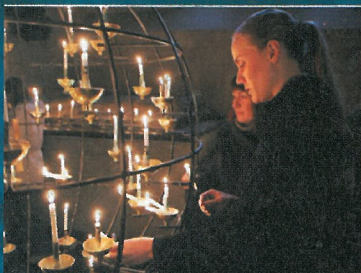
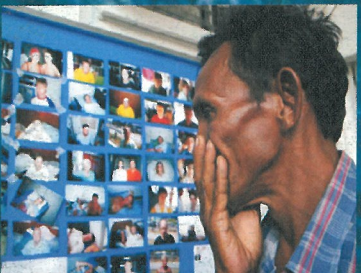
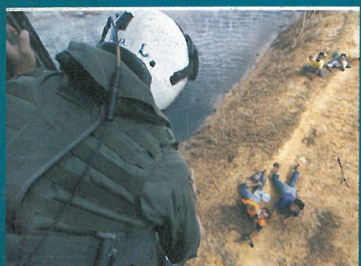
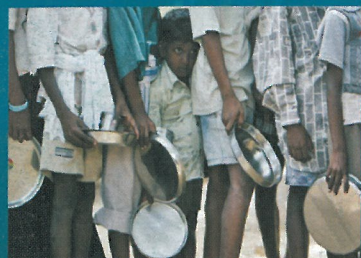
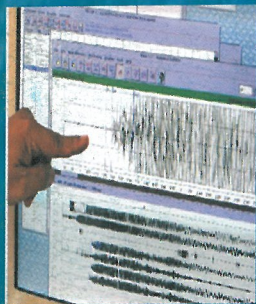




Δείκτες Εκπαίδευσης



ΕΝΟΣ ΝΕΠΤΙΣΤΟΥ ΣΙΓΗ...

Το τσουνάμι

Θυμόμαστε ακόμη, και θα θυμόμαστε για όλη μας τη ζωή, την καταστροφή στη Ν.Α. Ασία από το αναπάντεχο τσουνάμι.

Εξαιτίας αυτού του τραγικού γεγονότος, θα μπορούσαμε να προβληματιστούμε για το αν ο άνθρωπος ελέγχει τη μοίρα του και για το κατά πόσο έχει νόημα να προγραμματίζουμε το μέλλον μας.

Θα μπορούσαμε ακόμη να αναρωτηθούμε μήπως η τεχνολογία μας είναι τελικά 'υπερτιμημένη', μια που αποδείχτηκε ανίκανη να προβλέψει τέτοιου μεγέθους καταστροφή.

Θα μπορούσαμε ίσως να αναφερθούμε στο νόημα της αλληλεγγύης, βλέποντας την κινητοποίηση του κόσμου όλου, προκειμένου να βοηθήσει τους πληγέντες της περιοχής.

Όμως όχι. Αυτά είναι 'πολυτέλειες' των 'μέσων'. Το δικό μας μυαλό είναι κολλημένο στις σκηνές της καταστροφής, αδύναμο να συλλογιστεί και να εκφράσει γνώμη ή άποψη.

Η καρδιά μας συμπάσχει με εκείνους τους ανθρώπους που έζησαν το κακό.

Αισθανόμαστε τον τρόμο τους. Την ανημπόρια τους να βοηθήσουν τους αγαπημένους τους που τους έβλεπαν να χάνονται μέσα στο νερό που φούσκωνε και θέρεινε, χτύπαγε και κατάπινε.

Νιώθουμε τον πανικό τους, τον πρωτόγονο φόβο μπροστά στην εκθρική φύση. Κυριεύομαστε από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης που οδηγεί τα πόδια και τα χέρια σε τρελό τρέξιμο, σε γρήγορο απελπισμένο σκαρφάλωμα.

Και τα παιδιά που μείνανε...

Ανατριχιάζουμε από τον τρόμο μπροστά στη μοίρα τους. Φτηνά εργατικά. Βορά σε ποταπές ορέξεις. Ξαπλωμένα στο χειρουργικό τραπέζι προκειμένου να σωθεί μια άλλη ζωή, που θεωρήθηκε σημαντικότερη από το δική τους.

Συμπάσουμε. Καμιά ανακούφιση δεν αισθανόμαστε που συνέβη κάπου μακριά ή που δεν ήταν κάποιος δικός μας εκεί. Καμιά ανακούφιση δε μας προσφέρει ο οβολός που στέλνουμε, γιατί δεν μας απενοχοποιεί όπως η χριστούγενιατική ελεημοσύνη μας. Δεν μας απενοχοποιεί, γιατί απλώς δεν αισθανόμαστε ένοχοι. Η φύση είναι ανεξέλεγκτη.

Συμπάσουμε και θρηνούμε. Ο πόνος μας γίνεται οργή και ο θρήνος μας κραυγή. Γιατί Θεέ μου; Και μόνο οι βαθειά θρησκευόμενοι, βρίσκοντας λύτρωση στην πίστη τους, σκύβουν και ψιθυρίζουν 'Γεννηθήτω το θέλημά Σου'.

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Πόσο άλλαξε;

1. Ιστορική Αναδρομή

«...αν όμως όλοι διασκεδάζωσιν, υπάρχουν ατυχή τινα όντα [...]. Τα όντα ταύτα είναι οι διδάσκαλοι, οι ειλώτες της πολιτείας, οι παρίαί της δημόσιας υπηρεσίας. [...]. Και συρρέουσι πάντες εις Αθήναις και καταπλημμυρούσι τους διαδρόμους και την αυλήν του υπουργείου, καθηγηταί με υψηλόν πίλον και γραμματοδιδάσκαλοι με απότριπτα και κεκληιδωμένα επανωφόρια και διδασκάλισσαι με τας γραίας μητέρας των, [...]. Οι ταλαίπωροι δημοδιδάσκαλοι! Εν τεμάχιον χαρτίου του Υπουργείου δύναται να τους εκσφενδονίσει εις τα πέρατα της Ελλάδος [...] πρέπει να μαζεύσωσι τα ράκη των, την σκελετώδη γυναίκα των, τα κλωρωτικά παιδία των και οικτρόν θέαμα αποτελούντες [...] να διέλθωσι βουνά, να πλεύσωσι θαλάσσης διασταυρούμενοι καθ' οδόν μεθ' άλλων όντων, άπερ εκ της αθλιότητός των γνωρίζουσι ως συναδέλφους των»¹

Το παραπάνω απόσπασμα από άρθρο του Κουρτίδη στην εφημ. Κλειώ αποτελεί, πιθανότατα τη χαρακτηριστικότερη έκφανση μιας γενικευμένης αντίληψης του 19^{ου} αιώνα σχετικά με το κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος. Φυσικά, δεν αποτελεί και τη μοναδική περίπτωση, δεδομένου ότι ο τύπος της εποχής είναι διάσπαρτος από άρθρα σχετικά με το παραπάνω, ή ακόμη, οι υπηρεσιακές εκθέσεις του Υπουργείου Παιδείας είναι γεμάτες από οξύτατες παρατηρήσεις σχετικές με την ακαταλληλότητα των δασκάλων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα, όπως: «Οι πλείστοι των διδασκάλων είναι άχρηστοι και επιβλαβείς»², «Καθόλου δε οι διδάσκαλοι ομοιάζουσι προς τα είδωλα, τα οποία ούτε διδάσκουσι, ούτε εμπνέουσι»³. «Δυστυχώς, πάντες οι κατά την επαρχίαν [...] διδάσκαλοι, όχι μόνον στερούνται και της στοιχειωδεστερας μεθόδου προς διαπαιδαγώγησιν των παρ' αυτοίς φοιτώντων μαθητών, αλλά ουδέ τον ελάχιστον ζήλον και την μικροτέραν επιμέλειαν δεικνύουσι»⁴.

Αν, λοιπόν, η κατάσταση στο τέλος του 19ου αιώνα είναι έτσι όπως διεκτραγωδείται και διακωμωδείται από τις παραπάνω αναφορές, πρέπει να πούμε ότι αυτό δεν αποτελεί παρά μόνο ένα μικρό μέρος μιας γενικευμένης αντίληψης σχετικά με το

1. Παρατίθεται αυτούσιο στο: Δημαράς, Α. (1987) Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμ. Α', Αθήνα: Ερμής, σελ 268-269.

2. Παπαμάρκος, στο: Εκθέσεις των κατά το 1883 προς Επιθεώρησιν των Δημοτικών Σχολείων Αποσταλέντων Εκτάκτων Επιθεωρητών, Αθήνα: εκδόσεις Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως 1885.

3. Οικονόμου, παρατίθεται στο Λέφας, Χ. (1942) Ιστορία της Εκπαιδύσεως, Αθήνα: ΟΕΣΒ, σελ. σελ. 127.

4. Κοφινιώτης, παρατίθεται στο Λέφας, Χ. (1942) όπ.παρ. σελ. 127. Για το ίδιο θέμα, βλ. ενδεικτικά: Κουλούρη, Χ. 1988) Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914), Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΤΝΓ, σελ. 21, σημ 1.

ακατάλληλο των δασκάλων. Οι αντιλήψεις αυτές θα επιβιώσουν, περνώντας και στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα με -περίπου- την ίδια ένταση. Στα 1927, ο Παπαμαύρος θα παρατηρήσει: «το προσωπικό των σχολείων μας είναι ψόφιο και ασυνείδητο»⁵.

Φρονούμε ότι δεν υπάρχει λόγος να προβούμε σε παράθεση περισσότερων αποσπασμάτων, διότι όλα περιστρέφονται γύρω από το γνώριμο μοτίβο της ανεπάρκειας και ακαταλληλότητας των δασκάλων.

Αυτό που πρέπει να διερευνήσουμε είναι αφ' ενός μεν τα αίτια που οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας τέτοιας αντίληψης και αφετέρου να προσεγγίσουμε τους παράγοντες που θέτουν κριτήρια σχετικά με το ευδόκιμο ή ακατάλληλο του δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό θα καταδειχθεί τόσο η θέση στην οποία τοποθετείται ο δάσκαλος στο κοινωνικό σώμα της Ελλάδας των δύο περασμένων αιώνων, όσο και ο ρόλος που ο κάθε παράγοντας επιθυμεί για το δάσκαλο.

Αν από τα παραπάνω παραδείγματα φάνηκε μια γενική απaréσκεια για το δάσκαλο, αυτή οφείλεται σε μια δέσμη παραγόντων που ελάχιστα έχει να κάνει με τα πρόσωπα καθαυτά που συγκροτούν το επαγγελματικό σώμα των δασκάλων. Πιο απλά, δεν αποδίδεται η μομφή στο επάγγελμα λόγω της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης των ανθρώπων που συγκροτούν την ομάδα των δασκάλων, αλλά απεναντίας το ίδιο το επάγγελμα «μειώνει» τα άτομα που το ασκούν. Θέλουμε να πούμε μ' αυτό πως το γεγονός ότι το διδασκαλικό επάγγελμα αποτέλεσε μια από τις λίγες διεξόδους (και σε πολλές περιπτώσεις τη μοναδική) των ατόμων που προέρχονταν από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα⁶, έχει μικρή σχέση με την απαξίωση του επαγγέλματος. Αυτό που πρέπει να προσεχθεί είναι ότι η μεγάλη μάζα του πληθυσμού την περίοδο που αναφερόμαστε προέρχεται από τις χαμηλές εισοδηματικές τάξεις, γεγονός που σημαίνει ότι οι γόνοι της είναι εκείνοι που θα στελεχώσουν τον κρατικό μηχανισμό κυρίως στα κατώτερα και μεσαία κλιμάκια. Δεδομένου ότι το σύνολο του κρατικού μηχανισμού είναι στελεχωμένο από υπαλλήλους που η κοινωνική τους προέλευση θα αναζητηθεί μέσα στις οικογένειες μικροκαλλιεργητών, μικρεμπόρων, τεχνιτών, ανειδίκευτων εργατών κλπ. είναι μεθοδολογικά εσφαλμένο να θεωρούμε τη χαμηλή κοινωνική προέλευση του δασκάλου ως αιτία των «δεινών». Απεναντίας, μια σύντομη ματιά στην οικονομική τοποθέτηση του επαγγέλματος θα μας πείσει ότι οι 500 μέχρι 800 δρχ. που αποτελούν τις ετήσιες αποδοχές του δασκάλου υστερούν των 1.200 του ειρηνοδίκη, υπολείπονται κατά πολύ των 1.680 δρχ. του επαρχιακού γραμματέα και δεν συγκρίνονται έναντι των 1.800 του ανθυπολοχαγού⁷. Συνεπώς, οι δάσκαλοι ήδη από τη γέννηση του θεσμού έχουν βρεθεί οικονομικά σε μια βαθμίδα αντίστοιχη με την κατώτατη κρατική βαθμίδα. Πράγματι οι μισθοί των γραφείων και των κλητήρων (480-576 δρχ το χρόνο) είναι οι μόνοι αντίστοιχοι με τους διδασκαλικούς. Ακόμη,

5. Παπαμαύρος προς Δελμούζο, 5.7.1927, παρατίθεται στο: Νούτσος, Χ. (1990) Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία, Αθήνα: Ο Πολίτης, σελ. 247.

6. Βλ. σκ. Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992) Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

7. Τσοουκαλάς, Κ. (1986) Κοινωνική Ανάπτυξη και Κράτος, Αθήνα: Θεμέλιο, σελ. 122.

δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ενώ οι γραφείς και οι κλητήρες είναι κρατικοί υπάλληλοι, οι δάσκαλοι είναι υπάλληλοι των κοινοτήτων και των δήμων, που παρά το γεγονός ότι το κράτος καθορίζει το ύψος του μισθού, πολλές φορές οι μικρές και φτωχές κοινότητες πληρώνουν το δάσκαλο λιγότερα από το καθορισμένο ύψος. Επιπλέον, το ίδιο το κράτος εξωθεί το δάσκαλο σε ένα είδος ιδιόρρυθμης επαγγελματίας, δεδομένου ότι τα δίδακτρα καταβάλλονται από τους γονείς προς το δάσκαλο και αποτελούν ένα θεσμοθετημένο συμπλήρωμα του μισθού του. Σε αιτιολογική έκθεση «Περί του Διδασκαλείου Νομοσχεδίου» του 1880, αναφέρεται ότι:

«Ογδοήκοντα δραχμών μισθός του τριτοβαθμίου [διδασκάλου] μετά ενοικίου εν χωρίω δραχμών δέκα, και των ολιγίστων διδάκτρων μόλις θα επαρκούσι εις συντήρησίν του ...»⁸.

Περιττό να αναφέρουμε ότι οι ογδόντα υπεσχημμένες δραχμές ουδέποτε χορηγήθηκαν, οι δε δάσκαλοι αρκέστηκαν στις 60 μηνιαίως.

Αλλά, η οικονομική πτυχή του όλου ζητήματος δεν αποτελεί παρά ένα ελάχιστο αίτιο της μειωμένης εκτίμησης των δασκάλων. Άλλωστε, σε μια χώρα που σε γενικές γραμμές πένονταν, ένα κακοπληρωμένο επάγγελμα δεν αποτελούσε εξαίρεση, αλλά μάλλον τον κανόνα.

Θα πρέπει επομένως να αναζητήσουμε τα λοιπά αίτια της υποβαθμισμένης θέσης και σε άλλους παράγοντες. Έτσι λοιπόν, θα καταφύγουμε στην ποιότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων. Μέχρι και στην περίοδο της ίδρυσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, η κατάρτιση των δασκάλων δεν ξεφεύγει από τα στενά όρια της Μέσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι εκπαιδεύονται μεν στα διδασκαλεία αλλά σε ηλικίες που οι συνομήλικοί τους φοιτούν στις ανώτερες τάξεις των γυμνασίων. Έτσι, με δώδεκα χρόνια συνολικής διάρκειας σπουδών το μέγιστο, ο δάσκαλος θεωρείτο επαρκώς καταρτισμένος για να διδάξει στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, από την ίδια τη φύση της εκπαίδευσης των δασκάλων δεν μπορούσε να παράσχει εκέγγυα σοβαρής κατάρτισης, παρά μόνο αντίστοιχα με των λοιπών αποφοίτων γυμνασίου. Σε καμία πάντως περίπτωση δεν μπορούσε ο δάσκαλος να παραβληθεί με τον καθηγητή γυμνασίου ή οποιονδήποτε άλλον πτυχιούχο επενδυμένο με το κύρος του αποφοίτου Πανεπιστημίου⁹.

Φυσικά, μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, η χώρα μας διαθέτει μια πανοπερμία διδακτικού προσωπικού. Σ' αυτούς περιλαμβάνονται οι διδάσκαλοι του Σχολαρχείου ή Ελληνικού σχολείου, οι δάσκαλοι του δημοτικού, οι διδάσκαλοι, οι υποδιδάσκαλοι, οι γραμματοδιδάσκαλοι, και φυσικά οι «δάσκαλοι των τριών μαρτύρων»¹⁰. Μέσα στο πλήθος αυτό των κατηγοριών είναι προσδοκώμενο η ταξινόμηση και η κοινωνική κατηγοριοποίηση να γίνεται με τον ελάχιστο παράγοντα, άρα όλο το

8. Αιτιολογική Έκθεση του περί των Διδασκαλείων Νομοσχεδίου, παρατίθεται στο: Ανδρέου, Α. - Παπακωνσταντίνου, Π. (1992) Τα Διδασκαλεία και η Ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Σκέψης (1875-1914), Αθήνα: Οδυσσεάς, σελ. 210.

9. Καλλιτάκη-Μερτικοπούλου, Κ. (1990) «Η τιμή, ... το μόνον και κατάξηρον κεφάλαιον των διδασκάλων», Τα Ιστορικά, τόμ. 7ος, τ. 12-13, σελ. 149-166.

10. Βλ. σχ. Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992) Η Οδύσσεια, όπ.παρ.

προσωπικό χαρακτηρίζεται βάσει των εχόντων τα ολιγότερα προσόντα, ήτοι σύμφωνα με τους δασκάλους των τριών μαρτύρων. Και για να μη νομισθεί ότι ο εν λόγω θεσμός αποτελεί παγκόσμια ελληνική πρωτοτυπία, θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι αντίγραφο της γαλλικής τάσης της εποχής. Κατά το νόμο Guizot (1833) οι δάσκαλοι στη Γαλλία δεν υποχρεούνται σε κάποιας μορφής εκπαίδευση, αρκεί να ικανοποιούσαν τα κριτήρια διανοητικής ικανότητας που έθεταν οι διάφορες εξεταστικές επιτροπές¹¹. Αλλά και με το μεταγενέστερο νόμο Falloux του 1850, προκειμένου να παρασχεθεί σε κάποιον ιδιώτη άδεια λειτουργίας ιδιωτικού σχολείου αρκούσε να προσκομίσει ένα πιστοποιητικό μαθητείας δίπλα σε κάποιο δάσκαλο¹².

Ακόμη, ο χρόνος της απασχόλησης του δασκάλου, σε πολύωρη καθημερινή απασχόληση (πρωινά και απογευματινά μαθήματα) καθώς και οι εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις του (κατηχητικό, εκκλησιασμός, σχολικά συσσίτια, σχολικός κήπος, «σφράγισις και αποσφράγισις αμβύκων» κλπ.) δημιουργούσαν την εντύπωση ότι ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο για όλες τις δουλειές, αποστερώντας τον από την αυθεντία της ειδικότητας.

Τέλος, η απομόνωση της διαβίωσης σε ένα χωριό, όπου οι δυσχέρειες μετακίνησης τον ανάγκαζαν να παραμένει, έθετε φραγμούς σε οποιαδήποτε επιθυμία του δασκάλου για συμμετοχή σε αστικές κοινωνικές συναναστροφές, πολιτιστικές δραστηριότητες ή περαιτέρω διανοητική ενασχόληση (π.χ. συμμετοχή σε σωματεία, συλλόγους κλπ.).

Θα αναφερθούμε σε μια τελευταία πτυχή, παρά το γεγονός ότι τα στενά χρονικά και γεωγραφικά της όρια δεν επιτρέπουν να γενικευτεί. Το 1891 στο Μοναστήρι (νυν Βίτολα της Π.Γ.Δ. Μακεδονίας), ο Έλληνας πρόξενος Γιαννόπουλος αναφέρει προς το Υπουργείο:

«Γλίσχρως μισθοδοτούντες τους διδασκάλους αδυνατούμεν να εύρωμεν τοιούτους ικανούς και κατανοούντας τον αληθή αυτών προορισμόν. Αν πλείστοι λοιπόν, ουδεμίαν υψηλήν συναίσθησιν των εαυτών καθηκόντων έχωσι, είναι [...] κολληβοδιδάσκαλοι, περιωρισμένοι μόνον εις διδασκαλίαν απλής αναγνώσεως [...] ενώ οι Βούλγαροι προκειμένω εκλογής διδασκάλων, δεν εξετάζουσι τους των σπουδών αυτών τίτλους, όσον αν δύναται να φανατίσωσι και εμφρονηματίσωσι εκείνους ους θα διδάξωσι...»¹³.

Είναι μια διαφορετική οπτική για το ρόλο του δασκάλου ως αποστόλου της Εθνικής Ιδεολογίας. Κάτω από την οπτική αυτή ο δάσκαλος δεν απαιτείται να κατέχει τίτλους ή γνώσεις, αρκεί να μπορεί να δράσει υπέρ των εθνικών (και εθνικιστικών) σκοπών στη Μακεδονία, ή γενικότερα στις περιοχές του «Έξω» ή «Αλύτρωτου» ελλητισμού.

11. Green, A. (1990) *Education and State Formation*, London: Macmillan, σελ. 21.

12. Green, A. (1990) όπ. παρ. σελ. 21.

13. Γιαννόπουλος προς Δεληγιώργη 18/7.2,1891, ΑΥΕ Φ/Β' Προξενεία εν Μακεδονία, νυν εν: Βούρη, Σ. (1994) *Πηγές για την Ιστορία της Μακεδονίας. Πολιτική και Εκπαίδευση 1875-1907*, Αθήνα: Παρασκήνιο, σελ. 182.

2. Κοινωνιολογική προσέγγιση

Φυσικά τα χρόνια πέρασαν και οι συνθήκες βελτιώθηκαν. Μια από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις του κλάδου ήταν η αναβάθμιση των διδασκαλικών σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων από το 1982 και μετά. Αλλά ταυτόχρονα, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που δέχτηκε ο κλάδος μας ήταν (και παραμένει ισχυρή) η Ευρωπαϊκή ενοποίηση. Αν επομένως κάναμε μια τόσο μακροσκελή εισαγωγή, ήταν διότι πιστεύουμε ότι το παρόν είναι ένας αντικατοπτρισμός του παρελθόντος και διότι μπορούμε να αναζητήσουμε παραλληλισμούς μεταξύ της εποχής μας και μιας προγενέστερης.

Θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το θέμα του ρόλου του δασκάλου μέσα από τη εξέταση του δασκάλου ως διανοουμένου και μάλιστα σε μια μοντέρνα ή πιθανόν μεταμοντέρνα κοινωνία. Για να γίνει αυτό κατανοητό θα καταφύγουμε στα γραπτά του Ιταλού διανοητή Αντόνιο Γκράμσι, που παρά το ότι πέθανε το 1937 μας άφησε ένα πολύτιμο και ογκώδες έργο καθώς και μια σειρά ερμηνευτικών εννοιών, χρήσιμων στην ανάλυση κοινωνικών καταστάσεων.

Αν και ο Γκράμσι δεν είναι εκπαιδευτικός, μας παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του κοινωνικού ρόλου του δασκάλου. Επιπρόσθετα, στα κείμενά του μπορεί να δομηθεί η κριτική σκέψη και η άρθρωση μιας κριτικής θεώρησης των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Για παράδειγμα ο τεχνολογικός ρασιοναλισμός στην εκπαίδευση, ή η τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση κλπ.

Το έργο του Γκράμσι Περιστρέφεται γύρω από μια σειρά κεντρικών νοητικών σχημάτων που αναπτύσσονται μέσα στα χειρόγραφα του: *Πολιτικά Κείμενα, Οι Διανοούμενοι, Τετράδια της Φυλακής, Οργάνωση της Κουλτούρας* κ.ά. Εκεί μέσα μπορεί να δει κανείς με σαφήνεια την προσέγγιση μεταξύ θεωρίας και πράξης ή ορθότερα κοινωνικής θεωρίας και πολιτικής πράξης.

Για να προσεγγίσουμε τη σκέψη του θα πρέπει να διευκρινίσουμε το ρόλο της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Αν η εκπαίδευση θεωρηθεί ως ένα ζωτικό τμήμα της κοινωνίας θα πρέπει να ληφθεί επίσης υπ' όψη ότι μέσα στην κοινωνία λειτουργεί μία διαρκής διανομή και αναδιανομή «ρόλων» που μας εξαναγκάζει να ασπαστούμε συγκεκριμένα πρότυπα «προσδοκώμενης» συμπεριφοράς. Αυτή η μορφή του εξαναγκασμού προέρχεται από συστήματα που μέσα από καθοδηγούμενα προσδοκώμενες συμπεριφορές (τόσο μέσα σε ένα θεωρητικό σύστημα όσο και μέσα από την πρακτική) θεωρούνται δεδομένα αλλά και νομιμοποιημένα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω ορισμό, η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται κοινωνικός θεσμός (institution). Κατά τον Eisenstadt¹⁴, υπάρχουν πέντε κατηγορίες κοινωνικών θεσμών,

- Οι **οικονομικοί**, που σχετίζονται με την παραγωγή και διανομή αγαθών,
- Οι θεσμοί **συγγένειας**, (οικογένεια, γάμος, ενδοοικογενειακή κοινωνικοποίηση),
- Οι θεσμοί **διαστρωμάτωσης**, που αναφέρονται στην κατανομή των θέσεων και των πλουτοπαραγωγικών πηγών,

14. Eisenstadt, S.N. (1968) "Social Institutions: Comparative study", στο: D.L. Sills (ed.) International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 14, σελ. 421-429.

- Οι **πολιτικοί** θεσμοί, που ρυθμίζουν την πρόσβαση στην εξουσία, και τέλος
- Οι **πολιτισμικοί** θεσμοί, που ασχολούνται με την παράδοση, την κουλτούρα, τις επιπτώσεις κλπ.

Εξετάζοντας τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, κάτω απ' αυτή την οπτική, θα διαπιστώσουμε ότι δεν καλύπτει τις ανάγκες των ατόμων, αλλά μόνο του κράτους, δεδομένου ότι είναι τμήμα του. Η ιστορική εξέταση της κρατικής εκπαίδευσης δείχνει το προφανές αυτών των προσπαθειών να συγκροτηθεί μια μορφή εκπαίδευσης που να δρα ομογενοποιητικά στο εσωτερικό του κράτους, ενώ ταυτόχρονα να επιτυγχάνει τη νομιμοποίηση των κρατικών επιλογών¹⁵. Για παράδειγμα, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σίγουρα ανέβασε το επίπεδο της εργατικής τάξης πολλαπλώς, αλλά το γεγονός αυτό έχει χρησιμοποιηθεί ιδεολογικά για να δώσει την εντύπωση ότι το κράτος «μοχθεί» εξίσου για όλους¹⁶. Συνεπώς, η κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ξεκινάει από την κατανόηση της εξουσιαστικής δομής του κράτους, ή -στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης- του διεθνικού εξουσιαστικού μορφώματος. Όταν λοιπόν, ο Γκράμσι εισήγαγε τον όρο «ηγεμονία», οι κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες της Ιταλίας του '20 ήταν σαφώς διαφορετικές από τις σημερινές στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μόνο που η δομή της εξουσίας παραμένει η ίδια: υπάρχει μια κυρίαρχη τάξη ή ομάδα, που τείνει να θέτει σε υποταγή ομάδες ή τάξεις δια της συμμόρφωσης ή δια της βίας. Σε ολόκληρη άλλωστε την ιστορική πορεία των λαών η τάση αυτή ήταν η ίδια. Το μεταβαλλόμενο είναι η αναλογία μεταξύ πειθούς και βίας (: βίας πραγματικής ή συμβολικής). Ως προς το δεύτερο σκέλος αυτής της αναλογίας, τη βία, τα πράγματα είναι απλά. Οι κατασταλτικοί μηχανισμοί παλαιότερων (αλλά και σύγχρονων καθεστώτων) είναι γνωστοί και δε χρειάζεται να επιμείνουμε¹⁷. Η έννοια ωστόσο της συμμόρφωσης ή πειθούς είναι που περιπλέκει τα πράγματα. Για να επιτευχθεί η ηγεμονία συγκεκριμένης ομάδας πρέπει να μην επιτρέπεται η έκφραση των υποκείμενων ομάδων. Αυτό γίνεται κατορθωτό μέσω των διανοουμένων που βρίσκονται στην υπηρεσία της άρχουσας τάξης, καθώς οι διανοούμενοι παρουσιάζουν ως μόνη αποδεκτή (και αυταπόδεικτη) κοσμοθεωρία / κοσμαντίληψη, αυτή της ηγέτιδας ομάδας από το σύνολο της κοινωνίας.

Παρά το ότι φαινομενικά η ηγεμονία είναι αφηρημένη έννοια, στην πραγματικότητα υλοποιείται και εφαρμόζεται μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς (ΜΜΕ, οικογένεια, εκκλησία κλπ.). Σ' αυτό το πλαίσιο τοποθετείται το σχολείο, ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα (τόσο το φανερό όσο και το «κρυφό» ή παραπρόγραμμα)¹⁸. Μέσα από το σχολικό σύστημα (από το νηπιαγωγείο μέχρι το

15. Codd, J., Gordon, L. & Harker, L. (1997) 'Education and the Role of the State: Devolution and Control Post-Picot' στο: Halsey κ.ά. (επιμ.) *Education*, Oxford: Oxford University Press, 263-272, βλ. σσ. σελ. 264-265.

16 Simon, B. (1976) *The Two Nations and the Education Structure 1780-1870*. London: Laurence & Wishart, σελ. 354-356.

17. Βλ. σσ. Engels, Fr. (1995). *Ο ρόλος της βίας στην Ιστορία*, 3η έκδ. Αθήνα: Δημιουργία.

18. Βλ. σσ. Μαυρογιώργος, Γ. (1986) "Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα" στο: Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 2η έκδ. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 135-145.

Πανεπιστήμιο) και μέσα από πολιτιστικούς μηχανισμούς (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ.) επιτυγχάνεται η διάδοση και εμπέδωση της κοσμοθεωρίας¹⁹ της άρχουσας τάξης επί των υποκειμένων τάξεων.

Το ζητούμενο είναι πώς θα συγκροτηθεί η ομάδα που θα αναλάβει να παίζει το ρόλο του διανοουμένου στην υπηρεσία της ηγέτιδας ομάδας. Δεδομένου ότι το θέμα μας είναι ο δάσκαλος-διανοούμενος²⁰, θα πρέπει να οργανώνει την εκπαίδευση σύμφωνα με τα συμφέροντα της τάξης που **καλείται** να εκπροσωπήσει. Αυτός οφείλει να δρα ως ενοποιητικό στοιχείο έναντι των χαλαρών δεσμών που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ των ομάδων ή υποομάδων της κυρίαρχης τάξης, ή ασκώντας την εξουσία που του έχει παραχωρηθεί να εντάσσει τα υποκείμενα στρώματα στη «λογική» της άρχουσας τάξης. Υπ' αυτή την έννοια, ο δάσκαλος δεν διαμορφώνεται ως επαγγελματίας βάσει της προσωπικής του ψυχολογίας, δηλ. δεν δρα σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικής του ελευθερίας, αλλά υπόκειται σε δεσμεύσεις δρώντας υπό καθεστώς «σχετικής αυτονομίας»²¹.

Ο Γκράμσι διακρίνει δύο βασικά είδη διανοουμένων τους παραδοσιακούς και τους οργανικούς. Οι πρώτοι αποτελούν «μια ιθύνουσα ελίτ διαμεσολαβητικής συναίνεσης ανάμεσα στο κράτος και στην κοινωνία. Είναι δηλαδή στην κυριολεξία υπάλληλοι της κυρίαρχης ομάδας για την άσκηση των υποδεέστερων λειτουργιών της κοινωνικής ηγεμονίας»²². Τέτοιοι απαντώνται στα φεουδαρχικά και προβιομηχανικά συστήματα παραγωγής και ως χαρακτηριστικά παραδείγματα θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τον δάσκαλο και τον κληρικό μέχρι και πριν τη βιομηχανική επανάσταση. Στη βάση της, η λειτουργία του παραδοσιακού διανοουμένου εστιάζεται σε μια κοινωνία που είναι στη φύση της αγροτική ή βιοτεχνική. Εκτελεί τα λειτουργήματα που του ανατίθενται, ασκεί εξουσία περιορισμένης μορφής επί των υποκειμένων στρωμάτων και σε γενικές γραμμές βρίσκεται στη θέση του για να βοηθήσει μια υπάρχουσα κατάσταση να διαιωνιστεί άθικτη²³. Το σημαντικό είναι η μη συμμετοχή του στην άσκηση εξουσίας πέρα από την ανατιθέμενη σ' αυτόν. Ο Γκέλνερ, αρκετά διαφωτιστικά και με κάποια δόση ειρωνείας έγραψε ότι στη μεσαιωνική δύση η εξουσία βασίζεται σε δυο κατηγορίες προσώπων: τους ιερείς και τους ευνούχους. Οι ομάδες αυτές ανάγονται στην εξουσιαστική σφαίρα, έστω και στις παρυφές της είναι απλώς: **δεν αναπαράγονται**²⁴. Αργότερα, η ανάγκη οργάνωσης της παραγωγής, του εμπορίου, αλλά και η ανάγκη οργάνωσης του ίδιου του κράτους το ώθησε στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου διανοουμένου που αποκλήθηκε 'οργανικός'²⁵.

Από την ανάπτυξη της τυπολογίας του διανοουμένου, προκύπτει ότι ο δάσκαλος

19. Carnoy, M. (1984) *The State and Political Theory*, Princeton NJ: Princeton University Press, σελ. 70.

20. «Όλοι οι άνθρωποι είναι διανοούμενοι, αλλά δεν ασκούν όλοι λειτουργία διανοουμένου», Γκράμσι, Α. (1972) *Οι Διανοούμενοι*, μετ. Θ.Χ. Παπαδόπουλος, Αθήνα: Στοχαστής, σελ. 58, βλ. σκ. Και: Μπουσί-Γκλύκμαν, Κ. (1984) *Ο Γκράμσι και το Κράτος*, Αθήνα: Θεμέλιο, σελ. 137.

21. Βλ. σκ. Powell, M. & Solity, J. (1990) *Teachers in Control*, London: Routledge.

22. Μπουσί-Γκλύκμαν, Κ. (1984) *Ο Γκράμσι και το Κράτος*, όπ. παρ., σελ. 49.

23. Βλ. σκ. Γκράμσι, Α. (1972) *Οι Διανοούμενοι*, όπ. παρ. σελ. 62.

24. Βλ. Gellner, E. (1990) *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell, σελ. 15.

25. Γκράμσι, Α. (1972) *Οι Διανοούμενοι*, μετ. Θ.Χ. Παπαδόπουλος, Αθήνα: Στοχαστής, σελ. 54 κ.εξ.

έχει αναλάβει και τους δύο ρόλους διανοουμένων. Τόσο παλαιότερα, ως παραδοσιακός, όσο και σήμερα ως οργανικός δρα στο πλαίσιο αναφοράς της ηγέτιδας ομάδας ή τάξης σε ένα ρόλο ομογενοποιητικό και νομιμοποιητικό.

«Για το Γκράμσι, δάσκαλος δεν είναι μόνο αυτός που διδάσκει στο σχολείο, αλλά είναι αλήθεια ένας δάσκαλος, δηλ. ένας εκπαιδευτής, αυτός που αντιπροσωπεύοντας την κριτική συνείδηση της κοινωνίας και έχοντας υπ' όψει τον τύπο του συλλογικού ανθρώπου που παρουσιάζεται στο σχολείο, αναλαμβάνει το έργο του μεσάζοντα ανάμεσα στην κοινωνία (όχι την ταξική, αλλά το κοινωνικό σύνολο) και στην εξελισσόμενη προσωπικότητα του παιδιού, υποβοηθά και ερεθίζει την εξελικτική διαδικασία μέσα από την αναζήτηση μιας δυναμικής διαλεκτικής ισορροπίας ανάμεσα σ' όσα επιβάλλει η κοινωνία και στην αυτόνομη πρωτοβουλία του ατόμου»²⁶.

Μένουμε με την εντύπωση ότι αυτό είναι και το ζητούμενο. Η παραγωγή νέων δασκάλων ή η αναγωγή των ήδη υπηρετούντων στο επίπεδο της «συνειδητοποίησης» του ρόλου τους. Ο όρος 'συνειδητοποίηση εισάγεται από το Βραζιλιάνο θεωρητικό της εκπαίδευσης Paulo Freire²⁷ και αναφέρεται στην απόκτηση συλλογικής συνείδησης του ρόλου μέσα σε μια κοινωνία εν γένει και όχι για την υπηρεσία ενός τμήματος της κοινωνίας.

Ας ξαναγυρίσουμε στο Γκράμσι, για να κάνουμε έναν παραλληλισμό με το μοντέλο δασκάλου που μας έδωσε πριν από περίπου εβδομήντα χρόνια. Ο συνειδητοποιημένος δάσκαλος είναι εκείνος

α) που αγωνίζεται και παλεύει για περισσότερη ελευθερία στη διδασκαλία ενάντια στην τρέχουσα άποψη για το δάσκαλο-εφαρμογέα,

β) που παλεύει για τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις κοινωνικές ανάγκες,

γ) που προσπαθεί να γκρεμίσει τις διαχωριστικές γραμμές-στεγανά μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας.

Μόνο που, με τις παρούσες συνθήκες η συμμετοχή των δασκάλων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων θα παραμείνει μακρινή. Είτε διότι δεν μας δίδεται το βήμα του διαλόγου και της ισότιμης κριτικής, είτε διότι έχουμε πεισθεί ότι οι κρατούντες είναι και οι επαίοντες, βλέπω ότι ο 19ος αιώνας και ο ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε ο δάσκαλος μάλλον θα μας φανεί γνώριμος.

26. Lombardi, F. (1986) Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 63.

27. Freire, P. (1979) 'A few notions about the word 'consentisation'' in: Dale, R., Essland, G. & MacDonald, M (eds.) *Schooling and Capitalism*, London: Open University Press, σελ. 224-227.

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Συνέχεια από το προηγούμενο τεύχος

Γιάννης Στέφος

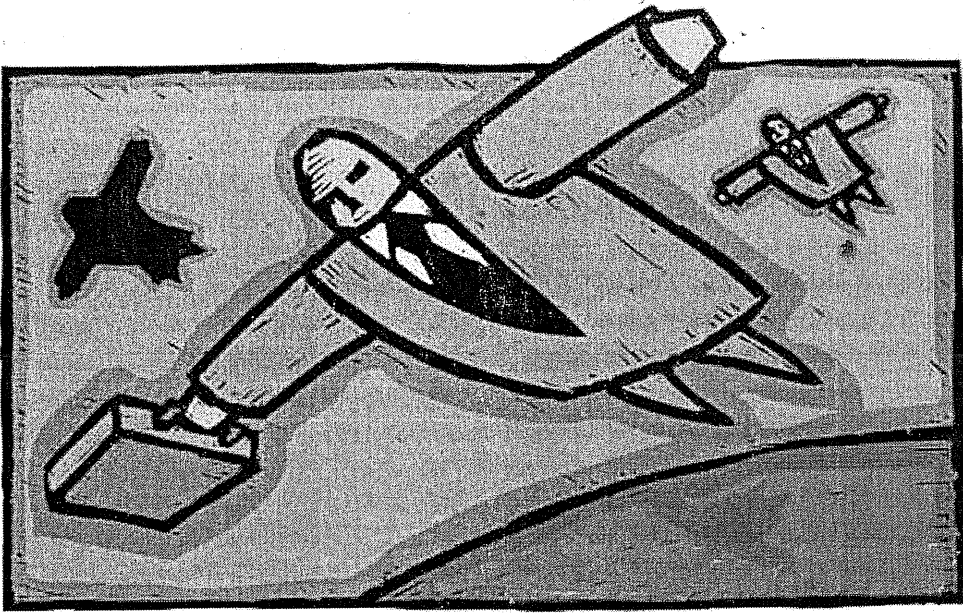
Η επιλογή των διευθυντών, ακόμη κι αν γίνεται με τις καλύτερες προϋποθέσεις, δεν εξασφαλίζει απαραίτητα την πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι περισσότεροι έχουν ανάγκη στήριξης, κυρίως οι νέοι διευθυντές, αφού βρίσκονται αντιμέτωποι με καθήκοντα και προκλήσεις διαφορετικά απ' αυτά που βίωσαν σαν εκπαιδευτικοί. Η υποστήριξή τους πρέπει να είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει συστηματικό σχεδιασμό και ανάπτυξη προγραμματισμένων δραστηριοτήτων οι οποίες θα ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά, μορφωτικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, με σκοπό την προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, χωρίς να αγνοείται η συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η υποστήριξη που θα τύχουν οι διευθυντές δεν φαίνεται να είναι απλή υπόθεση, αφού αυτή προσδιορίζεται από ποικίλους δείκτες, όπως π.χ. ανομοιομορφία και ανομοιογένεια στη βασική τους εκπαίδευση, ειδικέυση, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση, μεταπτυχιακές σπουδές, νεοεισερχόμενο στέλεχος, φύλο. κ.ο.κ.

Κατά συνέπεια η στήριξη στα νέα τους καθήκοντα και η βοήθεια για εξέλιξη του ρόλου τους, περνάει μέσα από ποικίλα και κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα. Η επιμόρφωση είναι ανα-

πόσπαστο μέρος μιας διαβίου προσπάθειας για επαγγελματική, προσωπική καταξίωση και εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, που και αυτού η πορεία προσδιορίζεται από πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, διαφορετικές σε κάθε ιστορική στιγμή. Ειδικότερα η επιμόρφωση των διευθυντών επιβάλλεται και από τους παρακάτω λόγους:

- Η βασική τους εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν από μόνη της να καλύψει όλο το πεδίο των πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση του παιδαγωγικού και διοικητικού ρόλου.
- Η ένταση των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτιστικών αλλαγών αντανακλώνται στην καθημερινότητα του σχολείου, στις συμπεριφορές του μαθητικού πληθυσμού, στο παιδαγωγικό κλίμα. Η πολυπολιτισμική φυσιογνωμία του σχολείου, η μαζικότητα και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αναδεικνύουν νέα κοινωνιολογικά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα (υποεπίδοση, σκασιαρχείο, σχολική παραβατικότητα, ναρκωτικά) που οι εκπαιδευτικές μονάδες καλούνται ν' αντιμετωπίσουν. Για παράδειγμα η ανεργία σαν κατεξοχήν κοινωνικοοικονομικό ζήτημα,



που δεν φαίνεται να έχει σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, αντιμετωπίζεται πλέον από πολλούς μαθητές του Λυκείου ως αδυναμία σύνδεσης των σπουδών τους με την αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα να απαξιώνουν το θεσμό του σχολείου. Καλούνται συνεπώς οι εκπαιδευτικές μονάδες να προσφέρουν νέα κίνητρα ενθάρρυνσης και ενίσχυσης του μαθητή για την παραμονή του στο σχολείο.

- Οι παραπάνω αλλαγές επηρεάζουν την ένταση και έκταση των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, που θεσμικά σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Οι διευθυντές, κατά το χρονικό διάστημα που δίδασκαν και από τη νέα τους θέση, υποδέχονται και εφαρμόζουν αλληπάλληλες αλλαγές, που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, την εισαγωγή της τεχνολογίας, την αγωγή υγείας και περιβάλλοντος,

τις εξετάσεις και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, το θεσμό του ολοήμερου σχολείου, την ολυμπιακή παιδεία τελευταία. Η επιμόρφωση στην προκειμένη περίπτωση αξιοποιείται ως θεσμός υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Σκοπός συνεπώς των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη προϋποθέσεων τέτοιων, ώστε οι διευθυντές των μονάδων να είναι σε θέση ν' αντιμετωπίζουν κριτικά και επιστημονικά τη δοσμένη κάθε φορά εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, προωθώντας αυτές τις πολιτικές που θα ευνοούν την ανάπτυξη "εσωτερικής" εκπαιδευτικής πολιτικής στις μονάδες τους. Σίγουρα- όπως επισημαίνεται -« σκοπός της επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι αποτελεσματικοί ε-

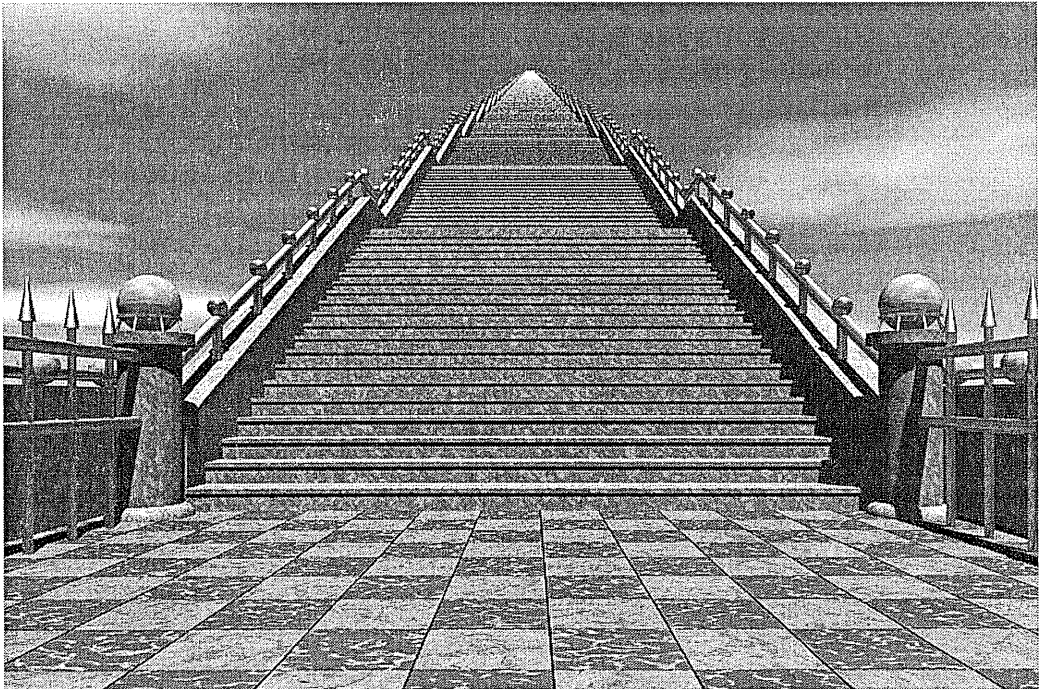
κτελεστές και παθητικοί εκφραστές των αναγκών του υφιστάμενου κάθε φορά εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός, δηλαδή, της επιμόρφωσης δεν είναι η ιδεολογική συμμόρφωση και η άκριτη αποδοχή και υποδοχή των επιλογών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής”. (Μαυρογιώργος, 1999, 106).

3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.

4.1 Διδακτικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Η εκπαιδευτική μονάδα διαφοροποιείται στη λειτουργία της από μια τυπι-

κή οικονομική επιχείρηση και αποτελεί κοινωνική υπηρεσία-οργανισμό, που παρέχει υπηρεσίες με ανθρωπιστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι ώστε να μαθαίνουν να χειρίζονται αποτελεσματικά ζητήματα λειτουργικά, τεχνικά αλλά κυρίως ζητήματα ανθρωπίνων σχέσεων. Η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, οι αρχές του διοικητικού δικαίου, η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού ζητήματος είναι απαραίτητα για την άσκηση του έργου των διευθυντών. Όμως οι γνώσεις αυτές από μόνες τους δεν είναι αρκετές για να δώσουν στην εκπαίδευση σύγχρονα αποτελεσματικά στελέχη. Σήμερα η καινοτομία και η ευελιξία θεωρούνται από τα βασικότερα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και η κατάρ-



τοια και επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών, για να συμβάλλει σ' αυτή την κατεύθυνση, χρειάζεται να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής και να συνδέεται στενά με την εξέλιξη των θεσμικών, υλικών και εκπαιδευτικών όρων και προϋποθέσεων όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προγράμματα στήριξης θα μπορούν να περιλαμβάνουν και :

Θέματα παιδαγωγικού περιεχομένου, εκπαιδευτικής διοίκησης θεωρητικού και πρακτικού προσανατολισμού, με έμφαση στην οργανωτική και διοικητική ψυχολογία με στόχο την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων στο χειρισμό των ανθρωπίνων σχέσεων και τη συμβουλευτική υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαχείριση των καινοτομικών παρεμβάσεων και αλλαγών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε τα στελέχη να διοικούν με λογική και συναίσθημα. Όπως επισημαίνεται “ χρειάζεται ένα θεσμικό πλαίσιο που να ευνοεί διαδικασίες **ανίνευσης και καταγραφής** των αναγκών, να αποφασίζει τους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και να υλοποιεί συγκεκριμένα και πολλαπλά επιμορφωτικά προγράμματα”. (Μαυρογιώργος, 124 τόμος 2ος).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Α. (1990), Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού” στο σχολείο. Προβλήματα - προϋποθέσεις-προοπτικές. Επιστημονική επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Everard, K. & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (Μεταφρ. Δ. Κίικιζας).
- Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κάντας, Αρ. (1993), *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή-Αξιολόγηση προσωπικού*, Τομ.Β, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτούζης, Μ. (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λαΐνας, Θ. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων:επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ζ. Παπανασούμ (επιμ).
- Μαυρογιώργος, Γ.(1999), Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., & Χαλκιώτης Δ , *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α, Πάτρα ,Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Επιμορφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα- Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ,-Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμος Β, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Νόμος 1566/85 ΦΕΚ 167 Α’/85.
- «Οικοδόμηση κομματικής πυραμίδας» (2002, 51 Ιουλίου). *Εφημερίδα Ελεύθερος Τύπος*, σελ. 26.
- Παπανασούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Πασιαρδής, Π. (1999), Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα. Στο ανθολόγιο: Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σελ.813-823). Αθήνα: Ατραπός.
- Προεδρικό διάταγμα 1/2003 ΦΕΚ 1 /3-1-2003 Υπουργική απόφαση, Φ. 353.1/324/105657/Δ1 ΦΕΚ. 1340/16-10-2002.
- Χρ. Σαΐτη-Μ. Φεγγάρη-Δ.Βούλγαρη, (1997), Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τ. 7, σ.87-101.
- Χρ. Σαΐτη-Φ.Τσιαμάση-Μ.Χατζή, (1987), Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης, *Νέα Παιδεία*, Τ. 83, σ.66-77.
- Χρήστου, Χ. (2002, 22 Σεπτεμβρίου). Η επιλογή των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης:ο τύπος και η ουσία. *Εφημερίδα Βήμα*, σελ. 8.

Η Μεταρρύθμιση στη χώρα μας και στις χώρες της Ε.Ε.

Δημήτρης Ρέντζος
Πρώην Αναπλ. Δ/ντής Π.Ε. Ιωαννίνων

Αφορμή να γράψουμε αυτό το άρθρο αποτέλεσε το εύστοχο σκίτσο του Ηλία Μακρή (που παραθέτουμε) σε έγκριτη αθηναϊκή εφημερίδα.

Χρόνια τώρα συνηθίζεται κάθε φορά που αλλάζει ο (η) Υπουργός Παιδείας να εξαγγέλει μεταρρυθμίσεις και να θέτει σε ισχύ μέτρα για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματός.

Κάτι τέτοιο δεν το απέφυγε και η νέα Υπουργός ακολουθώντας την πεπατημένη και αναγγέλλοντας εθνικό διάλογο.

Ξεκίνησε λοιπόν για άλλη μια φορά ένας νέος διάλογος (με τους ειδικούς, τα κόμματα, την κοινωνία) για το παρόν και το μέλλον της Παιδείας.

Είναι αλήθεια ότι απ' τη μεταπολίτευση και μετά έχουν γίνει πάμπολλες προσπάθειες, εκατοντάδες παρεμβάσεις και δεκάδες μεταρρυθμίσεις που ενίοτε είχαν αναγγελθεί με βαρύγδουπες μεγαλοστομίες και υπέρμετρες φιλοδοξίες.

Κάθε νέα κυβέρνηση ξεκινάει – φραστικά τουλάχιστον – με τις καλύτερες



Σκίτσο του Ηλία Μακρή.

των προθέσεών της και κάθε νέος-α Υπουργός εξαγγέλλει και μια νέα «πρωτοβουλία» σ' αυτόν τον ευαίσθητο τομέα.

Αλήθεια είναι επίσης ότι η πολύπαθη Παιδεία στη χώρα μας, παρ' όλες τις προσπάθειες δε βελτιώθηκε στο βαθμό που έπρεπε και προσδοκούσαμε.

Ελπίζουμε ο διάλογος που θα γίνει να μην αποτελέσει άλλοθι και καταλήξει σ' ένα μονόλογο και σε μονομερείς κινήσεις, αποφάσεις κι αλλαγές που θα συμπεριλάβουν πάλι μόνο την Ανώτατη Εκπ/ση και στην Α/θμια Εκπ/ση αρκεσθούμε μόνο σε ημίμετρα και αναχρονι-

στικές παρεμβάσεις, όπως π.χ. ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού.

Αν θέλουμε να κάνουμε πραγματική και ουσιαστική μεταρρύθμιση πρέπει να ξεκινήσουμε απ' τα θεμέλιά της που είναι το Νηπιαγωγείο. Ας προχωρήσουμε λοιπόν εδώ και τώρα στην καθιέρωση υποχρεωτικής Προσχολικής Αγωγής.

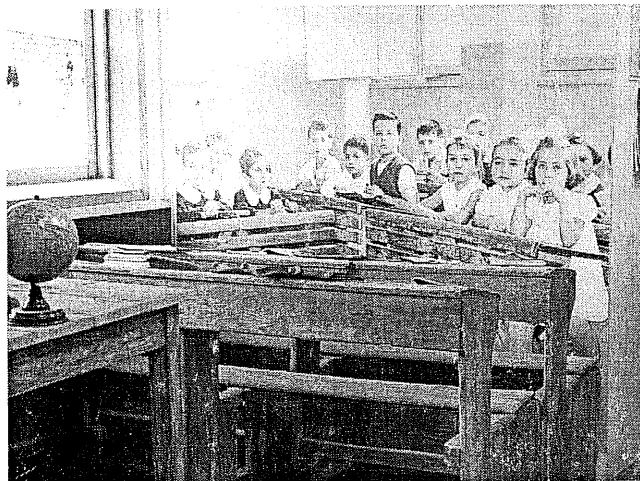
Βέβαια για να αποδώσουμε "τα του Καίσαρος τω Καίσαρι" και να είμαστε ακριβοδίκαιοι, δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι έχουν γίνει σημαντικότερα βήματα στην αναβάθμιση της παρεχόμενης Εκπ/σης, αλλά τόσο η χώρα μας όσο και οι χώρες της Ε.Ε. υπολείπονται – όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια – των Η.Π.Α. και της Ιαπωνίας.

«Εάν οι μεταρρυθμίσεις συνεχιστούν με τους σημερινούς ρυθμούς, η Ευρώπη δε θα μπορέσει να επιτύχει τους στόχους της στον τομέα της εκπ/σης και της κατάρτισης». Αυτό αναφέρεται χαρακτηριστικά στην έκθεση που κατατέθηκε στο τελευταίο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον περασμένο Μάρτιο.

Τα στοιχεία της έκθεσης είναι αποθαρρυντικά λίγο – πολύ για το σύνολο της Ευρώπης.

Η «Λισσαβόνα» το ευρωπαϊκό «Ευαγγέλιο» για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έθετε μια σειρά στόχων που πρέπει να υλοποιηθούν ως το 2010 κάθε άλλο παρά τηρείται. Η εκπ/κή μεταρρύθμιση στην Ευρώπη προχωράει με ρυθμούς χελώνας σε σχέση με τις Η.Π.Α. και Ιαπωνία. Χαμηλά κονδύλια, μεγάλη υστέρηση στη διαβίου μάθηση, σημαντική διαρροή μαθητών από την υποχρεωτική εκπ/ση κ.ά.

Οι βασικές διαπιστώσεις της έκθεσης:



- **Εγκατάλειψη του σχολείου:** Το 2002 περίπου το 20% των νέων ηλικίας 18 έως 24 βγήκαν εκτός εκπ/κού συστήματος.
- **Έλλειψη εκπ/κών:** Η Ε.Ε. κινδυνεύει ν' αντιμετωπίσει σημαντικές ελλείψεις εκπ/κών όπως υπογράμμισε πρόσφατα ο Ο.Ο.Σ.Α. Το 27% των εκπ/κών της Α/θμιας και το 34% της Β/θμιας εκπ/σης είναι ηλικίας άνω των 50 ετών.
- **Βασικές δεξιότητες:** Δεν φτάνουν πα οι παραδοσιακές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) αλλά απαιτούνται νέες όπως: Γνώση ξένων γλωσσών, νέες τεχνολογίες, επιχειρηματικό πνεύμα κ.λπ.
- **Διαβίου εκπ/ση:** Σε μια κοινωνία της γνώσης και των τεχνολογιών το ποσοστό (8,5% στην Ε.Ε.) συμμετοχής ενηλίκων στα προγράμματα διαβίου εκπ/σης δε θεωρείται επαρκές σε σχέση με το στόχο που έθεσε η «Λισσαβόνα» (12,5%) ως το 2010.
- **Επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό:** Η Ε.Ε. υστερεί κατά μέσο όρο σε σχέση με τις Η.Π.Α. και την Ιαπωνία όσον αφορά το επίπεδο των επιδό-

σεων στην οικονομία και στην κοινωνία της γνώσης.

Μολονότι τα τελευταία χρόνια μειώθηκε η απόσταση αυτή, η θετική αυτή εξέλιξη απέχει ακόμα από την εξάλειψη της διαφοράς ως το 2010.

- **Προσέλκυση φοιτητών:** Κι εδώ η Ε.Ε. υστερεί αφού οι περισσότεροι φοιτητές (διπλάσιοι) επιλέγουν τις Η.Π.Α. για μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα κυρίως στους σύγχρονους τομείς της επιστήμης.

Συμπερασματικά για τις χώρες της Ε.Ε. υπάρχει τεράστιο χάσμα μεταξύ Βορρά και Νότου όσον αφορά την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου. Σε ό,τι αφορά τις δημόσιες επενδύσεις στη χώρα μας για την παιδεία επί του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (Α.Ε.Π.) παρ' ό,τι ως το 2000 υπήρξε άνοδος του σχετικού ποσοστού, δίνεται το 3,79% του Α.Ε.Π. ενώ ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι 4,94%.

Κλείνοντας το σύντομο αυτό άρθρο θα τονίζαμε: Αν δε θέλουμε να μιλάμε

για μια ακόμη χαμένη ευκαιρία θα πρέπει να δούμε το θέμα της παιδείας και της εκπ/σης πρωτίστως ως εθνικό στην πράξη κι όχι στα λόγια και ως τέτοιο οφείλουμε να το αντιμετωπίζουμε.

Όλοι γνωρίζουμε και το ομολογούμε στις κατ' ιδίαν συζητήσεις ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμιά μας ούτε καλλιεργημένους πολίτες διαπλάθουν ούτε εξειδικευμένους επαγγελματίες προωθούν στην παραγωγή.

Ο εθνικός διάλογος για την Παιδεία, που για μια φορά ακόμη εξαγγέλθηκε «σεμνά» και «ταπεινά» είναι αλήθεια, έχει νόημα αν: Πρώτον οι συμμετέχοντες τοποθετηθούν με ειλικρίνεια πέρα κι έξω από σκοπιμότητες και δεύτερον οι εκάστοτε κυβερνώντες θέσουν «τον δάκτυλο επί τον τύπον των ήλων», βάλουν στο τραπέζι προτάσεις σοβαρές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις εξετάσουν με αίσθημα σοβαρότητας κι ευθύνης δίνοντας κατάλληλες και σύγχρονες λύσεις.

Η διαμόρφωση μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει την ύπαρξη συναίνεσης και την ενεργό συμμετοχή όλων μας. Αυτό δεν αποτελεί αποκλειστικό δικαίωμα και προνόμιο της εκάστοτε κυβέρνησης που έχει κάθε φορά ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα για την Παιδεία. Αφορά όλη την κοινωνία.

Θα έχουμε αυτή τη φορά «μεταρρύθμιση» κι «επανάσταση» στον τομέα της παιδείας; Αυτό είναι το μεγάλο ερώτημα. Οψόμεθα!

ΠΗΓΕΣ:

1. Έκθεση που κατατέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Μάρτης 2004).
2. Ο.Ο.Σ.Α.



"ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΓΙΑ ΚΟΙΝΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΚΥΡΙΩΣ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ"

Του Νικολάου Θ. Ντούσκα,

Δ/ντή Π.Ε. Ν. Πρέβεζας

Η συνεργασία Σχολείου – οικογένειας ήταν και είναι ένας σημαντικός και πολύτιμος παράγοντας με διαρκή θετική επίδραση στην αγωγή των νέων. Οικογένεια και Σχολείο αποτελούσαν και αποτελούν το κέντρο και το εργαστήρι μέσα στα οποία σφυρηλατείται, διαμορφώνεται και οικοδομείται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του παιδιού.

Στην εισήγηση αυτή γίνεται προσπάθεια να προσεγγίσουμε τις σχέσεις Σχολείου – οικογένειας και εμπλεκόμενων φορέων για την επιτυχή εφαρμογή ενός νέου θεσμού που πραγματοποιείται στην Εκπαίδευση, του Ολοήμερου Σχολείου.

Στην πρώτη μας ενότητα γίνεται προσέγγιση των εννοιών του Σχολείου και της οικογένειας και τονίζεται ο ρόλος και η σημασία τους στην αγωγή των παιδιών.

Στη δεύτερη ενότητα προσεγγίζουμε τη συνεργασία Σχολείου και οικογένειας και την αναγκαιότητά της.

Στην τρίτη ενότητα αναπτύσσονται συμπεριφορές και τρόποι ενημέρωσης για καλή συνεργασία.

Στην τέταρτη ενότητα γίνεται λόγος για το Ολοήμερο Σχολείο, ως νέου θεσμού και για την ανάγκη συστηματικής και καλής ενημέρωσης όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Τέλος στην τελευταία ενότητα γίνεται πολύς λόγος για τη συνεργασία και τις υπο-



Pablo Picasso

χρέωσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τον εντοπισμό και την κοινή αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών ώστε η εφαρμογή του Ολοήμερου Σχολείου να τύχει τις καλύτερες δυνατές επιτυχίες.

Οικογένεια - Σχολείο

Η οικογένεια, σύμφωνα με όλους τους ειδικούς επιστήμονες, αποτελεί την πρωταρχική κοινωνική ομάδα (φορέα), όπου, επικρατεί ένα κλίμα αγάπης, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, στοργής, ζεστασιάς, ελπίδας, αισιοδοξίας και εγγυάται ένα άριστο ψυχοσυναισθηματικό κλίμα, που βοηθάει στην ανεμπόδιστη έκφραση του

συναισθηματικού κόσμου του παιδιού. Εκεί μέσα το παιδί αποκτά σταθερά την εξοικείωσή του με τους ενήλικες. Αποτελεί τον πρώτο παράγοντα μόρφωσης, αγωγής και κοινωνικοποίησης και συμβάλλει αποφασιστικά στη σωματική, ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού από τη στιγμή της γέννησης μέχρι την πλήρη ωρίμανση και την ακολουθούμενη ανεξαρτητοποίησή του απ' αυτήν.

Η αγωγή και η μόρφωση του παιδιού γίνεται φυσικά και αβίαστα μέσα στο ζεστό οικογενειακό περιβάλλον και αρχίζει από τις πρώτες μέρες της ζωής, πριν ακόμα οι άλλοι παράγοντες αρχίσουν να επιδρούν. Η ποιότητα της αγωγής και της μόρφωσης που παρέχεται στο παιδί από την οικογένεια εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. το οικονομικοπολιτιστικό επίπεδό της, το μορφωτικό επίπεδο, τον αριθμό των παιδιών, τη σειρά γέννησης κάθε παιδιού, την πληρότητά της (αν ζουν και οι δύο γονείς), την αρμονικότητα κ.λπ.

Η οικογένεια και το παιδί είναι ένα και το αυτό πράγμα, το ένα δείχνει την εικόνα του άλλου.

Η ζωή έχει αποδείξει πόσο φοβερό και βαρύ είναι το συναισθηματικό πλήγμα που δέχονται τα παιδιά τα οποία στερούνται οικογένειας και πόσο δυσκολεύονται στην κοινωνική τους προσαρμογή.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί για το παιδί το απάνεμο και ασφαλές λιμάνι όπου μπορεί να αράξει όταν αντιμετωπίζει καταιγίδες.

Το Σχολείο είναι ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας αγωγής, μόρφωσης και κοινωνικοποίησης. Αυτός έρχεται να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει, οργανωμένα και μεθοδικά, την αγωγή, τη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση που έλαβε το παιδί στο ζεστό και φυσικό οικογε-

νειακό περιβάλλον.

Πρωταρχικός ρόλος του Σχολείου είναι να εμπλουτίσει με γνώσεις το παιδί, να αξιοποιήσει τις κλίσεις, τάσεις, δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού, να του μεταδώσει την κουλτούρα της χώρας και να το καταστήσει ικανό, ενεργό και κριτικό πολίτη στην κοινωνία. Γενικά να του δώσει τη δυνατότητα και τα εφόδια για μια σταθερή και πολύπλευρη ανάπτυξη και τελειοποίηση.

Η μόρφωση και η αγωγή του παιδιού στο Σχολείο «καθοδηγείται» συστηματικά και μεθοδικά, από ένα ειδικό και εκπαιδευμένο άτομο, τον εκπ/κό. Αυτό, από μόνο του το γεγονός, φανερώνει την αναγκαιότητα του Σχολείου.

Όλες οι εκπαιδευτικές, οι πολιτικο – κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις αναγνωρίζουν σήμερα ότι το Σχολείο είναι αναγκαίο και χρήσιμο όχι μόνο για τη γενική μόρφωση των παιδιών, αλλά και για την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Το Σχολείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ της οικογενειακής ζωής και της αυριανής ευρύτερης κοινωνίας. Συμβάλλει, δηλαδή, στην επιτυχία ή τη δυστυχία των παιδιών.

Συνεργασία Σχολείου – οικογένειας

Είναι φανερό ότι τόσο η οικογένεια όσο και το Νηπιαγωγείο έχουν ως σκοπό και στόχο να αναθρέψουν και να διαπαιδαγωγήσουν καλύτερα τους νέους. Για να φέρουν σε επιτυχία το σημαντικότερο αυτό σκοπό, είναι αναγκαία και καθοριστική η αρμονική συνεργασία τους.

«Το παιδί θέλει γονιό και δάσκαλο να έχουν εγκάρδιες σχέσεις. Αυτές οι σχέσεις του δίνουν την εντύπωση πως υπάρχει μια ελεύθερη ροή πληροφοριών ανάμεσά τους και πως αντιμετωπίζουν από κοινού κάθε πρόβλημά του. Έτσι και

αυτό τρέφει μεγαλύτερο σεβασμό για το δάσκαλο και το σχολείο, με φυσική συνέπεια να προσπαθεί αδιάκοπα να ανταποκριθεί στις κοινές απαιτήσεις τους».¹

Η αναγκαιότητα της συνεργασίας Σχολείου και οικογένειας καθίσταται επιτακτικότερη σήμερα που η μόρφωση και η αγωγή των νέων δεν ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό, αλλά είναι υπόθεση όλου του λαού.

Το Σχολείο, ως κοινωνικό κύτταρο, δεν πρέπει να είναι κλειστό, αδιαπέραστο, αποκομμένο και απομονωμένο από τους άλλους κοινωνικούς φορείς και κυρίως τους γονείς. Για να ανταποκριθεί με επιτυχία στον προορισμό του, έχει ανάγκη από μια επιτυχή, δημιουργική και ειλικρινή συνεργασία μαζί τους.

Έχει χρέος να θέσει προσεκτικά και προγραμματισμένα τις βάσεις γι' αυτή τη συνεργασία προς όφελος των παιδιών. Χωρίς την ειλικρινή συνεργασία καμιά μέθοδος, καμιά διδασκαλία, κανένα παιδαγωγικό σύστημα και γενικά κανένα σχολείο ή κοινωνικός φορέας δεν μπορεί να διδάξει τέλεια αγωγή, μόρφωση, κοινωνικοποίηση.

Σχολείο και οικογένεια οφείλουν να βρίσκονται σε στενή και διαρκή συνεργασία, όχι μόνο μεταξύ τους αλλά αν είναι δυνατόν και με τους άλλους μορφωτικούς παράγοντες.

«Οικογένεια και εκπ/κοί μπορούν να βοηθήσουν ώστε σπίτι και Σχολείο να γίνουν χώροι πνευματικής άσκησης, ακριβώς όπως το γυμναστήριο, το γήπεδο, το κολυμβητήριο είναι χώροι σωματικής άσκησης και παιχνιδιού»².

Για να επιτευχθεί μια διαρκής και δημιουργική συνεργασία Σχολείου – οικογένειας, οφείλουν πρώτα οι εκπ/κοί που υπηρετούν στο Σχολείο, να αποβάλουν τις τυχόν προκαταλήψεις και την αποκλειστι-

κότητα της γνώσης των θεμάτων αγωγής των παιδιών και να επιδιώξουν μια ισότιμη, ειλικρινή και δημοκρατική συνεργασία με τους γονείς. Να αποδεχθούν αβίαστα ότι το παιδί δεν είναι δυνατόν να εκπαιδευτεί ερήμην των γονέων του και ότι οι γονείς έχουν βαρύνοντα λόγο στα θέματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί, ότι δεν είναι αλάνθαστοι και παντογνώστες και ότι οι γονείς δεν είναι υποχρεωμένοι να δέχονται χωρίς διάλογο και αδιαμαρτύρητα κάθε γνώμη και κάθε απαίτηση των εκπ/κών.

Όταν το Σχολείο (Εκπαιδευτικοί) κάνει κτήμα την ιδέα της ισότιμης, γόνιμης και ειλικρινούς συνεργασίας, τότε έχει τη διπλή υποχρέωση να διαφωτίσει και να



πείσει τους γονείς για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα αυτής της συνεργασίας. Έχει ακόμη υποχρέωση να καταρτίσει και οργανώσει πρόγραμμα (πλάνο) και μορφές γι' αυτή τη συνεργασία.

Από το άλλο μέρος οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν ότι το συμφέρον των παιδιών τους επιβάλλει τη συνεργασία και ότι δεν ωφελεί να πηγαίνουν στο Σχολείο μόνο όταν ο εκπ/κός τους ζητήσει ή όταν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα ή κάποια δυσκολία των παιδιών.

Αυτό που θα βοηθήσει πολύ τους γονείς, είναι να χωνέψουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ίδια ευαισθησία μ' αυτούς και ότι τα παιδιά τους θα διαπαιδαγωγηθούν και μορφωθούν καλύτερα αν οι ίδιοι είναι συνεργάσιμοι και ειλικρινείς με τους εκπαιδευτικούς.

Αφού κατορθώσει το Σχολείο να αντιληφθούν οι γονείς την υποχρέωση και το συμφέρον που έχουν να συνεργάζονται μαζί του, καλείται πλέον να βρει τρόπους και να οργανώσει μεθόδους για να φέρει κοντά του τους γονείς ως ισότιμους και ακούραστους συνεργάτες στο πολύμορφο, πολύπλευρο και πολύμοχθο έργο του.

Είναι σίγουρο ότι δεν κάνουμε λόγο για μια στιγμιαία και τυπική συνεργασία γεμάτη εντυπώσεις και βιτρίνες. Ασφαλώς εννοούμε μια μόνιμη, ειλικρινή, γόνιμη, ισότιμη και σταθερά βελτιούμενη συνεργασία. Μια συμπόρευση και μια σύνθεση των προσπαθειών και των δυνατοτήτων τους, ώστε να ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια και να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για την παροχή καλύτερης αγωγής των παιδιών, τόσο από την πλευρά του Σχολείου όσο και από την πλευρά της οικογένειας.

Η συνεργασία αυτή δεν κερδίζεται με ευκολόγια, συνταγολόγια και με πρόχειρες και ευκαιριακές ενέργειες, γιατί είναι

μια μάχη σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς, κατάλληλη προετοιμασία, σχεδιασμό και προγραμματισμό.

Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός θα είναι ενδεικτικός και όχι οριστικός και έτσι θα αφήνει πολλά περιθώρια παρέμβασης και τροποποίησης μετά από συνεννόηση και των δύο πλευρών.

Τρόπος και περιεχόμενο ενημέρωσης στις συναντήσεις συνεργασίας

Ο εκπαιδευτικός οφείλει κατά τις συναντήσεις με τους γονείς να είναι απλός, φιλικός, ειλικρινής, ήρεμος, αντικειμενικός και εγκάρδιος, ώστε να δημιουργήσει ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, σιγουριάς και ζεστασιάς.

Ενημερώνει τον κάθε γονέα προσωπικά τόσο για την πρόοδο και συμπεριφορά του παιδιού του στο Σχολείο όσο και για την προσπάθεια που καταβάλλει ανάλογα με τις δυνατότητές του και το βαθμό συμμετοχής του στη σχολική ζωή.

Κύριο στοιχείο της σωστής ενημέρωσης είναι η **σαφήνεια** και η **πληρότητα**.

Ο δάσκαλος οφείλει με ειλικρίνεια, καθαρότητα και πληρότητα να δίνει μια συνοπτική αλλά περιεκτική εικόνα από την όλη παρουσία του παιδιού στο Σχολείο. Οι κρίσεις και οι απόψεις του πρέπει να τεκμηριώνονται με συγκεκριμένα στοιχεία, ώστε η ενημέρωση να είναι πλήρης, φωτίζοντας όλες τις πτυχές της πρόοδου και συμπεριφοράς του παιδιού και να καθοριστεί από κοινού ατομικό πρόγραμμα βελτίωσης.

Για το σκοπό αυτό οφείλει ο δάσκαλος να κρατά σημειωματάριο (παιδαγωγικό ημερολόγιο) πρόοδου και συμπεριφοράς του κάθε μαθητή και να μη στηρίζεται σε εμπνεύσεις και δικαιολογίες της στιγμής.

Με την πειστικότητα των συγκεκριμένων

νων στοιχείων γίνεται αποδεκτός από μαθητή και γονιό και βάζει ισχυρά και σταθερά θεμέλια για μια διαρκή και γόνιμη συνεργασία. Ανοίγει την καρδιά του κάθε γονιού για να πάρει χρήσιμες πληροφορίες για τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιορρυθμίες, το χαρακτήρα και γενικά την προσωπικότητα του μαθητή. Αυτή η ειλικρινής ανταλλαγή στοιχείων (απόψεων και εκτιμήσεων) οδηγεί στην αποφυγή αντιπαιδαγωγικών μέτρων και στην εύρεση σωστής λύσης για την αντιμετώπιση ενδεχόμενου προβλήματος.

Τυχαίνει μερικές φορές που η ειλικρίνεια του εκπ/κού οφείλει να παθαίνει κάποια **παιδαγωγική ελαστικότητα**. Αυτό συμβαίνει όταν ενημερώνει τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν μόνιμα χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα ή είναι άτακτοι μαθητές. Στις περιπτώσεις αυτές η απόλυτη ειλικρίνεια θα πλήγωνε και θα

ταπεινώνει το γονιό και θα τον έκανε να μην ξαναεπισκεφτεί το σχολείο. Εδώ ο εκπ/κός με αίσθημα επιείκειας και ανθρωπιάς, παρουσιάζει την πραγματική εικόνα του μαθητή με μετριοπάθεια και βρίσκοντας πάντα κάποια ικανότητα ή αρετή του μαθητή για να την επαινέσει και να τον εξυψώσει.

Ποτέ δεν επιτρέπεται να γίνονται κρίσεις και κυρίως συγκρίσεις μαθητών μπροστά σε όλους τους γονείς και πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για μαθητές με άνισες ή χαμηλές επιδόσεις.

Η παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση επιβάλλουν στον εκπ/κό να μην είναι ποτέ απόλυτος στις απόψεις και κρίσεις του. Δεν μπορεί να υπηρετεί την κοινωνική πρόληψη προδικάζοντας την εξέλιξη κάποιων μαθητών ή καταδικάζοντας κάποιους άλλους.

(Η συνέχεια στο επόμενο τεύχος)

Η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού συγχαίρει το συνάδελφο και μέλος της Θεμιστοκλή Γκόγκα, για την επιλογή του ως επίκουρου καθηγητή στο Τ.Ε.Ι. Ηγουμενίτσας και του εύχεται καλή σταδιοδρομία.

“Σταδιακή συγγραφή κειμένου”

Μια άλλη μεθοδολογική προσέγγιση του
“Σκέφτομαι και γράφω”

Δρ Αθανάσιος Πασχάλης

1. Εισαγωγικά

Η αποτελεσματική εκμάθηση της γραπτής έκφρασης απαιτεί συνειδητή προσπάθεια και συστηματική διδακτική προσέγγιση. Πραγματικά, η κοινωνικά προσδιορισμένη αυτή δεξιότητα παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες στην εκμάθησή της, γιατί δεν είναι εύκολο ο μαθητής να μετασχηματίζει σε γραπτά σύμβολα τις ιδέες που ζυμώνονται στη συνείδησή του και ταυτόχρονα να τηρεί τις “ορθογραφικές συμβάσεις” που ισχύουν κάθε φορά. Η δυσκολία αυτή επιτείνεται, γιατί πέρα από τις ιδέες που πρέπει να βρει και να βάλει σε τάξη ο μαθητής, χρειάζεται να βρει ποιες από τις σκέψεις αυτές ταιριάζουν στο συγκεκριμένο θέμα και επίσης να επιλέξει τις κατάλληλες λέξεις, τις οποίες γράφοντας στο χαρτί είναι απαραίτητο να ταξινομεί σε λογική και συντακτική σειρά, έτσι ώστε να προκύπτει ολοκληρωμένο νόημα. Φαίνεται, λοιπόν, να έχουν δίκιο όσοι υποστηρίζουν ότι **“μιλάει κανείς στη γλώσσα του, αλλά γράφει σε μια ξένη γλώσσα”**.

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι ο γραπτός λόγος, ως κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν μιας πολύμορφης και πολύπλοκης διαδικασίας, για να είναι σαφής και κατανοητός χρειάζεται ακριβολογία, τάξη και σαφήνεια, κάτι που αποκτάται ύστερα από επίπονη προσπάθεια. Γι’ αυτό και σωστά τονίστηκε ότι “στην τέχνη και την τεχνική της γλώσσας, μόνον όσοι **αθλούνται σκληρά ευλογούνται**”.¹ Σε αντίθεση με το σύνθετο γραπτό λόγο, ο προφορικός ανατροφοδοτείται από το συνομιλητή και επηρεάζεται από τον επιτονισμό, τις παύσεις, την προφορά, την ένταση της φωνής, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, την έκφραση του προσώπου, το βλέμμα και τη διάθεση του ομιλούντος.

Όσον αφορά το “Σκέφτομαι και γράφω” στο σημερινό δημοτικό σχολείο, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών είναι μειωμένο, αφενός γιατί οι μαθητές γράφουν χωρίς να έχουν αποδέκτη και **επικοινωνιακό** στόχο και αφετέρου γιατί τις περισσότερες φορές αναπτύσσουν θέματα που αφίστανται των **βιωμάτων** τους και της ανάγκης που έχουν για αυτοέκφραση. Επίσης, πρόβλημα δημιουργείται, επειδή οι μαθητές γράφουν δίχως να ξανακοιτάζουν το γραπτό τους για δεύτερη φορά. Δεν τους δίνεται, δηλαδή, η ευκαιρία της **μεταθεώρησης** και της αυτοδιόρθωσης του αρχικού τους κειμένου. Άλλοτε πάλι οι μαθητές, εγκλωβισμένοι στο λεξιλόγιο του βιβλίου και με το βλέμμα στραμμένο στο διάλειμμα “προχειρογράφουν” -ενίοτε μάλιστα πανομοιότυπα κείμενα- θεωρώντας το “Σκέφτομαι και γράφω” σαν μία απ’ όλες τις άλλες γλωσσικές ασκήσεις του βιβλίου της “Γλώσσας μου”.



Έτσι είναι διαδεδομένη η αντίληψη στους εκπαιδευτικούς ότι πορευόμαστε σε “άγωνα γραμμή” και ότι κάτι επιπρόσθετο πρέπει και μπορεί να γίνει για να γράφουν οι μαθητές κείμενα με αξιώσεις.

Οι πνευματικές διαδικασίες του γραπτού λόγου, όπως προαναφέρεται, είναι πολύ απαιτητικές. Το γεγονός αυτό υπαγορεύει και το ανάλογο διδακτικό χρέος στους εκπαιδευτικούς: πρώτον δεν μπορούμε να έχουμε υπερβολικές απαιτήσεις από το “Σκέφτομαι και γράφω” των μαθητών της σχολικής ηλικίας, το οποίο καθίσταται αποτελεσματικότερο όσο -με την παρέλευση των χρόνων- αναπτύσσεται η αφαιρετική τους σκέψη και δεύτερον είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται εκείνες οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα μετατρέψουν τη διδακτική ώρα της γραπτής έκφρασης σε **ώρα χαράς και δημιουργίας**. Στα πλαίσια αυτά, προτείνεται με την παρούσα εργασία μια άλλη μεθοδολογική προσέγγιση του “Σκέφτομαι και γράφω”, η αποκαλούμενη “σταδιακή συγγραφή κειμένου”² την οποία έχουμε εφαρμόσει με επιτυχία σε σχολεία της περιοχής ευθύνης μας, εναλλάσσοντάς την με άλλες μεθόδους γραπτής έκφρασης.

2. “Σταδιακή συγγραφή κειμένων”

Η γραπτή έκφραση δεν μπορεί να αφευθεί στην τύχη της, χωρίς τη συστηματική και “φθίνουσα” καθοδήγηση των μαθητών. Η καθοδήγηση αυτή **δε σημαίνει ότι θα περιορίσουμε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών**. Έχει και αυτή τη θέση της στο δημοτικό σχολείο, αλλά έχει και τα όριά της.³

Μία άλλη, λοιπόν, μέθοδος που μπορεί να δώσει νέα δυναμική στη γραπτή έκφραση και είναι δυνατόν να εφαρμόζεται **εναλλακτικά** με άλλους τρόπους διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, είναι η μέθοδος της “σταδιακής συγγραφής κειμένου”.

Τι εννοούμε όμως με τη φράση “σταδιακή συγγραφή κειμένου”; Με τη φράση αυτή αναφερόμαστε στη διδακτική προσέγγιση που δίνει έμφαση όχι μόνο στο

τελικό προϊόν, αλλά και στη **διαδικασία** της γραπτής έκφρασης. Είναι γεγονός ότι κανένα σωστό και απαιτητικό κείμενο δεν προκύπτει από το τίποτε, ούτε φυσικά από την **πρώτη γραφή**. Ακόμη και οι δόκιμοι συγγραφείς συμβουλευονται διάφορες πηγές και γράφουν και ξαναγράφουν πολλές φορές τα κείμενά τους. Η διαδικασία της εκ νέου γραφής δε συνιστά μια απλή διόρθωση του αρχικού μας κειμένου, αλλά είναι **μια διαδικασία με βάση την οποία ανασυντίθενται τα γραπτά κείμενα** για να είναι αποτελεσματικά. Είναι αναγκαίο το σχολείο να δίνει σημασία και στο τελικό αποτέλεσμα αλλά και στην **πράξη της γραφής** των μαθητών. Οι φάσεις που ακολουθούμε κατά τη “σταδιακή συγγραφή κειμένου” είναι οι εξής:

α) η **προπαρασκευαστική** φάση, κατά την οποία ο μαθητής προετοιμάζεται για να γράψει, εξευρίσκοντας τις σχετικές ιδέες,

β) η μεταβατική φάση της **πρώτης γραφής**, κατά την οποία ο μαθητής καταγράφει τις σκέψεις του “έτσι όπως του έρχονται”, χωρίς να σκέφτεται τον αποδέκτη και την επικοινωνιακή κατάσταση,

γ) η φάση της **επανεξέτασης** του κειμένου, για να επιτευχθεί η ανασύνθεση και αναδιαμόρφωση του κειμένου και

δ) η φάση της **επαναδιατύπωσης** και της τελικής **δημοσιοποίησης** του κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα:

2.1 Η Προκαταρκτική φάση

Θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι κανείς δε γράφει: α) **αν δεν έχει κάτι να γράψει**, β) **αν δε θέλει κάτι να γράψει**, και γ) **αν δεν ξέρει πώς να το γράψει**. Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις η συστηματική καθοδήγηση του μαθητή μπορεί να είναι αποτελεσματική: οι μαθητές, δηλαδή, πρώτον να υποβοηθούνται στον εμπλουτισμό των ιδεών τους ώστε να έχουν κάτι να γράψουν, δεύτερον να γράφουν για κάποιο **σκοπό**⁴ και έτσι να θέλουν κάτι να γράψουν και τρίτον να **καθοδηγούνται** στην τέχνη και την τεχνική του γραπτού λόγου, για να μπορούν να γράφουν προσεγμένα και καλοδιατυπωμένα κείμενα.

Κατ' αυτόν τῶν τρόπο, οι συζητήσεις που γίνονται στην τάξη με αφορμή τα κείμενα της “Γλώσσας μου” διευρύνουν τις ιδέες των μαθητών και διευκολύνουν την ανάπτυξη του θέματος του “Σκέφτομαι και γράφω” που επακολουθεί. Ο εμπλουτισμός αυτός των ιδεών μπορεί να επιτευχθεί και με την προσφυγή των μαθητών στις σχολικές βιβλιοθήκες, αλλά και με μορφωτικές επισκέψεις και συνεντεύξεις που μπορούν να παίρνουν τα ίδια τα παιδιά από διάφορα πρόσωπα. Ακόμη, τα θέματα του “Σκέφτομαι και γράφω” μπορεί να προκύψουν και από τις ελεύθερες συζητήσεις στην τάξη, από τα βιβλία που διαβάζουν τα ίδια τα παιδιά, από ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές και από τις παρατηρήσεις του φυσικού ή του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, αλλά και από τα “διαγράμματα” που καταρτίζονται για διάφορα θέματα, σε συνεργασία δασκάλου και μαθητών⁵.

Συναφής με τα παραπάνω είναι η άποψη η οποία αναφέρει ότι κανένα κείμενο “δε γεννιέται ποτέ από το μηδέν. Ένα κείμενο δομείται πάντα -συνειδητά ή ασυνείδητα- με βάση προγενέστερα κείμενα”.⁶ Ένας μάλιστα Γάλλος διανοητής έγραφε ότι κάθε φορά που “ένας συγγραφέας λέει το ‘βιβλίο μου’ θα ήταν προτιμότερο να έλεγε ‘το βιβλίο μας’, διότι μέσα σ’ αυτό έχει καταθέσει πολύ περισσότερα ξένα στοιχεία παρά δικά του”⁷.

Την απαραίτητη αυτή προπαρασκευαστική φάση, ακολουθεί η πρώτη καταγραφή των σκέψεων του μαθητή.

2.2 Η πρώτη γραφή του κειμένου

Στη φάση αυτή οι μαθητές καταγράφουν όσο το δυνατόν περισσότερες σκέψεις. Είναι η πρώτη καταγραφή των ιδεών με βάση τις εμπειρίες τους. Πρόκειται για ένα “μεταβατικό” στάδιο, κατά το οποίο λαμβάνει χώρα η **πρώτη προσπάθεια για να εκφραστούν με γραπτό λόγο οι ιδέες του γράφοντος**. Είναι ένα είδος “πρόβας” που κάνει ο θίασος πριν ανεβάσει στη σκηνή το καινούργιο έργο⁸. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές παροτρύνονται να αναπτύ-

σουν το “Σκέφτομαι και γράφω” με όσο το δυνατόν **περισσότερες λέξεις**, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ορθογραφία και τη σύνταξη, στη σαφήνεια, την πληρότητα και τη σειρά των ιδεών, κάτι που θα γίνει αργότερα και πριν τη δημοσιοποίηση του κειμένου. Στη φάση αυτή δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην εξεύρεση των ιδεών και μικρότερη στη σωστή παρουσίαση του κειμένου. Άλλωστε θα πρέπει να το γνωρίζουν καλά οι μαθητές ότι όσα γράφουν για πρώτη φορά θα αλλάξουν πολλές φορές πριν την τελική έκδοση του κειμένου.

Οι δύο φάσεις που προηγήθηκαν, δηλαδή η προπαρασκευαστική φάση και η φάση της πρώτης γραφής, ανήκουν στο **προγραφικό** στάδιο, ενώ οι φάσεις της επανεξέτασης και της αναδιατύπωσης των σκέψεων του μαθητή, που ακολουθούν, εντάσσονται στο **μεταγραφικό** στάδιο.

2.3 Η φάση της επανεξέτασης του αρχικού κειμένου

Ο πρώτος που επανεξετάζει και **επιλογίζεται** πάνω στο κείμενό του είναι ο ίδιος ο μαθητής. Συμπληρώνει ή διαγράφει τις σκέψεις που έχει καταγράψει κατά την πρώτη γραφή. Μεταθεωρεί την οργάνωση του κειμένου, ελέγχει τις λέξεις, τις προτάσεις, τις παραγράφους και την εν γένει δομή του κειμένου. Ειδικότερα, αντικαθιστά λέξεις, διορθώνει προτάσεις, βελτιώνει τη δομή και τη σύνδεση των παραγράφων, κρίνει τον τρόπο παρουσίασης των χαρακτηρισμών, χρησιμοποιώντας τεχνικές “αυτοβελτίωσης”.

Στη συνέχεια το κείμενο του μαθητή με **διακριτικότητα** τίθεται στη διάθεση των συμμαθητών και του δασκάλου για τις πρώτες ουσιαστικές παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο, την αρχιτεκτονική του κειμένου, τη χρήση της γλώσσας και την επικοινωνιακή περίσταση. Η διαδικασία αυτή της “αλληλοβελτίωσης” των γραπτών είναι μια χρήσιμη ενέργεια για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων, χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή για να μη δημιουργούμε συναισθηματικές αναστολές στο μαθητή. Με τον τρόπο αυτό ο γράφων

και η υπόλοιπη τάξη αναπτύσσουν, επιπρόσθετα, χρήσιμες **μεταγνωστικές** δεξιότητες, καθώς καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα του τύπου⁹:

- “Έχει νόημα αυτό που γράφω;”
- “Δίνεται με σαφήνεια αυτό που ήθελα να εκφράσω;”
- “Μπορεί να διατυπωθεί καλύτερα αυτή η σκέψη;”
- “Θα έδειχνε ενδιαφέρον κανείς γι’ αυτό το γραπτό;”
- “Τι άλλο, πιθανόν, θα ήθελαν οι αναγνώστες μου να περιέχει;”

Στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε ότι ο γράφων είναι σε θέση να **δει το γραπτό του μέσα από την κριτική τοποθέτηση** των συμμαθητών και του δασκάλου. Κατ’ αυτό τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να αναδομήσει το κείμενο που προέκυψε με την πρώτη γραφή.

2.4 Η φάση της ανασύνθεσης και αναδιατύπωσης του κειμένου

Στη συνέχεια ακολουθεί η **αναδόμηση** του κειμένου που γίνεται από τον ίδιο τον γράφοντα, σε συνεργασία, αν χρειαστεί, ατομική ή και ομαδική με το διδάσκοντα. **Αναδιατυπώνονται** τα νοήματα με τη σωστή γλωσσική διατύπωση και όσο αυτό είναι δυνατό- με αλληλουχία, σαφήνεια, πληρότητα και συνοχή. Η αισθητική του κειμένου είναι αντικείμενο ενδιαφέροντος στη φάση αυτή.

Μετά την ανασύνθεση, το κείμενο **δημοσιοποιείται**. Οι μαθητές χαίρονται το αναδιατυπωμένο δημιουργικό τους έργο και μαζί μ’ αυτούς και οι συμμαθητές τους, καθώς διαπιστώνουν ότι κάποιες από τις προτάσεις τους έγιναν αποδεκτές από το συμμαθητή τους.

3. Επιλεγόμενα

Είναι γεγονός ότι σήμερα έχουμε ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης και δεν καλλιεργούμε στο σχολείο το **λογοτεχνισμό και τη φραστική υποκρισία**. Θα πρέπει, μάλιστα, να τονίσουμε ότι αυτό που σήμερα ισχύει στο σχολείο για το θέμα της



γραπτής έκφρασης, προέκυψε ύστερα από πολλή περίσκεψη και αγωνία για τα θέματα της γλώσσας στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Εντούτοις, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, κάτι δεν πάει καλά με τη γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο και ειδικότερα με το “Σκέφτομαι και γράφω”. Κάτι επιπλέον πρέπει και μπορεί να γίνει για να γράφουν οι μαθητές με **ευχέρεια και χαρά** τις απόψεις τους πάνω σε θέματα που εμπύπτουν στον κύκλο των εμπειριών τους.

Χωρίς, λοιπόν, να αντιστρατεύεται κανείς τη φιλοσοφία της εφαρμοζόμενης μεθοδολογικής προσέγγισης όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, πιστεύουμε ότι κάποιες επιπρόσθετες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν για να ενισχύσουν τη δεξιότητα της γραπτής έκφρασης των μαθητών, πάντα όμως με σεβασμό στην **προσδοκτική** δυνατότητα της συγκεκριμένης παιδι-

κής ηλικίας.

Η μέθοδος που μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η μέθοδος της “σταδιακής συγγραφής κειμένου”, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση όχι μόνο στο τελικό προϊόν της γραπτής έκφρασης, αλλά και στη **διαδικασία** της γραφής. Άλλωστε το σχολείο οφείλει να αντλεί στοιχεία από τις διάφορες προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και να μη μένει προσκολλημένο σε μια μέθοδο. Η σύνθεση μεθόδων και η χρήση στοιχείων από διάφορες προσεγγίσεις σε κάθε περίπτωση είναι προτιμότερη.

Ωστόσο, όλα όσα προαναφέρονται πρέπει να γίνονται, χωρίς να μας διαφεύγει ότι η γλώσσα είναι πρωτίστως **δημιουργία**. “ Η γλώσσα του νέου ανθρώπου πλουτίζει, όταν πυροδοτούμε τους γλωσσικούς μηχανισμούς που είναι ‘στημένοι στη γλωσσική του συνείδηση’. Εκεί βρίσκεται το εργαστήρι της γλώσσας... Εκεί δουλεύει ο δάσκαλος κι εκεί ακονίζει λόγο, που για ν’ ανθίσει συνεργάστηκαν και συνεργάζονται σοφά θαυμαστές δυνάμεις που ξεπερνούν την ανθρώπινη βούληση: η φύση, οι ψυχοσωματικές καταβολές του ανθρώπου, τα γλωσσικά του αρχέτυπα, η γλωσσική κοινότητα με την ιστορία της, και όλα άλλα ανεξινίαστα, όμως αποτελεσματικά, κλοναρχούν τη γλωσσική δημιουργία”.¹⁰

Βιβλιογραφία

1. Α. APPLEBEE, “Writing and Reasoning”, *Review of Educational Research*, v. 54, (1984).
2. Δεων. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, *Η αξιολογήση της έκθεσης στο Λύκειο*, Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα 1985.
3. Βασ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ, “ Διόρθωση εκθέσεων για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης”, περ. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 80, Αθήνα 2001, σσ. 17-19.
4. Αριστ. ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, “Έκθεση, διδακτική των εκθέσεων”, *Παιδαγωγική και ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.
5. Αριστ. ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, *Το Γλωσσικό μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994.
6. L. CALKINS, *Writing Between the Lines*, New York 1991, Teachers College Columbia University.
7. Αλεξ. ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ – Διον. ΓΟΥΤΣΟΣ, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
8. Θεόδ. ΓΟΥΠΟΥ, “Η γραπτή έκφραση στο Δημοτικό Σχολείο και μία διδακτική προσέγγιση”, περ. *Εκπαιδευτικά*, τχ.53-54, Αθήνα 1999, σσ. 90-94.
9. Νικ. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
10. Kozma GRILLO, “Mbi domosdoshmërinë e hartimit të fjalorit të edukimit”, *Revista Pedagogjike, Organ I Institutit të Studimeve Pedagogjike*, Tiranë Korrik-Dhjetor 1988.
11. Γ. Ηλ. ΔΗΜΟΥ, *Απόκλιση και Σπγματισμός: Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
12. Νατ. ΚΑΦΟΥΣΗ, “Διδακτική της γλώσσας: Τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας. Διδακτική αξιοποίηση της νεοελληνικής γλώσσας με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου”, περ. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τεύχ. 9 (2000) και τεύχ. 4 (2001).
13. Γεώρ. Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, “ Γιατί σχεδόν πάντα η έκθεση και όχι άλλο μάθημα κρίνει την έκβαση των αποτελεσμάτων στις Γενικές Εξετάσεις”, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.38, Αθήνα 1988.
14. Δημ. ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΜΑΤΗΣ, “Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση”, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996.
15. Νικ.ΚΟΥΤΣΟΣ, *Η έκθεση ή “Το Σκέφτομαι και γράφω” στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1975-1997)*, Κοινωνιολογική ανάλυση - Ψυχολογική θεμελίωση - Παιδαγωγική αξιοποίηση, Ιωάννινα 2001.
16. Χαρ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Η αξιολογήση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Α-

- θήνα 2000.
17. Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ-Αλεξ. ΚΟΥΛΟΥ-ΜΠΑΡΙΤΣΗ, “Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου”, περ. *Ψυχολογία*, 1999, 6(3), 299-326.
 18. Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, “Η παραγωγή του γραπτού λόγου στο ολοήμερο σχολείο: Κειμενοκεντρική προσέγγιση”, *Εισήγηση στο Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 9-12 /11/ 1998.
 19. Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Η σχολική τάξη, Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
 20. Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
 21. Διον. ΜΕΛΑΣ, “Γραπτή Έκφραση: Μια διαδικασία Προσέγγισης”, περ. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. Α΄, Αθήνα 1999, σσ. 93-109.
 22. Ναπ. ΜΗΤΣΗΣ, *Η διδασκαλία της δημοτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.
 23. Κ. ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ, *Έκθεση: πώς θα αλλάξουμε μια κατάσταση που μας εκθέτει*, περ. *Λέσχη Εκπαιδευτικών*, τχ. 12, Αθήνα 1995.
 24. Γεώρ. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, *Ο γνωστός άγνωστος της εκπαίδευσής μας*, εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 15-3-1992. Του ιδίου, “Όχι στις συνταγές των εκθεσάδων”, εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 8-11-1998.
 25. Γιάννης ΜΠΑΣΛΗΣ, *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή Εισαγωγή*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000.
 26. Κ. ΜΠΟΚΧΟΥΛΑΝΤ-ΛΑΓΟΠΟΥΛΟΥ, “Η Διδασκαλία της έκθεσης στο Δημοτικό: μια Επικοινωνιακή Προσέγγιση”, στο Σ. Καμαρούδης και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Σημειωτική και Εκπαίδευση*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1996.
 27. Α. ΝΑΚΑΣ, *Γλωσσοφιλολογικά Β΄*, εκδ. Παρουσία, Αθήνα 1998.
 28. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Ενιαίο*
Λύκειο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα 1998.
 29. Γιάν. ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, “Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και τα νέα βιβλία”, περ. *Σχολείο και Ζωή*, Αθήνα 1984.
 30. Σμαρ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, “Η γραπτή έκφραση στην ολική γλώσσα”, περ. *Εκπαιδευτικά*, τχ. 53-54, Αθήνα 1999, σσ. 95-102. Της ίδιας, *Η ολική γλώσσα*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1999.
 31. Αθαν. Ε. ΠΑΠΑΣ, *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, τόμ. Α-Β-Γ, Αθήνα 1995. Του ιδίου, “Μεθοδολογική διάσταση της έκθεσης στη γενική εκπαίδευση”, περ. *Σχολείο και Ζωή*, τχ.3-4, Αθήνα 1986.
 32. Αδαμ. ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, “Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του Σκέφτομαι και γράφω;” περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ.29/99, εκδ. Οίκος Αδ. Κυριακίδη, σσ. 35-54.
 33. Χρ. ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, *Η Μητρική Γλώσσα στο Σχολείο*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
 34. Αθαν. ΠΑΣΧΑΛΗΣ, “Συμβολή στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο”, περ. *Σχολείο και Ζωή*, Αθήνα 1993, τχ. 12, σσ. 416-427. Του ιδίου, *Τα αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία: Γλωσσική και ιδεολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
 35. Ρ. ΠΗΤΑ, *Ψυχολογία της Γλώσσας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
 36. Κ. ΡΗΓΑΣ - Α. ΤΣΑΚΩΝΑ, “Παραγωγή γραπτής έκφρασης, θεωρητική βάση και ο διδακτικός λόγος”, περ. *Σχολείο και Σπίτι*, τχ.430, Αθήνα 2001, σσ.15-22.
 37. Ι. ΣΑΛΒΑΡΑΣ, *Δομική Διαδικασία Μάθησης στο Γλωσσικό Μάθημα*, εκδ. Νικόδημος, Αθήνα 1982. Του ιδίου, *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές-Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2000.
 38. Τριαντ. ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ, *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα 1998.
 39. Γ. ΣΠΑΝΟΣ, “Το Σκέφτομαι και Γράφω, κριτική και προοπτικές”, περ. *Διαβάζω*, τχ.

- 345, 1994.
40. Γιώρ. ΤΑΤΣΗΣ, “Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου”, περ. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ.2 (431), σσ. 84-88, τχ.3 (432) (2001), σσ. 121-126.
41. L.TIMBALL-DUCLAUX, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Γιάννη Παρίση, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996.
42. Θεόδ. ΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, “Σύγχρονοι τρόποι γλωσσικής διδασκαλίας”, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 109, (1999), σσ.93-97.
43. Α. ΤΖΙΦΑΣ, “Αρθρογραφία για τη διδακτική της έκθεσης”, περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ.12, Φεβρουάριος 1996.
44. Τζ. ΤΣΑΓΚΙΑΣ, *Η διδασκαλία των εκθέσεων*, κατά το σύστημα του P. C. Munch, εκδ. Εταιρία Α. Κοντομάρης, Αθήνα 1929.
45. Στ. ΤΣΙΟΥΛΑΣ, “Η γραπτή έκφραση των μαθητών Έ'και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου”, περ. *Σχολείο και Ζωή*, τχ.12, Αθήνα 1995, σσ. 389-401.
46. Χρ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ, *Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995. Του ιδίου, “Λεξιπενία και Λεξικράτεια”, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 14 Αυγ. 1991.
47. Χρ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, *Νεοελληνικός λόγος*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1992.
48. Αγ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ - Σωφ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη 1995.
49. Ιωάννα ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΗ, *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
50. Γ. ΧΡΟΝΗΣ, “Η διδασκαλία και η διόρθωση του Σκέφτομαι και γράφω”, περ. *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 5-6, Αθήνα 1993.
51. L. WITTEGENSTEIN, *Tractatus Logico-philosophicus*, μτφρ. Θ. Κιτσόπουλος, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979.
- Σημειώσεις**
- 1 Χρ. Τσολάκης, *Εργαστήρι της έκθεσης - έκφρασης η παράγραφος*, περ. Φιλολόγος 41, Αθήνα 1985.
- Ο Peter Elbow γράφει για τη δυσκολία του γραπτού λόγου: “Γράφω σημαίνει αγωνίζομαι να βάλω ένα φίδι μέσα σε ένα μπουκάλι κωρίς να το σκοτώσω”. (L. TIMBALL - DUCLAUX, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Γιάννη Παρίση, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σ. 63).
- 2 Μετάφραση της μεθόδου “process writing” κατά την Ιωάννα ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΗ, *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- 3 Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Η σχολική τάξη, Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ.498.
- 4 “Ήθελα να πω πως πρέπει να έχει κανείς πάντα στο νου του γράφοντας έκθεση κάποιον άλλον, που το παλιό σχολείο ολότελα παραγώριζε, δηλαδή εκείνον προς τον οποίο γράφει”. (Τζ. Τσαγκιάς, *Η διδασκαλία των εκθέσεων*, κατά το σύστημα του P. C. Munch, εκδ. Εταιρεία Α. Κοντομάρης, Αθήνα 1929.
- 5 Διον. ΜΕΛΑΣ, “Γραπτή Έκφραση: Μια διαδικασία Προσέγγισης”, περ. *Επιθεώρηση Επισημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. Α', Αθήνα 1999, σ. 99.
- 6 L.TIMBALL-DUCLAUX, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Γιάννη Παρίση, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σ.115.
- 7 L.TIMBALL-DUCLAUX, ό.π., σ.115.
- 8 Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Η σχολική τάξη*, ό.π., σ. 569, παραπέμπει στη διατριβή του Ι. Σπαντιδάκη, *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης μαθητών δημοτικού σχολείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998.
- 9 Δ. Μελάς, ό.π., σ.101
- 10 Χ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ, “Λεξιπενία και Λεξικράτεια”, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 14 Αυγ. 1991.

Διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών

Σοφία Παπακίτσου

Δασκάλα του 3ου Δημ. Σχολείου Ανατολής

Αναστασία Ζάβα

Δασκάλα του Δημ. Σχολείου Λυγιάς

1. Εισαγωγικά σχόλια

Στη χώρα μας -ως αποτέλεσμα των έντονων πληθυσμιακών μετακινήσεων του τέλους του 20ου αιώνα- ζουν περί το 1 με 1,5 εκ. αλλοδαποί¹, με αντίστοιχο αριθμό μαθητών που φοιτούν στα σχολεία μας². Φτάσαμε έτσι στην κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας, αφού έχουμε μέσα στην ίδια κοινωνία άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες.

Θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και να δούμε τα χαρακτηριστικά μιας πολυ-πολιτισμικής κοινωνίας καθώς και το ρόλο που μπορεί να παίξει η εκπαίδευση σ' αυτήν.

Το μείζον ζήτημα στην πολυπολιτισμική κοινωνία είναι το ζήτημα της κυρίαρχης κουλτούρας. Εάν δηλαδή και σε ποιο βαθμό η κουλτούρα μιας κυρίαρχης ομάδας επεμβαίνει στη διαμόρφωση ή στην έκφραση της κουλτούρας των επιμέρους ομάδων (εθνικών, θρησκευτικών, γλωσσικών κλπ.). Δεδομένου ότι η κουλτούρα είναι η οργάνωση των κοινών εμπειριών μιας κοινότητας³, αυτό που προέχει είναι το ερώτημα: «Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιον τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους»⁴.

2. Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της νεοελληνικής εκπαίδευσης

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες θα πρέπει να έχουν δυο βασικά χαρακτηριστικά: την αποδοχή και την αναγνώριση της διαφορετικότητας⁵. Επειδή, όμως, είναι δύσκολο μια κοινωνία μονοπολιτισμική μέχρι πριν μερικά χρόνια να αποκτήσει αυτά τα δυο χαρακτηριστικά, πρέπει η εκπαίδευση να αναλάβει το ρόλο της διαμόρφωσής της. Σύμφωνα με το νόμο 1566/85, σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

«να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά [...] Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη [...] Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας ...».

Παρατηρούμε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης όπως έχει διαμορφωθεί είναι πειστικός και φαντάζει δημοκρατικός, αντιρατσιστικός, διαπολιτισμικός κλπ. Η αλήθεια όμως, είναι κάπως διαφορετική. Τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, αλλά κυρίως

το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, εμποδίζουν να πετύχουμε συγκεκριμένους στόχους, που οδηγούν στην έκφανση της διαπολιτισμικότητας και που έχουν ως ακολούθως:

- πώς θα εκπληρώσουμε τις αρχές της ισότητας, αναδεικνύοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών στο σημερινό σχολείο;
- πώς θα πετύχουμε τη «συνάντηση» των πολιτισμών των μαθητών μας μέσα από το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα;
- πώς θα αναπτύξουν οι μαθητές «ελεύθερα και απαραβίαστα τη θρησκευτική τους συνείδηση» μέσα από τις σελίδες των συγκεκριμένων βιβλίων θρησκευτικών;

Η εκπαίδευση μας ήταν και η δομή της εξακολουθεί να είναι μονοπολιτισμική. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαδίδει την κυρίαρχη κουλτούρα στους νέους και εξασφαλίζει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της από γενιά σε γενιά. Ενώ δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει τα ιδεώδη της ισότητας και της ελευθερίας, το μόνο που φροντίζει είναι για τη διάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας⁶.

3. Το μάθημα των θρησκευτικών: μονοπολιτισμικό ή διαπολιτισμικό;

Ας δούμε τις επιδράσεις αυτής της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδιά, χρησιμοποιώντας παραδείγματα και από το μάθημα των θρησκευτικών, το οποίο θα μας απασχολήσει στη συνέχεια. Το παιδί του δημοτικού σχολείου δε μαθαίνει για καμία άλλη θρησκεία παρά μόνο για τη Χριστιανική. Δεν του δίνεται η δυνατότητα να διερευνήσει άλλες θρησκείες, άλλους πολιτισμούς, ή κοινωνίες. Με άλλα λόγια «η μονοπολιτισμική εκπαίδευση απαλείφει την αντίληψη των εναλλακτικών λύσεων και περιορίζει τη φαντασία»⁷.

- Δεν μπορεί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, αφού όλα τα βλέπει και τα κρίνει μέσα από τη δική του κουλτούρα.
- Όταν δεν έρχεται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς δεν μπορεί να αναπτύξει και σεβασμό γι' αυτούς. Δεν μπορεί να εκτιμήσει τη διαφορετικότητα, δεν αισθάνεται την ανάγκη να γνωρίσει.

Ταυτόχρονα, μέσα από τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση οι αλλοδαποί μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα κατωτερότητας. «Επιπρόσθετα, αυτά υποφέρουν από ένα συναίσθημα ασημαντότητας, οίκτου προς τον εαυτό τους, σύγχυσης της ταυτότητάς τους, αλλοτρίωσης, από μια διασπασμένη και σχιζοφρενική συνείδηση και ένα βασανιστικό φόβο μήπως χάσουν τις ρίζες τους»⁸.

Αυτές οι αρχές της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης μας οδηγούν στο αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας σύμφωνα με το οποίο «οι όποιες πολιτισμικά και γενικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση της κοινωνίας»⁹.

Ένα άλλο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο οποίο θα πρέπει να αναφερθούμε είναι το πολυπολιτισμικό. Σύμφωνα με αυτό ο καθένας έχει δικαίωμα να προκόβει σαν να βρίσκεται στην πατρίδα του. «... η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών μεταναστευτι-



κών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της»¹⁰. Ένα τέτοιο μοντέλο βέβαια, μπορεί να οδηγήσει στην «γκεττοποίηση» των αλλοδαπών, το κλείσιμο του καθενός στο πολιτιστικό του καβούκι¹¹.

Επιδιώκουμε λοιπόν ένα μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας το οποίο αφενός δεν θα ζητάει να χάσει ο αλλοδαπός την ταυτότητά του, α-

φετέρου δε, δεν θα τον αφήνει απομονωμένο. Ένα μοντέλο στο πλαίσιο του οποίου θα ζητάει να γνωρίσει ο ένας τον άλλον, που θα άρει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και που τελικά θα οδηγήσει τις διάφορες ομάδες στη συνεργασία. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι θεωρητικά το διαπολιτισμικό, το οποίο συνοπτικά αναφέραμε, διότι όπως γράφει ο Παππάς «υπάρχει δυσκολία να ορίσουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πολλές σημασίες περιπλέκουν ακόμα περισσότερο το πρόβλημα»¹². Σύμφωνα με τον Γκόβαρη¹³ υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- η πρώτη με αφετηρία τον πολιτισμικό οικουμενισμό, όπου ως στόχο έχει την ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων
- η δεύτερη με αφετηρία τον πολιτισμικό σχετικισμό και στόχο την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και
- η τρίτη, που προσπαθεί να ξεπεράσει το δίλημμα ανάμεσα στις δύο πρώτες και με αφετηρία την «Ηθική του Δικαίου» έχει ως στόχο την ισότιμη συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Πώς πρέπει να λειτουργήσει όμως το σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Ο Γκόβαρης¹⁴ αναφέρει ότι «... η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων¹⁵ και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στη συνάντηση και επικοινωνία με τον άλλο».

Λαμβάνοντας υπόψη αφενός ότι η ελληνική κοινωνία είναι πλέον πολυπολιτισμική και αφετέρου ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου δεν συ-

ναντήσαμε στοιχεία που να συμφωνούν με τις αρχές μιας διαπολιτισμικής διαχείρισης και επειδή το μάθημα των θρησκευτικών βρίσκεται στην αιχμή του δόρατος, αποφασίσαμε να προτείνουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας των θρησκευτικών που να ανταποκρίνεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο προβληματισμός ξεκίνησε από το καινούριο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπου ενώ τόσος λόγος γίνεται για πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για διαπολιτισμική εκπαίδευση, για συνάντηση πολιτισμών μεταξύ των μαθητών, αγνοούνται όλα αυτά και έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο «ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος συμβάλλει:

Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.

Στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης.

Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.

Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής. [...]

Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων.

Στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης.

Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.

Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.

Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων.

Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης.

Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων".

Ωστόσο, πριν να εξετάσουμε επιμέρους τα στοιχεία αυτά, πρέπει να αναφερθούμε στους παράγοντες συγκρότησης θρησκευτικής και εθνικής συνείδησης. Πώς αναπροσαρμόζονται οι θρησκείες στις νέες κοινωνικές συνθήκες μια και διαμορφώθηκαν σε εθνικά και κοινωνικά περιχαρακωμένες κοινότητες; Την απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνει παραστατικά ο Γκέλλνερ με το παράδειγμα των Ρουριτανών στην αυτοκρατορία της Μεγαλομανίας, όπου οι γεωγραφικά, πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά απομονωμένοι Ρουριτανοί (μέχρι και την αυγή του Μεγαλομανιακού καπιταλισμού) θεωρούν ως ένα από τα σημεία αναφοράς τη θρησκεία. Ωστόσο, από την περίοδο της ανάπτυξης των καπιταλιστικών δομών στην Μεγαλομανία, η αφομοιωτική ισχύς της οικονομικής ανάπτυξης προξένησε τη διάσπαση της -μέχρι τότε- συμπαγούς εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των Ρουριτανών με αποτέλεσμα τη βαθμιαία απορρόφηση τους στον Μεγαλομανιακό πολιτισμικό χώρο¹⁶.

Η πρόσφατη εθνική μας ιστορία εγκλείει συγκρούσεις οι οποίες βασίζονται όχι στο εθνικό αλλά στο θρησκευτικό ταξινομικό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, η ταξική διαίρεση της οθωμανικής αυτοκρατορίας βασίστηκε σε κριτήρια θρησκείας και

όχι εθνικά. Ήταν αρκετή η δήλωση αλλαγής θρησκευματος (αλλαξοπιστία) για να μεταβεί κανείς από την αρχόμενη στην άρχουσα τάξη. Έπειτα, ακόμη και η συνθήκη της Λωζάνης προέβλεπε θρησκευτικά κριτήρια για την ανταλλαγή των πληθυσμών. Έτσι, λ.χ. τουρκόφωνοι ορθόδοξοι πληθυσμοί απομακρύνθηκαν από την Τουρκία, ανταλλάσσόμενοι με ελληνόφωνους μουσουλμάνους¹⁷.

Η θρησκεία, συνεπώς, παίζει κυρίαρχο ρόλο στη συγκρότηση του έθνους. Ο εθνικισμός είναι βασικό χαρακτηριστικό του μοντερνισμού. Σήμερα ωστόσο (θεωρητικά τουλάχιστον) είμαστε στη φάση του μεταμοντερνισμού, ο οποίος επιμερίζεται όπως παρακάτω:

1. πολιτικός μεταμοντερνισμός (σταδιακή κατάργηση του κράτους πρόνοιας - μεταβίβαση ανάλογων αρμοδιοτήτων στον ιδιωτικό τομέα)
2. πολιτισμικός μεταμοντερνισμός (συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας ως αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής ή προσωπικού συμφέροντος και όχι λόγω κληρονομικής μεταβίβασης)
3. κοινωνικός μεταμοντερνισμός (απουσία κοινωνικών τάξεων και σύμπληξη ομάδων συμφερόντων)
4. οικονομικός μεταμοντερνισμός (ανάπτυξη ανταγωνισμού - παγκοσμιοποίηση της οικονομίας)¹⁸.

Το βασικό χαρακτηριστικό της μεταμοντέρνας κοινωνίας είναι η απουσία ποικιλόμορφων συνειδησέων (ιστορική, γλωσσική, θρησκευτική). Άρα το σχολείο του μεταμοντερνισμού, του πλουραλισμού δεν επιδιώκει την καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης¹⁹.

Με το σκεπτικό αυτό, ένα βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής αναμόρφωσης είναι η μηδενική βάση. Όχι τι είχαμε και πόσο το βελτιώσαμε, αλλά τι πρέπει να γίνει. Τα νέα βιβλία κάνουν σύγκριση με τα παλαιότερα και βγαίνουν κερδισμένα. Αλλά ο σκοπός δεν είναι αυτός. Πρέπει να έχουμε ισότιμη και ισόκυρη προβολή των θρησκειών.

4. Μια γενική πρόταση.

Ο εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης του μαθήματος των θρησκευτικών μπορεί να συμβάλλει στη διαπολιτισμική αγωγή ετερόδοξων μαθητών αφού θα αποδεσμευτεί από τον ομολογιακό, κατηχητικό χαρακτήρα του. Θα γίνει μάθημα αξιοποίησης των βαθμών ελευθερίας που αφήνει το πλαίσιο της νέας εποχής στον ορισμό του κανονικού, του αξιόλογου και του ιδανικού.

Είναι θεμιτό μια τέτοια θρησκευτική εκπαίδευση να μη βασίζεται σε δεδομένες προτιμήσεις, μονομερείς αξιολογήσεις και ιδεολογικές προκαταλήψεις. Θα λαμβάνει υπόψη το σεβασμό της προσωπικότητας του μαθητή, την ενθάρρυνση του προβληματισμού, της κριτικής και της αναζήτησης, τη διεύρυνση του πνευματικού τους ορίζοντα. Θα αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές ως ελεύθερα σκεπτόμενοι άνθρωποι και όχι ως παθητικοί δέκτες κάποιων προκαθορισμένων δογμάτων ή εξ αποκαλύψεως αληθειών. Τα περιεχόμενα του εγχειριδίου θα αποβλέπουν στην ενημέρωση των μαθητών και όχι στη δογματική χειραγώγησή τους. Αυτό είναι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της θρησκευτολογικής εκπαίδευσης, που σχετίζεται με το ζήτημα της ελεύθερης

διαμόρφωσης της συνείδησης του παιδιού στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία.

Κάποιες έννοιες υπάρχουν σε όλες τις θρησκείες και μπορούν να ενώσουν. Για παράδειγμα, ο μύθος του Ορφέα είναι άλλοτε κοντά στον Απόλλωνα, άλλοτε στο Διόνυσο, άλλοτε στο Βούδα, άλλοτε στο Δαβίδ και άλλοτε στο Χριστό. Είναι φορέας ενός μηνύματος οικουμενικότητας που υπερβαίνει τα όρια και αγνοεί το χρόνο. Καταργεί τις αποκλειστικότητες και ο θρησκευτικός συγκρητισμός είναι μια από τις φανερές λεπτομέρειες της διαρκούς διαδικασίας επανοικειοποίησης μιας οικουμενικής μνήμης²⁰.

Είναι πεποιθήσή μας ότι οι αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην προσέγγιση ετερόδοξων μαθητών μπορούν να αμβλυνθούν μέσα από ένα νέο αξιακό κώδικα, αυτόν της ηθικής. Στο ελληνικό σχολείο η ηθική διαπαιδαγώγηση θεωρείται αποκλειστικά θρησκευτικό θέμα. Σύμφωνα με τον Piaget, ο οποίος εξέτασε πειραματικά την εξέλιξη της ηθικής στον άνθρωπο, η ηθική και η εξέλιξή της αποτελούν μέρος της γενικής παιδικής διανοητικής εξέλιξης και είναι συνέπεια της κατανόησης των κανόνων λειτουργίας της κοινότητας και της κοινωνίας²¹.

Όλα τα ηθικά προβλήματα καθώς και οι κανόνες λειτουργίας μιας κοινωνίας θα πρέπει να είναι αντικείμενο όλων των μαθημάτων και ταυτόχρονα να λειτουργούν στα πλαίσια της επικαιρότητας. Δεν πρέπει φυσικά να μπλέξουμε τους ηθικούς κανόνες με τις έννοιες της αμαρτίας και της απαγόρευσης. Να διδάξουμε μια ηθική που δε θα βασίζεται αποκλειστικά στις δέκα εντολές, αλλά σε ένα σύγχρονο αξιακό κώδικα που θα παρακολουθεί την εξέλιξη της κοινωνίας. Η κοινωνία σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να έχει ένα στέρεο σύστημα αξιών προκειμένου η ηθική να μην είναι προσωπική υπόθεση του καθενός.

Μέσω του μαθήματος οι μαθητές πρέπει να εκτιμήσουν άλλες θρησκείες, κουλτούρες και πολιτισμούς και ότι τα πράγματα ερμηνεύονται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δε θα πρέπει να είναι περιορισμένο. Αναγκαστικά θα είναι επιλεκτικό, αλλά η επιλογή να γίνεται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει επαφή με τις πιο αντιπροσωπευτικές θρησκείες. «Έτσι το αναλυτικό πρόγραμμα στα θρησκευτικά μαθήματα θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει τις σπουδαιότερες θρησκείες του κόσμου και να στοχεύει να κάνει το παιδί ικανό να εκτιμά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στις βασικές αβεβαιότητες της ανθρωπίνης ύπαρξης»²². Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή να ελέγχει τις διάφορες ερμηνείες, να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και αφού γνωρίσει τις απόψεις των κυριότερων θρησκειών για το ίδιο θέμα να καταλήξει στη δική του γνώμη.

5. Αντί επιλόγου

Τα θρησκευτικά και ειδικά η χριστιανική διδασκαλία δεν μπορεί να αποτελέσουν γνωστικό αντικείμενο. Τα προβλήματα της πίστης βρίσκονται πέραν των ορίων της ανθρώπινης λογικής, τα οποία και καθορίζουν την περιοχή της σχολικής διδασκαλίας. Βεβαίως, η θρησκεία, θεωρούμενη ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο μπορεί

να αποτελέσει και αποτελεί αντικείμενο έρευνας και διδασκαλίας.

Εκτός αυτού το Σύνταγμα της χώρας μας εγγυάται την ελευθερία της συνείδησης των πολιτών. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, το κράτος θα όφειλε να είναι θρησκευτικά ουδέτερο και να μην αναμειγνύεται σε ζητήματα θρησκευτικής διδασκαλίας που σε πολλές περιπτώσεις λαμβάνουν τη μορφή του προσηλυτισμού. Φυσικά δεδομένου ότι -κατά το Μπιτσάκη²³- το κράτος μας είναι «μια εκουγχρονημένη θεοκρατική πολιτεία η οποία μέσα από αντιφάσεις και συντηρώντας αντιφάσεις, προσπαθεί να προσαρμοστεί στην αστική νεωτερικότητα (ή μετα-νεωτερικότητα)» είναι αδύνατον να ξεπεράσει τις δομές που δημιουργήθηκαν έπειτα από σύμπλευση δύο σχεδόν αιώνων ζωής του ελεύθερου Ελληνικού κράτους.

Βιβλιογραφία

- Γαρεφαλάκης, Γ.Γ. (1982) Ειδική Διδακτική των Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γκόβαρης, Χ. (2001) Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- Δρεττάκης Μ.Γ. (2002) «Μια μέθοδος υπολογισμού των μαθητών που γεννήθηκαν στο εξωτερικό και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία» Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 126, Σεπτ. - Οκτ. 2002, σελ. 66-68.
- Μάρκου, Γ. (1997) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: ΚΕ-ΔΑ.
- Μπαλτσιώτης, Α. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001) Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης, Αθήνα - Κομοτηνή. Σάκκουλας.
- Μπιτσάκης, Ε. (1997) «Τα του Καίσαρος τω Καίσαρι. Το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού των πολιτών», Το Σχολείο και το Σπίτι, τ. 399-400, Ιούλιος - Οκτ. 1997, σελ. 370-373.
- Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στη Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατπάς, Α.Ε. (χ.κ.έ.) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, τόμ. Α', Αθήνα (έκδ. του συγγραφέα). Στενού, Κ. (1998) Εικόνες του άλλου, εκδ. UNESCO.
- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B.S. (1994) Dictionary of Sociology, 3η έκδ., London: Penguin.
- Clark, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. (1976) 'Subcultures, Cultures and Class' in: S. Hall & T. Jefferson (eds.) Resistance through Rituals. London: Hutschinson.
- Gellner, E. (1992) Έθνη και Εθνικισμός, μετ. Δ. Λαφαζάνη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Parekh, B. (1997) «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: S. Modgil, G. Erma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ.) Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές, β' έκδ., Αθήνα:
- Ελληνικά Πράματα, σελ. 44-64.
- Sleeter, C. & Montecinos, C. (1999) 'Forging Partnership for Multicultural Teacher Education', in: S.
- May (ed.) Critical Multiculturalism. London: Palmer Press, σελ. 113-137.
- Walton, P. (1998) 'Communications and Culture', in: G. Nelson & L. Grossberg (eds.) Marxism and the Interpretation of Culture, London: Macmillan, p i.
- Woolf, S. 1996) Nationalism in Europe. 1815 to present, London: Routledge.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο Παππάς κάνει λόγο για 816 χιλ. αλλοδαπούς (σελ. 153) αναφέροντας: «πιθανώς μάλιστα ο αριθμός αυτός να είναι μεγαλύτερος, αν ληφθεί υπόψη ότι οι λαθρομετανάστες αποφεύγουν επιμελώς τη στατιστική καταγραφή, ακόμη και αυτήν της ΕΣΥΕ που δεν συνδέεται με όποιες κυρώσεις» Παππάς, Α.Ε. (χ.χ.έ.) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμ. Α', Αθήνα (έκδ. του συγγραφέα).
2. Βλ. ενδεικτικά: Δρεττάκης Μ.Γ. (2002) «Μια μέθοδος υπολογισμού των μαθητών που γεννήθηκαν στο εξωτερικό και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 126, Σεπτ. - Οκτ. 2002, σελ. 66-67, όπου κάνει λόγο για 69.777 μαθητές. Αντίθετα, στον ημερήσιο τύπο οι αριθμοί που εμφανίζονται είναι κατά πολύ διαφορετικοί, βλ. σχ. «120 χιλ. οι αλλοδαποί - παλιννοστούντες μαθητές», *Ημερησία*, 14 Φεβρουαρίου 2003.
3. Walton, P. (1998) 'Communications and Culture', in: G. Nelson & L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, London: Macmillan, p. i.
4. Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 11.
5. Sleeter, C. & Montecinos, C. (1999) 'Forging Partnership for Multicultural Teacher Education', in: S. May (ed.) *Critical Multiculturalism*. London: Palmer Press, σελ. 113.
6. Για την έννοια της «κυρίαρχης κουλτούρας» βλ. σχ. Clark, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. (1976) 'Subcultures, Cultures and Class' in: S. Hall & T. Jefferson (eds.) *Resistance through Rituals*. London: Hutschinson, σελ. 12-13.
7. Parekh, B. (1997) «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: S. Modgil, G. Erma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ.) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, β' έκδ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 51.
8. Parekh, B. (1997) «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», όπ. παρ. σελ. 55.
9. Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στη Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 120.
10. Μάρκου, Γ. (1997) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, σελ. 227-8.
11. Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στη Δημοτικό Σχολείο, όπ. παρ. σελ. 128.
12. Παππάς, Α.Ε. (χ.χ.έ.) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, όπ. παρ. σελ. 291.
13. Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, όπ. παρ. σελ. 77-8.
14. Γκόβαρης, Χ., όπ. παρ. σελ. 18.
15. Η έννοια της συλλογικής ταυτότητας και το πρόβλημα της συγκρότησης της είναι εξαιρετικά περίπλοκο και άπτεται κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών κλπ. ζητημάτων. Βλ. σχ. Woolf, S. (1996) *Nationalism in Europe. 1815 to present*, London: Routledge, σελ. 29.
16. Βλ. σχ. Gellner, E. (1992) Έθνη και Εθνικισμός, μετ. Δ. Λαφαζάνη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 110-8.
17. Βλ. σχ. Μπαλτσιώτης, Α. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001) *Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης*, Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας, σελ. 33 και σημ. 4, σελ. 33.
18. Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B.S. (1994) *Dictionary of Sociology*, 3^η έκδ., London: Penguin, σελ. 326-328.
19. Coulby, D. & Jones, C. (1996) 'Post-modernity, Education and European Identities', *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2, σελ. 84-171. Επίσης: Churchill, S. (1996) The Decline of the Nation-State and the Education of National Minorities', *International Review of Education*, Vol. 42. No. 4, σελ. 265-290.
20. Στενού, Κ. (1998) Εικόνες του άλλου, εκδ. UNESCO, σελ. 139-148.
21. Γαρεφαλάκης, Γ.Γ. (1982) Ειδική Διδακτική των Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα: Δίπτυχο, σελ. 119.
22. Parekh, B. (1997) «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», όπ. παρ. σελ. 58.
23. Μπιτσάκης, Ε. (1997) «Τα του Καίσαρος τω Καίσαρι. Το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού των πολιτών», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 399-400, Ιούλιος - Οκτ. 1997, σελ. 371.

Διαφορές τρόπου μάθησης ενηλίκων-ανηλίκων

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΣΟΥΛΗ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΕ04,

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Η ικανότητα μάθησης αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο για την επιβίωση του είδους μας, τη λειτουργία προσαρμογής στο περιβάλλον και συνακόλουθα την ανάπτυξη του πολιτισμού μας. Ο επιστημονικός κόσμος της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας διαπερνάται από ισχυρές διαφωνίες και διχογνωμίες σχετικά με τη φύση της διεργασίας της μάθησης και την επίδρασή της στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Race, 1993).

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει και που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια είναι: οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά; Στηριζόμενη στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα επιχειρήσω να διευκρινίσω το κατά πόσο και γιατί διαφέρει ο τρόπος μάθησής τους από αυτόν των ανηλίκων. Στην τεκμηρίωση θα αντλήσω στοιχεία και παραδείγματα από την προσωπική μου εμπειρία.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Σύμφωνα με το Rogers για το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων ενηλίκων ανεξάρτητα από την κατάστασή τους ή το στάδιο εξέλιξής τους ισχύουν τα παρακάτω επτά γενικά χαρακτηριστικά:

1. «Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι», δηλ. ώριμα, ισορροπημένα, υπεύθυνα άτομα. Ο τρόπος εκπαίδευσής τους πρέπει να ενθαρρύνει την «ενηλικιότητα», δηλ. την ανάπτυξη της αυτό-εκπλήρωσης, της προοπτικής και της αυτονομίας. Πρέπει όμως να λαμβά-

νει υπόψη τους περιορισμούς του κοινωνικού περιγύρου ή των πολιτισμικών συνθηκών αλλά και την παιδικότητα ορισμένων εκπαιδευομένων.

2. «Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης», όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας με αλλαγές στη φυσική τους κατάσταση, στη διανοητική σφαίρα, στα συναισθήματα, στις σχέσεις τους, στα πολιτισμικά τους ενδιαφέροντα.

3. «Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών», οι οποίες συντελούν στον αυτό-προσδιορισμό τους και στη σύνδεση της παρεχόμενης γνώσης με αυτές και επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης.

4. «Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις», υποκινούμενοι από μια εσωτερική αίσθηση ανάγκης ή από επιθυμία αντιμετώπισης κάποιου προβλήματος ή κατάρτισης και μελλοντικής επαγγελματικής θωράκισης.

5. «Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία», οι οποίες βασίζονται στη βιωμένη «μαθητική κατάσταση», με αποτέλεσμα άλλοι να επιθυμούν «συμμόρφωση» σε κανόνες και άλλοι να επιδιώκουν «ανεξάρτητη μάθηση».

6. «Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα», εξαιτίας των υποχρεώσεων και των ευθυνών στον εργασιακό, οικογενειακό και κοινωνικό χώρο, από τα οποία δεν πρέπει να αποκοπούν και τα οποία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

7. «Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης», με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητες και εμπειρίες και ο

ρυθμός μάθησης είναι διαφορετικός για κάθε εκπαιδευόμενο.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΡΟΠΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΑΝΗΛΙΚΩΝ

Από την αξιολόγηση των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών των ενηλίκων, γίνεται αντιληπτό ότι πρέπει να προσεγγιστούν διαφορετικά από τους ανήλικους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Από την εμπειρία μου ως εκπαιδευομένης, ως καθηγήτριας, ως εκπαιδευτριας ενηλίκων, αλλά και στηριζόμενη στη σχετική βιβλιογραφία, κρίνω ότι η **χαρακτηριστική διαφορά** στον τρόπο μάθησης απορρέει από την **τάση** του ενήλικου για «**ενηλικιότητα**». Σύμφωνα με τη θεωρία της «Ανδραγωγικής» του Knowles, (Κόκκος, 1999), ο **ενήλικος** έχει μια φυσική τάση να είναι αυτοκαθοριζόμενος και αυτοδύναμος. Και όταν εμπλέκεται σε εκπαιδευτική διεργασία δε δέχεται έτερο-καθορισμό της μαθησιακής πορείας ούτε καθοδήγηση και χειραγώγηση. Διότι η τάση αυτή επιτυγχάνεται με ενεργητική εμπλοκή του σε όλα τα στάδια του προγράμματος (προσδιορίζοντας στόχους και περιεχόμενο, αναπτύσσοντας προβληματισμό, εξάγοντας συμπεράσματα και αξιολογώντας το υλικό), (Rogers, 1999), ώστε να επιτευχθεί η **ευρητική πορεία προς τη γνώση. Σε αντίθεση με τα παιδιά** που έχουν ανάγκη χειραγώγησης και έτερο-καθορισμού για να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους και να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες. Και ακολουθούν μια **προδιαγεγραμμένη** εκπαιδευτική πορεία (9χρονη υποχρεωτική εκπ/ση, Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΙ ή ΑΕΙ, ανάλογα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους), χωρίς να συμμετέχουν στη διαδι-

κασία επιλογής και δημιουργίας των αναλυτικών προγραμμάτων (προκαθορισμένα από το ΥΠΕΠΘ & το Π.Ι.), απόλυτα εξαρτημένοι από το εκπαιδευτικό υλικό. Βέβαια **δεν πρέπει** εδώ να παραβλέψουμε τους **ανασταλτικούς** παράγοντες (κοινωνικός περίγυρος, προσωπικότητα κ.τ.λ.) στην «**ενηλικιότητα**» των ενηλίκων, **ούτε την τάση πολλών παιδιών για αυτό-καθορισμό και την ανάγκη ενεργητικής συμμετοχής τους σε διεργασίες που τα αφορούν** (ενστάσεις στο Knowles)

Οι ενήλικες μαθαίνουν με **τρόπους** και **ρυθμούς** ανάλογους με τα **προσωπικά χαρακτηριστικά** και τις **ανάγκες** τους, έχουν **άλλους τρόπους απομνημόνευσης** και δύσκολα απομακρύνονται από το **μαθησιακό τρόπο** που έχουν αποκρυσταλλώσει. Χρησιμοποιούν συχνότερα την **αναλογική σκέψη, τη δοκιμή και πλάνη** (προσαρμόζοντας στο καινούριο εμπειρίες δικές τους ή άλλων από άλλες δραστηριότητες) **και ολότητες μεστές νοήματος** (ανακαλώντας συνειρμικά δομημένα πρότυπα και ενσωματώνοντας το καινούριο σε αυτά) και βασίζονται λιγότερο στη **μνήμη** και την **αποστήθιση** για να κατακτήσουν το γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με τα παιδιά. Τα παιδιά χρησιμοποιούν **άλλους τρόπους** κατάκτησης της γνώσης (διδασκαλία, δασκαλοκεντρική μάθηση, τμηματική προσέγγιση, ένα και μοναδικό συγκεκριμένο σύγγραμμα, εξετάσεις, πρόγραμμα σπουδών, άλλες δραστηριότητες, επικοινωνία Δ/νσης – καθηγητών – μαθητών). Και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τη **μίμηση (κοινομορφισμός)** για να μάθουν, με τη διαφορά ότι οι ενήλικες ενώ αντιλαμβάνονται γρήγορα θέλουν συχνή επανάληψη για να αφομοιώσουν και κάποιοι από τους ενήλικους επιδιώκουν την ανεξάρτητη μάθηση

(Rogers, 1999).

Οι ενήλικες έχουν **συγκεκριμένες ανάγκες, πίεση χρόνου και διαφορετικούς ρυθμούς ζωής**. Δεν πρέπει να τους αποκόψουμε από το περιβάλλον τους, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη μας το σύνολο του **πλαισίου** ζωής και χρησιμοποίησης της εκπαίδευσής τους (Rogers, 1999). Άρα πρέπει να είναι σαφής η πρακτική χρησιμότητα των όσων διδάσκονται και η διασύνδεσή τους με την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους ζωή και επιθυμούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Επίσης έχουν **μεγαλύτερο απόθεμα** κοινωνικών και επαγγελματικών **εμπειριών** και μπορούν να συνδέσουν το γνωστικό αντικείμενο με αυτές προάγοντας τον κριτικό τρόπο σκέψης, διεισδύοντας και ενεργοποιώντας πλήρως τον «κύκλο της μάθησης» (Κόκκος, 1998). Τα παιδιά μπορούν να **μετατοπιστούν** από την κατάσταση της ζωής τους και να **επικεντρωθούν** στη μάθηση (Rogers, 1999) και θεωρούν ότι η **εμπειρία** είναι κάτι που απλά τους **συμβαίνει** (Knowles, 1990), **χωρίς όμως** αυτό να σημαίνει την έλλειψη εμπειριών. Βρίσκονται στην **αρχή** της **εξέλιξής** τους, είναι **προσανατολισμένα** στην εισαγωγή τους σε ΑΕΙ, ΤΕΙ, έχουν όλο το **χρόνο** στη διάθεσή τους και η εκπαίδευσή τους είναι **σκαλοπάτι** για να μπουν στην παραγωγή και το βιοπορισμό. Δηλαδή εντελώς διαφορετικές συνθήκες μάθησης, προσδοκίες και στάσεις.

Όσον αφορά τις **εμπειρίες** που προανέφερα, η πείρα μου έχει δείξει ότι, και μεν είναι μέσο μάθησης, **για τους ενήλικους** όμως πολλές φορές είναι **τροχοπέδη** στη γνώση, διότι έχουν συσσωρεύσει στην πλάτη τους και έχουν μορφοποιήσει αναλόγως τα ερεθίσματα και είναι πάρα πολύ δύσκολο να **τροποποιήσουν** τις ιδέ-

ες τους. Έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αξίες, εμπειρίες, γνώσεις και στάσεις, πολύ περισσότερο από ότι οι **ανήλικοι** εκπαιδευόμενοι. Και μεν πρέπει να συνδέσουν τη νέα εκπαίδευση με την **υπάρχουσα «δεξαμενή» γνώσεων και εμπειριών** (Rogers, 1999), όμως η **«απομάθηση» που πρέπει να συντελεστεί να είναι τόση όση και η νέα μάθηση** (Rogers, 1999). Και εδώ πιστεύω ότι πρέπει να αναφέρω και τον παράγοντα της **αμφισβήτησης του εκπαιδευτή** ως ανασταλτικό της μάθησης για τους **ενήλικους**, γεγονός που για τους **ανήλικους** –ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες –δεν υφίσταται, διότι ο εκπαιδευτής αποτελεί συνήθως **πρότυπο**.

Για τους ενήλικους οι **φόβοι αλλαγής, αποτυχίας, γελοιοποίησης** –σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στους ανήλικους–, σε συνδυασμό ή όχι με την αμφισβήτηση του εκπαιδευτή αποτελούν φραγμούς στη μάθηση. Οι **αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων**, βασιζόμενες στην ειλικρίνεια και ανοικτότητα, και η επιβράβευση των επιτυχημένων προσπαθειών τους σε δραστηριότητες που προωθούν την αυτό-αξιολόγησή τους (Κόκκος, 1998), ενισχύουν την **αυτοπεποίθηση** και τον **αυτό-προσδιορισμό**. Η διαφορά με τα παιδιά έγκειται στην **αποδοχή** (σε μικρότερες ηλικίες), του δασκαλοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσής τους από το **δάσκαλο – αυθεντία**. Η **«μηχανιστική μάθηση»** και το μοντέλο μάθησης **«μεταφορά γνώσης»** είναι **αποδεκτότερο** και αποτελεσματικότερο για τους περισσότερους ανήλικους.

Θα ήθελα εδώ να μεταφέρω την εμπειρία μου ως εκπαιδευτριας δύο 10μελών ομάδων εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης στις ΓΠΕ, απογευματινές ώρες (κόπωση των εκπαιδευομένων), σε

εργαστήριο πληροφορικής σχολείου με πλήρη εξοπλισμό, βιβλιοθήκη, θέρμανση (ελαχιστοποίηση αρνητικών εξωτερικών επιδράσεων). Στην πρώτη συνάντηση διαπιστώθηκε η ανομοιογένεια των εκπαιδευομένων (διαφορετικά κίνητρα, προσδοκίες, εμπειρίες, ικανότητες – δεξιότητες – γνώσεις ...). Μια εμπλοκή σε μια διεργασία γεμάτη αντιθέσεις με αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία μάθησης και ενεργή συμμετοχή με ένταση λόγω της επιδίωξης αυτό-καθορισμού και αυτοδυναμίας, αλλά και με ανάγκη χειραγώγησης και έτερο-καθορισμού. Αργοί ρυθμοί και δυνατότητες πρόσληψης νέων μηνυμάτων, άγχος, ανησυχία κατανόησης αλλά και γελοιοποίησης, έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος τα αντικείμενα, συνειδητή απόφασή τους η συμμετοχή τους το κίνητρο.

Διαπίστωση ότι με ανάθεση ατομικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και ενεργή εμπλοκή τους σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και πρακτικής εφαρμογής των νέων γνώσεων, τους παρέιχα τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, διερεύνησης και προσωπικής ανακάλυψης. Επίσης με την ενίσχυση με πρόσθετο υλικό και τη στήριξή τους, τη χαλάρωση του ρυθμού και απλοϊκές τεχνικές μάθησης γινόταν μια συνδιαλλαγή και μια επαναδιαπραγμάτευση του αρχικού συμβολαίου και μάθαινα κι εγώ από τους συμμετέχοντες. Στο τέλος, η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι με την εκτίμηση και εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου ο στόχος μου για αναβαθμισμένη ενηλικιότητα και αυτό-προσδιορισμό πέτυχε!

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βλέπουμε λοιπόν ότι υπάρχουν κοινά σημεία στον τρόπο που μαθαίνουμε, όμως αυτά λαμβάνουν διαφορετική χροιά και ένταση όταν πρόκειται για ενήλικες, εξαιτίας των **ιδιαιτέρων χαρακτηριστικών τους (αυ-**

τό-καθορισμός, πλήθος εμπειριών, προσωπικός τρόπος μάθησης).

Η ενίσχυση της «**ενηλικιότητας**» (εκτός εάν η ομάδα θέλει καθοδήγηση και έτοιμες λύσεις), η διείσδυση και ενεργοποίηση στον «**πλήρη κύκλο της μάθησης**» με ανάπτυξη στοχασμού πάνω στις εμπειρίες, η **συνεργασία με τους διδασκόμενους** με την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή πορεία, η «**απομάθηση**» και μη **αμφισβήτηση** του εκπαιδευτή, βοηθούν τοις ενήλικους να μάθουν αποτελεσματικά.

Και να μην ξεχνάμε, τις διαφορετικές **ανάγκες, την πίεση χρόνου, τους διαφορετικούς ρυθμούς και άλλους τρόπους απομνημόνευσης** που διαφοροποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα ενηλίκων-ανηλίκων. Ούτε να αμφισβητούμε την **ενηλικιότητα των παιδιών** και τους **ανασταλτικούς** παράγοντες (κοινωνικός περίγυρος, φοβίες κ.ά.) στην **ενηλικιότητα** και μάθηση των ενηλίκων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, Τόμος Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.

Κόκκος Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Race Phil, *The Open Learning Handbook*, Kogan Page, London, 1993.

Rogers Α., *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μετάφραση: Μαρία Κ. Παπαδοπούλου και Μαρία Τόμπρου, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.

Στον κόσμο της Παράδοσης

Ποιος από μας τους μεγαλύτερους, πλησιάζοντας τα Χριστούγεννα, δε νοσταλγεί τη γεύση και το άρωμα της Χριστουγεννιάτικης τηγανίτας;

Τούτη η νοσταλγία μας κάνει να φτιάχνουμε ακόμη και σήμερα τα «σπάργανα του Χριστού» και να ξαναζούμε έτσι στιγμές που μας γυρίζουν χρόνια πίσω, όταν μικρά παιδιά ξενυκτούσαμε με τη μάνα και άλλες γειτόνισσες δίπλα στο τζάκι για να φτιάξουμε τις τηγανίτες. Στην προσπάθειά μας να μη χαθούν τούτες οι όμορφες συνήθειες, και πολλές άλλες, και στα πλαίσια του παιδαγωγικού προγράμματος, που πραγματοποιεί το Δημοτικό Σχολείο Ζίτσας συνεργαστήκαμε με την κα Μαρίνα Γαριβάλη και την Κα Βούλα Παπαυγέρη και πραγματοποιήσαμε δύο δραστηριότητες.

Στην πρώτη, τα παιδιά της Γ΄ και Δ΄ τάξης παρακολούθησαν με το δάσκαλό τους κο Κώστα Παπανικολάου, στο φιλόξενο σπίτι της κας Μαρίας Γαριβάλη, πως γίνεται μία από τις πιο αγαπημένες πίτες των Ζιτσιωτών, η «μπλατσόπιτα».

Στη δεύτερη, τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης παρακολούθησαν, με τη δασκάλα κα Ελένη Τραγουδάρα σε παλιό μαγειριό – που ευγενικά μας παραχώρησε η κα Βαρβάρα Καρούλη- την παρασκευή του κατ' εξοχήν Χριστουγεννιάτικου γλυκού της Ζίτσας «τα σπάργανα του Χριστού».

Η κα Μαρίνα Γαριβάλη αφού έφτιαξε το ζυμάρι με αλεύρι, μμπομπότα, αλάτι και νερό, δείχνει στα παιδιά πως μπαίνει η βάση της «μπλατσόπιτας» (το απκατάρ), αφού προηγουμένως τους έδειξε ένα – ένα τα χόρτα που θα έβαζε μέσα, άγρια και ήμερα (λάπατα, σπανάκια, μπαλάσες και

παζιά, κρεμμυδάκια, πράσα, δυόσμο, μακεδονίσι, άνηθο και μαντανόζια) που μοχοβολούσαν.

Τα χόρτα ψιλοκομμένα και χειροτριμμένα ανακατεμένα με λάδι και αλάτι στρώνονται ομοιόμορφα πάνω στο ζυμάρι.



Επάνω μπαίνει το τυρί χοντροτριμμένο και τελευταίος ο κυλός, από αλεύρι, μμπομπό-



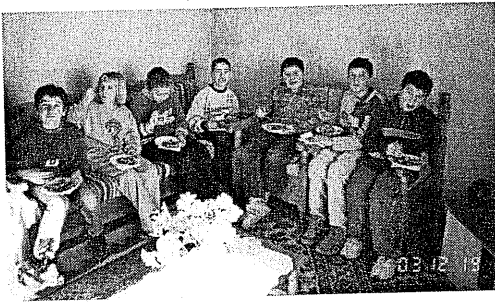
τα και νερό, που σκορπίζεται ανάλαφρα και με «τέχνη» για να μην σκεπάσει εντελώς τα χόρτα. Η κα Μαρίνα ρίχνει το λάδι με το λαδερό και η «μπλατσόπιτα» είναι έτοιμη.

Ο μαθητής έβαλε την πίτα στο φούρνο και μόλις αυτή ετοιμάστηκε, όλοι οι μαθητές γεύτηκαν τη δική τους δημιουργία.

Η φωτιά άναψε για να καεί πολύ καλά η



«βισαλίδα», που είναι ένα επίπεδο τσίγκινο ταψί. Δυστυχώς στην Ζίτσα πλέον δε βρίσκεις την ειδική πυρίμαχη μαυρόπλακα που χρησιμοποιούσαν παλιά. Η κα Βούλα Πα-



παυγέρη, που πολύ πρόθυμα δέχθηκε να μας βοηθήσει, ετοιμάζει το κυλό με αλεύρι και νερό, με τη βοήθεια μιας μαθήτριας.

Ο κυλός έπεσε πάνω στην καυτή «βισαλίδα», απλώθηκε ομοιόμορφα και γρήγορα ψήθηκε.

Στην όλη διαδικασία τα παιδιά συμμετείχαν ευχάριστα. Προσπάθησαν να γυρίσουν τις τηγανίτες, αλλά δεν είναι εύκολο να γυρίζεις την τηγανίτα τόσο κοντά στην «πύρια» και τα μάτια να πονάνε από τον καπνό. Όμως τα παιδιά επιχείρησαν και τα κατάφεραν.

Τ' αγόρια ανέλαβαν να κοπανήσουν στο γουδί τα καρύδια, την κανέλα, τα γαρίφαλα, με φασαρία βέβαια και πειράγματα προσπάθησαν και φυσικά το αποτέλεσμα



ήταν τέλειο.

Όταν όλα ήταν έτοιμα και αφού οι τηγανίτες απλώθηκαν στο ταψί με μπόλικα καρύδια ανάμεσα κανέλα και γαρίφαλα τις ζεματίσαμε με μέλι πετιμέζι, αρωματισμένο με φλούδες πορτοκάλι. Περιμέναμε να «τραβήξουν» καλά και μετά δοκιμάσαμε όλοι τις



Χριστουγεννιάτικες τηγανίτες που πραγματικά μας άφησαν τις καλύτερες γεύσεις!

Ευχαριστούμε θερμά τις κυρίες Μαρίνα Γαριβάλη και Βούλα Παπαυγέρη που μας παραχώρησαν τόσο ευγενικά τα σπίτια τους, αφιέρωσαν για μας τον πολύτιμο χρόνο τους και μας ταξίδεψαν πολύ παραστατικά στο παρελθόν, καθώς και την κα Βούλα Λεοντίδη – Πλάτωνα υπεύθυνη του Λαογραφικού μουσείου για την άψογη συνεργασία της.

**Η Διευθύντρια του Δημ. Σχ. Ζίτσας
Ελένη Τραγουδάρα**

Αφιέρωμα στον Ευγένιο Τριβιζά

Από το Δημοτικό Σχολείο Πεδινής

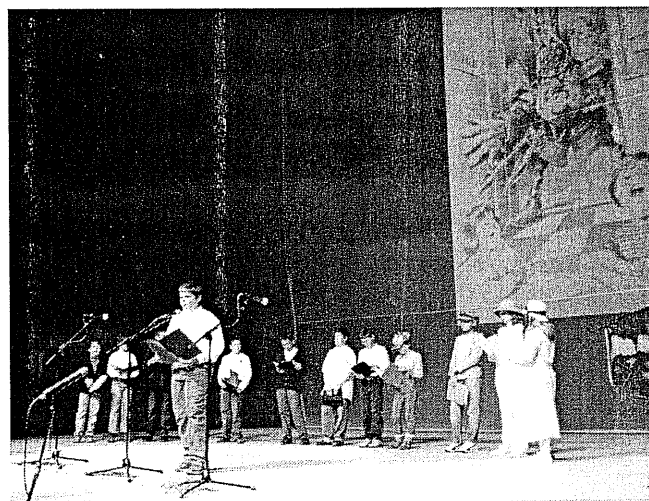
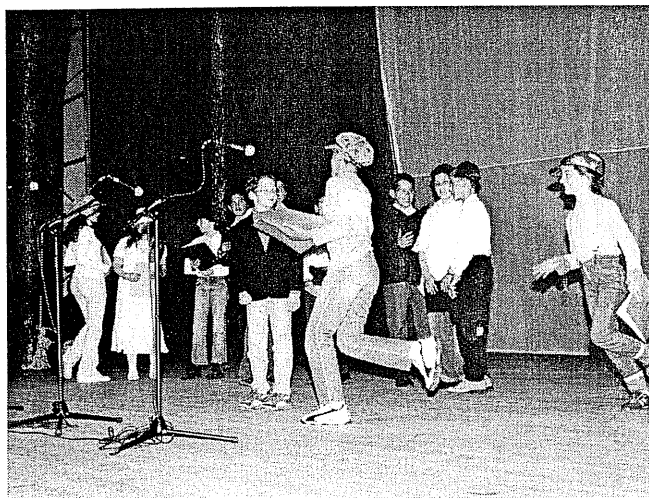
Ο Ευγένιος Τριβιζάς είναι αναμφίβολα ένας από τους πιο αγαπημένους σύγχρονους λογοτέχνες των παιδιών.

Το 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Πεδινής, θέλοντας να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τη ζωή και το έργο του, συμμετείχε με χαρά, κατά το περασμένο σχολικό έτος, στην υλοποίηση πολιτιστικού προγράμματος με θέμα: «Γνωριμία με το έργο του Ευγένιου Τριβιζά».

Η Β' και η Στ' τάξη, με την καθοδήγηση της Παιδαγωγικής μας Ομάδας και τη στήριξη της Υπεύθυνης Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Π/θμιας Εκπ/σης Ν. Ιωαννίνων, δραστηριοποιήθηκαν και συνεργάστηκαν για το σχεδιασμό, υλοποίηση και παρουσίαση του προγράμματος.

Οι στόχοι μας ήταν ξεκάθαροι: Πρώτα – πρώτα να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την παιδική λογοτεχνία. Να γνωρίσουν το συγγραφέα, ανιχνεύοντας στοιχεία μέσα στο έργο του που σχετίζονται με δικά τους βιώματα. Επίσης να ασκήσουν τη γραπτή και προφορική τους έκφραση και να μάθουν να εργάζονται σε ατομική και ομαδική βάση. Να αναπτύξουν εικαστικές και θεατρικές δεξιότητες και να εξοικειωθούν με τρόπους παρουσίασης της ίδιας τους της εργασίας.

Τα παιδιά εργάστηκαν συνεργατικά για να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμά μας. Χωρίστηκαν σε ομάδες, επέλεξαν τα βι-



βλία και, αφού τα μελέτησαν, έγραψαν τη διπλή βιογραφία του συγγραφέα (πραγματική και φανταστική) καθώς και περιλήψεις και αποσπάσματα από τα έργα του,



που τους τράβηξαν το ενδιαφέρον.

Ακόμη ζωγράρισαν ό,τι τα εντυπωσίασε και δραματοποίησαν τη σκηνή της μοναξιάς του σκιάχτρου, από το θεατρικό έργο «Το όνειρο του σκιάχτρου».

Οι μαθητές το απόλαυσαν πραγματικά ενώ τα έργα του Ευγένιου Τριβιζά λειτούργησαν καταλυτικά ως προς την επίτευξη των γλωσσικών και γνωστικών μας στόχων. Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές της πολιτιστικής ομάδας ανέπτυξαν πνεύμα συνεργασίας, ομαδικότητας και επικοινωνίας.

Η μέθοδος Project που χρησιμοποιήθηκε για να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν το θέμα, συνέβαλε στη σφαιρική καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών.

Το αποτέλεσμα αυτής της εργασίας ήταν καταπληκτικό.

Τα κείμενα, οι εργασίες και οι ζωγραφίες των παιδιών, οι φωτογραφίες και το

υλικό που συνέλεξαν, τα αποσπάσματα από το έργο του συγγραφέα καθώς και το θεατρικό απόσπασμα από το «Όνειρο του σκιάχτρου», δέθηκαν ευρηματικά σε μια θεαματική παρουσίαση.

Σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας ο Διευθυντής του σχολείου, κ. Θωμάς Ζυγκόπουλος, ήταν συμπαραστάτης μας, πρόθυμος να δώσει λύσεις στα όποια προβλήματα. Μας βοήθησε να μετατρέψουμε τα κείμενα σε ηλεκτρονική μορφή, μας διευκόλυνε ώστε να κάνουμε απερίσπαστοι τις απαραίτητες πρόβες και, γενικά, στήριξε με κάθε τρόπο την υλοποίηση του προγράμματος.

Ο ίδιος, με την ιδιότητά του ως μουσικού, μελοποίησε το «Τραγούδι της μοναξιάς» του σκιάχτρου, γράφοντας χαρακτηριστικά:

«Για να αποδώσω μουσικά το περιεχόμενο του ποιήματος του Ευγένιου Τριβιζά,



έγραψα τη μελωδία σε ελάσσονα κλίμακα και συγκεκριμένα στη ΜΙ ελάσσονα. Με τον τρόπο αυτό θέλησα να τονιστεί ο ψυχικός πόνος και να αναδυθεί μια οπτική μορφή της δραματικής κατάστασης του σκιάχτρου. Το σκηνικό και ο δραματικός τόνος αλλάζει τη στιγμή που κάποιο πουλάκι πλησιάζει το σκιάχτρο. Στο σημείο αυτό η μελωδία καταλήγει στην αντίστοιχη μείζονα κλίμακα για να αποδοθούν μουσικά τα πρωτόγνωρα συναισθήματα του σκιάχτρου, όπως η ανακούφιση, η χαρά και η λαχτάρα από την αναπάντεχη επαφή. Τα όργανα που αποδίδουν τη μελωδία είναι φλάουτο, όμποε, τρομπέτα, καμπάνες, κιθάρα και βιολιά.».

Το Πολιτιστικό μας πρόγραμμα παρουσιάστηκε στο κοινό της πόλης, με τον τίτλο «Αφιέρωμα στον Ευγένιο Τριβιζά», στο πλαίσιο της εκδήλωσης «*Βιβλίο: ανοιχτό παράθυρο στον κόσμο*», που διοργάνωσε η Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Ηπείρου, για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού Βιβλίου, τον Απρίλιο του 2004.

Επίσης, παρουσιάστηκε στις 2 Ιουνίου 2004, στο θέατρο Καμπέριο, στο πλαίσιο

της εκδήλωσης «*Διαδρομές Πολιτισμού*», που διοργανώθηκε από το Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Π. Ε. Ιωαννίνων, για την παρουσίαση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο Νομό Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2003-04.

Για το ανέβασμα της παράστασης, συνεργαστήκαμε με πρόσωπα και φορείς της πόλης, οι οποίοι με τις γνώσεις και την εμπειρία τους

μας βοήθησαν ώστε να έχουμε μια άρτια εμφάνιση.

Σημαντική στάθηκε επίσης η οικονομική στήριξη του προγράμματος από τα Αγαθοεργά Καταστήματα της Ιεράς Μητροπόλεως Ιωαννίνων, που μας επέτρεψε την κάλυψη σημαντικού μέρους των εξόδων μας και λειτούργησε ως ηθική αναγνώριση της προσπάθειάς μας.

Το αποτέλεσμα της όλης εργασίας ανταμείωσε τους κόπους μας.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε είχαμε την ευκαιρία να ζήσουμε το σχολείο της χαράς, της δημιουργίας, της επικοινωνίας και της αισθητικής απόλαυσης.

Ευχαριστούμε θερμά όσους μας βοήθησαν, μα πιο πολύ ευχαριστούμε τα παιδιά ...

Θεοδούλη Κοκκίνη

Δασκάλα

στο Δημοτικό Σχολείο Πεδινής

ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΣΠΗΛΑΙΟ - ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα Δημ. Σχολείου Κρύας

Το 2/θ Δημοτικό Σχολείο Κρύας υλοποίησε τη σχολική χρονιά 2003-2004 πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα: «Άνθρωπος και Σπήλαιο - μια διαχρονική σχέση». Το πρόγραμμα ήταν ενταγμένο στα πλαίσια των Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα οποία συντονίζει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και συγχρηματοδοτεί η Ευρωπαϊκή Ένωση. Στα πλαίσια του προγράμματος οι μαθητές ασχολήθηκαν με τον τρόπο σχηματισμού των σπηλαίων, τις μεθόδους εξε-



ρεύνησής τους, τη σημασία των σπηλαίων ως υπόγειων βιότοπων, αλλά και τη σπουδαιότητα που αυτά έχουν για τον άνθρωπο και τις τοπικές κοινωνίες.

Τα παιδιά έγραψαν:

«Επισκεφτήκαμε το σπήλαιο Περάματος, ένα τριώροφο παλάτι, με ασύγκριτες ομορφιές και θαυμαστά στολίδια, που συγκαταλέγεται ανάμεσα στα ωραιότερα των Βαλκανίων, ενώ ευτυχής συγκυρία υπήρξε και η έναρξη λειτουργίας του σπηλαίου «Ανεμότρυπα» στα Πράμαντα Ιωαννίνων στο οποίο, όταν πήγαμε, θαυμάσαμε από κοντά το υπέροχο αυτό δημιούργημα της φύσης και μείναμε έκθαμβοι μπρος στην απίστευτη ομορφιά

και τη μοναδική και ανεπανάληπτη εικόνα που αντικρίσαμε».

Παράλληλα, όμως, τα παιδιά έμαθαν να σέβονται το περιβάλλον είτε στην επιφάνεια είτε στα έγκατα της Γης, γιατί είδαν και κατάλαβαν ότι ακόμα και μέσα εκεί υπάρχει ζωή, ενώ κατανόησαν καλύτερα την εξελικτική πορεία του ανθρώπου και της ίδιας της Γης.

Στο χώρο του σχολείου οι μαθητές αποτύπωσαν στο χαρτί τις εμπειρίες τους και ζωγράρισαν όσα τους έκαναν εντύπωση από τις επισκέψεις στα δυο αυτά υπέροχα σπήλαια των Ιωαννίνων, εξέδωσαν ημερολόγιο για το 2004 με εικόνες από το σπήλαιο Περάματος, κατασκεύασαν τρισδιάστατη μακέτα σπηλαίου και ετοίμασαν την παρουσίαση του προγράμματος που έγινε στην Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών και την αφιέρωσαν στη μνήμη της μεγάλης Ελληνίδας σπηλαιολόγου Άννας Πετροχειλίου.

Υπεύθυνος από το Τμήμα Περιβαλλοντικής Α/θμιας Εκπαίδευσης ήταν ο Στέφανος Τσιάλος, συντονιστής ο δάσκαλος στο ηλοήμερο τμήμα του σχολείου Πουλίζος Χριστόφορος και στην Παιδαγωγική Ομάδα συμμετείχαν ο Δ/ντής του σχολείου κ. Λάμπρος Χρήστου, και η δασκάλα κ. Μαρία Οικονόμου.

Χρ. Πουλίζος



ΞΕΝΟΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΞΑ

Ξένος που υπήρξα
σ' έναν κόσμο
που ποτέ δέν έγινε
εύφορη μνήμη

Λησμονημένος
στην επανάληψη των ισχνών
αισθημάτων

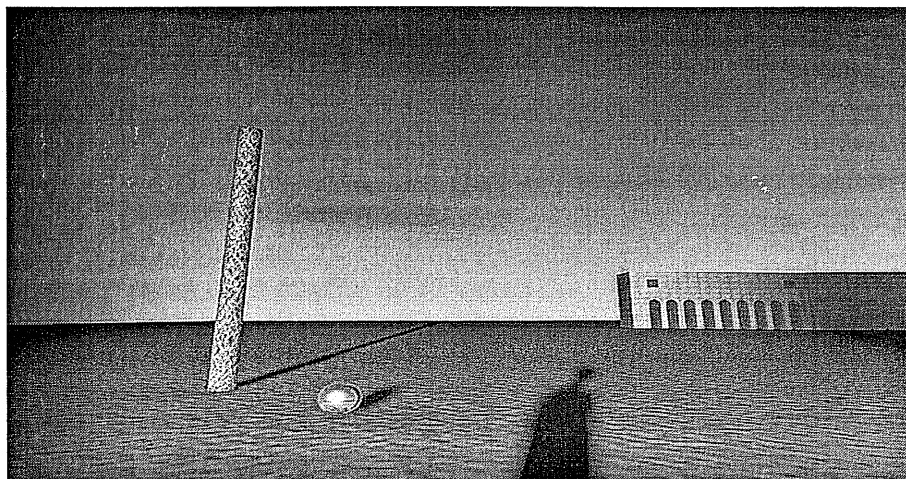
σε έρημους λόγους
που δε στέριωσαν κείμενο

και τα βήματά του ανοδήγητα
σε τόσους δρόμους
που ματαίωσε
ο παγερός χειμώνας των ψυχών

Ξένος που υπήρξα
σ' έναν κόσμο που πολύ αγάπησα

το σκοτεινό μου νόημα γυρεύοντας
στις λέξεις

Τάσος Κανάτσης, "Τα μέσα δάκρυα", Εκδόσεις ΠΛΑΝΟΔΙΟΝ, Ιωάννινα 2004, σελ. 38.



Κι ὅμως

Ξέρω

πὼς ἡ φωνή μου θὰ πνιγεῖ
στ' ἀτέλειωτα γυρίσματα τοῦ χρόνου
κι ὅμως φωνάζω.

Ξέρω

πὼς τὸ τραγούδι μου θὰ σβήσει
πρὶν φτάσει κὰν στὴν ἐπωδὸ του
κι ὅμως ἀκόμη τραγουδῶ.

Ξέρω

πὼς ὅ,τι κι ἂν σφυρίζω
στῶν ἀνέμων τὴ φτέρη θὰ διαβεῖ
κι ὅμως ἐπιμένω νὰ σφυρίζω
στοῦ δικοῦ μου κόσμου πάντα τὸν ρυθμό.

Νίκου Ποταμίτη, Ἐν ἐρηγήρσει, Ἐκδόσεις ΔΩΤΙΟΝ, Ἰωάννινα 2003, σελ. 31.

Ο Διονύσης Σαββόπουλος

με τις παιδικές χορωδίες των δημοτικών σχολείων Ελισαβέτειο και Καπλάνειο

Οι φίλοι του Διονύση Σαββόπουλου και πολλοί είναι και ανανεώνονται διαρκώς από νέες γενιές, αλλά και συνεχίζουν να παραμένουν σφόδρα φανατικοί. Αυτό έδειξε άλλωστε η χθεσινή αθρόα προσέλευση στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ιωαννιτών, όπου παρουσιάστηκε το βιβλίο του «Σούμα».

Τραγούδια του καλλιτέχνη ερμήνευσαν οι παιδικές χορωδίες του Ελισαβέτειου και Καπλάνειου Δημοτικού Σχολείου. Για το βιβλίο μίλησαν οι Αθανάσιος Σπέγγος, συγγραφέας, και Σμάραγδα Μανταδάκη, λέκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αποσπάσματα από το βιβλίο διάβασε ο Γεώργιος Γέργος. Τον Διονύση συνόδευσαν με τις κιθάρες τους οι Αλέξης Μπάγιας και Γιάννης Σταύρου.

