόχο την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών που προέρχονταν από "μειονεκτικές" ομάδες του πληθυσμού μέσα από την παροχή ενδο-σχολικής βοήθειας επιπλέον του συνήθους ωραρίου⁶. Σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αρχές της αντισταθμιστικής αγωγής, τα προγράμματα που εκπονήθηκαν απέβλεπαν στην "έκθεση" του παιδιού σε ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα. Στόχευαν δε στο να εξοπλίσουν τα παιδιά των μειονεκτουσών ομάδων με τέτοια εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να ανταγωνιστούν τα παιδιά που προέρχονταν από περισσότερο "προνομιούχα" κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Μάλιστα επειδή θεωρήθηκε ότι όσο εγκαίριότερη ήταν η παρέμβαση τόσο θετικότερα θα ήταν τα αποτελέσματα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην Προσχολική Εκπαίδευση⁷.

Φυσικά, η ιδέα αυτή μεταδόθηκε και στην αντίπερα όχθη του Ατλαντικού απλώς υπό άλλο όνομα. Πρόκειται για τη "Θετική Διάκριση" (Positive Discrimi-

Η θέση τους αυτή κάνει δεκτή την άποψη ότι το Ολοήμερο που λειτουργεί κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες αυτό που κάνει ή μπορεί να κάνει καλά είναι κυρίως η "φύλαξη". Πασχάλης Α. & Τσιάγκης Ι. ό.π. παρ. τ. 3, σελ. 23, ή λίγο πιο πάνω: "Είναι αλήθεια ότι η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων όπως γίνεται σήμερα αλλά και η στελέχωση των Ολοήμερων σχολείων, συγκροτούν ένα ανασταλτικό πλαίσιο για την περαιτέρω εξέλιξη του θεσμού, κυρίως γιατί αφαιρεί ενθουσιασμό και παγιώνει αρνητικές πρακτικές", ό.π. παρ. σελ. 21.

4. Πασχάλης - Τσιάγκης, ό.π. παρ., τ. σελ. 27.

5. Jensen, A. R. (1969) 'How can we boost IQ and scholastic achievement?', Harvard Educational Review, 39, 1-123. Το συγκεκριμένο άρθρο πυροδότησε μια σειρά εκδόσεων και μέτρων πάνω στην παροχή εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών και, κυρίως, στην παροχή πρόσθετης βοήθειας για παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες (φυλετικές, γλωσσικές, εθνικές κλπ).

6. Carnoy, M. (1974) Education as Cultural Imperialism, New York: David McKay Co, σελ. 258.

7. Βλ. σχ. Morton, D.C. & Watson, D.R. (1973) 'Contemporary education and contemporary liberalism in the United States: a sociological view', στο J. Raynor & J. Harden (επιμ.), Equality and City Schools, Readings in Urban Education, Vol. 2, London: RKP, σελ. 46.

nation) στις λεγόμενες “Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας” (Education Priority Areas)⁸.

Οι περιοχές αυτές είχαν χαρακτηριστεί από την επιτροπή Plowden⁹ ως μειονεκτούσες οικονομικά και εκπαιδευτικά, συνεπώς σ’ αυτές θα δίνονταν κατά προτεραιότητα οι αναγκαίοι πόροι (οικονομικοί αλλά και ανθρώπινοι) προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαίδευση.

Ωστόσο ο αρχικός ζήλος αυτών των προγραμμάτων έσβησε σιγά-σιγά μαζί με τον απόηχο των αρχικών προσδοκιών. Η κατάληξη αυτού του φιλόδοξου προγράμματος ήταν μάλλον απογοητευτική. Πέραν του γεγονότος ότι καθόλου δεν ευνόησαν τα μέτρα αυτά την εκπαίδευση των κοινωνικοοικονομικά ανίσχυρων μαθητών, έγινε αντιληπτό ότι οι πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής / σχολικής υστέρησης ήταν εντελώς διαφορετικές. Συνεπώς, η αντισταθμιστική εκπαίδευση στερείτο εγκυρότητας, δεδομένου ότι προσπαθούσε να θεραπεύσει κάτι διαφορετικό από το σκοπό για τον οποίο εκπονήθηκε. Με κάποιον ελαφρό τόνο ειρωνείας, ο Hussain¹⁰ έγραφε: *“Οσοδήποτε καλοπροαίρετες και ευγενείς κι αν είναι οι πεποιθήσεις, βασίζονται σε ένα παράξενο, αλλά ασταθές βάθρο, ότι κατά κάποιον τρόπο η παροχή περισσότερης εκπαίδευσης θα οδηγήσει στην εξαφάνιση των χαμηλά αμοιβόμενων επαγγελματιών”*. Φυσικά, μέσα από μια τέτοια προσέγγιση θεωρείται ότι η ενίσχυση των πλέον ευάλωτων στρωμάτων δε θα σημαίνει και την αποδυνάμωση των ισχυρότερων. Απεναντίας, η “φιλελεύθερη” αυτή κίνηση αφ’ ενός μεν δημιούργησε μια σύγχυση γύρω από τα πραγματικά αίτια της σχολικής αποτυχίας, αφ’ ετέρου δε έπλαθε ένα άλλοθι γύρω από τις ουσιαστικές πολιτικές επιλογές πάνω στην καταπολέμηση της υστέρησης. Τα δεδομένα έδειξαν ότι η εφαρμογή μέτρων αντισταθμιστικού χαρακτήρα στόχευε στο να συγκαλύψει την αποτυχία του σχολικού θεσμού με το να επιρρίψει μομφή στην κοινότητα, την οικογένεια αλλά και το ίδιο το παιδί¹¹. Όπως ήταν επόμενο η πολεμική που ασκήθηκε στο “κίνημα” αυτό ήταν δριμύτατη και οδήγησε στην απεμπόλησή του.

Το τέλος της αντισταθμιστικής αγωγής στην Ευρώπη δε σήμανε βέβαια και τον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πράξης σε περισσότερο ανοιχτά και δημοκρατικά σχήματα. Το μόνο που κερδήθηκε ήταν η γενικευμένη πια δια-

8. Levitas, M. (1974) *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*, London: RKP, σελ. 101.

9. Banks, O. (1971) *The Sociology of Education*, London: B.T. Batsford LTD, σελ. 67-68.

10. Hussain, A. (1981) ‘The economy and the Educational System in Capitalist Societies’ στο: R. Dale (κ.ά.) *Education and the State*, vol. 1, *Schooling and the National Interest*, Basingstoke: The Falmer Press, σελ. 164.

11. Grace, G. (1978) *Teachers, Ideology and Control. A Study in Urban Education*, London: RKP, σελ. 79-80.

πίστωση των κοινωνικών ανισοτήτων, της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς και τέλος του γεγονότος ότι τα λεγόμενα “χαμηλά” κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παρόλο που μειονεκτούν ως προς τη σχολική / ακαδημαϊκή επίδοση, η ασπιρίνη της αντισταθμιστικής αγωγής δεν τους προσέφερε σχεδόν τίποτε. Χωρίς να θέλουμε να απορρίψουμε στην ολόκληρά του το συγκεκριμένο πρόγραμμα, θα πρέπει να τονίσουμε ακριβώς αυτό το τελευταίο σημείο: η παροχή αντισταθμιστικής αγωγής δεν είναι σε θέση να αναδιαμορφώσει τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Και τονίζουμε ότι η αντισταθμιστική αγωγή εκπονήθηκε για να παράσχει επιπλέον βοήθεια στα παιδιά των εργατικών στρωμάτων ή των οικογενειών χαμηλού οικονομικού και εκπαιδευτικού προφίλ.

Πιθανόν η ανάλυση μας πάνω στο ΟΣ να σταματούσε εδώ αν, κατά την ανάγνωση του άρθρου των Πασχάλη - Τσιάγκη δεν έπεφτε στην αντίληψή μας μια όχι και τόσο αμελητέα λεπτομέρεια: η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ΟΣ. Διαβάζοντας τον πίνακα 1¹², που αναφέρεται στο επάγγελμα των γονέων των μαθητών του ΟΣ, παρατηρούμε ότι μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: τα αμιγώς χειρωνακτικά, τα αμιγώς “πνευματικά” και τα μη κατηγοριοποίησιμα. Χωρίς να είμαστε σε θέση να εξαγάγουμε συμπεράσματα από την τρίτη αυτή κατηγορία, θα περιοριστούμε στη δεύτερη, δηλαδή στους γονείς που ασκούν επάγγελμα διανοούμενου (ή τα λεγόμενα επαγγέλματα του “λευκού κολάρου”). Βλέπει, λοιπόν, κανείς ότι το 53,7% των γονέων¹³ ασκούν επαγγέλματα που (ακαδημαϊκά τουλάχιστον) τους κατατάσσει στην κατηγορία των “προνομιούχων”, συνεπώς τα παιδιά τους έχουν τη μικρότερη ανάγκη για επιπλέον ενδοσχολική στήριξη. Πιστεύουμε ότι το ποσοστό αυτό (αν δεχθούμε ως έγκυρα τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας) είναι αρκετά υψηλό και δεν αντιστοιχεί σε μια κανονική κατανομή του πληθυσμού. Ακόμη, εκφράζουμε την επιφύλαξη αρκετοί γονείς που δήλωσαν “Εμποροι, επαγγελματίες”, “Ελεύθεροι επαγγελματίες”, “Στρατιωτικοί” να ανήκουν στις “ανώτερες” (κοινωνικά, οικονομικά ή ακαδημαϊκά) ομάδες του πληθυσμού, μιας και από τον τίτλο και μόνο του επαγγέλματος δεν μπορεί να εξαχθεί κανένα συμπέρασμα. Επομένως, το ποσοστό των παιδιών που λόγω οικογενειακής προελεύσης έχει τη λιγότερη (ή και καθόλου) ανάγκη βοήθειας λαμβάνει επιπλέον ενδοσχολική ενίσχυση μέσα από το θεσμό του ΟΣ. Τέλος, είναι αξιοσημείωτη η απουσία επαγγελματιών γονέων που να κατηγοριοποιούνται στα αγροτικά στρώματα.

12. Πασχάλης - Τσιάγκης, όπ. παρ., τ. 2, σελ. 29.

13. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στις ακόλουθες κατηγορίες (με το ποσοστό συμμετοχής): Δημόσιοι υπάλληλοι (29,3%), Δικηγόροι, γιατροί, μηχανικοί, καθηγητές ΑΕΙ, καθηγητές ΤΕΙ (7,5%), ΟΤΕ, ΔΕΗ, Τράπεζες (5,1%), Εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας, Β/βάθμιας (11,8%), Τσιάγκης - Πασχάλης, όπ. παρ. σελ. 29.

Μήπως “στραβός είν’ ο γιαλός”; Είναι πολύ πιθανό να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Το εκπαιδευτικό οικοδόμημα είναι συγκροτημένο κατά τέτοιον τρόπο που να διασφαλίζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες των ανώτερων κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. Δε χρειάζεται να πάμε μακριά για να τεκμηριώσουμε αυτό. Μια απλή ματιά στα αποτελέσματα των γενικών εξετάσεων για την εισαγωγή σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα μας δείξει ότι τα ποσοστά επιτυχίας από τα σχολεία της υπαίθρου βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο, ενώ όσο απομακρυνόμαστε από τα αστικά κέντρα (και άρα τη δυνατότητα παρακολούθησης φροντιστηρίου) οι πιθανότητες επιτυχίας στα ΑΕΙ - ΤΕΙ ελαττώνονται (έως εκμηδενισμού) ανάλογα.

Πολύ φοβούμαι, λοιπόν, ότι “στραβά αρμενίζουμε”, δεδομένου ότι η υπάρχουσα δομή του σχολικού μας συστήματος ευνοεί (και ευνοεί όλο και περισσότερο) τα παιδιά των “πλεονεκτουσών” κοινωνικών ομάδων. Το παράδειγμα του Ολοήμερου είναι χαρακτηριστικό: οι οικονομικά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά και -γιατί όχι;- γεωγραφικά ισχυροί ευνοούνται εκτός εάν η αναμενόμενη “πιλοτική εφαρμογή” μιας νέας μορφής σχολείου διευρυμένου ωραρίου¹⁴ φέρει την αλλαγή που προσδοκά ο διδασκαλικός κόσμος. Μόνο που οι ευαγγελιζόμενες μεταβολές (επιμόρφωση διευθυντών και σχολικών συμβούλων, πρόσληψη ειδικών, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής κλπ.) δεν αρκεί να εφαρμοστούν. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στον τόπο που θα ξεκινήσει τη λειτουργία του ένα τέτοιο πιλοτικό σχολείο. Αν, δηλαδή, πρόκειται να δούμε ένα ενισχυμένο σχολείο διευρυμένου προγράμματος, στελεχωμένο με ειδικά εκπαιδευμένο διδακτικό (π.χ. εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) και τεχνικό (λ.χ. μάγειροι) προσωπικό, προικισμένο με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και... “στημένο” στο κέντρο των Ιωαννίνων εκφράζουμε το φόβο ότι το μέτρο αυτό θα συμβάλλει στην περαιτέρω έξαρση των ανισοτήτων και στην ενίσχυση του (εκ κατασκευής) αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου.

14. “Χ. Κωνσταντίνου: ποιές είναι οι προϋποθέσεις για τη λειτουργία”, εφημ. Ηπειρωτικός Αγών, Τετάρτη 31 Οκτωβρίου 2001.

Ήντα

Κωνσταντίνα Καστάνη

Γύρισε το κεφάλι της απότομα αριστερά και η χοντροπλεγμένη μαύρη κοτσίδα της τινάχτηκε και λύγισε σα φίδι που πάλευε ν' ανεβεί στην πλάτη της. Ήταν όμορφη. Ήταν γνωστό, εξάλλου, πως τα ωραιότερα κορίτσια τα είχε η Φιλοσοφική.

Τα μάτια της παιχνιδίσαν μόλις τον είδαν. Τα χείλη της σχημάτισαν εκείνο το χαμόγελο της γλύκας, της κρυφής οικειότητας, του υπονοούμενου. Χαμογέλασε κι εκείνος· ο Γρηγόρης. Κατέβηκαν μαζί τα σκαλιά απ' το κυλικείο του Χημείου, πήραν τους καφέδες, άναψαν τσιγάρο κι έπιασαν την κουβέντα. Για πολιτική φυσικά. Όχι, δεν ήταν από εκείνους που προσδοκούσαν μian επανάσταση για να καλυτερέψει ο κόσμος. Αυτοί θα προσπαθούσαν ν' αλλάξουν το σύστημα από μέσα. Θ' άλλαζαν τους ανθρώπους πρώτα. Θα τους έκαναν να σκεφτούν, να προβληματιστούν, να βγάλουν προς τα έξω τον καλό τους εαυτό. Είχαν βρει τον τρόπο. Με την πειθώ μέσω της τέχνης, παίζοντας μουσική. Εκείνη τραγουδούσε και ήξερε φυσαρμόνικα. Αυτός μπάσο.

Μιλούσαν για πολιτική με πάθος και ειλικρίνεια μα ήξεραν κι οι δυο τις κρυφές, κοινές τους σκέψεις. Σκέφτονταν την προηγούμενη νύχτα. Τη φλόγα, τον ιδρώτα, τη μυρωδιά, την κραυγή. Φιλήθηκαν απαλά.

Ένωθαν δυνατοί, ελεύθεροι και αποφασισμένοι.

Δεν έπαιζε κανένα ρόλο που ήταν και οι δύο δημόσιοι υπάλληλοι. Δεν ήταν καθόλου αποτυχημένοι. Δεν είχε καμία σημασία από ποιο πόστο θα προσπαθήσει κανείς ν' αλλάξει τον κόσμο. Κι άλλα κι άλλα της είπε η φίλη της. “Πολλά δεν” σκέφτηκε η Μαίρη. “Με τόσες αρνήσεις πώς θα κάνεις τον κόσμο καλύτερο;” Ενώ αν γίνονταν τελικά μουσικοί, αν τα είχαν καταφέρει; Όμως αρνήθηκαν κατηγορηματικά να παίξουν τραγούδια “πιασάρικα”. “... Δεν θα ενδώσουμε στις πιέσεις του συστήματος. Κι αν δεν μπορούμε να το αλλάξουμε εμείς, τουλάχιστον δεν θα επιτρέψουμε τη δική μας αλλοτρίωση...”. Όμως εκείνο το φακελάκι για το διορισμό της καθώς και ο μακρινός θεός που ήξερε τον κατάλληλο άνθρωπο στην κατάλληλη θέση για τη μετάθεση του Γρηγόρη... “Δεν είναι σημαντικά αυτά” είπε η φίλη. “Πάλι με άρνηση άρχισε” σκέφτηκε η Μαίρη. Κάτι δεν πήγαινε καλά.

Ένωθε μπερδεμένη, καθόλου σίγουρη και κάπως μικρή.

Εκείνη δε φορούσε πορτοκαλί κραγιόν. Ούτε καν κραγιόν αν κάπου επίσημα δεν είχε να πάει. Έτσι ο πορτοκαλί λεκές που λέρωσε του Γρηγόρη το πουκάμισο λέρωσε και τα όνειρά της. Περίμενε μια ειλικρινή απάντηση,

μια αντρίκια συγγνώμη από έναν άνθρωπο που αγαπούσε και νόμιζε δικό της. Βρήκε την άρνηση, το κλείσιμο της ψυχής του, την απομάκρυνση.

Έπεσαν όλοι επάνω της: “Σκέψου τα παιδιά”, “Άντρας είναι, δε βαριέσαι”, “Κάνε κι εσύ μια απ’ τα ίδια”. “Επιτέλους, γίνε κι εσύ όπως όλος ο κόσμος”. Συμβουλές και νουθεσίες από παντού, γιατί ο θεσμός δεν έπρεπε να πληγεί. Το σύστημα αντιδρούσε με φωνές οικείες, αγαπημένες. Κι αυτή υποχώρησε.

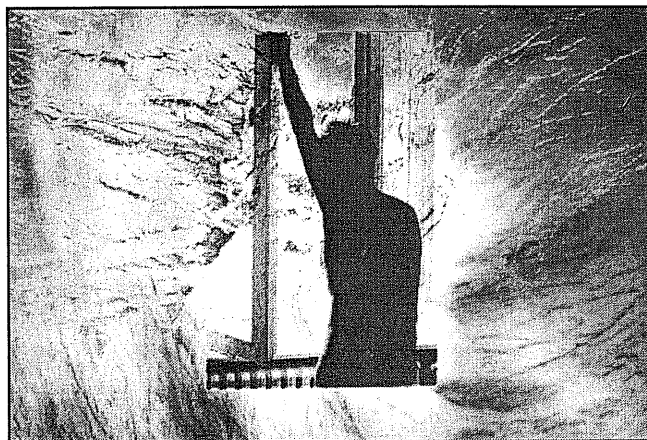
Ένωσε απογοητευμένη και μόνη. Πόσο μόνη!

Οδηγούσε γρήγορα το ασημί αυτοκινητάκι της κορνάρονταξ^ξ ανυπόμονα στο αμάξι με το Ν στο πίσω παμπρίζ. Ήταν η τρίτη φορά που συναντιόταν με το Στάθη. Την οδηγούσε στο δυαράκι του μια έλξη ισχυρή, ένας πόθος έντονος και συνεχής. Στον τροχονόμο που τη σταμάτησε επειδή πέρασε με κόκκινο, δεν μπορούσε φυσικά να πει πως το ‘κανε επειδή έπρεπε να είναι σπίτι πριν απ’ τις 8, γιατί στις 8 ο Γρηγόρης επέστρεφε απ’ τη δουλειά την απογευματινή, τη δεύτερη, και ότι τώρα ήταν ήδη 7.30. Φυσικά και δεν μπορούσε. Δίπλωμα, άδεια οδήγησης και νευρικό χτύπημα αναμονής της παλάμης της στο τιμόνι.

Τότε την είδε. Ακριβώς δίπλα στο πεζοδρόμιο. Περπατούσε και η χοντροπλεγμένη μαύρη κοτσίδα της τινάζοταν δεξιά και αριστερά. Αγκάλιαζε το αγόρι της από τη μέση και είχε βάλει το δάχτυλό της στο θηλάκι της ζώγης του. Το ίδιο κι αυτός και η κοτσίδα της του χάιδευε το χέρι κάθε που τινάζοταν δεξιά. Θυμήθηκε και πάγωσε. Πάγωσε ο χρόνος, πάγωσε η μνήμη κι η καρδιά της. Η καρδιά της που κατάλαβε όσα το μυαλό της αρνιόταν τόσα χρόνια να δεχτεί.

Όταν αργότερα η παγωνιά άρχισε να υποχωρεί, πλημμύρισε από ένα συναίσθημα επίπεδο. Όχι όχι, δεν αισθανόταν λυπημένη ή ενοχη. Ούτε καν απογοητευμένη.

Μόνον απόλυτα ηττημένη.



Εκδηλώσεις του Δημοτικού Σχολείου Ελεούσας

1. Περιβαλλοντικό πρόγραμμα

Το Σχολείο μας υιοθέτησε μια έκταση στο λόφο Γορίτσα του Δημοτικού Διαμερίσματος Ελεούσας, του Δήμου Πασσαρώνος, την οποία και δεντροφύτευσε. Η δεντροφύτευση έγινε με τη βοήθεια του Δήμου και του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πρωτ/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων και πήραν σ' αυτή μέρος όλοι οι μαθητές του Σχολείου.

Στόχος μας ήταν να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να στρέψουν την προσοχή τους από το εγώ στο εμείς, από το εδώ στο ευρύτερο περιβάλλον και να καταλάβουν παράλληλα ότι οι πράξεις μας έχουν προέκταση στο μέλλον, τόσο στο κοντινό, όσο και στο απώτερο.

Πιστεύουμε πως η συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες θα τους δώσει τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε πολίτες υποψιασμένους και ενεργούς.

2. Θεατρική αγωγή

Το Δημοτικό Σχολείο Ελεούσας, με στόχο την εξοικείωση του παιδιού με το Θέατρο και στη συνέχεια τη διαμόρφωση του "παιδιού θεατή", ανέβασε για δυο συνεχείς σχολικές χρονιές θεατρικές παραστάσεις.

Τη σχολική χρονιά 1999-2000 το θεατρικό έργο του Μολιέρου "Ο ΤΑΡΤΟΥΦΟΣ" με υπεύθυνο το δάσκαλο του Σχολείου Κώστα Ντούγια.

Τη σχολική χρονιά 2000-2001 το θεατρικό έργο του Μ. Χουρμούζη "Ο ΛΕΠΡΕΝΤΗΣ" με υπεύθυνο και πάλι το δάσκαλο Κώστα Ντούγια.



Δεντροφύτευση στο λόφο «Γορίτσα» Ελεούσας.

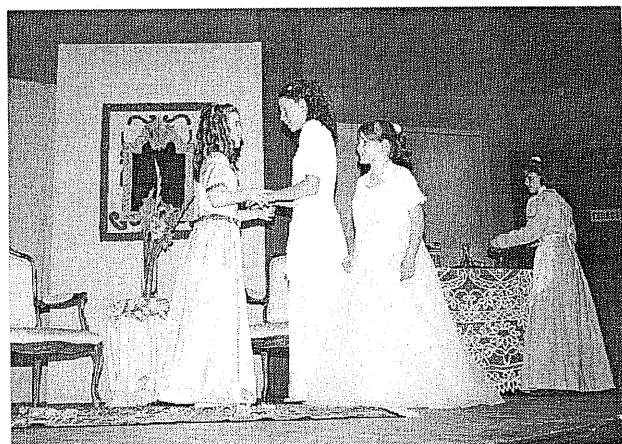
Τα έργα παρουσιάστηκαν τόσο στο Καμπέριο θέατρο Ιωαννίνων κατά την περίοδο της συνάντησης των Μαθητικών Θεατρικών Θιάσων, όσο και στο χώρο του Δημ. Σχολείου, Ελεούσας.

Στις αρχές Ιουλίου οι μαθητές που πήραν μέρος στην φετινή παράσταση "Ο ΛΕΠΡΕΝΤΗΣ" επισκέφτηκαν, με έξοδα του Δήμου Πασσαρώνος, την Επίδαυρο, όπου αυθόρμητα παρουσίασαν αποσπάσματα από το έργο στους γονείς και στους δασκάλους που τους συνόδευαν, καθώς και στους παρευρισκόμενους περιηγητές.

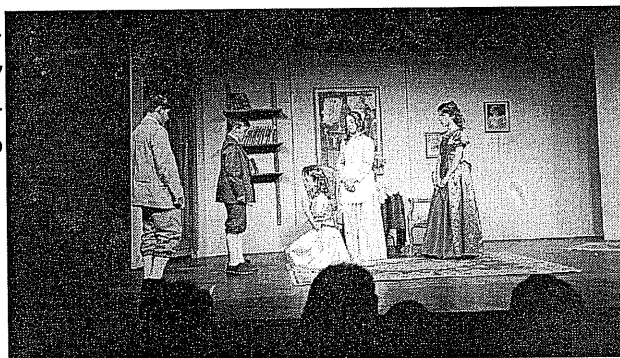
Η επίσκεψη στην Επίδαυρο τους έδωσε την ευκαιρία να κατανοήσουν βιωματικά και μέσω του θεάτρου τη συγγενεία μας με τον κόσμο της αρχαιότητας, αλλά και τις αρχές και τη συνέχεια της θεατρικής τέχνης.

Στην παραπάνω προσπάθεια το σχολείο μας είχε την αμέριστη συμπαράσταση τόσο του Συλλόγου γονέων όσο και του Δήμου Πασσαρώνος.

*Η Διευθύντρια του Σχολείου
Ειρήνη Καλέντζη*



Στιγμιότυπο από τη θεατρική παράσταση που δόθηκε από τη θεατρική ομάδα του Δημ. Σχολείου Ελεούσας στο Καμπέριο τον Ιούνιο του 2001.



Σκηνή από την παράσταση του θεατρικού έργου «Ο Ταρτούφος» που έδωσαν οι μαθητές της θεατρικής ομάδας του Δημ. Σχολ. Ελεούσας, τον Ιούνιο του 2001



ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 1^ο ΚΑΙ 2^ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Ζ.Π.Α. ΚΑΙ 12^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η δυναμική της Αισθητικής Αγωγής σήμερα εκτείνεται από την απλή εισαγωγή των παιδιών στις πρώτες θεωρητικές και πρακτικές αρχές της εικαστικής, μουσικής και θεατρικής γλώσσας μέχρι τη μύση τους στους πολλαπλούς τρόπους ανάλυσης και ερμηνείας της εικόνας, στοιχείου που αποτελεί το κλειδί, τόσο για τη διαμόρφωση όσο και για τη μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία ολόκληρου σχεδόν του σύγχρονου πολιτισμού.

Στην ίδια αυτή δυναμική βασίζεται ο έντονος προβληματισμός που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, γύρω από την αναμόρφωση και βελτίωση της Αισθητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.

Το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να διαμορφώσει τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα Αισθητικής Αγωγής, επιβάλλει όχι μόνο τη θέση των στόχων και πρακτικών του μαθήματος σε νέες βάσεις, αλλά και την επανεξέταση των στάσεων και αντιλήψεών μας απέναντι στη βαρύτητα και το κύρος που το μάθημα έχει ανάμεσα στα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η αισθητικοποίηση της ζωής σε όλα τα πεδία της καθημερινής μας δραστηριότητας απαιτεί να αντιμετωπίσουμε την Αισθητική Αγωγή ως κύρια παιδευτική δράση, η οποία, πέρα από την εξισορρόπηση της μονομέρειας που η νοησιαρχική προσέγγιση της γνώσης δημιουργεί, είναι δυνατόν να συμβάλει και στη χειραφέτηση των παιδιών από την παθητικοποίηση απέναντι στα κάθε λογής αισθητικά πρότυπα: πρότυπα τα οποία, προβαλλόμενα μέσα στα πλαίσια της ιεραρχικής δομής του σχολείου, συχνά λειτουργούν ως μηχανισμοί επιβολής κοινωνικού ελέγχου και εδραίωσης σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας.

Η κύρια πρόκληση, λοιπόν, για την Αισθητική Αγωγή σήμερα φαίνεται να έχει δύο όψεις:

1. Να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να κατανοούν και να απολαμβάνουν πολύπλευρα το φαινόμενο της Τέχνης και γενικότερα του πολιτισμού ως θεατές και ως δημιουργοί, απαλλαγμένοι κατά το δυνατόν από το βάρος της αισθητικής στερεοτυπίας.

2. Να μάθει τα παιδιά να ανιχνεύουν, μέσα από τους συμβολικούς και σημειολογικούς κώδικες των καλλιτεχνικών έργων και ευρύτερα των πολιτιστικών αγαθών, τις αισθητικές τους αξίες, αλλά και τα εξωαισθητικά μηνύματα που αυτά μεταφέρουν.

Η ΔΡΑΣΗ

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, θελήσαμε να δώσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες τριών σχολείων της πόλης μας τη δυνατότητα να αναπτύξουν την αισθητική τους ευαισθησία, κρίση και δεξιότητα, μέσα από τη συνεργασία μας με το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης (Μ.Ε.Π.Τ.)*

Έτσι, στα σχολεία 1ο και 2ο Πειραματικό Ζ.Π.Α. και 12ο Δημοτικό Ιωαννίνων, στα πλαίσια της Εικαστικής Αγωγής, πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Νοέμβριο του 2001 δραστηριότητα με θέμα «**Ζωγραφίζουμε τη θάλασσα**».

Η δραστηριότητα περιελάμβανε παρουσίαση και αξιοποίηση του υλικού της αντί-

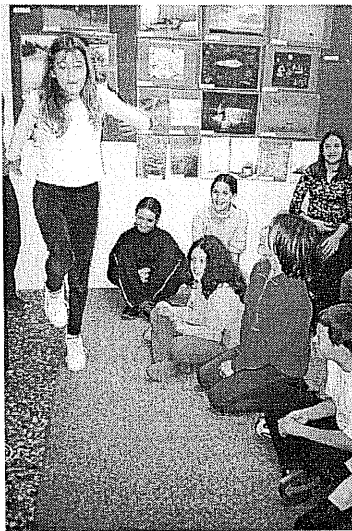
* Κόδρου 9, Πλάκα - Πάροδος Κυδαθηναίων, τηλ. 01-3312621 Fax.: 01-3313734

στοιχης Μουσειοσκευής (Κινητού Εκπαιδευτικού Προγράμματος), την οποία προμηθεύτηκε το 1ο Πειραματικό Ζ.Π.Α. με δανεισμό από το Μ.Ε.Π.Τ.

Το υλικό της Μουσειοσκευής που παρουσιάστηκε στους μαθητές της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης αποτελείται από:

- 51 φωτογραφίες με θέμα τη θάλασσα (και τα αντίστοιχα slides), χωρισμένες σε πέντε ενότητες:
 - α. εικόνες θάλασσας σε διάφορες εποχές και καιρικές συνθήκες
 - β. αντανάκλασεις και χρώματα της θάλασσας
 - γ. θαλασσινός πλούτος βυθού
 - δ. εικόνες παραλίας και παραθαλάσσιων οικισμών
 - ε. προσέγγιση θέματος από καλλιτέχνες με διαφορετικούς τρόπους γραφής
 - στ. έργα παιδικής ζωγραφικής από τις συλλογές του Μ.Ε.Π.Τ.
- Ηχογραφημένους ήχους θάλασσας και μουσική εμπνευσμένη από τη θάλασσα, σε κασέτα.
- Αποσπάσματα από την ελληνική ποίηση με θέμα τη θάλασσα.
- Λεξιλόγιο σχετικά με τη θάλασσα.
- Εκπαιδευτικό φυλλάδιο πολλαπλών δραστηριοτήτων.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με έντονο ενδιαφέρον σε όλη τη διδακτική διαδικασία, η οποία διαρθρώθηκε σε πέντε φάσεις:



Αισθητηριακή ευαισθητοποίηση: Περπάτημα στη άμμο και τα βότσαλα.



Οι δημιουργίες των παιδιών



Άποψη από την έκθεση: Έργα παιδικής ζωγραφικής από τις συλλογές του Μ.Ε.Π.Τ.

1. Παρουσίαση της έκθεσης φωτογραφιών με παράλληλη αισθητηριακή και αισθητική ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το θέμα «θάλασσα».

2. Δραστηριότητες γραπτής έκφρασης από το εκπαιδευτικό φυλλάδιο της Μουσειοσκευής, με σκοπό την εμπέδωση του διδακτικού υλικού, την προσωπική ερμηνεία της καλλιτεχνικής εμπειρίας και τη δημιουργική αλληλεπίδραση των παιδιών με τα καλλιτεχνικά έργα, μέσα από το κέντρισμα της φαντασίας και της προσωπικής τους έκφρασης.

3. Δημιουργία έργων ζωγραφικής με θέμα τη θάλασσα. Η έμφαση δόθηκε στην απόδοση του πλούτου των χρωμάτων της θάλασσας και στο ζήτημα της αξίας της πρωτοτυπίας και της διαφορετικότητας του έργου τέχνης.

4. Παιγνιώδης παρουσίαση των έργων των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά. (παιχνίδι ρόλων: καλλιτέχνες- κριτικοί τέχνης- κοινό). Πολλαπλές «αναγνώσεις» και ερμηνείες του ίδιου έργου.

5. Προτάσεις για αξιοποίηση των έργων που δημιούργησαν τα παιδιά και προγραμματισμός επόμενης δραστηριότητας με θέμα: «Ζωγραφίζουμε το δέντρο», για το Μάρτιο του 2002.

Πιστεύουμε πως μέσα από την πολύπτυχη αυτή δραστηριότητα, αγγίξαμε τους επιμέρους στόχους μας - γνωστικούς, συναισθηματικούς, πρακτικούς- οι οποίοι αναφέρονται σε τέσσερις διακριτούς μεν, αλλά αδιαχώριστους - για τη διδακτική των Εικαστικών στο Δημοτικό σχολείο- τομείς: αυτούς της αισθητικής, της ιστορίας της τέχνης, της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της καλλιτεχνικής κριτικής.

***Η υπεύθυνη της δραστηριότητας
Έφη Θεοδωροπούλου
Δασκάλα στην αισθητική αγωγή***