

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πάτρας  
Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

**Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ  
«Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ»**

Υπεύθυνη Καθηγήτρια : Κουγιά Βασιλική

Μετέχουσες Σπουδάστριες : Κατσίφη Παυλίνα

Μελίστα Θεοδώρα

Τσουκαλά Φωτεινή



*Πτυχιακή Εργασία για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία  
από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας  
και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας.*

Πάτρα, 2000

ΑΡΙΘΜΟΣ  
ΠΡΑΓΜΑΤΗΣ 3365

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας

Υπογραφή

Υπογραφή

Υπογραφή

**ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ**

Herbert  
Ψυχολογία  
Πρόβλ  
Παιδ. ψυχολογία

Ευχαριστούμε την καθηγήτριά μας, Κουγιά Βασιλική, για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την καθοδήγησή της.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	<i>Σελίδες</i>
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	2
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	9
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
* Το θέμα	12
* Σκοπός της μελέτης	13
* Ορισμοί όρων	13
II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	16
III. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	17
1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικοποίησης	17
1.2. Εξελικτική διαδικασία κοινωνικοποίησης	19
1.3. Φορείς κοινωνικοποίησης	20
1.3.1. Πρωτογενής κοινωνικοποίηση : Οικογένεια	21
1.3.2. Δευτερογενής κοινωνικοποίηση : σχολείο	23
: ομάδες	27
: επάγγελμα	29
1.4. Η αγωγή ως κοινωνική αλληλεπίδραση	30
1.5. Κοινωνική προέλευση και κοινωνικοποίηση	33
1.6. Η κοινωνικοποίηση εφ' όρου ζωής διαδικασία	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	45
2.1. Ορισμός οικογένειας	45
2.2. Ιστορική αναδρομή	47
2.3. Είδη οικογένειας	50
2.4. Σπουδαιότητα οικογένειας	50
2.5. Λειτουργίες της οικογένειας	53
2.6. Παράγοντες που συντελούν στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της οικογένειας	56
2.7. Παιδαγωγικοί γονεϊκοί ρόλοι και λειτουργικότητα της οικογένειας	58
2.8. Παράγοντες που επηρεάζουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας	62
2.9. Η «κρίση» του θεσμού της οικογένειας	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΕΙΟ	71
3.1. Σχολική ηλικία - Η αρχή του σχολείου	71
3.2. Προσαρμοστικότητα και προσωπικότητα	73
3.2.1. Προϋποθέσεις καλής προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο	78
3.2.2. Διαδικασία προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο	80
3.2.3. Αγωγή για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και προσαρμοστικότητας του μαθητή	81
3.3. Σχολική αγωγή. Εκπαίδευση	84
3.4. Η οργάνωση της σχολικής ζωής	89
3.5. Οι σκοποί του δημοτικού σχολείου	92
3.6. Το κοινωνικό κύρος και το σχολείο	94
3.7. Το σχολείο εργαστήριο ζωής	96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4° : ΔΑΣΚΑΛΟΣ	105
4.1. Η έννοια του ρόλου	105
4.2. Ο δάσκαλος ως ρόλος	105
4.3. Ιστορική Αναδρομή στους μεγάλους Παιδαγωγούς :	109
4.3.1. Ερρίκος Πεσταλοτσι (1746 - 1827)	109
4.3.2. Γεώργιος Κερσενσταϊνερ (1854 - 1932)	111
4.3.3. Τζων Ντιουι (1859 - 1952)	113
4.3.4. Μαρία Μοντεσσόρι (1870 - 1952)	114
<u>4.4. Η συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη</u>	116
4.5. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση του παιδαγωγού	124
<u>4.6. Ο ρόλος του δασκάλου και τα κίνητρα των μαθητών</u>	133
4.7. Σκοποί διδασκαλίας	137
4.8. Νέα θεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της διδασκαλίας	143
<u>4.9. Ο νέος παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου</u>	145
4.9.1. Ο ρόλος του είναι βοηθητικός	150
4.9.2. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός	151
4.9.3. Ο ρόλος του είναι συνεργατικός	154
4.9.4. Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός	157
4.9.5. Ο ρόλος του είναι δημιουργικός	159
4.9.6. Ο ρόλος του είναι ανταυταρχικός	162
4.9.7. Ο ρόλος του είναι κοινωνικός	164
4.9.8. Ο ρόλος του είναι πολιτικός	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° : ΜΑΘΗΤΗΣ	168
5.1. Ο μαθητής του δημοτικού	168
5.2. Ο ρόλος του μαθητή	170





8.2. Ψυχολογία και Παιδαγωγική	241
8.2.1. Σχέση της ψυχοπαιδαγωγικής με την ψυχολογία και την Παιδαγωγική	243
8.3. Τι είναι ψυχοπαιδαγωγική - Ορισμός	245
8.3.1. Αντικείμενο Ψυχοπαιδαγωγικής	248
8.3.2. Ο σκοπός της ψυχοπαιδαγωγικής	253
8.3.3. Αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής	254
8.3.4. Μέθοδοι έρευνας ψυχοπαιδαγωγικής	263
8.3.5. Η αξία της ψυχοπαιδαγωγικής	264
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 <sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	266
9.1. Κοινωνική εργασία στα σχολεία - Ιστορική αναδρομή	266
9.2. Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία	268
9.2.1. Συνεργασία με άτομο - οικογένεια (μικρο-επίπεδο)	269
9.2.2. Συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα	273
9.2.3. Συνεργασία με κοινότητα, συντονισμός φορέων πρόνοιας (μακρο-επίπεδο)	275
9.3. «Κοινωνική εργασία» ή «κοινωνική παιδαγωγική» ;	276
9.3.1. Η σχέση μεταξύ της κοινωνικής παιδαγωγικής και κοινωνικής εργασίας	277
9.3.2. Η εξέλιξη των δύο προσεγγίσεων στον τομέα της εκπαίδευσης	281
9.3.3. «Το κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο» ή «ο δάσκαλος ως κοιν. παιδαγωγός»	282
9.4. Η σχολική κοινωνική εργασία	291
9.4.1. Η εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Η δομική και η πολιτική της εξάρτηση	297
9.4.2. Οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας	300
9.4.3. Η αυτοαντίληψη της σχολ. κοινωνικής εργασίας	303

9.5. Μορφές και πρότυπα συνεργασίας με το σχολείο	304
9.5.1. Το πρότυπο της «υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου»	305
9.5.2. Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης»	306
9.5.3. Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης»	308
9.5.4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις	311
9.5.5. Ορια και δυνατότητες συνεργασίας των δύο θεσμών	315
9.5.6. Δυνατότητες συνεργασίας	317
9.6. Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού	326
9.6.1. Κοινωνική εργασία με ομάδες μαθητών	327
9.6.2. Κοινωνική εργασία με τους γονείς (μορφές που θα μπορούσε να πάρει)	329
9.6.3. Συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	332
9.6.4. Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	333
IV. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	335
V. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	340
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	344

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί, αν ο σημερινός δάσκαλος είναι καταρτισμένος και ικανός, να αντιμετωπίσει το μαθητή, ως μια σφαιρική οντότητα και όχι μόνο ως δέκτη στείρων γνώσεων. Και, κυρίως, αν ο σημερινός δάσκαλος μπορεί να έχει στοιχεία Κοινωνικού Λειτουργού.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, η αναπτυξη της μελέτης έγινε ως εξής :

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κοινωνικοποίησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διαδοχικές φάσεις εξέλιξης της κοινωνικοποίησης και διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο την επηρεάζει κάθε φορέας της σε πρωτογενές ή δευτερογενές επίπεδο. Ακόμα διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνική προέλευση επιδρά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται ο ορισμός της οικογένειας και ο διαχρονικός θεσμός της. Γίνεται ιστορική αναδρομή, διερευνούνται τα είδη της και παρουσιάζονται η σπουδαιότητα και οι λειτουργίες που επιτελεί η οικογένεια. Στη συνέχεια αναφέρονται οι παράγοντες που συντελούν στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της οικογένειας και οι παιδαγωγικοί γονεϊκοί ρόλοι.

Σε αυτό το κεφάλαιο, εκτός των άλλων, παρουσιάζονται επίσης οι παράγοντες που επηρεάζουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας και τα αίτια της «κρίσης» του θεσμού αυτού.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την σχολική ηλικία, διερευνάται η σχέση προσωπικότητας και προσαρμοστικότητας και παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις καλής προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο. Ακόμη αναφέρεται η διαδικασία προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο, η εκπαίδευσή του και ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής. Στη συνέχεια παραθέτονται οι σκοποί του

δημοτικού σχολείου, το κοινωνικό του κύρος και ο ρόλος του ως εργαστήριο ζωής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η έννοια του ρόλου και ειδικότερα ο δάσκαλος ως ρόλος. Γίνεται ιστορική αναδρομή στους μεγάλους παιδαγωγούς και στη συνέχεια παρουσιάζεται η συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη, οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση του παιδαγωγού, οι σκοποί της διδασκαλίας και η σπουδαιότητα των κινήτρων για ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Ακόμη γίνεται λόγος για τον νέο παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου που στοχο του θα είναι όχι μόνο η μάθηση αλλά και η ψυχοπνευματική ανάπτυξη του μαθητή.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά το μαθητή του δημοτικού και το ρόλο του μέσα στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, γίνεται μια σκιαγράφηση του ψυχολογικού πορτραίτου του «καλού» - «κακού» μαθητή. Έπειτα γίνεται λόγος για τη στάση του παιδιού προς το δάσκαλο και κατά πόσο αυτή επιδρά στη διαμόρφωση των στάσεων του δασκάλου και των σχέσεων του δασκάλου με τα παιδιά.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην παιδαγωγική σχέση και στα δύο μέλη της αμφίδρομης παιδαγωγικής διαδικασίας (παιδαγωγός και παιδί). Έπειτα, σημειώνεται η σπουδαιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή και η αξία της διαπροσωπικής σχέσης ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναφέρεται η σημασία των προσωπικοτήτων για τη διατήρηση και εξέλιξη της σχέσης. Ακολούθως, γίνεται μια παρατήρηση στη δυναμική των ρόλων στο σχολικό πλαίσιο και τέλος, παρουσιάζεται η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλων - μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη σχέση των δασκάλων με τους γονείς. Ακολουθεί η σύγκρουση του δασκάλου με τους γονείς και η στάση που πρέπει να έχει ο δάσκαλος απέναντί τους.

Τέλος, αναφέρεται η σημασία της γονεϊκής συμμετοχής και η σπουδαιότητα της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια,

ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική αγωγή που θα οδηγήσει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Στο όγδοο κεφάλαιο αναλύεται η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, από την παλαιά στη νεώτερη και στην σύγχρονη παιδαγωγική.

Πιο κάτω αναλύεται η σχέση της ψυχοπαιδαγωγικής με την ψυχολογία και την Παιδαγωγική. Στη συνέχεια αναφέρεται ο ορισμός της ψυχοπαιδαγωγικής το αντικείμενό της, ο σκοπός της, οι αρχές της, οι μέθοδοι έρευνας που χρησιμοποιεί και η αξία της, στην εκπαίδευση.

Στο ένατο κεφάλαιο αναφέρεται η ιστορική αναδρομή της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία, η συμβολή της και η συνεργασία της με το άτομο - οικογένεια, με την διεπιστημονική ομάδα και με την κοινότητα.

Πιο κάτω αναφέρεται η σχέση της κοινωνικής παιδαγωγικής και της κοινωνικής εργασίας και η εξέλιξή τους στον τομέα της εκπαίδευσης. Προχωρώντας την βιβλιογραφική μας μελέτη αναφέρουμε την εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, τη δομική και πολιτική της εξάρτηση, τους στόχους της και την αυτοαντίληψή της.

Στο ίδιο κεφάλαιο αναλύονται οι μορφές και τα πρότυπα της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο και οι θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις που παρουσιάζονται. Επίσης τα όρια και οι δυνατότητες των δύο θεσμών και οι δυνατότητες συνεργασίας τους.

Πιο κάτω αναλύεται ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, η εργασία του με ομάδες μαθητών, με τους γονείς, η συνεργασία του με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και η συνεργασία του με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Το θέμα

Υποθέτουμε ότι από τα βασικά καθήκοντα του δασκάλου εκτός της μετάδοσης των γνώσεων, είναι και η διαπίστωση των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Οι μαθητές δεν είναι μία αυτόνομη κοινωνική ομάδα με μοναδικό σκοπό και ενδιαφέρον την απόκτηση γνώσεων, αλλά μέλος μιας οικογένειας, της οποίας τις επιρροές δεχεται άμεσα ή κατά τρόπον που επηρεάζει τη συμπεριφορά και την επίδοσή του. Μέσω της οικογένειας, βέβαια, δεχεται επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η οικογένεια ασκεί μεγάλη επίδραση στην ανθρώπινη προσωπικότητα και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωσή της.

Τα οικογενειακά προβλήματα επιδρούν αρνητικά στην προσωπικότητα και συμπεριφορά του μαθητή. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μέση Ελληνική οικογένεια είναι τα διαζύγια, έλλειψη του ενός ή και των δύο γονέων, ανεργία και οικονομικά προβλήματα εν γένει, κακή συμβίωση των γονέων κ.α.

Από αυτή την οπτική γωνία βλέποντας τα πράγματα, πρέπει να πούμε ότι η γνώση των προβλημάτων των οικογενειών των μαθητών είναι από τα βασικά καθήκοντα του δασκάλου, καθώς επίσης η λειτουργία του ως κοινωνικού λειτουργού είναι πρωτεύον καθήκον του, προϋπόθεση της εν γένει αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού λειτουργού.

Στη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια να διαπιστωθεί βιβλιογραφικά, αν ο σημερινός δάσκαλος είναι καταρτισμένος ή ικανός και κυρίως αν είναι διαθέσιμος να λειτουργήσει ως κοινωνικός λειτουργός ώστε να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

## **ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διαπιστωθεί βιβλιογραφικά, αν, ο σημερινός δάσκαλος είναι καταρτισμένος, ικανός και διαθέσιμος να αντιμετωπίσει τον μαθητή, ως μία σφαιρική οντότητα και όχι μόνο ως δέκτη στείρων γνώσεων.

Επίσης να καταγραφούν τα προβλήματα, και που επιδρούν αρνητικά στην προσωπικότητα, συμπεριφορά και επίδοση του μαθητή.

### **Ορισμοί όρων**

Αγωγή (εκπαίδευση) τυπική - άτυπη : Με τον όρο τυπική αγωγή ή εκπαίδευση νοείται κυρίως η συμβατική εκπαίδευση που ακολουθεί προγραμματισμένη συστηματική διαδικασία όπως αυτή με τη σχολική φοίτηση. Καταχρηστικά ο όρος αποδίδεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιορίζονται στις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες αποκτώνται μόνο μέσα στην σχολική τάξη και που δεν αξιοποιούν τις ποικίλλες ευκαιριακές εμπειρίες των μαθητών έξω από το σχολείο.

Αντίθετα η άτυπη αγωγή ή εκπαίδευση αποκαλείται αυτή που αποκτάται έξω και πέρα από την αγωγή των σχολικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων με ατομική μελέτη και εμπειρία στα πλαίσια της κοινωνικής, επαγγελματικής και πολιτιστικής ζωής. (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, τόμος 1, σελ. 65).

Διδασκαλία : Η διδασκαλία είναι «μια διαπροσωπική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, παιδαγωγού και παιδαγωγουμένου,

είναι μια αμφίδρομη επικοινωνία που πραγματώνεται με τη μορφή διαπροσωπικής συνάντησης δασκάλου και μαθητή στο χώρο ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου». (Κρουσταλάκης 1993, σελ. 54).

Κίνητρο: «Είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση το άτομο» (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1988, σελ. 116).

Κοινωνικοποίηση: «Είναι η διαδικασία εκείνη με την οποία το άτομο αναπτύσσει τη δική του προσωπικότητα, εσωτερικεύοντας και αποδεχόμενος τον πολιτισμό της κοινωνίας του» (Χαραλαμπόπουλος 1987, σελ. 58).

Οικογένεια: «Κοινωνικός θεσμός εξαιρετικής σημασίας, που αναπτύχθηκε ιστορικά σε όλο σχεδόν τον κόσμο ως μονογαμικός δεσμός του άνδρα και της γυναίκας για την ικανοποίηση φυσικών αναγκών, την απόκτηση παιδιών και τη θεμελίωση μιας οικιακής κοινότητας» (Εγκυκλοπαίδεια Δομή, Εκδοτικός Οργανισμός «Δομή», Αθήνα 1972, τόμος 12, σελ. 60).

Προσαρμογή: «Η συνεχής και η δυναμική διαδικασία του ανθρώπινου οργανισμού να ανταποκριθεί και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προσωπικές του ανάγκες, τις επιδιώξεις και τις ιδιομορφίες της προσωπικότητάς του σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις, τις πιέσεις, τις προσδοκίες, τις επιταγές και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει, λέγεται προσαρμογή» (Κουλούρη - Αντωνακοπούλου, 1994, σελ. 191).



Ρόλος: «Ορίζεται το πλέγμα των προσδοκιών που αναφέρονται στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης ή τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα, ή ακόμη η μορφή που θα έπαιρνε η δράση του ατόμου, εάν επρόκειτο να δράσει αποκλειστικά με βάση τους κανόνες που ορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ως κατόχου μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης» (Γκοτοβος 1990, σελ. 108).

Σχολείο: Υπονοούνται, οι συστηματικά οργανωμένες μορφές διδασκαλίας και αγωγής καθώς επίσης και τα κτίρια που προορίζονται για αυτό τον σκοπό. (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, τόμος 8, σελ. 4.637).

Σχολική ηλικία: «Εννοούμε τη χρονική περίοδο από τις αρχές του έκτου έτους μέχρι περίπου το τέλος του ενδεκάτου. Πρόκειται κατά το χρονικό διάστημα όπου τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο». (Χαραλαμπίδης, 1987, σελ. 161).

Ψυχοπαιδαγωγική: «Είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που αναφέρεται στην αγωγή των παιδιών, ειδικότερα παρέχει γνώσεις για τη νοητική, συναισθηματική, βουλευτική και κοινωνική ανάπτυξη και γενικά για την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας» (Σάκκας, 1977, σελ. 16).

## **Μεθοδολογία**

Η παρούσα μελέτη αποτελεί βιβλιοανασκόπηση των διαφόρων θεωριών και ερευνών όσον αφορά την κοινωνική διάσταση του έργου του δασκάλου και για τον ρόλο του δασκάλου ως κοινωνικού λειτουργού.

Για τη συλλογή βιβλιογραφικού υλικού, επισκεφθήκαμε τις παρακάτω βιβλιοθήκες :

- Δημοτική Βιβλιοθήκη Πατρών.
- Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πατρών.
- Βιβλιοθήκη Τ.Ε.Ι. Πατρών.
- Παράρτημα Δημοτικής Βιβλιοθήκης Πατρών.
- Δημοτική «Παπαχαραλάμπειος» Βιβλιοθήκη Ναυπάκτου.
- Δημοτική Βιβλιοθήκη Ζακύνθου.

Η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει τη θεωρητική βάση, για τη διεξαγωγή έρευνας σχετικής με το κοινωνικό έργο του δασκάλου και για το κατά πόσο είναι ο σημερινός δάσκαλος είναι καταρτισμένος, ικανός και κυρίως, διαθέσιμος να λειτουργήσει ως Κοινωνικός Λειτουργός.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### **1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ**

#### **1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικοποίησης**

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» δηλώνει τη διαδικασία εκείνη με την οποία αναπτύσσει κάποιος τη δική του προσωπικότητα, εσωτερικεύοντας και αποδεχόμενος τον πολιτισμό της κοινωνίας του (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 58).

Με τον όρο «κοινωνικοποίηση» εννοείται η διαδικασία, κατά την οποία το άτομο εξελίσσεται και εντάσσεται στο περιβάλλον του (φυσικό και κοινωνικό), παραλαμβάνει και εσωτερικεύει πρότυπα συμπεριφοράς, κοινωνικούς κανόνες και αξίες, που το βοηθούν να αποκτήσει μία προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και να δρα στον κοινωνικό του περίγυρο (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 88).

Ο Parsons ορίζει την «κοινωνικοποίηση» απλά ως την «εσωτερικευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί» (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 18).

Η «κοινωνικοποίηση» εκφράζει το σύνολο των διαδικασιών που παιδαγωγικά χρησιμοποιούνται, για να οδηγηθεί βαθμιαίως το παιδί στην κατάκτηση και επέκταση της κοινωνικότητάς του. Η κοινωνικοποίηση είναι το μέσο που μας οδηγεί στην κοινωνικότητα, στην ψυχολογική ωριμότητα. Είναι η οδηγητική προσπάθεια που φθάνει στα βάθη του ψυχισμού για να βοηθήσει το άτομο να βγει από τον ασφυκτικό κλοιό του εγωκεντρισμού του, να περάσει στη θέση «Συ» και του «εμείς». Είναι, πρωταρχικά και κυρίως, οι σιωπηλές διεργασίες που γίνονται στο εσωτερικό του ανθρώπου, με σκοπό να ξεριζώσουν όλα τα ψυχολογικά εμπόδια και να ενισχύσουν τις υγιείς τάσεις, που ετοιμάζουν το έδαφος για μια

επιτυχημένη και άξια του ανανεωτικού κοινωνικού ρόλου του ανθρώπου, κοινωνική ένταξη και προσαρμογή (Κοσμόπουλος Α., 1990, σελ. 66).

Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Wurzbacher κυρίαρχη θέση στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης έχουν τρία στοιχεία : άτομο, κοινωνία, πολιτισμός. Από τη μια πλευρά υπάρχει δηλαδή το άτομο και από την άλλη η οργανωμένη κοινωνία. Για να μπορέσει το άτομο να ενταχθεί αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο είναι απαραίτητο να οικειοποιηθεί τον πολιτισμό της συγκεκριμένης κοινωνίας και να αναπτύξει την προσωπικότητά του σύμφωνα με το αξιολογικό σύστημα και το σύστημα συμπεριφοράς που το κοινωνικό σύνολο αποδέχεται (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 18).

Ο Rolf, H. G. λέει ότι, «η διαδικασία της κοινωνικοποίησης χαρακτηρίζεται από μηχανισμούς όπως : ταύτιση, μίμηση και μάθηση, κυρίως μέσω της αμοιβής ή της τιμωρίας, μέσω των οποίων το παιδί αποκτά τις προϋποθέσεις για μια επιτυχή ενσωμάτωσή του στην κοινωνία» (Καζαζή Μ., 1993, σελ. 31).

Το συμπέρασμα είναι ότι, ο άνθρωπος γεννιέται και διαμορφώνεται μέσα σε ένα σύστημα ηθών, εθίμων και εθνοκεντρικών τάσεων, το οποίο διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, από ομάδα σε ομάδα, από εποχή σε εποχή και το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Και αυτό γιατί το νόημα και η σημασία ενός φυσικού χαρακτηριστικού ή ενός ειδικού τρόπου νοηματικής, συναισθηματικής συμπεριφοράς είναι υπόθεση κοινωνικού προσδιορισμού. Εξαρτάται δηλαδή από το πως το βλέπει, το δέχεται, το υιοθετεί ή το απορρίπτει η κοινωνία μέσα στην οποία παρουσιάζεται και η οποία έχει διαμορφώσει τα δικά της αξιολογικά κριτήρια, τη δική της βιοθεωρία και κοσμοθεωρία.,

Η θετική στάση της κοινωνίας ενισχύει την εκδήλωση ορισμένων μορφών συμπεριφοράς, ενώ η αρνητική την αποθαρρύνει.

Κάθε κοινωνία και κάθε κοινωνική ομάδα προσφέρει στα μέλη της κοινές εμπειρίες, που ενισχύουν μια ιδιαίτερη συμπεριφορά και διαμορφώνουν ένα είδος προσωπικότητας με βασικά χαρακτηριστικά τις πολιτισμικές αντανακλάσεις της ορισμένης κοινωνίας ή ομάδας μέσα στην οποία η προσωπικότητα διαμορφώνεται. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ : 48).

## **1.2. Εξελικτική διαδικασία κοινωνικοποίησης.**

Η κοινωνικοποίησή δε συντελείται από τη μια μέρα στην άλλη, ούτε και ολοκληρώνεται ποτέ. Ο Durkheim δε θεώρησε ποτέ την κοινωνικοποίηση ως ένα στατικό ή παροδικό γεγονός, αλλά αντίθετα ως μια διαδικασία που διαρκεί όσο και η ζωή του ατόμου. Αφού δηλαδή το άτομο καλείται συνεχώς να ενταχθεί σε νέες ομάδες, να ενστερνιστεί νέες αξίες και μορφές συμπεριφοράς, σημαίνει ότι η κοινωνικοποίηση δεν ολοκληρώνεται ποτέ, αλλά παραμένει ως συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική συνείδηση. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 20).

Από παλιά επικράτησε ωστόσο η τάση να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε διάφορες διαδοχικές φάσεις από τις οποίες διέρχεται η κοινωνικοποίηση κατά τη συνεχή της εξέλιξη. Με μια προσεκτική προσέγγιση των διαβαθμίσεων αυτών της εξελικτικής διαδικασίας διαπιστώνει κανείς ότι η διάκριση αυτή δεν επιχειρείται με βάση το ίδιο πάντοτε στοιχείο. Άλλοτε φαίνεται να παίζει κυρίαρχο ρόλο ο βαθμός εξέλιξης του αναπτυσσόμενου ατόμου, άλλοτε ο κοινωνικοποιητικός φορέας που δεσπόζει και άλλοτε πάλι η λειτουργία που επιτελείται στη συγκεκριμένη φάση. (ό.π., σελ. 20).

Στην πρώτη περίπτωση θα μπορούσε να κατατάξει κανείς τον Freud. Η διάκριση π.χ. σε στοματικό, πρωκτικό και γενετικό στάδιο υποδηλώνει άμεσα τρία διαδοχικά εξελικτικά στάδια, τρεις διαφορετικούς βαθμούς εξέλιξης της ίδιας διαδικασίας. (ό.π., σελ.21).

Ο T. Parsons διακρίνει πέντε φάσεις στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης του παιδιού :

- Κυρίαρχη θέση παίρνει στην πρώτη φάση η μορφή της μητέρας και η δυαδική σχέση που το παιδί αναπτύσσει μαζί της.
- Στη δεύτερη φάση οι σχέσεις διευρύνονται και περιλαμβάνουν όλα τα μέλη της οικογένειας. Το παιδί στη φάση αυτή εντάσσεται στο οικογενειακό περιβάλλον.
- Στην τρίτη περιλαμβάνεται κυρίως η σχολική κοινωνικοποίηση και διαμορφώνεται ο ρόλος του φύλου και της ηλικίας.
- Στην τέταρτη υπερισχύουν οι ομάδες των συνομηλίκων στις οποίες το άτομο συμμετέχει με ευχαρίστηση.
- Στην πέμπτη φάση συμπεριλαμβάνεται, τέλος, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση. Όπως διαφαίνεται καθαρά βασικό στοιχείο στη διαφοροποίηση αυτή είναι ο εκάστοτε κυρίαρχος φορέας κοινωνικοποίησης.

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που εκτυλίσσεται σε διαδοχικές φράσεις με δική της η καθεμιά διάρκεια και ακολουθία, έχει επικρατήσει περισσότερο η διάκριση και ακολουθία, έχει επικρατήσει περισσότερο η διάκριση ανάμεσα σε πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση. (ό.π., σελ. 21).

### **1.3. Φορείς κοινωνικοποίησης.**

Στις οργανωμένες κοινωνίες η κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς πραγματοποιείται μέσα στα όρια των οργανωμένων

κοινωνικών δεσμών. Το γεγονός ότι η κοινωνία στηρίζεται πάνω στους δεσμούς αυτούς για τη διαίωνιση της αποκαλύπτει την ίδια τη φύση και την κοινωνική λειτουργία των δεσμών αυτών. Οι δύο βασικοί φορείς της κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα. (Κλωνάρης Χ., 1996, σελ. 36).

Η ανάπτυξη της κοινωνικότητας θεμελιώνεται αρχικά στην οικογένεια και ιδιαίτερα στις εμπειρίες που βιώνει το βρέφος στις σχέσεις του με τη μητέρα και τα άλλα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος (πρωτογενής κοινωνικοποίηση). Κατά τη νηπιακή, την παιδική και την εφηβική ηλικία η κοινωνικοποίηση συντελείται, παράλληλα προς την οικογένεια, και από άλλους παράγοντες, όπως το νηπιαγωγείο, το σχολείο, τις ομάδες ομηλικών, το ομαδικό παιχνίδι, τα μέσα μαζικής πληροφόρησης και ψυχαγωγίας και γενικά από τον κοινωνικό και πολιτιστικό περίγυρο (δευτερογενής κοινωνικοποίηση). Το παιδί και ο νέος ανάλογα με την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση και ιδιοσυγκρασία του και μέσα από τις διαδικασίες της ταύτισης και της μίμησης αφομοιώνει αντιστοίχα ερεθίσματα και διαμορφώνει την κοινωνική στάση του και συμπεριφορά. (Κακαβούλης Α., 1990, σελ. 103).

### **1.3.1. Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση : Οικογένεια**

Η οικογένεια ανήκει στους πρωτογενείς φορείς της κοινωνικοποίησης και αποτελεί ένα βασικό πεδίο πραγμάτωσης της αγωγής (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 112).

Η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα αγωγής. Και συντελεί ασφαλώς στη διαμόρφωση της προσωπικότητας - θεμελιώνοντας μάλιστα τα κύρια χαρακτηριστικά της κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας - καθώς και στη μορφοποίηση

του πλαισίου του ιδεολογικού «πιστεύω» των νεαρών μελών της. (Παπάζογλου Μ., 1984, σελ. 12).

Το παιδί, μέσα στην φυσική οικογενειακή ζωή δέχεται επιδράσεις και σε αυτές οφείλονται οι καταπληκτικές ομοιότητες, που παρατηρούνται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, τόσο στην εξωτερική συμπεριφορά, όσο και στις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις ιδιότητες του χαρακτήρα.

Στην οικογένεια το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά των γονέων του, ταυτίζεται μαζί τους και μπολιάζει τη δική του ύπαρξη με τα πρότυπα και τις αξίες των γονέων του. Εκεί το παιδί μαθαίνει να αγαπά και να αγαπιέται και από το συναίσθημα αυτό προέρχονται όλες οι άλλες κοινωνικές αρετές. Στην οικογένεια το παιδί αντιλαμβάνεται, με τρόπο φυσικό και αβίαστο ότι είναι μέλος ενός κοινωνικού συνόλου και οφείλει ορισμένες του επιθυμίες να τις θυσιάζει για χάρη της προκοπής του συνόλου. Εκεί ικανοποιείται η ανάγκη του «ανήκειν» και η παιδική ψυχή πλημμυρίζει με τα συναισθήματα της σιγουριάς, της αγάπης και της αποδοχής. Επίσης, τα παιδιά συνομιλούν, αναπτύσσουν σχέσεις, αποκτούν εμπειρίες, σχηματίζουν έννοιες και βρίσκουν λέξεις για να τις εκφράσουν και διαμορφώνουν έτσι τα γλωσσικά και πνευματικά τους χαρακτηριστικά. (Χαραλαμπόπουλος Β., 1987, σελ. 49).

Η σχέση μητέρας και παιδιού, έχει αποφασιστική σημασία για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Η υπομονετική και στοργική φροντίδα της μητέρας για το παιδί, το ζωντανό της παράδειγμα και γενικά όλες οι εκδηλώσεις της αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνει να κοινωνικοποιείται το παιδί. Η παρουσία της αποτελεί εγγύηση για να αποκτήσει το παιδί επαφή με πρόσωπα και πράγματα του



γύρω του κόσμου και να αισθανθεί ασφάλεια και αυτοπεποίθηση (Ξωχέλης Π., 1989, σελ. 67).

Η έλλειψη αναγκαίων σχέσεων με τη μητέρα, αναστέλλει την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, όχι μόνο γιατί εμποδίζει τη σύναψη και των μελλοντικών σχέσεων, αλλά γιατί οδηγεί στη βία και την επιθετικότητα. Ποτέ δε θα 'ναι ικανοί να δημιουργήσουν μια σχέση σε ένα υψηλό επίπεδο, όπως εκείνο της ταύτισης, γιατί ποτέ δεν έμαθαν να φτιάχνουν την πιο στοιχειώδη σχέση, την ανακλητική σχέση με τη μητέρα. Η φτώχεια των βρεφικών τους σχέσεων, θα μεταφρασθεί σε ένδεια των κοινωνικών τους σχέσεων. (Κοσμόπουλος Α., 1990, σελ. 68).

Η σημασία του ρόλου του πατέρα είναι εξίσου σημαντική με της μητέρας για την ανάπτυξη του παιδιού. Η απουσία του πατέρα κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού προκαλεί συχνά φοβίες και προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντικός είναι κυρίως ο ρόλος του πατέρα για την ατομική οροθέτηση του παιδιού, καθώς επίσης και για την διαφοροποίηση των δυό φύλων, δηλαδή για το σχηματισμό της ταυτότητας αγοριού και κοριτσιού (Ξωχέλης Π., 1989, σελ. 68).

### **1.3.2. Δευτερογενής Κοινωνικοποίηση : σχολείο.**

Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση δε συντελείται μέσα στον αποκλειστικό χώρο της οικογένειας, αλλά κυρίως έξω από το δικό της περιβάλλον. Ξεχωριστή θέση παίρνει στη φάση αυτή η σχολική κοινωνικοποίηση, που έχει πρωταρχική σημασία για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την κοινωνική του τοποθέτηση. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 24).

Το νηπιαγωγείο και το σχολείο μπορεί να γίνει ο κατεξοχήν παράγοντας δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Ως οργανωμένη

κοινότητα μπορεί να διαμορφώνει ένα κλίμα αγάπης, σεβασμού και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα διάφορα μαθήματα, αλλά και η καθημερινή επικαιρότητα της σχολικής ζωής αποτελούν ανεξάντλητη πηγή ερεθισμάτων για συζήτηση και ανάλυση θεμάτων για τις ανθρώπινες σχέσεις και για τη διαμόρφωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Η μέθοδος, το πρόγραμμα, οι αναπτυξιακές και μαθησιακές δραστηριότητες, η οργάνωση και η λειτουργία της σχολικής κοινότητας και οι διαπροσωπικές σχέσεις θα πρέπει να συγκλίνουν σταθερά στη διαμόρφωση ενός κλίματος μέσα στο οποίο θα ευνοείται συνεχώς και θα εξάιρεται η ανάπτυξη γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων. Ειδικότερα συμβάλλει στο σκοπό αυτό :

α) Η διαμόρφωση μιας θετικής στάσης της νηπιαγωγού και του δασκάλου έναντι του παιδιού, ώστε να θεωρείται ως αυτοαξία και ως άξιο αγάπης, σεβασμού και φροντίδας, ανεξάρτητα από τη δική του συμπεριφορά, την επίδοση και τα λοιπά στοιχεία της προσωπικότητάς του. β) Η επιδίωξη μιας στενότερης και βαθύτερης εξατομικευμένης σχέσης με κάθε παιδί και η σύναψη προσωπικής επικοινωνίας μαζί του, μέσα από την οποία θα διοχετεύεται η ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών του για στοργή, αναγνώριση, εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση. γ) Η οργάνωση της καθημερινής λειτουργίας της κοινότητας του νηπιαγωγείου και του σχολείου έτσι, ώστε να βιώνονται οι κοινωνικές αξίες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της αγάπης. δ) Η οργάνωση ειδικών ευκαιριών για πρακτική εκδήλωση από τη πλευρά των παιδιών φροντίδας και προσφοράς για το συνάνθρωπο. (Κακαβούλης Α., 1990, σελ. 104).

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά την περίοδο της

φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο τα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερη αυθορμησία και κοινωνικότητα, πρωτοβουλία και αυτονομία, αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για το περιβάλλον. Οι θετικές αυτές μεταβολές είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής επίδρασης που είχε η ευρύτερη οργανωμένη ομάδα των νηπίων, στην οποία τα παιδιά του νηπιαγωγείου είχαν ενταχθεί. (ό.π., σελ. 104).

Τα παιδιά που πρωτοπηγαίνουν στο Νηπιαγωγείο ή το Δημοτικό Σχολείο έχουν μια διαφορετική το καθένα συναισθηματική φόρτιση, γιατί προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ενστρωματώσεις και διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες. Διαφορετική είναι π.χ. η συναισθηματική φόρτιση ενός παιδιού που προέρχεται από μια αγροτική οικογένεια και διαφορετική ενός άλλου παιδιού που προέρχεται από μια οικογένεια επιστημόνων. (Χαραλαμπίδης Β., 1997, σελ. 52).

Για να σχηματιστεί η σχολική ομάδα αρχικά πρέπει να εξισωθεί αυτή η διαφορετική συναισθηματική φόρτιση, ώστε σιγά - σιγά να αρχίσουν να δημιουργούνται δεσμοί φιλίας και οι αρχάριοι των σχολείων να αρχίσουν να εντάσσονται στη σχολική τους ομάδα και να αντιλαμβάνονται τις υποχρεώσεις τους έναντι της πειθαρχημένης σχολικής ζωής και της οργανωμένης σχολικής μάθησης. (ό.π., σελ. 52).

Η ένταξη ενός παιδιού σε μια ορισμένη σχολική ομάδα εξαρτάται από τον τόπο διαμονής, την κοινωνική τάξη των γονέων του και την επάρκεια και δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού.

Ο τόπος διαμονής προσδιορίζει συνήθως το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει ο μαθητής. Η κοινωνική τάξη των γονέων προσδιορίζει τη μετέπειτα κοινωνική επαφή του παιδιού. (ό.π., σελ. 52).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η εκπαίδευση έχει σκοπό να συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών, για να μπορέσουν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να ενταχθούν, δηλαδή, δυναμικά στην κοινωνία με την έννοια της χειραφέτησης. Ένα σχολείο που δεν είναι προσαρμοσμένο σε μια αντισταθμιστική αντιμετώπιση των μαθητών, ιδίως των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα, χειροτερεύει την κατάσταση και δημιουργεί ταυτόχρονα επιπρόσθετα προβλήματα, τα οποία εκδηλώνονται με διάφορες μορφές στο σχολικό ή εξωσχολικό χώρο. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 14).

Η επάρκεια όμως και η δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζει όχι μόνο την οργάνωση και συνοχή της σχολικής ομάδας (σχολικής τάξης), αλλά κυρίως το ψυχολογικό κλίμα, που διαμορφώνεται μέσα στην ομάδα, και το οποίο επηρεάζει τόσο την απόδοση των μαθητών στα μαθήματα, όσο και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 52).

Η ψυχολογική ατμόσφαιρα της σχολικής ομάδας, που επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, δεν δημιουργείται μόνο από το δάσκαλο, αλλά και από τα παιδιά που κατέχουν κάποια θέση μέσα στην ομάδα και παίζουν κάποιο ρόλο στη σχολική ζωή. Αυτά τα παιδιά, ανάλογα με τις σχολικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά, φτιάχνουν το δικό τους μυστικό κώδικα επικοινωνίας και συμπεριφοράς και δημιουργούν μια σχολική ατμόσφαιρα, που άλλοτε διευκολύνει την ένταξη των άλλων παιδιών στην ομάδα και άλλοτε την εμποδίζει. Σε κάθε σχολική ομάδα υπάρχουν άτομα όμορφα, έξυπνα, εργατικά, καθαρά. Υπάρχουν όμως και άτομα δύσμορφα, κουτά, τεμπέλικα, άσχημα,

βρώμικα, κακομοίρικα. Τα πρώτα κατορθώνουν συνήθως και προσελκύουν την εκτίμηση των αρχηγών της ομάδας και βρίσκουν μια θέση μέσα σε αυτή. Τα δεύτερα, επειδή δεν νιώθουν πληρότητα και ασφάλεια, δεν κατορθώνουν να ενταχθούν στην ομάδα και να σταθεροποιήσουν κάποιο δεσμό φιλίας, απομονώνονται και υποφέρουν. (ό.π., σελ. 52).

Ο άνθρωπος είναι «φύσει πολιτικόν ζώον». Δηλαδή από τη φύση του οδηγείται στη συμβίωση μετά των ομοίων του και δημιουργεί ομαδική ζωή. Από τη γέννηση μέχρι το θάνατο είναι μέλος ανθρώπινων ομάδων και η ζωή του διακρίνεται για μια συνεχιζόμενη προσαρμογή στις απαιτήσεις των ομάδων, στις οποίες βρίσκεται αναγκαστικά ή θέλει να ανήκει. Μέσα στην ομάδα αποκτά πείρα και συλλογική συνείδηση. Δηλαδή μαθαίνει, μορφώνεται, σκέπτεται, συγκινείται, συνεργάζεται, αποφασίζει, θυσιάζεται. Με άλλα λόγια, διαμορφώνει, κάτω από την επίδραση των ομάδων, τον εαυτό του και γίνεται αυτό που μπορεί να γίνει : καλύτερος άνθρωπος και καλύτερος συνάνθρωπος. (ό.π., σελ. 52).

## **β) Ομάδες**

Σημαντική θέση κατέχουν ακόμη στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση οι διάφορες ομάδες στις οποίες το άτομο μετέχει, με διαφορετικά κριτήρια πάντοτε, όπως κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά, επαγγελματικά και πολιτικά. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 25).

Ειδικότερα, η ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου.

Το άτομο συμμετέχοντας στις δραστηριότητες της ομάδας των συνομηλίκων, αποκτά τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διεξαγωγή απλών παιχνιδιών και ενισχύεται συναισθηματικά.

Βασικές τέτοιες δεξιότητες είναι το τρέξιμο, το πήδημα, το πέταγμα, το πιάσιμο, το κλώτσημα της μπάλας, ο χειρισμός απλών εργαλείων, η αντίληψη τεχνασμάτων, η γρήγορη αντίδραση. Η ομάδα, επιβραβεύουσα τις επιτυχίες, ενισχύει τα μέλη της στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και εσωτερικής δύναμης, ενώ, τιμωρούσα τις αποτυχίες, περιφρονεί και απογοητεύει τα μέλη της στην απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων και συσσωρεύει μέσα τους ψυχική ένταση. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 50).

Η ομάδα των συνομηλίκων παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας.

Το παιδί, αισθανόμενο μέσα στην ομάδα αποδοχή και αναγνώριση, απομακρύνεται από το σπίτι για περισσότερο χρόνο, αναλαμβάνει την ευθύνη της προσωπικής του ασφάλειας, καταστρώνει σχέδια διερεύνησης του χώρου, εκλέγει φίλους, λαμβάνει αποφάσεις, ενεργοποιείται και γίνεται περισσότερο ελεύθερο, ανεξάρτητο, υπεύθυνο και αυτόνομο. Αντίθετα, το παιδί, που για κάποιο λόγο (άσχημη εμφάνιση, σωματική αναπηρία, γλωσσική ανωμαλία, υπερβολική δειλία κ.λπ.) δεν γίνεται αποδεκτό από τα μέλη της ομάδας του, αισθάνεται άσχημα, αποτραβιέται από την ομάδα, κλείνεται στον εαυτό του και γίνεται δειλό, νευρικό και εξαρτημένο πλάσμα. Εδώ τα αγόρια βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση έναντι των κοριτσιών, γιατί οι περισσότερες κοινωνίες επιτρέπουν περισσότερη ελευθερία δράσης στα αγόρια και λιγότερη στα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια δαπανούν περισσότερο χρόνο έξω από το σπίτι συντροφιά με τα μέλη της ομάδας, ενώ τα κορίτσια παραμένουν περισσότερο χρόνο μέσα στο σπίτι και θεωρούνται περισσότερο υπεύθυνα για τις δουλειές του σπιτιού. (ό.π., σελ. 50).

Η ομάδα των συνομηλίκων ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση του χαρακτηριστικού της κοινωνικότητας.

Το παιδί εντασσόμενο στην ομάδα υποτάσσεται στους νόμους τους. Κάθε ομάδα έχει τη δική της συνθηματική γλώσσα, τα δικά της εξωτερικά εμβλήματα, τους δικούς της κανόνες ζωής, που δύσκολα παραβιάζονται από τα μέλη της.

Τα μέλη της ομάδας απομακρύνονται σιγά - σιγά από τις προσωπικές εγωκεντρικές τάσεις και την «αυθεντία» των γονέων, εισέρχονται στους κανόνες και την «αυθεντία» της ομάδας, συνεργάζονται, συμπράττουν, νιώθουν τη χαρά του «συνανήκειν», ικανοποιούνται από τις συλλογικές αποφάσεις και δημιουργίες και τελικά περνούν στην «αυθεντία» των αξιών και γίνονται αυτόνομα ηθικά και κοινωνικά πρόσωπα, που διακρίνονται για μια πηγαία εσωτερική διάθεση προσφοράς προς το συνάνθρωπο. (ό.π., σελ. 51).

### **γ) Επάγγελμα**

Σοβαρή θέση στη δευτερογενή φάση έχει επίσης η επαγγελματική κοινωνικοποίηση. Η κοινωνία δεν είναι μόνο ιδεολογικό σύστημα και σύστημα αξιών, αλλά ταυτόχρονα και σύστημα τεχνικο-οικονομικό, που κατασκευάζει, διαδίδει και χρησιμοποιεί υλικοτεχνικά προϊόντα απαραίτητα για τη ζωή. Ένα τέλεια κοινωνικοποιημένο άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να ανταποκριθεί στο πλέγμα των υποχρεώσεων που θεσπίζει η μορφή αυτή της κοινωνικής δραστηριότητας. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 25).

Υπό τον όρο επάγγελμα εννοούνται κατά τρόπο συλλογικό όλες οι μορφές οργάνωσης στους (κοινωνικούς) χώρους παραγωγής, όπως π.χ. βιομηχανία, βιοτεχνία, υπηρεσίες, διοίκηση κ.α. Στους χώρους αυτούς εργάζονται τα άτομα έναντι συγκεκριμένης αμοιβής

αφού προηγουμένως έχουν αποκτήσει τίτλους με τα απαραίτητα προσόντα.

Το ενδιαφέρον παιδαγωγικό στοιχείο στον επαγγελματικό χώρο είναι η διαπίστωση ότι σ' αυτόν τον κοινωνικό χώρο συνεχίζεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου, έτσι ώστε η τελευταία δεν σταματά με το σχολείο. Ακριβώς το γεγονός αυτό σημαίνει ότι το επάγγελμα ασκεί επίδραση στο σχολείο, γιατί στο σχολείο θα πρέπει να αποκτήσουν τα βασικά προσόντα και δεξιότητες, που είναι απαραίτητα για μια δυναμική προσαρμογή του ατόμου στο χώρο της εργασίας. (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 113).

#### **1.4. Η αγωγή ως κοινωνική αλληλεπίδραση**

Η αγωγή είναι φαινόμενο σύμφυτο με την κοινωνική ζωή και συμπεριφορά του ανθρώπου και μάλιστα με την ιδιαίτερη τάση του για προσαρμογή στους όρους του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ιδιαίτερη αυτή τάση του ανθρώπου μαρτυρεί το διαβίου αγώνα του για οικειοποίηση και αφομοίωση εκδηλώσεων της κοινωνικής ζωής και μάλιστα στοιχείων της εθνικής μας παράδοσης, όπως είναι η γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, οι διάφορες θρησκευτικές και ηθικές αντιλήψεις, οι ιστορικές μνήμες, τα στοιχεία της λαϊκής τέχνης, τα πρότυπα και οι τρόποι ζωής κ.ά. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 33).

Μέσα στην κοινωνία κάθε άτομο με τη δημόσια και ιδιωτική του ζωή, με τις πράξεις και το λόγο του, το παράδειγμα, την όλη στάση και συμπεριφορά του, με τις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτει, ασκεί συνεχώς αγωγή σε άλλα πρόσωπα και ομάδες που απαρτίζουν τα διάφορα κοινωνικά μορφώματα, μέσα στα οποία ζει τούτο, επικοινωνεί με άλλα άτομα και εργάζεται. Κατά την επικοινωνία αυτή ασκείται αλληλεπίδραση, γίνεται ανταλλαγή πείρας, τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Ο άνθρωπος την ίδια



στιγμή που είναι πομπός ερεθισμάτων γίνεται και δέκτης ποικίλων μηνυμάτων που προέρχονται από το κοινωνικό του περιβάλλον. Έτσι η ζωή του από την ενδομήτρια φάση της, μέσω του ψυχοσωματικού οργανισμού της μητέρας, μέχρι το θάνατο αποβαίνει μια συνεχής παιδευτική διαδικασία, μια αλληλεπίδραση, ένα πολιτιστικό και κοινωνικό «δούναι - λαβείν», μια αμφίδρομη μορφωτική πορεία. (ό.π., σελ. 33).

Από τα όσα είπαμε μπορεί να συμπεράνει κανείς πως η κοινωνία με τη δομή και τις λειτουργίες της, με την καθημερινή πείρα ζωής που παρέχει στον άνθρωπο, αλλά και με τα μηνύματα και ερεθίσματα που διοχετεύει σ' αυτόν με τη βοήθεια των διαφόρων μορφωτικών οργανισμών, των ποικίλων ιδρυμάτων, των βασικών της θεσμών κ.λπ. γίνεται ένα σχολείο μεγάλης σημασίας για τον άνθρωπο. Εκεί ασκείται σε όλους ανεξαιρέτως, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο και κοινωνική προέλευση, αγωγή με μορφή αλληλεπίδρασης, άλλοτε συνειδητά και σκόπιμα, με τρόπο συστηματικό και σύμφωνα με προκαθορισμένο σχέδιο, και άλλοτε - τις περισσότερες φορές - τυχαία και ασυνείδητα. (ό.π., σελ. 33).

Ειδικότερα η κοινωνική αγωγή αναφέρεται στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού έτσι, ώστε να είναι σε θέση να συνάπτει γνήσιες αρμονικές σχέσεις με πρόσωπα του περιβάλλοντός του, να κατανοεί και να βιώνει τις κοινωνικές αξίες που εξυψώνουν τον άνθρωπο ως άτομο και ως κοινωνικό σύνολο και να υιοθετεί μορφές συμπεριφοράς που κινούνται από αγάπη στο συνάνθρωπο και από σεβασμό προς τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, τη δημοκρατία και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Η κοινωνική αγωγή βασίζεται στην έμφυτη κοινωνική ορμή, αλλά και στην πρώιμη εμφάνιση των κοινωνικών συναισθημάτων. Ξεκινά από την εσωτερική ανάγκη του παιδιού να συνάπτει γνήσιες

σχέσεις αγάπης, φιλίας, συντροφικότητας, συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, στοργής και αλτρουισμού. Ενώ παλαιότερα υποστηρίχθηκε από την ψυχαναλυτική θεωρία ότι η κοινωνικότητα αποτελεί εξιδανίκευση της επιθετικότητας, οι σύγχρονοι ψυχαναλυτές και η κοινωνική ψυχολογία δέχονται πως η κοινωνικότητα είναι η πρωταρχική ορμή του ανθρώπινου ψυχισμού και πως το αντίθετό της, η επιθετικότητα, δεν είναι παρά η αποτυχία της πραγμάτωσης της κοινωνικότητας. (Κακαβούλης Α., 1990, σελ. 102).

Η αγωγή που ασκείται στην κοινωνία, ως αλληλεπίδραση, επηρεάζει την όλη ψυχοσωματική υπόσταση του ανθρώπου με παραπέρα θετικά αποτελέσματα ή καμιά φορά αρνητικές επιπτώσεις σε ορισμένους επιμέρους τομείς της προσωπικότητάς του. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως η αγωγή ως αλληλεπίδραση καταλήγει και σε θετικά αλλά και σε αρνητικά πολλές φορές αποτελέσματα. Η τελευταία αυτή μορφή αγωγής, η αρνητική αγωγή, προέρχεται συνήθως από αρνητικά πρότυπα ζωής, μηνύματα και επιδράσεις του κοινωνικού περιγυρού που με συγκεκριμένη υπόσταση και αισθητικό περίβλημα, με τη βοήθεια μέσων επικοινωνίας και πολιτιστικών φορέων, προβάλλονται στο κοινό ως καλλιτεχνικές εκφράσεις, οι οποίες υποτίθεται πως λειτουργούν μορφωτικά.

Για τις διάφορες μορφές αγωγής του σημερινού ανθρώπου, όπως αυτές λειτουργούν στις σύγχρονες κοινωνικές ομάδες, γίνεται λόγος εκτενέστερα σε άλλο κεφάλαιο της μελέτης αυτής. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 34).

Στη σύγχρονη κοινωνία έχουν διαμορφωθεί δυσμενείς συνθήκες για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, όπως τα πυκνοκατοικημένα αστικά κέντρα, η ανταγωνιστική νοοτροπία, η μαζοποίηση και ο εγωκεντρισμός, οι απρόσωπες και τυποποιημένες

σχέσεις, η έλλειψη γνησιότητας και αυθορμησίας στην ανθρώπινη επικοινωνία και η απουσία ψυχικής επαφής μεταξύ των ανθρώπων. Η διαβρωτική επίδραση των συνθηκών αυτών διεισδύει καταλυτικά τόσο στη σύγχρονη οικογένεια, όσο και στο σχολικό θεσμό (νηπιαγωγείο και σχολείο), που είναι οι κατεξοχήν παράγοντες της κοινωνικοποίησης του παιδιού. (Κακαβούλης Α., 1990, σελ. 103).

Η κοινωνική αγωγή επομένως αποτελεί μια επιτακτική παιδαγωγική ανάγκη των καιρών μας ως αντίρροπη κίνηση προς το υπαρξιακό κενό, τη ψυχική απομόνωση και τη συναισθηματική ξηρασία που μαστίζει το σύγχρονο άνθρωπο και ως ανασταλτική δύναμη στην αυξανόμενη επιθετικότητα και εγκληματικότητα της εποχής μας. (ό.π., σελ. 103).

### **1.5. Κοινωνική Προέλευση και κοινωνικοποίηση.**

Ο όρος «κοινωνική τάξη» προϋποθέτει ιεράρχιση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, το οποίο ρυθμίζει τελικά το σύστημα στρωμάτωσης της κοινωνίας. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 69).

Οι τρεις βασικές κοινωνικές τάξεις είναι : η ανώτερη, η μεσαία και η κατώτερη. Οι βασικές συνθήκες διαφοροποίησης είναι: οι οικονομικές, οι οικολογικές και οι πολιτιστικές. Παρακάτω γίνεται εκτενέστερα λόγο για τις συνθήκες διαφοροποίησης.

#### **α) Οικονομικές συνθήκες.**

Όπως είναι γνωστό οι απαιτήσεις της ζωής είναι σήμερα ιδιαίτερα αυξημένες και η προσφορά σε καταναλωτικά αγαθά μεγάλη. Το οικονομικό στοιχείο υπεισέρχεται έντονα στη ζωή των ατόμων και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα παιδιά, αφού η οικογένεια

και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Στις οικολογικές συνθήκες ανάγεται επίσης η κατοικία της οικογένειας. Όπως είναι γνωστό, υπάρχουν οικογένειες με άνεση χώρου και άλλες πάλι, πολυμελείς συνήθως, που περιορίζονται σε λίγα μόνο τετραγωνικά. Οι στενόχωρες ωστόσο και ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης γίνονται συχνά αφορμή να προκληθούν εντάσεις και εκνευρισμοί ανάμεσα στους γονείς και να αναπτυχθεί έτσι επιθετική συμπεριφορά, που μεταδίδεται κατόπιν στα παιδιά. Ο μαθητής που δεν έχει δικό του δωμάτιο στο οποίο θα μπορεί κάθε στιγμή να εργαστεί, να αφήσει τα βιβλία του για μικρή διακοπή και να επανέλθει αργότερα, συναντά δυσχέρειες στην επίλυση των ασκήσεων και τη διεξαγωγή των εργασιών του. Με τον τρόπο αυτό επέρχεται υποβάθμιση της μάθησης και της προόδου του. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 73). Γνωστό είναι επίσης ότι οι συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας επηρεάζουν σοβαρά τη συχνότητα και το χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων της οικογένειας. Με τον τρόπο αυτό το είδος της κατοικίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το εύρος του κοινωνικού πλέγματος και την έκταση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στις οποίες αναπτύσσεται και διαμορφώνεται το παιδί. Οι συζητήσεις ωστόσο και τα ενδιαφέροντα των φίλων ή των συγγενών με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επικοινωνία επιδρούν στον πνευματικό του ορίζοντα και τους μελλοντικούς του προσανατολισμούς. Οι οικολογικές συνθήκες δεν καθορίζουν λοιπόν μόνο τον υλικότεχνικό εξοπλισμό της οικογένειας, αλλά έμμεσα ασκούν μεγάλη επίδραση στο πολιτιστικό της επίπεδο. (ό.π., σελ. 74).

έπαψε, να λειτουργεί ως μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης. Οι αγροτικές οικογένειες εξασφαλίζουν ορισμένα βασικά είδη διατροφής από τη δική τους παραγωγή, χρειάζονται όμως ακόμη ένα πλήθος βιομηχανικών προϊόντων για να προσαρμοστούν στο σημερινό τρόπο ζωής και να εκσυγχρονίσουν την παραγωγή τους.

Οι επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις ακραίες περιπτώσεις, στις περιπτώσεις, δηλ. της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης οικονομικής ευμάρειας. Η πρώτη περίπτωση επιφέρει σοβαρά εμπόδια και ασκεί ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, η δεύτερη αντίθετα παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό όλες τις ικανότητες και τα διαφέροντά τους. Πάντοτε όμως το οικονομικό στοιχείο έχει άμεση και έμμεση επίδραση, αφού αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση όλων των άλλων συνθηκών. Για τους λόγους αυτούς διαπιστώνεται ότι υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα στο οικονομικό επίπεδο των γονέων και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. (Πυργιωτάκης Ι., 1992, σελ. 72).

## **β) Οικολογικές συνθήκες**

Με τον όρο οικολογικές συνθήκες αναφερόμαστε αρχικά στο ευρύτερο περιβάλλον, το χωριό, την πόλη ή τη συνοικία στην οποία κατοικεί η οικογένεια. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό και ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των ατόμων. Έτσι οι διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα στα παιδιά διαφόρων συνοικιών της ίδιας πόλης και κυρίως ανάμεσα στα παιδιά των μεγαλουπόλεων, που μεγαλώνουν μέσα σε πυκνές κοινωνικές επαφές και τα απομονωμένα παιδιά της υπαίθρου είναι σημαντικές

### γ) Πολιτιστικές συνθήκες

Εδώ εντάσσονται οι αξιολογικές και κοινωνικές αντιλήψεις, το θρήσκευμα, οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, η σχολική και κοινωνική μόρφωση των γονέων, η καλλιέργεια των ξένων γλωσσών, της μουσικής και της τέχνης, η συχνότητα με την οποία η οικογένεια επισκέπτεται το θέατρο ή τον κινηματογράφο, η ποιότητα των έργων που προτιμά, η επαφή με το βιβλίο, η γλωσσική καλλιέργεια κ.λπ. Μέσα από όλη αυτή την πολυμορφία των συνθηκών, το παιδί δέχεται έντονες επιδράσεις, που είναι καθοριστικές για την παραπέρα εξέλιξη και προοπτική του. (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 75).

Σε μια οικογένεια π.χ. με ανεβασμένο πνευματικό επίπεδο, η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης είναι αυτονόητη, ενώ ταυτόχρονα δε λείπουν έργα που εκπροσωπούν άλλες εκδηλώσεις του πνεύματος. Ιδιαίτερη επίδραση ασκούν τα στοιχεία αυτά στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και τη σχολική του επίδοση, όπως θα αναπτύξουμε στη συνέχεια. (ό.π., σελ. 75).

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι τρεις ομάδες συνθηκών δεν απαντούνται αποκομμένες η μία από την άλλη, αλλά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους, συνυπάρχουν και δρουν ως ενιαίο όλο. Ρυθμιστικό ρόλο ασκεί κυρίως το οικονομικό στοιχείο, αφού αυτό οριοθετεί, σε μεγάλο βαθμό, τα πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνονται οι άλλες. Μια οικογένεια π.χ. με περιορισμένες αποδοχές δεν είναι εύκολο να δημιουργήσει για τον εαυτό της άνετες οικολογικές συνθήκες, αφού μια ευρύχωρη κατοικία δεν προσφέρεται στις δικές της οικονομικές δυνατότητες. Οι οικογένειες αυτές εξάλλου βρίσκονται πιο χαμηλά και από μορφωτική άποψη επειδή συνήθως δεν έχουν τα κίνητρα ή τις δυνατότητες για σχολική και κοινωνική μόρφωση. (ό.π., σελ. 75).

Με βάση την ανάλυση της κοινωνίας που αναφέραμε παραπάνω σημειώνεται προοδευτικά σοβαρή βελτίωση των συνθηκών αυτών, όσο προχωρούμε από τα κατώτερα στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Έτσι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις οικογένειες με κατώτερη και μεσαία κοινωνική προέλευση, σε ό,τι αφορά τις υλικοτεχνικές και τις πολιτιστικές συνθήκες. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στις οικογένειες της μιας ή της άλλης κοινωνικής τάξης, θα έρχονται σε αντιδιαστολή και αντιπαράθεση οι συνθήκες αυτές, οι οποίες τελικά διαμορφώνουν «μορφωσιογόνο» ή «μη μορφωσιογόνο» περιβάλλον για το παιδί. (ό.π., σελ. 75).

#### **δ) Κοινωνική προέλευση και συμπεριφορά των γονέων**

Η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνική τους τάξη και όπως θα φανεί από την αντιπαράθεση παρακάτω, «ο κοινωνικός χαρακτήρας των παιδιών που διαμορφώνεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στις οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης, είναι εντελώς διαφορετικές από τον κοινωνικό χαρακτήρα των παιδιών της εργατικής τάξης». (Πυργιωτάκης Ι., 1989, σελ. 77).

Οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης παρουσιάζουν αρχικά την τάση να αφιερώνουν περισσότερες ώρες για τα παιδιά τους, να παίζουν μαζί τους, να απαντούν στις ερωτήσεις τους και να τα βοηθούν στις δυσκολίες τους. Οι γονείς αντίθετα της κατώτερης κοινωνικής τάξης ασχολούνται πολύ λιγότερο και με διαφορετικό εντελώς τρόπο. Η συμπεριφορά τους είναι απρογραμματίστη, απορρέει από τις διαθέσεις της στιγμής και αποβλέπει κυρίως στην ικανοποίηση περιστασιακών αναγκών, χωρίς μακροπρόθεσμους στόχους και επιδιώξεις» (ό.π., σελ. 77).

Σύμφωνα με τον Parsons, σημαντικό ρόλο για το επίπεδο εκπαίδευσης που θα πετύχει το άτομο, και συνεπώς για την κοινωνική θέση που θα καταλάβει, παίζουν τόσο αντικειμενικοί παράγοντες (κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας), όσο και υποκειμενικοί (επίτευγμα του παιδιού). Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει στο σημείο αυτό, πως και οι υποκειμενικοί παράγοντες είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους απόρροια των αντικειμενικών. Τη σημασία που έχουν τα ερεθίσματα, που το παιδί παίρνει στα πλαίσια της οικογένειας για την ανάπτυξη της ευφυΐας τους, τη σχολική επίδοση και γενικότερα για επιτεύγματα, την έχουν επισημάνει τα αποτελέσματα μιας σειράς σχετικών ερευνών. Η ανάπτυξη ισχυρών κινήτρων για επίτευγμα επηρεάζεται από συγκεκριμένες μεθόδους αγωγής, στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Τέτοιες μέθοδοι είναι : αγωγή προσανατολισμένη στην επίδοση, την ανεξάρτητη σκέψη και δράση, με την έννοια της προετοιμασίας για αντιμετώπιση αργότερα σοβαρών επιλογών και προβλημάτων. (Νόβα - Καλτσούνη Χ., 1993, σελ. 120).

Στις μεθόδους και τους στόχους της αγωγής γίνεται πράξη ό,τι οι γονείς θεωρούν ως σημαντικό με βάση τις κοινωνικές εμπειρίες που έχουν, και ιδιαίτερα τις εμπειρίες τους στο επάγγελμα. Έτσι, οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων προσανατολίζονται περισσότερο στο να συνηθίσουν τα παιδιά τους στην καθαριότητα και την υπακοή, ενώ γονείς των μεσαίων στρωμάτων ενδιαφέρονται, όπως προαναφέρθηκε, περισσότερο να συνηθίσει το παιδί τους στην αυτονομία, στην πρωτοβουλία και τον αυτοέλεγχο. Χρησιμοποιούν επίσης σε μεγαλύτερη έκταση απ' ό,τι τα χαμηλότερα στρώματα ψυχολογικά μέσα πειθαρχίας, καθώς και λεκτική έκφραση του επαίνου ή της τιμωρίας. Αυτές δε οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης, καθιστούν



συγχρόνως δυνατή μια μεγαλύτερη σταθερότητα στη διαδικασία άθησης του παιδιού, επειδή κινούνται στο επίπεδο του συμβολικού. Γνωρίζουμε επίσης, πως αυτές οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης είναι σημαντικές και συντελούν στη σφυρηλάτηση μιας ηθικής συνείδησης και του αυτοελέγχου, καθώς και στη δημιουργία μιας θετικής εικόνας του «Εαυτού», πράγμα που με τη σειρά του αποτελεί βασική προϋπόθεση για μάθηση και σχολική επιτυχία. (ό.π., σελ. 120).

Σ' αυτή τη σε γενικές γραμμές προσέγγιση των διαφορετικών μεθόδων αγωγής πρέπει να αξιολογήσουμε και να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία, που έχει για το παιδί το εύρος και η ποιότητα του γλωσσικού κώδικα, που χρησιμοποιείται από τα μέλη της οικογένειας ως μέσο επικοινωνίας. Αποτελεί, όπως υποστηρίζουν οι ειδικοί, το σειсмоγράφο για την ποιότητα της σκέψης. Η λεκτική επικοινωνία των μελών της οικογένειας παρουσιάζεται εδώ ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντας όχι μόνο για την ομαλή ψυχική εξέλιξη του παιδιού, αλλά και για την εν γένει κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη. Η ποιότητα λεκτικής έκφρασης δεν αποτελεί μόνο ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά είναι σημαντικό για τις ψυχικές λειτουργίες και φυσικά για τη διαδικασία μάθησης. (ό.π., σελ. 121).

Οι γονείς της μεσαίας και της ανώτερης κοινωνικής τάξης διευκολύνουν την ετοιμότητα των παιδιών να αποκτήσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης, της γραφής και του νοερού λογισμού και να διαμορφώσουν τα γλωσσικά και πνευματικά τους χαρακτηριστικά, επειδή στην καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά χρησιμοποιούν μια περισσότερο επεξεργασμένη και καλλιεργημένη γλώσσα, αποτελούμενη από συνθετότερες προτάσεις, πλουσιότερο λεξιλόγιο, περισσότερα επιρρήματα και επίθερα, σέβονται τις

ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών, δημιουργούν μια ποιοτική σχέση μαζί τους και θέτουν στη διάθεση των παιδιών αρκετά μέσα για την απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων. Αντίθετα, οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής τάξης ελάχιστα υποβοηθούν τη γλωσσική και πνευματική εξέλιξη των παιδιών τους, επειδή στην καθημερινή επαφή μαζί τους χρησιμοποιούν μια γλώσσα στερεότυπη, περιορισμένη και φτωχή σε εκφράσεις που δεν διευκολύνει τα παιδιά να αποκτήσουν καθαρές και μεστές έννοιες και τις κατάλληλες λέξεις για να τις διατυπώσουν. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 50).

### Η κοινωνικοποίηση εφ' όρου ζωής διαδικασία

«Πολιτισμικές φάσεις της ζωής και κοινωνικοποιητικές προϋποθέσεις μιας εφ' όρου κοινωνικοποιητικής διαδικασίας στη βιομηχανική κοινωνία της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας.

Κοινωνιολογικές φάσεις της ζωής	Κοινωνικό πεδίο, κυρίαρχοι κοινωνιολογικοί προσανατολισμοί και ρόλοι των εταίρων.
1. Μικρό παιδί (μέχρι δύο ετών)	Μητέρα (και τα άλλα επιπλέον μέλη της μικρής οικογένειας).
2. Παιδί της οικογένειας (περίπου 2-4 ετών).	Η μικρή οικογένεια και ο κύκλος επικοινωνίας της (συγγενείς, γείτονες, φίλοι, ο ταχυδρόμος, ο γιατρός, ο παντοπώλης, ο τεχνίτης, κ.ά. πολλοί).

- |   |  |
|---|--|
| 3. Το παιδί ως γειτονόπουλο που παίζει με τα άλλα παιδιά (4-6 ετών).                              | Εκτός από τα παραπάνω 1 και 2, περιλαμβάνονται τα γειτονόπουλα, καθώς και τα παιδιά από το χώρο του νηπιαγωγείου.  |
| 4. Παιδί του σχολείου (6-15 ή 16 ετών).   | Εκτός από τα παραπάνω 1-3, μεγάλη σημασία αποκτά η δομή του δημόσιου σχολείου, η διδασκαλία και η εξέταση, με τους δασκάλους ως πρόσωπα αυθεντίας στη σχολική οργάνωση, ακόμα η κινητικότητα και η πειθαρχία στη συστηματική σχολική μάθηση και η ατομική άμιλλα απόδοσης.   |
| 5. Μαθητευόμενος μαθητής τεχνικής σχολής, τεχνικού ή επαγγελματικού λυκείου (περίπου 15-18 ετών). | Στους παραπάνω 1-4 τρόπους κοινωνικοποίησης προστίθενται η απασχόληση, η επαγγελματική σχολή, η ομάδα επικοινωνίας από νέους των ίδιων αντιλήψεων, που δημιουργούν μια υποκουλτούρα με τις ιδιαίτερες τοποθετήσεις των νέων. Εδώ υπερτερούν προβλήματα επαγγελματικής επιλογής, τόπος μόρφωσης και οι σχέσεις με το άλλο φύλο. |

- |   |   |
|---|---|
| <p>6. Ελεύθεροι νέοι ενήλικες (περίπου 18 ετών).</p> <p>Γάμος : οι γυναίκες παντρεύονται κατά μέσο όρο στα 22,9, ενώ οι άντρες στα 25,6 χρόνια.</p> | <p>Στα παραπάνω 1-5 προστίθεται ο επίσημος χώρος με την υποχρέωση της ψήφου και της στρατιωτικής υποχρέωσης στους στρατώνες ή σε αντίστοιχους οργανισμούς. Με την αποπεράτωση της μόρφωσης παρουσιάζεται μια εντονότερη αυτοκαθοριζόμενη επαγγελματική κινητικότητα. Προβλήματα αναζήτησης ενός συντρόφου για γάμο και ο προσανατολισμός σε μια οικογενειακή και επαγγελματική προοπτική εμφανίζονται στο προσκήνιο.</p>              |
| <p>7. Φάση της μεσαίας ηλικίας (από το γάμο μέχρι την εποχή που τα παιδιά φύγουν από το σπίτι περίπου 24-45-50 ετών)</p>                            | <p>Οι κοινωνικές δομές των πεδίων 1-6 επιδρούν επιλεκτικά. Εμφανίζονται νέες απαιτήσεις κοινωνικοποίησης από τη δική μας οικογένεια, το ρόλο των συζύγων και των γονέων. Εδώ υπάρχει η εμπειρία της προσωπικής εξάρτησης και της οικογενειακής θέσης από την επαγγελματική μόρφωση, επιμόρφωση και πρωτοβουλία. Επιπλέον, εμφανίζονται επιπρόσθετα κοινωνικοποιητικές επιδράσεις μέσω της συμμετοχής σε επαγγελματικούς συλλόγους</p> |

<p>8. Φάση του μεγαλύτερου ηλικιωμένου (περίπου 45-50 και 60-65 χρόνων. Η επαγγελματική συνταξιοδότηση).</p>	<p>γονέων και άλλων ενώσεις του ελεύθερου χρόνου.</p> <p>Εγγόνια, προβλήματα πεθερικών ρόλων, μείωση της επαγγελματικής απόδοσης, καθώς και της συναγωνιστικής ικανότητας, προβλήματα συναγωνισμού με νέους επαγγελματίες.</p> <p>Είσοδος των γονέων σε σύνταξη, εποχή της χηρείας και εμφάνιση της ανάγκης για φροντίδα από τους άλλους.</p>
<p>9α. Η φάση του σφριγηλού ηλικιωμένου κατά την ηλικία της σύνταξης (από 60-65 ετών).</p>	<p>1. Αντιπαράθεση με το πρόβλημα του συνεχούς ελεύθερου χρόνου, αποχωρισμός από την εργασία και τις επιδράσεις του επαγγέλματος.</p> <p>2. Αντιπαράθεση με θέσεις και δυνατότητες για ανάπτυξη νέων συνηθειών, απασχόληση με χόμπι που σχετίζονται με προηγούμενα ή σύγχρονα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και παρεμφερείς σχέσεις.</p>
<p>9β. Φάση κατά την οποία ο ηλικιωμένος άνθρωπος έχει ανάγκη από περιποίηση φροντίδα.</p>	<p>3. Αντιπαράθεση με μια συρρίκνωση του νοικοκυριού, με την ανάγκη για περιποίηση και</p>

	<p>απώλεια του συζύγου ή της συζύγου.</p> <p>4. Αντιπαράθεση με το πρόβλημα μιας κατάλληλης και ευχάριστης απόστασης από το νοικοκυριό, το γάμο και την οικογένεια των παιδιών.</p> <p>5. Συχνότερη επαφή με νοσοκομεία και οίκους προστασίας υπερηλίκων.</p> <p>6. Αντιπαράθεση με το πρόβλημα του τέλους της ζωής.</p>
--	--

Η κοινωνικοποίηση, τελικά, ως εφ' όρου ζωής διαδικασία, γίνεται λιγότερο φανερή κατά την έρευνα απλών κοινωνιών του παρελθόντος που διαφοροποιούνται αργότερα και είναι σχετικά «στατικές». Αντίθετα, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες που διαφοροποιούνται γρήγορα και δυναμικά, των οποίων οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δομές υπόκεινται σε ταχείες μεταβολές και αιφνίδιες αναμορφώσεις, αποκτά η διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης με την πάροδο του χρόνου υπαρξιακή και λειτουργική σημασία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Μ' αυτή συνδέεται η αναγκαιότητα της μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής». (Heneka H., 1989, σελ. 90-93).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

### ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

#### 2.1. «Ορισμός - Η οικογένεια ως θεσμός»

Από διάφορους επιστήμονες κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και ανθρωπολόγους έχουν δοθεί ορισμοί για την οικογένεια. Έναν ορισμό που μας δίνει η εγκυκλοπαίδεια Δομή είναι :

«Η οικογένεια είναι ένας κοινωνικός θεσμός εξαιρετικής σημασίας που αναπτύχθηκε ιστορικά σε όλο σχεδόν τον κόσμο ως μονογαμικός δεσμός του άνδρα και της γυναίκας για την ικανοποίηση φυσικών αναγκών, την απόκτηση παιδιών και τη θεμελίωση μιας οικιακής κοινότητας» (Εγκυκλοπαίδεια Δομή, τόμος 12, σελ. 60).

Ο Τσαούσης Δ. αναφέρει ότι η «οικογένεια είναι ομάδα ευρύτερη από το ζευγάρι που αποτελεί τη διαρκή νόμιμη γενετήσια ενωση. Περιλαμβάνει τους συζύγους, τα τέκνα και συχνά και τρίτα πρόσωπα, που συνδέονται με τους συζύγους με στενούς συγγενικούς δεσμούς» (Τσαούσης Δ., 1991, σελ. 440).

Ο Γ. Κακαβάς στο βιβλίο του, για την οικογένεια, αναφέρει ένα διευρυμένο ορισμό της οικογένειας :

«Η οικογένεια και η συγγένεια αποτελούν τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς που τους συναντάμε σε όλες τις κοινωνίες, από την αρχαιότητα ως σήμερα. Η οικογένεια είναι θεσμός, γιατί συνίσταται σ'ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων μεταξύ κοινωνικά προσδιορισμένων ρόλων.... Η καθολικότητα των θεσμών της οικογένειας και της συγγένειας οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελούν θεμελιακά στοιχεία της κοινωνικής οργάνωσης και

καλύπτουν βασικές ανάγκες της κοινωνικής ζωής. Οι βασικοί σκοποί τους οποίους επιδιώκουν είναι η οργάνωση της κοινωνίας σε διακριτά και αναγνωρίσιμα σύνολα με τα οποία εξασφαλίζεται η βιολογική αναπαραγωγή της (γέννηση, ένταξη και κοινωνικοποίηση των τέκνων), η εξασφάλιση της επιβίωσης των μελών που μετέχουν στα κοινωνικά σύνολα που ορίζουν οι θεσμοί της οικογένειας και της συγγένειας ....» (Κακαβάς Γ., 1995, σελ. 360).

Η οικογένεια είναι θεσμός, γιατί συνίσταται σε ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων μεταξύ κοινωνικά προσδιορισμένων ρόλων (σύζυγος, μητέρα, γιος, αδελφός κ.λ.π.). (Μουσούρου Λ., 1993, σελ. 15).

Ο θεσμός δεν δυναται να διαφοροποιηθεί, ακόμη και αν γίνεται μη αποδεκτός από κάποιο άτομο, ο προσδιορισμένος ρόλος του, ή η σχέση του ρόλου αυτού με έναν άλλο στα πλαίσια της οικογενειακής ομάδας. Ο θεσμός της οικογένειας βέβαια αφορά τους κοινωνικούς ρόλους, που δεν συμπίπτουν απαραίτητα με τους βιολογικούς. Εμφανίζεται διαφοροποιημένος κάθε φορά σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία. Αυτό οφείλεται στις λειτουργίες που έχει η οικογένεια και με τις οποίες ικανοποιούνται στοχοσπουδαίας σημασίας για τα άτομα και το σύνολο (ό.π., σελ. 15).

Στο βιβλίο της Χ. Κατάκη «Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας» αναφέρεται ότι «χωρίς την ύπαρξη ξεκάθαρα σκοπού για τη δημιουργία οικογενειας, οδηγούμεθα αναπόφευκτα στον κλονισμό του θεσμού». (Κατάκη Χ., 1984, σελ. 72).

Ο οικογενειακός θεσμός δηλαδή, βασίζει την γνησιότητά του στην ανάγκη του ανθρώπου να διατηρήσει την ίδια την ανθρώπινη υπόστασή του. Και αυτό μόνο μέσα από τις στενές οικογενειακές



σχέσεις, με την έντονη συγκινησιακή φόρτιση που αναπτύσσεται, είναι δυνατόν να επιτευχθεί (ό.π., σελ. 72).

## 2.2. «Ιστορική αναδρομή»

Η οικογένεια περιβλημένη από μύθους, ενδύεται σε κάθε κοινωνία μια εξιδανικευμένη μορφή. Γι' αυτό θα πρέπει να εξεταστεί στα πλαίσια μιας ιστορικής στιγμής με δεδομένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και με δεδομένους τους ρόλους των φύλων. (Χουντουμάδη Α., 1994, σελ. 63).

Η οικογένεια υπήρχε ανέκαθεν σε όλες τις κοινωνικές, αλλά η μορφή της άλλαζε συνεχώς. Σε αντίθεση με τη δομή και λειτουργία της πριν από μερικές εκατοντάδες χρόνια, η οικογένεια σήμερα τείνει να αποτελεί μια απομονωμένη ατομιστική μονάδα σχεδόν χωρίς καμία από τις αρχικές της λειτουργίες. Από τους κυριότερους λόγους ύπαρξής της σήμερα τείνει να είναι η ανατροφή και προστασία των παιδιών, ιδιαίτερα των πολύ μικρών. (ό.π., σελ. 63).

Η Χουντουμάδη αναφέρει ότι η παραδοσιακή αγροτική οικογένεια υπήρξε κάποτε ο βασικός κοινωνικός πυρήνας. Ο αριθμός των μελών ποίκιλλα ανάλογα με τους συγγενείς που την απάρτιζαν. Αποτελούσε παραγωγική και αναπαραγωγική μονάδα, απαραίτητη για τη ζωή των ατόμων και την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης, την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση της αναπτυσσόμενης γενιάς. Η κοινωνικοποίηση των περισσότερων παιδιών πραγματοποιείτο με τη συμμετοχή τους στην παραγωγική δουλειά των γονιών και των υπόλοιπων ενηλίκων. Την ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών δεν αναλάμβαναν ειδικά

εκπαιδευμένα άτομα, καθώς δημόσια και ιδιωτική ζωή δεν είχαν διαχωριστεί. Ο διαχωρισμός τους επήλθε αργότερα ως αποτέλεσμα της προϊούσας εκβιομηχάνισης. Δεν θα πρέπει βέβαια να βλέπουμε ρομαντικά και ειδυλλιακά την εποχή εκείνη, καθώς ασκείτο βία σε βάρος του ατόμου και είναι σίγουρο ότι δεν φρόντιζαν πάντα την ανάπτυξη των παιδιών. Αν η ψυχική εξάντληση ήταν ίσως περιορισμένη, η σωματική ήταν πιο εκτεταμένη από σήμερα. Τα παιδιά είχαν σημασία κυρίως ως πρόσθετη εργατική δύναμη και ως «ασφάλεια για τα γηρατιά». Οι ηλικιωμένοι φρόντιζαν τη νέα γενιά καθιστώντας περιττή την ανάγκη για παιδικούς σταθμούς. Ολοι είχαν κάποια λειτουργικότητα στο ευρύ οικογενειακό σύστημα. (ό.π., σελ. 64).

Με την εκβιομηχάνιση, παρατηρείται μαζική μετανάστευση στις πόλεις και η νέα μορφή οικογένειας που διαμορφώνεται είναι σε μεγάλο βαθμό πυρηνική. Η οικογένεια συρρικνώνεται και απομονώνεται, οι δεσμοί με τους συγγενείς αποδυναμώνονται, γεγονός που οδηγεί σε περιορισμό των αμοιβαίων υποχρεώσεων και της αλληλοβοήθειας. Η διαδικασία αυτής της εξατομίκευσης δεν έχει τελειώσει στις μέρες μας, αλλά εξακολουθεί να βρίσκεται σε εξέλιξη (ό.π., σελ. 64).

Η γεωγραφική κινητικότητα (μετανάστευση εσωτερική και εξωτερική), η συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα και η έλλειψη «ριζών» και καθαρής κοινωνικο-πολιτιστικής ταυτότητας ενισχύει τη σημασία της οικογένειας για το άτομο. (ό.π., σελ. 64-65).

Η οικογένεια σήμερα, αν και μικρότερη, υφίσταται πολύ περισσότερες πιέσεις από παλιότερα για να εκπληρώσει τις συναισθηματικές ανάγκες των μελών της, τις οποίες αναλαμβάνει να φροντίσει όλο και περισσότερο αποκλειστικά και ασφυκτικά.

οικογένεια (τον ιδιωτικό χώρο) και κοινωνικό χώρο (τον δημόσιο). (ό.π., σελ. 66).

Η μετάβαση από την αγροτική - γεωργική - παραδοσιακή κοινωνία στην αστεακή - βιομηχανική - σύγχρονη κοινωνία συνεπάγεται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις της οικογενειακής ζωής και της θέσης του παιδιού στην οικογενειακή ομάδα (ό.π., σελ. 66).

### 2.3. «Είδη οικογένειας»

Η οικογένεια διαχωρίζεται στα εξής είδη :

α) Στη μονογαμική οικογένεια που ως πυρήνα της έχει ένα ζεύγος συζύγων, με κυριότερη έκφρασή της τη συζυγική ή πυρηνική οικογένεια και την εκτεταμένη.

β) Στη πολυγαμική οικογένεια που στο σχήμα της εμπεριέχει παράλληλες οικογένειες, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με πολλαπλούς γάμους του ενός τουλάχιστον από τους συζύγους και διαχωρίζεται στην ομαδογαμία, πολυανδρία και πολυγυνία.

γ) Και τέλος στη μονογονεϊκή οικογένεια που περιλαμβάνει έναν ενήλικα με τα ανήλικα τέκνα του και μπορεί να προκληθεί από θάνατο του ενός συζύγου, από διαζύγιο ή συζύγους που βρίσκονται σε διάσταση, ή ακόμα και από γονείς εξώγαμων παιδιών (Τσαούσης Δ., 1991, σελ. 440).

### 2.4. «Η σπουδαιότητα της οικογένειας»

Ο Παπός Α. (1988), αναφέρει ότι :

«Ευρύτερες απόψεις, στο βιβλιογραφικό χώρο συγκλίνουν στη διαπίστωση, ότι η οικογένεια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αγωγής και μαθησης του ανθρώπου. Στην οικογένεια συντελείται η ωρίμανση και η δυνατότητα επιβίωσης του ατόμου, που ο Portman το χαρακτηρίζει «πρόωρο τοκετό». Η οικογένεια σε μια συνήθη δομή χαρακτηρίζεται ως «πυρηνική οικογένεια» και περιλαμβάνει τους γονείς και τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη δημιουργήσει δική τους οικογένεια. Η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως πρωτογενής παιδαγωγική ομάδα κατά την άποψη του Charles H. Colley. Στην παιδαγωγική διάσταση σημαντικό θεωρείται το γεγονός της επίδρασης που ασκεί η παρουσία μελών της οικογένειας στην ορθή διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του παιδιού (Παπιάς Α., 1988, σελ. 208).

Η οικογένεια ξεχωρίζει από τις άλλες κοινωνικές ομάδες, λόγω της σημαντικότητας της επιρροής της στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η άμεση επαφή του ατόμου με την οικογένεια και η μοναδική σχεδόν επιρροή της, για μεγάλο χρονικό διάστημα, σε μια περίοδο όπου ο ψυχικός μηχανισμός του ατόμου είναι εύπλαστος, εξηγεί την ξεχωριστή μορφοποιό δύναμη της οικογένειας. Εκτός αυτού, η δημιουργία έντονων συναισθηματικών δεσμών μεταξύ γονέων και παιδιών, έχει σαν αποτέλεσμα την ένταση και τη διάρκεια στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της. (Παρασκευόπουλος Ι., 1985, σελ. 144).

Ο Ιωαννίδης Ν., (1996), θέλοντας να δείξει τη σπουδαιότητα του ρόλου της οικογένειας, στην προετοιμασία του παιδιού στο σχολείο αναφέρει :

«Ανακοπή όχι μόνο της μάθησης αλλά και της ψυχολογικής γενικά εξέλιξης προκαλεί η εξαιρετικά αυστηρή ανατροφή και η άκαιρη παρέμβαση των γονέων. Τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο να μιλούν αλλά και να μην μιλούν, όταν διακόπτονται κατά την ώρα της ομιλίας τους ή όταν δεν δίνεται σ'αυτά ευκαιρία για έκφραση. Χωρίς την εξάλειψη του παρατεταμένου σε μακρές περιόδους φόβου, την εξάλειψη της αντικοινωνικής στάσης και του σχεδόν μόνιμα εκδηλούμενου θυμού, χωρίς την ικανοποίηση των φυσικών του αναγκών (είναι παιδιά που υποσιτίζονται και υποφέρουν από κάθε είδους εγκατάλειψη) και χωρίς ακόμη την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για την ικανοποίηση της περιέργειας και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του (γλωσσικών, αισθησιοκινητικών, γνωστικών), η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο θα παρουσιάζει πάρα πολλές δυσχέρειες. Είναι αδύνατο για τα ανίσχυρα και απελπισμένα άτομα να αποκαταστήσουν επαφή με άλλα, αν έχουν χάσει το θάρρος τους ολότελα» (Ιωαννίδης Ν., 1996, σελ. 53-54).

Ο Gerald N. (1987) τονίζει ότι :

«Ο στοχος του γονεϊκού έργου είναι διπλός. Στο πιο βασικό επίπεδο οι γονείς προστατεύουν και ανατρέφουν τα παιδιά τους για να μεγαλώσουν και να προκόψουν. Παράλληλα όμως οι γονείς φροντίζουν να δείξουν στα παιδιά τους πως να ζήσουνε μια γεμάτη, παραγωγική και ευτυχισμένη ζωή. Το γονεϊκό έργο είναι πολύ σοβαρή υπόθεση και συχνά είναι μια δέσμευση ισόβια. Το να ξεκινήσει κανείς ένα τέτοιο έργο ζωής χωρίς να γνωρίζει καλά τους σκοπούς και τις μεθόδους του είναι πολύ επιπόλαιο» (Gerald N., 1987, σελ. 12).

## 2.5. «Λειτουργίες της οικογένειας»

Παρά τις διαφοροποιήσεις τους στο χώρο και στο χρόνο και παρά τις διαφωνίες των κοινωνιολόγων ως προς την ταξινόμησή τους, οι λειτουργίες της οικογένειας μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες : (Κακαβάς Γ., 1995, σελ. 360).

1. Αναπαραγωγική λειτουργία : Πρόκειται για την απαραίτητη λειτουργία εξασφάλισης της βιολογικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Τα παιδιά είναι επίσης απαραίτητα για τη δημιουργία της οικογένειας ως ομάδας και για την εξασφάλιση της συνέχειας των συγγενικών δεσμών. Η σύγχρονη τεχνολογία και οι κοινωνικές αξίες των σύγχρονων κοινωνιών έχουν επιτρέψει το διαχωρισμό της αναπαραγωγικής λειτουργίας από τις σεξουαλικές σχέσεις. Έτσι, το σεξ και η αναπαραγωγή είναι πλέον δύο διαφορετικοί ατομικοί και κοινωνικοί σκοποί και άρα αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικές λειτουργίες της οικογένειας. (ό.π., σελ. 360).

2. Οικονομικές λειτουργίες : Διαφοροποιούνται περισσότερο από όλες τις άλλες σαν αποτέλεσμα του κοινωνικοοικονομικού εκσυγχρονισμού. Σε μια παραδοσιακή κοινωνία οι λειτουργίες αυτές συνίστανται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων όπου η κατανομή της εργασίας εξαρτάται από το φύλλο και καθιστούν την οικογένεια ως ομάδα μια πλήρη οικονομική μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης. Στις σύγχρονες αστικές και βιομηχανικές κοινωνίες περιορίζεται ο ρόλος της οικογένειας ως παραγωγικής μονάδας. Τα μέλη της προσφέρουν την εργασία τους μεμονωμένα έξω από τον κοινό οίκο και κερδίζουν ατομικά ο καθένας το εισόδημά τους. Ακόμη και ως μονάδα κατανάλωσης η οικογένεια έχει περιορισθεί, αφού σε σημαντικό ποσοστό τα μέλη της αυτονομούν όχι μόνο την παραγωγική τους ικανότητα αλλά και την ατομική καταναλωτική

τους συμπεριφορά. Η αλλαγή αυτή σημαίνει μεταξύ άλλων και τη δραματική διαφοροποίηση των ρόλων των φύλων. (ό.π., σελ. 360).

3. Εκπαιδευτικές λειτουργίες : Πρόκειται για λειτουργίες απαραίτητες, προκειμένου να εξασφαλισθεί η πολιτισμική αναπαραγωγή της κοινωνίας, δηλ. η αναπαραγωγή της ως κοινωνίας. Στις παραδοσιακές κοινωνίες, οι λειτουργίες της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης δε διαχωρίζονται. Στις σύγχρονες όμως κοινωνίες η εκπαίδευση αποτελεί ευθύνη εξειδικευμένων θεσμών (σχολείο, πανεπιστήμιο). (ό.π., σελ. 360).

Αν και η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνεται στις λειτουργίες και άλλων φορέων, αυτή παραμένει μια από τις σπουδαιότερες λειτουργίες της οικογένειας. Όπως η κοινωνικοποίηση είναι μια λειτουργία που διαρκεί όσο η ζωή του ανθρώπου, η παραπάνω σπουδαιότητα δεν περιορίζεται στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Αντίθετα, καθώς η διάρκεια ζωής επιμηκύνεται και οι ταχύρρυθμοι μετασχηματισμοί που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία επιβάλλουν συνεχείς αναπροσαρμογές στάσεων και συμπεριφορών, αυτή η λειτουργία της οικογένειας είναι όχι μόνο καίριας σημασίας για τα μέλη της και το κοινωνικό σύνολο αλλά και ενδεικτική των διαφοροποιήσεων που επιφέρει ο εκσυγχρονισμός. (ό.π., σελ. 360).

4. Ψυχολογικές λειτουργίες : συνίστανται κυρίως στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων να αισθάνονται ασφαλή και να απολαμβάνουν τη στοργή των άλλων. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η ταχύτητα των κοινωνικών μετασχηματισμών δημιουργεί ρευστότητα στις κοινωνικές σχέσεις και επομένως ανασφάλεια στα άτομα, η ικανοποίηση αυτών των αναγκών και κατ'επέκταση οι σχετικές λειτουργίες έχουν αποκτήσει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία. Ένα από τα προβλήματα της σύγχρονης οικογένειας είναι οι συχνά υπερβολικές προσδοκίες των μελών της για σταθερότητα και

ασφάλεια - προσδοκίες στις οποίες η σημερινή οικογένεια δύσκολα μπορεί να ανταποκριθεί. Μια σημαντικότερη εξέλιξη που πρέπει ιδιαίτερα να υπογραμμιστεί είναι η σταδιακή απώλεια από την οικογένεια της άλλοτε σημαντικής λειτουργίας κάλυψης των προνοιακών αναγκών των μελών της. Μια σειρά από εξειδικευμένους φορείς ανέλαβαν πλέον την φροντίδα των ασθενών και των αδύναμων, των βρεφών και των ηλικιωμένων, των ανέργων και των απόρων. Η εξέλιξη αυτή τείνει να αποδεσμεύσει την υλική μέριμνα από τη συναισθηματική στήριξη, που παραμένει ευθύνη της οικογένειας. Η στήριξη αυτή επαυξάνει την ήδη τεράστια σημασία που οι ψυχολογικές λειτουργίες της οικογένειας έχουν προσλάβει στις σύγχρονες κοινωνίες. (ό.π., σελ. 360).

Ο Παρασκευόπουλος Ι. στο βιβλίο του Εξελικτική Ψυχολογία αναφέρει τις εξής λειτουργίες που έχει αναλάβει και εκτελεί η οικογένεια :

α) Φροντίζει να ικανοποιεί τις βασικές βιολογικές ανάγκες και τη σωματική υγεία και ακεραιότητα του παιδιού.

β) Φροντίζει για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Να μάθει δηλαδή το παιδί τις μορφές συμπεριφοράς που απαιτεί η κοινωνική ομάδα από κάθε άτομο - μέλος της, και να της αποδεχθεί με θέρμη.

γ) Φροντίζει για τη δημιουργία υγιούς προσωπικότητας. Ισχυροποιεί και συντηρεί τη συναισθηματική ισορροπία την κοινωνική προσαρμογή και τη γενικότερη ψυχική υγεία του παιδιού.

δ) Φροντίζει για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων. Εξασφαλίζει στο παιδί ένα περιβάλλον πλούσιο σε μορφωτικά ερεθίσματα, έτσι ώστε να μπορεί να δραστηριοποιεί πλήρως τις νοητικές του ικανότητες και να τις εκμεταλλεύεται (Παρασκευόπουλος Ι., 1985, σελ. 144).



Ο Parsons αποδίδει στην οικογένεια δύο βασικές λειτουργίες:

- τη στοιχειώδη κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να γίνουν μέλη της κοινωνίας.
- τη σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων μελών του πληθυσμού.

(Μίσελ Α., 1985, σελ. 85).

## **2.6. «Παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της οικογένειας»**

Ο Κρουσταλάκης Γ. (1993) αναφέρει ότι :

Θα μπορούσε να πει κανείς πως η συμβολή της παιδευτικής και μορφωτικής λειτουργίας της οικογένειας στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού είναι μοναδικής σημασίας, και μάλιστα στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Στη λειτουργία αυτή παρεμβαίνουν καθοριστικά μερικοί βασικοί παράγοντες, οι οποίοι συντελούν και στη διαμόρφωση του όλου παιδαγωγικού χαρακτήρα της οικογένειας. Οι κυριότεροι απ'αυτούς είναι : (Κρουσταλάκης Γ. 1993, σελ. 69)

1. Η ύπαρξη ιδιαίτερων φυσικών δεσμών μεταξύ των μελών της οικογένειας. Οι δεσμοί αυτοί δημιουργούν κάποια αμεσότητα στις ενδοοικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις και κοινότητα ζωής, την οποία διέπει πνεύμα στοργής και σεβασμού προς την ανθρώπινη προσωπικότητα και περιφρουρούν οι κανόνες της οικογενειακής ηθικής. (ό.π., σελ. 69).

2. Η χαρακτηριστική συναισθηματική ατμόσφαιρα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Όπως είναι γνωστό, η οικογένεια ως σύστημα διακρίνεται για υψηλό βαθμό συναισθηματικότητας.

Στους κόλπους της δημιουργούνται ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί, οι οποίοι αποτελούν το προοίμιο εξαιρετικά έντονων και συνεχών επιδράσεων μεταξύ των μελών της. Έτσι η οικογένεια, ουσιαστικά αποβαίνει ένα δυναμικό σύστημα ανθρώπινων σχέσεων (noeud de relations) και μία ενότητα προσώπων, των μελών της, τα οποία διακρίνονται για τη δυναμική αλληλεξάρτηση που ρυθμίζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους. (ό.π., σελ. 69).

Μέσα λοιπόν στην οικογενειακή εστία υπάρχει συνήθως μεγαλύτερη συναισθηματικότητα, περισσότερη τρυφερότητα και ευσυγκινησία, απ'ό,τι σε μία σχολική τάξη ή σε μία ομάδα ομηλικών. Στην οικογένεια η μητρική αντίδραση σε μια κακή πράξη του παιδιού είναι συναισθηματικά πλουσιώτερη και πιο ανθρώπινη από την αντίστοιχη συμπεριφορά ενός δασκάλου σε παρόμοια πράξη του παιδιού μέσα στη σχολική κοινότητα. Σε τελευταία ανάλυση, η συναισθηματική αυτή αντίδραση της μητέρας αποτελεί χαρακτηριστικό παιδαγωγικό συνδυασμό της πιο μεγάλης λύπης και απογοητεύσεως με τη μεγαλύτερη κατανόηση, της αυστηρότητας με την επιείκεια. (ό.π., σελ. 69).

3. Η μεγάλη διάρκεια των παιδευτικών επιδράσεων στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως είναι γνωστό, το άτομο παραμένει υπό την άμεση παιδευτική επίδραση της οικογένειας για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του (βρεφική - παιδική - εφηβική ηλικία). (ό.π., σελ. 70).

4. Η τάση της παιδικής ψυχής να δεχεται, να εσωτερικεύει και να αφομοιώνει ανεξέλεγκτα και χωρίς περιορισμούς τα ποικίλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η τάση αυτή λειτουργεί αποτελεσματικότερα κυρίως στην πρώτη φάση της ατομικής ζωής του παιδιού, δηλαδή κατά την προσχολική του ηλικία (στα πρώτα 5 έτη της ζωής του), οπότε ο ψυχικός του μηχανισμός είναι αρκετά

εύπλαστος. Κατά την περίοδο αυτή, τότε δηλαδή που το παιδί ζει συνεχώς σε κατάσταση απόλυτης εξαρτήσεως από τους γονείς, τα πρώτα βιώματά του μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αφήνουν ένα βαθύ και ανεξίτηλο αποτύπωμα στην προσωπικότητά του (ό.π., σελ. 70).

## **2.7. «Παιδαγωγικοί γονεϊκοί ρόλοι και λειτουργικότητα της οικογένειας»**

Οι κοινωνικοί - παιδαγωγικοί ρόλοι των μελών της οικογένειας (του πατέρα, της μητέρας, των αδελφών, άλλων συνοικούντων με την οικογένεια προσώπων), ιδιαίτερα δε των γονέων, κατά περιόδους διαφοροποιούνται, ανάλογα με την παιδευτική λειτουργία που επιτελεί ο καθένας μέσα στην οικογενειακή ομάδα σε μια δεδομένη στιγμή. Η λειτουργία αυτή προσδιορίζεται πάντοτε με βάση την ηλικία και το φύλο του υποκειμένου της αγωγής, δηλαδή του παιδιού. Έτσι, εξετάζοντας τη διαφοροποίηση των λειτουργιών της οικογένειας και αντίστοιχα των γονεϊκών ρόλων, είναι δυνατό να διακρίνουμε : (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 71)

1. Παιδαγωγικές ενέργειες και μορφωτικές επιδράσεις που ασκούνται από τους γονείς (πατέρα - μητέρα) στο παιδί κυρίως στα πρώτα στάδια της ζωής του, οι οποίες έχουν ως στοχο την ικανοποίηση βασικών βιολογικών του αναγκών (τροφή, ύπνος, αφοδευση, σεξουαλικότητα κ.λ.π.). Η οικογενειακή αγωγή στη φάση αυτή περιορίζεται κυρίως στο βιολογικό τομέα (λειτουργία βασικής ενημερώσεως, πρώτης διδασκαλίας και καθοδηγήσεως του παιδιού).

2. Παιδευτικές προσπάθειες των γονέων που αποσκοπούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή στην εκμάθηση από μέρους του τρόπων συμπεριφοράς και μηχανισμών επικοινωνίας με το περιβάλλον, τους οποίους υιοθετεί και προβάλλει το κοινωνικό σύνολο ως πρότυπα ζωής. Στη διδακτική αυτή προσπάθεια, τις περισσότερες φορές, οι γονείς προβάλλουν με «τρόπο εποπτικό» για μίμηση τους εαυτούς τους, ως ιδανικά πρότυπα ζωής και συμπεριφοράς. (ό.π., σελ. 72).

Στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης του παιδιού εντάσσεται και η εκ μέρους των γονέων και άλλων προσώπων της οικογένειας προσπάθεια ενεργοποίησης των μηχανισμών διδασκαλίας - εκμάθησης των κοινωνικών ρόλων των φύλων μέσα στην οικογένεια. Οι γονείς, όπως είναι γνωστό, προσπαθούν να διδάξουν στο παιδί τους, το αγόρι ή το κορίτσι, τον αντίστοιχο στο καθένα κοινωνικό ρόλο, του άνδρα ή της γυναίκας. Έτσι λοιπόν διαφοροποιούν τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες (παιχνίδια, σπορ, εργασίες κ.λ.π.), την όλη συμπεριφορά του (συναναστροφές, ενδυμασία κ.λ.π.), με βάση το κοινωνικά αποδεκτό και καθιερωμένο ανδρικό ή γυναικείο πρότυπο (τρόποι πραγματώσεως των αρχετυπικών κοινωνικών ρόλων του άνδρα και της γυναίκας). Πρόκειται για ένα κοινωνικο-παιδευτικό μηχανισμό που λειτουργεί στους κόλπους της οικογένειας, όπου, μέσα σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη παιδαγωγική ατμόσφαιρα, μεταδίδονται ασυνείδητα (βιωματική προσπέλαση του γονεϊκού ρόλου) ή διδάσκονται στο παιδί συστηματικά ορισμένες στάσεις ζωής, τρόποι συμπεριφοράς και αξίες, τις οποίες αυτό με τη σειρά του τις υιοθετεί και τις αφομοιώνει. Η διδασκαλία - μετάδοση των παραπάνω στοιχείων πραγματώνεται κυρίως μέσω μιας πολύπλοκης διαδικασίας (γνωστική - αντιληπτική διαδικασία : παρατήρηση, ταυτισμός,

μίμηση, αφομοίωση), η οποία οδηγεί στον ταυτισμό του παιδιού με το γονεϊκό πρότυπο. (ό.π., σελ. 72).

Στην ηλικία των 5-6 ετών το παιδί κατέχει ήδη τα σχετικά με το ανδρικό και γυναικείο φύλο στερεότυπα, μέσω της μαθήσεως των κοινωνικών κανόνων του κόσμου των ενηλίκων. Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, το παιδί μαθαίνει τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων ταυτιζόμενο με τον γονέα του αυτού φύλου ή με πρόσωπα (π.χ. τα μεγαλύτερα αδελφια) του αντίθετου φύλου. Όταν ο γονέας είναι απών (φυσική ή συναισθηματική απουσία, αδιαφορία), το παιδί συναντά το ανδρικό ή γυναικείο πρότυπο έξω από την οικογένεια, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (ό.π., σελ. 73).

Μέσα λοιπόν στην οικογένεια το παιδί δεχεται τα πρώτα μαθήματα κοινωνικής αγωγής και αντιμετωπίζει τα βασικότερα προβλήματα της κοινωνικής ζωής (λειτουργία κοινωνικοποίησης του παιδιού) : το πως πρέπει να ζει το άτομο μέσα σε μια ομάδα, πως να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, προσαρμόζοντάς την προς εκείνη των άλλων ανθρώπων μέσα σε ένα δίκτυο πολύπλοκων σχέσεων. Οι κοινωνικές αυτές μαθήσεις είναι εξίσου θεμελιώδεις, όπως και οι βιολογικές, απευθύνονται δε στους πιο ζωτικούς μηχανισμούς της ψυχής του παιδιού και φθάνουν στον πυρήνα της προσωπικότητάς του. Έτσι, οι μέθοδοι που εφαρμόζει π.χ. η μητέρα, για να μάθει στο παιδί πως πρέπει να χρησιμοποιεί το πηρούνι ή πως πρέπει να πλένεται ή ακόμη πως πρέπει να συμπεριφέρεται στους μεγαλύτερους του θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού σημαντικότερες από τις μεθόδους εκείνες που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στο σχολείο, για να το διδάξει ανάγνωση ή αρίθμηση.

Οι παραπάνω παιδευτικές διαδικασίες τελούνται στο επίπεδο των κοινωνικών μαθήσεων του παιδιού, έχουν δε ως κύριο στοχο την κοινωνική του ανάπτυξη. (ό.π., σελ. 73).

3. Παιδαγωγικές ενέργειες και φροντίδες των γονέων που αποβλέπουν στην πλήρη ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού, οι οποίες συνθέτουν το πνευματικό του αποθεματικό. Οι ενέργειες αυτές (κυρίως διδακτική λειτουργία : μετάδοση πληροφοριών - γνώσεων), προσανατολισμένες συνήθως στο γνωστικό τομέα, έχουν ως βασικό σκοπό την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. (ό.π., σελ. 73).

4. Ιδιαίτερες προσπάθειες της οικογένειας που κατατείνουν στην κανονική συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, στην «ομαλή κοινωνική του προσαρμογή» και γενικότερα στην διατήρηση της ψυχικής του υγείας. Πρόκειται για διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε ένα άλλο επίπεδο, τελείως διαφορετικό από τα προηγούμενα. Εδώ τα μέλη της οικογένειας διαδραματίζουν ρόλους λιγότερο τυπικούς, περισσότερο ευαίσθητους και συναισθηματικά έντονους. Έτσι, στα πλαίσια των παραπάνω επιδιώξεων, ένα από τα μέλη της οικογένειας, συνήθως η μητέρα, ενδέχεται να είναι το πρόσωπο που δίνει αγάπη και στοργή στην οικογένεια - στοιχεία απαραίτητα για την διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας του παιδιού - ενώ παράλληλα κάποιος άλλος, ο πατέρας, είναι εκείνος που τιμωρεί και «τροποποιεί τη συμπεριφορά» του παιδιού. Ο ένας μπορεί να εκπροσωπεί το συντηρητικό πνεύμα, την «ηθική της οικογένειας» και την παράδοση. Ο άλλος ενσαρκώνει την τόλμη, τις νεωτεριστικές και επαναστατικές τάσεις της ζωής. (ό.π., σελ. 73).

Μερικές φορές μέσα στο σύστημα αυτό της αλληλοεπιδράσεως των μελών της οικογένειας, επικρατούν

ορισμένοι «ατυχείς πατρικοί ρόλοι», όπως εκείνοι του «αυταρχικού», του «χωρίς κύρος» πατέρα, του «αδιάφορου», του «συναισθηματικά απόντος» κ.α., οι οποίοι αποδιοργανώνουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας ή την εκτρέπουν προς κατευθύνσεις σκοτεινές και αβέβαιες. (ό.π., σελ. 73).

Μέσα στη συναισθηματική ατμόσφαιρα της οικογένειας, όπως αυτή διαμορφώνεται κυρίως από τη συμπεριφορά των γονέων (εναλλαγή ρόλων), τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους, για να διαδραματίσουν κι αυτά με τη σειρά τους κάποιο ρόλο μέσα στην οικογένεια και αργότερα στην κοινωνία : Ο ένας καταπιεσμένος από τον αυταρχικό του πατέρα, θα επιδιώξει να γίνει αποδεκτός από το περιβάλλον του ως το «υπάκουο» παιδί, που στην πραγματικότητα όμως θα είναι ένα «δειλό» και «κλειστό» στους άλλους άνθρωπος άτομο. Αντίθετα, κάποιος άλλος, «θύμα» της γονεϊκής υπερπροστασίας, αμυνόμενος, θα επιδιώξει να επιβληθεί στο περιβάλλον του «δυναμικά», με την επιθετική στάση : αυτός θα είναι ο «αρνητής των πάντων», το «πνεύμα αντιλογίας», ο «επαναστάτης», εκείνος που θα διακρίνεται για την πρωτοτυπία του. Μερικοί άλλοι, τέλος, θα διεκδικήσουν το ρόλο του «διανοούμενου», του «ορθολογιστή», του «φιλόδοξου», του «αδιάφορου», του «blase'», του «παραχαϊδεμένου», του «γελωτοποιού» (clown) κ.α. στην προσπάθειά τους να επισύρουν τον θαυμασμό του οικογενειακού περιβάλλοντος ή να κερδίσουν την εύνοια των γονέων τους. (ό.π., σελ. 74).

## **2.8. «Παράγοντες που επηρεάζουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας»**

Η παιδευτική λειτουργία, όπως παρατηρήσαμε προηγουμένως, κυριαρχεί στο ρόλο λειτουργικό φάσμα της οικογένειας. Η

σημαντική όμως αυτή λειτουργία, όπως απέδειξαν σύγχρονες ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές έρευνες, επηρεάζεται και ρυθμίζεται από ορισμένα κοινωνιολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν παράγοντες που συγκροτούν την ψυχοδυναμική της οικογένειας και δημιουργούν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της οικογενειακής ζωής. Υπό την ισχυρή επίδραση των παραγόντων αυτών διαμορφώνεται - σχεδόν οριστικά - ο πυρήνας της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 74).

1) Κοινωνιολογικοί παράγοντες :

α) Η σύνθεση της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Γ. Κρουσταλάκη :

- Ο αριθμός των μελών της (ολιγομελής - πολυμελής οικογένεια) : επηρεάζει τη λειτουργικότητα της οικογένειας και μάλιστα την παιδευτική της λειτουργία, διαφοροποιεί την αποτελεσματικότητα του γονεϊκού ρόλου, επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας, προσδιορίζει την ποιότητα της παιδευτικής διαδικασίας κ.λ.π.

- Τα τέκνα της οικογένειας : ο αριθμός των προσώπων, η διαφορά ηλικίας μεταξύ των αδελφών, το φύλο των αδελφών, η σωματική και ψυχική τους υγεία, η θέση του παιδιού στη σειρά των αδελφών (πρωτότοκος, δευτερότοκος, υστερότοκος), το μονογενές τέκνο (μοναχοπαίδι), οι δίδυμοι αδελφοί, η παρουσία στην οικογένεια πνευματικώς καθυστερημένου ή σωματικώς αναπήρου τέκνου, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων μελών της οικογένειας, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού.



- Η απουσία των γονέων : Η απουσία του ενός ή και των δύο γονέων από την οικογενειακή εστία επιδρά δυσμενώς στην όλη ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού. Για την ορθή αγωγή του παιδιού είναι απαραίτητη η παρουσία και η ομαλή συμβίωση και των δύο γονέων, διότι έτσι μόνο, με τη συνεχή επίδραση του παιδαγωγικού τους ρόλου είναι δυνατό να τελείται με επιτυχία η παιδευτική λειτουργία της οικογένειας.

Συνήθεις περιπτώσεις παιδιών που έχουν στερηθεί τους γονείς τους είναι : παιδιά ορφανά, εξώγαμα και έκθετα (ζουν σε ευαγή ιδρύματα, ορφανοτροφεία, οικοτροφεία κ.α.), παιδιά με γονείς διαζευγμένους ή με γονείς που βρίσκονται σε διάσταση, παιδιά θετών οικογενειών κ.α.

- Σοβαρές ή χρόνιες ασθένειες των γονέων : Επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι στο παιδί.

- Η παρουσία στο οικογενειακό περιβάλλον συγγενικών ή άλλων προσώπων : Τα πρόσωπα αυτά, τα οποία συμβιών με την οικογένεια, αποτελούν συνήθως βοηθητικούς παράγοντες στον τομέα της οικογενειακής αγωγής. Έτσι, τις περισσότερες φορές οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν αποτελεσματικά στο έργο της οικογενειακής αγωγής, ενώ άλλες φορές το αλλοιώνουν επικίνδυνα. (ό.π., σελ. 75).

β) Το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας :

Επιπρόσθετα, η κοινωνικο-οικονομική και η μορφωτική - πολιτιστική διάσταση της οικογένειας αποτελούν ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρά θετικά ή αρνητικά στην παιδευτική τους λειτουργία, ιδιαίτερα δε στους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, επηρεάζοντας έτσι καθοριστικά την απέναντι της κοινωνίας στάση του : Κοινωνική ζωή, κοινωνικοί

ρόλοι, διαπροσωπικές σχέσεις, υπερκινητικότητα, τάση προς μόνωση, αντικοινωνικά συναισθήματα, επαναστατικότητα κ.λ.π. Σήμερα πιστεύεται, πως τα παιδιά που ανατρέφονται σε πτωχά περιβάλλοντα από απόψεως οικονομικών δυνατοτήτων και μορφωτικών - πολιτιστικών ερεθισμάτων κινδυνεύουν να αποβούν ενήλικα άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. (ό.π., σελ. 75).

Οι κυριότεροι επιμέρους παράγοντες που προσδιορίζουν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι :

- Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της οικογένειας : Οι συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος, κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται το παιδί (ορεινή, πεδινή, παραθαλάσσια περιοχή, νησί κ.λ.π.). Η πόλη ή το χωριό, η συνοικία και η γειτονιά της κατοικίας της οικογένειας.

- Η οικονομική της κατάσταση : (πολύ πλούια, εύπορη, μέσης οικονομ. καταστάσεως, μέτριας οικονομ. καταστάσεως, πτωχή). Το επάγγελμα και τα εισοδήματα των μελών της οικογένειας (κυρίως του πατέρα και της μητέρας). Η οικονομική κατάσταση και ο τρόπος ζωής της οικογένειας (συσχετίσεις - επιδράσεις).

- Η κατοικία της οικογένειας : Μονοκατοικία ή διαμέρισμα πολυκατοικίας, ιδιόκτητη οικία ή με ενοίκιο, τρόπος δομήσεως, εσωτερική διαρρύθμιση, επάρκεια χώρων, ιδιαίτερο παιδικό δωμάτιο, αυλή, κήπος, κ.λ.π. (ό.π., σελ. 75).

Το μορφωτικό - πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας : Προσδιορίζεται κυρίως από τη μόρφωση των γονέων ή και άλλων συνοικούντων με την οικογένεια προσώπων : εγκύκλιος μόρφωση των γονέων, πανεπιστημιακές - μεταπτυχιακές σπουδές, τίτλοι σπουδών, ξένες γλώσσες, πολιτιστικά ενδιαφέροντα, καλλιτεχνικές ενασχολήσεις κ.λ.π.

Η όλη, εξάλλου, πνευματική και μορφωτική ατμόσφαιρα της οικογένειας (συμπεριφορά γονέων, συζητήσεις, ενασχολήσεις ελεύθερου χρόνου κ.α.) η ύπαρξη μιας πλούσιας οικογενειακής βιβλιοθήκης, το ενδιαφέρον των γονέων για τη μόρφωση και την πνευματική καλλιέργεια του παιδιού, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφωτική λειτουργία της οικογένειας και ρυθμίζουν τις πνευματικές της δυνατότητες. (ό.π., σελ. 76).

## 2) Ψυχολογικοί παράγοντες :

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα επισταμένως τους ψυχολογικούς παράγοντες που συντείνουν στη διαμόρφωση και διαφοροποίηση του όλου ψυχολογικού κλίματος της οικογένειας. Το κλίμα τούτο, όπως είναι φυσικό, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την όλη παιδευτική ατμόσφαιρα της οικογένειας, καθώς επίσης και τις επιμέρους μορφωτικές της λειτουργίες. Οι σημαντικότεροι από τους ψυχολογικούς αυτούς παράγοντες είναι :

- Η προσωπικότητα των γονέων : Η προσωπικότητα των γονέων, και μάλιστα ορισμένα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, όπως η σωματική διάπλαση και υγεία, η πνευματική κατάσταση και η ψυχική τους ωριμότητα και ισορροπία, η μόρφωση - ιδίως της μητέρας - η στάση τους απέναντι στο παιδί, οι διάφορες τάσεις, οι παιδαγωγικές τους αρχές, η στάση τους απέναντι στη σχολική αγωγή του παιδιού, η εθνικότητα, η υπηκοότητα, το θρήσκευμα, η θρησκευτικότητα, οι πολιτικές τους πεποιθήσεις κ.λ.π. αποτελούν παράγοντες που συνήθως επηρεάζουν - περισσότερο ή λιγότερο - την όλη εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και ιδιαίτερα τη μόρφωση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την κοινωνικοποίησή του.

- Η στάση των γονέων απέναντι στο παιδί : Η γονεϊκή συμπεριφορά και οι συζυγικές σχέσεις (προσπάθεια συσχέτισεως - ερμηνείας) : η ψυχρότητα, η μεταξύ των γονέων υποβόσκουσα δυσαρμονία, οι ταραγμένες σχέσεις και η χρησιμοποίηση του παιδιού από τους γονείς ως εκβιαστικού μέσου. Η στοργή των γονέων προς το παιδί, η υπερβολική τους αγάπη που εκδηλώνεται ως υπερπροστασία, η απορριπτική τους στάση απέναντι στο παιδί, η ιδιαίτερη προτίμηση των γονέων στο ένα ή το άλλο φύλο, και τόσες άλλες θετικές και αρνητικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς των γονέων, στάσεις, αλληλεπιδράσεις κ.λ.π. δημιουργούν τη συναισθηματική ατμόσφαιρα της οικογένειας και κατ'αυτό τον τρόπο επηρεάζουν καθοριστικά την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

- Οι παιδαγωγικές αρχές των γονέων : Η οικογενειακή αγωγή στο σύνολό της (γενικά χαρακτηριστικά), εφαρμοζόμενες μέθοδοι, χρησιμοποιούμενα από τους γονείς παιδαγωγικά μέσα (ποινή, αμοιβή, έπαινος, κ.λ.π.) αποτελέσματα της αγωγής. Οι παιδαγωγικές αρχές των γονέων και η πράξη της αγωγής : απόλυτη ελευθερία, άκρα επιείκεια, ελλογη αυστηρότητα, καταπίεση - σεβασμός της παιδικής προσωπικότητας.

Μέσα στο οικογενειακό ψυχολογικό κλίμα, που διαμορφώνουν από κοινού οι παραπάνω παράγοντες, αναπτύσσει το παιδί και ωριμάζει συναισθηματικά. Κατά την πορεία προς την ωριμότητα, η ψυχοδυναμική της οικογενειακής ομάδας θέτει ανεξίτηλη τη σφραγίδα της στην παιδική προσωπικότητα (ό.π., σελ. 77).

## 2.9. «Η κρίση του θεσμού της οικογένειας»

Η Κουτρουμάνου Ν. αναφέρει ότι η οικογένεια περνά κρίση και εξηγεί τα αίτια της, που είναι τα εξής :

«Στην εποχή μας, σ'όλες τις σχέσεις επικρατεί μια σύγχυση ρόλων που συνοδεύεται από συγκρούσεις, αμφισβήτηση, πίκρα, άρνηση και αδιαφορία. Απ'όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα και καταστάσεις πλήττεται σκληρά και ο δεσμός της οικογένειας. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε αυτή την κρίση και στην οικογένεια που παρουσιάζει τα παρακάτω φαινόμενα :

(Κουτρουμάνου Γ., 1987, σελ. 35).

- Κλωνισμός του θεσμού του γάμου με φυσική συνέπεια την ευκολία διάλυσης. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σ'ένα οικογενειακό περιβάλλον άσχημο, γεμάτο καυγάδες και γκρίνια των γονιών, επηρεάζονται αρνητικά ψυχολογικά, γεμίζουν κόμπλεξ, αισθάνονται ανασφάλεια και διαρκώς γίνονται θύματα μιας ανεξέλεγκτης ψυχολογικής βίας που τα συντρίβει. Έτσι η προσωπικότητα του παιδιού που μεγαλώνει σ'ένα τέτοιο κλίμα διαβρώνεται και σκληραίνει πρόωρα. Αργότερα, σαν ενήλικας, γίνεται τύπος «κλειστός» και εγωκεντρικός. Η αγάπη και η στοργή που του παρέχεται από τους συνανθρώπους του αμφισβητείται και συχνά δεν γίνεται αποδεκτή.
- Η μητέρα πολλές φορές για να βοηθήσει στον οικονομικό οικογενειακό προϋπολογισμό, αναγκάζεται να εργασθεί. Την ανατροφή του παιδιού αναλαμβάνουν άλλα πρόσωπα, με αποτέλεσμα να στερείται την στοργή και την παρουσία της, που του είναι πολύ αναγκαία για την ψυχική του υγεία.
- Η ελευθεριότητα των ηθών στην κοινωνική ζωή αγγίζει και την οικογένεια με αποτέλεσμα μέσα σ'αυτή να μην προβάλλεται η

ηθική ζωή και να υιοθετούνται τρόποι συμπεριφοράς απαράδεκτοι και ταπεινοί.

- Οι νέοι άνθρωποι που ενώνονται με τα δεσμά του γάμου, πολλές φορές είναι ανώριμοι οι ίδιοι και δεν έχουν την αντοχή, την πείρα και τη δύναμη να σηκώσουν τη μεγάλη ευθύνη της γέννησης και της ανατροφής των παιδιών με αποτέλεσμα να γίνονται νευρικοί, εριστικοί και κακότροποι μεταξύ τους. Τώρα διαπιστώνουν ότι η ευτυχία που ονειρεύονταν πριν το γάμο είναι ένα χαμένο ουτοπικό όνειρο.

- Η κατακόρυφη αύξηση των διαζυγίων, φανερώνει πως η πίστη στην οικογένεια έχει εξαφανισθεί και πως οι πιο πολλοί γάμοι δε στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, στην εκτίμηση και στην αγάπη, αλλά σε ανώριμα συναισθήματα όπως ενθουσιασμό, επιπολαιότητα, συμφεροντολογιστικό πνεύμα.

- Η ελλειψη επικοινωνίας των παιδιών με τους γονείς, δημιουργεί μοναξιά και στους δύο. Το παιδί υποφέρει, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, και γεμίζει ψυχικά τραύματα, αγιάτρευτα τις πιο πολλές φορές, που για πολλά χρόνια αργότερα με μικρές αφορμές «κακοφορμίζουν» και πονούν.

- Οι γονείς, απασχολημένοι και ταλαιπωρημένοι απ'τα καυτά καθημερινά προβλήματα δεν έχουν το χρόνο και τη δύναμη να συζητήσουν πολύ με τα παιδιά τους, να τα πλησιάσουν και να τους δημιουργήσουν ένα σταθερό αίσθημα ασφάλειας. Έτσι το παιδί γνωρίζοντας λίγο τους γονείς του, δεν τους υπολογίζει, ούτε τους σέβεται και συχνά τους επικρίνει και τους απορρίπτει. Αφού, λοιπόν, δεν τους αναγνωρίζει απειθαρχεί, δείχνει αδιαφορία, κοροϊδεύει, γίνεται ξεροκέφαλο και φέρεται ατομικιστικά. Οι γονείς μπερδεύονται, δεν ξέρουν τι συμβαίνει ούτε πως να συμπεριφερθούν.

- Οι νέοι μόλις συνειδητοποιούν την ταυτότητά τους, θεωρώντας το περιβάλλον της οικογένειας φορτικό και καταπιεστικό, επιζητούν με κάθε τρόπο να φύγουν απ' το σπίτι τους, να γίνουν ανεξάρτητοι. Η φυγή αυτή κρύβει πολλές παγίδες και οι γονείς αγχώνονται, νιώθουν αποτυχημένοι στο έργο τους και υποφέρουν.

- Η άτακτη, κάποτε, φυγή των νέων από την οικογένεια, οξύνει τα κοινωνικά προβλήματα και δημιουργεί οικογενειακά δράματα, γιατί συμβαίνουν τα εξής :

- Κατάληξη στον «υπόκοσμο».
- Νωθρότητα, αδιαφορία για εργασία, πέρασμα της ώρας σε μπαρ και καφετέριες.
- Εξαλλο, προκλητικό ντύσιμο, απλά από αντίδραση στο κατεστημένο.
- Φλερτ από μικρή ηλικία που πωρώνει και οδηγεί στην άρνηση του αληθινού έρωτα και της αγάπης.
- Δυστυχία, αδιέξοδο που οδηγεί στην χρήση ναρκωτικών και αυτά με τη σειρά τους οδηγούν στην στέρηση κάθε πραγματικής ελευθερίας, στην οδύνη και στο θάνατο.
- Άρνηση κάθε φραγμού προκειμένου να γευτούν εμπειρίες άγνωρες, αδιαφορώντας για τις συνέπειες. Έτσι αφύσικα πράγματα, όπως η ομοφυλοφιλία, θεωρούνται σαν φυσιολογικά, σαν απώτερη έκφραση ελευθερίας. (ό.π., σελ. 37-38).

Όλα αυτά τα σημάδια της κρίσης είναι ανησυχητικά και προβληματίζουν κάθε συνετό άνθρωπο της εποχής μας, που αγαπάει ακόμα τη ζωή και τον άνθρωπο και ελπίζει σ' αυτήν ότι θα φέρει καλύτερες μέρες». (ό.π., σελ. 38).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

### **3. ΣΧΟΛΕΙΟ**

#### **3.1. Σχολική ηλικία – Η αρχή του σχολείου**

Λέγοντας «σχολική ηλικία» εννοούμε τη χρονική περίοδο από τις αρχές του έκτου έτους μέχρι περίπου το τέλος του ενδεκάτου. Πρόκειται δηλαδή για το χρονικό διάστημα στην διάρκεια του οποίου τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 161).

Σε παλιότερες εποχές, η πρώτη μέρα στο σχολείο ήταν η πιο σημαντική εμπειρία της παιδικής ηλικίας. Σήμερα, οι επιπτώσεις της, έχουν κατά κάποιο τρόπο περιοριστεί, με την επικράτηση των προσχολικών προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία. Και σε πολλές χώρες με την πρόσμιξη εργασίας και παιχνιδιού στις πρώτες σχολικές τάξεις. Παρ' όλα αυτά, το σχολείο εξακολουθεί ν' αντιπροσωπεύει μια ολόκληρη νέα κατάσταση για το παιδί. Μπορεί ν' αποκτήσει αναγνώριση από τους άλλους με τα επιτεύγματά του. (Dreikurs R., 1979, σελ. 173).

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του. Τώρα το παιδί απομακρύνεται από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται στον ευρύτερο χώρο της σχολικής κοινότητας και των συνομηθών. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος, το παιδί πρέπει να αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες και να μάθει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς. (Παρασκευόπουλος Ι., 1985, σελ. 14).

Στην αρχή της «σχολικής ηλικίας» όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα, που δεν έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε Νηπιαγωγείο, αντιμετωπίζουν δυο βασικά προβλήματα προσαρμογής, τα οποία συνθέτουν μια δεύτερη κρίση στην



αναδυόμενη προσωπικότητά τους. Το ένα είναι η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της ομαδικής σχολικής ζωής και το άλλο η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της προγραμματισμένης μάθησης.

Το παιδί, που πρωτοέρχεται και πρωτοαντικρίζει το Δημοτικό σχολείο, αισθάνεται μέσα του μια συστολή, ένα δέος, μια ανασφάλεια και οι πρώτες του διαθέσεις έναντι του σχολικού χώρου και των δασκάλων είναι αρνητικές και πολλές φορές εχθρικές. Και αυτό γιατί βγαίνει από το γνώριμο και φυσικό χώρο της οικογένειας και μπαίνει στο άγνωστο και τεχνητό χώρο του σχολείου. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 162).

Έτσι αισθάνονται όλα τα παιδιά και τα πλούσια και τα φτωχά και τα έξυπνα και τα καθυστερημένα και αυτά που προσέρχονται σε καλά οργανωμένα σχολεία και εκείνα που προσέρχονται σε σχολεία ανάγκης, γιατί βγαίνουν από το φυσικό κλίμα του σπιτιού μέσα στο οποίο αισθάνονται ευτυχισμένα και εισέρχονται στο τεχνητό κλίμα του σχολείου μέσα στο οποίο ανησυχούν και αντικρίζουν ύποπτα τα καινούργια πρόσωπα που τα περιβάλλουν. (ό.π., σελ. 62).

Χρέος των γονιών είναι να δώσουν στο παιδί τη σωστή προετοιμασία για το σχολείο, ώστε να καταστεί ικανό να προσαρμοστεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. (Dreikurs R., 1979, σελ. 173).

Οι γονείς και γενικά το περιβάλλον θα συντελέσουν πολύ στην κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού τους αν έχουν φροντίσει από τη νηπιακή του ηλικία να του δώσουν σιγά-σιγά κάποια ανεξαρτοποίηση και αν το έχουν σωστά προετοιμάσει για το σχολείο, που δεν πρέπει να θεωρηθεί ούτε σαν τόπος τιμωρίας και περιορισμού, μα ούτε και μόνο ψυχαγωγίας. Πρέπει το παιδί να καταλάβει πως στο σχολείο θα μάθει, θα αναπτυχθεί, θα

έχει τις ευθύνες του μα και τις ανταμοιβές και την ψυχαγωγία του. (Χουρδάκη Μ., 1991, σελ. 90).

### **3.2. Προσαρμοστικότητα και Προσωπικότητα.**

Η συνεχής και δυναμική διαδικασία του ανθρώπινου οργανισμού να ανταποκριθεί και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προσωπικές του ανάγκες, τις επιδιώξεις και τις ιδιομορφίες της προσωπικότητάς του, σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις, τις πιέσεις, τις προσδοκίες, τις επιταγές και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει λέγεται προσαρμογή. (Καλούρη – Αντωνοπούλου Ρ., 1994, σελ. 191).

Η προσαρμογή επομένως δεν είναι μια σταθερή κατάσταση, αλλά μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον που μεταβάλλονται διαρκώς. Πρόκειται για μια εναρμόνιση των διαρκώς μεταβαλλόμενων κινήτρων της συμπεριφοράς προς το διαρκώς μεταβαλλόμενο φυσικοκοινωνικό περιβάλλον. Για τη σχολική πράξη αυτό σημαίνει ότι, κάθε φορά που θέλουμε να διορθώσουμε «κάτι» στη συμπεριφορά ενός παιδιού ή ενός εφήβου δεν πρέπει να εξετάζουμε μόνο το παιδί ή μόνο το περιβάλλον του. Πρέπει να εξετάζουμε τη στενή διαλεκτική σχέση παιδιού και περιβάλλοντος, για να διαπιστώσουμε αν τελείται ή όχι η προσαρμογή και πώς. Η ερμηνεία της νεανικής συμπεριφοράς δεν μπορεί να γίνει έξω από το κοινωνικό της πλαίσιο, ούτε με τις αξιολογικές κατηγορίες των ενηλίκων και αυτό γιατί τα παιδιά και οι νέοι δεν είναι όντα τελειωμένα και οριστικά φτιαγμένα και η συμπεριφορά τους διαμορφώνεται στα πλαίσια της δικής τους ζωής και νοοτροπίας. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 123).

Η ανθρώπινη προσαρμογή έχει δυο διαστάσεις : τη βιολογική και την ψυχολογική.

Η πρώτη συναρτάται με την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών και εξασφαλίζει την επιβίωση. Η δεύτερη σχετίζεται με την ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών και εξασφαλίζει την προσωπική και κοινωνική καταξίωση.

Σκοπός της βιολογικής προσαρμογής είναι το ξεπέραςμα των δυσκολιών που συναντούν τα οργανικά όντα στο περιβάλλον τους και η ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού τους, ώστε να διατηρείται η οργανική τους ισορροπία και να εξασφαλίζεται η ζωή τόσο των ατόμων όσο και του είδους. Σκοπός της ψυχολογικής προσαρμογής είναι το ξεπέραςμα των πάσης φύσεως δυσκολιών, που συναντούν οι άνθρωποι στη ζωή τους, και η ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών τους, ώστε να εξασφαλίζεται η προσωπική και κοινωνική πρόοδος. (ό.π., σελ. 123).

Η διαδικασία της προσαρμογής τίθεται σε λειτουργία με την εμφάνιση κάποιας ανάγκης ή κάποιου εμποδίου και παύει με την ικανοποίηση της ανάγκης ή την υπερνίκηση του εμποδίου.

Ο άνθρωπος, ζώντας μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, υποχρεώνεται να αντιμετωπίζει συνεχώς καινούργιες ανάγκες και απροσδόκητες καταστάσεις. Επομένως, η προσαρμογή του έχει δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα. Μια προσαρμογή που επιτυγχάνεται λ.χ. σήμερα μπορεί να κλονιστεί αύριο. Το άτομο στη ζωή του αναγκάζεται να προσαρμόζεται και να αναπροσαρμόζεται συνέχεια. Πολλοί ψυχολόγοι αντί του όρου «προσαρμογή» χρησιμοποιούν τον όρο «προσαρμοστικότητα», για να δηλώσουν ότι η προσαρμογή δεν είναι ποτέ μια σταθερή κατάσταση, αλλά μια ενέργεια δυναμική που διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή και παρουσιάζεται με δύο όψεις : την προσαρμοστικότητα του ατόμου προς τις κοινωνικές συνθήκες και την προσαρμοστικότητα των κοινωνικών συνθηκών προς τις ανάγκες του ατόμου. (ό.π., σελ. 124).

Η προσαρμογή προς τις κοινωνικές συνθήκες θεωρείται επιτυχημένη, όταν το άτομο ικανοποιεί τις ανάγκες του κατά τρόπο σύμμετρο και κοινωνικά αποδεκτό, με αποτέλεσμα το ίδιο να μένει ευχαριστημένο από τη ζωή του και οι άλλοι ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά του. Η προσαρμογή των κοινωνικών συνθηκών προς τις ανάγκες του ατόμου θεωρείται επιτυχημένη, όταν το άτομο βρίσκεται σε ενεργητική κατάσταση, όταν δηλαδή σκέπτεται, προβληματίζεται, αγωνίζεται, λαμβάνει αποφάσεις και αναλαμβάνει ευθύνες με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών και την ικανοποίηση των αναγκών. Η παθητική στάση του ατόμου έναντι των δυσμενών κοινωνικών συνθηκών δεν φανερώνει σωστή προσαρμογή, αλλά αλλοτρίωση του ατόμου. Όποιος ζει και κινείται μόνο στη σφαίρα της ικανοποίησης των αναγκών της επιβίωσης και αναπαραγωγής, αυτός που ευθυγραμμίζεται με την άποψη των πολλών και νιώθει απόλυτη σιγουριά και ικανοποίηση, αυτός που δεν έχει πνευματικές ανησυχίες και ζει χωρίς πίστη, ελπίδα κι όνειρο, δεν είναι ένας καλά προσαρμοσμένος άνθρωπος. Αντίθετα είναι ένας αλλοτριωμένος άνθρωπος, ανελεύθερος, άβουλος και δυστυχισμένος. Κατά την άποψη του E. From «ο ελεύθερος είναι αναγκαστικά ανασφαλής, ο σκεπτόμενος αναγκαστικά αβέβαιος και ο ευτυχισμένος νιώθει την πληρότητα και όχι το κενό που πρέπει να γεμίσει». Ο άνθρωπος πρέπει να ξυπνήσει ολόπλευρα για να μπορεί να σκέπτεται ορθά. Για τη σχολική πραγματικότητα αυτό σημαίνει α) αφύπνιση πνευματικών, κοινωνικών και αισθητικών ενδιαφερόντων, ώστε οι μαθητές να ασχολούνται και με δραστηριότητες που ανάγονται στην πνευματική, κοινωνική και αισθητική ανθρώπινη φύση, β) αφομοίωση χρήσιμων γνώσεων και απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται στο χώρο της μετέπειτα προσωπικής δημιουργίας

και παραγωγικής διαδικασίας, γ) δημιουργικός συνδυασμός μορφωτικών στοιχείων από την παράδοση και τα επιτεύγματα της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας, ώστε στην αγωγή να συνδυάζεται «το καλό από το παλιό με το άριστο από το καινούργιο» και οι μαθητές να απαγκιστρώνονται από την απομνημόνευση των άχρηστων στοιχείων του πολιτιστικού παρελθόντος και να προσανατολίζονται προς τις ανάγκες ενός κόσμου που έρχεται, δ) καλλιέργεια ενός θετικού αυτοσυναισθήματος, ώστε οι μαθητές, γνωρίζοντας τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, να μπορούν να κάνουν αυτοκριτική, να συγκρίνουν δηλαδή την πραγματική εικόνα του εαυτού τους προς αυτή που θα ήθελαν να έχουν (ιδανική) και να διευκολύνονται στην προσαρμογή και τη μάθηση, ε) δημιουργία γνήσιων και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε οι μαθητές να στηρίζονται συναισθηματικά και να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους μέσα σε μια ατμόσφαιρα αγάπης και αποδοχής που διευκολύνει την προσαρμογή. Ανάμεσα στην προσωπικότητα και την προσαρμογή υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας συμβάλλει στην ομαλή, δυναμική και δημιουργική προσαρμογή και η σωστή προσαρμογή ενισχύει την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. "Όταν η μια κατάσταση τροφοδοτεί την άλλη οι μαθητές αισθάνονται την ανάγκη της αυτοπειθαρχίας και όλα τα καταναγκαστικά μέτρα για την εξασφάλιση της εξωτερικής πειθαρχίας των μαθητών είναι περιττά και άχρηστα». (ό.π., σελ. 125).

Η προσαρμογή ενός ατόμου χαρακτηρίζεται προβληματική, όταν η προσπάθειά του να απαλλαγεί από την ψυχική ένταση, που συσσωρεύεται μέσα του λόγω της ύπαρξης εμποδίων στην ικανοποίηση των αναγκών του, δεν ακολουθεί αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους. Η προβληματική προσαρμογή ενός ατόμου έχει

αντίκτυπο στο ίδιο το άτομο, γιατί εμποδίζεται η ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. (ό.π., σελ. 126).

Στην περίπτωση της προβληματικής προσαρμογής υπάρχουν οι 4 τύποι παιδιών με ελαττωματική προσωπικότητα. Οι τύποι αυτοί είναι α) Το άκρως εξωκεντρικό, β) το συμβιβαστικό, γ) το ακοινωνήτο και δ) το νευρωτικό.

Το σχολείο, είναι εκείνο που μπορεί να κάνει σε σχέση και με τους 4 τύπους της ελαττωματικής παιδικής προσωπικότητας, να βοηθήσει με κατανόηση και αγάπη στην αλλαγή της ερμηνείας που κάνουν τα παιδιά για τον κόσμο. Γι' αυτό, και δεν βλέπουμε το λόγο γιατί θα πρέπει να θεωρείται ότι πρωταρχικό μέλημα ή και μόνος κύριος σκοπός του σχολείου είναι η εξάντληση της διδακτέας ύλης «μέχρι πέρατος του σχολικού έτους». Είναι πολλές οι περιπτώσεις που χρειάζεται κάτι άλλο, κάτι το άμεσα σημαντικό η κατανόηση και η αγάπη για να ξεθεμελιωθούν οι πρώτες βάσεις της ελαττωματικής προσωπικότητας του παιδιού. (Ιωαννίδης Ν., 1996, σελ. 210).

Βέβαια, σε ελάχιστες περιπτώσεις, η αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού έχει να κάνει με την παθολογία του εγκεφαλικού κέντρου αλλά αυτές είναι σε τόσο πολύ μικρό ποσοστό από τη μία και κυριότερα είναι θέμα ιατρικής θεραπείας από την άλλη.

Φυσικά, μόνο η κατανόηση των αιτιών και η αγάπη δεν φτάνουν. Πέρα από την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την ουσιαστική επικοινωνία, χρειάζεται η αλλαγή των συνθηκών ζωής, είτε πρόκειται για την καταπιεστική στάση των γονέων είτε για την οικονομική εξαθλίωση, είτε για την ακαταλληλότητα του σχολικού περιβάλλοντος. (ό.π., σελ. 210).

Σε ποιο βαθμό το παιδί θα γίνει κοινωνικό, συνεργατικό, αισιόδοξο, θαρραλέο, αποφασιστικό, ευγενικό, ευσυνείδητο, υπεύθυνο κ.λπ. εξαρτάται κυρίως από την οικογενειακή και τη σχολική ατμόσφαιρα. (Σάκκας Δ., 1977, σελ. 137).

### **3.2.1. Προϋποθέσεις καλής προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο.**

Πρώτα – πρώτα δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως ορίσθηκε η ηλικία των 5, 6 χρόνων σαν κατάλληλη για να αρχίσει η σχολική φοίτηση. Έχουν καταλήξει ύστερα από παρατηρήσεις πως σ' αυτή περίπου την ηλικία είναι σε θέση ένα παιδί να καταλαβαίνει τα νοήματα μιας συστηματοποιημένης μάθησης και να καταβάλλει προσπάθεια γι' αυτή. Πριν από αυτή την ηλικία δεν υπάρχει κατά κανόνα αυτή η προϋπόθεση. (Χουρδάκη Μ., 1991, σελ. 88).

Η κανονική σωματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί «βιολογική ωριμότητα». Αυτό σημαίνει πως το σώμα πρέπει να έχει πάρει το ανάλογο ύψος και βάρος, πως το παιδί έχει αποκτήσει ορισμένες ικανότητες, όπως να τρώει μόνο του, να ντύνεται, να πλένεται και να συμμετέχει σ' ομαδικά παιχνίδια.

Η πνευματική ωριμότητα του παιδιού φαίνεται, αν έχει φθάσει σε επίπεδο η νοημοσύνη του ώστε να έχει περιέργεια, να έχει αποκτήσει την ικανότητα για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, να έχει φαντασία, να μπορεί να κάνει συλλογισμούς ανάλογα με την ηλικία του κι ακόμη να μπορεί να συγκεντρώνει την προσοχή του σε κάτι που θ' ακούσει και θα πρέπει να κάνει. Τέλος, έχει φτάσει σε ψυχολογική ωριμότητα όταν έχει αποκτήσει κάποια ανεξαρτοποίηση από το οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι θα είναι δυνατή η πιο εύκολη προσαρμογή στη μεγαλύτερη ομάδα των παιδιών που θα συναντήσει στο σχολικό

περιβάλλον και θα καταφέρει να δεχτεί την καινούρια προσωπικότητα του δασκάλου με άνεση. (ό.π., σελ. 88).

Σ' αυτό θα συντελέσει κι ο ίδιος ο δάσκαλος με τη συμπεριφορά του, που πρέπει να είναι θερμή, δίκαιη, επιβλητική, με κύρος.

Έτσι λοιπόν το παιδί που πηγαίνει σχολείο, εκτός από τις γνώσεις που θα πάρει και την εκπαίδευση, έχει να ωφεληθεί πολύ και στην κοινωνική συμπεριφορά. Έτσι, ανάλογα με την προσαρμογή που θα έχει, θα φανερωθούν και οι ιδιότητες της προσωπικότητάς του. (ό.π., σελ. 88).

Είναι λάθος να κρατήσουμε το παιδί μακριά από το σχολείο όταν έχει φτάσει στη σχολική ηλικία, γιατί η σημασία του σχολείου δεν βρίσκεται αποκλειστικά στις γνώσεις και στις πληροφορίες που το παιδί αποκτά εκεί. Ένας καλός δάσκαλος στο σπίτι μπορεί να του προσφέρει πολύ καλά αυτές τις γνώσεις. Το πραγματικά αξιόλογο στοιχείο που κανένας εκπαιδευτής δε μπορεί να του προσφέρει είναι η κοινή εργασία στην κοινωνία των άλλων παιδιών. Το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται σε μια ομάδα και την αυστηρή τάξη των καθηκόντων. Κατ' αναλογία, οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται όταν δεν πάει στο σχολείο όταν έρθει η ώρα του πολύ πιθανό να αποξενωθεί, να καταστεί το «παράξενο παπί» που δυσκολεύεται να κάνει φίλους και ποτέ δε νιώθει άνετα μέσα στο πλήθος. (Dreikurs R., 1979, σελ. 175).

Θα μάθει να προσαρμόζεται μέσα στο σύνολο. Αν οι γονείς, πέρα από τις επιδόσεις του παιδιού τους στα μαθήματα ενδιαφερθούν για τη συμπεριφορά του απέναντι στους συμμαθητές του και γενικά τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που του δημιουργούνται, θα μπορέσουν να έχουν μιαν εικόνα της προσωπικότητάς του, θα δουν τα προτερήματα και τις



αδυναμίες του και ανάλογα θα ενθαρρύνουν ή θα βελτιώσουν τις ιδιότητές του. Έτσι, πέρα από το περιβάλλον του σπιτιού και τις συνθήκες που επικρατούν εκεί, υπάρχει τώρα και το περιβάλλον του σχολείου, που επιδρά πάνω στην προσωπικότητα του παιδιού. Με την επίδραση και των δύο σιγά – σιγά διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του παιδιού και η προσωπικότητά του παίρνει την τελική της μορφή. (Χουρδάκη Μ., 1991, σελ. 92).

### **3.2.2. Διαδικασία προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο**

Συναφής με την έννοια της προσωπικότητας είναι η έννοια της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Με τον όρο προσαρμογή εννοούμε την ισορροπία που επιτυγχάνεται από το άτομο ανάμεσα στις βιολογικές και ψυχικές ανάγκες του αφενός και στις υπάρχουσες αφετέρου μέσα στο περιβάλλον καταστάσεις, οι οποίες είναι δυνατό να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες. Σύμφωνα με αυτά η προσαρμογή είναι από τη μια μεριά μια δυναμική ενέργεια που επιδιώκεται από το άτομο σ' όλη τη ζωή του κι από την άλλη μεριά μια στατική ενέργεια, αφού το άτομο σε ορισμένες ηλικίες επιτυγχάνει μια μορφή προσαρμογής. (Φράγκος Χ., 1984, σελ. 254).

Το παιδί που μπαίνει στο σχολείο έχει ήδη επιτύχει μια διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και γι' αυτό έχει ήδη επιτύχει μια σειρά προσαρμογών στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Έργο του σχολείου λοιπόν είναι να συνεχίσει αυτή τη διαμόρφωση της προσωπικότητας με την εξεύρεση τρόπων προσαρμογής, που να διευκολύνουν την ολοκλήρωση και την ορθή επέκταση αυτής της προσωπικότητας. Οι παρεχόμενοι τρόποι προσαρμογής πρέπει να αποβλέπουν στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, στην ανάπτυξη δηλαδή μιας προσωπικότητας που να είναι σύμφωνη

με τις υπάρχουσες τάσεις του και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα ζήσει. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ομαλής και υγιούς προσωπικότητας του μαθητή είναι η παραδοχή της ενεργητικής και όχι της παθητικής συμμετοχής του παιδιού στη ζωή του σχολείου, γιατί με την παθητική συμμετοχή επέρχεται η εξουδετέρωση των προδιαθέσεων που υπάρχουν, ενώ με την ενεργητική συμμετοχή επιτυγχάνεται η εκδήλωση παραγόντων, οι οποίοι ενυπάρχουν στην προσωπικότητα του μαθητή. (ό.π., σελ. 254).

### **3.2.3. Αγωγή για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της προσαρμοστικότητας του ατόμου.**

Η κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη, ασκεί σήμερα μεγάλες επιδράσεις στο όλο φάσμα της παιδευτικής διαδικασίας. Το σύγχρονο σχολείο, ο κατεξοχήν φορέας της συστηματικής αγωγής, ο οποίος έχει ως βασικό σκοπό τη γενική προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προετοιμασία των νέων ανθρώπων για την αυριανή τους ζωή, άρχισε προ πολλού ήδη να παρουσιάζει μια μεγαλύτερη προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις. Σε παλαιότερες εποχές το σχολείο, όπως τονίστηκε παραπάνω, παρέμενε σχεδόν ξένο προς την κοινωνική πρόοδο. Σήμερα όμως, ο δυναμικός αυτός κοινωνικός θεσμός άρχισε να παρακολουθεί τις κοινωνικές μεταβολές και εξελίξεις, να διαβλέπει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις και ακολούθως να ρυθμίζει ανάλογα τις επιδιώξεις και τις ποικίλες λειτουργικές του διαδικασίες. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 149).

Στην εποχή μας, λόγω της μεγάλης τεχνολογικής εξέλιξης και της οικονομικής ανάπτυξης που την ακολουθεί, η εξέλιξη του κοινωνικού περιβάλλοντος από μέρα σε μέρα γίνεται ταχύτερη. Έτσι μια υπέρμετρη επιτάχυνση ελέγχει το ρυθμό της αλλαγής και

των μετασχηματισμών της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσα στο γενικό αυτό κλίμα της αλλαγής και της ρευστότητας νέες σχέσεις δημιουργούνται καθημερινά το χώρο του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, μεταξύ γονέων και τέκνων, διδασκόντων και διδασκομένων. Συγχρόνως ανακύπτουν πολλά νέα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών στο βαθμιαίως μεταδομούμενο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί, όλο και περισσότερο, τα νέα μέλη της να διαθέτουν ικανότητες τέτοιες, που θα τα βοηθούν να προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στις νέες συνθήκες ζωής, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, η οποία ζητεί πρωτότυπες λύσεις στα αιφνιδίως ανακύπτοντα καθημερινά προβλήματα. (ό.π., σελ. 149).

Εκτός όμως από τις προσαρμοστικές τους ικανότητες, τα νέα μέλη της κοινωνίας θα πρέπει να αναπτύσσουν και ορισμένες άλλες δεξιότητες : θα πρέπει, αυτενεργώντας, να αναζητούν και να δημιουργούν εκείνα μόνα τους νέες μεθόδους διευρύνσεως του πνευματικού τους ορίζοντα (αυτοαγωγή – αυτομόρφωση) να ανακαλύπτουν όλους τους δρόμους που είναι δυνατό να τα οδηγήσουν με τη μικρότερη προσπάθεια, μέσα στο συντομότερο χρονικό διάστημα, στον αντικειμενικό τους σκοπό. Θα πρέπει, τέλος, να επινοούν νέους τρόπους λύσεως προβλημάτων όχι μόνο των συγκεκριμένων προβλημάτων του παρόντος, αλλά γενικά κάθε προβλήματος (αγωγή για επινοητικότητα). Και τούτο, διότι η σύγχρονη κοινωνική εξέλιξη είναι τέτοια που τα σημερινά προβλήματα δεν θα είναι τα αυτά και στο μέλλον. Όλες αυτές οι προσπάθειες και αναζητήσεις θα οδηγήσουν σταδιακά τα νέα άτομα στην περιοχή της δημιουργικότητας. (ό.π., σελ. 150).

Σήμερα λοιπόν οι παιδευτικές προσπάθειες του σχολείου πρέπει να συντείνουν στην ανάπτυξη μιας νέας δημιουργικής αγωγής (education creatrice) που θα έχει ως κύριο στόχο την εξέλιξη της προσαρμοστικότητας, της επινοητικότητας και της δημιουργικότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Αλλά οι ικανότητες αυτές του ατόμου και ιδιαίτερα η ικανότητά του για επιτυχή και γρήγορη προσαρμογή – μερικές μάλιστα φορές και αναπροσαρμογή – προϋποθέτει διάγνωση, ανάπτυξη, ριζική βελτίωση και συνεχή ενίσχυση όλων των επιμέρους ατομικών δυνατοτήτων του μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής του φοιτήσεως. (ό.π., σελ. 151).

Συμπερασματικά, θα είχε να παρατηρήσει κανείς πως η σχολική αγωγή σήμερα θα πρέπει να είναι ανάλογη προς τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις των καιρών μας. Το έργο της δεν είναι δυνατό να περιορίζεται σε μια τυπική μετάδοση γνώσεων, όπως γινόταν συνήθως μέχρι τώρα. Πρέπει να διευρυνθεί και να στραφεί στην αναζήτηση και εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, με τις οποίες θα επιτυγχάνεται η σύμμετρη ανάπτυξη όλων των όψεων της προσωπικότητας των μαθητών και η ενεργοποίηση όλων των ικανοτήτων τους, ώστε να κατορθώσουν :

- να προσεγγίσουν στην ωριμότητα κατά τρόπο ομαλό, που θα εξασφαλίζει την ψυχική τους υγεία και ισορροπία
- να προσαρμόζονται με επιτυχία στο συνεχώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο και έτσι
- να κερδίσουν αυτό που είναι τόσο απλό αλλά και τόσο μεγάλο και σπάνιο στην εποχή μας : την ευτυχία της ζωής. (ό.π., σελ. 151).

### 3.3. Η Σχολική Αγωγή – Εκπαίδευση

Μαζί με την αγωγή, που ασκείται ως αλληλεπίδραση στην κοινωνία, τελείται και μια άλλη παιδευτική λειτουργία ενσυνείδητα, σκόπιμα και συστηματικά στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Είναι η σχολική αγωγή ή εκπαίδευση. Πρόκειται για κοινωνικό θεσμό που καθιερώθηκε για πρώτη φορά στις πιο προηγμένες αρχαίες κοινωνίες, όταν οι πολιτιστικές, οι μορφωτικές και λειτουργικές τους ανάγκες σταδιακά πολλαπλασιάστηκαν. Τότε έγινε φανερό, ότι η προετοιμασία των ανθρώπων για την ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών, αλλά και γενικότερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής, που μέχρι την εποχή εκείνη γινόταν χωρίς σύστημα, κυρίως στην οικογένεια, ήταν ανεπαρκής. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 34).

«Σχολική αγωγή είναι : η επιρροή που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων πάνω σ' εκείνους που δεν είναι ακόμη έτοιμοι για κοινωνική ζωή. Αντικείμενό της είναι η δημιουργία και η ανάπτυξη στο παιδί ορισμένων σωματικών, διανοητικών και ηθικών δεδομένων». (Κλωνάρης Χ., 1996, σελ. 22).

«Εκπαίδευση είναι η οργανωμένη, συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης που παρέχεται από μέρος της πολιτείας ή άλλου φορέα». (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 89).

Σχολική αγωγή είναι το σύνολο των επιδράσεων που ασκούνται στο παιδί, το υποκείμενο της αγωγής, από την ψυχοδυναμική της σχολικής τάξης αλλά και από άλλους παράγοντες της σχολικής κοινότητας κατά την περίοδο της σχολικής του ζωής. Τα παιδευτικά αυτά ερεθίσματα και τα μορφωτικά μηνύματα που δέχεται ο μαθητής από το σχολικό του περιβάλλον :

1. Απορρέουν από το σύνολο των ενσυνείδητων, σκόπιμων και συστηματικών προσπαθειών του δασκάλου, που οργανώνονται και πραγματοποιούνται απ' αυτόν στη σχολική τάξη, σύμφωνα με κάποιο προδιαγεγραμμένο σχέδιο. Οι ενέργειες και προσπάθειες αυτές του δασκάλου συγκροτούν το διδακτικό και το όλο παιδαγωγικό του έργο, δηλαδή αποτελούν τη σχολική πράξη. Σκοπός του έργου αυτού είναι η υποβοήθηση του μαθητή, δηλαδή του αναπτυσσόμενου ανθρώπου (παιδιού – εφήβου), σύμφωνα με τις φυσικές του κλίσεις και προδιαθέσεις, να διευρύνει με τη μάθηση το γνωστικό του ορίζοντα και έτσι να εξελίξει στη συνέχεια συμμετρικά τις διάφορες όψεις της προσωπικότητάς του. Το παιδευτικό έργο του δασκάλου στο σχολείο κατευθύνεται από το φιλοσοφικό του στοχασμό, από θεωρητικές σκέψεις και απόψεις, από κάποια σκοποθεσία, ταυτόχρονα όμως είναι θεμελιωμένο σε ένα εμπειρικό – πειραματικό υπόβαθρο, που συνθέτουν τα πορίσματα των επιστημών της αγωγής, για τις οποίες γίνεται λόγος στη συνέχεια. Τα διάφορα παιδευτικά σχέδια υλοποιεί ο δάσκαλος με τη βοήθεια κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων και μέσων που επιλέγει από ένα ευρύ μεθοδολογικό φάσμα, συνδυάζει, εναλλάσσει και εφαρμόζει σε κάθε περίπτωση. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 36).

2. Προέρχονται επίσης από την όλη συμπεριφορά του παιδαγωγού μέσα στη σχολική τάξη, από την ιδιαίτερη στάση του απέναντι σε κάθε μαθητή και γενικά από την καθολική ακτινοβολία της προσωπικότητάς του : ο δάσκαλος είναι π.χ. ο συνεργάτης, ο βοηθός και σύμβουλος του μαθητή που φροντίζει για τα προσωπικά του προβλήματα, είναι επίσης ο δημοκρατικός ηγέτης της τάξης που αποφεύγει κάθε καταπίεση, δεν ηθικολογεί, αποτελεί όμως πρότυπο βιωματικής διδασκαλίας. (ό.π., σελ. 36).

3. Είναι αποτέλεσμα της επενέργειας διαφόρων παραγόντων οι οποίοι λειτουργούν στο πλαίσιο της σχεσιοδυναμικής της σχολικής τάξης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού της κλίματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι : η λειτουργία της τάξης ως αυτόνομης μαθητικής κοινότητας, η διοίκηση με φιλελεύθερες και δημοκρατικές διαδικασίες, οι φιλικές και ισότιμες σχέσεις παιδαγωγού – μαθητών που θεμελιώνονται στην αμοιβαία αγάπη και τον αλληλοσεβασμό, η θέση και οι ρόλοι του μαθητή στις διάφορες υποομάδες της σχολικής τάξης κ.α. (ό.π., σελ. 36).

4. Ελέγχονται και μερικές φορές, όταν κριθεί σκόπιμο, τροποποιούνται από την ψυχοπαιδαγωγική περισχολική υπηρεσία. Η υπηρεσία αυτή, η οποία έχει ως βασικά στελέχη το σύμβουλο αγωγής, το σχολικό ψυχολόγο, τον ειδικό παιδαγωγό, το σχολίατρο και την κοινωνική λειτουργό, συνεργάζεται στενά με όλους τους διδάσκοντες, έχει δε ως κύριο έργο την παιδαγωγική διάγνωση, την καθοδήγηση και συμβουλή των μαθητών, αλλά και την αντιμετώπιση ειδικών προβληματικών περιπτώσεων, που επισημαίνονται τη ζωή της σχολικής κοινότητας. (ό.π., σελ. 36).

5.Επηρεάζονται, τέλος, από το όλο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής κοινότητας, τη διαμόρφωση του οποίου ρυθμίζουν παράγοντες, όπως η υλικοτεχνική υποδομή του ιδρύματος και ιδιαίτερα η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου, η ιστορία του σχολείου, η παιδαγωγική παρουσία του συλλόγου διδασκόντων, ο τρόπος διοικήσεως της σχολικής κοινότητας κ.ά. (ό.π., σελ. 36).

Αν εξετάσουμε συγκριτικά τη σχολική αγωγή και την αγωγή που συντελείται ως κοινωνική αλληλεπίδραση, θα παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών παιδευτικών μορφών, όχι μόνο ως προς τον τρόπο, με τον οποίο

τελούνται, αλλά και ως προς τα αποτελέσματα, στα οποία καταλήγουν. Από τις σημαντικότερες διαφορές είναι και οι εξής :

α) Η σχολική αγωγή είναι παιδευτική προσπάθεια θεμελιωμένη σε ένα οργανωτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει : τη σκοποθεσία, τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό υλοποίησης ενός προγράμματος. Βασικός φορέας της σχολικής εκπαίδευσης είναι ο δάσκαλος, ο οποίος διαθέτει την αναγκαία θεωρητική και πρακτική επιστημονική προετοιμασία, αλλά και την απαραίτητη ευαισθησία για το έργο της αγωγής. Έτσι, ο υπεύθυνος αυτός φορέας της αγωγής, γνωρίζοντας τους νόμους που διέπουν τον ψυχισμό του παιδιού και τις φάσεις της εξελικτικής του πορείας, επιλέγει τα πιο κατάλληλα παιδαγωγικά σχέδια και μεθοδεύει κατά τέτοιο τρόπο τις ενέργειές του, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικές. Εξάλλου στο σχολείο, για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων χρησιμοποιούνται μέσα αγωγής και εφαρμόζονται διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι που στηρίζονται σε επιστημονική βάση και είναι αποτελεσματικότερες από εκείνες που εφαρμόζονται, τις πιο πολλές φορές τυχαία και χωρίς σύστημα, από τους διάφορους κοινωνικούς μορφωτικούς φορείς. (ό.π., σελ. 37).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε, πως η σχολική αγωγή δεν είναι απόρροια μόνο αλληλεπίδρασης, αλλά κατά κύριο λόγο είναι μια συστηματικά οργανωμένη διαδικασία που βασίζεται στην ιδιάζουσα σχεσιοδυναμική της σχολικής κοινότητας και απαιτεί μια ειδικά επιμελημένη επιστημονική θεμελίωση.

Β) Η αγωγή που ασκείται ως αλληλεπίδραση στην κοινωνία από ποικίλους μορφωτικούς φορείς δεν έχει πάντοτε συγκεκριμένους σκοπούς. Αντίθετα, η σχολική αγωγή διαθέτει μια ευρύτατη και ποιοτικά υψηλότερη σκοποθεσία : το σχολείο με τη



λειτουργία του αποσκοπεί σήμερα στη συμμετρική ανάπτυξη όλων των όψεων της προσωπικότητας του ανθρώπου, ιδιαίτερα δε στη διεύρυνση του πνευματικού του ορίζοντα, στην ανάπτυξη της ατομικότητας, αλλά και την ευρύτερη εξέλιξη της κοινωνικότητάς του. (ό.π., σελ. 37).

γ) Όπως γνωρίζουμε, η αγωγή που παρέχεται στο σχολείο ακόμη και σήμερα, μετά τις τόσο σημαντικές κοινωνικές ανακατατάξεις και πολιτικές εξελίξεις της εποχής μας και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, δεν ανταποκρίνεται πάντοτε στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής. Εντούτοις, η αγωγή αυτή, λόγω των συστηματικά ελεγχόμενων μηχανισμών λειτουργίας του σχολείου, κατατείνει στην επίτευξη υψηλών και ηθικά άμεμπτων σκοπών και στόχων. Αντίθετα, η αγωγή που συντελείται στην κοινωνία ως αλληλεπίδραση, επειδή πολλές φορές δεν έχει σαφή οργάνωση και σκοποθεσία, διοχετεύει στα άτομα και μάλιστα στους νέους ανθρώπους μηνύματα και ερεθίσματα τέτοια που τους εκτρέπουν σε ενέργειες αντικοινωνικές και ηθικά ανεπίτρεπτες. Παρ' όλα αυτά, επειδή η σχολική αγωγή είναι ανεπαρκής και ανίσχυρη να υλοποιήσει μόνη της τα σχέδια που έχει καταστρώσει και να πραγματώσει τους σκοπούς που επιδιώκει, γιαυτό θα πρέπει να συνεργάζεται για το σκοπό αυτό με τους διάφορους κοινωνικούς μορφωτικούς φορείς και να συμπληρώνεται στο έργο της από την αγωγή που ασκείται στον κοινωνικό περίγυρο. (ό.π., σελ. 37).

Η αγωγή που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο δεν μπορεί να είναι αυταρχική ούτε ιδεαλιστική και στενά νοησιαρχική (γιατί οι στάσεις αυτές πηγάζουν από ατομικιστικές θέσεις), αλλά συνεργατική με κύριους φορείς της τελικής διαμόρφωσής της τους δασκάλους και τους μαθητές. Κι αυτό συμβαίνει γιατί, η δυαδική ενότητα δασκάλου – μαθητή, πρέπει να αποτελεί εκπαιδευτική

ολότητα που να λειτουργεί με βάση τους εσωτερικούς κανόνες αυτορρυθμισής της στους προσδιοριζόμενους από την κοινωνική πραγματικότητα μετασχηματισμούς. Το κυτταρικό δηλαδή σύστημα δασκάλου – μαθητή πρέπει να αποτελεί αυτόνομη δομή, αυτορρυθμιζόμενη μέσα στο χώρο των κοινωνικών μετασχηματισμών, όπου κινείται και παίρνει την τελική διαμόρφωσή της. (Φράγκος Χ., 1984, σελ. 57).

Γι' αυτούς τους λόγους οι βασικοί αυτοί φορείς της αγωγής, ο δάσκαλος και ο μαθητής, δεν πρέπει να προσδιορίζουν μορφές εκπαίδευσης που οδηγούν προς τα πίσω, αλλά πρέπει να προσδιορίζονται από τους διαλεκτικούς κανόνες της εξέλιξης προς τη σωστή λειτουργία και αυτορρύθμιση της κοινωνίας. Η αγωγή δηλαδή δεν πρέπει να επιτελείται σε ατομικιστική και ιδεαλιστική βάση, με αρχή εκκίνησης τον προσδιορισμό των ιδεωδών από καθαρά εγκεφαλικές συλλήψεις. Αντίθετα η εκπαίδευση ως αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη δομή, που λειτουργεί χάρη στην κοινωνική ανέλιξη πρέπει να εξυπηρετεί την κοινοτική συμβίωση, την κοινωνία και τους διαλεκτικούς νόμους που διέπουν τη διαδικασία της ανανέωσής της. (ό.π., σελ. 57).

Έτσι η αγωγή βρίσκεται σε διαλεκτική συσχέτιση με την ιδεολογία ανέλιξης της κοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι δεν πρέπει να εξυπηρετεί καμιά μορφή ιδεώδους που οδηγεί την κοινωνία σε ανάστροφη κίνηση ή που συντελεί στο τέλος και στη συντήρηση παλιών μορφών ζωής. (ό.π., σελ. 57).

### **3.4. Η οργάνωση της σχολικής ζωής**

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της παιδαγωγικής, η διδακτική λειτουργία μόνη, ακόμη κι αν τελείται κατά τρόπο ιδανικό, δεν μπορεί να επιτύχει την ολοκλήρωση της

προσωπικότητας του μαθητή. Χρειάζεται την επικουρία και άλλων συμπληρωματικών διαδικασιών, όπως είναι κυρίως η οδηγητική – συμβουλευτική λειτουργία και η ορθολογική οργάνωση της σχολικής ζωής. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 59).

Με τον όρο «σχολική ζωή» εννοούμε την εν γένει σχολική εργασία και δραστηριότητα και κυρίως τις εκτός προγράμματος ελεύθερες ομαδικές ή και ατομικές εργασίες και δραστηριότητες των μαθητών, που έχουν ως βασικό σκοπό την κοινωνικοποίησή τους, την εξέλιξη δηλαδή της κοινωνικότητάς τους, και την προετοιμασία τους για τον ενεργό κοινωνικό και πολιτικό βίο. Μετέχοντας λοιπόν οι μαθητές με τρόπο βιωματικό στις κοινές αυτές εργασίες και τους προβληματισμούς της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσουν το κοινωνικό συναίσθημα και των πρωτοβουλία τους, καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη, την άμιλλα, το πνεύμα συνεργασίας, το ήθος τους και εξελίσσονται συνολικά και ισόρροπα. (ό.π., σελ. 59).

Η ζωή του σχολείου και ιδιαίτερα οι διάφορες εκδηλώσεις της αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα μέσα αγωγής, που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτενέργειας, της αυτοπειθαρχίας και του αυτοελέγχου του ατόμου. Οι εκδηλώσεις αυτές είναι ορισμένες ελεύθερες διαδικασίες και δραστηριότητες, στις οποίες μετέχουν οι μαθητές οικειοθελώς, αναλαμβάνοντας έτσι επιπλέον καθήκοντα, πέρα από τις κανονικές σχολικές τους υποχρεώσεις. Το μέσο αυτό της αγωγής έχει ιδιαίτερη παιδευτική σημασία κυρίως για τους μαθητές των σχολείων μέσης εκπαίδευσης που στην πλειονότητά τους διανύουν το στάδιο της εφηβείας, μιας ηλικίας, κατά την οποία το άτομο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα έντονη κοινωνικότητα και από κάποια χειραφετική τάση». (ό.π., σελ. 59).

Για να μπορέσει όμως το σημερινό σχολείο θα διαδραματίσει τον ολοκληρωμένο αυτό παιδαγωγικό του ρόλο, θα πρέπει να αποβεί μια πραγματική παιδευτική κοινότητα, όπου θα κυριαρχεί η ορθολογικά οργανωμένη ομαδική ζωή, στην οποία θα μετέχει ενεργά το παιδί ως μέλος του μαθητικού συνόλου. (ό.π., σελ. 60).

Η όλη μορφή, ο χαρακτήρας και οι επιμέρους εκδηλώσεις της σχολικής ζωής εξαρτώνται και επηρεάζονται καθοριστικά από ορισμένους παράγοντες – θετικούς και αρνητικούς – του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της κοινότητας, μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο. Οι κυριότερες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής που με την κατάλληλη οργάνωσή τους μπορεί να αποτελέσουν σπουδαία μέσα αγωγής και μόρφωσης του παιδιού, είναι οι εξής :

1) Η μαθητική αυτοδιοίκηση : Η συγκρότηση των συνεργαζόμενων μαθητικών κοινοτήτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πιο αποτελεσματικά μέσα δημοκρατικής αγωγής, το οποίο συντελεί κυρίως στην κοινωνικοποίηση και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της ηθικής και πολιτικής συνείδησης του παιδιού, δηλαδή στην προπαρασκευή του για τον ενεργό κοινωνικό βίο. (ό.π., σελ. 60).

Με το θεσμό της μαθητικής αυτοδιοίκησης οι συνεργαζόμενες μαθητικές κοινότητες των σχολικών τάξεων συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στη διοίκηση του σχολείου. Έτσι τα μέλη των κοινοτήτων, δηλαδή οι μαθητές, με την καθοδήγηση των δασκάλων τους, αναλαμβάνουν προσωπικά την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων της καθημερινής σχολικής ζωής. (ό.π., σελ. 60).

2) Οι μορφωτικές - πολιτιστικές και οι κοινωνικές - φιλανθρωπικές εκδηλώσεις της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητικές κοινότητες, με τη συμπράξη των παιδαγωγών, οργάνουν συνήθως διάφορες μορφωτικές - πολιτιστικές και καλλιτεχνικές

εκδηλώσεις, σύμφωνα πάντοτε με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Μεταξύ άλλων, αναφέρουμε τη διοργάνωση σχολικών εορτών, εκδρομών και μορφωτικών επισκέψεων (σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις, βιομηχανίες κ.ά.), εκθέσεων μαθητικών έργων (ζωγραφικής, γλυπτικής, χειροτεχνίας κ.λπ.), θεατρικών ή κινηματογραφικών παραστάσεων και μουσικών συναυλιών, σχολικών αθλητικών αγώνων, έργων κοινωνικής πρόνοιας και φιλανθρωπίας κ.λπ. (ό.π., σελ. 61).

Στο πλαίσιο των μορφωτικών αυτών και πολιτιστικών εκδηλώσεων εντάσσεται και η προσπάθεια της σχολικής κοινότητας για δημιουργία και οργάνωση : α) μαθητικής βιβλιοθήκης με λογοτεχνικά, επιστημονικά και άλλα κατάλληλα για την παιδική και εφηβική ηλικία βιβλία. Και β) σχολικού μουσείου με τμήματα φυσικής ιστορίας, ζωολογίας, ορυκτολογίας, γεωργικών και βιομηχανικών προϊόντων, πολιτιστικής ιστορίας (με συλλογές νομισμάτων, αρχαιολογικών ευρημάτων, εντύπων με λογοτεχνική και ιστορική αξία κ.λπ.). (ό.π., σελ. 61).

### **3.5. Οι σκοποί του δημοτικού σχολείου**

Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών-τριών. Ειδικότερα βιοηθά τους μαθητές - τριες :

- Να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετών.
- Να οικοδομούν μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, ν' αναπτύσσουν σωματικά και ψυχικά και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.

- Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν βαθμιαία την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
- Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και
- Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

(Ραβασόπουλος Θ., Ξάνθου Ε., 1990, σελ. 29).

Στο σχολείο οι μαθητές εντάσσονται σ' ένα σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, αφομοιώνοντας κοινή ήθη και έθιμα και κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία θεωρούνται ένα είδος φυσικού δικαίου που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας. Οι θεωρητικοί της σχολής αυτής δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην περιγραφή των αναγκών του κοινωνικού συνόλου και υποστηρίζουν ότι πρέπει να διατηρείται η ισορροπία ανάμεσα στην επισήμανση των αναγκών και στην ικανοποίησή τους. Το σχολείο αποτελεί λοιπόν έναν από τους πιο αποτελεσματικούς θεσμούς για την ικανοποίηση των κοινωνικών αυτών αναγκών, εφ' όσον σ' αυτή καθαυτή τη λειτουργία του εναπόκειται η διατήρηση των κοινωνικών δομών, μέσω της αποδοχής των αξιών του κοινωνικού συνόλου από τους μαθητές. (Russell B., 1977, σελ. 22).

### 3.6. Το κοινωνικό κύρος και το σχολείο

Το θέμα του κύριους είναι παρόν και υπαρκτό σε όλα τα κοινωνικά ιδρύματα, ιδιαίτερα σε εκείνα που έχουν μια ιεραρχική δομή, όπως είναι το σχολείο. Στο σχολείο η ιεραρχία ξεκινά από τον διευθυντή και κατεβαίνει μέσω των υποδιευθυντών, των διευθυντών τμημάτων, των δασκάλων και του βοηθητικού προσωπικού ως τους μαθητές. Είναι μια ιεραρχία κατανοητή και χρήσιμη. Το ίδιο ισχύει και για τον σεβασμό που πρέπει να δείχνει κάθε ιεραρχικό επίπεδο στα ανώτερα του. Δύο όμως σημεία χρειάζονται διευκρίνιση. Το πρώτο είναι ότι ο σεβασμός που κερδίζεται έχει πολύ μεγαλύτερη αξία από τον σεβασμό που παραχωρείται σε ένα πρόσωπο εξαιτίας της θέσης του και μόνο. Οι ενήλικες που ισχυρίζονται ότι δεν τους σέβονται τα παιδιά συχνά προσβλέπουν σε έναν αυτοματικό σεβασμό για τη θέση τους, την ηλικία τους ή απλώς για το γεγονός ότι είναι ενήλικοι και όχι σε έναν σεβασμό για την συμπεριφορά τους ή τη φρόνηση που αυτή εκφράζει. Όταν αυτός ο αυτοματικός σεβασμός δεν εμφανίζεται, δεν ξέρουν πως να χειριστούν τα πράγματα και καταφεύγουν σε έναν ιδιαίτερα επικριτικό ή αυταρχικό τρόπο. (Fontana D., 1995, σελ. 348).

Το δεύτερο σημείο έχει να κάνει με το δυσάρεστο γεγονός ότι τα παιδιά βρίσκονται αυτομάτως στην τελευταία θέση της σχολικής πυραμίδης. Αυτό κατά μία έννοια είναι αναπόφευκτο, αφού τα παιδιά έχουν τη λιγότερη εξουσία μέσα στο σχολικό σύστημα. Όμως το ίδιο το σχολείο βρίσκεται εκεί για να υπηρετεί τα παιδιά. Χωρίς τα παιδιά δεν θα υπήρχε καμιά ανάγκη για σχολεία και δασκάλους. Αυτό δεν είναι μια προτροπή να αρχίσουμε ξαφνικά να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά σαν να ήταν σε υψηλότερη θέση από τους ενήλικους, αλλά είναι ένα επιχείρημα που μας ωθεί

να δούμε ότι το σχολείο οργανώνεται με γνώμονα τα συμφέροντα των παιδιών και την εκπαίδευσή τους. Η ιεραρχία και η θέση έχουν αξία, μόνον εάν κάνουν το σχολείο να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά ως διευκολυντής της μάθησης των παιδιών, τόσο στον τομέα της «γνώσης» όσο και στον τομέα της «ύπαρξης». (ό.π., σελ. 348).

Στο επίπεδο της πειθαρχίας είναι επίσης αλήθεια ότι μια υπερτονισμένη προσπάθεια του δασκάλου να στηριχθεί στη θέση και το κύρος του προσφέρει σε πολλά παιδιά το είδος ακριβώς της πρόσκλησης που επιζητούν. Οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους η θέση και το κύρος έχουν ζωτική σημασία βάζουν τα παιδιά στον μόνιμο πειρασμό να βρίσκουν τρόπους να προκαλούν τη δυσφορία τους. Οι καλοί δάσκαλοι κερδίζουν τον σεβασμό της τάξης, επειδή εκπροσωπούν ένα παραδεκτό πρότυπο ρόλου : κινούν το ενδιαφέρον της τάξης, έχουν δεξιότητες που ζηλεύουν τα παιδιά, αντιμετωπίζουν άμεσα και εύστοχα τις δυσκολίες και εντυπωσιάζουν με την αμεροληψία και τις διαπροσωπικές τους αρετές. Δεν έχουν ανάγκη να καταφεύγουν συνεχώς στο κύρος της θέσης τους για να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη. (ό.π., σελ. 348).

Ένας καλός δάσκαλος είναι σε θέση να βοηθήσει τον μαθητή να τον αποδεκτούν οι συμμαθητές του και να τον εντάξουν στην ομάδα τους. Αυτό που βοηθάει τον δάσκαλο να βοηθήσει το παιδί να βελτιώσει τη θέση του ανάμεσα στους συμμαθητές του, είναι το μεγάλος κύρος του και η αμεσότητα της σχέσης με τα παιδιά. Ο συνειδητοποιημένος και ευσυνείδητος δάσκαλος μπορεί να βρει ποικίλους τρόπους να συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού. (Παρασκευόπουλος Ι., 1985, σελ. 148).

Το σημαντικότερο από όλα είναι ο ίδιος ο δάσκαλος να αποδέχεται τους μαθητές του, τον καθένα χωριστά, ως άτομο και



όλους μαζί ως ομάδα. Ο δάσκαλος αυτός διαμορφώνει ένα κλίμα ευρύτερης συμμετοχικότητας, συντροφικότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συναντίληψης και αποδοχής και εύκολα κερδίζει το σεβασμό και την αγάπη των μαθητών του, με αποτέλεσμα η επιρροή του να είναι αυξημένη. (ό.π., σελ. 148).

### 3.7. Το σχολείο εργαστήριο ζωής.

Η προσέγγιση του σχολείου ως εργαστηρίου ζωής στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται μέσα στο σχολικό χώρο και επιχειρεί να τις χρησιμοποιήσει μέσα σ' ένα συστηματικό τρόπο διδασκαλίας για να καταστήσει όλα τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις που τα αφορούν. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει έμμεσα τα παρακάτω :

1. Το σχολείο αντιπροσωπεύει κι αντανακλά την ευρύτερη κοινωνία της οποίας είναι μέρος.

2. Στο σχολείο, όπως και σ' άλλους κοινωνικούς τομείς, οι αποφάσεις που λαμβάνονται αφορούν κοινά συμφέροντα που ανάγονται στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικοβιολογικό πεδίο.

3. Η ουσία αυτών των αποφάσεων, οι διαδικασίες που γίνονται για να υλοποιηθούν καθώς και η τελική πραγμάτωσή τους μπορούν να προσδιοριστούν και να περιγραφούν με λεπτομέρεια.

4. Οι συνθήκες μέσα στις οποίες γίνεται η λήψη των αποφάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν συστηματικά για τη διδασκαλία γνωστικών και συνασθηματικών δεξιοτήτων καθώς και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων συμμετοχής τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην πραγματοποίησή τους.

5. Τα αποτελέσματα ενός τέτοιου «προγράμματος παρέμβασης» μπορούν να μετρηθούν με αξιόπιστο τρόπο, πράγμα

που επιτρέπει να βελτιώνεται το πρόγραμμα με την ανατροφοδοτική διαδικασία που στηρίζεται σ' αυτά τα αποτελέσματα. (Μασσιάλας Β., 1984, σελ. 41).

Οι βασικές αυτές προϋποθέσεις βασίζονται σε θεωρητικές ιδέες και σε εμπειρικά δεδομένα, το σχολείο δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, αλλά η ίδια η ζωή. Το σχολείο με άλλα λόγια δεν μπορεί και δεν πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία για να προετοιμάσει τα παιδιά ως προς τον τρόπο, με τον οποίον θα ζήσουν οι ενήλικες, μετά από δέκα ή είκοσι χρόνια. Κανείς δεν μπορεί να προβλέψει το μέλλον. Τα παιδιά είναι ενεργητικά, κοινωνικά άτομα όπως είναι τώρα - ζωντανά πλάσμα που έχουν φίλους, δραστηριότητες, προβλήματα, ευτυχισμένες και δυσάρεστες στιγμές. Έχουν και αυτά ανάγκες όπως και οι ενήλικες. Κύριος στόχος του σχολείου είναι να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στον κόσμο τους τώρα. Μ' αυτό τον τρόπο η σχολική ζωή γίνεται ίδια με την κοινωνική πραγματικότητα κι όχι μίμησή της. (ό.π., σελ. 41).

Παρακάτω δίδεται μια συνοπτική παρουσίαση του σχολείου ως εργαστήριο ζωής.

«Υπάρχουν τρεις σημαντικές διαστάσεις στην εκπαίδευση : (1) η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου, (2) τα επίσημα και ανεπίσημα σχολικά προγράμματα, και (3) οι διδακτικές μέθοδοι.

Για να είναι επιτυχημένη η λειτουργία του σχολείου - εργαστηρίου απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις για την οργάνωση και τη διοίκησή του. Πρώτα-πρώτα η διακυβέρνηση του σχολείου πρέπει να είναι δημοκρατική. Σ' ένα δημοκρατικό σχολείο όλα τα άτομα διαθέτουν περίπου την ίδια δύναμη και επιρροή. Υπάρχει ευρύ φάσμα συμμετοχής στη λήψη των ποικίλων αποφάσεων. Οι επικεφαλής δε δημιουργούν κλίμα αυταρχικότητας

ή εξαναγκασμού, αλλά εργάζονται για το κοινό συμφέρον. Μ' άλλα λόγια ο διευθυντής του σχολείου δεν υπαγορεύει τι πρέπει να γίνει, πότε και πώς, αλλά όλα τα πρόσωπα που δρουν στο σχολικό χώρο - μαθητές, δάσκαλοι, επιστάτες και καθαρίστριες, γονείς και διοικητικό προσωπικό - συμμετέχουν στη λήψη των διαφόρων αποφάσεων. Η σύμπραξη όλων των σχολικών παραγόντων στη λήψη αποφάσεων μπορεί να είναι άμεση, ή μπορεί να γίνεται μέσω του συλλόγου των δασκάλων ή των μαθητικών συμβουλίων ή μικρών επιτροπών, οι οποίες είναι αρμόδιες για τη λήψη διαφόρων αποφάσεων πάνω σε ποικίλα θέματα της σχολικής ζωής. (ό.π., σελ. 55).

Η οργάνωση του σχολείου βασίζεται σ'ένα ευέλικτο πρόγραμμα και στην ιδέα της "ανοιχτής" τάξης. Αυτό σημαίνει πως τα μαθήματα καθώς και οι άλλες σχολικές δραστηριότητες δεν οργανώνονται σε σχέση με μία καθορισμένη ύλη, χωρισμένη αυστηρά σε διάφορα μαθήματα, αλλά βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στην ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων. Παραδείγματος χάρη, αν οι μαθητές και οι δάσκαλοί τους αναπτύξουν μία δραστηριότητα που προκάλεσε μεγάλο ενθουσιασμό, τότε δεν υποχρεούνται να σταματήσουν αυτό που κάνουν λόγω της προκαθορισμένης χρονικής διάρκειας του μαθήματος, η οποία έχει αποφασιστεί από τη διεύθυνση. Τα παιδιά επίσης μπορούν να κινούνται χωρίς περιορισμούς μέσα στο σχολικό κτίριο - τάξη είναι ολόκληρο το σχολείο. Τα παιδιά μπορεί να εργάζονται μόνα τους, σε μικρές ή σε μεγάλες ομάδες - παίζοντας ένα παιχνίδι, διαβάζοντας σιωπηλά, ψάχνοντας για ένα θέμα στην εγκυκλοπαίδεια, π.χ. για να βρουν τον τύπο του πολιτικού συστήματος στο Τσαντ, ταξινομώντας αντικείμενα ή συζητώντας με το δάσκαλό τους για ένα εκπαιδευτικό ταξίδι. Με αυτό τον τρόπο

ολόκληρο το σχολείο λειτουργεί ως εργαστήριο μάθησης, στο οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν και δοκιμάζουν τις ιδέες τους και εξασκούν την ικανότητά τους στο να παίρνουν αποφάσεις. (ό.π., σελ. 55).

Μέσα από την προσέγγιση του σχολείου ως εργαστηρίου, παρέχονται ευκαιρίες στο μαθητή να έχει μία συνεχώς αυξανόμενη επαφή με τους γύρω του. Η αρχή γίνεται στην τάξη όπου οι συζητήσεις δεν πραγματοποιούνται μόνο μεταξύ δασκάλου και μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών. Ανταλλάσσουν ιδέες ή υποθέσεις για γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους, συλλέγουν τα αναγκαία στοιχεία για να ελέγξουν αυτές τις ιδέες και τις υποθέσεις και συζητούν θέματα ηθικού προβληματισμού. Τα ζητήματα που συζητούνται στην τάξη μεταφέρονται στη σχολική αυλή, στο κυλικείο, στην αίθουσα της χορωδίας και έξω από το σχολείο, στα σπίτια των μαθητών. Επομένως, ορισμένα πράγματα αλλάζουν: η σχολική ζωή γίνεται πραγματική γιατί στηρίζεται σε υπαρκτά πρόσωπα και θέματα, η σχολική ζωή είναι ευχάριστη και οι επίσημες και ανεπίσημες δραστηριότητές της ενοποιούνται, διαμορφώνοντας έτσι ένα δημιουργικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν την ενεργητική συμμετοχή. (ό.π., σελ. 56).

Σ'ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από προοδευτική ατμόσφαιρα, το σχολικό πρόγραμμα είναι ανοιχτό κι ευέλικτο. Οι καθημερινές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος ευνοούν την επίτευξη ενός από τους βασικούς στόχους του σχολείου - εργαστηρίου: την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Οι καθημερινές ευκαιρίες που δημιουργούνται για να ληφθεί κάποια απόφαση καλύπτουν ποικίλες περιοχές της σχολικής ζωής, όπως π.χ. οι εργασίες στην τάξη και στο σπίτι, η πειθαρχία, η ανταμοιβή και η τιμωρία, οι εξετάσεις, οι

συναντήσεις για συζήτηση διαφόρων προβλημάτων, η επιλογή του υλικού για μελέτη συμπεριλαμβανομένων και των βιβλίων, οι σύντομες συναντήσεις στους διαδρόμους, στο κυλικείο, στα μαθητικά συμβούλια, η εκλογή δραστηριοτήτων έξω από την τάξη, στα αποδυτήρια κ.τ.λ. Υπάρχουν κανόνες που διέπουν όλα αυτά τα θέματα. Επειδή αυτοί οι κανόνες αφορούν άμεσα τους μαθητές, πρέπει αυτοί να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να παίρνουν μέρος σε αποφάσεις που σχετίζονται με τους κανόνες αυτούς. Στον παραδοσιακό τύπο σχολείου ο ρόλος του μαθητή στη λήψη αποφάσεων είναι παθητικό. Ο μαθητής πρέπει να δεχτεί τους κανόνες και τις αποφάσεις των "μεγάλων" χωρίς αμφισβήτηση, παρόλο που αυτοί οι κανόνες και οι αποφάσεις συχνά θεσπίστηκαν για να εξυπηρετήσουν άλλες καταστάσεις και σε άλλες εποχές και συχνά δαιωνίζονται περνώντας από γενιά σε γενιά χωρίς να επανεξεταστούν. (ό.π., σελ. 57).

Για να αξιοποιήσουμε τις φυσικές σχολικές συνθήκες αποτελεσματικά, οφείλομε να πάρουμε μία σειρά από μέτρα, τα οποία θα συστηματοποιούν και θα "νομιμοποιούν" αυτές τις συνθήκες ως ερεθίσματα για διδασκαλία. Αυτές οι συνθήκες διδασκαλίας δίνουν βαρυτητα σε αυτά που ονομάσαμε παραπάνω "γεγονότα" που αναπτύσσουν την κριτική "σκέψη", π.χ. σχολικά γεγονότα, τα οποία απαιτούν τη θέσπιση κανόνων και τη λήψη αποφάσεων. Από τη στιγμή που θα εντοπίσουμε αυτά τα "γεγονότα", μπορούμε να αναπτύξουμε το αντίστοιχο διδακτικό υλικό (ό,τι καλούμε "ερεθίσματα (ελατήρια) για μάθηση" για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών, με βάση το οποίο θα μάθουν πως μπορούν να παίρνουν ορισμένες αποφάσεις, θα προβλέψουμε επίσης τις κατάλληλες ευκαιρίες για να εξασκήσουν οι μαθητές την

ικανότητά τους αυτή, να συμμετέχουν δηλαδή στη λήψη αποφάσεων. (ό.π., σελ. 57).

Ενώ πολλά από τα "ερεθίσματα για μάθηση" δίνουν έμφαση σε σχολικά γεγονότα που ερεθίζουν την κριτική σκέψη, άλλα προέρχονται από εξωσχολικούς χώρους όπως την οικογένεια, την τοπική κοινότητα, την πολιτεία, το έθνος και τη διεθνή κοινότητα. Προσπαθούμε να δημιουργήσουμε κατανόηση σε "πολλά επίπεδα", συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας τις διαδικασίες που απαιτούνται σε κάθε επίπεδο για τη λήψη αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές διευρύνουν τις απόψεις τους, ιδιαίτερα όταν διαπιστώσουν πολλές βασικές ομοιότητες όσον αφορά την επαφή και επικοινωνία των ανθρώπων κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Το περιεχόμενο των κοινωνικών σπουδών είναι σαφές, αλλά πάντοτε επιχειρείται η σύνδεσή του με τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες απορρέουν από τη συναναστροφή τους με συμμαθητές τους και ενήλικες. (ό.π., σελ. 58).

Είναι λογικό ότι οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο σχολείο ευθυγραμμίζονται με τον τρόπο διάκυβερνησης του σχολείου και τη δομή του προγράμματος. Οι διδακτικοί τρόποι που ανταποκρίνονται καλύτερα στο πρόγραμμα του σχολείου εργαστηρίου είναι οι μέθοδοι της "διερεύνησης" της "ανακάλυψης" και της "επίλυσης των προβλημάτων". Στην πραγματικότητα υπάρχει πολύ μικρή διαφορά ανάμεσα στις τρεις αυτές διδακτικές μεθόδους. Διερεύνηση είναι η διαδικασία της γενίκευσης και του ελέγχου των ιδεών και η εφαρμογή τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η ανακάλυψη αναφέρεται στα αρχικά στάδια της διερεύνησης, κατά τα οποία οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μία σύνθετη ή άγνωστη κατάσταση, την οποία παρ'ικινούνται να εξερευνήσουν. Η επίλυση των προβλημάτων αναφέρεται στις

διαδικασίες που επιλέγει το άτομο για να λύσει ένα πρόβλημα, είτε αυτό είναι προσωπικό είτε κοινωνικό. Αυτές οι μέθοδοι βασίζονται στη λογική και στα εμπειρικά δεδομένα που χρησιμοποιούμε για να υποστηρίξουμε τις ιδέες ή τις υποθέσεις μας καθώς και στη δημιουργία μιάς δημοκρατικής ατμόσφαιρας, η οποία ενισχύει την κοινωνική επαφή. (ό.π., σελ. 58).

Προτείνουμε τη χρήση των μεθόδων της διερεύνησης κάνοντας την υπόθεση ότι απαιτείται συνεχώς ένας συνδυασμός δεξιοτήτων που να προέρχονται και από τις τρεις περιοχές διδακτικών στόχων - τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμμετοχική. Παρόλα αυτά δεν παύουμε να δεχόμαστε ότι υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις τρεις αυτές περιοχές.

Σε μία τάξη όπου η μέθοδος της διερεύνησης γίνεται αποδεκτή, οι διδακτικοί στόχοι καθορίζονται από κοινού, δηλαδή ύστερα από συνεργασία του δασκάλου με τους μαθητές. Οι στόχοι δηλώνονται με σαφήνεια έτσι ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν καλά τι πρέπει να κάμουν. Η διδακτέα ύλη δεν είναι απαραίτητο να "καλυφθεί πλήρως" όπως συμβαίνει με το παραδοσιακού τύπου σχολείο. (ό.π., σελ. 59).

Ποικίλα συμβάντα που ερεθίζουν την κριτική σκέψη και συναφή "ερεθίσματα για μάθηση" παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να ελέγξουν τις υποθέσεις που έχουν κάνει για τον κόσμο τους και παράλληλα να γνωρίσουν πως παίρνονται οι διάφορες αποφάσεις οι οποίες γίνονται κατόπιν κοινωνική πράξη. (ό.π., σελ. 59).

Τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από την προσέγγιση του σχολείου ως εργαστηρίου είναι αρκετά. Πιστεύεται ότι τα παιδιά αυξάνουν τη δύναμη της κριτικής τους σκέψης, αυτό δηλαδή που ο Benjamin Bloom ονομάζει "ανώτερες νοητικές λειτουργίες",

με τη χρήση των διερευνητικών ικανοτήτων. Η προσέγγιση του σχολείου ως εργαστηρίου δίνει ακόμη έμφαση στην ατομική πρωτοβουλία η οποία εκφράζεται τόσο μέσα από τις ιδέες του ατόμου όσο και μέσα από τις πράξεις του. Με αυτό τον τρόπο, πιστεύουμε ότι αυξάνεται η αυτονομία των παιδιών, δεν εξαρτώνται πιά ολοκληρωτικά από το δάσκαλο - εκφραστή των ιδεών τους και της πρωτοβουλίας του για δράση, ατομική ή συλλογική, με την έμφαση που δίνει το σχολείο στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ελευθερία, οι μαθητές "προκαλούνται" και ενθαρρύνονται να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης. Οι μαθητές μαθαίνουν πως λειτουργεί το σύστημα και αναπτύσσουν δραστηριότητες για την επιτυχημένη συμμετοχή τους σε αυτό. Παράλληλα με την απόκτηση των ικανοτήτων, τις οποίες έχουμε αποκαλέσει "δεξιότητες αντιμετώπισης", τα άτομα παρακινούνται να ενεργούν σύμφωνα με τα κριτήρια της δικαιοσύνης, της ορθότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Με αυτό τον τρόπο, είναι σε θέση να συνεισφέρουν στη δημιουργία μιάς δίκαιης κοινωνίας στο σχολικό χώρο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (ό.π., σελ. 60).

Απώτερος σκοπός της προσέγγισης του σχολείου ως εργαστηρίου είναι να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των ατόμων για την πολιτική τους αποτελεσματικότητα και κατά συνέπεια να αναπτύξει την ευαισθησία τους σε σχέση με ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Έτσι αισθάνονται ικανοί να συμμετέχουν ενεργητικά σε αποφάσεις που έχουν άμεση επίδραση στη ζωή τους και δείχνουν εμπιστοσύνη στις ενέργειες των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Εκτός από το βασικό αυτό προσανατολισμό, τα άτομα μαθαίνουν να ενεργούν συλλογικά και αναπτύσσουν τις έννοιες της ταυτότητας



και της συνύπαρξης. Αναφορικά με αυτή την ιδέα ο Wittes υποστηρίζει ότι ο μαθητής που εντάσσεται σε μία ομάδα αισθάνεται πως έχει τη δύναμη και την ικανότητα να οργανώσει τη ζωή του όπως εκείνος επιθυμεί, αντίθετα προς τον εποξενωμένο από την ομάδα μαθητή...". (ό.π., σελ. 60).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

### ΔΑΣΚΑΛΟΣ

#### 4.1. "Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ".

Στην περίπτωση που γίνεται λόγος για το σχήμα που παίρνει η δράση ενός ατόμου σε σχέση με κάποιο άλλο άτομο, ομάδα ή οργανισμό τη στιγμή που η δράση αυτή υπόκειται σε κανονιστική ρύθμιση και προϋποθέτει την αμοιβαία ταξινόμηση των αλληλεπιδρώντων μερών, χρησιμοποιείται τη λέξη "ρόλος". Ως ρόλος ορίζεται συνήθως το πλέγμα των προσδοκιών που αναφέρονται στον κάτοχο μιάς συγκεκριμένης θέσης ή τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα, ή ακόμη η μορφή που θα έπαιρνε η δράση του ατόμου, εάν απρόκειτο να δράσει αποκλειστικά με βάση τους κανόνες που ορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ως κατόχου μιάς συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης. (Γκότοβος Α., 1990, σελ. 108).

#### 4.2. "Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΡΟΛΟΣ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μία κοινωνική πραγματικότητα, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι πέρα και έξω από τον κοινωνικό - πολιτισμικό περίγυρο μέσα στον οποίο κάθε φορά υπάρχει. Άρα έχουμε ανάγκη από ένα τέτοιο σημείο θεώρησης που επιτρέπει την ερμηνεία των διαφόρων του διδασκαλικού ρόλου από κοινωνία σε κοινωνία, από πολιτισμό σε πολιτισμό από τύπο σχολείου σε τύπο σχολείου. Η παραδοχή ότι υπάρχει εν γένει ένας "σωστός", "πραγματικός", "γνήσιος", "αληθινός" δάσκαλος, στηρίζεται στην αντίστοιχη παραδοχή ότι

υπάρχει η πραγματική κ.τ.λ, αγωγή η οποία διαμορφώνει τον "πραγματικό" άνθρωπο. (Γκότοβος Α., 1990, σελ. 114).

Τόσο στην Ελληνική όσο και στην ξένη παιδαγωγική βιβλιογραφία υπάρχουν πάμπολα κείμενα που αναφέρονται στις "αρετές" ή στην "προσωπικότητα" του δασκάλου. Αν προσθέσει κανείς και τις δηλώσεις πολιτικών και εκκλησιαστικών παραγόντων, καθώς επίσης τις θέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το "ποιός πρέπει να είναι ο δάσκαλος", τότε τα κείμενα πολλαπλασιάζονται και έχει κανείς την εντύπωση ότι το θέμα αυτό αποτελεί ένα από τα πιο "προνομιακά" θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου. (ό.π., σελ. 133).

Στη νεώτερη παιδαγωγική βιβλιογραφία, αλλά και στην όχι αυστηρά επιστημονική παιδαγωγική συζήτηση γύρω από το σχολείο και τη σχολική διαπαιδαγώγηση, υπερτερούν οι απεικονίσεις της "ιδανικής" προσωπικότητας του δασκάλου. Κυριαρχεί δηλ. η δεοντολογική διάσταση στην περιγραφή των χαρακτηριστικών που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Από τον κατάλογο των διδασκαλικών "αρετών" του DIESTERWEG μέχρι την "ψυχή του παιδαγωγού" του KERSCHENSTEINER έχουμε έναν συνεχή παιδαγωγικό λόγο γύρω από τον "ιδανικό δάσκαλο", στην προσωπικότητα του οποίου συμπυκνώνεται η κουλτούρα της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και δρα. Ακόμη και η τυπολογία του CASELMANN (παιδότροπος δάσκαλος/λογότροπος δάσκαλος), αν και διαφοροποιείται από τις προηγούμενες τυπολογίες της προσωπικότητας του δασκάλου, παραμένει με στερεοτυπική τυπολογία, αφού στην πράξη δεν συναντάει κανείς τους καθαρούς τύπους του παιδότροπου και του λογότροπου δασκάλου. (ό.π., σελ. 133).

Πέραν όμως από την αντίρρηση σχετικά με την αντιστοιχία ανάμεσα στον (ιδανικό) τύπο του δασκάλου και τον πραγματικό δάσκαλο στο σχολείο, η γενικότερη επιφύλαξη απέναντι στις διάφορες τυπολογίες της προσωπικότητας του δασκάλου προβάλλει ως αντίρρηση αρχής: ο δάσκαλος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πραγμάτωση μιάς ιδιαίτερης "φύσης", η οποία διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες εξ αρχής. Αντίθετα, η προσωπικότητα δασκάλου (αν τελικά αποφασίσει κανείς να χρησιμοποιήσει τον όρο "προσωπικότητα" για να δηλώσει τις δυνατότητες ενός ατόμου πάνω στις οποίες στηρίζεται η πραγμάτωση του ρόλου του) πρέπει να εξεταστεί α) σε σχέση με τις αξιώσεις που προβάλλονται από την πλευρά τρίτων - κυρίως του κράτους - αναφορικά με τη δράση του, και β) την αντιμετώπιση των αξιώσεων αυτών από την πλευρά του ίδιου του δασκάλου. Τότε οι "αρετές" του δασκάλου ως θεωρία αλλά και ως πράξη σχετίζονται άμεσα με τον τύπο του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια του οποίου αυτές θα ενεργοποιηθούν. (ό.π., σελ. 133).

Αν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα η διαπαιδαγώγηση ασκείται κυρίως μέσω της μίμησης προτύπων και της συμμόρφωσης σε διάφορες εντολές, οι "αρετές" του δασκάλου τείνουν να ταυτιστούν (στη θεωρία) με τα χαρακτηριστικά του προτύπου το οποίο προβάλλεται μέσα από το συγκεκριμένο παιδαγωγικό ιδεώδες, δηλ. από την ιδεολογία του σχολείου. Στην περίπτωση που οι μαθητές για διάφορους λόγους αρνηθούν να αντιγράψουν το πρότυπο, οι συνέπειες έχουν λιγότερη σχέση με το πρότυπο και περισσότερη με τους μαθητές: αν αυτοί δεν υιοθετήσουν το πρότυπο, τότε θα αναγκαστούν να συμμορφωθούν προς το πρότυπο με τον φόβο των κυρώσεων. (ό.π., σελ. 133).

Οι τυπικές "αρετές" του δασκάλου στο νεοελληνικό σχολείο πρέπει να είναι από τη μία μεριά "ελληνοχριστιανικές", αφού το παιδαγωγικό ιδεώδες είναι "ελληνοχριστιανικό", από την άλλη όμως "αρετές επιβολής", ώστε το παιδαγωγικό μήνυμα του σχολείου να γίνει σεβαστό - στην ανάγκη με τη βία. Μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό καθεστώς κυοφορήθηκε το πρότυπο του ελληνοχριστιανικού δασκάλου, ο οποίος διακρίνεται για την πίστη και την αφοσίωση στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη ( και γι' αυτό είναι "λειτουργικός" μία που κρατά στα χέρια του τα ιερά σύμβολα), αλλά ταυτόχρονα και για τις "αρετές επιβολής". Οι "αρετές επιβολής" είναι διαδικαστικές αρετές, και αναφέρονται στην πραγμάτωση του διδασκαλικού ρόλου. Έχουν σχέση με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εντολές που δέχεται ως εξουσιοδοτημένος από το κράτος πρακτικός παιδαγωγός, καθώς επίσης και με τις ικανότητές του να δίνει ο ίδιος εντολές, να παρακολουθεί την τήρησή τους και να εξασφαλίζει το αποτέλεσμα που προβλέπεται από την τήρησή τους. (ό.π., σελ. 134).

Ο επικοινωνιακός περίγυρος μέσα στον οποίο γίνεται λόγος για τις "αρετές" του δασκάλου ποικίλλει, όπως είναι φυσικό. Πολλοί μιλάνε για τις "αρετές" του δασκάλου, πολλοί είναι αποδέκτες ("ακροατές") του λόγου για τον "ιδανικό" δάσκαλο, και πολύ διαφορετικές κάθε φορά οι συνέπειες που έχει ο λόγος περί των διδασκαλικών "αρετών" για τον συγκεκριμένο δάσκαλο (ή για την ομάδα των δασκάλων). Βέβαια από τη σκοπιά των παιδαγωγικών ιδεών σημασία έχει η διατύπωση των γνωρισμάτων που υποτίθεται ότι συνθέτουν (ή οφείλουν να συνθέτουν) την προσωπικότητα του δασκάλου, και η δικαιολόγησή τους. Για το συγκεκριμένο άτομο που παίζει τον ρόλο του δασκάλου, η διατύπωση εκ μέρους κάποιου παιδαγωγού, ενός καταλόγου ή

πλαισίου "αρετών" της διδασκαλικής προσωπικότητας μπορεί να έχει άμεσες συνέπειες, μπορεί όμως και να μην έχει απολύτως καμία επίπτωση στην καθημερινή του εκπαιδευτική δραστηριότητα. Το αν έχει ή όχι δεν εξαρτάται τόσο από την εσωτερική ποιότητα της διατύπωσης, όσο από την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κρατική εξουσία και στον συγκεκριμένο παιδαγωγό. Αν ο λόγος του παιδαγωγού, χάρη σε μία προνομιακή σχέση που εκείνος έχει με τα κέντρα επεξεργασίας και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί να μετασχηματιστεί σε επίσημη κρατική αξίωση απευθυνόμενη στον δάσκαλο, τότε οι συνέπειες του παιδαγωγικού λόγου για τις "αρετές" του δασκάλου είναι απτές. (ό.π., σελ. 134).

### **4.3. "ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ".**

#### **4.3.1. Ερρίκος Πεσταλότσι (1746-1827)**

Ο Πεσταλίτσι απευθύνεται στους συγχρόνους του, και στη θεραπεία των κακών, από τα οποία υποφέρει ο κόσμος, εκεί ακριβώς που μπορεί να υπάρξει σωτηρία: στον ανακαινισμό, του εσωτερικού όλων μας, σε κείνη την ανθρωπιά, η οποία είναι ο προορισμός του κάθε ανθρώπου και ο λόγος της ύπαρξής του, ο σκοπός δηλαδή της Δημιουργίας: "Η αναγνώριση, η διατήρηση και η προαγωγή σε κάθε άτομο της αξίας της προσωπικότητάς του, αποτελούν μαζί όλη την αγωγή που οδηγεί στον ανθρωπισμό". (Sato J., 1983, σελ. 251).

Αυτό είναι το θέμα της σταυροφορίας, που αδιάκοπα άνοιγε με τα κηρύγματά του. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί σε όλους μας η προσωπικότητα! Η προσωπικότητα, με τη δύναμη της οποίας οφείλει να οργανωθεί η πολιτική ζωή και την οποία η υλική

πρόοδος πρέπει να υπηρετήσει και όχι να την υποδουλώσει. Προτεραιότητα λοιπόν στην αγωγή. Όταν όμως λέει ο Πεσταλότσι αγωγή, δε σκέφτεται πρώτα απ' όλα το σχολείο. Βέβαια, το σχολείο του φαίνεται ότι αποτελεί μιά βασική στιγμή αγωγής για το ανθρώπινο γένος, γιατί βοηθάει το παιδί να πλουτίσει την πείρα του για την προσωπική και κοινωνική του ζωή, μέσα σ' ένα περιβάλλον ευρύτερο από κείνο της οικογένειας και περισσότερο ομοιογενές από κείνο της Πολιτείας. Και όμως μιά από τις δυνάμεις εκείνες, που πληροφορούν για όλα το παιδί και στις οποίες, όπως νόμιζε, τίποτε δε θα μπορούσε ν' αντικαστήσει αυτή την "ευλογία", είναι η οικογένεια. (ό.π., σελ. 251).

Πρέπει λοιπόν καταρχήν να οργανωθεί η κοινωνία κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η οικογένεια να εκπληρώνει όλο και καλύτερα αυτό το απαραίτητο λειτούργημά της. Γιατί με την ευεργετική επίδραση αυτής της αγωγής και της αγωγής του σχολείου, νόμιζε ότι το παιδί θα είναι ικανό και μόνο τότε, να δεχτεί τα διδάγματα της ζωής, την προοδευτική εκείνη αγωγή στην επαφή του με τους ανθρώπους και τα πράγματα, με την αρετή κυρίως, της καθημερινής του εργασίας. "Η ζωή είναι εκείνη που καλλιεργεί τον άνθρωπο", αλλά πάλι με την προϋπόθεση ότι η κοινωνική οργάνωση του επιτρέπει να εκδηλώνει ελεύθερα την ερευνητική του ικανότητα. Ο Πεσταλότσι έτσι θεωρούσε τη σχολική αγωγή σαν ένα συμπλήρωμα της Οικογενειακής αγωγής και σαν μιά προπαρασκευή για την αγωγή στη ζωή και με τη ζωή. (ό.π., σελ. 251).

Με την κοινή ενέργεια αυτών των τριών δυνάμεων, με την επίδρασή τους στο ίδιο ανθρώπινο πνεύμα και με την ίδια κατεύθυνση μπορεί να μορφωθεί η προσωπικότητα στο άτομο. Ο Πεσταλότσι κατατάσσεται έτσι στην ομάδα των *personnalistes* (των οπαδών της θεωρίας της προσωπικότητας): του Renouvier, του

Vinet, του Charles Sectetan και χτες ακόμη του Emmanuel Mounier. Ενώνοντας την πράξη με τη θεωρία θέλησε να αποδείξει με τις πράξεις του την αξία της θέσης αυτής που έπαιρνε. (ό.π., σελ. 251).

#### 4.3.2. Γεώργιος Κερσενσταϊνερ (1854-1932).

Στον Κερσενσταϊνερ η θεωρία πηγάζει κατά φυσικό τρόπο από τη σχολική πράξη, ή μάλλον και ή μιά και άλλη βρίσκονται σε συνεχή συναλλαγή. Όπως ο δάσκαλος του Πεσταλίτσι έτσι κι αυτός υποστήριζε ότι κάθε διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται στις βαθμίδες εξέλιξης του πνεύματος, γιατί η πραγματική αγωγή πετυχαίνεται με τη γόνιμη συνάντηση ενός ευνοϊκά διατεθειμένου πνεύματος και των κατάλληλων γι' αυτό το πνεύμα μορφωτικών αγαθών. (Sato J., 1983, σελ. 288).

Η εικόνα "του άγραφου χάρτη" του Λοκ, με την οποία ήθελε ακριβώς να καθορίσει την κατάσταση της συνείδησης του νεογέννητου βρέφους, το οποίο δε φέρει καμιά παράσταση εκ γενετής, οδήγησε σ' ένα βαρύ παιδαγωγικό σφάλμα. Το σφάλμα αυτό διατηρήθηκε σχεδόν δύο αιώνες. Σύμφωνα με αυτό υπάρχει η πεποίθηση ότι μπορεί να γεμίσει κανείς το χάρτη αυτόν με οποιαδήποτε χαρακτηριστικά. Κατ' αρχήν, κάθε φύλλο λευκού χάρτη είναι μοναδικό στο είδος του και η πρωτοτυπία του αυτή εκδηλώνεται τόσο στην ενέργειά μας επ' αυτού όσο και στην αντίδρασή του. Κατά δεύτερο λόγο, δεν υπάρχουν δύο φύλλα από χαρτί, τα οποία να μπορούν να δεχτούν κατά τον ίδιο τρόπο τα ίδια ίχνη, που αποτυπώνει σε αυτά ο εξωτερικός κόσμος. Αλλά και ακόμη, όταν χαράζει κανείς με το ίδιο μολύβι, τα ίδια χαρακτηριστικά σε δύο φύλλα, και τότε συμβαίνει ώστε κάθε φύλλο να μεταβάλλει κάπως κατά τον τρόπο του τις μορφές και τα χρώματα των χαρακτηριστικών που χαράξαμε. Εξ άλλου, η



ανθρώπινη συνείδηση περιέχει ένα ολόκληρο σύστημα διαφορετικών λειτουργιών: νευροφυτικών, ζωικών, αψιθυμικών και λογικών. Η ιδιαιτερότητα αυτή των λειτουργιών, αποτελεί την ατομικότητα του ανθρώπου. Ατομικότητα λοιπόν είναι ο ιδιαίτερος και μοναδικός τρόπος κάθε ανθρώπινου όντος να δρα και να αντιδρά στο περιβάλλον, σύμφωνα με τον κληρονομικό του προορισμό και τη μορφή της ζωτικής ανάπτυξής του. Εδώ ακριβώς βρίσκουμε ένα από τα βασικότερα σημεία, από τα οποία πρέπει να ξεκινήσει κάθε παιδαγωγική θεωρία. (ό.π., σελ. 288).

Το παιδί, αποκτώντας συνείδηση του εγώ του, γνωρίζει τις πρώτες αξίες με την άσκηση των θρεπτικών και ζωικών λειτουργιών. Οι αξίες αυτές είναι αισθητικές αξίες (επί των αισθήσεων). Το *ον* που τις ζει δεν είναι ακόμη με τη στενή έννοια της λέξης ένα πνευματικό *όν*, αλλά ένα *όν*, το οποίο ο Κερσενστάινερ αποκαλεί ψυχικό *όν*, για να το διακρίνει από το καθαρά φυσικό *ον* του σώματος. Η ανάπτυξη της ατομικής συνείδησης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη γύρω φύση, αλλά επίσης και κυρίως από τα πράγματα και τα πρόσωπα, που συνηθίσαμε να τα θεωρούμε σαν προϊόντα του πολιτισμού και τα οποία ονομάζουμε, κατά συνέπεια, πολιτιστικά αγαθά. Επειδή τα αγαθά αυτά έχουν δημιουργηθεί από πνευματικές λειτουργίες, ο άνθρωπος κατά την ικανοποίηση των τάσεων, των σχετικών με αυτές τις λειτουργίες, αποκτά την πείρα των αξιών μιάς εντελώς άλλης φύσης. Οι αξίες αυτές είναι διαφορετικές από εκείνες που αναφέρονται στο ζωικό καθαρά *όν*. Οι πνευματικές αξίες διακρίνουν τον άνθρωπο από τους άλλους ζωντανούς οργανισμούς και αποτελούν το πνευματικό του *ον*. (ό.π., σελ. 290).

### 4.3.3. Τζων Ντιουι (1859-1852)

Το "Ecole Dewey" δηλ. το σχολείο Ντιουι ξεκίνησε όχι από τα μελλοντικά έργα του ώριμου ανθρώπου, στα οποία νόμιζαν ότι θα συμμετείχε το παιδί, αλλά από τις συνηθισμένες, τις κοινές, δραστηριότητες και τα έργα εκείνα, για τα οποία άμεσα θα ενδιαφερόταν το ίδιο το παιδί. Σκοπός της αγωγής ήταν λοιπόν ότι να το "λαξεύουμε" ή να το εξελίσσουμε σύμφωνα με κάποιο μακρινό υπόδειγμα, αλλά να το βοηθάμε να λυνει τα προβλήματα, που δημιουργούνται από τις συνηθισμένες επαφές του, με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επειδή τα πιο πολλά παιδιά του σχολείου του ανήκαν σε κάποια οικογένεια και προέρχονταν από την κοινότητα, ο Ντιούι φρόντισε ειδικά, να γίνει το σχολείο τούτο μιά προέκταση απλοποιημένη και καλά τακτοποιημένη της οικογένειας και της κοινωνίας. (Sato J., 1983, σελ. 543).

Για να πετύχει ο σκοπός αυτός, το "Σχολείο του Ντιούι", όπως και το παλαιό σχολείο, ξεκινούσε από τις τωρινές ικανότητες και τάσεις του παιδιού. Αλλά, αντί να χρησιμοποιεί τα διάφορα μαθήματα σαν μιά πέτρα γιάκόνισμα, πάνω στην οποία θα λέπτυνε τις ψυχοσωματικές λειτουργίες, ο Ντιούι θεωρούσε το πρόγραμμα σαν ένα μέσο, που θα βοηθούσε το παιδί να πραγματοποιήσει όλα τα σχέδια, που θα μπορούσε να διατυπώσει με σκοπό να ελέγχει το αποτέλεσμα των ενεργειών του. (ό.π., σελ. 543).

Σε αυτή την κοινωνία κάθε παιδί είχε τη θέση του, καθένας είχε τη δική του εργασία. Εκμεταλλεύονταν εκεί τις ευκαιρίες και μοίραζαν την κάθε εργασία, για να αναπτύξουν στο παιδί το συναίσθημα της αμοιβαιότητας και τη συναίσθηση της εργασίας, κατά θετικό τρόπο για την κοινότητα. Έτσι η τάξη και πειθαρχία αναπτύσσονταν όχι εξ αιτίας της διαταγής του δασκάλου, αλλά με βάση το σεβασμό του παιδιού για την εργασία που εκτελούσε, και

με βάση τη συνείδηση που είχε για τα αποκτημένα δικαιώματα των άλλων ατόμων που απασχολούνταν σε άλλους τομείς της κοινής προσπάθειας. (ό.π., σελ. 345).

Ο Ντιούι φρόντιζε να τύχουν του ίδιου ακριβώς διαφέροντος οι σχολικές εργασίες, όπως τύχαιναν ενός ζωηρού διαφέροντος οι εξωσχολικές απασχολήσεις του παιδιού, και νόμιζε ότι η ηθική ατμόσφαιρα του σχολείου εξαρτάται από τα ίδια ηθικά κίνητρα, που βρίσκει κανείς στην εξωτερική ζωή. (ό.π., σελ. 345).

#### **4.3.4. Μαρία Μοντεσσορι (1870-1952)**

Η σταδιοδρομία της μεγάλης παιδαγωγού στον πρακτικό τομέα άρχισε τρόπο. Το κύριο χαρακτηριστικό της ήταν μία καθορισμένη κοινωνική πρωτοβουλία της Μοντεσσορι, στην οποία απεικονιζόταν το ιδανικό για την κοινωνικοποίηση του σπιτιού και της οικογένειας των εργατών, σε μία κοινότητα ζωής, στην οποία έπρεπε να συνδυαστούν οι ρόλοι της μητέρας και της εργάτριας, να χρησιμοποιηθούν όλες οι υπηρεσίες και όλες οι εγκαταστάσεις, που θα την εξυγίαιναν και θα της έδιναν πνευματικό περιεχόμενο. Η πρωτοβουλία αυτή ήταν η οργάνωση της Casa dei Bambini, με την οποία θα πραγματοποιούνταν όλα αυτά και θα υποκινούνταν όλοι οι συγγάτοικοι γονείς, για να αναλάβουν την ευθύνη και να εκδηλώσουν την καλή θέλησή τους για την υγιεινή και την ανάπτυξη του σχολείου και το διαφέρον τους για την αγωγή των παιδιών τους. (Sato J., 1983, σελ. 368).

Το πρώτο βασικό αίτημα της διδασκαλίας της Μοντεσσορι ήταν να μη διδάσκεται να μην κατευθύνεται να μη δίνονται διαταγές, να μη σφυρηλατείται να μη είναι μπροστά σ'ένα μοντέλο την ψυχή του παιδιού, αλλά να του δημιουργείται κατάλληλο περιβάλλον, για να πειραματίζεται, για να ενεργεί, να εργάζεται,

νάφομοιώνει αυθόρμητα και να τρέφει το πνεύμα του. Για το σκοπό αυτό πρέπει το περιβάλλον προπαντός να είναι ανάλογο από ποσοτική άποψη, - πρέπει δηλαδή τα έπιπλα, τα όργανα, τ'αντικείμενα των παρατηρήσεών του και τα μέσα της εργασίας του ν'ανταποκρίνονται στις φυσικές του διαστάσεις και στις δυνάμεις του, πρέπει όλα αυτά τα μέσα να είναι τόσο πολύ κατάλληλα προς το σκοπό, ώστε να μπορού να τον φτάσουν τα παιδιά, να κινούνται μεταξύ τους, ν'αλληλοβοηθούνται. (ό.π., σελ. 270).

Κατά δεύτερο λόγο, επιδίωξη της Μοντεσσόρι ήταν ν'αποφύγει την περίπτωση εκείνη, κατά την οποία η ευθόρμητη πρωτοβουλία και δραστηριότητα του παιδιού γίνονται τυχαία, από απλή υποκειμενική ώθηση, χωρίς να σχετίζονται ή να στηρίζονται στην πραγματικότητα. Η δραστηριότητα, οποιαδήποτε και να είναι η πρώτη ώθηση, δεν οργανώνεται ούτε αποβαίνει αληθινή ελευθερία, παρά σ'ένα περιβάλλον αντικειμενικό οργανωμένο, στο οποίο η άσκησή της βρίσκει φυσικά είτε ερεθισμούς, είτε τάξη και πειθαρχία, φαινομενικά ακούσιες και ανεπαίσθητες, αλλά όχι λιγότερο πραγματικές και αποτελεσματικές. (ό.π., σελ. 270).

Κατά τρίτο λόγο, πρέπει να παρατηρείται ότι το κυρίαρχο διαφέρον αυτής της ηλικίας κατευθύνεται προς τον εξωτερικό κόσμο προς τα αισθητά αντικείμενα και προς τις ενέργειες εκείνες, που μπορούν ν'ασκηθούν πάνω στα πράγματα ή με μέσο τα πράγματα, πρόκειται για ένα διαφέρον, που, αν και είναι πάντοτε πνευματικό στη γέννησή του και στο σκοπό του, είναι επίσης και πάντοτε αισθητικό με το περιεχόμενό του και με τη σύγχρονη κατεύθυνσή του και είναι τέτοιο από τη φύση του, γιατί με συγκεκριμένες και ακριβείς ασκήσεις, με τις εικόνες των πραγμάτων και τις ιδιότητές τους οφείλει προπαντός να τραφεί το πνεύμα του παιδιού. Με τη στενή και άμεση επαφή και με την

ισορροπία με τον εξωτερικό κόσμο προπαντός οφείλει το παιδί να συνθέσει το μικρό του κόσμο, να δοκιμάσει και να θρέψει τις δυνάμεις του και τις ενεργητικές του ικανότητες. (ό.π., σελ. 271).

#### 4.4. "Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ"

Η μορφή της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, ως προς τον ρόλο των διαφόρων παραγόντων που παίρνουν μέρος χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες στη δασκαλοκεντρική, στην παιδοκεντρική και στη συμμετοχική. (Φράγκος Χ., 1984, σελ. 411).

Με τον όρο δασκαλοκεντρική εννοούμε τη διδακτική μέθοδο ή πορεία που στηρίζεται αποκλειστικά μόνο στις γνώσεις που έχει και στις πρωτοβουλίες που δημιουργεί ο δάσκαλος ή ο καθηγητής στο επίπεδο που καθορίζει ο καθηγητής.

Με τον όρο παιδοκεντρική εννοούμε τη μέθοδο, κατά την οποία τον κύριο ρόλο παίζει ο μαθητής, ενώ ο καθηγητής προσπαθεί να αποσυρθεί όσο το δυνατό περισσότερο, ώστε να κινούνται άνετα μέσα στην τάξη οι μαθητές, ανεξάρτητα αν φέρνουν ή δεν φέρνουν αποτελέσματα στις περιοχές της μάθησης. Οι γνώσεις εξ άλλου που διακινούνται μέσα στην τάξη προσφέρονται από τους μαθητές. Με τη μέθοδο δηλαδή αυτή βρισκόμαστε, λίγο - πολύ σε μιά νέα μορφή αλληλοδιδασκτικής, αλλά σε προχωρημένο βαθμό. (ό.π., σελ. 411).

Με τον όρο συμμετοχική εννοούμε τη μέθοδο σύμφωνα με την οποία ο καθηγητής και οι μαθητές από κοινού, άλλοτε με πρωτοβουλία των μαθητών και άλλοτε με πρωτοβουλία του καθηγητή, προβάλλουν ορισμένα προβλήματα ή θέματα που έχουν όμως ουσιαστική σημασία για τον μαθητή και την περιοχή της γνώσης, με την οποία ασχολείται η τάξη, τα προβλήματα δηλαδή ή τα θέματα που προβάλλονται μέσα στην τάξη είναι κεντρικοί

μηχανισμοί ή ιδέες μητέρες ή θέσεις που είναι ικανές να προκαλέσουν σειρά άλλων προβλημάτων ή σειρά άλλων γνώσεων. Η συμμετοχική δηλαδή μέθοδος επιδιώκει με την ύπαρξη και λειτουργία διαφορετικών επιπέδων γνώσης μέσα στην τάξη να δημιουργήσει κυματισμούς προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση και τονισμό των διαφόρων επιπέδων, ώστε μέσα από το χώρο της αντίθεσης να δημιουργηθεί η ισορροπία στη γνωστική ή αξιολογική περιοχή σαν να εφαρμόζουμε στην κίνηση των ιδεών την αρχή των συγκοινωνούντων δοχείων. (ό.π., σελ. 411).

Η συμμετοχική μέθοδος προσπαθεί να δημιουργήσει μέσα στην τάξη ένα κλίμα ρόλων με ποικίλιες κάθε φορά προεκτάσεις που αλληλοσυμπληρώνονται. Στηρίζεται στη διαπροσωπική δυαδική ενότητα καθηγητή και μαθητή, η οποία λειτουργεί ως αλληλοσυμπληρούμενο σύστημα. Κάθε πρόσωπο κρατώντας το ρόλο που μπορεί να διαλέγεται και να επικοινωνεί με το άλλο, χωρίς να δημιουργούνται στεγανά, τεχνητές "αποστασιοποιήσεις" ή εξαρτήσεις. (ό.π., σελ. 411).

Μία άλλη διάσταση που δεν προσδιορίζεται τόσο από τις εξωτερικές μορφές σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και στο μαθητή (ο δάσκαλος δίνει τις γνώσεις, οι προσφερόμενες πληροφορίες είναι στο επίπεδο του μαθητή κ.τ.λ.), αλλά από τις εσωτερικές "φόρμες" που διαμορφώνουν του συσχετισμούς των θέσεων, από τις εσωτερικές δηλαδή δυνάμεις ή ιδέες που καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς του καθηγητή απέναντι στο μαθητή. Από τα παραπάνω προκύπτουν και πάλι τρεις μορφές συμπεριφοράς: την αυταρχική ή δεσποτική, την ελευθεριάζουσα και τη ρυθμιστική ή ελεύθερη συμπεριφορά. Οι μορφές αυτές βέβαια συμπεριφοράς εκφράζονται με ορισμένες ενέργειες και δραστηριότητες του δασκάλου μέσα στην τάξη, αλλά ωστόσο δεν παύουν να έχουν ως

εκκίνηση κάποιο "υπόστρωμα συμπεριφοράς" και κάποιες άμεσες ή έμμεσες συσχετίσεις με γενικότερες ιδεολογικές και κοινωνικές τοποθετήσεις. (ό.π., σελ. 412).

Η δεσποτική ή αυταρχική συμπεριφορά απορρέει από την τάση για περιφρόνηση προς ότι εκφράζει ο μαθητής και παίρνει ποικίλες μορφές καταπίεσης από τη χρήση απλής απειλής ή σαρκασμού ως την καταδυνάστευση με τιμωρίες και εκβιασμούς για απόλυτη υποταγή. Τέτοιες μορφές συμπεριφοράς δυστυχώς πρέπει να πούμε ότι συναντούμε αρκετές φορές και σε σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων και σε σχολεία των επαρχιών. Αν στηριχτεί κανείς μάλιστα μόνο σε πληροφορίες μαθητών, τότε θα πρέπει να πει ότι η κατάσταση αυτή παρουσιάζει "ενδημική μορφή" στη χώρα μας. Η έκταση βέβαια του φαινομένου ίσως δεν είναι τόσο μεγάλη όσο παρουσιάζεται, αλλά ωστόσο τα κρούσματα και τα περιστατικά που αναφέρονται δεν μπορούν να θεωρηθούν ως λίγα και μη υπολογίσιμα, ώστε να αποκλειστεί η περίπτωση ύπαρξης ενός γενικότερου σχολικού συστήματος καταπίεσης που επικρατεί στα σχολεία μας. (ό.π., σελ. 412).

Η ελευθεριάζουσα μορφή συμπεριφοράς διαμορφώνεται όταν ο δάσκαλος αφήνει τελείως ελεύθερο το μαθητή να κάνει ό,τι θέλει και μένει αδιάφορος για το τι συμβαίνει γύρω του. Τέτοιες μορφές αδιαφορίας των καθηγητών για τη συμπεριφορά των μαθητών είναι αλήθεια ότι δεν αντιμετωπίζουμε συχνά στη χώρα μας. Συνήθως οι καθηγητές μας νοιάζονται, και μερικές φορές υπερβολικά, για ό,τι κάνουν και ό,τι λένε οι μαθητές. Πολλές φορές όμως παρουσιάζονται τέτοιες περιπτώσεις όταν ο δάσκαλος αδυνατεί, για διάφορους λόγους, να συγκρατήσει την τάξη σε ένα ανεκτό επίπεδο κοινής αποδοχής, τότε δημιουργούνται φυγοκεντρικές δυνάμεις,

που διασπούν την ενότητα της τάξης ή δημιουργούν καταστάσεις που αντιμετωπίζονται δύσκολα. (ό.π., σελ. 412).

Στη ρυθμιστική ή ελεύθερη συμπεριφορά του δασκάλου έχουμε μία προσπάθεια αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στον δάσκαλο και το μαθητή. Οι αποφάσεις που παίρνονται μέσα στην τάξη προϋποθέτουν τη συζήτηση και το διάλογο και προπαντός το πνεύμα αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας. Οι επεμβάσεις του καθηγητή είναι συνήθως έμμεσες και γίνονται πιο άμεσες μόνο όταν η τάξη βρίσκεται σε αδιέξοδο και επιζητεί την επέμβαση του καθηγητή. (ό.π., σελ. 412).

Από τις τρεις αυτές μορφές συμπεριφοράς η πιο ορθή από παιδαγωγική άποψη είναι η τρίτη, η ρυθμιστική, γιατί δημιουργεί ένα κλίμα εσωτερικής κατανόησης, που διευκολύνει την ανταλλαγή απόψεων. Για να δημιουργηθεί αυτό το κλίμα σε ένα ανεκτό επίπεδο είναι ανάγκη να επεκταθεί όσο γίνεται περισσότερο η συμμετοχική μέθοδος που αναπτύχθηκε προηγουμένως και η ρυθμιστική ή ελεύθερη συμπεριφορά του δασκάλου, χωρίς παρεκτροπές προς την αυταρχική ή ελευθεριάζουσα συμπεριφορά.

Μέσα σε ατμόσφαιρα σαρκασμού, φοβίας, με "επιδείξεις του καταλόγου", με αίσθημα περιφρόνησης, ή επιδεικτικής υπεροψίας προς τους μαθητές, με απειλές "αποβολής από το σχολείο" και με όλη τη γνωστή κλίμακα του σχολικού φόβου και τρόμου, που εφαρμόζεται μερικές φορές στα σχολεία, δεν μπορείς να προβάλεις τις παιδαγωγικές αξίες ως αξίες λειτουργικές για τη σημερινή κοινωνία. (ό.π., σελ. 412).

Οι γνώσεις ή αξιολογήσεις που προσφέρονται για διαπραγμάτευση μέσα στην τάξη με τη συμμετοχική μέθοδο δημιουργούν ένα νέο γνωστικό επίπεδο, το οποίο δεν ανήκει ούτε στον καθηγητή ούτε στο μαθητή, αλλά δημιουργείται από όλους



αυτούς που συμμετέχουν στην τάξη. Γι'αυτό το λόγο το επίπεδο αυτό είναι πολυδύναμο και ευπρόσιτο από πολλές μεριές, αλλά και ευεργετικό για όλους γιατί αναπτύσσει το πνεύμα της δημιουργικής επικοινωνίας. (ό.π., σελ. 412).

Γεννιέται το ερώτημα: Τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός, ώστε να δημιουργεί και να διατηρεί στην αίθουσα διδασκαλίας εκείνη τη μορφή της τάξης, που θα είναι ικανοποιητική, αποδοτική και ευχάριστη τόσο γι'αυτόν όσο και για τους μαθητές, των οποίων η συμπεριφορά δεν θα είναι προβληματική και η επίδοσή τους ικανοποιητική; Ασφαλώς όλοι θα συμφωνήσουμε, ότι πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός την πειθαρχική διαδικασία και μάλιστα τη συνεχή διαδικασία και όχι το μέσο στο οποίο θα καταφεύγει μόνο σε στιγμές έντασης ή κακής συμπεριφοράς. Και όταν λέμε πειθαρχία δεν πρέπει να την συσχετίζουμε με την τιμωρία, γιατί πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν με την έννοια του ελέγχου, με τη βοήθεια μέτρων τιμωρίας. Γι'άλλους σήμαινε στο παρελθόν σωματική τιμωρία και για μερικούς αυστηρή επιβολή των κανόνων και αυταρχική εξουσία. Ανδρεστίνου Α., 1991, σελ. 36).

Τιμωρώντας το παιδί ίσως παραβλέπουμε το γεγονός ότι το παιδί, που τιμωρείται αρχίζει να μισεί την εξουσία και να πιστεύει ότι, αφού τιμωρείται, αποκτά και αυτό το δικαίωμα να τιμωρεί ή να εκδικείται. Αλλά, στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι με την όλη του συμπεριφορά να υποθάλλει και συντείνει στην εκκόλαψη τέτοιων αισθημάτων - μίσος, πάθος, εκδικητικό πνεύμα - στο παιδί που ετοιμάζεται να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο σαν υγιές μέλος του μαθαίνοντας, ότι πρέπει να πειθαρχεί σε κανονισμούς και νόμους και να διατηρεί και να σέβεται την τάξη δηλ. να κοινωνικοποιηθεί. Πρέπει να κατανοήσει το παιδί ότι πειθαρχία και

τάξη είναι απαραίτητοι παράγοντες για την ομαλή και επωφελή λειτουργία της ομάδας του, τόσο γι' αυτό το ίδιο, όπως λέγει ο Piaget, όσο και για τα άλλα μέλη της. Στο σχολείο ο δάσκαλος προσπαθεί να εξασφαλίσει την πειθαρχία τόσο για μελέτη και μάθηση όσο και για διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και της κοινωνικοποίησής του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο για να διδάσκει το παιδί και να το εκπαιδεύσει σχετικά με ουσιώδεις ικανότητες και συνήθειες. Να διδάσκεται το παιδί μία σειρά από εσωτερικούς ελέγχους, που θα του δημιουργήσουν ένα πρότυπο συμπεριφοράς αποδεκτό από τη σχολική κοινότητα και χρήσιμο για την προσωπική του πρόοδο και επίδοση. Με τη διδασκαλία και την μάθηση εσωτερικών ελέγχων - εσωτερική διέγερση - θ' αναπτυχθεί στο παιδί το αίσθημα της αυτοπειθαρχίας, ευθύνης και αμοιβαίας εκτίμησης. (ό.π., σελ. 36).

Αντίθετα, οι συνεχείς παρατηρήσεις και υπομνήσεις, που γίνονται, δεν θεωρούνται αποτελεσματικά μέσα, γιατί το παιδί την τακτική αυτή την εκλαμβάνει σαν επίκριση και ταπείνωση και το ωθούν να αντιδράσει αρνητικά. Ο στόχος του εκπαιδευτικού κατά την καθημερινή διδασκαλία των μαθητών πρέπει να είναι η πρόοδος του παιδιού προς την αυτοπειθαρχία. Για να είναι δυνατό να τηρηθούν οι κανονισμοί πρέπει το παιδί να διεγείρεται, ώστε να θέλει το ίδιο να συμμορφωθεί. Βασικό και αποτελεσματικό μέτρο δεν πρέπει να είναι "τα παιδιά πρέπει να υπακούουν χωρίς αντιλογίες" ή "να τους διδάσκεται να έχουν αντιρρήσεις", αλλά πρέπει να είναι η σοβαρή συζήτηση. Αυτή η συζήτηση, που θα δώσει λύσεις στα προβλήματά τους, θα τους διδάξει την ειλικρίνεια, τον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση και ασφαλώς θα δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για συνεργασία. (ό.π., σελ. 37).

Ο σεβασμός από κοινού υιοθετημένων κανονισμών (μαθητών και εκπαιδευτικών) για τη συμμετοχή στη συζήτηση θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν μελλοντικά την ύπαρξη ορισμένων νόμων της κοινωνίας μας και να τους σεβαστούν. Κατά αυτό τον τρόπο θα καλλιεργούμε σταδιακά την αυτοπειθαρχία και εδραιώνουμε την τάξη όχι πλέον με εξωτερική πίεση, αλλά με διέγερση "εκ των έσω". Εδραιώνεται έτσι η πειθαρχία, όπως διατείνονται οι σύγχρονοι παιδαγωγοί, στην τάξη, και τα παιδιά αποκτούν με την σοβαρή και σωστά κατευθυνόμενη συζήτηση από το δάσκαλο την ελευθερία έκφρασης με την ενθάρρυνση, την ευθύνη για τις επιλογές τους και την συμπεριφορά τους προς τους άλλους και κυρίως προς το δάσκαλο, που ο τελευταίος πρέπει να γίνεται συνεχώς παράδειγμα για μίμηση. (ό.π., σελ. 37).

Για να φθάσουμε σε αυτό το στάδιο της πειθαρχημένης συνεργασίας, απαιτείται από το δάσκαλο μία συνεχής και άγρυπνη καθοδήγηση με καλοσύνη και αυστηρότητα συνόμα, ώστε αφ'ενός τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τι ακριβώς περιμένει ο δάσκαλος από αυτά και αφ'ετέρου ο δάσκαλος να μην τα αφήνει να παρεκκλίνουν από τους καθορισμένους και συμφωνημένους στόχους. Επισημαίνουμε και υπογραμμίζουμε τη σημασία και το βασικό ρόλο, που διαδραματίζει η αυστηρότητα στη διαμόρφωση της ελεύθερης και δημοκρατικής προσωπικότητας του παιδιού, γιατί η έλλειψη αυστηρότητας οδηγεί την τάξη άπειρες φορές σε αναρχία και η αναρχία στην υποβάθμιση της προσωπικότητας του παιδιού με έκδηλα χαρακτηριστικά, την απρεπή συμπεριφορά, την αδιαφορία για συνεργασία, μελέτη και μάθηση. (ό.π., σελ. 38).

Η σωστή λοιπόν προσωπικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδυάζει την αυστηρότητα, τη λογική επιείκεια και καλοσύνη. Το κράμα των αντιθέτων αυτών στοιχείων θα βοηθήσει στην υγιή

και αρμονική ανάπτυξη του εσωτερικού κόσμου του παιδιού. Ενώ η μονομερής επικράτεια του ενός από αυτά τα χαρακτηριστικά θα συνεργήσει στο να εκκλείψει το ενδιαφέρον και ο ζήλος του παιδιού για ειλικρινή συνεργασία, μελέτη και μάθηση και θα δημιουργήσει νωθρά και μαλθακά άτομα και στο σώμα και στο πνεύμα, ανεύθυνα και εξαρτώμενα. (ό.π., σελ. 39).

Διττή λοιπόν η προσφορά της ορθής "εξουσίας" (εκπαιδευτικού): συντείνει στην πνευματική ανάπτυξη του μαθητή και στην κοινωνικοποίησή του, αφού βέβαια προηγηθεί η καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας στο μαθητή.

Ένα άλλο σοβαρό σημείο, που πρέπει να αντιληφθεί, είναι ότι η ισότητα στη δημοκρατική κοινωνία απαιτεί και υπευθυνότητα. Η υπευθυνότητα διδάσκεται με την παροχή υπευθυνότητας, γι' αυτό μέλημά μας θα πρέπει να είναι να κατανοήσουν τα παιδιά, ότι φέρουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την συμπεριφορά τους και την επίδοσή τους και συνάμα να μάθουν να δέχονται τις δυσμενείς συνέπειες των πράξεών τους, χωρίς να δυσανασχετούν ή να προσπαθούν να αποποιηθούν την ευθύνη, επιρρίπτοντάς την στους μεγαλύτερους (δάσκαλο ή γονιό). (ό.π., σελ. 39).

Συνεπώς ο δημοκρατικός τρόπος προσέγγισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, διατείνονται ο Dewey, Claparede, Wellon, συντείνει τα μέγιστα στην διαμόρφωση μιάς αυτοπειθαρχημένης ελεύθερης προσωπικότητας, που θα στραφεί αβίαστα και ομαλά προς τη μελέτη και μάθηση. (ό.π., σελ. 39).

Αν λοιπόν, επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να επιτευχθούν οι δύο βασικοί στόχοι του σχολείου, πειθαρχία και ζήλος για μελέτη και μάθηση θα πρέπει να καλλιεργήσει στο παιδί την εσωτερική διέγερση, την "εκ των έσω" δηλ. πίεση και όχι την συνήθη εξωτερική πίεση με παρατηρήσεις, απειλές τιμωρίες. Αυτά τα

τελευταία μέτρα δεν διεγείρουν καθόλου την συνεργατική διάθεση του μαθητή, αλλά μάλλον δημιουργούν μία εμπόλεμη κατάσταση με αρνητικά αποτελέσματα (απειθαρχία, αναρχία, έλλειψη σεβασμού και φυσικά έλλειψη ενδιαφέροντος για μελέτη και μάθηση). Και επαναλαμβάνουμε, ότι η ουσιαστική σημασία στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (πειθαρχία - μάθηση) έχει η συγκροτημένη και δημοκρατική μορφή του εκπαιδευτικού, που με την απαιτούμενη ηγετική αυστηρότητα, την ειλικρινή και φιλική στάση του απέναντι στο μαθητή, θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές, θα τους επηρεάζει, θα τους κατευθύνει, θα τους ενθαρρύνει δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για συζήτηση - διάλογο, που θα αποβλέπει στην επίλυση των διαφορών και τη συμφιλίωση, με απώτερο στόχο τη συνεργασία. Κατά αυτό τον τρόπο υιοθετείται η δημοκρατική προσέγγιση του μαθητή, που επιτυγχάνεται με την παρουσία του αυστηρού και συνάμα γεμάτου κατανόηση ηγέτη (εκπαιδευτικού). Χωρίς την παρουσία του συνετού ηγέτη δεν υπάρχει δημοκρατία, αλλά αναρχία, εκφυλισμός και στην προκειμένη περίπτωση απειθαρχία και αδιαφορία για μελέτη και μάθηση. (ό.π., σελ. 40).

#### **4.5. "ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ".**

Η σωστή στάση του δασκάλου απέναντι στο παιδί και στο παιδαγωγικό έργο που έχει να επιτελέσει αποδείχθηκε, χωρίς καμμία υπερβολή, θεμέλιο του όλου οικοδομήματος, η στάση αυτή επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τρεις κύριους παράγοντες

α) Από την προσωπικότητα και τη μόρφωση καθώς και από τη θεωρητική και πρακτική ικανότητα του ίδιου του δασκάλου.

β) Από τις ποικιλόμορφες στάσεις του περιβάλλοντος απέναντι στην Παιδεία, στη σχεσιοδυναμική αγωγή, στο Νέο άνθρωπο και στον Δάσκαλο. Τέλος,

γ) Από τη στάση του ίδιου του παιδιού απέναντι σε ολόκληρο το πλέγμα του σχολείου και της μάθησης, καθώς επίσης και απέναντι στο δάσκαλο. Οι επιδράσεις των παραγόντων αυτών στη διαμόρφωση της στάσης του δάσκαλου είναι ρυθμιστικές για την όλη εξέλιξη των σχέσεων, επειδή, αναπόφευκτα, εμπλέκονται στη διαδικασία των σχέσεων η αυτοεκτίμηση του δάσκαλου και ο αναδραστικός (feed-back) μηχανισμός επικοινωνίας. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 477).

Η παιδαγωγική στάση διαμορφώνεται από την αντίληψη που έχουμε όσον αφορά το αντικείμενο των παιδαγωγικών προσπαθειών, που είναι αναγκαίες για το παιδί. Συγκεκριμένα, η γνώμη που έχουμε για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί θα καθορίσει ευθύς εξ αρχής το χαρακτήρα των μέτρων και των μεθόδων, που θεωρούμε αναγκαία, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την παιδική ηλικία είναι, λοιπόν, κάτι ανάλογο με τη διάγνωση που κάνει ο γιατρός πριν αρχίσει τη θεραπεία. Μπορούμε να συμφωνήσουμε με τον Κλαπαρέντ ότι "οποιαδήποτε έννοια δίνουμε στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη σημασιοδότηση που αποδίδουμε στην παιδική ηλικία". Κατά συνέπεια, η στάση, που τηρούμε σε σχέση με τα παιδιά, απορρέει από μιάν εκπαιδευτική θεωρία και από τη γνώμη που έχουμε για τη σημασία της παιδικής ηλικίας. Η παραδοσιακή παιδαγωγική, λόγου χάρη, απαιτώντας την υπακοή του παιδιού αξιώνει από το δάσκαλο μιά σαφή εξουσιαστική στάση, η οποία νομιμοποιείται χάρη στην αποστολή του να εκπαιδεύσει το παιδί. Από κλασική, λοιπόν, άποψη, "εκπαιδεύω" σημαίνει "οδηγώ από μιά κατάσταση σε μιάν άλλη", ή,

ακόμα καλύτερα, και χωρίς υπερβολές από μέρους μας: "οδηγώ από μιάν ατελή κατάσταση σε μιάν άλλη τελειότερη". Επιβάλλεται, λοιπόν, μιά λογική συνέπεια: μ'ελάχιστες εξαιρέσεις, η παραδοσιακή εκπαίδευση αντιμετωπίζει την παιδική ηλικία σαν μιά ατελή κατάσταση, σαν μιά κατάσταση μη ολοκλήρωσης. Η τρέχουσα αντίληψη αποδίδει σε αυτή την ηλικία τη λειτουργία ενός περαστικού σταδίου προπαρασκευής για την, "αληθινή ζωή". Αναθέτει στον εκπαιδευτικό ν'αναπτύξει στο παιδί τις ιδιότητες και τις ικανότητες, που είναι αναγκαίες για το ρόλο του σαν ενηλίκου, για να είναι ικανό αργότερα να ζήσει σα χρήσιμο και άξιο μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας. (Μπαλής Ν., 1979, σελ. 233).

Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα η επικοινωνία και η σχέση με τον εαυτό μας είναι η πρώτη μας σχέση, η πρώτη μας συνάντηση και γνωριμία με το αλλότριο που κουβαλάμε ανυποψίαστα μέσα μας γιατί ο εαυτός μας είναι ο πρώτος και ο πιο πολυπρόσωπος ξένος που έγινε δικός μας, "εαυτός μας", κυρίως μόνο γιατί η πολύχρονη φιλοξενία του στο "σπιτικό" της ατομικότητας και των ιδιαίτερων συνθηκών μας τον απάλλαξε από την απειλή της ξενικότητας, επίσης γιατί του έδωσε δικαιώματα να συμπεριφέρεται σαν αφέντης, να δημιουργήσει τη δική του "πρωτότυπη" ιστορία. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 478).

Επομένως ο εαυτός του Δάσκαλου, σαν "κοινωνική δομή" που είναι, δεν μπορεί να μείνει αδιάβροχος στις επιδράσεις των άλλων. Και ακόμη, οι δικές του στάσεις, συγκεκριμένα εδώ οι επαγγελματικές, δεν μπορούν παρά να είναι χτισμένες σε σχέση με τις ψυχολογικές στάσεις των άλλων απέναντι στο πρόσωπό του και στο status του, αν δεν είναι κατά κάποιο τρόπο μορφοποιημένες ανακλαστικά προς αυτές, ή και αντιδραστικά. (ό.π., σελ. 478).

Και δεν μπορούμε να πούμε πως το κοινωνικό περιβάλλον διευκολύνει σήμερα την ύπαρξη και την ανάπτυξη σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής και αντίστοιχων στάσεων στο δάσκαλο!

Για να μπολιαστούν ευεργετικά, ο δάσκαλος και ο μαθητής, από το πνεύμα αυτής της παιδαγωγικής, είναι απαραίτητο να αισθανθούν πως υπάρχει η βοήθεια, ή τουλάχιστον η συμφωνία του κοινωνικού συνόλου, που επηρεάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για να λειτουργήσει παιδαγωγικά μία σχέση χρειάζεται τη σύγκλιση όλων των δυνάμεων, που την πλαισιώνουν, προς τον ίδιο σκοπό. (ό.π., σελ. 478).

Αλλά ποιά είναι η στάση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας απέναντι σε κάθε βασικό μοχλό της πιο εύθραστης παιδαγωγικής, της παιδαγωγικής των σχέσεων;

Αέναντι στο Δάσκαλο (επομένως και κοινωνικό) του status εξηγεί αυτή τη συμπεριφορά της κοινωνίας. Συγχρόνως δεν παύει με λόγια να εκφράζεται κολακευτικά γι' αυτόν αλλά κανένας σοβαρός οικογενειάρχης της "καλής κοινωνίας" δεν θα επιτρέψει στο παιδί του να ασκήσει το επάγγελμα. (ό.π., σελ. 478).

Όμως η κοινωνική αυτή συμπεριφορά θα ήταν διαφορετική αν η εκπαιδευτική, και η γενικότερη πολιτική, σκοπιμότητα είχε ανυψώσει το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο του δάσκαλου κάθε βαθμίδας. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν μπορεί πλέον να βλέπει στο δάσκαλο τον παιδαγωγό. Μετά το 1960 η διεθνής "έκρηξη της γνώσης" πολλαπλασίασε, σε όλη την Ευρώπη, τις ανάγκες για δασκάλους και για σχολικό εξοπλισμό. Έτσι ο παιδαγωγικός ρόλος του δάσκαλου, που στις δύο τουλάχιστον πρώτες βαθμίδες της Εκπαίδευσης είναι και ο πιο βασικός, αντιμετωπίζεται μέχρι σήμερα σαν δεύτερος ρόλος. Κατά συνέπεια,



κάθε σκέψη για την ενεργοποίησή της ακούγεται σαν ουτοπική. (ό.π., σελ. 479).

Απέναντι στο Παιδί η σύγχρονη κοινωνία έχει πιο θετικές και θερμές στάσεις.

Απέναντι στο Σχολείο και στην Παιδεία. Οι δάσκαλοι αισθάνονται πως η κοινωνία έχει συγκεχυμένες προσδοκίες από το σχολείο και τους δάσκαλους. Από τη μία μεριά τους αναθέτει ένα σωφρονιστικό ρόλο, προκειμένου να προσαρμοστούν οι τρόφιμοι του σχολείου στις κοινωνικές απαιτήσεις και, από την άλλη, ελέγχει τους δασκάλους, που δεν αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το σεβασμό της ελευθερίας και της αυτονομίας του μαθητή. (ό.π., σελ. 479).

Στην παραγματικότητα όμως το μόνο έργο που ανατίθεται στο σχολείο είναι το γνωσιολογικό και αυτό, σε μερικές χώρες όπως στη δική μας, ανατίθεται ασυστηματοποίητα, αντιπαιδαγωγικά και πάνω απ'όλα με καθυστέρηση δεκαετιών στην παρακολούθηση των επιστημών, αλλά και των τεχνικών του σχολικού προγράμματος και βιβλίου.

Απέναντι στις ανθρωπιστικές αρχές και σχέσεις. Η αντιφατική στάση γίνεται εδώ σαφέστερη, όπως και το διαζύγιο ανάμεσα στην παιδαγωγική λογοκοπία και στην παιδαγωγική πράξη. Η κοινωνία των γονιών, από τη μία μεριά δέχεται πως "το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο" και, από την άλλη, καταργιέται η δουλειά των τετρακοσίων χρόνων για τα σύγχρονα φαινόμενα του ραγιαδικού της. (ό.π., σελ. 480).

Ο σημερινός ιδιαίτερα δάσκαλος, είναι περισσότερο ενημερωμένος από τον παλιό συνάδελφό του και γνωρίζει πως οι ιστορικοκοινωνικές αλλαγές συνοδεύονται πάντα από μία αντίληψη για την κοινωνική θέση και τον ρόλο του δάσκαλου.

Η ενημέρωσή του αυτή, μαζί με την αυξημένη συνειδητοποίησή του, τον κάνουν να αισθάνεται ιδιαίτερα άσχημα επειδή του προκαλεί εξευτελισμό η περιφρονητική και εμπαικτική, μερικές φορές, στάση της πολιτείας απέναντί του η τελευταία, χρησιμοποιώντας μία αντισταθμιστική συμπεριφορά - κατά την έννοια των μηχανισμών άμυνας - δεν παύει να λογοκοπεί για χάρη του στις δημόσιες σχέσεις. (ό.π., σελ. 481).

Πολλές έρευνες, ελληνικές και ξένες, εκφράζουν το πολύ χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης που παρατηρείται στο σύγχρονο δάσκαλο. Έτσι ο σημερινός λειτουργός της παιδείας, πέρα από τις ψυχολογικές επιπτώσεις της οικονομικής δυσπραγίας, έχει τη γνώμη - βγαλμένη μέσα από πικρότατες καθημερινές διαπιστώσεις - πως η Πολιτεία δεν ενδιαφέρεται τόσο για μία ανθρωπιστική, όσο για μία τεχνοκρατική παιδεία. Και ακόμη νιώθει, μέσα από χίλιες δύο πικρότατες εμπειρίες πως κανένας δεν διανοείται ότι Παιδεία για το παιδί σημαίνει Δάσκαλος, σημαίνει φως, σημαίνει ψυχή. Κάθε, σχεδόν, δάσκαλος που εργάζεται με ευσυνειδησία έχει το βέβαιο συναίσθημα πως το έργο του δεν εκτιμάται ειλικρινά ούτε και από τους γονείς των μαθητών του. (ό.π., σελ. 481).

Ζώντας ο δάσκαλος μέσα σε όλη αυτή την κατάσταση είναι ανάγκη να βρεί, να περιμαζέψει τον προσωπικό και εκπαιδευτικό εαυτό του. Για να αναπτύξει μία τέτοια παιδαγωγική συμπεριφορά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι όχι μόνο η διαυγής, αλλά και η βασικά θετική αντίληψη για τον εαυτό του. Η αυτό-αντίληψη επηρεάζει περισσότερο από τις εξωτερικές κρίσεις την αυτοεκτίμηση, αφού εμπνέει ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στο υποκείμενο για την εγκυρότητά της. Και για κάθε εργαζόμενο άνθρωπο το βασικότερο κανάλι πληροφοριών που επηρεάζει την αυτο-αντίληψη είναι, χωρίς άλλο, η επαγγελματική του απασχόληση. (ό.π., σελ. 482).

Ένας άλλος παράγοντας που διαμορφώνει την στάση του παιδαγωγού είναι η συναισθηματική του ασφάλεια, κατά την οποία αποφεύγει να εμπλέκεται σε μικροανταγωνισμούς και λογομαχίες με τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά. Και το πιο δύσκολο, σημαίνει ότι δεν αφήνει τη συμπεριφορά των παιδιών να τον ταραξεί ακόμη και αν, όπως συμβαίνει μερικές φορές υπάρχει επαρκής λόγος γι' αυτό. (Fontana D., 1995, σελ. 454).

Τα παιδιά είναι ικανά μερικές φορές να φερθούν με μεγάλη αγένεια στη σχέση τους με τον δάσκαλο, ιδιαίτερα με αυτόν που είναι άπειρος ή που έχει τη φήμη ότι δεν μπορεί να επιβάλει την τάξη. Μάλιστα η λέξη "αγένεια" μπορεί να θεωρηθεί από κάποιους ευφημισμός, είναι αμφίβολο όμως αν είναι δικαιολογημένη μία πιο βαριά λέξη, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν έχουν την απαιτούμενη πείρα για να συμμεριστούν πραγματικά τη θέση του δασκάλου. Όποια και να είναι πάντως η αλήθεια, το γεγονός είναι πως, αν ο δάσκαλος δείξει την ταραχή του, τα πράγματα θα επιδεινωθούν και τα παιδιά θα αρχίσουν να του επιτίθενται τώρα με ένα είδος σκοτεινής ευχαρίστησης. Αντίθετα, ο δάσκαλος που δείχνει απολύτως ατάραχος μπροστά στα πιο μακιαβελικά σχέδια εναντίον του σύντομα διαπιστώνει πως τα σχέδια αυτά παύουν να γοητεύουν τα παιδιά και είναι έτσι σε θέση να αντιμετωπίσει με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα τις ενδεχόμενες νέες σποραδικές εκρήξεις. (ό.π., σελ. 454).

Η συναισθηματική ασφάλεια αυτού του είδους συνδέεται με αυτό που η ψυχολογία ονομάζει ισχυρό εγώ. Το ισχυρό εγώ είναι ένας συνδυασμός ρεαλιστικών υψηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και μιας εσωτερικής ψυχραιμίας, που επιτρέπει στο άτομο να χειριστεί τα προβλήματα ήρεμα και αντικειμενικά. Αυτό στην περίπτωση του δασκάλου εκφράζεται όχι μόνο στα

καθημερινά προβλήματα της τάξης, αλλά και σε πολλές άλλες προκλήσεις της επαγγελματικής ζωής, όπως είναι οι σχέσεις με τους γονείς των παιδιών και τους συναδέλφους, οι αποφάσεις σε θέματα καριέρας και προαγωγής, ξαφνικές κρίσεις και οι σχέσεις με τον διευθυντή και τους συμβούλους. Επιπλέον το ισχυρό εγώ βοηθάει τον δάσκαλο να ξεπεράσει τις αποτυχίες και τις απογοητεύσεις, που μαζί με τις επιτυχίες και τις χαρές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής. Του επιτρέπει να αναλύσει τις πρώτες και να διδαχθεί από αυτές, χωρίς να τιμωρεί τον εαυτό του με αισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας, και να απολαμβάνει τις δεύτερες, χωρίς να χάνει την αίσθηση του μέτρου. (ό.π., σελ. 455).

Ένας άλλος παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση του εκπαιδευτικού είναι οι μεταπτώσεις της διάθεσής του.

Το πως αισθάνεται ένας δάσκαλος κάθε στιγμή θα εξαρτηθεί από έναν αριθμό παραγόντων, όπως είναι η ιδιοσυγκρασία του, η σχέση του με τα παιδιά και τους συναδέλφους του, τα αισθήματά του για το μάθημα που θα διδάξει, η κατάσταση της ιδιωτικής του ζωής έξω από το σχολείο και πολλά άλλα. Ακόμη και η καθαρά σωματική κόπωση παίζει σημαντικό ρόλο. Προς το τέλος ιδιαίτερα της σχολικής περιόδου ορισμένοι δάσκαλοι νιώθουν αυτό που συνήθως ονομάζεται κόπωση εκ μεταφοράς: διαπιστώνουν δηλαδή ότι η κούραση της προηγούμενης μέρας δεν διαλύεται πλήρως με την απογευματινή ανάπαυση και τον νυχτερινό ύπνο και αναγκάζονται κατά συνέπεια να αντλούν από τα αποθέματα της ενεργητικότητάς τους για να συνεχίσουν. Σε τέτοιες καταστάσεις μικροί εκνευρισμοί που αλλιώς θα πέρναγαν απαρατήρητοι παίρνουν τώρα κεφαλαιώδη σημασία, με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να αρχίζει να τα βάζει με τα παιδιά. Κάτι τέτοιο όχι μόνο δεν βελτιώνει τα πράγματα, αλλά συχνά εκνευρίζει τα παιδιά,

δημιουργώντας περαιτέρω προβλήματα για τον δάσκαλο και γρήγορη κλιμάκωση της έντασης για όλους. Καλό είναι ο δάσκαλος να συνειδητοποιεί τις μεταπτώσεις της διάθεσής του και την επίδραση που έχουν πάνω στην τάξη. Τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν έχουν σταθερή μεταχείριση από τους σημαντικούς ενηλίκους της ζωής τους. Αυτή η μεταχείριση τους αφήνει το περιθώριο να προβλέπουν τι θα συμβεί στη συνέχεια στη σχέση τους με τους ενηλίκους αυτούς και να θεωρούν το κοινωνικό τους σύμπαν ως έναν κατά βάση έννομο και κατανοητό χώρο. Καθώς μεγαλώνουν βέβαια, θα συνειδητοποιήσουν ότι είναι αναπόφευκτος ένας βαθμός διακύμανσης στη συμπεριφορά των άλλων, αλλά θα πρέπει να εξακολουθεί να υπάρχει γύρω τους αρκετή σταθερότητα, ώστε να νιώθουν ασφλή και να μάθουν κατάλληλες και αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των σχέσεών τους με τους γονείς, τους δασκάλους και τους άλλους ενηλίκους που έχουν εξουσία πάνω τους. Όταν οι ενήλικοι δεν προσφέρουν αυτήν τη σταθερότητα, τα παιδιά νιώθουν σύγχυση και αβεβαιότητα, ίσως μάλιστα και μνησικακία και επιθετικότητα απέναντι σε αυτήν τη συμπεριφορά των ενηλίκων, που τη θεωρούν ανεξήγητη και άδικη. (ό.π., σελ. 272).

Έτσι, όσο δύσκολο και αν είναι γι' αυτόν, θα πρέπει πραγματικά ο δάσκαλος να μην επιτρέπει στον εαυτό του διαθέσεις που τροποποιούν σημαντικά τη συμπεριφορά του είτε απέναντι σε συγκεκριμένα παιδιά είτε απέναντι σε όλη την τάξη. Τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τον δάσκαλο με τον οποίο "ξέρουν που βρίσκονται" (ένας λόγος για τον οποίο ακόμη και ο αυστηρός, απόμακρος δάσκαλος εμπνέει τον σεβασμό), ενώ μακροπρόθεσμα δεν τρέφουν καμιά εκτίμηση για όποιον περνάει εύκολα από την ευθυμία στην κατήφεια, από τη φιλικότητα στην απόσταση, από τη

συμπάθεια στην αδιαφορία και από την επιείκεια στην αυστηρότητα. Είναι προτιμότερο για τον αδιάθετο ή κουρασμένο δάσκαλο να δηλώνει από την αρχή στην τάξη τη διάθεσή του, ώστε να καταλάβουν τα παιδιά γιατί η συμπεριφορά του είναι ίσως λίγο διαφορετική από τη συνήθη (φθάνει βεβαίως αυτό να μη γίνεται τόσο συχνά, ώστε να καταλήγει να θεωρείται από τα παιδιά ως πρόχειρη δικαιολογία). Ορισμένοι δάσκαλοι καταδικάζουν έντονα την πρακτική αυτή και τη θεωρούν ως δείγμα αδυναμίας, είναι όμως προτιμότερο να γνωρίζουν τα παιδιά και να συμμερίζονται παρά να αιφνιδιάζονται και να γίνονται εχθρικά. Όταν η σχέση με την τάξη είναι καλή, ο δάσκαλος θα εμπυχωθεί από την ευγένεια και την καλοσύνη που δείχνουν τα περισσότερα παιδιά. Περιττό βέβαια να πούμε ότι αυτό θα είναι ιδιαίτερα αισθητό στις περιπτώσεις που τα παιδιά έχουν διαπιστώσει μία ανάλογη ευαισθησία από τον δάσκαλο για τα προβλήματά τους. (ό.π., σελ. 273).

#### **4.6. "Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ"**

Η επιτυχία και η αποτυχία είναι δύο καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τη ζωή του σχολείου. Αποτελούν ένα μέτρο κρίσεως, συγκρίσεως, μία κινητήρια δύναμη η οποία έχει αντίκτυπο στο ψυχοπνευματικό πεδίο των μαθητών. Έτσι, η δημιουργία κινήτρων ώστε να εξασφαλιστεί μια πετυχημένη μάθηση είναι ένα συνεχές μέλημα. (Ιωαννίδης Ν., 1996, σελ. 51).

Κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση το άτομο. (Κωσταρίδου - Εκλείδη Α., 1998, σελ. 116).

Η παροχή και δημιουργία κινήτρων αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες για τη διαδικασία μάθησης (βλ. Bergen Van Ameisvoort & Setz, 1994 Whitfield, 1995). Τα κίνητρα ως παράγοντες ενεργοποίησης επιδρούν με ποικίλους τρόπους στην επίδοση του ατόμου. Και αυτό διότι τα κίνητρα διαφοροποιούνται ανάλογα με την προέλευσή τους, αν δηλαδή είναι εσωτερικά ή εξωτερικά, που στοχεύουν, τον προσανατολισμό τους και άλλα σχετικά θέματα. (ό.π., σελ. 92).

Η συμπεριφορά των μαθητών καθορίζεται από παράγοντες που έχουν σχέση με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες καλούνται να επιδείξουν τις ικανότητές τους, αλλά και από τις εσωτερικές συνθήκες επίδοσης από τα κίνητρά τους. Η προσφορά κινήτρων από το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει το σεβασμό στις βασικές ανάγκες του ατόμου - μαθητή (φυσιολογικές, ασφαλείας, κοινωνικές, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης κατά Maslow) και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδρά στις ανάγκες αυτές. Στόχος της προσφοράς κινήτρων στο μαθητή, επομένως, είναι να τον διευκολύνει να αντλεί ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις υποχρεώσεις του προς αυτό αλλά και να επιδεικνύει καλύτερη επίδοση. Όταν τα κίνητρα εμπεριέχονται στις υποχρεώσεις του μαθητή, τότε ο μαθητής βιώνει ικανοποίηση των βασικών του αναγκών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, πράγμα που ενισχύει τη βασική του ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και συνακόλουθα βελτιώνεται η επίδοσή του. (ό.π.,

σελ. 94).

Από το δάσκαλο εξαρτάται βασικά αν το παιδί θα αγαπήσει ή θα μισήσει το σχολείο. Οι δάσκαλοι, όσο και αν δουλεύουν ποικιλοτρόπως μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο. (Ιωαννίδης Ν., 1996, σελ. 56).

Ρόλος Δασκάλου

Ο τρόπος της διδασκαλίας του κάθε δασκάλου εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τους μαθητές, το υλικό της διδασκαλίας και το κόσμο του.

Αν ο δάσκαλος δεν αποδειχθεί κατ'αρχήν, τον εαυτό του, δεν τον αγαπήσει, δεν τον κατανοήσει, δεν του δώσει αξία, έστω και αν δεν συμφωνεί πάντοτε με τις πράξεις του, δεν μπορεί να είναι πραγματικός και γνήσιος. (ό.π., σελ. 56).

Ο δάσκαλος που αποδέχεται τον εαυτό του, έστω και αν δεν αποδέχεται πάντα τις πράξεις του, είναι σε θέση να τις αναπροσαρμόζει και να τις βελτιώνει. Κι ακόμα περισσότερο, να βλέπει τον κόσμο με αντικειμενικότητα.

Ο καλός δάσκαλος αποδέχεται στη συνέχεια και τους μαθητές του. Η αποδοχή του αυτή, όσο κι αν είναι αδιόριστη, γίνεται ως δια μαγείας αντιληπτή και κάνει την επικοινωνία τους με το δάσκαλο όχι μόνο εύκολη και ευχάριστη αλλά και παρακινήτρια για αποτελεσματική μάθηση και προσαρμογή γενικά. (ό.π., σελ. 57).

Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, να μειώσει τον ανταγωνισμό, να δομήσει "ζεστή" σχέση με τους μαθητές του και να προσφέρει κίνητρα για μάθηση, λειτουργεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. (Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α., 1998, σελ. 101).

Ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη κατάρτιση και την προσεκτική παιδαγωγική στάση, είναι σε θέση να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές της τάξης του. Αυτό γίνεται όταν παρέχει κίνητρα για βελτίωση της επίδοσης, όταν εξάπτει την περιέργεια και το ενδιαφέρον του, δημιουργεί ζεστασιά και ευχάριστη - άνετη ατμόσφαιρα, παρέχει ευκαιρίες



ώστε ο μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες, ενισχύει τις προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής και συμβάλλει στο να συνδεθεί με την καθημερινή ζωή και ακόμη όταν με τη συμπεριφορά του καθοδηγεί το μαθητή και παρέχει πρότυπο μίμησης. (ό.π., σελ. 101).

*10/10*  
*Δάσκαλοι*

Το πρότυπο του δασκάλου μπορεί να συντελέσει κατά ένα μεγάλο βαθμό στην καλή προσαρμογή κι ανάπτυξη σωστών κινήτρων των μαθητών. Δάσκαλοι που ανταμείβουν, που έχουν κύρος, που γνωρίζουν να ελέγχουν και ταυτόχρονα να βοηθούν στην ανεξαρτοποίηση των μαθητών, αποτελούν τα καλά πρότυπα για μίμηση. Αντίθετα, δάσκαλοι που στερούνται κριτηρίων σωστής εξέλιξης και επιτυχίας για τους εαυτούς τους και δεν διακατέχονται ούτε κατά το ελάχιστο από την παιδαγωγική κλίση αποτελούν φτωχά πρότυπα για μίμηση. (Ιωαννίδης Ν., 1996, σελ. 58).

Δάσκαλοι επίσης που θέτουν σκοπούς ή σχεδιάζουν ερήμην των μαθητών ή προχωρούν όπως τους έρθει, παρουσιάζονται σαν αρνητικά πρότυπα. "Το καλό πρότυπο δασκάλου δεν πιέχει αλλά υποκινεί, δεν εξουσιάζει αλλά καθοδηγεί, δεν είναι μία αυταρχική προσωπικότητα αλλά ηγέτης με κατανόηση". (ό.π., σελ. 58).

Η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί κίνητρα για το σχολείο όταν το σχολικό κλίμα δεν εμπεριέχει άγχος και όταν κυρίως οι σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλο - με τη γενική σημασία του όρου είναι καλές. (Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α., 1998, σελ. 102).

Συχνά, το άγχος του ανταγωνισμού, η ανασφάλεια και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα αποτελούν το υπόβαθρο της αρνητικής συμπεριφοράς στο σχολείο: Π.χ., η σκέψη ενός μαθητή ότι ο δάσκαλος δεν τον συμπαθεί ή δεν τον εκτιμά, προκαλεί αρνητική κοινωνική στάση, που εκδηλώνεται στην συμπεριφορά ως

αντιδραστικότητα ή αγένεια ή αδιαφορία - ουσιαστικά ως έμμεση επιθετικότητα, και έχει ως αποτέλεσμα την τιμωρία από το δάσκαλο. Ο κύκλος αυτός ανατροφοδοτεί την αρχική σκέψη του μαθητή και έτσι μετατρέπεται συχνά σε φαύλο κύκλο. Όταν, όμως, τα άτομα μάθουν να κατανοούν και να ελέγχουν τη σκέψη τους, τότε δεν έχουν, έντονη τουλάχιστον, ανασφάλεια, δεν επηρεάζονται αρνητικά για τις ικανότητές τους ούτε φοβούνται την αποτυχία αλλά την προλαμβάνουν. Έτσι, φθάνουν να προσεγγίζουν ένα υψηλότερο επίπεδο μάθησης και επίδοσης. Μπορούν, δηλαδή με την αυτογνωσία, να χειριστούν το γνωστικό τους σύστημα κατά τρόπο θετικό για την επίδοσή τους και τη συμπεριφορά τους γενικά. Είναι αναγκαίο όμως να τονιστεί και στο σημείο αυτό, πόσο είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με κατάλληλες παρεμβάσεις καλείται να αντιστρέψει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα αρνητικά συναισθήματα και να βοηθήσει το μαθητή να κινητοποιηθεί ξανά για μάθηση, όπως τονίζουν σύγχρονοι ειδικοί ερευνητές. (ό.π., σελ. 102).

Με βάση τα παραπάνω είναι πολύ συζητήσιμο αν η αποτυχία ενός μαθητή είναι αποτυχία του ίδιου του μαθητή ή αποτυχία του σχολείου, ως σύγχρονου θεσμού και ως μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος. (ό.π., σελ. 102).

#### **4.7. "ΣΚΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ"**

Η διδασκαλία, η σημαντικότερη εκφάνση της αγωγής, συνδέεται στενά με τη μάθηση. Και τούτο, διότι και οι δύο έχουν πολλές φορές κοινούς στόχους, χρησιμοποιούν δε συνήθως την αυτή μεθοδολογία. Η διδασκαλία και η μάθηση, η πρώτη με κύριο φορέα συνήθως το δάσκαλο και η άλλη το μαθητή, αποτελούν τις δύο

θεμελιακές επιμέρους διαδικασίες της όλης παιδευτικής προσπάθειας. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 54).

Η διδασκαλία είναι μία διαπροσωπική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου, παιδαγωγού και παιδαγωγουμένου. Είναι επίσης μία αμφίδρομη, όπως είπαμε παραπάνω, επικοινωνία που πραγματώνεται με τη μορφή διαπροσωπικής συνάντησης δασκάλου και μαθητή στο χώρο ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου. Κατά τη διδακτική διαδικασία επιδιώκεται η εκ μέρους του δασκάλου μεθοδική υποβοήθηση του μαθητή για αυτενεργό οικείωση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων με απώτερο σκοπό την παραπέρα καθολική ανάπτυξη του ψυχοσωματικού του οργανισμού. (ό.π., σελ. 54).

Σύμφωνα με τις παλαιότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις, η διδασκαλία ήταν μία συστηματική μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο, με κύριο μέσο επικοινωνίας το λόγο και με στόχο τη διανοητική μόρφωση του μαθητή. Στις ημέρες μας ο όρος "διδασκαλία" προσλαμβάνει ένα ευρύτερο νοηματικό περιεχόμενο. Η σύγχρονη διδασκαλία δεν αποβλέπει μόνο στην μετάδοση γνώσεων και την άσκηση δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει κυρίως τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου (παιδαγωγούσα διδασκαλία), δηλαδή την ολόπλευρη ψυχοσωματική του ανάπτυξη). (ό.π., σελ. 54).

Σήμερα τονίζουμε ιδιαίτερα τη σημασία που έχει για την αγωγή η επιτυχής διδασκαλία του παιδαγωγού, βασιζόμενη σε ένα συστηματικό προγραμματισμό - σχεδιασμό και κυρίως στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλης διδακτικής μεθόδου. Επειδή ...η διδασκαλία, είναι, κατά βάση δυναμική σχέση επικοινωνίας ή ακόμη ένα συνεχές "δούναι - λαβείν" μεταξύ δασκάλου και μαθητή, θα πρέπει, για να είναι επιτυχής, εκτός από την καλή οργάνωση και το συστηματικό της σχεδιασμό, να διαθέτει και ένα έγκυρο

αξιολογικό σύστημα, το οποίο θα ελέγχει και τις υπόλοιπες φάσεις της πραγματώσεώς της, ιδιαίτερα δε το στάδιο των αποτελεσμάτων της. Έτσι, στο πλαίσιο μιάς επιτυχημένης διδακτικής επικοινωνίας, ο παιδαγωγός θα κατορθώσει να υποβοηθήσει κάθε μαθητή του χωριστά να οικειοποιηθεί με αυτενεργό τρόπο την πείρα που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό την προσωπικότητα και βελτιώνοντας το χαρακτήρα του. (ό.π., σελ. 54).

Όπως είναι γνωστό, ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος παρουσιάζει πολλά προβλήματα φανερά ή σε λανθάνουσα κατάσταση, που σχετίζονται κυρίως με τη σωματική και ψυχική του εξέλιξη, με τη φοίτηση και την εργασία του στο σχολείο ή με ορισμένα ψυχικά φαινόμενα και παροδικές καταστάσεις (κρίσεις) της ηλικίας του. Κατά συνέπεια, καθήκον του παιδαγωγού είναι να παρατηρεί συνεχώς τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς των μαθητών του, ώστε να προχωρεί με επιτυχία στη διάγνωση των διαφόρων προβληματικών καταστάσεων και μάλιστα σε προσδιορισμό της αιτιολογίας τους και να συμβάλλει έτσι στην άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους με κατάλληλους χειρισμούς και με την καθοδηγητική συμβουλευτική του παρέμβαση. Αυτές οι παιδαγωγικές ενέργειες, μαζί με πολλές άλλες, συγκροτούν την παιδαγωγική μέθοδο, η οποία στην πράξη εφαρμόζεται με πολλούς τρόπους: με την εφαρμογή ειδικών διδακτικών μεθόδων και μέσων, με προσχεδιασμένους τρόπους παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης και συγκεκριμένα με τη συμβουλή, την υπόδειξη, την ενθάρρυνση του μαθητή κυρίως κατά την πορεία της μάθησης, την προτροπή ή αποτροπή, την απαγόρευση, την άρνηση, την αμοιβή και την ποινή, τον έπαινο, την προβολή του παραδείγματος (βιωματική διδασκαλία), με την προσπάθεια πρόληψης του παραδείγματος (βιωματική διδασκαλία), με την προσπάθεια πρόληψης πιθανών

αποκλίσεων της συμπεριφοράς του ατόμου (προληπτική αγωγή), με την παροχή ευκαιριών και κινήτρων για έκφραση και δημιουργία, με την εκδήλωση αγάπης εκ μέρους του παιδαγωγού, με τα ομαδικά και ατομικά παιχνίδια και τέλος με την κατάλληλη, βάσει ορθολογιστικού σχεδίου, οργάνωση της ζωής και εν γένει δραστηριότητας της σχολικής τάξης. (ό.π., σελ. 59).

Έμμεσος σκοπός της διδασκαλίας, που είναι και ο σπουδαιότερος, θεωρείται η γενική εξέλιξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του νέου ανθρώπου, μέσω της αποκτώμενης με τη μάθηση πείρας. Αλλά, για να πραγματοποιηθεί αυτός ο σκοπός, πρέπει η διδασκαλία να διεξάγεται με τον πιο κατάλληλο τρόπο και μάλιστα να προσαρμόζεται κυρίως μεθοδολογικά στο εξελικτικό επίπελο των μαθητών και στις ατομικές τους ιδιορρυθμίες. (ό.π., σελ. 52).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν επιβαρυντικά στην επίδοση του μαθητή. Η παρέμβαση σε αυτούς τους παράγοντες δηλαδή σε παράγοντες συναισθηματικούς, συμπεριφοράς, ενδο-οικογενειακών και ευρύτερων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια του Κοινωνικού Λειτουργού χρειάζεται να γνωρίσει, να εξετάσει και να κατανοήσει τα κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα του παιδιού, για να ερμηνεύσει τη στάση του και να καταβάλει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό χώρο. (Κωσταρίδου - Εκλείδη Α., 1998, σελ. 95).

Έχοντας ζήσει ο ίδιος μία ευτυχισμένη οικογενειακή ζωή μπορεί να μη συνειδητοποιεί πόση πίεση ασκεί στο παιδί η συνεχής διχόνοια (αν όχι η σωματική βία) ανάμεσα στους γονείς ή ο αλκοολισμός του πατέρα ή της μητέρας ή το σπιτικό με έναν μόνο

γονέα, όπου το παιδί έχει αναλάβει την ευθύνη για τα μικρότερα αδέρφια του. Επίσης ο δάσκαλος μπορεί να μη διακρίνει το είδος των ψυχικών απαιτήσεων που ασκούν πάνω στο παιδί οι τυραννικοί ή οι συγκινησιακά διαταραγμένοι γονείς, ή το άλλο είδος στρες που προκαλεί ένας χρόνια καταθλιπτικός γονιός που δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα καθήκοντα της καθημερινής ζωής. Όταν συνειδητοποιεί τις πιέσεις αυτές ο δάσκαλος θα καταλάβει πολύ καλά γιατί τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο. (Fontana D., 1995, σελ. 411).

Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι απλώς η σωματική εξάντληση ή η έλλειψη κίνητρων μπορεί όμως να παίρνουν και τη μορφή της απόσυρσης, καθώς το παιδί, απορροφημένο από τα προβλήματα του σπιτιού, δυσκολεύεται να ανοιχτεί στους άλλους και να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες. Στην πιο κρίσιμη κορύφωσή τους μπορεί να πάρουν τη μορφή μιάς ακραίας διεκδίκησης της προσοχής του δασκάλου ή μιάς μνησικακίας και εχθρότητας απέναντι στον κόσμο γενικότερα. (ό.π., σελ. 411).

Θα πρέπει ο δάσκαλος να έχει υπόψη του την ενδεχόμενη επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού στη σχολική συμπεριφορά του. Βέβαια πολύ λίγα είναι τα πράγματα που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος για να αλλάξει το περιβάλλον αυτό. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κοινωνικοί λειτουργοί και οι απόπειρες παρέμβασής τους μπορεί να αποδειχθούν ενοχλητικές και αντιπαραγωγικές (αν και θα πρέπει οπωσδήποτε κανείς να σπεύδει να αναφέρει στον επικεφαλής του σχολείου και αυτός με τη σειρά του στην κοινωνική Υπηρεσία οποιαδήποτε περίπτωση σωματικής παραμέλησης ή κακοποίησης). (ό.π., σελ. 412).

Η κατανόηση όμως των αναγκών του παιδιού στο σχολείο θα το βοηθήσει να ζήσει καλύτερα με τα προβλήματά του στο σπίτι. Είναι περιττό να πούμε ότι τα παιδιά που βασανίζονται από τέτοια προβλήματα δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να ατιμετωπίζουν και ένα ανάλγητο σχολικό περιβάλλον όπου κανείς δεν λαμβάνει υπόψη τους λόγους που τα εμποδίζουν να συγκεντρωθούν στη σχολική εργασία ή να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους ή να δημιουργήσουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους. (ό.π., σελ. 412).

Η πρωινή καθυστέρηση, οι αδικαιολόγητες απουσίες, οι κακές σχέσεις με τα άλλα παιδιά, οι ξαφνικές εκρήξεις θυμού και μία γενική δυσθυμία μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα του σπιτιού και είναι καθήκον του δασκάλου να εξετάσει από κοντά τις δυσκολίες αυτές πριν αποφασίσει τι δράση θα ακολουθήσει. Πρέπει επίσης να έχουν υπόψη τους οι δάσκαλοι ότι τα παιδιά μπορεί συχνά να διστάζουν να εμπιστευτούν τα οικογενειακά τους προβλήματα, είτε επειδή ντρέπονται, είτε επειδή δεν θέλουν να προδώσουν τους γονείς τους. Επιπλέον πολλά παιδιά με τέτοια προϋστορία μπορεί να έχουν δυσχέρεια έκφρασης (εξ αιτίας της έλλειψης λεκτικών ερεθισμάτων που προανέφερα) και να δυσκολεύονται να διατυπώσουν λεκτικά τα προβλήματά τους, ιδιαίτερα αν δεν είναι σίγουρα για την κατανόηση του ακροατή. (ό.π., σελ. 412).

Χρειάζεται λοιπόν, ο δάσκαλος να απευθυνθεί στην ατομικότητα (μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα της εξέλιξης) και στην προσωπικότητα και την ιδιαίτερη αξία κάθε μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να λαμβάνει μέρος στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευσή του στην τάξη, υιοθετώντας έναν ισότιμο τρόπο επικοινωνίας με το μαθητή, ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια

του μαθητή και εξατομικεύοντας την διδασκαλία. (Κωσταρίδου - Εκλείδη Α., 1998, σελ. 95).

#### **4.8. "ΝΕΑ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ"**

Η διδασκαλία είναι πνευματική δημιουργία που προϋποθέτει έμπνευση και δημιουργικό οίστρο από την πλευρά του δασκάλου, αλλά και ανταπόκριση από την πλευρά του μαθητή. Οποσδήποτε, προϋποθέτει γνώση και επιστημονική πειθαρχία από το διδάσκοντα, δεν πρέπει όμως να αποτελεί μόνο τεχνοκρατική διαδικασία παροχής γνώσεων αλλά και αλληλεπίδραση μαθητών και δασκάλου για την κατάκτηση της μάθησης, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, του οποίου θα σέβεται τις θεμελιώδεις ελευθερίες. (Χρόνης Σ., 1993, σελ. 175).

Οι στόχοι όμως μιάς τέτοιας μάθησης δεν επιτυγχάνονται με διδασκαλία στερεότυπη για όλους τους μαθητές. Η επίτευξή τους προϋποθέτει ορισμένες σύνθετες λειτουργίες του μαθητή (βιολογικές, ηθικές, πνευματικές) και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες (περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς), από τις ικανότητες και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή καθώς επίσης και από την πολυπλοκότητα του ίδιου του μηχανισμού της μάθησης. Συνεπώς, από διδασκαλία ομοιόμορφη και τυποποιημένη, ίδια για όλους τους μαθητές όλων των σχολείων, δε δικαιολογείται η αξίωση για επιτυχία σωστής μάθησης. (ό.π., σελ. 175).



Για μία αξιοποίηση των πνευματικών δυνατοτήτων των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι ανάγκη να προσέξουμε περισσότερο τη διδακτική πράξη. (ό.π., σελ. 176). Σύμφωνα με μία τέτοια οπτική:

Τα προγράμματα διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών για σωστή μόρφωση και συντάσσονται από ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών καλύπτουν την παιδαγωγική πλευρά. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να διεκδικούν και να επιτυγχάνουν παρέμβαση στα κέντρα επεξεργασίας των προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αν ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία αρνούνται να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, κυρίως από ευθυνοφοβία. (ό.π., σελ. 177).

Τα προγράμματα είναι ελαστικά στην εφαρμογή τους και παρέχουν την ευχέρεια στους διδάσκοντες να προσαρμόζουν τη διδακτική διαδικασία στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Στις μεθόδους διδασκαλίας αφήνονται περιθώρια ελεύθερων επιλογών στους καθηγητές, ώστε να τις προσαρμόζουν κάθε φορά ανάλογα με τη φύση του μαθήματος και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι ειδικοί, για να κρίνουν ποιά βοηθήματα και ποιές μέθοδοι διδασκαλίας ταιριάζουν περισσότερο στους μαθητές τους. Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και η επιλογή των μέσων για τη διεξαγωγή της είναι έργο του εκπαιδευτικού και όχι του διοικητικού κέντρου, φτάνει τα μέσα να μην τον υποκαθιστούν. (ό.π., σελ. 178).

Οι εξετάσεις δεν αποτελούν μέσο κοινωνικής επιλογής, αλλά χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση των αδυναμιών της διδασκαλίας και την ανατροφοδότησή της. Σε συνδυασμό με τις κατάλληλες

διδασκαλίας οι εξετάσεις συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των στόχων της διδασκαλίας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών. Επίσης οι καθηγητές είναι ελεύθεροι να επιλέγουν όλες τις μεθόδους αξιολόγησης που θεωρούν χρήσιμες για να κρίνουν την πρόοδο των μαθητών τους. (ό.π., σελ. 178).

Οι πιο πάνω απόψεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει ότι έχει ως πρωταρχικό χρέος να υπηρετεί το μαθητή και την κοινωνία. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός είναι σωστά και ευρύτατα καταρτισμένος, μπορεί να αισθανθεί ελεύθερος από καταναγκασμούς και να συμβάλει στη διάπλαση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών, γιατί τον ελεύθερο πολίτη μόνο ο ελεύθερος δάσκαλος θα τον μορφώσει και όχι ο δούλος. (ό.π., σελ. 178).

#### **4.9. "Ο ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ"**

Στο παρελθόν βασικός σκοπός της αγωγής του παιδιού ήταν η διανοητική μόρφωση και εκπαίδευσή του (*formation intellectuelle*). Αντίθετα, η φυσική, η κοινωνικο-πολιτική και η ηθικοθρησκευτική του προαγωγή αποτελούσαν στόχους δευτερεύουσας σημασίας. Η ελλιπής αυτής σκοποθεσία της αγωγής και μάλιστα της σχολικής εκπαίδευσως συνέτεινε στο να δημιουργηθεί μία εσφαλμένη αντίληψη για τις λειτουργίες του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού, την οποία, δυστυχώς, μπορεί κανείς να συναντήσει ακόμη και σήμερα. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 144).

Πολύ σύντομα όμως επισημάνθηκαν οι ελλείψεις και τα σφάλματα της παιδαγωγικής αυτής θέσεως, όλοι δε παραδέχθηκαν πως ήταν ανάγκη να τονιστούν και οι άλλες όψεις του παιδευτικού έργου του σχολείου. (ό.π., σελ. 144).

Αναλόγος προς την παιδευτική λειτουργία του παλαιού σχολείου ήταν και ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου. Η κλασική ή παραδοσιακή παιδαγωγική μας είχε συνηθίσει να πιστεύουμε πως ο διδάσκων - αυθεντία, πηγή κάθε γνώσης και σοφίας, είχε ως βασικό έργο τη μετάδοση απλώς και μόνο γνώσεων στους μαθητές του. Αντίθετα, σήμερα επικρατεί η αντίληψη πως ο παιδαγωγός δεν πρέπει να περιορίζει το παιδευτικό του έργο μόνο στην καθαρά διδακτική λειτουργία (διαδικασία διδασκαλίας - μαθήσεως). Οφείλει να επεκτείνει τις δραστηριότητές τους και σε άλλους τομείς, όπως εκείνοι της προληπτικής, της διαγνωστικής και της συμβουλευτικής παιδαγωγικής. Έτσι ο παραδοσιακός παιδαγωγικός ρόλος του "σοφού δασκάλου", που είχε ως κύρια χαρακτηριστικά το στείρο διδακτισμό και τον υπέρμετρο συντηρητισμό, θεωρητικά τουλάχιστον ανήκει στο παρελθόν. (ό.π., σελ. 144).

Οι σημαντικότερες λειτουργίες που συνθέτουν το νέο ρόλο που έχει να διαδραματίσει ο παιδαγωγός σήμερα στο σχολικό και εξωσχολικό χώρο, στα πλαίσια της σύγχρονης μεταδομημένης παιδαγωγικής, είναι οι ακόλουθες:

α) Η κυρίως διδακτική λειτουργία, την οποία συγκροτούν παιδευτικές διαδικασίες που έχουν ως άμεσο στόχο τη διανοητική ανάπτυξη του μαθητή (facteur cognitif). Κατά τη λειτουργία αυτή (διδασκαλία - μάθηση) ο παιδαγωγός κάνει χρήση εξατομικευμένων διδακτικών μεθόδων, επιλέγει και χρησιμοποιεί κατάλληλα μέσα αγωγής, τα οποία είναι δυνατό να συμβάλουν στην επιτυχή

μετάδοση γνώσεών και πληροφοριών, επιδιώκει δε κυρίως να δημιουργήσει στο μαθητή προϋποθέσεις ικανές να τον βοηθήσουν να αποκτήσει μόνος του καλές συνήθειες εργασίας και να επινοήσει νέες προσωπικές μεθόδους μαθήσεως και επιλύσεως προβλημάτων. Ο εκπαιδευόμενος σε συνεργασία με τον διδάσκοντα (συνεργατική ή συμμετοχική μορφή διδασκαλίας / κατευθυνόμενη αυτενέργεια) επιλέγει και προσδιορίζει νέες περιοχές μαθήσεως σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του στο τέλος δε της μαθησιακής πορείας προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση των επιτευγμάτων του (αυτενεργός και δυναμική μάθηση). Έτσι ο ρόλος του σύγχρονου δασκάλου γίνεται πλέον ρόλος καθοδηγητή, που υποδεικνύει, προτρέπει και διορθώνει κατά την παιδευτική διαδικασία. Μελλοντικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα συνίσταται απλώς και μόνο σε παρωθητικές ενέργειες που θα δημιουργούν στο μαθητή τις προϋποθέσεις για μία αυθόρμητη, εντελώς ανεξάρτητη και δημιουργική μορφή αυτοαγωγής. (ό.π., σελ. 145).

β) Η διαγνωστική, προληπτική και συμβουλευτική λειτουργία. Είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία που αποτελείται από παιδευτικές ενέργειες του διδάσκοντος, οι οποίες αποσκοπούν στη συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμαση του μαθητή, όπως επίσης και στην προαγωγή της κοινωνικής και ηθικής του συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, στη βάση κάθε παιδευτικής προσπάθειας βρίσκεται η επιθυμία των φορέων της αγωγής για μία ολόπλευρη και συμμετρική εξέλιξη του ανθρώπου, ως ατόμου αλλά και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου. Τούτο είναι δυνατό να επιτευχθεί με την εφαρμογή μίας κατάλληλης κατά περίπτωση αγωγής (εξατομικευμένη παιδαγωγική), πρέπει δηλαδή να επιτυγχάνεται η ακριβής γνώση του υποκειμένου της (σχολικής) αγωγής. Η διαγνωστική αυτή

ενέργεια έχει ως αντικειμενικό σκοπό την προώθηση της "ομαλής" διαμόρφωσης της παιδικής προσωπικότητας. Με τη διάγνωση ο παιδαγωγός επιδιώκει να βοηθήσει το μαθητή να περάσει το αναπτυξιακό του στάδιο με ημερία και χωρίς αποκλίσεις από το "φυσιολογικό" (προληπτική παιδαγωγική). Προσπαθεί δηλαδή να τον προσανατολίσει (σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός) με επιτυχία, ενδεχομένως να τροποποιήσει, μερικές δε φορές και να τελειοποιήσει τη φυσική του εξέλιξη (παιδαγωγική παρέμβαση). Έτσι, μπορούμε να πούμε πως το σύγχρονο σχολείο έχει γίνει ένα είδος ψυχολογικού κέντρου και ο παιδαγωγός καθοδηγητικός σύμβουλος (συμβουλευτική παιδαγωγική - οδηγητική). Η παρατήρηση, η διάγνωση, ο διαρκής προσανατολισμός, η καθοδήγηση και η παρέμβαση του παιδαγωγού πρέπει να αποτελούν σήμερα τις πιο χαρακτηριστικές δραστηριότητες της παιδευτικής του προσπάθειας, η οποία πρέπει πάντοτε να παραμείνει εδραιωμένη στην αρχή της ψυχολογικής κατανοήσεως του μαθητή. (ό.π., σελ. 146).

Αλλά ο παιδαγωγός στην εποχή μας δεν είναι μόνο καθοδηγητικός σύμβουλος, που συμβάλλει με το ρόλο του αυτό στη συναισθηματική ωρίμαση του παιδιού και στην περιφρούρηση της ψυχικής του υγείας. Είναι κυρίως συνεργάτης των μαθητών του και δημοκρατικός ηγέτης της σχολικής κοινότητας. Έτσι, με το παράδειγμα και την όλη συμπεριφορά του μέσα, στο σχολείο, όπου έχει διαμορφωθεί μία παιδαγωγική ατμόσφαιρα εντελώς διαφορετική από εκείνη του παρελθόντος (εκδημοκρατισμός της σχολικής οργάνωσης: σχολική αυτοδιοίκηση, επαναστατικές αλλαγές στη σχολική αρχιτεκτονική, κατάργηση της διδασκαλικής έδρας, τρόπος διατάξεως των καθισμάτων των μαθητών κ.α.), είναι δυνατό να συντελέσει αποφασιστικά και στην ανάπτυξη της

κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών του. (ό.π., σελ. 146).

γ) Παιδευτικές προσπάθειες και διαδικασίες που αφορούν στην επιλογή και επιτυχή χρησιμοποίηση εκ μέρους του διδάσκοντος των καταλληλότερων για κάθε περίπτωση αγωγής παιδαγωγικών μεθόδων και εποπτικών ή άλλων μέσων διδασκαλίας. (ό.π., σελ. 146).

δ) Παιδαγωγικές ενέργειες που εντάσσονται στα πλαίσια συνεργασίας του διδάσκοντος με άλλα υπεύθυνα για τη διαπαιδαγώγηση και μόρφωση του μαθητή πρόσωπα εντός ή εκτός του σχολείου. Τέτοια πρόσωπα είναι: οι υπόλοιποι διδάσκοντες του σχολείου (σύλλογος διδασκόντων), οι υπεύθυνοι και τα μέλη των βοηθητικών ή περισχολικών υπηρεσιών (ψυχοπαιδαγωγικό ή ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, σχολική ψυχολογική υπηρεσία κ.α.) και οι γονείς του μαθητή (σχολή γονέων). (ό.π., σελ. 146).

ε) Δραστηριότητες του διδάσκοντος που έχουν ως στόχο: 1. Την προσωπική του εξέλιξη: την αυτοαξιολόγηση του έργου του, την μετεκπαίδευση και τη συνεχή αυτομόρφωσή του. 2. Τη γενική πρόοδο του σχολείου. (ό.π., σελ. 146).

Σύμφωνα με τον Ρότζερς, ο δάσκαλος πρέπει καταρχήν να είναι "ρευστός", δηλαδή, δεν πρέπει να παίζει ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο ρόλο και δεν πρέπει να παρουσιάζεται σαν η ενσάρκωση της γνώσης. Πρέπει να είναι αυτεπιβεβαιωμένος σαν άτομο πρέπει να δέχεται τον μαθητή έτσι όπως είναι, να τον κατανοεί, να ζει στο παρόν σε άμεση επικοινωνία μαζί του, να μην τον κρίνει ποτέ σύμφωνα μ'ένα προκαθορισμένο σύστημα αξιών (εμπαθής κατανόηση). (Μπαλής Ν., 1979, σελ. 278).

Ουσιαστικά, ο ρόλος του δασκάλου είναι, πρώτα από όλα, ν'απελευθερώνει το "δυναμικό ενέργειας" του μαθητή και να τον

αφήνει ν'αναπτύσσεται ελεύθερα. Το σχολείο πρέπει να είναι ο χώρος όπου ζει κανείς την "ολοκληρωμένη ζωή". Στην ανάγκη, ο δάσκαλος μπορεί να πληροφορήσει τους μαθητές σχετικά με τις εμπειρίες και τις ειδικές γνώσεις που έχει για ένα δεδομένο θέμα και να τους δώσει να καταλάβουν ότι μπορούν, όταν θελήσουν, να επικαλεστούν τις γνώσεις του, αλλά ποτέ δεν τους υποχρεώνει να τις χρησιμοποιήσουν, ούτε να ζητήσουν τη βοήθειά του.

Παίζει το ρόλο "εκείνου που δίνει πληροφορίες" κι "εκείνου που αποκαλύπτει" μόνο αν του ζητηθεί ρητά κάτι τέτοιο. "Ο δάσκαλος γίνεται ένα εργαλείο στην υπηρεσία των μαθητών", γράφει ο Μισέλ Λομπρό. "Σιωπηλός στην αρχή, γίνεται σιγά - σιγά αποδεκτός από την ομάδα, καταλήγει να ενσωματωθεί και τότε η φιλική σχέση μπορεί να γίνει πραγματικότητα". (ό.π., σελ. 278).

Η νέα παιδαγωγική υποστηρίζει πως όταν αφηθούν τα παιδιά ελεύθερα να οργανώσουν τη δουλειά τους και τους θεσμούς της τάξης, θ'αναπτύξουν τη θετική - δημιουργική και κοινωνική - πλευρά της προσωπικότητάς τους και εντελώς αυθόρμητα θα γίνουν τελικά αυτόνομα, εφευρετικά και συνεργάσιμα. (ό.π., σελ. 278).

#### **4.9.1. Ο ρόλος τους είναι βοηθητικός**

Στο εκσυγχρονισμένο σχολείο ο Δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γνώση, να αποκτήσουν δεξιότητες, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την φαντασία και τις δημιουργικές τους ικανότητες, να μάθουν πως να μαθαίνουν και γενικότερα να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες. (Παπας Α., 1988, σελ. 261).

Ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές να κατακτήσουν την επιτυχία, γιατί τίποτα δεν είναι τόσο γόνιμο όσο η επιτυχία.

Αυτό ισχύει τόσο για τη διαπαιδαγώγηση όσο και για άλλες πλευρές της ανθρώπινης ζωής και σημαίνει ότι ένα παιδί, που ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για ένα μάθημα και σημειώνει σε αυτό επιτυχίες, παίρνει από το γεγονός αυτό ώθηση να ασχοληθεί και με άλλα πράγματα. Καθήκον του δασκάλου είναι να χρησιμοποιήσει την επιτυχία του μαθητή σαν σανίδα, από την οποία ο μαθητής θα πηδήσει σε πλατύτερες γνώσεις. Ο μαθητής δεν ξέρει πως θα το πετύχει αυτό, όπως δεν ξέρουμε και όλοι μας όταν θέλουμε να περάσουμε από την άγνοια στη γνώση. Ο δάσκαλος όμως μπορεί να βοηθήσει το παιδί, κι όταν το κάνει, θα διαπιστώσει ότι ο μαθητής καταλαβαίνει για ποιο πράγμα πρόκειται και ότι είναι διατεθειμένος να συνεργαστεί. (Adler A, 1978, σελ. 125).

Βοήθεια δε σημαίνει επέμβαση κυρίαρχη και εξουσιαστική, ούτε δημιουργία ατμόσφαιρας τελετουργικής, αλλά πνευματική και λειτουργική συνάντηση Παιδαγωγού - Παιδαγωγούμενου σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας.

Από την άποψη αυτή η βοήθεια διατηρεί και δημιουργεί νέα κίνητρα για περισσότερη αναζήτηση, για έρευνα και για αυτοτέλεια στη μαθητική ομάδα. (Παπας Α., 1988, σελ. 261).

Παράλληλα, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να βοηθά και να ενισχύει την έκφραση των μαθητών, να μην επιβάλλει τις απόψεις του ή τις πολιτικές του αντιλήψεις. Να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να μάθουν να επιλέγουν με τον τρόπο που οι ίδιοι θέλουν. (ΟΛΜΕ, 1988, σελ. 26).

#### **4.9.2. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός.**

Οι μαθητές θα ζητήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τις άλλες σχολικές δραστηριότητες τη συμβουλευτική παρουσία του Δασκάλου. Αυτό δημιουργείται από την πολυπλοκότητα των



προβλημάτων και από την εναλλαγή των διαφόρων στρατηγικών, που θα απαιτηθούν για την προσπέλαση γνωστικών δυσχεριών και αντιμετώπισης νέων καταστάσεων. (Παπάς Α., 1988, σελ. 262).

Μέσα στις υποχρεώσεις του δασκάλου είναι να βοηθά τα παιδιά να χειρίζονται τα προσωπικά τους προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις για την πορεία της ζωής τους. Δεδομένου ότι κάθε δάσκαλος είναι ξεχωριστό άτομο, αναπόφευκτο είναι να διαφέρει ο βαθμός σπουδαιότητας που δίνει ο καθένας στον συμβουλευτικό του ρόλο, όπως ποικίλλει και ο βαθμός προθυμίας των παιδιών να τον συμβουλευτούν για τα προβλήματά τους. Μερικοί δάσκαλοι προκαλούν πιο εύκολα από τους άλλους τις εκμυστηρεύσεις και δείχνουν πιο κατανοητικοί και υπομονετικοί στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Έτσι τα παιδιά νιώθουν ότι μπορούν να τους μιλήσουν και να είναι βέβαια για την αντίδρασή τους. Αυτές τις δύο ιδιότητες ακριβώς, την κατανόηση και την αξιοπιστία, δείχνουν να επιζητούν τα παιδιά όταν αποφασίζουν σε ποιόν θα απευθυνθούν τη στιγμή της ανάγκης, και όχι την ιδιαίτερη εξοικείωση με τις συμβουλευτικές τεχνικές. (Fontana D., 1995, σελ. 393).

Η πείρα του εκπαιδευτικού και διάθεσή του για σωστή τοποθέτηση δεν αφήνει περιθώρια σε δογματικές θέσεις, ούτε ακόμη σε μηχανιστικούς προσανατολισμούς. Το καλύτερο εδώ για τον εκπαιδευτικό είναι να πει ξεκάθαρα στους μαθητές: ότι τι να κάνουν αυτοί, αλλά τι θα έκανε αυτός στη θέση τους. Με τον τρόπο αυτό η συμβουλή έχει μία πλαστικότητα, αλλά ταυτόχρονα και a priori το στοιχείο της αμφισβήτησης, που σημαίνει ότι κάθε συμβουλή μπορεί να είναι μία συσσωρευμένη πείρα, που λειτουργεί σαν αφετηρία, αλλά όχι και λύση του προβλήματος. (Παπάς Α., 1988, σελ. 262).

Θα ήταν αντιδημιουργικό, αν η παρέμβαση του συμβουλευτικού ρόλου του δασκάλου λειτουργούσε ανασταλτικά στην αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών και τα οδηγούσε σε μία αναπαραγωγική πνευματική εργασία, όπως συνέβαινε στο παραδοσιακό σχολείο. (ό.π., σελ. 262).

Ο συμβουλευτικό ρόλος του εκπαιδευτικού ενισχύει την ενεργητική μάθηση του μαθητή για τους παρακάτω λόγους:

- Αποφεύγει την παροχή έτοιμης γνώσης στους μαθητές.
  - Προσανατολίζει το μαθητή στην αναζήτηση του γνωστικού υλικού.
  - Περιορίζει τη σπατάλη χρόνου σε μάταιες αναζητήσεις.
  - Δίνει την αίσθηση στο μαθητή, ότι συμμετέχει και μπορεί να διεκδικήσει ένα σημαντικό ποσοστό από το τελικό αποτέλεσμα της ανακάλυψης.
  - Ο μαθητής οδηγείται στην έρευνα και στην ανακάλυψη.
- Κατά τον J. Piaget μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω.

(ό.π., σελ. 262).

Ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου έγκειται και στο γεγονός του προσωπικού ανταγωνισμού που υφίστανται οι μαθητές όταν πηγαίνουν στο σχολείο.

Η τάξη θα έπρεπε στην ιδανική περίπτωση να είναι μία ενότητα, όπου το παιδί να νιώθει σαν μέρος του συνόλου. Ο δάσκαλος πρέπει να επαγρυπνεί, ώστε οι αντιζηλίες και οι προσωπικές φιλοδοξίες να κινούνται μέσα σε ορισμένα πλαίσια. Τα παιδιά δεν βλέπουν ευχαρίστως άλλα παιδιά να ανεβαίνουν στην κορυφή και, ή δεν ησυχάζουν μέχρι να ξεπεράσουν τους ανταγωνιστές τους, ή ξαναπέφτουν στην απογοήτευση και παραδίδονται στις αυταπάτες. Γι'αυτό έχει μεγάλη σημασία μία συμβουλή ή μία υπόδειξη του δασκάλου - ένας σωστός του λόγος

θα αποτρέψει τις δυνάμεις του παιδιού από τον ανταγωνισμό και θα τις κατευθύνει στα κανάλια της συνεργατικότητας. (Adler A., 1978, σελ. 117).

#### 4.9.3. Ο ρόλος του είναι συνεργατικός.

Με το συνεργατικό ρόλο του εκπαιδευτικού εννοούμε ότι καταργείται το χάσμα μεταξύ έδρας και μαθητών. Επίσης το τείχος που υψώνεται μεταξύ μαθητή - συμβαθητή ιδιαίτερα στη μετωπική διδασκαλία αντικαθίσταται από την ομαδική εργασία.

Ο δάσκαλος εδώ είναι ισότιμο μέλος της ομάδας και η συνεργατικότητα οδηγεί σε διαλογοκεντρικές μαθησιακές στρατηγικές. (Παπάς Α., 1988, σελ. 263).

Ο διδάσκων δεν εξουσιάζει πιά το διδασκόμενο με την ηλικία του, τη γνώση του την αρετή που θεωρείται ότι ενσαρκώνει και με τη δύναμη, που του δίνει το δικαίωμα να κρίνει, να ταπεινώνει, να επιβραβεύει, να τιμωρεί. Δεν υπάρχουν πιά "καλοί" και "κακοί" μαθητές. Δεν "εγάζονται" πιά ο καθένας για τον εαυτό του, ενάντια στον άλλο, προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος απολυτοποιημένος στόχος, τον οποίο έχει θέσει η οικογένεια και η κοινωνία (επιτυχία στις εξετάσεις, επιδίωξη της κοινωνικής επιτυχίας, κ.λ.π.), "εργάζονται" για τη χαρά που νιώθουν όταν κατανοούν, όταν ανακαλύπτουν τον κόσμο, όταν εφευρίσκουν, όταν αναπτύσσονται, όταν βρίσκονται σε συμφωνία ο ένας με τον άλλο. Ο σύντροφος μέσα στην τάξη δεν είναι πιά ένας ανταγωνιστής αλλά ένας φίλος, ο δάσκαλος δεν είναι πιά ένα σεβαστό πρότυπο, ο ήρωας ή ο τύραννος, αυτός που λατρεύουν ή αυτός που μισούν, αλλά ο ανεπτυγμένος και αυτόνομος σύντροφος, που φροντίζει για την ανάπτυξη και την αυτονομία του καθένα. (Μπαλής Ν., 1979, σελ. 271).

Η συνεργατική δράση εξαρτάται από την καλή θέληση, το σεβασμό του ενός για τον άλλο, τις καλές σχέσεις με τις δημοκρατικές μεθόδους. (Dreikurs R., 1979, σελ. 266).

Ειδικότερα η συνεργασία μπορεί να επεκταθεί στους παρακάτω τομείς:

- Προγραμματισμός και οργάνωση της σχολικής ζωής.
- Οργάνωση της σχολικής εργασίας μέσα από το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Θέλει το δάσκαλο σε ρόλο συνεργατικό και όχι μεταδότη της γνώσης: "Σε μία τέτοια αντίληψη για την αγωγή ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει ριζικά. Δεν είναι πιά ένας πάνσοφος που έχει σκοπό να μορφώνει τη νοημοσύνη και να γεμίζει το πνεύμα με γνώσεις. Πρέπει να προκαλεί τα ενδιαφέροντα και να ξυπνάει τις πνευματικές και ηθικές ανάγκες. Πρέπει να είναι για τους μαθητές του πολύ περισσότερο συνεργάτης παρά δάσκαλος από καθέδρας. Αντί να περιορίζεται στη μετάδοση των γνώσεων, που κατέχει, θα τους βοηθάει να τις αποκτήσουν μόνοι τους, με προσωπική εργασία και έρευνα. Ο ενθουσιασμός και όχι η πολυγνωσία θα είναι η κυριότερη αρετή του". (Παπάς Α., 1988, σελ. 263).

- Επιλογή παραδειγματικών ενοτήτων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα διάφορα μαθήματα της συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας. Αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό, γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί ανγκάζονται από έλλειψη μίας τέτοιας συνεργασίας να ακολουθούν κάθετα τη γνωστική διάταξη των σχολικών εγχειριδίων ή το αναλυτικό πρόγραμμα ποιοτικά και ποσοστικά.

Αποτέλεσμα αυτής της προσαρμογής του εκπαιδευτικού και του μαθητή ήταν να παγιωθεί το σχολείο σε ένα πλέγμα αντίφασης μεταξύ παιδικών ενδιαφερόντων και περιεχομένου των γνωστικών ενοτήτων. (ό.π., σελ. 263).

- Συνεργασία στη λύση συγκεκριμένων προβλημάτων του γνωστικού τομέα.
- Συνεργασία στην οργάνωση του ελεύθερου χρόνου ή άλλων δραστηριοτήτων.
- Συνεργασία στην αντιμετώπιση προβλημάτων αυτοδιοίκησης και συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον.

Ακόμη η συνεργασία μεταξύ Δασκάλου - μαθητή αναφέρεται στον καθορισμό σκοπών και στόχων μέσα από το σχολικό έργο, γιατί η αγωγή δεν έχει στόχους, αλλά εκείνοι που έχουν στόχους, είναι τα μέλη της σχολικής Κοινότητας δηλαδή: Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Γονείς κατά τον Dewey. (ό.π., σελ. 264).

Ο συνεργατικός ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους με ευεργετικά αποτελέσματα για τη διανοητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. "Η συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους παρουσιάζει λοιπόν τόση μεγάλη σημασία όσο και η δράση των ενηλίκων. Από διανοητική άποψη, είναι αυτή που μπορεί περισσότερο να ευνοήσει την πραγματική ανταλλαγή της σκέψης και τη συζήτηση - τις συμπεριφορές δηλαδή που διαμορφώνουν το κριτικό πνεύμα, την αντικειμενικότητα και τον επαγωγικό προβληματισμό. Από ηθική άποψη, καταλήγει σε μία πραγματική άσκηση των αρχών συμπεριφοράς και όχι μόνο σε μία εξωτερική υποταγή". (ό.π., σελ. 264).

Ο συνεργατικός ρόλος του εκπαιδευτικού αποκαθιστά τη λειτουργικότητα στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί έχει συμμετοχικές δομές, συνεργευντητικότητα, χιούμορ και συλλογική προσπάθεια στην αντιμετώπιση γνωστικών και άλλων παιδαγωγικών προβλημάτων. (ό.π., σελ. 264).

Η αίσθησή του χιούμορ από την πλευρά του δασκάλου ενισχύει τον συνεργατικό του ρόλο, εφόσον τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ θετικά στο δάσκαλο που μπορεί να μοιραστεί ένα αστείο με την τάξη και ιδιαίτερα αυτόν που μπορεί να γελάσει ακόμη και όταν το αστείο είναι σε βάρος του. Έτσι ένας δάσκαλος με χιούμορ είναι ένα άτομο που όχι μόνο έχει την ικανότητα να διασκεδάζει τους άλλους, αλλά που αφήνεται να τον διασκεδάσουν. Αυτό σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει ότι του επιτρέπεται να γελά σε βάρος των παιδιών ή να τα χρησιμοποιεί σαν στόχους για τα αστεία του, σημαίνει απλώς ότι τόσο τα παιδιά όσο και ο δάσκαλος έχουν την άνεση να προκαλούν πότε πότε το γέλιο, στο οποίο συμμετέχει και ο δάσκαλος μαζί με όλη την τάξη. Αυτό το μοιρασμένο χιούμορ μικραίνει την απόσταση ανάμεσα στον δάσκαλο και την τάξη και εφόσον δεν ξεπερνάει τα όρια, βοηθά την τάξη να δει τον δάσκαλο σαν σύμμαχο και φίλο και όχι σαν εκπρόσωπο του αντιπάλου. Δεδομένου ότι τα παιδιά είναι πολύ πιο πρόθυμα να συνεργαστούν με φίλους και συμμάχους παρά με αντιπάλους, θα μειωθεί έτσι ο αριθμός των επεισοδίων που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα ελέγχου της τάξης. (Fontana D., 1995, σελ. 182).

#### **4.9.4. Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός.**

Ο δάσκαλος, παιδαγωγός - καθοδηγητής, που θα οδηγήσει το παιδί προς την ελευθερία την αυτονομία του, την ηθικοπνευματική του ανάπτυξη, πρέπει πρώτα από όλα να είναι μία προσωπικότητα κατάλληλη σαν ένα ιδανικό "Εγώ", σαν ένα αντικείμενο ταύτισης, που αναζητεί το παιδί. (Ανδρεστίου Α., 1991, σελ. 128).

Ο δάσκαλος εκτός από τους γονείς γίνεται πρότυπο με το οποίο ταυτίζεται το παιδί. (Αλεξάνδρου Κ., σελ. 59).

Και αυτό γιατί η αγωγή προς την εσωτερική ελευθερία την αυτονομία, δεν είναι μόνο μία έλλογη διαδικασία, αλλά και μία ασυνείδητη επικοινωνία, μία συναισθηματική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα μεταξύ "Εγώ" - "Συ" (παιδιού - παιδαγωγού). Για να ανταποκριθεί σωστά και αποτελεσματικά στο δύσκολο και ιδιαίζον έργο, που του αναθέτει η κοινωνία, ο παιδαγωγός (δάσκαλος ή και γονιός) πρέπει να έχει λύσει πρώτα τα δικά του προβλήματα, να απορροφήσει τις δικές του αξίες, δημιουργώντας μία συνείδηση ούτε υπερβολικά αυστηρή, αλλά ούτε και υπερβολικά επιτρεπτική - ελαστική να είναι τελικά μία ολοκληρωμένη, καλά οργανωμένη, καλά συγκροτημένη προσωπικότητα. Τότε μόνο το παιδί θα ωφεληθεί από τη δυαδική αυτή σχέση, γιατί θα βρεθεί σε ευνοϊκή θέση να αναπτύξει παρόμοιες εσωτερικές καταστάσεις με την ταύτισή του με το ολοκληρωμένο ελεύθερο εσωτερικά "Συ". (Φράγκος Χ., 1984, σελ. 303).

Το παιδί επιζητεί την ταύτιση αυτή και μέσα από την ταύτιση ενστερνίζεται εύκολα τις ιδιότητες, τις αρχές, τις αξίες του παιδαγωγού, απαραίτητα στοιχεία για την δόμηση της προσωπικότητάς του και την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό οικοδόμημα. Χωρίς την καθοδηγητική, περιοριστική, σταθερή και αρωγό παρουσία του "Συ" δεν αναπτύσσεται η εσωτερική τάξη και ευεξία του παιδιού, ενώ η μελλοντική του ανάπτυξη απειλείται από εσωτερικές συγκρούσεις. Επιπλέον η ορθολογικότητα και η αρετή δεν αναπτύσσονται, αν δεν βοηθηθεί το παιδί να επιλύσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις με την καθοδήγηση και τον έλεγχο του "Συ". (ό.π., σελ. 303).

Αυτό λοιπόν, το "Συ" (γονιός ή δάσκαλος), ο παιδαγωγός, επωμίζεται τον πιο υπεύθυνο και σοβαρό κοινωνικό ρόλο, τη σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού, γιατί θα το βοηθήσει να αναπτυχθεί

σε μία ισορροπημένη προσωπικότητα, ικανή να συνεχίσει δημιουργικά το έργο της κοινωνίας στην οποία θα ενταχθεί. (Ανδρεστίνου Α., 1991, σελ. 129).

Ένα θέμα που σχετίζεται με την καθοδήγηση είναι το ποσό των πληροφοριών ή οδηγιών που παρέχονται στο μαθητή. Αν δώσουμε υπερβολικό ποσό οδηγιών και πληροφοριών αφαιρούμε κάθε πρωτοβουλία από το μαθητή αντίθετα αν το ποσό των πληροφοριών που παρέχονται είναι ανεπαρκές, ο μαθητής χάνει την εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον στον εαυτό του και εγκαταλείπει κάθε προσπάθεια ενεργητικής συμμετοχής του στη μάθηση. Ο δάσκαλος λοιπόν οφείλει να βρει τη χρυσή τομή της καθοδήγησης για την τάξη του, για κάθε μάθημα και για κάθε ενότητα. (Φράγκος Χ., 1984, σελ. 303).

#### **4.9.5. Ο ρόλος του είναι δημιουργικός.**

Κατά την άποψη του Gunther Woillschlager ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός έχει μεταξύ των άλλων και τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Παιδαγωγική επικοινωνία με τα παιδιά και κατανόηση των παιδικών εκφράσεων.
- Πρέπει να διαθέτει φαντασία, πρωτοτυπία, συνεισθηματικότητα, πηγαιότητα και κριτική σκέψη.
- Καλλιτεχνικές δημιουργικές ικανότητες στα μέσ και στην επικοινωνία.
- Πρέπει να μελετήσει την προσωπική του συμπεριφορά και... να ασκήσει κριτική στις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του πάνω στην ομαδική διαδικασία. (Παπας Α., 1988, σελ. 268).
- Να μπορεί να συνεργάζεται με τους ενήλικους παιδαγωγικά.



- Πρέπει να έχει γνώσεις στην Παιδαγωγική των ομάδων, στην Κοινωνιολογία, στην Ψυχολογία του βάρους και της μάθησης, όπως επίσης και στην Καλλιτεχνική αγωγή.
- Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να γνωρίζει την κοινωνική σημασία και τη λειτουργία της ομαδικής ενεργητικότητας. (ό.π., σελ. 268).

Ανάλογα με το στυλ που ένας εκπαιδευτικός καθοδηγεί την τάξη δηλαδή αν είναι αυταρχικός ή συνεργατικός, εξαρτάται η δημιουργική κινητοποίηση της τάξης από τη δική του δραστηριοποίηση, χωρίς να χρειαστεί ο αποκεφαλισμός του ενός ή του άλλου τύπου. (Φράγκος Χ., 1988, σελ. 276).

Ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω σημεία:

- Είναι αναγκαίο οι μαθητές να ενεργοποιούνται στην επισήμανση, τις υποθέσεις και τη λύση προβλημάτων. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει τις ειδικές πρωτοβουλίες των μαθητών.
- Η αυταρχικότητα είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για λειτουργία της δημιουργικότητας. Ο εκπαιδευτικός που θέλει να δουλέψει με τους μαθητές του δημιουργικά πρέπει να έχει ρόλο συνεργατικό.
- Ο δημιουργικός μαθητής οφείλει να έχει ένα κυκλο πληροφοριών, ώστε να μπορεί να αναπαράγει αυτόματα γνωστικά περιεχόμενα.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισαγάγει τους μαθητές του σε διαδικασίες της σκέψης, όταν αυτοί είναι έτοιμοι και να τους βοηθήσει να εργάζονται με δημιουργική σκέψη.
- Ο δημιουργικός Δάσκαλος αποφεύγει την κριτική στους μαθητές του. Είναι υπέρ της τακτικής, της δημιουργικής

πλάνης. Αυτό σημαίνει, ότι τα σφάλματα και τα αποτελέσματα δεν αποτελούν πάγια αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός δίνει χρόνο στους μαθητές να φτάσουν στο αποτέλεσμα, χωρίς το άγχος της άμεσης κριτικής και αξιολόγησης.

- Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχύσει τη νοητική σταθερότητα του παιδιού.
- Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το μαθητή στην αυτοαξιολόγηση των ατομικών του βημάτων και της απόδοσής του.
- Ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή να αποκτήσει ευαισθησία έναντι των άλλων ατόμων τόσο σε ατομικά, όσο και σε σχολικά και κοινωνικά προβλήματα.
- Σημαντικές είναι στη δημιουργική μάθηση για το Δάσκαλο οι ερωτήσεις. Ο δάσκαλος πρέπει να πάρει σοβαρά υπόψη τις ερωτήσεις των μαθητών του ώστε να αποτελέσουν αφετηρία για το γνωστικό τομέα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιδράσει με ενδιαφέρον και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να τις απορρίψει τις ερωτήσεις ή ακόμη να εκνευριστεί. (οπ π. σελ. 277).
- Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί προϋποθέσεις για να μπορέσουν οι μαθητές να εργαστούν με διάφορα μέσα, με ιδέες, με έννοιες και δομές.
- Η ενασχόληση και χρήση των πραγμάτων βοηθάει το μαθητή να εργοποιηθεί και να αντιληφθεί καλύτερα τις διαδικασίες της μάθησης.
- Ο εκπαιδευτικός έχει το χρέος να βοηθήσει τους μαθητές στην απόκτηση ανεκτικότητας. Ο μαθητής έτσι θα διαπαιδαγωγηθεί με ικανότητα να συνυπάρξει στο

περιβάλλον του, όπου θα υπάρξουν εκδηλώσεις, που αντιμετωπίζονται με το πνεύμα της ανεκτικότητας και της αμοιβαιότητας.

- Ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές, ώστε να συλλάβουν τη συνολική δομή των προβλημάτων και όχι να στραφούν σε κατακερματισμό και επιλογή της πραγματικότητας. Η συνολική θεώρηση του γνωστικού τομέα σημαίνει δημιουργική αντιμετώπιση προβλημάτων, χωρίς τον κίνδυνο να παραβλέψουμε το σύνολο και να στραφούμε σε μερικές πτυχές κάθε προβλήματος. (ο.π., σελ. 278).

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι εκτελεστής εντολών, αλλά αντίθετα ένας υπεύθυνος, δημιουργικός συνετλεστής μέσα στο μεταβαλλόμενο κόσμο που ζει και σαν μέλος αυτού του κόσμου να συντελεί στο δημιουργικό μετασχηματισμό του, βοηθώντας έτσι στην ανθρώπινη ανάπτυξη. (ΟΛΜΕ, 1988, σελ. 15).

#### **4.9.6. Ο ρόλος του είναι αντιαυταρχικός.**

Ο αντιαυταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού αναλύεται στις παρακάτω θέσεις:

- Απορρίπτει τις λεκτικές και σωματικές ποινές. Έμβλημα του αντιαυταρχικού εκπαιδευτικού είναι: Κάτω τα χέρια από το παιδί.
- Δε διδάσκει *ex cathedra*, αλλά κινητοποιεί και ενεργοποιεί την τάξη, ώστε συμμετοχικά και με την προσωπική τους αυτενέργεια να κατακτήσουν τη γνώση.
- Στη διδακτική ώρα των 45' λεπτών ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός δε μιλάει περισσότερο από 8' λεπτά.

(Παλάς Α., 1988, σελ. 279).

- Αντικαθιστά την πνευματοκτόνο ερώτηση του Δασκάλου με την ερώτηση του μαθητή.
  - Γνωρίζει καλά τι είναι χαμένος και τι κερδισμένος χρόνος στην επικοινωνία του με την τάξη. Ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός είναι υπέρ του χαμένου χρόνου, όταν ο χρόνος αυτός έχει στόχο εκτός από τον γνωστικό τομέα και τους δύο άλλους τομείς δηλαδή το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό.
  - Ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός στηρίζεται στην αρχή: Να μην κάνει τίποτε από ό,τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές του.
  - Αντιαυταρχικός είναι ο εκπαιδευτικός που πιστεύει ότι τα παιδιά δε δημιουργούν, αλλά έχουν προβλήματα. Έτσι εξετάζει τα κίνητρα της κάθε πράξης και δεν επιβάλλει κυρώσεις. Τα παιδιά αυτά τα βλέπει περισσότερο σαν άρρωστα και όχι σαν ένοχα.
  - Ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός πιστεύει στη διαλογοκεντρική μορφή της διδασκαλίας.
  - Δε συγχέει την επιστημονική με την επαγγελματική αυθεντία και ο ρόλος της αυθεντίας ασκείται συναινετικά και όχι εξουσιαστικά.
  - Αντιαυταρχικός είναι ακόμη ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν μπορεί να μεταπλάθει τη σκέψη του μέσω της σκέψης των μαθητών, χωρίς δογματικό αυθεντικό status, αλλά με διάθεση επιστημονικού πλουραλισμού. (ό.π., σελ. 280).
- Ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός θεωρεί την συναίνεση και την πρωτοτυπία απαραίτητα στοιχεία στην αγωγή και τη μάθηση. Η μάθηση είναι ερευνητική και ανακαλυπτική. Ο διάλογος είναι ακόμη ένδειξη για την κατάρρευση και την απομυθοποίηση της

αυθεντίας και θεωρεί γενικότερα την ελευθερία διαδικασία που οδηγεί το μαθητή στην υπευθυνότητα, κάτι δηλαδή που είναι το αναμενόμενο αποτέλεσμα από το κοινωνικοποιημένο σύνολο. (ό.π., σελ. 283).

#### 4.9.7. Ο ρόλος του είναι κοινωνικός.

Η ανάπτυξη του νου, η διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού και γενικά η σφυρηλάτηση της προσωπικότητάς του είναι βασικό έργο του δασκάλου. Έργο κοπιώδες η σφυρηλάτηση υγιούς και ελεύθερης προσωπικότητας, προσωπικότητας δηλ. με κρίση και ελευθερη γνώμη. Απαιτεί κόπο, μόχθο και χρόνο από μέρους του παιδαγωγού, που επωμίζεται τον πιο υπεύθυνο και δύσκολο ρόλο, μέσα στο θεατρικό πλαίσιο, που λέγεται Κοινωνία. Γίνεται ο δάσκαλος, ο άγρυπνος τέκτονας και καθοδηγητής. Ο κοινωνικός οικοδόμος, που εργάζεται συνετά και αθόρυβα για την ανέλιξη και κυρίως στήριξη του πολυσύνθετου κοινωνικού οικοδομήματος, που βάλλεται και σείεται από τις πολυειδείς καινοτομίες και αλλαγές της τεχνολογικής επανάστασης. Στην οικοδόμηση αυτή, δεν χρησιμοποιεί ο οικοδόμος - παιδαγωγός ένα απλό υλικό, αλλά ένα υλικό, που απαιτεί ιδιαίζουσα προσοχή και μεταχείριση. Έχει στα χέρια του το πιο πολύτιμο έμψυχο υλικό, το παιδί μας, το στήριγμα των γηρατειών μας και το στήριγμα ολόκληρης της Κοινωνίας. Ο δάσκαλος μεγαλουργεί, θεώνεται, όταν προσφέρει άτομα εσωτερικά ελεύθερα και μορφωμένα στην Κοινωνία, ικανά να συνεχίσουν δημιουργικά την ιστορική παράδοση του τόπου τους και να συνεργαστούν έντιμα, "ανθρώπινα", για το συλλογικό όφελος. Καταξιωμένος και περήφανος πρέπει να νοιώθει ο δάσκαλος, που κατορθώνει να απελευθερώσει εσωτερικά το παιδί με τη γνώση, τη σοφία, την καλή θέληση και την αγάπη. Έχει πραγματοποιήσει τον

πρωταρχικό στόχο της παιδείας: την ανάπτυξη μιάς ώριμης ανεξάρτητης προσωπικότητας, ικανής να διαγωνισθεί στο στίβο της Κοινωνίας. Η φυσιολογική και πρόσφορη είσοδος του νέου στο Κοινωνικό στίβο είναι, λοιπόν, έργο του δασκάλου, παιδαγωγού - καθοδηγητή, γιατί το παιδί δεν βρίσκει το δρόμο μόνο του, αν δεν καθοδηγηθεί από τους παιδαγωγικούς φορείς. (Ανδρεστίνοy Α., 1991, σελ. 127).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις, ο εκπαιδευτικός "... από σφαιρικά διαμορφωμένη ηθική προσωπικότητα με έμφυτο προικισμό αντιμετωπίζεται ως φορέας κοινωνικού ρόλου. Το έργο του καθορίζεται σε κάποιο βαθμό από τις προσδοκίες και νόρμες των ομάδων αναφοράς και από την ερμηνεία που δίνει ο ίδιος εκπαιδευτικός στο ρόλο του.....". (Ξωχέλλης Π., 1989, σελ. 63).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μία κοινωνική πραγματικότητα, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι πέρα και έξω από τον κοινωνικό - πολιτισμικό περίγυρο μέσα στον οποίο κάθε φορά υπάρχει. (Γκότοβος Α., 1990, σελ. 111).

Η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών καθορίζεται από "το βαθμό εκτίμησης της σπουδαιότητας της υπηρεσίας τους καθώς και από τις αρμοδιότητες και τις συνθήκες εργασίας, την ανταμοιβή τους και τα άλλα υλικά πλεονεκτήματα που έχουν σε σύγκριση με εκείνα των άλλων επαγγελματικών ομάδων". (Χρόνης Σ., 1993, σελ. 22).

Ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του νόμου μέσα στη μικρή κοινωνία του σχολείου, που απαγορεύει, τιμωρεί και αμείβει, βοηθώντας έτσι το μαθητή να μάθει το παιγνίδι της κοινωνικής ζωής και να διαμορφώσει το χαρακτήρα του και την προσωπικότητά του, που δεν είναι δώρημα, αλλά καλλιέργεια, δημιουργία, αποτέλεσμα της καθημερινής διαλεκτικής

εκπαιδευτικού - μαθητή. Εδώ παρατηρείται αντίθεση και εναρμόνιση του δεδομένου με το δομούμενο, του έμφυτου με το επίκτητο, της φύσης με την ελευθερία, για να οδηγήσει στην δόμηση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού. (Ανδρεστίου Α., 1991, σελ. 29).

Είναι γνωστό ότι συνήθως η τιμωρία δε φέρνει αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η τιμωρία των παιδιών που καπνίζουν στο σχολείο όχι μόνο δεν τους κάνει να σταματήσουν το κάπνισμα, αλλά στην πραγματικότητα το αυξάνει (Palmer). (Τσιάντης Γ., 1991, σελ. 99).

Όλοι μας έχουμε σήμερα τη μεγάλη προσδοκία ότι το σχολείο πρέπει να μπορεί να αναπληρώσει όχι μόνο τις μειονεξίες που έχει η οικογένεια του παιδιού, αλλά και να διαμορφώσει την κοινωνικοποίησή του, ιδίως για τα παιδιά που προέρχονται από διαλυμένες και χαοτικές οικογένειες. (ό.π., σελ. 99).

Για να επιτευχθούν αυτά, οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν ποιά είναι η φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού και ποιές οι παρεκκλίσεις της. Πρέπει, επίσης, να μπορούν να εκτιμούν τις επιπτώσεις που μπορεί να υπάρχουν στη συμπεριφορά του παιδιού, όταν υπάρχουν διαφορές στην ατμόσφαιρα του σπιτιού και του σχολείου. (ό.π., σελ. 99).

Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού εκτείνεται και έξω από το σχολικό χώρο, όπου οι ομάδες αναφοράς δραστηριοποιούνται στην επιτυχία των στόχων τους. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό ρόλο σα μέλος της ομάδας και όχι πιά σαν πρότυπο ή ακόμη σαν έκφραση συγκεκριμένης στερεότυπης συμπεριφοράς, που είχε βάση την ανειλικρίνεια και την αναγκαστική προσαρμογή του

εκπαιδευτικού σε κοινωνικές νόρμες με μονοδιάστατη λειτουργικότητα και αλλοτριωτική προέκταση. (ό.π., σελ. 287).

#### **4.9.8. Ο ρόλος του είναι πολιτικός.**

Ο πολιτικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει στόχο: "την υπεύθυνη συμμετοχή του ατόμου, του μέλλοντα πολίτη, στο πολιτικό σύστημα, την πολιτική ιδεολογία, τις πολιτικές διαδικασίες και την πολιτική κουλτούρα της χώρας στην οποία λειτουργεί". (Παπάς Α., 1988, σελ. 293).

Ακόμα οι δάσκαλοι οφείλουν να συζητούν με τα παιδιά των ανωτέρων τάξεων πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα, κατά τρόπο αντικειμενικό και ακομμάτιστο, ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται στην απόκτηση θετικών κοινωνικών διαθέσεων έναντι των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της πολιτικής δημοκρατίας, της διεθνούς συνεργασίας, της φυλετικής ανεκτικότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της παγκόσμιας ειρήνης κ.λ.π., που είναι καταστάσεις αποδεκτές από την πλειοψηφία του ελληνικού λαού. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 171).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°

### 5.1. «Ο μαθητής του δημοτικού»

Το παιδί αφού περάσει στα τρία περίπου χρόνια του στην ηλικία των πολλών ερωτήσεων, στα τέσσερα χρόνια του σε μια περίοδο ηρεμίας και χάριτος και στα πέντε χρόνια του στην περίοδο του ξεφαντώματος με το παιγνίδι, γύρω στα έξι χρόνια του μπαίνει στην περιοχή της «εργασίας». Με την εργασία, που έχει βέβαια κοινωνική υπόσταση, το παιδί μπαίνει στο χώρο των υποχρεώσεων, των απαιτήσεων και της αναγκαιότητας. (Φράγκου Χ., 1984, σελ. 182).

Πριν φτάσει στο σχολείο το παιδί, ζώντας μέσα σ' ένα πνεύμα έντονης κινητικότητας και ξενοιασίας, καταλάβαινε τον κόσμο με μια ανιμιστική διάθεση και συνέχεε πολλές φορές το αληθινό με το φανταστικό. Τώρα με το «σχολείο» τα πράγματα αλλάζουν. Υπάρχουν τα μαθήματα, οι υποχρεώσεις, οι επαναλαμβανόμενες σε τακτά χρονικά διαστήματα εργασίες και γενικά υπάρχει πια η «κοινωνία» που απαιτεί. (ό.π., σελ. 182).

Σ' αυτή την περίοδο το παιδί είναι ήρεμο, υπάκουο, σταθερό και παρουσιάζει μεγάλη προσαρμοστικότητα. Με λίγη προσοχή και συμπάθεια ο δάσκαλος ή η δασκάλα κερδίζουν αμέσως τη συμπάθειά του. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς και τα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος παραμερίζονται. Δίκιο πάντα έχει ο δάσκαλος ή η δασκάλα! (ό.π., σελ. 182).

Στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου το παιδί αισθάνεται οπωσδήποτε έντονα τις συναισθηματικές και λογικές πιέσεις του περιβάλλοντος. Το σχολείο δεν είναι όπως το σπίτι: το σχολείο είναι συναισθηματικά ουδέτερο και απαιτητικό. Το παιδί

είναι υποχρεωμένο να υποστεί αυτό τον «καταναγκασμό» και να βρει τη θέση του μέσα στον κόσμο που το περιβάλλει. Είναι αναγκασμένο να προσαρμοστεί γρήγορα χωρίς να ζητάει πολλές θωπίες και ξεχωριστές φροντίδες. Πρέπει να γίνει πιο κοινωνικό και πιο ρεαλιστικό. Έτσι στην περίοδο αυτή το παιδί θέλει να κατακτήσει τον «έξω κόσμο» και γι' αυτό παρουσιάζεται πιο αντικειμενικό. Η αγάπη εξάλλου που έδειχνε προς τους δικούς του βλέπει ότι τώρα δεν πολυταιριάζει στους άλλους ανθρώπους. Το παιδί αρχίζει να αγαπά τους άλλους με τρόπο πιο αντικειμενικό, με τρόπο που ανταποκρίνεται στα «συμφέροντά» του. Αναγνωρίζει επίσης ότι υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σ' αυτό, στην κοινωνία και στο φυσικό κόσμο. Γι' αυτό αναπτύσσει ορισμένες επιφυλάξεις και δε «δίνεται», όπως στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε χρονών. Άλλοτε πάλι το παιδί, με κάποια δόση μελαγχολίας, ρεμβάζει, ονειροπολεί και προσπαθεί να βάζει τα πράγματα σε μια «λογική τάξη», αλλά δεν το πολυκαταφέρνει. (ό.π., σελ. 182).

Αυτό θα το πετύχει λίγο αργότερα, γύρω στα εννιά με δέκα χρόνια του (στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού) οπότε θα αναπτύξει τις βασικές έννοιες του χρόνου, της αιτίας κ.λπ. και συγχρόνως θα αρχίσει να συλλαμβάνει την αξία της *κοινωνικοποίησης* και της ομάδας. Γι' αυτό το λόγο η ομάδα παίζει πια κυρίαρχο ρόλο στη ζωή του παιδιού. Κάθε παιδί ανήκει σε μια παρέα και όλες οι παρέες σε μια τάξη ή σε μια ομάδα. (ό.π., σελ. 183).

Σ' αυτή την ηλικία, γύρω στα δέκα χρόνια του, το παιδί παίζει πολύ. Μετέχει κυρίως σε παιχνίδια που απαιτούν κίνηση (μπάλα, καλόγερο, ακουμπιστό κ.λπ.), αλλά αρέσκεται επίσης και στο διάβασμα. Μελετάει πολύ και γρήγορα. Τα αναγνώσματά του είναι περιπετειώδη διηγήματα, αστυνομικά, έργα του Ιουλίου Βερν, της Π. Δέλτα, ιπποτικά μυθιστορήματα, ταξιδιωτικές ιστορίες,

διηγήσεις για μικρά παιδιά (αγόρια ή κορίτσια) που κατορθώνουν να νικήσουν όλες τις δυσκολίες. Η γοητεία του λόγου σ' αυτή την ηλικία κυριαρχεί. Είναι η ηλικία του «σοφού». Το παιδί ξέρει πολλά και έχει πολύ γερή μνήμη. Έχει πολλές απορίες και θέλει να μιλάει μέσα στην τάξη και να λέει τις απόψεις του. Συνήθως οι δάσκαλοι ανησυχούν γι' αυτό το πράγμα. Νομίζουν ότι τα παιδιά, ιδίως τα κορίτσια, είναι φλύαρα και θέλουν να ατακτούν. Γι' αυτό «επιβάλλουν την τάξη». Ομιλούν αυτοί και λένε ότι λένε τα βιβλία! Από αυτή τη στιγμή αρχίζει η μεγάλη αποξένωση του παιδιού από τον κόσμο. Αρχίζει να βλέπει ότι οι άλλοι δεν το καταλαβαίνουν. Αρχίζει να αποσύρεται στον εαυτό του. Έτσι η θαυμάσια ευκαιρία για τη «συμμετοχική» αγωγή χάνεται. (ό.π., σελ. 183).

## 5.2. «Ο ρόλος του μαθητή»

Ο ρόλος του μαθητή είναι το συμπλήρωμα του διδασκαλικού ρόλου (ό,τι είναι υποχρέωση για τον εκπαιδευτικό είναι δικαίωμα γι' αυτόν, και ό,τι είναι δικαίωμα για τον εκπαιδευτικό είναι υποχρέωση γι' αυτόν). Επειδή όμως δεν είναι πάντοτε προσδιορισμένο με ακρίβεια ποια ακριβώς είναι τα δικαιώματα του δασκάλου και ποια δεν είναι, ποιες είναι οι υποχρεώσεις του και ποιες δεν είναι, μένει το ίδιο ασαφές *ποιος είναι ακριβώς ο ρόλος του μαθητή στην τάξη*. Παραδοσιακά ο ρόλος αυτός συνίσταται κυρίως σε υποχρεώσεις, όπως θα δούμε. (Γκότοβος Α., 1990, σελ. 131)

Μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής περιοχές στις οποίες αναφέρεται ο μαθητικός ρόλος :

*(α) Παρουσία στο σχολείο*

Κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ο μαθητής δεν μπορεί παρά να είναι παρών στο σχολείο όταν αυτό λειτουργεί, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες από το νομικό καθεστώς διατάξεις. Η παρουσία του στο σχολείο συνεχίζει να είναι υποχρεωτική και μετά την υποχρεωτική βαθμίδα, εφ' όσον ο ίδιος διατηρήσει την ιδιότητα του μαθητή και δεν απομακρυνθεί οριστικά από το σχολείο για να δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά. Έτσι όπως διαγράφεται ο μαθητικός ρόλος στο σημερινό σχολείο (κρατικό και ιδιωτικό), η παρουσία του μαθητή στην τάξη θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την επαφή του με τη σχολική γνώση, μέσω της συνάντησης με τον δάσκαλο.

*(β) Συμμετοχή στη διδασκαλία / μάθηση*

Η παρουσία στην τάξη δεν αρκεί για να στοιχειοθετήσει τον ρόλο «μαθητής». Πρέπει να συνοδεύεται και από μια μορφή συμμετοχής στη διδασκαλία, από την οποία να προκύπτει κάποιο είδος μάθησης, όπως άλλωστε προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα. Εδώ είναι σκόπιμο να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στο γεγονός της συμμετοχής και στο είδος της συμμετοχής. Ο μαθητής πραγματώνει τον μαθητικό του ρόλο από τη στιγμή που είναι μέλος της ομάδας (της τάξης του). Ήδη το γεγονός ότι δέχεται (ή αναγκάζεται να δεχθεί) την ιδιότητα του μέλους μιας σχολικής ομάδας συνιστά συμμετοχή στη διδασκαλία. Ακόμα κι όταν δεν προσέχει στο μάθημα, συμμετέχει στη διδασκαλία, απλώς το είδος της συμμετοχής αυτής δεν γίνεται αποδεκτό από τον δάσκαλο. Ό,τι ισχύει για τη συμμετοχή, ισχύει και για τη μάθηση. Κάποιος είναι μαθητής όχι μόνο με την προϋπόθεση ότι απέκτησε την προβλεπόμενη από τα αναλυτικά προγράμματα γνώση, αλλά και όταν δεν τα κατάφερε τόσο καλά όσο π.χ. ο μέσος μαθητής. Στο

υπαρκτό, τουλάχιστον, σχολείο δεν υπάρχει κανένας νόμος ή διάταξη σύμφωνα με την οποία δεν επιτρέπεται η σχολική αποτυχία. Η ύπαρξη μαθητών που δεν μαθαίνουν ή που δεν μαθαίνουν αρκετά, όχι μόνο δεν «απαγορεύεται» στο σχολείο, αλλά αποτελεί λειτουργικό του στοιχείο. Υποτίθεται ότι η επιλογή γίνεται με κριτήριο την επίδοση, και η επίδοση μπορεί να λειτουργήσει σαν κριτήριο μόνο όταν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές ως προς αυτή.

*(γ) Συμμόρφωση στους κανόνες της σχολικής ζωής.*

Το στοιχείο αυτό του μαθητικού ρόλου περιλαμβάνει την υποχρέωσή του να ενεργεί έτσι ώστε να μην διασαλεύεται η «τάξη» στο σχολείο, καθώς επίσης και την αναγνώριση του δικαιώματος του δασκάλου να παρεμβαίνει και να επιβάλλει κυρώσεις, όταν η μαθητική συμπεριφορά αποκλίνει από τους ισχύοντες στο σχολείο κανόνες. Η συμμόρφωση του μαθητή στους κανόνες του σχολείου δηλώνεται με τον όρο «διαγωγή». Η απαίτηση του σχολείου για συμμορφωτική προσαρμογή των μαθητών, καλώς εχόντων των πραγμάτων δεν είναι διαπραγματεύσιμη. Το σχολείο είναι εξουσιοδοτημένο από την κεντρική εξουσία (το κράτος) να προβάλλει αυτού του είδους την αξίωση. (ό.π., σελ. 131-132).

Μερικές πρόσθετες παρατηρήσεις σχετικά με τον ρόλο του μαθητή κρίνονται, ωστόσο, σκόπιμες.

- Ο ρόλος του μαθητή είναι ένας ρόλος εξελισσόμενος. Το συγκεκριμένο άτομο που αναλαμβάνει τον ρόλο του μαθητή στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, πραγματώνει τον ρόλο αυτό πολύ διαφορετικά από ό,τι ο μαθητής της Γ' Λυκείου. Οι αλλαγές που συντελούνται κατά την διάρκεια της μαθητικής «θητείας» στην προσωπικότητα του ατόμου συμβάλλουν σε μια διαφορετική αντίληψη του ρόλου του κάθε φορά. Το ίδιο το σχολείο ασκώντας

αγωγή διαφοροποιεί ορισμένα από τα γνωρίσματα του ατόμου. Πέρα από όλα τα άλλα, το άτομο *μαθαίνει* στο σχολείο να είναι μαθητής. Γι' αυτό ο μαθητικός ρόλος θεωρητικά είναι ένας από τους πιο ρευστούς ρόλους. (ό.π., σελ. 132).

- Ο ρόλος του μαθητή δεν είναι το ίδιο πράγμα με το παιδαγωγικό ιδιώδες που κυριαρχεί στην εκπαίδευση. Το παιδαγωγικό ιδεώδες είναι ένα κανονιστικό σχήμα, ένα πρότυπο μέσα από το οποίο μπορεί κανείς να δει τον μαθητή *in modo futuri exacti*, δηλ. όπως αυτός θα έχει διαμορφωθεί αφού πρώτα περάσει μέσα από το σχολείο. Ρόλος του μαθητή (στο επίπεδο των προσδοκιών και των αξιώσεων) είναι ένα περίγραμμα στα πλαίσια του οποίου προσδιορίζεται η δράση του ατόμου, κυρίως σε σχέση με τον δάσκαλο, όσο το άτομο αυτό είναι υποχρεωμένο ή αποφασισμένο να αναγνωρίζει ως έγκυρη την παιδαγωγική αξίωση του δασκάλου, μ' άλλα λόγια να δέχεται τον «απέναντι» ως δάσκαλο. Μαθητής με τη γενικότερη έννοια είναι κανείς σε όλη του τη ζωή. Όμως μαθητής με τη συγκεκριμένη έννοια είναι κανείς μόνο προσωρινά. (ό.π., σελ. 132).

- Πολύ λίγοι από τους κανόνες που προσδιορίζουν τον μαθητικό ρόλο προδιαγράφονται με σαφήνεια από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία. Ο ρόλος του μαθητή προσδιορίζεται από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία κυρίως έμμεσα, δηλ. με τον προσδιορισμό του ρόλου του δασκάλου, ο οποίος είναι ο συμπληρωματικός ρόλος. Γενικά κυριαρχεί το παθητικό στοιχείο στην αντίληψη του ρόλου του μαθητή. Ο μαθητής *δέχεται*, ο δάσκαλος *δίνει*. Ο δάσκαλος *διδάσκει* (μιλάει), ο μαθητής *διδάσκεται* (ακούει). Το σχολείο *ορίζει* το πρακτέο, ο μαθητής *εκτελεί*. (ό.π., σελ. 132).

- Η καθημερινή ζωή στο σχολείο δείχνει ότι ακόμα και ο πιο αυταρχικός δάσκαλος, δηλ. ο δάσκαλος που αποφασίζει μόνος του περί του πρακτέου και «διατάσσει» τους μαθητές να εκτελέσουν, αφήνει κάποια περιθώρια στον μαθητή για ανάπτυξη αυτόνομης δράσης. Και στην περίπτωση δηλ. που δεν προβλέπεται η αρμοδιότητα του μαθητή να προσδιορίζει μαζί με τον δάσκαλο τους κανόνες της μαθητικής συμπεριφοράς στο σχολείο, δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτός οργανώνει τις ενέργειές του αποκλειστικά με βάση τους κανόνες που έχει θεσπίσει ο δάσκαλος. Ακόμη λιγότερο μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο μαθητής εσωτερικεύει τους κανόνες αυτούς. Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη δείχνει ότι ο μαθητής δεν είναι ουδέτερος αποδέκτης των ενεργειών του δασκάλου, αλλά τις αντιμετωπίζει μέσα στα περιθώρια που το ίδιο το σχολείο αφήνει. (ό.π., σελ. 133).

### **5.3. «Το ψυχολογικό πορτραίτο του «καλού» - «κακού» μαθητή».**

#### *«Κακός» μαθητής*

Οι «κακοί» μαθητές είναι άτομα με αδύναμο Εγώ, δεν δρουν και δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, προσμένουν παθητικά βοήθεια από τον από μηχανής θεό. (Καίλα Μ., 1995, σελ. 40).

Αναλύοντας τη συμπεριφορά τους, διαπιστώσαμε ότι οι «κακοί» μαθητές λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας την άρνηση και την απομόνωση. Με άλλα λόγια, οι «κακοί» μαθητές μπροστά στο πρόβλημά τους χρησιμοποιούν την τακτική

της στρουθοκαμήλου, εθελotuφλούν μπροστά σε κάποιες διαστάσεις της πραγματικότητας. (ό.π., σελ. 41).

Πλαισιώνονται από κοινωνικό περιβάλλον ανασταλτικό, απειλητικό, ανίκανο να διαβάσει τις αγωνίες και τις ανάγκες του παιδιού, χώρο συγκρούσεων με εξωτερική τιμωρία - καταπίεση ή πρόκληση εσωτερικής κακουχίας με τη μορφή ενοχών. (ό.π., σελ. 41).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσα από τις διηγήσεις των παιδιών πρόβαλε και μια κατηγορία γονιών που «έδειχναν» αδύναμοι να συνδράμουν το βασικό ήρωα στη λύση του προβλήματος. Γονείς ανεπαρκείς, αδιάφοροι, που περιγράφονται από το παιδί ως «πεθαμένοι» ή «χαμένοι» κατά τη διάρκεια μιας «καταστροφής». Αυτές οι κουρασμένες λοιπόν φιγούρες βρίσκονται πίσω από τους «κακούς» μαθητές. (ό.π., σελ. 41).

Πρόκειται για μια διαφορά ψυχολογικά σημαντική, όπου σε ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας ιεραρχείται η αδιαφορία ή η ανικανότητα για έμπρακτη και συγκεκριμένη βοήθεια ως βασικός αρνητικός παράγοντας στην εξέλιξη και απόδοση του παιδιού. Αθροιστικά στα προηγούμενα, συμπαραομαρτυρεί και η αντίληψη που έχουν οι «κακοί» μαθητές για τον εξωτερικό κόσμο, το φυσικό περιβάλλον, ως εχθρικό, απειλητικό, αναχαιτιστικό στις προσπάθειες προσαρμογής τους. (ό.π., σελ. 41).

Για τους «μη παραγωγικούς» μαθητές του δείγματος, πελατεία με υπονομευμένη, στην πλειονότητα, αυτοεκτίμηση, οι κυρίαρχες ανάγκες που εκδηλώνονται είναι η ανάγκη προστασίας - βοήθειας - ασφάλειας, ενώ η ανάγκη αποφυγής κατωτερότητας δηλώνει την πρόθεση του ατόμου να ξεφύγει από τα αλλεπάλληλα κτυπήματα, τις οδυνηρές στιγμές από το περιβάλλον, τον «κοινωνικό εξοστρακισμό» που βιώνει καθημερινά, εκφράζει δε το πρόβλημα και τον προβληματισμό των «κακών» μαθητών. Η



«αδιαφορία» των «κακών» μαθητών να ολοκληρωθούν, να εργαστούν δημιουργικά, να μετουσιώσουν, ερμηνεύεται από την ανεπάρκεια, την έλλειψη βασικότερων - απλούστερων αναγκών που δεν έχουν βρει κανάλια ικανοποίησης στο διάλογο με τους άλλους. (ό.π., σελ. 41-42).

Οι «κακοί» μαθητές εκδηλώνουν στάσεις εξάρτησης και υποταγής που αντιστρατεύονται - συγκρούονται με τάσεις φυγής. Η φυγή στους «κακούς» μαθητές παίρνει τη μορφή οπισθοχώρησης - απόσυρσης από το πρόβλημα, εγκατάλειψης των συνθηκών που το προκαλούν. (ό.π., σελ. 42).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στους «κακούς» μαθητές κυριαρχεί μια σειρά από συμπεριφορές, θα λέγαμε ενστικτώδεις, που δεν ανήκουν στη σφαίρα της κοινωνικής μάθησης, όπου η παθητικότητα και η φυγή από τη δύσκολη κατάσταση (σύγκρουση) διατυπώνονται με φράσεις όπως οι ακόλουθες : «πριν έφαγε» (ο ήρωας), «μετά θα πάει να κοιμηθεί». Το άτομο αφήνεται να παρασυρθεί, παραλύει από τη συγκινησιακή κατάσταση που του προκαλεί η εικόνα και καθλώνεται σε πρωιμότερα στάδια συμπεριφοράς όπου κυριαρχεί η ικανοποίηση σπλαχνικών - πρωταρχικών αναγκών. Οι «κακοί» μαθητές αποζητούν κι αυτοί ανταμοιβή, βοήθεια και αναγνώριση από άτομα έξω από το περιβάλλον τους, που θα τους προσφέρουν ως διά μαγείας προστασία και ασφάλεια. Η έλλειψη συντονισμού στα μέτρα που υιοθετούν, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, ή η ανεπάρκεια μέτρων είναι ένα χαρακτηριστικό σημείο που επιμαρτυρεί την έλλειψη συγκεκριμένων στόχων και συνδέεται άμεσα με τη συμβιβαστικότητα - αμφίροπες λύσεις των ιστοριών, τον υψηλότερο βαθμό ανασφάλειας και την αμφιθυμία της διάθεσης. (ό.π., σελ. 42).

### «Καλός» μαθητής

Οι «καλοί» μαθητές δίνουν ενδείξεις για καλή αυτοαντίληψη, διαθέτουν ισχυρό Εγώ (κοινωνικοποιημένο Εγώ), δομή που εξασφαλίζει σταθερότητα, διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και την υποκειμενικότητα της φαντασίωσης, ικανοποιητική εικόνα του εαυτού τους (αποζητούν ικανοποίηση στο χώρο της πραγματικότητας). (Καϊλα Μ., 1995, σελ. 42).

Οι «καλοί» μαθητές εκλογικεύουν, ενδοβάλλουν και μετουσιώνουν, χρησιμοποιώντας τους φυσιολογικότερους μηχανισμούς του Εγώ με μεγάλες κοινωνικές προεκτάσεις. Με άλλα λόγια, οι «καλοί» μαθητές «κάνουν την ανάγκη φιλότιμο», έχουν ικανοποιητικά ενσωματώσει τις ιδιότητες του «αντικειμένου» αγάπης, έχουν εντάξει μέσα τους τις στάσεις των γονιών τους ως τοποτηρητών των πράξεών τους (δημιουργία ηθικής συνείδησης). Έχουν πετύχει μια διπλωματική λύση που τους αποφέρει καρπούς, το «τερπνόν μετά του ωφελίμου», εξευγενίζοντας τις ενορμήσεις τους σε κοινωνικές δραστηριότητες που όχι μόνο επικροτούνται, αλλά και χειροκροτούνται από το περιβάλλον. (ό.π., σελ. 43).

Σε μια ενδοατομική σύγκριση δεδομένων, η μελέτη των σημαντικών άλλων (γονεϊκές φιγούρες) παρουσιάζει την πλειοψηφία των «καλών» μαθητών να πλαισιώνονται είτε από γονείς αυταρχικούς - καταπιεστικούς είτε από γονείς επιβοηθητικούς - προστατευτικούς, ενώ βιώνουν το κοινωνικό περιβάλλον ως ενθαρρυντικό. (ό.π., σελ. 43).

Οι «παραγωγικοί» μαθητές του δείγματος στην πλειοψηφία τους επιδιώκουν ικανοποίηση ανώτερων - πολύπλοκων (σύμφωνα με την ιεράρχηση του Maslow) αναγκών, όπως αυτοπραγμάτωσης, καθώς και αναγκών μαθησιακού - διανοητικού περιεχομένου. Η

ανάγκη υλοποίησης των δυνατοτήτων του καθενός για τελειοποίηση, καταξίωση μέσα από φιλομάθεια, παρουσιάζεται ως κατάλληλη *sine qua non* για άτομα που λιγότερο ή περισσότερο δεν έχουν υποστεί μεγάλη «στέρηση» σε απλούστερο επίπεδο αναγκών, έχουν δηλαδή αναγνωριστεί κάπως οι προσπάθειές τους από την κοινότητα, και διαθέτουν μια καλή εικόνα για τον εαυτό τους μετά από μια αλυσίδα επιτυχιών και επιδοκμασιών από τον περίγυρο τους. (ό.π., σελ. 43).

Οι «καλοί» μαθητές εκδηλώνουν στάσεις αυτονομίας και ανεξαρτησίας. Η αυτονομία βιώνεται ως δυναμική λύση για άτομα που έχουν ξεπεράσει το στάδιο της εξάρτησης και είναι έτοιμα να δοκιμάσουν τη χειραφέτηση. Πρόκειται για επιβεβαιωμένα άτομα που καταφεύγουν στην ανταγωνιστικότητα, ως μορφή κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας, με υψηλή «στάθμη βλέψεων», φιλοδοξίες, με τάσεις ηγετικές, διάκρισης, κυριαρχίας - επιβολής πάνω στους άλλους. (ό.π., σελ. 43).

Η ικανοποιητική δε πραγμάτωση των αναγκών, μέσα από αισιόδοξη έκβαση των ιστοριών, αποτελεί θετική πρόγνωση για την ικανότητά τους να προσεγγίζουν αποτελεσματικά τους στόχους τους. (ό.π., σελ. 44).

#### **5.4. «Η στάση του μαθητή απέναντι στο δάσκαλο»**

Η στάση του παιδιού απέναντι στο δάσκαλο, έχει μυστικές πηγές πολυδύναμες, και επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση των στάσεων και των σχέσεων του δάσκαλου προς τα παιδιά. Είναι φυσικό ο δάσκαλος να επηρεάζεται από τη στάση του μαθητή, εφόσον βάθρο κάθε στάσης είναι η εικόνα του εαυτού μας και τα

συναισθήματα που τη συνοδεύουν. Δεν αγνοούμε όμως πως τα υλικά που χτίζουν αυτή την εικόνα τα παίρνουμε βασικά απ' έξω, δηλαδή από τις αντιδράσεις των άλλων στην παρουσία μας. Είναι, ακόμη, φυσικό ο εκπαιδευτικός να επηρεάζεται επειδή κι αυτός νιώθει ασφαλής και θα ήθελε, γι' αυτό, να σιγουρευτεί απαιτώντας την άνευ όρων συμμόρφωση του μαθητή στις απαιτήσεις του. Ο μαθητής όμως, ιδιαίτερα ο μεγάλος μαθητής, είναι φυσικό αν αντιδρά σε κάθε βιασμό της προσωπικότητάς του έτσι υπάρχει ο κίνδυνος να ερμηνεύσει ο δάσκαλος μια ανάλογη μαθητική στάση σαν προσωπική απόρριψη ή και επίθεση. Η λαθεμένη, λοιπόν, αντίληψή του πιθανότητα θα επηρεάσει άσχημα τη στάση του απέναντι στο παιδί. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 485).

Τέλος, μια απορριπτική ή αντιθετική στάση του μαθητή απέναντι στο δάσκαλο, είναι αρκετές φορές άδικη. Στην περίπτωση αυτή προκαλείται ένας βαθύτατος τραυματισμός στον εκπαιδευτικό. Εκείνο που ιδιαίτερα πληγώνεται είναι ο καλοπροαίρετος εκπαιδευτικός, που επειδή ακριβώς δεν είναι έτοιμος να εφαρμόσει αυτή τη δύσκολη σχεσιοδυναμική παιδαγωγική, αποτυχαίνει. Θίγεται από τη συμπεριφορά των παιδιών γιατί πιστεύει πως, «ενώ δεν ώφειλε», (σε σχέση πάντα με τη νοοτροπία και την κατάσταση που υπάρχει στην εκπαίδευση), εκράτησε μια ριψοκίνδυνη στάση ανθρωπιάς και σε αντάλλαγμα εισέπραξε την σκληράδα και αγνωμοσύνη των μαθητών του. Η εύθραστη υποδομή της στάσης του δεν αντέχει περισσότερο έτσι δεν αποκλείεται ο δάσκαλος αυτός να μεταβληθεί σιγά - σιγά σε «υπηρεσιακό», «αδιάφορο» ή και «σκληρό» εκπαιδευτικό. (ό.π., σελ. 485-6).

Η ψυχολογική στάση του παιδιού προς το δάσκαλο θα πρέπει να αναλυθεί :

α) Σα μέρος της γενικής στάσης του παιδιού προς το σχολείο και τις σχολικές συνθήκες.

β) Σαν ειδική στάση ενός κατώτερου προς ανώτερο.

Πριν αναζητήσουμε τις βαθύτερες πηγές της στάσης του παιδιού προς το δάσκαλο, ας θυμηθούμε πως οι παιδικές attitudes είναι σε μεγάλο ποσοστό δημιουργήματα ή ανακλάσεις άλλων στάσεων. Συγκεκριμένα : α) της εικόνας που το παιδί έχει για τον εαυτό του. Η αυτο-εικόνα του είναι σχεδόν κατά κανόνα εικόνα της προβλημένης από τους γονείς παιδικής εικόνας ή (για μεγαλύτερα παιδιά) της προβλημένης από την κοινωνία. Η εικόνα του εαυτού μας υπάρχει πάντοτε στο «φόντο» των σχέσεών μας. Στην ηλικία αυτή όλες οι σχέσεις, ακόμη κι όσες φαίνονται ετεροκεντρικές, έχουν την πηγή τους, καθώς και το τέλος τους, στην εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, κατά κοινωνικά στρώματα, φύλο και εποχές. Και για να λέμε περισσότερο καθαρά την αλήθεια, της εικόνας που *θα ήθελε* το παιδί να έχει για τον εαυτό του.

β) Της εικόνας και αντίληψης που η κοινωνία έχει για το παιδί, το νέο, τις παιδικές και νεανικές αξίες καθώς και της εικόνας και αντίληψης που έχει για τον εαυτό της ως κοινωνία ενηλίκων.

Άλλη π.χ. ήταν η στάση των παιδιών της αρχαίας Σπάρτης προς τους πρεσβύτερους και άλλη, μοιραία, είναι η στάση των σημερινών νέων προς τα άτομα της ώριμης ηλικίας.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι φυσικό, σε κάποια αρχική τουλάχιστον φάση, να θεωρείται ο δάσκαλος από το μαθητή του σαν εκπρόσωπος της κοινωνίας των μεγαλύτερων.

γ) Της εικόνας για την αξία της Παιδείας και του Δάσκαλου, που η κοινωνία και το Κράτος προβάλλουν. Αν η κοινωνία μας

έμοιαζε με την πλατωνική Πολιτεία, κι αν οι φιλόσοφοι που θα κυβερνούσαν έδιναν στην ύπαρξη της πολιτείας παιδευτικό σκοπό, κι αν ο σχολικός αξιολογικός άξονας ταυτιζόταν με τον κοινωνικό, τότε εννοείται, το κύρος του δάσκαλου θα είχε γερά στηρίγματα. Γιατί δεν αγνοούμε ασφαλώς πως, για πολλά χρόνια, τα παιδιά βλέπουν τους δασκάλους τους με τα μάτια των μεγάλων. (ό.π., σελ. 486).

Καιρός όμως να δούμε αναλυτικά το πολυσύνθετο της μαθητικής στάσης προς το δάσκαλο. (ό.π., σελ. 487).

#### **A. Πρόκειται για μια στάση ενός μαθητή προς το σχολείο, ενός κατώτερου προς ανώτερο.**

Το σχολείο και η σχολική κατάσταση έχει σίγουρα τοποθετηθεί στη φαντασία του παιδιού σαν γεγονός ιδιαίτερης σπουδαιότητας και βαρύτητας, σαν κάτι, που σε πολλές περιπτώσεις γίνεται αισθητό σαν πιο δυνατό και τρομερό κι απ' αυτούς τους ίδιους τους γονείς. Το παιδί, από τα πρώτα του χρόνια νιώθει πως το σχολείο - και μαζί του ο δάσκαλος - είναι και θεωρείται απ' όλους σταθμός για τη ζωή του. Είναι πολύ πιθανό το σχετικό με τη σχολική απόδοση του μαθητή άγχος των γονέων να μεταδοθεί και σ' αυτό. Έτσι, τα συναισθήματα του παιδιού που πρωτοπηγαίνει σχολείο, απέναντι σ' αυτό το ίδιο το γεγονός του σχολείου, είναι συχνά αρνητικά. Πολλές φορές οι γονείς είναι οι μοναδικοί υπεύθυνοι. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 487).

Την ευθύνη αυτή μαρτυρούν φράσεις σαν κι αυτές, που όλοι μας έχουμε ακούσει ή πει, και δείχνουν τον εκφοβιστικό σχολικό στερεότυπο που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά. (ό.π., σελ. 487).

«Όταν θα πας σχολείο ....» «Παίξε τώρα, όσο θες ... αύριο τα λέμε που θα πας σχολείο» ! Βλέπει τα μεγαλύτερα αδελφάκια του

να τα τιμωρούν οι γονείς του (ή να τ' απειλούν ότι «θα το πουν στο δάσκαλο ...») γιατί δεν πάνε καλά στο σχολείο «και τους ντροπιάζουν στα μάτια του δάσκαλου»! (ό.π., σελ. 487).

Χρειάζεται άραγε σε περισσότερα στιγμιότυπα της προσχολικής εμπειρίας του παιδιού ν' αναφερθούμε για να δειχτούν τα απειλητικά μεγέθη των έννοιών Σχολείο - Δάσκαλος στον φαντασματικό κόσμο του μαθητή ; Οι ασυνείδητες διεργασίες του έχουν σίγουρα συνδέσει και υψώσει αυτές τις δύο έννοιες σε αγχογόνο σύμβολο των δυνάμεων του «θανάτου» που το απειλούν. Έτσι το σχολείο γίνεται η τέταρτη μέγιστη πηγή άγχους, άγχους δομικού της προσωπικότητας. Το άγχος του σχολείου έρχεται να προσθέσει τις επιπτώσεις του σε εκείνες του άγχους της γέννησης (Das Trauma der Geburt, Rank), του άγχους απώλειάς του κατά την αποκοπή του από την προστατευτική μητρική σχέση (Sevrage psychologique), του άγχους του «άλλου» κατά τον ανταγωνισμό του με την (πατρική) εξουσία (οιδιπόδειο σύμπλεγμα). (ό.π., σελ. 487).

Η σύνδεση επομένως της προσωπικότητας του δασκάλου με τις στερεοτυπικές αυταρχικές εικόνες, που πηγάζουν από το status του, και αναπόφευκτη, και δυσάρεστη είναι για το παιδί. Δηλώνει τον κοινωνικό στερεότυπο του σχολείου ως χώρου πίεσεως και του Δάσκαλου ως προσώπου ελέγχου ή, τουλάχιστον, προσώπου αναφοράς του μαθητή. (ό.π., σελ. 487-8).

Αν τώρα σε όλα αυτά προσθέσει κανείς και τον πιεστικό χαρακτήρα του σχολικού, ειδικά, μαθήματος, αναλογιζόμαστε ποια επίδραση μπορεί να έχει στο παιδί, η άσκηση από τον δάσκαλο του καθαρά διδακτικού και εξεταστικού του ρόλου ;

Οι απαιτήσεις του μαθήματος, όσες μεγάλες κι αν είναι, δεν φαίνονται να έχουν βασική επίδραση στη στάση του παιδιού. Ο δάσκαλος που οι μαθητές συμπαθούν, είναι συνήθως και εκείνος

που τους ενδιαφέρει (83% από τους συμπαθείς δασκάλους αναφέρονται και ως ικανοί στην έρευνα του Maucó). Τούτο συμβαίνει είτε γιατί κι ο δάσκαλος επιμελείται περισσότερο προκειμένου να διατηρήσει τη συμπάθεια των μαθητών, είτε γιατί η μαθητική συμπάθεια επεκτείνεται από το πρόσωπο και στο μάθημα του δασκάλου. (ό.π., σελ. 488).

Οι άσχημοι επίσης βαθμοί δεν φαίνονται να επηρεάζουν τη συμπαθητική στάση του μαθητή απέναντι στο δάσκαλο βέβαια, υπό τον όρο πως έχει ήδη εγκαθιδρυθεί ανάμεσά τους αμοιβαία σχέση δικαιοσύνης και εμπιστοσύνης και πως λειτουργεί άτρωτη μεταξύ τους μια γνήσια διαλεκτική και φιλομαθησιακή στάση. (ό.π., σελ. 488).

Αν μάλιστα το ποιόν των συναισθηματικών σχέσεων του γονεϊκού περιβάλλοντος με το παιδί, εμποδίζει την προς τα έξω κίνησή του ή αν κάποιο ατύχημα παιδαγωγικού χειρισμού συμβεί, αντιλαμβανόμαστε πόσο εκφοβιστικά απηχούν οι έννοιες Σχολείο και Δάσκαλος στο παιδί. Τα μοναχοπαϊδιά ή τα υπερπροστατευμένα παιδιά αρνούνται συνήθως την εγκατάλειψη της οικογενειακής θαλπωρής για χάρη του σχολείου. Η έξοδος από το γονεϊκό περιβάλλον είναι καθαυτή δύσκολη και απαιτεί βαθμιαίες και λεπτές διαδικασίες «αποκόλλησης». Κάθε κίνηση, κάθε αλλαγή σημαίνει για το παιδί δυνατότητα επιτυχίας ή αποτυχίας (στην περίοδο ιδιαίτερα της πρώτης παιδικής ηλικίας όταν το παιδί μαθαίνει με τη μέθοδο της «δοκιμής και πλάνης»). Όλοι μας για να μετακινηθούμε από τις θέσεις μας, στις οποίες «βουλευτήκαμε», πρέπει από τη μια μεριά να είμαστε «χορτασμένοι» μ' αυτό που μέχρι τώρα είμαστε ή έχουμε, (αλλά όχι «παραχορτασμένοι», οπότε οι παλινδρομικοί μηχανισμοί επιδιώκουν να μας καρφώσουν στον παιδισμό) και από την άλλη, να μη φοβόμαστε «την αντικρουή



όχθη», το άγνωστο, να ελπίζουμε στον εαυτό μας και στον άλλον. Αυτό βέβαια για να γίνει σημαίνει πως δεν έχει ήδη «μπλοκαριστεί» η πορεία μας προς το Άλλο από κάποια τραυματική εμπειρία της κοινωνικής ορμής. Δεν αποτελεί σχήμα υπερβολής, αν λεχθεί, ότι η αντιμετώπιση της σχολικότητας ανάγεται στην πρωταρχική θηλαστική libido της σχέσης του βρέφους με τη μητέρα του, όπως σε λίγο θα φανεί καθαρότερα. (ό.π., σελ. 489).

Είδαμε μέχρι τώρα την «φαντασματική» διάσταση της «σχολικότητας» υπάρχει όμως και η συγκεκριμένη διάσταση που τη συνθέτουν δύο βασικά χαρακτηριστικά : η οργάνωσή της γύρω από το κέντρο της μάθησης, που αποτελεί βασικό της έργο, και η σύστασή της σαν παιδικής μικροκοινωνίας. (ό.π., σελ. 489).

Αν η κοινωνικότητα του παιδιού είναι ομαλά αναπτυγμένη, αν ο αναγκαστικός, ο δύσκολος χαρακτήρας της μάθησης διασκεδαστεί με το Νηπιαγωγείο, υπάρχουν οι εξωσχολικές προϋποθέσεις για καλή προσαρμογή του παιδιού στο μαθησιακό χαρακτήρα του σχολείου. Από εδώ και πέρα είναι θέμα μεθόδων σχολικής εργασίας και ικανότητας του δάσκαλου. Η καλή μαθησιακή προσαρμογή επιδρά έμμεσα και ευνοϊκά στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης προς το Δάσκαλο. (ό.π., σελ. 489).

Αλλά το σχολείο δεν είναι χώρος σχέσεων μόνο με το δάσκαλο και τα μαθήματά του. Είναι και χώρος περιθωριακών σχέσεων (από άποψη προγράμματος) με τα άλλα παιδιά. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων προκαλούν φόβο στο παιδί, το νιόφερτο στο σχολείο, γιατί και πιο δυνατοί και πιο μεγάλοι είναι απ' αυτό, αλλά και πάρα πολλοί. Ουδέποτε άλλοτε ο νεαρός μαθητής είχε έλθει σ' επαφή με τόσο πλήθος, και μάλιστα με ένα πλήθος ιδιαίτερα «σκληρό». Δεν ζητάει τώρα πλέον αυτός παρά την άνευ

όρων ένταξή του σε ομάδες που εξομαλύνουν την κοινωνική προσαρμογή του και συγχρόνως τον προστατεύουν. (ό.π., σελ. 489).

Αν το μικρό παιδί φοβηθεί για κάποιο λόγο τους συμμαθητές του, υπάρχει κίνδυνος ο φόβος να μετατοπιστεί ή γενικευτεί γεννώντας αντιμαθησιακές στάσεις ή αντιδασκαλικές. Μπορεί όμως πάλι, αν δεν φοβηθεί, κι αν δεν κλονιστεί η πίστη στον εαυτό του, στην περίπτωση π.χ. που δεν γίνει δεκτό από τη συμμαθητική ομάδα παιχνιδιών, να προσκολληθεί στο δάσκαλο ή στη μάθηση υπακούοντας σε αντισταθμιστικές ανάγκες. (ό.π., σελ. 489-90).

Γνωρίζουμε πως η ομάδα των συμμαθητών, με τους νόμους και τη σφιχτή δομή της, εμφανίζεται βασικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η «κυρίαρχη ιδεολογία» των ομάδων αυτών είναι αντισχολική, κι επομένως αντιμαθησιακή και αντι-δασκαλική. Είναι τεράστια η επίδραση της συμμαθητικής γνώμης στη διαμόρφωση όχι μόνο της συμπεριφοράς κάθε μαθητή απέναντι στο δάσκαλό του, αλλά και στη μορφοποίηση της βαθείας του στάσης απέναντί του. Είτε δέχεται την ιδεολογία, είτε όχι, υποχρεώνεται ο μαθητής να ανεχθεί την άδικη, πιθανότητα, και σκληρή στάση των συμμαθητών του προς το δάσκαλο για να μην απορριφθεί από αυτούς - (και δεν θα το ήθελε για τίποτε στον κόσμο) - ξεχωρίζοντας τη συμπεριφορά του από τη δική τους. Η από μέρους του υιοθέτηση της αντισχολικής στάσης της συμμαθητικής ομάδας είναι αντίτιμο της συμμετοχής του σ' αυτήν και της επιβεβαίωσής του, μέσα από την ομαδική αναγνώριση. (ό.π., σελ. 490).

**Β. Στάση που προκύπτει από την ανισότητα των Status και την αντίληψη του παιδιού για την προσωπικότητα του Δάσκαλου.**

I. *Η στάση προς το Status.* Το φυσικό (ηλικία) και επίκτητο status του δάσκαλου είναι ανώτερο από τα αντίστοιχα του μαθητή.

Είδαμε πως η στάση είναι μια ενδιάθετη κατάσταση - κίνηση. Είναι ελάχιστη, αλλά σημαντική, φανέρωση ασυνειδήτων ή προσυνειδητών δυναμικών στοιχείων. Έτσι η παρουσία του δάσκαλου, σαν ενήλικου ανάμεσα στους μαθητές του, δεν μπορεί παρά να είναι φορτισμένη με συναισθηματικά στοιχεία και φαντασματικές επαναβιώσεις των σχέσεων του παιδιού με τους ενήλικους του οικογενειακού του περιβάλλοντος, δηλαδή με τους γονείς του. Οι σχέσεις αυτές γέννησαν και διαμόρφωσαν αναλογες ψυχολογικές στάσεις προς τις συμβολοποιήσεις της ηλικίας και του φύλου. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 490).

Στο ανώτερο status του Δάσκαλου συναντώνται η υπεροχή στην εξουσία και στη δύναμη καθώς και η υπεροχή στη γνώση. Επόμενο είναι, λοιπόν, να εμπλέκονται στις σχέσεις του μαθητή με το δάσκαλο οι στάσεις του προς τον Πατέρα και προς τη Μητέρα. Και τούτο γιατί σύμφωνα με τα δεδομένα της Ψυχανάλυσης, ο Πατέρας είναι σύμβολο της Εξουσίας και του Νόμου και η Μητέρα σύμβολο της σχέσης με το Αλλότριο, επομένως και σύμβολο της μαθησιακής διαδικασίας. (ό.π., σελ. 490).

Αλλά ας δούμε τα πράγματα με τη σειρά.

Το παιδί οφείλει στους γονείς του όχι μόνο την ύπαρξή του, αλλά και την αξιολογική εκτίμηση της ύπαρξής του. Τι είναι αυτή ; Θετική ή αρνητική, υπερβολική, άδικη ή ρεαλιστική ; Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η ποιότητα της αντίληψης και της στάσης των γονιών προς το παιδί θα ασκήσει πάνω του τον πιο καθοριστικό ρόλο. Η σχέση με τους γονείς του τού χαρίζει την έννοια της δυαδικής και τριαδικής σχέσης και ευνοεί ή εμποδίζει την σχέση του με το ξένο, αντίθετο ή εχθρικό. Όποια κι αν είναι η σχέση μαζί

του, ασύμμετρη ή συμμετρική, παιδιάστικη ή ώριμη, θερμή ή κρύα, θα χρησιμεύσει σαν μοντέλο σχέσεων με τον εαυτό του και με τους άλλους. Οι αποκτημένες στάσεις μπορεί να μεταφερθούν αργότερα και στο σχολικό, στον κοινωνικό και στον ερωτικό ή φιλικό χώρο. Οι δυνάμεις ιδιαίτερα του γονεϊκού αστερισμού δρουν στην συστασιακή μήτρα του παιδιού κατά τον Αμερικανό ψυχαναλυτή Η. Sullivan. Κάθε οργανισμός αναπτύσσει, λέει, μια ποικιλία προτύπων στις σχέσεις του με τις βασικές ανάγκες αλληλεπίδρασης (περιβάλλον - βασικές ανάγκες). Προκειμένου το νήπιο να επιβιώσει έχει ανάγκη από μια «ζώνη αλληλεπίδρασης». Η αποστέρηση ή η αδυναμία πραγματώσεως της «ζώνης» καθώς και η μη ικανοποίηση από αυτήν δημιουργεί στο παιδί μια πικρότατη αίσθηση. (ό.π., σελ. 491).

Όταν δε η αποστέρηση είναι μητρική, είναι δυνατόν να ερμηνευτεί από το νήπιο σαν εγκατάλειψη ή περιφρόνηση. Υπάρχει έτσι κίνδυνος να διαταραχθεί η έξοδος του προς τον κόσμο, η οποία γίνεται πάντοτε με τη συμπαράσταση του ατόμου που εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο παιδί, και το οποίο συνήθως είναι η μητέρα. Αν μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία του Lacan, τον ψυχολογικό αποθηλασμό τον δούμε στο φαντασματικό πεδίο και σκεφτούμε πως το σύμβολο του μητρικού στήθους δεν είναι για το παιδί παρά δήλωση μιας απουσίας, μιας «έλλειψης» που είναι πάντα αισθητή από αυτό, αντιλαμβανόμαστε τον κίνδυνο που παραμονεύει: το παιδί με κάθε θυσία θ' αποφύγει κάθε τι που παρεμβάλλεται και το απομακρύνει από κοντά της. Η δυσκολία αυτή υπάρχει στα παιδιά που πρωτο-πηγαίνουν στο σχολείο. (ό.π., σελ. 491).

Για να μην αντιδράσει, λοιπόν, το παιδί στην «έξοδό» του, για να είναι ελεύθερο να ανοιχτεί στην περιπέτεια και

συντροφικότητα με το άγνωστο, για να δεχτεί σωστά το δάσκαλο, θα πρέπει μέχρι τότε να έχει ζήσει ορθές και θερμές σχέσεις με τους γονείς του ή τουλάχιστον με τη μητέρα του. (ό.π., σελ. 491).

Όμως η σχέση με τη μητέρα για να οδηγήσει στο «άλλο», κι από κει στη σωστή στάση προς το δάσκαλο, για να μην εγκλωβιστεί στον εαυτό της και μείνει *παρασιτική* όπως είναι, θα πρέπει να ανοιχτεί, να γίνει τριαδική. Η ήρεμη, σταθερή και δυνατή παρουσία του πατέρα θα προστεθεί στη δυαδική σχέση. Αυτός, «ιδιοκτήτης του φαλλού» και «φορέας του Νόμου» θ' απαγορεύσει τη «μείξη». Πώς ; Με τη δυνατότητα του παιδιού να ταυτισθεί μαζί του. Έτσι το «όνομα του πατέρα» γίνεται, κατά τη λακανική θεωρία, βασικός «σημαίνων» του ασυνείδητου. Είναι το στήριγμα της συμβολικής λειτουργίας του πατρικού ρόλου που, ανέκαθεν, ταυτίζει το πρόσωπό του με τη φυσιγνωμία του Νόμου. Είναι άραγε ασφαλιστική, δημιουργική ή ανασφαλής και εξουθενωτική η σχέση του παιδιού με τον φορέα της Εξουσίας, τον Πατέρα ; Ποια παράσταση της προσωποποιημένης εξουσίας αφήνει η πατρική παρουσία στο ασυνείδητο του παιδιού ; Είναι άραγε η άσκησή της μέσο διασφάλισης του παιδιού, ταυτιστική γέφυρα ανάπτυξης ή αντίθετα εγωιστική και τυραννική επέκταση του ανώριμου ενήλικου ; Η ταυτιστική δίψα του παιδιού ικανοποίησε συγχρόνως και την ανάγκη του να παραμείνει πρόσωπο, ιδιόμορφο και εκτιμητό ; Ή μήπως χρησιμοποιήθηκε από τον πατέρα σα μέσο νομοπιαστικής αλλοτρίωσης του παιδιού ;

Οι μηχανισμοί των δομικών ταυτίσεων δεν δραστηριοποιούνται μόνο στα παιδικά χρόνια στην εφηβεία δρουν έντονα και χρησιμοποιούνται συνήθως εξω-οικογενειακά πρότυπα. Υπάρχουν, όπως είναι γνωστό, πολλά είδη ταυτίσεων (σταθερές - παροδικές, πλήρεις - μερικές, κ.ά.). Ένα απ' αυτά συνιστούν οι

αρνητικές ταυτίσεις. Στην περίπτωση αυτή ο ταυτιζόμενος δεν αναπαράγει το χαρακτηριστικό, αλλά την αντίδραση που προκαλείται σε αυτό το χαρακτηριστικό. Ο αναθρεμμένος π.χ. από αυστηρό πατέρα γιός, αναπαράγει στο παιδί του όχι την αυστηρότητα, αλλά μια εκπληκτική αδυναμία. Στην εφηβεία λοιπόν, έξω από τις θετικές ταυτίσεις που βλέπουμε συχνά - πυκνά, έχουμε και αρκετές αρνητικές. Αυτές προέρχονται συνήθως από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά αναπαράγονται στο σχολικό. Φαίνεται πως το ταυτιστικό αυτό είδος κινούν οι ανάγκες ισορροπίας και ολόπλευρης ανάπτυξης του ψυχισμού σε συνδυασμό με τις κρίσεις «πρωτοτυπίας» και «ταυτότητας» που χαρακτηρίζουν την ηλικία αυτή, σύμφωνα με τους Debesse και Erikson. Έτσι π.χ. παιδιά, που είχαν σχέσεις καταπιεστικές με τον πατέρα τους, παίρνουν μια στάση φιλική προς το δάσκαλο και δυσκολεύονται μαζί του πολύ, αν αυτός αρνείται με τη συμπεριφορά του να παίξει το ρόλο που του καθορίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά. (ό.π., σελ. 492-3).

Το status λοιπόν του ενήλικου, αν συνοδεύεται από την ισορροπία και την ωριμότητα της προσωπικότητας, αποτελεί μοντέλο για τις ταυτιστικές ανάγκες του παιδιού. Ο κίνδυνος της αλλοτρίωσης από τις ταυτίσεις θα ήταν μεγάλος, αν οι «κρίσεις ταυτότητας» δεν ωθούσαν το νέο άνθρωπο σε μια εκλεκτική στάση απέναντι στα πρότυπά του. Μέσα από τις οδυνηρές αυτές κρίσεις μαθαίνει συνήθως ο νέος τι ν' αφήνει και τι να διατηρεί σαν πραγματικό στοιχείο του εαυτού του (Erikson). Συχνά βέβαια, έχουμε και αποτυχημένες ταυτίσεις με τον ενήλικο. Είναι οι ταυτίσεις που αποτυχαίνουν γιατί οι ταυτιζόμενοι διακατέχονται από μια επεκτατική, κυριαρχική ορμή, την οποία το μοντέλο αρνείται. Τότε η ταυτιστική ορμή καταλήγει σε μια αντιθετική ή

επιθετική στάση προς τον θαυμαζόμενο, που μερικές φορές φτάνει μέχρι την «επιθυμία θανάτου του συντρόφου». Ύστερα απ' αυτό, γίνεται σαφής η ύπαρξη ψυχοπαθολογικών καταστάσεων διαμορφωμένων στα παιδικά κυρίως χρόνια, που εμφανίζονται σαν σαδιστικές ή μαζοχιστικές στάσεις των παιδιών απέναντι στον ενήλικο δάσκαλό τους. Οι ψύχαναγκαστικές τους στάσεις ζητούν έτσι από το δάσκαλο να παίξει το ρόλο του αυταρχικού ή πλαδαρού πατέρα ή το ρόλο της υπερπροστατευτικής μάνας κ.λπ. Η απότομη και αδέξια, από μέρους του δάσκαλου, άρνηση ν' ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητικών στάσεων, προκαλεί συχνότατα στους μαθητές αντίθετες στάσεις. Τότε, πολλές δυστυχώς φορές, ο δάσκαλος εμπλέκεται στο φαύλο κύκλο των σχέσεων, είτε ενδίδοντας και παίζοντας τον προδιαγραμμένο ρόλο (γιατί «χρειάζεται» το θαυμασμό των μαθητών του), είτε προκαλώντας αντιδικίες με το μαθητή του. Το μεγάλο ανάστημα του εφήβου, η θρασύτητα πιθανώς του ύφους - χαρακτηριστικό κι αυτό της εγωκεντρικής ηλικίας - τον ξεγελούν να πιστεύει πως έχει να κάνει με συνομήλικό του. Και τότε, όλα όσα έχουν χτιστεί γκρεμίζονται! (ό.π., σελ. 493).

*II. Στάσεις που οφείλονται στην αντίληψη του παιδιού για την προσωπικότητα του Δάσκαλου.*

Η στάση των παιδιών απέναντι στο δάσκαλο αποτελεί συχνότατα ανταπόκριση σε ερεθίσματα που ο ίδιος δίνει με την προσωπική του παρουσία. (ό.π., σελ. 494).

Πολλές έρευνες έχουν γίνει και γίνονται για να συλλεγούν τα χαρακτηριστικά του συμπαθητικού, του καλού δάσκαλου, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών. Νομίζουμε πως δεν προδίδουμε το γράμμα και το πνεύμα όλων αυτών, αν πούμε πως το

βασικότερο στοιχείο που προκαλεί τη συμπάθεια του δάσκαλου είναι η θετική στάση του απέναντι στο μαθητή, που τονίζει ο C. Rogers. Τα παιδιά ελκύονται, από την ανθρώπινη γνησιότητα του δάσκαλου εκείνου που «τοποθετείται» δίπλα τους, που παίρνει στάση συνανθρώπου, συντρόφου του ανθρώπου που επιθυμεί και μπορεί να συντροφέψει τον μαθητή του στην αναπτυξιακή του πορεία και που ξέρεει και μπορεί να δώσει μια χρήσιμη πληροφορία και μια σωστή γνώμη. Η θετική στάση του δάσκαλου προς το μαθητή εκδηλώνεται με συμπεριφορά ισότητας ως προς τ' ανθρώπινα δικαιώματα, με ανθρωπιά, κατανόηση, απλότητα, φιλικότητα, λεπτότητα, κοινωνικότητα. Οι μαθητές ανταποκρίνονται συνήθως θετικά. Η συναισθηματική διαθεσιμότητά τους παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερη από αυτήν των δασκάλων. Στην έρευνα του Mauso για τις συναισθηματικές σχέσεις δασκάλων - μαθητών, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τα παιδιά εμφανίζεται στα 3/4 των μαθητικών απαντήσεων που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του συμπαθητικού δάσκαλου. Αντίθετα, η έλλειψη συναισθηματικής ζεστασιάς, η απόσταση, η «κρύα» συμπεριφορά, η αδιαφορία για τα παιδιά, καθορίζουν την «πλειονότητα των περιπτώσεων αντιπάθειας». (ό.π., σελ. 495).

Κάτι ακόμη που επηρεάζει τη στάση των μαθητών είναι η σταθερότητα, η έλλειψη μεγάλων μεταβολών στη συγκινησιακή συμπεριφορά του δάσκαλου. Ο δάσκαλος που είναι συγκινησιακά σταθερός, που δεν εκδηλώνει αταξία διαθέσεων απέναντι στους μαθητές του, πέρα από ό,τι με τον τρόπο αυτό εμφανίζεται ώριμος και ισορροπημένος, γίνεται πιο διαφανής στις προθέσεις του και εμπνέει περισσότερη σιγουριά. Υψώνεται έτσι σε πρότυπο ενηλίκου, γεγονός υποβοηθητικό των αναπτυξιακών και ασφαλιστικών αναγκών του παιδιού. Αντίθετα, είναι γεγονός πως η



συναισθηματική αστάθεια των εκπαιδευτικών προκαλεί συχνά στα παιδιά διαταραχές. (ό.π., σελ. 495).

Τέλος, η θετική στάση του παιδιού προς δάσκαλο τρέφεται από το κύρος που διαθέτει ο τελευταίος. Η δύναμη της επιβολής του πηγάζει από μέσα του, όπως θα φανεί πιο κάτω. Η άσχημη εξωτερική εμφάνιση του δάσκαλου αποτελεί μειονέκτημα για τον αντιπαθητικό, όχι όμως και για τον συμπαθητικό δάσκαλο. Ιδιαίτερα οι έφηβοι προσέχουν στον άλλον την έκφραση του προσώπου και όχι τόσο την εμφάνιση του σώματος ή το ντύσιμο. Η συμπάθεια που αισθάνονται για τέτοιους δασκάλους μεταμορφώνει τους τελευταίους στα μάτια τους. Είναι χαρακτηριστικό το εξής κείμενο του Vulliemini, μαθητή του Pestalozzi :

«Φαντασθήτε, παιδιά μου, ένα πολύ άσχημο άνθρωπο, με τα μαλλιά ανορθωμένα, το πρόσωπο καταστιγματισμένο από την ευλογία και γεμάτο φακίδες, τη γενειάδα σουβλερή και άτακτη ... Το βάδισμά του λαχανιασμένο κι άστατο, τα μάτια του άλλοτε πλάταιναν πετώντας αστραπές κι άλλοτε έκλειναν, για να δώσουν τόπο στον εσωτερικό στοχασμό. Χαρακτηριστικά, που μερικές φορές φανέρωναν μια βαθειά λύπη και μερικές φορές μια πολύ γλυκεία μακαριότητα. Ο λόγος του ήταν πότε αργός και πότε απότομος σαν κεραυνός να, ποιος ήταν αυτός που όλοι φωνάζαμε *πατέρα Πεσταλότσι*. Τέτοιοι, που σαν τον εξωγράφισα, τον αγαπούσαμε όλοι γιατί όλους μας αγαπούσε. Τον αγαπούσαμε από το βάθος της καρδιάς μας σε σημείο, που όταν καμιά φορά περνούσε λίγος καιρός, χωρίς να τον δούμε, να νοιώθουμε καταλυτημένοι. Σαν όμως επέστρεφε, τα μάτια μας δεν ξεκολλούσαν από πάνω του ! ...». (ό.π., σελ. 495-6).

Τα λόγια αυτά του μαθητή του Pestalozzi δείχνουν αρκετά την ευαισθησία του μαθητή, στην αναγνώριση του εσωτερικού κύρους του δάσκαλού του. Το κύρος τούτο, είναι το μόνο δυνατό, να στηρίξει μια παιδαγωγική των σχέσεων. (ό.π., σελ. 496).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°****6.1. «Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ»**

Αναλύοντας φαινομενολογικά την παιδαγωγική διαδικασία, όπως μας είναι γνωστή από προεπιστημονικές εμπειρίες (π.χ. πολύ πρώιμα και αυθεντικά στη σχέση μητέρας και παιδιού), διαπιστώνουμε τα εξής. Πρόκειται βασικά για ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (διαλογική σχέση), που έχουν ως στόχο τους ή ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού (τελολογικός χαρακτήρας της αγωγής). Εξάλλου, η παιδαγωγική διαδικασία διεξάγεται ανάμεσα σε πραγματικά δεδομένα και σε μελλοντικές δυνατότητες, συνδέει το "είναι" με το "δέον", την παράδοση με την ανανέωση, το άτομο με το κοινωνικό σύνολο, δηλαδή φαινομενικές αντιθέσεις, που σε προσεκτική ανάλυση αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία μιάς ενότητας (διαλεκτική σύνθεση). Τα τρία αυτά γνωρίσματα συνθέτουν τη θεμελιώδη δομή του φαινομένου της αγωγής. (Ξωχέλλης Π., 1989, σελ. 25).

Ειδικότερα, τα δύο μέλη της αμφίδρομης παιδαγωγικής διαδικασίας έχουν τα εξής βασικά γνωρίσματα. Ο παιδαγωγός είναι (στην αρχή τουλάχιστον της παιδαγωγικής διαδικασίας και με φθίνουσα πορεία), λόγω της εμπειρίας και ωριμότητάς του, αφετηρία και φορέας του παιδαγωγικού γίγνεσθαι. Δηλαδή αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και φέρει την ευθύνη για την παιδαγωγική διαδικασία, ενσαρκώνει επίσης συνειδητά ή ασυνείδητα σε συγκεκριμένη μορφή το τέλος της (κάτι που επιθυμεί ή επιδιώκει το παιδί), την ενηλικίωση, την ψυχική και

κοινωνική ωριμότητα, και μεσολαβεί στο διαλεκτικά αρθρωμένο παιδαγωγικό γίνεσθαι. Ο παιδαγωγούμενος χαρακτηρίζεται κύριως για την πλαστικότητα της συμπεριφοράς του, την επιδεκτικότητά του δηλαδή απέναντι στις παιδαγωγικές επιδράσεις των παιδαγωγών. (ό.π., σελ. 26).

Εξετάζοντας ιστορικά την παιδαγωγική διαδικασία μέσα από δύο καλσικά παραδείγματα, τη σωκρατική σχέση "δασκάλου" και "μαθητή" και τη σχέση παιδαγωγού και παιδιού στο παιδαγωγικό έργο του Pestalozzi, διαπιστώνουμε τα εξής:

***Η σχέση δασκάλου και μαθητή, όπως μας είναι γνωστή από την Πλατωνική Φιλοσοφία, έχει στο επίνεκτρό της το ερώτημα πως μπορεί να πετύχει ο άνθρωπος την ευδαιμονία του, δηλαδή να ανταποκριθεί στο βαθύτερο νόημα της ζωής του. Η απάντηση είναι ότι η ευδαιμονία είναι εφικτή στον άνθρωπο που δεν παρεκκλίνει από το σταθερό δρόμο της αρετής, δηλαδή που πετυχαίνει την επικράτηση του "λογιστικού" πάνω στις δύο άλλες ψυχικές λειτουργίες, το "θυμοειδές" και το "επιθυμητικό". Αυτό ισχύει όχι μόνο για το άτομο αλλά και για το κοινωνικό σύνολο στην πόλη πραγματώνεται δικαιοσύνη, όταν κάθε τάξη πολιτών (άρχοντες, φύλακες και δημιουργοί) εκτελεί το έργο της. (ό.π., σελ. 26).***

Στην επιτυχία του παραπάνω έργου συμβάλλει αποφασιστικά η διαδικασία αγωγής, που επιδιώκει να στρέψει την ψυχή του ανθρώπου στη γνώση της αλήθειας. Αυτό μεθοδεύεται σε τρεις φάσεις: την ειρωνεία, τον έλεγχο και τον πνευματικό τόκο. Στην πρώτη φάση ο έμπειρος συζητητής, ο "δάσκαλος", μεταφέρεται στην κατάσταση της φαινομενικής άγνοιας, δηλαδή προσποιείται ότι δε γνωρίζει κάτι και προκαλεί το συνομιλητή του (το "μαθητή") να διατυπώσει τις δικές του απόψεις. Στο σημείο αυτό αρχίζει η

δεύτερη - επίσης αρνητική - φάση του ελέγχου, που έχει ως στόσο της να συνειδητοποιήσει ο συνομιλητής τις ασαφείς απόψεις του και να παραδεχτεί την άγνοιά του. Έτσι η διαδικασία περνά στην τρίτη, θετική πιά, φάση της "μαιευτικής τέχνης", με στόχο την εκμαίευση της νέας γνώσης. Αφού δηλαδή ο "μαθητής" παραδεχτεί ότι η πρώτη άποψή του ήταν απλή γνώμη, οδηγείται επαγωγικά σε ένα γενικό συμπεράσμα, στη συνειδητοποίηση των ηθικών εννοιών που περικλείει την ορθή γνώση, την επιστημονική αλήθεια. Η γνώση οδηγεί στην ορθή πράξη, η αρετή είναι δηλαδή διδακτή, και όποιος γνωρίζει το καλό, ενεργεί ανάλογα ("ουδείς εκών κακός"). (ό.π., σελ. 27).

Στο πλαίσιο της παραπάνω διαδικασίας, ο "δάσκαλος" δε δίνει έτοιμες αλήθειες στο "μαθητή" του, αλλά δημιουργεί - με κατάλληλα ερεθίσματα- ανησυχίες και αμφιβολίες, δηλαδή προβληματίζει και αφυπνίζει την έφεση για γνώση. Στόχος της παιδαγωγικής του δραστηριότητας είναι να κάνει τους συνομιλητές του να συνειδητοποιήσουν θεμελιώδη ηθικά προβλήματα και να αναζητήσουν οι ίδιοι τις λύσεις τους, που θα βρει ο καθένας στο βάθος του εαυτού του. (ό.π., σελ. 27).

Ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο "δάσκαλο" και το "μαθητή" στη διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας είναι ο έρωτας, η αγάπη του ώριμου ανθρώπου προς τον αναπτυσσόμενο. Ο έρωτας "γεννοβολά μέσα στην ψυχή του ανθρώπου, δηλαδή η ψυχή του ώριμου ανθρώπου ξεχειλίζει και θέλει να δημιουργήσει μέσα στην ψυχή του νέου". (ό.π., σελ. 28).

Ένα δεύτερο, εξίσου κλασικό, ιστορικό πρότυπο παιδαγωγικής διαδικασίας υπάρχει στο παιδαγωγικό έργο θεωρητικό και πρακτικό - του Pestalozzi. Στόχος της αγωγής είναι να οδηγηθεί το παιδί στην ηθική τελειότητα, αφυπνίζοντας τις

ικανότητές του που είναι κρυμμένες πίσω από τη φαινομενική του ανικανότητα. Αυτό μεθοδεύεται επίσης σε τρία στάδια: πρώτα επιδιώκει η αγωγή να διαμορφώσει στο παιδί ηθική συνείδηση, μετά να το βοηθήσει να ξεπεράσει τις ατέλειες και αδυναμίες του και να αφοσιωθεί στις αξίες του καλού, του δικαίου και του αληθούς και τέλος να του δώσει μία σωστή εικόνα για τα ηθικά του καθήκοντα μέσα στο κοινωνικό σύνολο. (ό.π., σελ. 28).

Η παιδαγωγική διαδικασία έχει ως βάση της την αγάπη του παιδαγωγού προς το παιδί "τέτοιο είναι το θεμέλιο που πάνω του οικοδομούσα", λέει ο Pestalozzi: "έπρεπε τα παιδιά μου να αναγνωρίζουν από την αρχή της ημέρας μέχρι το τέλος της βραδυάς και σε κάθε στιγμή πάνω στο μέτωπο και στα χείλη μου, πως η καρδιά μου ήταν σ'αυτά δοσμένη, πως η ευτυχία τους ήταν και δική μου ευτυχία και οι χαρές τους χαρές μου". "Η αγωγή στο σχολείο και γενικότερα πρέπει να μιμηθεί τα μέσα που εφαρμόζει η οικογενειακή αγωγή". Αυτόν τον προσανατολισμό έχει ολοκληρωμένο το έργο του Pestalozzi. (ό.π., σελ. 28-29).

Μέσα από τα δύο παραπάνω ιστορικά μοντέλα, που διαφέρουν φυσικά μεταξύ τους κυρίως σε ό,τι αφορά τις ιστορικές και κοινωνικοπολιτιστικές τους προϋποθέσεις ενώ έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα (στόχος, μεθόδευση, διαπροσωπική σχέση), η σχέση παιδαγωγού και παιδιού συγκροτήθηκε για πρώτη φορά στη Σχολή του Dilthey, με τον τίτλο "παιδαγωγικό ζεύγος", ως κύριο αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. (ό.π., σελ. 29).

## 6.2. «Η ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΩΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗΣ ΕΝΝΟΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ».

### 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν βασικά και θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ανθρώπου και του πολιτισμού του. Κάθε ανθρώπινη σχέση έχει σ'ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αυτό το στοιχείο της ανταλλαγής πληροφοριών, γνώσεων, ή και συναισθημάτων. Οι γονείς διδάσκουν τα παιδιά τους, οι εργοδότες τους υπαλλήλους τους και πάνω από όλους οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν και ως κύριο έργο τη μεταβίβαση γνώσεων στους μαθητές τους. Χωρίς αμφιβολία, είναι πολύ ευχάριστη και ενισχυτική η αίσθηση που μας δημιουργείται όταν ένας νέος άνθρωπος αποκτά μία καλύτερη και πληρέστερη αντίληψη του κόσμου μέσα από μία πραγματική σχέση μαζί μας, και χάρη στη δική μας διδασκαλία. (Πούρκος Μ., 1997, σελ. 275).

Δυστυχώς όμως, συχνά η διδασκαλία γίνεται πηγή αποστέρησης, ματαιώσης και αποτυχίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Δεν είναι λίγες οι φορές που γονείς και εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ότι ο ενθουσιασμός τους για διδασκαλία και για μετάδοση γνώσεων, δεν προκαλεί πάντα στους νέους μία ανάλογη επιθυμία μάθησης. Συχνά μάλιστα, είναι υποχρεωμένοι να παραδεχτούν ότι, παρόλες τις προσπάθειές τους, έχουν να αντιμετωπίσουν από την πλευρά των μαθητών αντίσταση, έλλειψη διάθεσης και συγκέντρωσης και καμιά φορά μία έλλειψη ενδιαφέροντος που μπορεί να είναι και ανοιχτά δηλωμένη. (ό.π., σελ. 275-6).

Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές, υπάρχουν δύο τύποι διδασκαλίας: αυτή που προκαλεί ικανοποίηση

και ενθουσιασμό και αυτή που αγχώνει και απογοητεύει. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον τύπο διδασκαλίας που θα εγκαθιδρυθεί είναι πολλοί. Ένας όμως από αυτούς παίζει καθοριστικό ρόλο: πρόκειται για την ικανότητα του διδάσκοντος να δημιουργεί μία ποιοτική προσωπική σχέση με τους μαθητές του. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην πράξη η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αυτή καθαυτή, είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο σημαντική με το περιεχόμενο, δηλαδή το "πως" της διδασκαλίας, ανεξάρτητα από το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του αποδέκτη. (ό.π., σελ. 276).

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρουσίαση που θα ακολουθήσει, είναι αυτό της ανθρωπιστικής ψυχολογίας με κύριους εκπροσώπους τους Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers και Arthur Combs. Οι απόψεις και οι παρατηρήσεις των παραπάνω, όσον αφορά την εκπαίδευση, συμπληρώθηκαν στη συνέχεια από τους Patterson (1973), Brown (1971), Gordon (1974) και Purkey (1970, 1978) και δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα των συναισθημάτων, στη σχέση δασκάλου-μαθητή, και στη σχετική ελευθερία που θα πρέπει να δίνεται στο μαθητή ώστε να καθορίζει, εν μέρει τουλάχιστον, το "πως" και το "τι" θα μάθει. Αυτή η ελευθερία πιστεύεται ότι βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους. (ό.π., σελ. 276).

Ο τρόπος και η μέθοδος της διδασκαλίας είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών και θεωρούμε ότι η σημασία τους, που ούτως ή άλλως είναι σημαντική, δεν θα πρέπει να υπερτονίζεται σε σχέση με την ποιότητα της σχέσης που θα εγκαθιδρυθεί μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή. (ό.π., σελ. 276-6).

## 2. Η σπουδαιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή.

Η Συμβουλευτική και-στη συνέχεια και η Κλινική Ψυχολογία έχουν εδώ και αρκετό καιρό ανακαλύψει την αξία της διαπροσωπικής σχέσης. Σήμερα πιά, είναι ευρέως παραδεκτό, και αυτό από άτομα διαφορετικών θεωρητικών προσανατολισμών στην Ψυχολογία, ότι η διαπροσωπική σχέση αποτελεί μία πολύ ουσιαστική πλευρά κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας.(Πούρκος Μ., 1997, σελ. 277).

Σύμφωνα με τους Brammer, Shostrom και Abrego (1989) "η διαπροσωπική σχέση είναι σημαντική όχι μόνο επειδή αποτελεί το κυριότερο μέσο για την εκμείευση και το χειρισμό σημαντικών συναισθημάτων και ιδεών που αποσκοπούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του πελάτη, αλλά επίσης και επειδή συχνά καθορίζει και το αν η όλη συμβουλευτική διαδικασία τελικά θα συνεχιστεί. Χωρίς μία ουσιαστικά καλή σχέση, η αλλαγή στον πελάτη είναι απίθανο να συμβεί". Είναι, τελικά, η σχέση που προσδίδει την ώθηση και το κίνητρο για αλλαγή και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για μία πιο άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση. (ό.π., σελ. 277).

Με το ίδιο σκεπτικό που αναφερόμαστε στη θεραπευτική διαδικασία μπορούμε να πούμε ότι η αποτελεσματικότητα, η διεξαγωγή αλλά και το πέρας της οποιασδήποτε διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα, και συνεπώς και της εκπαιδευτικής, είναι άμεσα συνυφασμένη με την ποιότητα και τον τύπο της σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων. (ό.π., σελ. 277).



### 3. Τι συνήθως γίνεται

Η μέθοδος και οι τεχνικές που απαιτούνται για την εγκαθίδρυση μίας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ του παιδαγωγού και των μαθητών του είναι στην ουσία τους απλές και κατανοητές και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις καταστάσεις που συναντά καθημερινά ο εκπαιδευτικός. Πριν όμως προχωρήσουμε στην παρουσίαση αυτής της μεθόδου, ας δούμε σε συντομία αυτό που ζει καθημερινά ο δάσκαλος και που αποτελεί συχνά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό, λοιπόν, που συνήθως συμβαίνει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πολλές θεωρίες και έννοιες ψυχολογίας, χωρίς να έχουν μάθει όμως πως να τις εφαρμόζουν σε μία πραγματική ομάδα μαθητών. (Πούρκος Μ., 1997, σελ. 278).

Αν παρατηρήσουμε, λοιπόν, προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς, θα δούμε ότι σε γενικές γραμμές μπορούμε να τους κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες, σύμφωνα με τη σχέση που έχουν με τους μαθητές τους: α) τους κερδισμένους, β) τους χαμένους και γ) τους αμφιταλαντευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας (κερδισμένοι) υπερασπίζονται αποφασιστικά το δικαίωμά τους να επιβάλλονται αυταρχικά και να ασκούν δύναμη και εξουσία πάνω στους μαθητές τους. Πιστεύουν στους περιορισμούς, στην επιβολή ορίων και περιμένουν υπακοή. Δίνουν εντολές και απειλούν ότι θα τιμωρήσουν τους ανυπάκουους. Όταν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των αναγκών των εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτού που θέλουν οι εκπαιδευτικοί και των αναγκών των μαθητών, αυτοί οι εκπαιδευτικοί επιλύουν σχεδόν πάντα τη σύγκρουση με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν και ο μαθητής χάνει. (ό.π., σελ. 278).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας (δηλαδή τους χαμένους), δίνουν, στην πλειοψηφία τους, πολύ μεγάλη ελευθερία στους μαθητές τους. Αποφεύγουν ηθελημένα να βάζουν όρια και αναγνωρίζουν υπερήφανα ότι δεν δέχονται τις αυταρχικές μεθόδους. Όταν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των αναγκών ενός εκπαιδευτικού, δηλαδή αυτού που θέλει ο εκπαιδευτικός και της ανάγκης ενός μαθητή, είναι γενικός κανόνας ότι είναι ο μαθητής που κερδίζει και ο εκπαιδευτικός που χάνει. (ό.π., σελ. 278).

Τέλος, η πιο μεγάλη ομάδα είναι πιθανόν αυτή των εκπαιδευτικών που αμφιταλαντεύονται, δηλαδή αυτών που βρίσκουν αδύνατο να ακολουθήσουν μέχρι τέλους τη μία ή την άλλη από αυτές τις δύο μεθόδους. Σαν αποτέλεσμα στην προσπάθειά τους να φτάσουν σ'ένα "δίκαιο μέσο", διστάζουν συνέχεια μεταξύ αυταρχικότητας και επιείκειας και είναι κατά περίπτωση δύστροποι ή υποχωρητικοί, απαγορευτικοί ή υπερεπιεικείς, κερδισμένοι ή χαμένοι. (ό.π., σελ. 279).

Και οι τρεις μέθοδοι, που αναφέραμε πιο πάνω, μπλοκάρουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, και αυτό γιατί δημιουργούν σχέσεις που βασίζονται στη δύναμη. Υπάρχει πάντα ένας χαμένος και πάντα ένας κερδισμένος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης γίνεται δύσκολη και συχνά οδηγεί τόσο στην αποθάρρυνση των μαθητών όσο και σ'αυτή των εκπαιδευτικών. (ό.π., σελ. 279).

#### **4. Μία εναλλακτική μέθοδος: Η μέθοδος "Χωρίς - Χαμένο".**

Υπάρχει όμως και μία εναλλακτική μέθοδος σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν ούτε "χαμένοι" ούτε "κερδισμένοι", με την έννοια ότι σκοπός της είναι τόσο ο σεβασμός των αναγκών του

εκπαιδευτικού όσο και αυτός των αναγκών των μαθητών. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται μέθοδος "χωρίς χαμένο" και αναπτύχθηκε κατά κύριο λόγο από τον Thomas Gordon, μαθητή του Carl Rogers. Ο Gordon ανήκει στο χώρο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και επηρεάστηκε επίσης πολύ από τον Maslow. (Πούρκος Μ., 1997, σελ. 279).

Η μέθοδος αυτή δεν είναι ένα "μία σου και μία μου", ούτε μία σύνοψη, μια συνταγή για να πετυχαίνει κανείς να "γεμίζει" πιο αποτελεσματικά το ρόλο του ως εκπαιδευτικός. Είναι περισσότερο μία μέθοδος που απαιτεί από πολλούς εκπαιδευτικούς μία σε βάθος αλλαγή φιλοσοφίας και στάσης απέναντι στους μαθητές τους. Χρειάζεται να αφιερώσουν χρόνο για να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν και πρώτα απ'όλα να μάθουν να ακούν χωρίς να επικρίνουν. (ό.π., σελ. 279).

Η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού εξαρτάται άμεσα, μεταξύ άλλων, και από το πόσο προσεκτικά παρακολουθεί ο δάσκαλος τα όσα του λέει ο μαθητής του κυρίως όταν πρόκειται για τα προσωπικά προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Βέβαια το να παρακολουθήσουμε κάποιον προσεκτικά δεν σημαίνει απαραίτητα και ότι "καταλάβαμε" αυτό που λέει. Σ'ένα λοιπόν σημαντικό σημείο που θα σταθούμε, είναι η δεξιότητα της "ενεργητικής ακρόασης" που περιλαμβάνει αφενός την ικανότητά μας να ακούμε και να παρακολουθούμε προσεκτικά το μαθητή και αφετέρου την επαλήθευση των όσων νομίζουμε ότι ακούσαμε και καταλάβαμε, και αυτό γιατί είναι συχνά απαραίτητο να αποδείξουμε στο μαθητή ότι τον έχουμε και ακούσει και κατανοήσει. (ό.π., σελ. 280).

Αυτή η τεχνική επιτρέπει την αποτελεσματική παρέμβαση στους μαθητές που είναι μπλοκαρισμένοι στην εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης από ένα σοβαρό προσωπικό πρόβλημα. Στην πράξη, τους βοηθάει να βρουν και να επεξεργαστούν τη δική τους λύση παρά να αφεθούν στους ενηλίκους. Αντίθετα από ό,τι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνεται υποχρεωμένη να κάνει, αυτή η μέθοδος δεν στηρίζεται, και μάλιστα είναι αντίθετη, στη χρησιμοποίηση των έτοιμων λύσεων. Το να αφεθεί ένας μαθητής να λύσει μόνος του το πρόβλημά του, αυξάνει τόσο την αυτοεκτίμησή του όσο και την υπευθυνότητά του. (ό.π., σελ. 280).

Βέβαια, θα πρέπει επίσης να τονίσουμε, ότι υπάρχουν περιπτώσεις με μαθητές, όπου είναι προτιμότερο να μη χρησιμοποιηθεί η δεξιότητα της "ενεργητικής ακρόασης". Εάν, για παράδειγμα, παρουσιάζουν, όπως θα δούμε, μία πολύ αρνητική συμπεριφορά που καταπατά τα δικαιώματα του καθηγητή, τότε μία αντιμετώπιση σταθερή και χωρίς περιθώρια είναι αυτή που ενδείκνυται για να καταλάβουν σε τι δεν σέβονται τα δικαιώματα του δασκάλου. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή γιατί υποβόσκει ο κίνδυνος να πληγωθεί ο μαθητής χωρίς λόγο. (ό.π., σελ. 280).

Κάποιες άλλες πάλι φορές, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με μαθητές των οποίων η συμπεριφορά παραλύει ολόκληρη την τάξη. Σε αυτή την περίπτωση, όπως συχνά και στην προηγούμενη, ο καλύτερος τρόπος αντίδρασης είναι αυτός των "**μηνυμάτων - Εγώ**". Τα "**μηνήματα - Εγώ**", οδηγούν τους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της τροποποίησης της συμπεριφοράς τους, αφού πρώτα λάβουν υπόψη τις ανάγκες του παιδαγωγού. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον πραγματικό αντίκτυπο της αρνητικής συμπεριφοράς του πάνω

στους άλλους και τροποποιεί τη συμπεριφορά του αναλόγως, πράγμα που τον οδηγεί σταδιακά προς την υπευθυνότητα και την ωριμότητα. (ό.π., σελ. 281).

Η μέθοδος "χωρίς - χαμένο" αποσκοπεί στη βελτίωση της σχέσης δασκάλου και μαθητή και της μεταξύ τους επικοινωνίας, ως βασικά και απαραίτητα στοιχεία για μία ευχάριστη, δημιουργική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δύο συντελεστές αυτής της σχέσης, είτε προσωπικά, είτε ο ένας σε σχέση με τον άλλον. Όλοι μας, συνεπώς και οι μαθητές, αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Είναι σπάνιο ένας μαθητής να μην έχει πρόβλημα ή να τα έχει όλα επιλύσει. Συνήθως αυτό που συμβαίνει είναι ότι καταφέρνουν να τα βγάλουν πέρα με τα περισσότερα από αυτά, γεγονός που τους επιτρέπει να αφήσουν στην άκρη για κάποιο χρονικό διάστημα τα υπόλοιπα και να συγκεντρωθούν στις σπουδές τους. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρά οικογενειακά προβλήματα ή δυσκολίες με τους συμμαθητές του, είναι πολύ πιθανό ότι δεν θα καταφέρει να συγκεντρωθεί στην παράδοση και στις σπουδές του. Το ίδιο συμβαίνει και στον καθηγητή που έχει σοβαρές προσωπικές δυσκολίες ή προβλήματα με κάποιους μαθητές που τον ενοχλούν. (ό.π., σελ. 285).

Στην πράξη λοιπόν, η διδασκαλία και η μάθηση αποδίδουν καλά αποτελέσματα και γίνονται ευχάριστες και δημιουργικές μόνον όταν οι σχέσεις διδάσκοντα - μαθητή είναι σχετικά ομαλές και βρίσκονται σε μία περιοχή που θα ονομάζαμε "**περιοχή χωρίς προβλήματα**". Βέβαια σκοπός αυτής της μεθόδου δεν είναι να μην υπάρχουν προβλήματα, αυτό είναι ούτως ή άλλως αναπόφευκτο, τα

προβλήματα και οι δυσκολίες είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη ζωή. Προσωπικά προβλήματα θα υπάρχουν πάντα τόσο στη ζωή των μαθητών, όσο και σε αυτή των εκπαιδευτικών. Αυτό που αφορά τη συγκεκριμένη μέθοδο που μελετάμε, είναι η μείωση των προβλημάτων μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στην τάξη και κυρίως μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Με άλλα λόγια, ακόμη και ο καλύτερος και καταλληλότερος καθηγητής θα έχει μαθητές που κατά καιρούς θα έχουν προβλήματα που ίσως δεν μπορούν να επιλυθούν, ή συμπεριφορές που παραλύουν κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. (ό.π., σελ. 286).

Προβλήματα λοιπόν θα υπάρχουν πάντα μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το θέμα είναι να βρίσκονται υπό έλεγχο ούτως ώστε οι καλές σχέσεις που ο καθηγητής διατηρεί με τους μαθητές του να καταλαμβάνουν τον περισσότερο δυνατό χώρο. Από τις καλές αυτές σχέσεις ωφελούνται τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι και η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά το πραγματικό της νόημα: γίνεται ευχάριστη, δημιουργική και αποτελεσματική. (ό.π., σελ. 286).

#### **4.1. Ενσυναίσθηση**

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα πολύ βασικό στοιχείο αυτής της μεθόδου. Ο Carl Rogers ήδη από το 1957, αλλά και ο Fiedler πιο πριν έδωσαν μεγάλη έμφαση στην αξία της ενσυναίσθησης και των σχετικών με αυτήν εννοιών όπως σεβασμός, ζεστασιά και αυθεντικότητα, ως τα μόνα και κύρια χαρακτηριστικά που είναι αναγκαία για να προκαλέσουν αλλαγή σ'έναν άνθρωπο. Σύμφωνα με τον Rogers για να αναπτυχθεί ένα άτομο χρειάζεται η σχέση που θα δημιουργηθεί μεταξύ του ίδιου (του μαθητή) και του ατόμου που θα το βοηθήσει σε αυτή του την πορεία (του δασκάλου), να ε

χαρακτηρίζεται από συνοχή και σταθερότητα, από αποδοχή και θετική αντιμετώπιση "χωρίς όρους" και, τέλος, από ικανότητα μεταβίβασης της ενσυναίσθησης από το βοηθό (εκπαιδευτικό) προς τον βοηθούμενο (μαθητή). (Πούρκος Μ., 1997, σελ. 281).

Πολλές έρευνες έγιναν στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 για την αποτελεσματικότητα της ενσυναίσθησης και τα συμπεράσματά τους ενισχύουν αυτά του Fiedler, όπως και αυτά άλλων ερευνητών. Η ενσυναίσθηση συνεχίζει να ελκύει ή να προκαλεί την προσοχή τόσο των θεωρητικών όσο και των ερευνητών. Εν τούτοις υπάρχει ακόμη κάποια σύγχυση όσον αφορά το τι ακριβώς είναι η ενσυναίσθηση. Παρόλα αυτά πάντως, η ενσυναίσθηση μπορεί να περιγραφεί ως η ικανότητά του να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο όπως ο άλλος τον αντιλαμβάνεται, όπως δηλαδή αυτός τον βλέπει, τον ακούει και τον αισθάνεται. Με άλλα λόγια, ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της κατανόησης των ανθρώπων με βάση το δικό τους πλαίσιο αναφοράς και όχι το δικό μας. (ό.π., σελ. 31-2).

Το να απαντήσουμε με ενσυναίσθηση σ'ένα μαθητή, μπορεί να ιδωθεί ως μία προσπάθεια να σκεφτούμε μάλλον "μαζί" παρά "για" το μαθητή. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής λέει: "προσπάθησα να τα βγάλω πέρα με τα διαβάσματά μου, αλλά δεν τα κατάφερα. Μου είναι πολύ δύσκολο", μια απάντηση που θα χαρακτηριζόταν από ενσυναίσθηση θα ήταν η ακόλουθη: "Αισθάνεσαι απογοητευμένος μετά τις ανεπιτυχείς προσπάθειές σου να τα καταφέρεις στα μαθήματά σου". Αντίθετα μία απάντηση του τύπου: "Θα πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο" στηρίζεται στο πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού και όχι του μαθητή. (ό.π., σελ. 282).

Βέβαια, ενσυναίσθηση δεν σημαίνει ότι αναμειγνύονται οι σκέψεις και τα συναισθήματά μας με αυτά του ατόμου που έχουμε

απέναντί μας. Παρόλο που η ενσυναίσθηση απαιτεί την αποδοχή της ύπαρξης του άλλου, και στην προκειμένη περίπτωση του μαθητή, ως παιδαγωγοί πρέπει να παράμεινουμε ξεχωριστοί, ειλικρινείς και πιστοί στον εαυτό μας και στις πεποιθήσεις μας. (ό.π., σελ. 282).

#### 4.2. Αποδοχή - βαθμός αποδοχής.

Η αποδοχή αποτελεί τη βάση της ενσυναίσθησης και είναι στενά συνδεδεμένη με την μη επικριτική στάση μας σε σχέση με τις ενέργειες και τα κίνητρα του ατόμου που έχουμε απέναντί μας, αποφεύγοντας έτσι να καταδικάζουμε ή να παραβλέπουμε τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τις ενέργειές του. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αποδεχτεί το μαθητή του. Είναι εύκολο να αισθανθεί κανείς αποδοχή για ένα μικρό παιδί που υποφέρει επειδή έχει, για κάποιο λόγο, πληγωθεί συναισθηματικά ή για ένα μαθητή που κακοποιήθηκε. Είναι όμως λιγότερο εύκολο να αποδεχτεί κανείς τον "νταή", το "φωνακλά", τον αυθάδη, το βίαιο ή την παραβατική συμπεριφορά. (Πούρκος Μ., 1997, σελ. 282).

Οι περισσότεροι από εμάς έχουμε δυσκολία όταν έχουμε να κάνουμε με άτομα που πληγώνουν άλλους. Εν τούτοις όμως, και ο βίαιος και ο αυθάδης και ο επιθετικός έχουν επίσης ανάγκη ενσυναίσθησης και αποδοχής όπως ακριβώς και το παιδί, ο έφηβος ή ο ενήλικας που έχουν υποστεί επίθεση. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να αποφευχθεί η σύγχυση και η χρησιμοποίηση της αποδοχής και της κατανόησης που συνοδεύουν την ενσυναίσθηση, ως τρόπου "συγχώρεσης" και "άφεσης αμαρτιών" της παραβατικής ή αρνητικής συμπεριφοράς του μαθητή. (ό.π., σελ. 283).

Τόσο η ενσυναίσθηση όσο και η ικανότητα αποδοχής είναι, ως ένα βαθμό, που ποικίλλει από άτομο σε άτομο, σταθερά



ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που όμως μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν. Συνεπώς, ο κάθε άνθρωπος, και στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί, έχουν διαφορετικούς βαθμούς αποδοχής. Ο βαθμός αποδοχής ενός εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, γιατί παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του. Ένας δάσκαλος με υψηλό βαθμό αποδοχής μπορεί σίγουρα να βοηθήσει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τους μαθητές του. Το γεγονός ότι ο βαθμός αποδοχής διαφέρει από άτομο σε άτομο και ότι μερικοί λόγω ιδιοσυγκρασίας έχουν ένα όριο αποδοχής πολύ πιο υψηλό από ό,τι κάποιιοι άλλοι, σημαίνει ότι μία και η αυτή συμπεριφορά ενός μαθητή μπορεί να χαρακτηριστεί από τον έναν εκπαιδευτικό ως αποδεκτή και από τον άλλο ως μη αποδεκτή. (ό.π., σελ. 283).

Οι μαθητές συνήθως αποφεύγουν τους εκπαιδευτικούς χαμηλής αποδοχής και τους χαρακτηρίζουν ως αυταρχικούς και "με παρωπίδες". Αντίθετα, επιδιώκουν να έχουν καθηγητές υψηλής αποδοχής, οι οποίοι είναι πιο ευέλικτοι, τους κρίνουν με λιγότερη αυταρχικότητα και αποδέχονται περισσότερο τη συμπεριφορά τους. Αυτοί οι καθηγητές είναι γενικά πιο ανεκτικοί σε όλες τις σχέσεις τους και δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους άποψη σχετικά με "το καλό" και "το κακό". Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί οι πιο ανεκτικοί, αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν πάντα την ίδια ευρύτητα πνεύματος και ότι οι αντιδράσεις τους διαφέρουν. Για παράδειγμα, το πρωί μπορεί κάποιος να είναι πολύ πιο ανεκτικός από ό,τι το απόγευμα που είναι κουρασμένος. Τρεις παράγοντες μειώνουν ή αυξάνουν το βαθμό αποδοχής ενός εκπαιδευτικού: α) αλλαγές που συμβαίνουν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, β) αλλαγές

που συμβαίνουν στο μαθητή και γ) αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον. (ό.π., σελ. 283-4).

#### 4.2.1. Ψεύτικη Αποδοχή

Οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι επηρεασμένοι από άλλους που τους αναγκάζουν είτε να αρνηθούν συμπεριφορές που οι ίδιοι βρίσκουν απόλυτα αποδεκτές, είτε να αποδεχτούν συμπεριφορές που δεν εγκρίνουν, οπότε και παρουσιάζουν αυτό που ονομάζουμε "ψεύτικη αποδοχή". Στην πράξη όμως, είναι σχεδόν αδύνατον ένας εκπαιδευτικός να κρύψει τα πραγματικά του συναισθήματα από τους μαθητές του. Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές παρακολουθούν τους δασκάλους ή καθηγητές τους κάθε μέρα και για αρκετές ώρες την ημέρα. Στην πλειοψηφία τους είναι πολύ καλοί και ευαίσθητοι παρατηρητές και αντιλαμβάνονται με μεγάλη οξυδέρκεια και την παραμικρή ένδειξη, λεκτική ή μη λεκτική, που ενδεχομένως ξεφεύγει από τον εκπαιδευτικό και έρχεται σε αντίθεση με το μήνυμα που αυτός προσπαθεί υποκρινόμενος να περάσει στους μαθητές του. (Πούρκος Μ., 1997, σελ. 284).

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές βρίσκουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν "ψεύτικη αποδοχή" είτε βρίσκονται οι ίδιοι σε σύγχυση είτε είναι υποκριτές και τους αντιμετωπίζουν με πολλή επιφύλαξη και καχυποψία. Είναι περιττό να ειπωθεί ότι σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί "χάνουν το παιχνίδι", και την ευκαιρία να βοηθήσουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. (ό.π., σελ. 284).

Όλοι οι άνθρωποι, και ιδιαίτερα οι μαθητές, αυτό που εκτιμούν είναι η αυθεντικότητα (γνησιότητα) στους άλλους και στη συμπεριφορά τους. Το να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων του εκπαιδευτικού όταν απευθύνεται

στους μαθητές του, αποκτά στην περίπτωση αυτή ιδιαίτερη σημασία. Αν ο μαθητής κάνει κάτι που δεν εγκρίνει ο εκπαιδευτικός, τότε είναι σίγουρα προτιμότερο να ειπωθεί ανοικτά, άμεσα και καλοπροαίρετα παρά να εκδηλωθεί μία "ψεύτικη αποδοχή" επειδή έτσι ο εκπαιδευτικός αισθάνεται υποχρεωμένος να κάνει. Αυτό θα δώσει την ευκαιρία στο μαθητή να συζητήσει με τον εκπαιδευτικό, τον αυθεντικό και όχι με τον ήρωα που αυτός υποδεύεται. (ό.π., σελ. 284-5).

### **6.3. «ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ»**

Η σχέση του δασκάλου και των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι δεδομένη, για κανένα σχεδόν από αυτούς δεν υπάρχει περιθώριο εκλογής του άλλου με τον οποίον έρχονται σε σχέση. Για να διατηρηθεί αυτή η σχέση ανάμεσά τους πρέπει να γίνει κατορθωτός ο συντονισμός πολλών επιπέδων και, ει δυνατόν, να πραγματοποιηθεί μία συμπληρωματική εναρμόνιση, πάνω σε δύο κυρίως θέματα: στην αμοιβαία και ανταποκριτική θελκτικότητα που κάθε άτομο διαθέτει και στην ανάγκη πολλαπλής τους συμπτώσεως. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 308).

Τη θελκτικότητα της προσωπικότητας του δασκάλου δεν είναι εύκολο να ξεχωρίσει ο νεαρός μαθητής στη συνείδησή του, από τα συμπαθητικά ή απωθητικά συναισθήματα που του εμπνέει το status του δασκάλου. Για να γίνει αυτό θα πρέπει η θελκτικότητα της προσωπικότητας του δασκάλου να είναι πλούσια, πηγαία και ισχυρή, τότε, όχι μόνο θα αγνοήσει ο εκλυόμενος μαθητής τις αναστολές που επιβάλλει η θέση του δασκάλου και ο πειστικός χαρακτήρας του σχολείου, αλλά και θα τοποθετηθεί καλύτερα

απέναντι σ'αυτά, χάρη ακριβώς στην έλξη του προς το πρόσωπο του δάσκαλού του. Όταν η προϋπόθεση αυτή πραγματοποιηθεί, η συχνότητα της επαφής που υπάρχει στο σχολείο είναι δυνατό ν'αναπτύξει την αμοιβαία συμπαθητική διάθεση. (ό.π., σελ. 308).

Αλλά όπως έδειξαν και οι έρευνες του Winch (1958), είναι δυνατόν ν'αναπτυχθούν ισχυρές έλξεις ανάμεσα σε άτομα με συμπληρωματικές - ανταποκριτικές ανάγκες π.χ. κυριαρχίας - υποταγής κ.λ.π. Σχετική και αποκαλυπτική είναι και η έρευνα της Jennings (1950) πάνω σε τετρακόσια κορίτσια αναμορφωτήριου. Σαν πιο συμπαθητικά και λαοφιλή κορίτσια είχαν χαρακτηριστεί, από τα υπόλοιπα κορίτσια του αναμορφωτηρίου, εκείνα που θεωρούσαν πως ανταποκρίνονται στις ανάγκες των τελευταίων με περισσότερη προθυμία. Η αντίθετη συμπεριφορά καθόριζε τα μη λαοφιλή, αυτά ήσαν τα άτομα εκείνα που ήθελαν να εξουσιάζουν ή να μεταβάλλουν τις άλλες σε όργανα και υπηρέτριές τους. (ό.π., σελ. 308).

Την αναγκαιότητα της λειτουργικής ανταποκριτικότητας πρέπει να τη δούμε σε δύο επίπεδα, τα οποία αναντίρρητα επηρεάζουν τη διατήρηση της σχέσης: στο επίπεδο της συγκινησιακής σύμπτωσης ή συμπληρωματικής ανταποκριτικότητας και στο επίπεδο της σύμπτωσης των αναγκών και προσδοκιών. (ό.π., σελ. 308-9).

Πριν εξετάσουμε τη σύμπτωση αυτή των δύο επιπέδων πρέπει να τονισθεί πόσο απαραίτητη είναι η αρμονική ανταποκριτική λειτουργικότητα αυτής της ίδιας της "επικοινωνίας": δηλαδή του συγχρονισμού λόγων και σιωπών, της σαφήνειας και του περιεχομένου των μηχανισμών ανάδρασης, της ταχύτητας λόγων και σημάτων κ.α. Προηγείται δηλαδή η εξασφάλιση της καλής και

ορθής επικοινωνίας ανάμεσα στον παιδαγωγό και στον παιδαγωγούμενο. (ό.π., σελ. 309).

Θεωρώντας τώρα βαθύτερα αυτή την ανταποκριτικότητα των αναγκών, δάσκαλου και μαθητή, επισημαίνουμε τα εξής. Είναι πρώτα - πρώτα απαραίτητο να λείψει η ατμόσφαιρα του φόβου, του ελέγχου, του "ψεύτικου" και ν'αντικατασταθεί μ'εκείνη της ελευθερίας και της χαράς, της άνεσης και της γνησιότητας. Στη συνέχεια και μέσα σ'αυτή την ατμόσφαιρα, είναι δυνατό να γίνουν γνωστές, να συζητηθούν, να διευκρινιστούν - διορθωθούν και τέλος να γίνουν αμοιβαία αποδεκτές οι ανάγκες και προσδοκίες των δύο πλευρών. Είναι απαραίτητο να φτάσουμε, δάσκαλοι και μαθητές, μέσα από το δημοκρατικό διάλογο, σε μία συμφωνία για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις ανάγκες, καθώς και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν πριν τους χρησιμοποιήσουμε. Δεν εννοούμε βέβαια ένα είδος γραπτού συμβόλαιου, που κατά καιρούς ζήτησαν διάφορα παιδαγωγικά συστήματα. Εννοούμε πως είναι αναγκαίο να γνωρίζει ο μαθητής γιατί πηγαίνει στο σχολείο, τι αυτό μπορεί να του δώσει, πως, πότε και που μπορεί αυτό να το βρει. Αλλά αυτό δεν προϋποθέτει μόνο μία σχετική ενημέρωση του μαθητή. Προϋποθέτει επίσης χωρίς καμμία διάθεση υπερβολής, την αλλαγή του οικογενειακού και σχολικού συστήματος αγωγής, με άλλα λόγια, προϋποθέτει κοινωνικές και πολιτικές επιλογές. Και τούτο γιατί πρέπει π.χ. να εγκαταλείψουν οι οικογένειες τον υπερπροστατευτικό τους ρόλο και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μεγαλώνουν με κατάφαση στην αυτονομία και στην υπευθυνότητα. Έτσι, ώστε το σχολείο, όταν σε λίγο παραλάβει τα παιδιά να μπορέσει ευκολότερα να συνδέσει λειτουργικά το έργο της μάθησης με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού. (ό.π., σελ. 309).

Οι απαιτήσεις για συμφωνία δεν αφήνουν έξω και την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού: Είναι ανάγκη να μπορεί και αυτό να διαλέγει το εκπαιδευτικό επάγγελμα (κι όχι να τοποθετείται σ'αυτό άθελά του από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή). Από την ώρα δε της επιλογής να έχει γνώση των επαγγελματικών απαιτήσεων (κοινωνικών, ηθικών, υγείας, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών, διδακτικών). (ό.π., σελ. 310).

Μόνον αυτή η ουσιαστική και ξεκάθαρη γνώση και συμφωνία των όρων του εκπαιδευτικού έργου είναι δυνατόν να ανοίξει τις πόρτες της προσωπικής μόρφωσης στο μαθητή, να δώσει και στους δύο τη βεβαιότητα πως έχουν συνάψει μια σοβαρή ανταποκριτική σχέση με στόχο και περιεχόμενο το κοινό έργο της πνευματικής ανταλλαγής. Αλλιώς και οι δύο θα αισθάνονται σαν ηθοποιοί (και υπάρχουν "ηθοποιοί" μέσα στο σχεσιοδυναμικό εκείνο πλαίσιο που δεν έχει τολμήσει τούτο το ξεκαθάρισμα). Στην περίπτωση αυτή η σχέση, η μεγάλη και ουσιαστική, δεν πρόκειται ποτέ ν'αναπτυχθεί. (ό.π., σελ. 310).

Όσον τώρα αφορά στη συγκινησιακού επιπέδου σύμπτωση, είναι δυνατόν να παρατηρηθούν σχετικά τα εξής: Πηγάζει από την ποιότητα της κοινωνικότητάς μας, μπορεί να εξελιχθεί τόσο ώστε να φτάσει στις κορυφές της αγάπης, αλλά σε σημαντικό βαθμό αποτελεί και τεχνική ικανότητα. Εξαρτάται αρκετά από τη φυσική ή επίκτητη δυνατότητα του δασκάλου να αυτορρυθμίζει τη συγκινησιακή του ποσότητα και ποιότητα, που εκφορτίζει σε σχέση με τα μηνύματα του άλλου. (Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο να ζητήσουμε και από το άλλο μέλος της σχέσης, εδώ όμως πρόκειται για το μαθητή και η απαίτηση δεν είναι εύκολη). (ό.π., σελ. 310).

Όταν π.χ. ο δάσκαλος φέρεται στο μαθητή του φιλικά (αλλά, σύμφωνα με την άποψή του, δίχως οικειότητα), και ο μαθητής

ανταποκρίνεται με "ανεπίτρεπτη οικειότητα", μπορούμε, στην περίπτωση αυτή να πούμε πως λείπει η συγκινησιακή σύμπτωση και επικοινωνία. Είτε δηλαδή ο δάσκαλος έστειλε ένα μήνυμα ασαφές και ανεπαρκές για τον τόνο και το ποιόν των σχέσεων που επιθυμεί ή που μπορεί να αναπτύξει είτε ο μαθητής δεν αντιλήφθηκε σωστά ή δεν θέλει τέτοιες σχέσεις ή και δεν χρειάζεται αυτού του είδους τις σχέσεις και εκδηλώνει, έστω με αδεξιότητα, τις διαφορετικές σχεσιακές του ανάγκες. (ό.π., σελ. 310).

Ποιά είναι η πιθανή κατάληξη; Ή θα αφεθώ (π.χ. εγώ, ο δάσκαλος) στις σχέσεις του τύπου που υπαγορεύει ο άλλος, (κι αυτό εξαρτάται πολύ από το τι πιστεύω βαθειά μέσα μου για τον εαυτό μου και τι για τον άλλον) ή, θα προσπαθήσω να επιβάλω στον άλλον (μέσα συνήθως από το κανάλι των άφωνων μηνυμάτων) τον ανταποκριτικό του ρόλο και να τον επαναφέρω στην, κατά τη γνώμη μου, τάξη ή τέλος, θα κάνω ό,τι μπορώ για να ξεφύγω από αυτή, την ανασφαλή για το εγώ μου, σχέση. (ό.π., σελ. 310-11).

Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό πως ο καθένας μας μπαίνει σε μία σχέση α) με μια προαποκτημένη σε σημαντικό ποσοστό ετοιμότητα. Το κάθε πρόσωπο προσφέρει στην κατάσταση αυτή ένα έτοιμο σύνολο κινήτρων και ψυχοσωματικών δυνατοτήτων, ένα κάποιο απόθεμα κοινωνικών δεξιοτήτων που εξαρτώνται και εικονίζουν την όλη ανάπτυξή του. Όμως κι αυτό το τελευταίο μαρτυρεί πως το κάθε πρόσωπο, β) μπαίνει στη σχέση με τη δυνατότητα να την οικοδομήσει ανάλογα με τις καταστάσεις που δημιουργεί το πρόσωπο του άλλου ή των άλλων. Η ανάγκη της αμοιβαίας προσαρμογής του καθενός επηρεάζει την εξέλιξη της σχέσης, αφού δίνει μορφή, ποιότητα και ποσότητα στην αλληλεπίδραση. Κατά τους Borgatta και Bales (1953) ένα μάλλον σιωπηλό άτομο γίνεται πιο ομιλητικό, όταν του τύχει συνομιλητής

έντονα σιωπηλός, επίσης ένα μάλλον ομιλητικό μετατρέπεται σε πιο σιωπηλό, όταν βρίσκεται σε συντροφιά με άτομα συνήθως ομιλητικά. Η παραπάνω έρευνα δείχνει καθαρά τις επιπτώσεις στη συμπεριφορά, αφού αυτή δεν συνδέεται τόσο με πάγια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όσο με τις συνθήκες που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση. Στο μέγιστο ποσοστό των σχέσεών μας ο καθένας μας διεκδικεί την κυριαρχία (στους "πολιτισμένους" αυτό συμβαίνει πάντα έμμεσα και πολλές φορές, ασυνείδητα ή σχεδόν ασυνείδητα). Έτσι, αναζητάμε σε αυτές υπήκοους και όχι ισότιμους συντρόφους. Κι όλα αυτά γιατί έχουμε κάθε στιγμή επικοινωνίας την ανάγκη της αυτοβεβαίωσης και αυτοεκτίμησής μας. Όταν πιστεύει πως ο άλλος διάκειται φιλικά ή εχθρικά απέναντί σου ανταποκρίνεσαι και συ ανάλογα, όπως έδειξαν πολλές έρευνες. (ό.π., σελ. 311).

#### **6.4. «Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

Σε οποιαδήποτε σχέση μπαίνουμε με το προσωπείο κάποιου ή κάποιων ρόλων. Σε κάθε μας σχέση είμαστε εξ ορισμού μέσα σε ρόλους. Ο ρόλος που ασκούμε επιδρά τόσο πολύ στη συμπεριφορά μας, ώστε οι άλλοι φτάνουν στο σημείο να θεωρούν τα στοιχεία του ρόλου σαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μας. (Κοσμόπουλος Α., 1993, σελ. 316).

Μέσα σε κάθε παιδαγωγική σχέση υπάρχει θέμα δυναμικής των ρόλων, επειδή στο σχολικό πλαίσιο οι ρόλοι προϋπάρχουν και επιπλέον, επειδή έχουν φανερά επιβληθεί σαν άνισοι από τον πολιτιστικό και τον κοινωνικό περίγυρο. (ό.π., σελ. 316).

Η ανισότητα των status, αλλά και η κινητικότητα, που είναι βασικό χαρακτηριστικό κάθε σχέσης, προκαλούν αυτή τη ροή



δυνάμεων. Ο Ψυχαναλυτής Spiegel θεωρεί πως η δυναμική των ρόλων αφορά στις δυνάμεις που τα άτομα φέρνουν για να υπερισχύσουν το ένα πάνω στο άλλο, δημιουργώντας έτσι την εξισορρόπηση την οποία, θα λέγαμε, ότι χρειάζεται η δυναμική αυτή της διαφοράς. (ό.π., σελ. 316).

Η σχολική σχέση πρέπει να θεωρηθεί και κάτω από το πρίσμα των ρόλων και των κοινωνικών θέσεων, που κι εκεί παρεμβαίνουν, όπως άλλωστε και σε κάθε άλλη σχέση. (ό.π., σελ. 316).

Και ο δάσκαλος και ο μαθητής διαθέτουν status με τους αντίστοιχους ρόλους. Το status ενσωματώνεται στην συνείδηση που έχουμε για τον εαυτό μας και επηρεάζει ανάλογα τη γνώμη και την εκτίμησή μας γι' αυτόν. Επηρεάζει επομένως και τις σχέσεις μας, αφού κινούμαστε προς αυτές και μέσα σε αυτές με όλα τα στοιχεία του εγώ μας. Με το status εκφράζεται η θέση του καθενός μας μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα καθώς και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν. Γι' αυτό βρίσκουμε τον ορισμό του Stoetzel για το Status πολύ κατατοπιστικό. Ονομάζει έτσι, "το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου που οι άλλοι παρέχουν το δικαίωμα να εμφανίσει τούτο μέσα στην κοινωνία". Αντίστοιχα, ρόλο ονομάζει "το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα στην κοινωνία που δικαιούνται οι άλλοι να προσδοκούν από αυτό". Είναι το έργο δηλαδή που απορρέει υποχρεωτικά από το status μας, το καθήκον που η κοινωνική συνείδηση προσδοκά ν' ανταποκριθούμε. (ό.π., σελ. 317).

Η σχέση μέσα στη σχολική τάξη, ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, δεν μπορεί να ξεχωριστεί από το γενικότερο πλέγμα σχέσεων που την περιβάλλει. Έτσι η σχέση στο σχολείο είναι "μοιραία" οργανωμένη, πριν από την είσοδο του παιδιού και του δάσκαλου, μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και στο

ορισμένο σχολικό πλαίσιο. Ο καθένας από τους δύο, τις πιο πολλές φορές καλείται να παίξει τους δοσμένους ρόλους του. Αν ένα σχολείο είναι αυταρχικά - πυραμιδωτά οργανωμένο, δεν μπορεί εύκολα μία τάξη του να οργανωθεί με τα δημοκρατικά μοντέλα οργάνωσης και σχέσεων. (ό.π., σελ. 317).

Επομένως, τους ρόλους που θα παίξουν ο δάσκαλος και ο μαθητής επηρεάζουν αρκετά άλλοι παράγοντες, που σχετίζονται με το γενικότερο και εξωσχολικό πλαίσιο. Και μόνο αν παρατηρήσει κανείς τη σχολική πράξη μπορεί εύκολα να διαπιστώσει πως πολλοί εκπαιδευτικοί ρόλοι οργανώνονται χρονικά πολύ πριν ο δάσκαλος περάσει το κατώφλι της τάξης μερικοί μάλιστα από αυτούς του επιβάλλονται. (ό.π., σελ. 317).

Έχουμε π.χ. τους αποκτημένους ρόλους - στην απόκτηση των οποίων λίγο ή πολύ, έμμεσα ή άμεσα, παίζει ρόλο η βούληση του ατόμου - και τους προδιαγραφμένους ρόλους, μέσα από το φύλο στο οποίο ανήκουμε, την ηλικία, την κουλτούρα. (ό.π., σελ. 317-8).

Υπάρχουν δάσκαλοι που δεν θέλουν ή δυσκολεύονται να διδάξουν ένα τμήμα θηλέων και υπάρχουν άλλοι, που το επιζητούν. Η ηλικία του δάσκαλου παίζει κάποιο ρόλο και επηρεάζει τη στάση των παιδιών, αφού το status της ηλικίας δεν είναι μονοσήμαντο. Υποδηλώνει συχνά την κατάσταση υγείας, καλή ή προβληματική (επομένως δυσκολία ή ευκολία αντοχής στη νεανική ζωνρότητα), μιλάει για νοοτροπία και προσωπικότητα λιγότερο ή περισσότερο δύσκαμπτη (επομένως ανοιχτή ή όχι στην παιδαγωγική των σχέσεων, και στην παιδαγωγική των δημοκρατικών ή των αυταρχικών ρόλων του δάσκαλου - πατέρα ή του δάσκαλου - φίλου). Υπάρχει, λοιπόν, και στη σχολική σχέση η επίδραση των προδιαγραφμένων έμφυτων και προκαθορισμένων ρόλων. (ό.π., σελ. 318).

Αλλά οι ρόλοι έχουν προδιαγραφεί και για το δάσκαλο καθώς και για το μαθητή, από το οικονομικό - κοινωνικό και μάλιστα το πολιτιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μεγαλώνουμε. Τούτο φαίνεται κυρίως στο στερεότυπο, του δάσκαλου ή του μαθητή, που επικρατεί. (ό.π., σελ. 318).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°

### 7.1. «Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ»

Με το 1566/85 καθιερώνεται το πλουραλιστικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στη γειτονιά και στο περιβάλλον. Οι γονείς αποκτούν δικαίωμα της θεσμοθετημένης ανάμειξης στα σχολικά θέματα. Πράγματι, σε κάθε σχολείο, προβλέπεται η συγκρότηση και λειτουργία συλλόγου γονέων, μέλη του οποίου συμμετέχουν στα «σχολικά συμβούλια», ώστε να μπορούν να συμβάλλουν στην «ομαλή λειτουργία του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, στην καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και στην υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος». (Bertrand Russell, 1977, σελ. 184).

Οι γονείς που λαμβάνουν μέρος στις «σχολικές επιτροπές» μπορούν επίσης να διαχειρίζονται, μαζί με τα άλλα μέλη της επιτροπής, τις πιστώσεις που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου, να μερμινούν για την εξεύρεση πόρων και να έχουν την «ευθύνη για τον ανεφοδιασμό του σχολείου» με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του». (ό.π., σελ. 184).

Πέρα όμως από αυτούς τους «τυπικούς» κανόνες για τη δραστηριότητα των γονέων, που προβλέπονται από τη σχολική νομοθεσία, οι σχέσεις δασκάλου - γονέα καθορίζονται και από άτυπες νόρμες συμπεριφοράς, από προσωπικές δηλαδή σχέσεις που δε διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες ούτε επισύρουν κυρώσεις κατά την άσκησή τους. (ό.π., σελ. 184).

Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ορίζουν σε τακτά διαστήματα συναντήσεις με τους γονείς στις οποίες τους

ενημερώνουν για την πρόοδο των παιδιών τους, εκείνοι έρχονται στο σχολείο και σε ώρες της αρεσκείας τους. Εμφανίζονται σε ένα αδιάκοπο, καθημερινό, πηγαϊνέλα, όταν φέρνουν τα παιδιά τους ή όταν έρχονται να τα πάρουν. Πολλοί γονείς παραμένουν, και παρακολουθούν την πρωινή συγκέντρωση στην αυλή του σχολείου ή έρχονται στα διαλείμματα να ελέγξουν αν το παιδί τους είναι ευχαριστημένο. (ό.π., σελ. 184).

Οι δάσκαλοι καταγγέλουν μητέρες που εισβάλλουν κατά την ώρα της διδασκαλίας στην τάξη ή που «πιάνουν το πρώτο θρανίο» για το παιδί τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ελέγχουν καθημερινά αν το παιδί τους κάθεται σ'αυτή την θέση ή, ακόμη, που εγκαταλείπουν την αίθουσα διδασκαλίας μόνο μετά από έντονους διαξιφισμούς. Γενικά οι γονείς, κατά το δάσκαλο, θεωρούν δικαίωμά τους να παρεμβαίνουν όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και στο «άβατο της σχολικής τάξης». (ό.π., σελ. 185).

Υποθέσαμε κατ'αρχήν ότι οι δάσκαλοι θα θεωρούσαν πίεση το γεγονός ότι οι γονείς μπορούν να συνενώνονται και να εκφράζουν τις απόψεις τους ή τη θέλησή τους ως «σύλλογος» ή μέσα από τη «σχολική επιτροπή». Παρατηρήσαμε όμως ότι, όταν οι δάσκαλοι αναφέρονται στις τυπικές εξουσίες των γονέων, τις αποδέχονται αδιαμαρτύρητα και δεν τις εκλαμβάνουν ως πίεση στο έργο τους. Αντίθετα, ως πίεση θεωρούν την άτυπη επέμβαση των γονέων στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου. Πριν ωστόσο επεκταθούμε στην ανάλυση του υλικού, κρίνουμε σκόπιμο να υπογραμμίσουμε ότι, όταν οι δάσκαλοι αναφέρονται στους γονείς, εννοούν σχεδόν πάντοτε τις μητέρες των μαθητών τους, αφού αυτές κυρίως τους επισκέπτονται, για να πληροφορηθούν την πρόοδο των παιδιών τους. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να οφείλεται στο φυλετικό καταμερισμό της εργασίας, εφόσον πολλά από τα

δημόσια δημοτικά σχολεία λειτουργούν και το απόγευμα, οπότε θα μπορούσε και ο εργαζόμενος πατέρας να επισκεφθεί το δάσκαλο του παιδιού του. Οι δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι για την απόχρη του πατέρα από το σχολείο «φταίει» η νοοτροπία που θέλει τα μικρά παιδιά της οικογένειας να εναποτίθενται στη σφαίρα της ευθύνης της μητέρας καθώς και η αντίληψη ότι το Δημοτικό Σχολείο θεωρείται «λιγότερο σημαντικό» σε σχέση με τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. (ό.π., σελ. 185).

Η ανάλυση που ακολουθεί αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι «άτυπες» νόρμες συμπεριφοράς, οι μη θεσμοθετημένες αλλά ιδιαίτερα ισχυρές και σημαντικές, καθορίζουν την συμπεριφορά των δασκάλων στην τάξη και επηρεάζουν την αυτονομία τους. Από την εξέταση των στοιχείων που έχουμε στη διάθεσή μας διαπιστώνουμε ότι όλοι οι δάσκαλοι του δείγματος, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία ή κατηγορία, επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο μόνο στις τακτές συναντήσεις που ορίζουν οι ίδιοι και δίνουν μεγάλη σημασία στην τήρηση αυτής της υποχρέωσης εκ μέρους των γονέων. (ό.π., σελ. 185).

Όταν οι δάσκαλοι αναφέρονται σε μητέρες οι οποίες δεν έρχονται συχνά στο σχολείο και δεν επιδιώκουν να τους συναντήσουν, τις αποκαλούν «αδιάφορες», «μη συνεργάσιμες» και λένε ότι η συμπεριφορά αυτή «απογοητεύει», «αποκαρδιώνει», «ρίχνει το ηθικό μου», «με αγνοεί». Τις τυπικές αυτές συναντήσεις τις επιζητούν, γιατί θεωρούν πολύ σημαντικό να πληροφορείται η μητέρα την πρόοδο του παιδιού της, ώστε να γίνεται κατά κάποιο τρόπο συνυπεύθυνη στο έργο τους. (ό.π., σελ. 185).

Πέρα όμως απ' αυτό, η γνωριμία με τη μητέρα χρησιμεύει στο δάσκαλο, για να συγκεντρώσει πληροφορίες για το μαθητή του. Η εντύπωση που σχηματίζει ο δάσκαλος για τους μαθητές κάθε μέρα

μέσα στην τάξη κάθε άλλο παρά αποτελεί τη μοναδική πηγή, για να διαμορφώσει γνώμη για τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα τους. (ό.π., σελ. 185).

Όπως επισημαίνει η Sara Delamont, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν πολύ συχνά σε «ανορθόδοξη» άντληση πληροφοριών (guilty knowledge) για τους μαθητές τους. Ανατρέχουν σε πληροφορίες που προέρχονται από την ήδη διαμορφωμένη γνώμη των συναδέλφων τους γι' αυτούς ή τη βαθμολογία της περασμένης χρονιάς. (ό.π., σελ. 186).

Η αρνητική αποτίμηση των «ανορθόδοξων πληροφοριών» που εμπεριέχεται στις απαντήσεις των δασκάλων του δείγματος δηλώνει τη μικρή σημασία που δίνεται σε κρίσεις και αξιολογήσεις που προέρχονται από το περιβάλλον του σχολείου. Αντίθετα, σημαντική πηγή συλλογής πληροφοριών φάνηκε ότι αποτελεί η ίδια η μητέρα των μαθητών. Παρατηρώντας την ομιλία, το ντύσιμο ή τη γενικότερη συμπεριφορά της, οι δάσκαλοι βοηθιούνται να μορφώσουν απόψεις για τους μαθητές τους. Πολλές φορές οι μητέρες εκμυστηρεύονται στο δάσκαλο τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν, τα συναισθηματικά ή τα οικογενειακά τους προβλήματα, άλλοτε αποκαλύπτουν ότι ασκούν επαγγέλματα πολύ κουραστικά ή επαγγέλματα που τις μειώνουν κοινωνικά. Πολύ συχνά κάνουν το δάσκαλο κοινωνό αποκαλύπτοντάς του ιδιαιτερότητες του παιδιού τους, τις μύχιες πλευρές του χαρακτήρα του, ώστε να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του κατά περίπτωση και να κάνει το έργο του αποδοτικότερο. (ό.π., σελ. 186).

Τέλος οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι οι αντίξοες συνθήκες εργασίες στα ελληνικά σχολεία είναι εκείνες που επιβάλλουν στενότερη συνεργασία δασκάλου - μητέρας. Ο δάσκαλος, αντιλαμβανόμενος ότι ο σχολικός χρόνος δεν επαρκεί, για να

μεταδώσει σε όλους τους μαθητές του το σύνολο των απαιτήσεων της διδακτέας ύλης, καταφεύγει στην αρωγή των γονέων. Ξεφεύγοντας έτσι από την νομοθετημένη τυπική μορφή των σχέσεών τους, ζητά από τους γονείς να παρακολουθούν και να ελέγχουν, τουλάχιστον, τις εργασίες της ημέρας. (ό.π., σελ. 186).

Στη σχέση δασκάλων - γονέων ο δάσκαλος είναι εκείνος που πρέπει να δίνει τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις με την επιστημονική του κατάρτιση και την επαγγελματική του εμπειρία. Εν τούτοις, υπερβαίνοντας την τυπικότητα των σχέσεών του με τους γονείς, δημιουργεί προϋποθέσεις που γεννούν αμφιθυμίες. Οι τυπικές δικαιοδοσίες των γονέων βαθμιαία εξελίσσονται σε άτυπες και αυτοί, ως άμεσα ενδιαφερόμενοι για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του δασκάλου, μεταβάλλονται σε κριτές του ζητώντας του απολογισμό της σχολικής εργασίας και εξηγήσεις για τη συμπεριφορά του προς τα παιδιά τους. Η εξουσία των δασκάλων, που αντιμετωπίζεται αρχικά από τους γονείς ως δεδομένη, σιγά σιγά αμφισβητείται, όσο οι γονείς εξοικειώνονται με το δάσκαλο. (ό.π., σελ. 186-7).

Στις συνεντεύξεις των δασκάλων διαφαίνεται μια γενική δυσαρέσκεια από το γεγονός ότι η ανεξαρτησία στην εκτέλεση του έργου τους δυσχεραίνεται από τις επεμβάσεις των γονέων, από τους οποίους δέχονται συνεχώς πιέσεις, που χαρακτηρίζουν ως «παράλογες απαιτήσεις», «καθημερινές ενοχλήσεις», «επεμβάσεις», «αντιδράσεις». (ό.π., σελ. 187).

Στο πρόσωπο του γονέα ο δάσκαλος βλέπει, τις περισσότερες φορές, τον απαραίτητο συνεργάτη αλλά και τον ανταγωνιστή και τον πείσμονα, αναρμόδιο επικριτή του. (ό.π., σελ. 187).

Ο δάσκαλος λοιπόν προσπαθεί να εξισορροπεί το έργο του πάνω σε μία αντιφατική λογική, απαιτεί δηλαδή τη συνεργασία των



γονέων, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να διατηρήσει αμείωτη την ανεξαρτησία του. (ό.π., σελ. 187).

Εδώ πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το ιδανικό της συνεργασίας των γονέων και του δασκάλου υπονομεύεται τόσο στο επίπεδο της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους όσο και στο επίπεδο της διδασκαλίας και αξιολόγησής τους. (ό.π., σελ. 187).

## **7.2. «Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ & ΓΟΝΕΩΝ»**

Όταν τα παιδιά προέρχονται από ένα σπιτικό που τους διδάσκει σημαντικά διαφορετικές αρχές από αυτές που μαθαίνουν στο σχολείο, τότε επακολουθεί μια σχεδόν αναπόφευκτη διανοητική και συναισθηματική σύγκρουση. Αυτό φαίνεται καλύτερα όταν τα παιδιά προέρχονται από μειωθητικές εθνικές ομάδες, από κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτικές ομάδες ή από μία βίαιη και επιθετική οικογένεια. Τα σχολεία κατά γενικό κανόνα μεταβιβάζουν μια ευρωπαϊκή κουλτούρα και τις ονομαζόμενες μεσοαστικές αξίες. Προάγουν τον αυτοέλεγχο, τη φειδώ, τη φιλοδοξία, τη φιλοπονία, την αναστολή της άμεσης ικανοποίησης προς όφελος των μακροπρόθεσμων στόχων, το σεβασμό της εξουσίας, τους καλούς τρόπους και τη μη βία. Για ένα παιδί που γεννήθηκε σε περιβάλλον με διαφορετικές αξίες όλα αυτά μπορεί να φαίνονται πολύ ξένα. Εάν προσαρμοστεί σ' αυτές τις αξίες και θελήσει να τις μεταφέρει στο σπίτι του, μπορεί να διαπιστώσει στην καλύτερη περίπτωση ότι δεν έχουν εφαρμογή και στη χειρότερη ότι συνεπισύρουν τη γελοιοποίηση ή και την τιμωρία του. (Fontana David, 1995, σελ. 49).

Από την άλλη μεριά, αν το παιδί θελήσει να μεταφέρει τις αξίες της δικής του κουλτούρας, κοινωνικής ομάδας ή οικογένειας στο σχολείο, μπορεί να συναντήσει τα ίδια προβλήματα. Στην καλύτερη περίπτωση οι αξίες αυτές δεν θα έχουν εφαρμογή και στη χειρότερη θα συνεπισύρουν τη γελοιοποίηση και την τιμωρία. Ο μόνος τρόπος να λύσει το παιδί τη σύγκρουση ανάμεσα στις διαφορετικές αξίες σπιτιού και σχολείου είναι να υιοθετήσει διπλά κριτήρια, φερόμενο με τον ένα τρόπο στο σπίτι και με τον άλλο στο σχολείο, ή να απορρίψει είτε το σπίτι είτε το σχολείο. Εάν υιοθετήσει την πρώτη λύση, δημιουργεί στον εαυτό του πρόβλημα ταυτότητας και, αν προτιμήσει τη δεύτερη, θα δυσκολέψει την πορεία του σε οποιονδήποτε από τους δύο θεσμούς απορρίψει. (ό.π., σελ. 50).

Το παιδί δεν είναι σε τίποτε υπεύθυνο για τη σύγκρουση σπιτιού - σχολείου γι' αυτό και είναι απαραίτητο να καταβάλει το σχολείο κάθε προσπάθεια για να την αναγνωρίσει και να μειώσει την έντασή της. Μερικά σχολεία το καταφέρνουν αυτό πολύ καλά. Το προσωπικό φροντίζει να γνωρίζει το περιβάλλον προέλευσης των μαθητών και αποφεύγει να τους επιβάλλει αρχές και κανόνες που είναι κατάφωρα ασύμβατοι προς αυτό, ενώ ταυτόχρονα τους μπει βαθμιαία και ψύχραιμα σ' αυτούς που δεν είναι διαπραγματεύσιμοι. Αλλά σχολεία επιμένουν να επιβάλλουν συμπεριφορές που είναι ανεφάρμοστες εκτός σχολείου και που απλώς αποδεικνύουν στα παιδιά πόσο μακριά βρίσκεται η εξουσία από τη δική του ζωή. Το ίδιο συμβαίνει και σε ένα άλλο επίπεδο όπου ενώ μερικά σχολεία προσπαθούν στο μέτρο του δυνατού να προσεγγίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα στα ενδιαφέροντα του παιδιού και στη ζωή που ζει εκτός σχολείου, άλλα επιβάλλουν στον μαθητή μια ύλη που δεν τον βοηθάει κατά κανένα τρόπο να

καταλάβει τη ζωή του και να προγραμματίσει το μέλλον του έξυπνα και ρεαλιστικά. (ό.π., σελ. 50).

Ύστερα από όλα αυτά δεν είναι καθόλου περίεργο το γεγονός ότι αυτά τα δύο είδη σχολείων, που γειτνιάζουν και αντλούν από τις ίδιες δεξαμενές μαθητών, μπορεί να παρουσιάσουν μεγάλη απόκλιση στο ποσοστό σχολικής αποχής, βανδαλισμού και επιθετικότητας των μαθητών τους. Στη μία περίπτωση έχουμε ένα σχολείο που βλέπει τους μαθητές του ως αξιόλογα ανθρώπινα πλάσματα που έρχονται στο σχολείο για να καταλάβουν καλύτερα και να ξεπεράσουν τις μειονεξίες της προέλευσής τους, ενώ στην άλλη έχουμε ένα σχολείο που ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο να επιβάλει στους μαθητές του μια ξένη σχεδόν κουλτούρα. Το δεύτερο σχολείο μπορεί στην πραγματικότητα να μην προκαλεί το ίδιο τα προβλήματά του, σίγουρα όμως τα επιδεινώνει. (ό.π., σελ. 50-51).

Ακόμη κι όταν δεν υπάρχει άμεση σύγκρουση αξιών και συμπεριφοράς ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, μπορεί να υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων ως προς τον στόχο της φοίτησης και το τι μπορεί ή δεν μπορεί να κατορθώσει το σχολείο. Οι Πιου και Ντίαθ προτείνουν μια χρήσιμη μέθοδο όχι μόνο εξασφάλισης περισσότερης γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο, αλλά και καλύτερης πληροφόρησης των γονιών γύρω από τη σχολική στρατηγική και πρακτική. Ζητείται αρχικά από τους γονείς να λάβουν μέρος σε εξωτερικές δραστηριότητες που αφορούν στο σχολείο, όπως είναι, για παράδειγμα, η συγκέντρωση πόρων, μετά καλούνται να βοηθήσουν σε σχολικές δραστηριότητες υπό καθοδήγηση (π.χ. εργασία στη βιβλιοθήκη, βοήθεια σε συγκεκριμένα παιδιά, παρουσίαση θεμάτων σε ανοιχτές συγκεντρώσεις) και τελικά εισάγονται σε μια σχέση συνεταιρισμού που τους επιτρέπει

να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να επισκέπτονται άλλους γονείς για λογαριασμό του σχολείου, να διευθύνουν ομάδες και να βοηθούν στο συμβουλευτικό έργο. Μερικοί γονείς μετακινούνται τότε σε μία εντελώς νέα κατηγορία και λειτουργούν ως διοικητικά μέλη ή κάτι ανάλογο. (ό.π., σελ. 51).

### **7.3. «Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ»**

Κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού έργου ο δάσκαλος έρχεται αναγκαστικά σε σύγκρουση με τους γονείς. Η σύγκρουση αυτή είναι αναπόφευκτη, αφού η διορθωτική δουλειά του δασκάλου προϋποθέτει μέχρι ένα βαθμό σφάλματα των γονέων, και έτσι το ερμηνεύουν συχνά οι γονείς. Πώς πρέπει να συμπεριφερθεί σε μια τέτοια περίπτωση ο δάσκαλος στους γονείς ;

Μερικοί δάσκαλοι έχουν διαπιστώσει ότι πολλές φορές είναι πιο δύσκολο να πλησιάσουν τους γονείς ενός προβληματικού παιδιού παρά το ίδιο το παιδί. Αυτό το στοιχείο μας δηλώνει ότι για το δάσκαλο προκύπτει πάντα η αναγκαιότητα να ενεργεί με κάποια λεπτότητα. Ο δάσκαλος πρέπει να ενεργεί πάντα, θεωρώντας σαν δεδομένο, ότι οι γονείς δεν ευθύνονται για τις κακές ιδιότητες που δείχνει το παιδί. Οι γονείς δεν είναι έμπειροι, επιδέξιοι παιδαγωγοί, και συνήθως έχουν για γνώμονα και οδηγό των πράξεών τους μόνο την παράδοση. Όταν καλούνται για τα παιδιά τους στο σχολείο, νιώθουν σαν κατηγορούμενοι εγκληματίες. Μια τέτοια διάθεση, που αποδείχνει πράγματι ένα εσωτερικό αίσθημα ενοχής, απαιτεί από το δάσκαλο μεγάλη ευαισθησία και διακριτικότητα. Γι'αυτό είναι ευχής έργο να προσπαθεί ο δάσκαλος

να φέρει τους γονείς σε μια φιλική, χαλαρή και αβίαστη διάθεση, να προσφερθεί σαν βοηθός τους και να βασιστεί στις καλές τους προθέσεις. (Alfred Adler, 1978, σελ. 161).

Ποτέ δεν πρέπει να επιπλήττουμε τους γονείς και να τους κατηγορούμε, ακόμη και όταν έχουμε κάθε λόγο γι' αυτό. Μπορούμε να πετύχουμε πολλά περισσότερα, αν καταφέρουμε να κάνουμε με τους γονείς ένα είδος συμφωνίας, αν μπορέσουμε να τους πείσουμε να αλλάξουν τη στάση τους και να συνεργαστούν μαζί μας σύμφωνα με τις δικές μας αρχές. Δεν οδηγεί πουθενά να τους υποδείξουμε τα σφάλματα της μεχρι τώρα συμπεριφοράς τους προς το παιδί. Πρέπει μάλλον να τους καταφέρουμε να αποδεχθούν νέους τρόπους συμπεριφοράς. Το να τους εξηγήσουμε ότι έκαναν εκείνο ή το άλλο σφάλμα, τους πληγώνει και παραλύει την διάθεσή τους να συνεργαστούν. Κατά κανόνα δεν είναι ουρανοκατέβατη μια χειροτέρευση της παιδικής συμπεριφοράς, πάντα έχει μια προϊστορία. Οι γονείς έρχονται στο σχολείο, πιστεύοντας πως έχουν παραβλέψει κάτι. Ποτέ δεν πρέπει να τους κάνουμε να νιώσουν πως εμείς σκεφτόμαστε έτσι, ποτέ δεν πρέπει να μιλάμε μαζί τους κατηγορηματικά ή δογματικά. Υποδείξεις και συμβουλές δεν πρέπει ποτέ να δίνονται με αυταρχικό τρόπο. Οι φράσεις μας πρέπει να περιλαμβάνουν πάντα ένα «ίσως», ένα «πιθανόν», ένα «δυνατόν» και ένα «θα έπρεπε να δοκιμάσετε μ' αυτόν τον τρόπο». Ακόμη κι όταν ξέρουμε ακριβώς που βρίσκεται το σφάλμα και πως θα διορθωθεί, δεν θα 'πρεπε να το υποδείξουμε στους γονείς ανοιχτά και απότομα, σαν να θέλαμε να τους πιέσουμε. Περισσότερο να πούμε ότι δεν διαθέτει ο κάθε δάσκαλος σε κάθε στιγμή τόση διακριτικότητα, ούτε μπορεί να την αποκτήσει από τη μια στιγμή στην άλλη. (ό.π., σελ. 162-3).

Πολλοί γονείς δεν θέλουν συμβουλές και προτροπές. Νιώθουν απογοητευμένοι ή προσβλημένοι, δυσανασχετούν και είναι εχθρικοί, επειδή ο δάσκαλος έφερε αυτούς και το παιδί τους σε μια τέτοια δύσκολη θέση. Τέτοιοι γονείς έχουν τις περισσότερες φορές προσπαθήσει για ένα διάστημα να κλείσουν τα μάτια τους μπροστά στα λάθη του παιδιού τους. Η όλη υπόθεση είναι πολύ δυσάρεστη και δεν είναι παράξενο που ένας δάσκαλος, που αντιμετωπίζει αυτούς τους γονείς απότομα ή πολύ αυστηρά, να χάνει κάθε δυνατότητα για να τους προδιαθέσει ευνοϊκά και να τους κερδίσει. Πολλοί γονείς κάνουν κάτι χειρότερο. Επιτίθενται στο δάσκαλο με ένα χείμαρρο φράσεων αγανάκτησης, χωρίς οι ίδιοι να θέλουν ν' ακούσουν τίποτε. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι καλύτερα να δώσουμε στους γονείς να καταλάβουν ότι ο δάσκαλος εξαρτάται από την υποστήριξή τους και τη βοήθειά τους· είναι καλύτερα να τους καθησυχάσουμε και να τους καταφέρουμε να μιλήσουν με το δάσκαλο φιλικά και ανοιχτά. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι γονείς είναι συχνά τόσο μπλεγμένοι στα δίχτυα παραδοσιακών μεθόδων, που δεν μπορούν να απελευθερωθούν εύκολα. (ό.π., σελ. 165).

Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε ότι η συνοδευόμενη με ξύλο διαπαιδαγώγηση συνηθίζεται πολύ στα φτωχότερα στρώματα. Και έτσι συμβαίνει στα παιδιά αυτών των στρωμάτων, που λίγο πριν είχαν μια εποικοδομητική συζήτηση με το δάσκαλό τους, να τρώνε ξύλο μόλις γυρίσουν στο σπίτι. Είμαστε στη δυσάρεστη θέση να δηλώσουμε ότι οι παιδαγωγικές μας προσπάθειες εξουδετερώνονται πολλές φορές από την κουτή μεταχείριση των παιδιών από τους γονείς. (ό.π., σελ. 166).

Κατά την εφαρμογή της επανορθωτικής αγωγής πρέπει να βαδίσουμε πολύ προσεκτικά και πρέπει να είμαστε πολύ σίγουροι για τα αναμενόμενα αποτελέσματα, πριν προσπαθήσουμε να

αλλάξουμε τον τύπο ζωής ενός παιδιού. Όποιος έχει επιχειρήσει να επανορθώσει την αγωγή των παιδιών με σύνεση και αντικειμενική κρίση, προβλέπει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του με μεγαλύτερη σιγουριά. Κατά τη διαπαιδαγώγηση είναι απαραίτητα η πρακτική και το θάρρος, όπως η ακλόνητη πίστη, ότι πάντα, αδιάφορο από τις κάθε φορά συνθήκες, θα βρεθεί ένας δρόμος για να προφυλάξουμε ένα παιδί από την κατάρρευση. Όποιος έχει συνηθίσει να βλέπει τον άνθρωπο σαν μια ενότητα και να θεωρεί τα συμπτώματα στοιχεία αυτής της ενότητας, μπορεί να καταλάβει το παιδί πολύ καλύτερα. (ό.π., σελ. 167).

Μπαίνουμε σε μια εποχή που έχει νέες ιδέες, νέες μεθόδους και νέους τρόπους κατανόησης για την αγωγή του παιδιού. Η επιστήμη παραμερίζει τα απαρχαιωμένα έθιμα και τις παραδόσεις. Οι γνώσεις που αποκτάμε βαρύνουν το δάσκαλο με περισσότερη ευθύνη, σαν αντιστάθμισμα όμως του δίνουν περισσότερη κατανόηση των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας και συνεπώς πολύ μεγαλύτερες δυνατότητες να βοηθήσει τα παιδιά που του έχουν εμπιστευτεί οι γονείς. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε ότι μια μεμονωμένη εκδήλωση συμπεριφοράς, απομονωμένη από την προσωπικότητα, δεν έχει καμία σημασία, δεν προσφέρει κανένα συμπέρασμα, θα την καταλάβουμε μόνο όταν την ερευνήσουμε σε συσχέτιση με ολόκληρη την προσωπικότητα του ανθρώπου. (ό.π., σελ. 167).

#### **7.4. «Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ»**

Από παιδαγωγική σκοπιά η σημασία της οικογένειας δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση ενός ασφαλούς οικιακού

περιβάλλοντος. Οι γονείς θα πρέπει να ενδιαφέρονται ενεργά για τη σχολική ζωή του παιδιού τους, δεδομένου ότι το ενδιαφέρον τους αυτό συνδέεται θετικά με τη σχολική απόδοση του παιδιού. Μέσα από το ενδιαφέρον τους για τη μόρφωσή του, οι γονείς δείχνουν στο παιδί τόσο τη σημασία που έχει γι' αυτούς η σχολική του πρόοδος όσο και την αξία που του δίνουν ως άτομο. Αυτό το γονεϊκό ενδιαφέρον εκφράζεται συχνά με την προσφορά βοήθειας στη μελέτη, με την συμμετοχή των γονιών στις σχολικές εκδηλώσεις και γενικά με την προθυμία τους να εξοικειωθούν με τα σχολικά κριτήρια και τις αξίες. Σημαίνει ότι οι γονείς θα επιδιώξουν να γνωρίσουν τους δασκάλους του παιδιού τους και ότι θα σπεύσουν να τους συμβουλευτούν, αν συντρέξουν λόγοι, ενώ οι δάσκαλοι με τον τρόπο αυτό θα γνωρίσουν καλύτερα το οικιακό περιβάλλον του παιδιού και θα μπορούν να συζητούν μαθησιακά προβλήματά του, στα οποία οι γονείς είναι πιθανόν σε θέση να βοηθήσουν. (Fontana David, 1995, σελ. 48).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά η γονεϊκή συμμετοχή, οι δάσκαλοι όμως εξακολουθούν να επισημαίνουν ότι οι γονείς που χρειάζεται να προσέλθουν στο σχολείο δεν πατάνε ποτέ το πόδι τους, κι αυτό σίγουρα ισχύει. Αλλά ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν παρευρίσκονται στις συγκεντρώσεις ή σε όποιες άλλες ευκαιρίες δίνονται για να έρθουν σε επαφή με το προσωπικό, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο του παιδιού. Ίσως μάλιστα στην περίπτωση των γονιών που απουσιάζουν μονίμως από τις σχολικές εκδηλώσεις θα έπρεπε το σχολείο να αναρωτηθεί γιατί απέτυχε σε τέτοιον βαθμό να τους προσελκύσει. Μπορεί οι συγκεκριμένοι γονείς να τρομάζουν και να νιώθουν αμηχανία μπροστά στο καλλιεργημένο και μορφωμένο προσωπικό. Ή μπορεί να ξέρουν ότι το παιδί τους τα πάει άσχημα



και είτε ντρέπονται είτε διστάζουν να ακούσουν κι άλλες άσχημες κρίσεις για λογαριασμό του. Ίσως πάλι να μην εντυπωσιάζονται από το σχολείο και αυτά που προσφέρει καθώς και από τις συμβατικές κατά κανόνα πολιτιστικές δραστηριότητες (σχολική ορχήστρα και χορωδία, σχολικό θέατρο κ.λ.π.) που χρησιμοποιεί για να προσελκύσει τους γονείς. (ό.π., σελ. 48).

Μερικά σχολεία έχουν εντοπίσει το πρόβλημα σ' αυτό τον τελευταίο παράγοντα και άρχισαν να οργανώνουν βραδιές μπίγκο και χορούς, ενώ παράλληλα εφαρμόζουν τον θεσμό των δασκάλων σπιτιού - σχολείου, των εθελοντών συνδέσμων σπιτιού - σχολείου και των προγραμμάτων ανάγνωσης σπιτιού - σχολείου ως έναν τρόπο προσέλκυσης των γονιών στο σχολικό περιβάλλον και δημιουργίας των επαφών εκείνων που θα οδηγήσουν σε καλύτερη συνεργασία και συχνότερη μελλοντική παρουσία τους στις σχολικές συγκεντρώσεις γονέων. Όταν τελικά συμβαίνει αυτό προσέχουν να μην υποβάλλουν τους γονείς στη θλιβερή απαρίθμηση των ανεπαρκειών του παιδιού τους ή, ακόμη χειρότερα, σε κήρυγμα σχετικά με την ευθύνη των γονιών για τις ανεπάρκειες αυτές. Αντί γι' αυτό υιοθετούν μια θετική τακτική, υπογραμμίζοντας αυτό που μπορεί να γίνει για το καλό του παιδιού και τονίζοντας τους τομείς όπου το παιδί λειτούργησε με περισσότερη επιτυχία. Όταν οι γονείς μάθουν να εμπιστεύονται το σχολείο και να διακρίνουν τις βελτιώσεις στην επίδοση του παιδιού τους που συνδέονται με το στενότερο ενδιαφέρον που έμαθαν τώρα να δείχνουν για τη μόρφωσή τους, η συμμετοχή και η δέσμευσή τους μεγαλώνει προς όφελος όλων. (ό.π., σελ. 48-9).

## 7.5. «Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ»

Ως κοινωνικοί θεσμοί η οικογένεια και το σχολείο παίζουν ζωτικούς ρόλους στη διαμόρφωση των παιδιών ως αποτελεσματικών κοινωνικών μονάδων. Όσο καλύτερα γνωρίζουμε τους ρόλους αυτούς, τόσο πιο εύκολα θα καταλάβουμε ότι τα παιδιά εν μέρει μόνον είναι υπεύθυνα για τις κοινωνικές ανεπάρκειες που εκδηλώνει η συμπεριφορά τους. Οι ανεπάρκειες αυτές «ανήκουν» λιγότερο στα παιδιά και πιο πολύ στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν. Παρατηρώντας πως αντιδρούν οι γονείς απέναντι στο παιδί καθώς και ο ένας στον άλλον, ο δάσκαλος μπορεί να αντιληφθεί τα στρες και τις πιέσεις που έχει να αντιμετωπίσει μέσα στο σπίτι το παιδί. Στην πιο ακραία περίπτωση το σχολείο θα πρέπει να συλλέξει από την κοινωνική πρόνοια και τους κοινωνικούς λειτουργούς όποια πληροφορία μπορεί για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και να συνυπολογίσει τις πληροφορίες αυτές, προκειμένου να αποφασίσει πως θα χειριστεί το παιδί. (Fontana David, 1995, σελ. 54).

Δεν είναι πλεονασμός να επαναλάβουμε ακόμη μια φορά ότι, όταν ένα παιδί έχει σοβαρά προβλήματα στο σπίτι, είναι άστοχο να του προσθέτει το σχολείο περιττές πιέσεις. Το σχολείο είναι εκεί για να βοηθήσει και θα το πετύχει αυτό μόνον αν κατανοήσει αυτά τα οικογενειακά προβλήματα και την επίδραση που μπορεί να έχουν πάνω σε μία νεαρή και ευεπηρεάστη ψυχή. Ακόμη και αν το παιδί δεν έχει ιδιαίτερα προβλήματα στο σπίτι, ένα σχολείο που αγνοεί το περιβάλλον του παιδιού μπορεί να προκαλέσει άθελά του μια σύγκρουση σπιτιού - σχολείου επιζήμια για την πρόοδο του παιδιού. (Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των έντονων κοινωνικών ή εθνικών διαφορών). Το σχολείο δεν μπορεί να

αλλάζει τις βασικές του αρχές και να τις προσαρμόσει σ' αυτές που διδάσκονται σε πολλά από τα σπιτικά προέλευσης των παιδιών, μπορεί όμως να παρουσιάσει τις αρχές αυτές με τρόπο που να μην διχάζει το παιδί. Αυτό πρακτικά σημαίνει να βοηθήσει το παιδί να δει τον λόγο και τον στόχο των σχολικών αρχών και να αποφύγει κάθε απόπειρα γελοιοποίησης ή άστοχης κριτικής των αρχών του παιδιού (ό.π., σελ. 54-5).

Στο παρελθόν η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών παιδευτικών παραγόντων ήταν περιορισμένη και μερικές φορές εντελώς ανύπαρκτη. Σήμερα πιστεύουμε πως, για να έχουμε μια αποτελεσματική αγωγή που θα οδηγεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, σχολείο και οικογένεια, οι δύο αυτοί παράγοντες που με το παιδαγωγικό τους έργο επιδιώκουν τον αυτό σχεδόν σκοπό, δεν πρέπει να δρουν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, αλλά θα πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται στο έργο της αγωγής. Έτσι μπορεί το σχολείο να γνωρίζει το μαθητή καλύτερα και να ρυθμίζει το παιδευτικό του έργο βάσει της γνώσης αυτής. Η οικογένεια εξάλλου, με την καθοδήγηση και συμπαράσταση του σχολείου (σχολή γονέων) μπορεί να οδηγείται σε πιο αποτελεσματικές μορφές αγωγής σχετικά με βασικά θέματα (ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗ Γ., 1993, σελ. 186).

Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι εξαιρετικά αποδοτική και ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές. Το σχολείο μπορεί πολλά να κερδίσει αν γνωρίζει τις αντιδράσεις των γονέων και οι γονείς πάλι ωφελούνται πολύ όταν εισάγονται στα προβλήματα του σχολείου. Μια στενή και διαρκής επαφή ανάμεσα στους δασκάλους και τους γονείς δεν οδηγεί μόνο στην αλληλοενημέρωση. Οι ανταλλαγές απόψεων καταλήγουν σε

αμοιβαία βοήθεια και συχνά σε μια πραγματική βελτίωση των μεθόδων. Φέρνοντας το σχολείο κοντά στη ζωή των οικογενειών και, από την άλλη, αφυπνίζοντας το ενδιαφέρον των γονέων για τα σχολικά ζητήματα φτάνουμε σ'έναν επιμερισμό των ευθυνών. Σε ορισμένες χώρες τα συμβούλια γονέων και δασκάλων αποτελούν πραγματική πηγή έμπνευσης για τη νέα παιδαγωγική και πραγματώνουν έτσι την πολυπόθητη σύνθεση οικογένειας και σχολείου (ΠΙΑΖΕ Ζ., 1979, σελ. 67).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ -  
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**8.1. "ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ"**

Κατά την πορεία της Παιδαγωγικής μέχρι τη συγκρότησή της σε αυτοτελή επιστήμη, πορεία κατά την οποία διαμορφώθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της Παιδαγωγικής, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις φάσεις: (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 42).

**8.1.1. Παλαιά Παιδαγωγική.**

Κατά τη φάση αυτή κάθε ένας που ήταν υπεύθυνος για την αγωγή της νέας γενιάς (γονέας, παιδαγωγός) διέθετε ένα ποσό σχετικών γνώσεων, που προέρχονταν κυρίως από τις προσωπικές του τυχαίες εμπειρίες και πεποιθήσεις, την προσωπική του αντίληψη για τη ζωή και τον άνθρωπο ή από τότι ήταν γνωστό ως **"παραδεδομένο"** από την προφορική και γραπτή παράδοση (μύθοι, διηγήσεις, ποιήματα κ.λ.π.) σχετική με ζητήματα αγωγής των παιδιών. Εμφανίσθηκε λοιπόν στην αρχή η Παιδαγωγική ως **"τέχνη"** (*ars paedagogica*) ως "μία λογικά συγκροτημένη συμπεριφορά", την οποία μπορούσε ένα άτομο να κατέχει και να εξασκεί, χωρίς να γνωρίζει ακριβώς και συστηματικά το θεωρητικό της υπόβαθρο. Μιά "τέχνη" ως ένα σύστημα ενεργειών, κατά τον Durkheim, που κατευθύνονται σε κάποιους σκοπούς και είναι προϊόντα είτε της μέσα από την παράδοση αφομοιωμένης εμπειρίας είτε της προσωπικής εμπειρίας του ατόμου (ό.π., σελ. 42).

### 8.1.2. Νεώτερη Παιδαγωγική.

Όμως κατά την υλοποίηση της "τέχνης της αγωγής" γονείς και δάσκαλοι - οι τελευταίοι εν τω μεταξύ άρχισαν να θεωρούνται οι ειδικοί για την πραγμάτωση της τέχνης αυτής - αντιμετώπιζαν πρακτικά προβλήματα. Έτσι χρειάστηκε να καταβληθούν προσπάθειες, ώστε να ταξινομήσουν τις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις της καθημερινής επαφής με τα παιδιά, να τις συγκρίνουν με εμπειρίες άλλων και να τις αξιολογήσουν. Η αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων της αγωγής ήταν η αφορμή συγγραφής των πρώτων **"διδασκαλιών αγωγής"** (Erziehungslehren), οι οποίες ήσαν κυρίως οδηγίες για τους δασκάλους και οι οποίες παρά τις διαφορές ως προς την ιδεολογία και την κοσμοαντίληψη των συγγραφέων τους, είχαν σκοπό να βοηθήσουν τους δασκάλους στην αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων της αγωγής (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 43).

Οι προεπιστημονικές αυτές "διδασκαλίες της αγωγής", με τις οποίες εδιδάσκετο ο δεοντολογικός σκοπός της αγωγής αλλά και διατυπώνονταν προδιαγραφές του τρόπου δράσης των παιδαγωγών, ώστε το διατυπωμένο ιδανικό, στο οποίο έπρεπε να φθάσει (το δέον) ο "υπό μόρφωση" άνθρωπος, συναντώνται γενικά σε κάθε κουλτούρα. Αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της παράδοσης και κληρονομήθηκαν γραπτά ή προφορικά στους μεταγενέστερους ανάγοντας την εγκυρότητά τους στην επίκληση μεταφυσικών ή θεικών δυνάμεων ή μιάς κρατικής αυθεντίας. Οι διδασκαλίες αυτές στοιχειοθετούν την παραδοσιακή παιδαγωγική, της οποίας παραδείγματα μπορεί να βρει κανείς στην παράδοση της χριστιανικής αγωγής από τον Αυγουστίνο μέχρι το Λούθηρο αλλά και στη νεώτερη χριστιανική παιδαγωγική. (ό.π., σελ. 43).

### 8.1.3. Σύγχρονη Παιδαγωγική.

Οι πρακτικές αυτές "διδασκαλίες της αγωγής" - που σήμερα μπορούν να διαμορφώνονται με βάση γνώσεις από τη Ψυχολογία, τη Κοινωνιολογία, την Ιατρική κ.λ.π. - μπορούν πιθανώς να περιγράψουν ένα φαινόμενο αγωγής ή να καθορίσουν, τι θα πρέπει να γίνεται. Όμως έχει αποδειχθεί ότι οδηγίες για το τι πρέπει να γίνει σ'ένα χώρο, μπορεί να δώσει ένας που - κατά το δυνατό - έχει συγκεκριμένες γνώσεις για το χώρο αυτό. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι παραπάνω αναφερόμενες "διδασκαλίες αγωγής" δεν μπορούν να έχουν αξιώσεις επιστημονικής εγκυρότητας, γιατί δεν έχουν ερευνήσει ουσιαστικά και συστηματικά το χώρο, στον οποίο αναφέρονται και ως εκ τούτου δεν μπορεί να απορρέει από αυτές μία επιστημονική παιδαγωγική θεώρηση. (Κρίβας Σ., 1995, σελ. 44).

Η τρίτη φάση διαμόρφωσης της θεωρίας της Παιδαγωγικής αποτελεί, θα έλεγα, τη φάση της επιστημονικής θεωρητικής συγκρότησης της Παιδαγωγικής, όπου προϋπάρχοντα γεγονότα ή φαινόμενα σχετιζόμενα με την αγωγή υφίστανται συστηματική εκ βάθους έρευνα με κατάληξη τη διατύπωση επιστημονικών προτάσεων και συστημάτων γνώσεων. Οποσδήποτε η παιδαγωγική αυτή επιστημονική διαδικασία παραμένει πάντοτε ανοικτή, καθόσον αυτή καθ'εαυτή η επιστήμη παραμένει ένα "ανοικτό σύστημα". (ό.π., σελ. 44).

Η επιστημονική εξέλιξη της παιδαγωγικής από την προεπιστημονική μάλλον φολκλορική παιδαγωγική σκέψη και πρακτική προς την επιστημονική Παιδαγωγική συνδέθηκε με την εξελικτική πορεία της επιστήμης αυτής καθ'εαυτής. Τούτο δεν προέρχεται μόνο και μόνο από την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων για την επιστήμη. Επιβάλλεται κυρίως από το γεγονός

ότι τα παιδαγωγικά προβλήματα, τα ερωτήματα δεν επιτρέπουν μονοδιάστατες λύσεις και απαντήσεις. Θα πρέπει να προσεγγισθούν από πολλές πλευρές και απόψεις. (ό.π., σελ. 44).

Μία απόλυτη και μονοδιάστατη απάντηση στην Παιδαγωγική καθίσταται δύσκολη κυρίως λόγω του αντικειμένου ενασχόλησης της τελευταίας, του ανθρώπου. Το ότι ο άνθρωπος μετέχει στο "αντικειμενικό γίγνεσθαι" ("In - Der - Welt - Sein κατά τον Heideger), αλλά συγχρόνως βιώνει και την υποκειμενική του ύπαρξη, που σημαίνει με άλλα λόγια ότι είναι υποκείμενο και αντικείμενο της ιστορίας και της κουλτούρας, δημιουργός αλλά και δημιούργημά τους, συνεπάγεται με τις ανθρώπινες πράξεις και ενέργειες. Και τούτο, γιατί στην ανθρώπινη ενέργεια συνυπάρχουν κοινωνικοί, βιοψυχικοί παράγοντες και ο συμβολισμός της ανθρώπινης ενέργειας, δηλαδή το νόημα το οποίο υποδηλώνει η ανθρώπινη ενέργεια και το οποίο δεν είναι ευδιάκριτα αντιληπτό. (ό.π., σελ. 44).

Έτσι, τα ανθρώπινα φαινόμενα έχοντας μία ποσοτική αλλά και μία ποιοτική πλευρά, δεν είναι δυνατόν να ποσοτοποιηθούν επακριβώς. Ως εκ τούτου δεν υπόκεινται στο ντετερμινιστικό (Determinismus = απόλυτος καθορισμός) σχήμα αιτίου - αιτιατού των φυσικών επιστημών, οι οποίες κυρίως χρησιμοποιούν τους γενικούς κανόνες της επιστημονικής μεθόδου (ό.π., σελ. 44).

Η παιδαγωγική συνδεόμενη με τις "πρακτικές διδασκαλίες" της αγωγής και αργότερα γύρω στον 18ο αι. με την Ηθική, δεν ακολουθούσε μία επιστημονική διαδικασία, αλλά ήταν μάλλον μία προεπιστημονική πράξη, βασισμένη στις εμπειρίες που μετεδίδονταν από γενιά σε γενιά, στο ένστικτο, στο συναίσθημα και τη φαντασία του παιδαγωγού. Πολλοί μάλιστα παιδαγωγοί κατά τον 19ο αι. τη θεωρούσαν ως ένα κλάδο της Πρακτικής Φιλοσοφίας. (ό.π., σελ. 44).



Όμως δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει η Παιδαγωγική σε αυτή της τη διάσταση. Η μετάβαση από την Παιδαγωγική στην **"επιστήμη της αγωγής"**, που εμφανίζεται ήδη κατά τον 19ο αι. και εγκαθιδρύεται συστηματικά μετά τον πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, συνδέεται με τις επιστημονικές, πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις του λεγόμενου **"επιστημονικού πολιτισμού"**, που παρατηρούνται προς το τέλος του προηγούμενου αιώνα. Οι τελευταίες υπήρξαν οι αναγκαίοι όροι-συνθήκες που οδήγησαν στην παραπάνω αναφερόμενη μετάβαση. Δεν θα ασχοληθώ με τη συστηματική παρατήρηση των αιτιών, που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή, θα αναφερθώ μόνο σε δύο ουσιαστικά αίτια: (ό.π., σελ. 45).

1. Με το πέρασμα του χρόνου και τις κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις και εξελίξεις η παιδαγωγική πράξη γινόταν συνεχώς συνθετότερη. Η επιτυχία της ήταν αμφισβητήσιμη και οι σκοποί και οι μέθοδοί της απέβαιναν ανεπαρκείς. Η χαρισματική ικανότητα του παιδαγωγού, η ευαισθησία, η "ορθή κρίση" και η εμπειρία του από την καθημερινή σχέση του με τα παιδιά, δεν έφθαναν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παρουσιαζόμενων προβλημάτων. Ο "γεννημένος" δάσκαλος (Der geborene Erzieher) κατά τον Spranger, δεν επαρκούσε για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των φαινομένων της αγωγής. Χρειαζόταν ένα επιστημονικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής πράξης για την οργάνωση και υλοποίηση ορθολογικών διαδικασιών, τη μελέτη των επιμέρους φαινομένων της αγωγής και για την απόκτηση γνώσεων ως και το διϋποκειμενικό έλεγχο της ορθότητας των μαρτυριών (θέσεων). Η γνώση που είχε συγκεντρωθεί με τη βοήθεια των "πρακτικών διδασκαλιών αγωγής" δεν είχε τίποτε το κριτικό, μεθοδολογικό, μεθοδικό και ελεγχόμενο.

Απαιτείτο με άλλα λόγια "μία επιστήμη της αγωγής". (ό.π., σελ. 45-46).

2. Ήδη από τον 18ο αι. όλες οι επιστήμες - στα πλαίσια του γενικότερου πολιτικού εκδημοκρατισμού - όπως π.χ. οι φυσικές επιστήμες, η ιστορία, η κοινωνιολογία, η πολιτική επιστήμη, είχαν αρχίσει να αμφισβητούν το κατεστημένο στο χώρο τους. Στα πλαίσια αυτής της επιστημονικής ανάπτυξης θα πρέπει να δούμε και την ανάπτυξη της σύγχρονης "επιστήμης της αγωγής". Θα έπρεπε κριτικά και θεμελιωμένα να δοθεί απάντηση σε ερωτήματα, όπως π.χ. ποιός έχει το δικαίωμα να ασκεί την αγωγή, να συμπεριλαμβάνει ή να αποκλείει κάποιους από διάφορες φάσεις της αγωγής, ποιός διέθετε γνώση και τι είδους γνώση κ.λ.π. Τέτοια και άλλα ερωτήματα δεν είχαν μόνο παιδαγωγική αλλά και πολιτική υφή. Έτσι μπορούμε να δούμε την εξέλιξη της "επιστήμης αγωγής" ως παράγοντα αναγκαίου για την εγκαθίδρυση του εκδημοκρατισμού στους νεώτερους χρόνους. (ό.π., σελ. 46).

## 8.2. "ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ"

Η ψυχολογία προσδιορίζεται ως επιστήμη που βασικά ασχολείται με τη συμπεριφορά των ζωικών οργανισμών γενικότερα και με τη συμπεριφορά των ανθρώπων ειδικότερα (τη συμπεριφορά του παιδιού, του εφήβου, του ενηλίκου, κ.λ.π.). Έτσι η επιστήμη της ψυχολογίας με πειράματα ή έρευνες προσπαθεί να προσδιορίσει τις αρχές, τις τάσεις και τους νόμους, που διέπουν τη συμπεριφορά των ζωικών οργανισμών. Από αυτά γίνεται φανερό ότι αντικείμενο έρευνας της ψυχολογίας είναι η συμπεριφορά και σκοπός των ερευνών είναι η ανεύρεση νόμων, οι οποίοι διέπουν, εξηγούν ή ερμηνεύουν τη συμπεριφορά. Η παιδαγωγική όμως διαφέρει από την

ψυχολογία και ως προς τους σκοπούς και ως προς το αντικείμενο έρευνας. (Φράγκος Χ., 1977, σελ. 21).

Η παιδαγωγική προσδιορίζεται ως επιστήμη που ασχολείται με τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς των ζωϊκών οργανισμών γενικότερα και της συμπεριφοράς του ανθρώπου ειδικότερα, έτσι η επιστήμη της παιδαγωγικής με πειράματα ή έρευνες προσπαθεί να προσδιορίσει τους νόμους, τις αρχές ή τις τάσεις, που διέπουν τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς και σκοπός των ερευνών είναι η ανεύρεση νόμων, οι οποίοι διέπουν, εξηγούν ή ερμηνεύουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς. (ό.π., σελ. 21).

Η ψυχολογία λοιπόν και η παιδαγωγική ως ασχολούμενες με τη συμπεριφορά, είναι συγγενείς επιστήμες και ανήκουν στο γενικότερο κλάδο των επιστημών της συμπεριφοράς, αλλά εξετάζουν διαφορετικές όψεις της συμπεριφοράς και γι' αυτό είναι διαφορετικές επιστήμες. Πολλές φορές βέβαια στην πράξη ένας ψυχολόγος επεκτείνει τις έρευνές του προς τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς, όπως και ένας παιδαγωγός μετακινείται από την περιοχή των σκόπιμων τροποποιήσεων της συμπεριφοράς προς τη διάγνωση ή εξέταση της συμπεριφοράς. Οι μετακινήσεις αυτές από την περιοχή της μίας επιστήμης στην άλλη, οι οποίες συμβαίνουν στη ζωή, δε σημαίνουν ότι δεν υπάρχουν βασικά όρια διαφοράς μεταξύ των δύο συγγενών, αλλά διαφορετικών επιστημών. (ό.π., σελ. 21).

Η παιδαγωγική, εφόσον μελετάει τις σκόπιμες τροποποιήσεις της συμπεριφοράς, αποδέχεται την ύπαρξη όχι ενός μόνο ομοειδούς αντικειμένου έρευνας, του παιδιού π.χ. ή του γονέα ή του δασκάλου, αλλά τη συνύπαρξη στο πεδίο έρευνας των τριών προσδιοριστικών παραγόντων: α) Του ατόμου που βρίσκεται υπό ανάπτυξη ή υπό

τροποποίηση, του παιδιού, π.χ., β) του ατόμου που επηρεάζει, ενισχύει ή ρυθμίζει την τροποποίηση ή την ανάπτυξη, του παιδαγωγού δηλαδή, και γ) του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο επιτελείται η τροποποίηση της συμπεριφοράς ώστε να επιτύχει το άτομο, όσο το δυνατό, καλύτερη προσαρμογή σε αυτό. (ό.π., σελ. 21-22).

### **8.2.1. Σχέση της ψυχοπαιδαγωγικής με την ψυχολογία και την παιδαγωγική.**

Μετά τις διευκρινήσεις για την ψυχολογία και την παιδαγωγική, ερχόμαστε στο πρόβλημα της συνθετικής θεώρησης που επιδιώκεται να επιτευχθεί από την ψυχοπαιδαγωγική. Το γεγονός ότι η ψυχοπαιδαγωγική έχει σχέσεις και με τις δύο επιστήμες που αναφέραμε, την ψυχολογία, είτε τον όρο ψυχοπαιδαγωγική, είναι φανερό και από την ονομασία ότι ο κλάδος αυτός έχει σχέσεις και με τις δύο επιστήμες. Το πρόβλημα όμως δημιουργήθηκε από το ότι η περιοχή αυτή προσδιορίζεται: α) ως ψυχολογία που εφαρμόζεται στην παιδαγωγική και β) από άλλους ως παιδαγωγική που προσφεύγει σε γνώσεις και μεθοδολογίες ψυχολογίας για την επίλυση των προβλημάτων της. (Φράγκος Χ., 1977, σελ. 25).

Η διάσταση δηλαδή των δύο θέσεων είναι σημαντική, γιατί άλλο πράγμα είναι να λέμε ότι κάνουμε παιδαγωγική με χρησιμοποίηση στοιχείων από την ψυχολογία και άλλο πράγμα είναι να λέμε ότι κάνουμε ψυχολογία αναφέροντας μερικές απόψεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική. Για να κατανοηθεί η διάσταση, θα αναφέρουμε ως παράδειγμα δύο άλλες συγγενείς, αλλά διαφορετικές επιστήμες, την ιστορία και την αρχαιολογία. Εάν ένας αρχαιολόγος ανακαλύψει ορισμένα ευρήματα (μνημεία

τέχνης, εργαλεία κ.λ.π.) και προσδιορίζει το χρόνο δημιουργίας αυτών των ευρημάτων, λέμε ότι κινείται στο χώρο της αρχαιολογίας, γιατί ο σκοπός και η μέθοδος έρευνάς του δεν προσδιορίζονται από την ιστορική ανέλιξη, αλλά από τη μελέτη των ανθρώπινων δημιουργημάτων στην τέχνη, στην καθημερινή ζωή κ.λ.π. Η εργασία δηλαδή του αρχαιολόγου αυτού μπορεί να έχει κάποια σχέση με την ιστορία, αλλά με κανένα τρόπο δεν μπορεί να θεωρηθεί ιστορία. Εάν πάλι ένας ιστορικός, για να προσδιορίσει καλύτερα μία ιστορική εποχή, καταφεύγει στα ευρήματα της αρχαιολογίας, αυτό δε σημαίνει ότι "κάνει" αρχαιολογία, αλλά ότι χρησιμοποιεί τα ευρήματα της αρχαιολογίας, για να κάνει καλύτερα τη δουλειά του ιστορικού. (ό.π., σελ. 25).

Το παράδειγμα αυτό έδειξε την έκταση του προβλήματος των σχέσεων της ψυχοπαιδαγωγικής με την ψυχολογία, μας έδειξε δηλαδή ότι όπως ένας ιστορικός μπορεί να χρησιμοποιεί αρχαιολογικά δεδομένα έτσι και ένας ψυχοπαιδαγωγός, όντας παιδαγωγός μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά ψυχολογικές διερευνήσεις και ψυχολογικές συναρτήσεις καταστάσεων που έχουν καθαρά παιδαγωγικό προσανατολισμό. Τα αντικείμενα διερευνήσεων λοιπόν της ψυχοπαιδαγωγικής προκύπτουν από τα προβλήματα, τα οποία παρουσιάζονται στο χώρο της παιδαγωγικής και όχι στο χώρο της ψυχολογίας. Η ενδεχόμενη μερική αναγωγή αυτών των προβλημάτων στο χώρο της ψυχολογίας δε σημαίνει ότι ο ψυχοπαιδαγωγός μεταβάλλεται αυτόματα σε μελετητή της συμπεριφοράς, δηλαδή σε ψυχολόγο. (ό.π., σελ. 26).

### 8.3. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. ΟΡΙΣΜΟΣ

Η ψυχοπαιδαγωγική είναι ο κλάδος της παιδαγωγικής που ανάγει τα προβλήματά του σε ψυχολογικές διερευνήσεις, για να προσδιορίσει τα παιδαγωγικά θέματα με προσφυγή στις ψυχολογικές συναρτήσεις. Όπως ο κλάδος της φιλοσοφίας της αγωγής ανάγει τα προβλήματά του στο φιλοσοφικό χώρο για να δημιουργήσει την ορολογία και την επιστημολογία της παιδαγωγικής και αυτός ο κλάδος δεν ανήκει στη φιλοσοφία αλλά στην παιδαγωγική, έτσι και η ψυχοπαιδαγωγική, αναγόμενη στη μεθοδολογία και στις διερευνητικές μεθόδους της ψυχολογίας "δε γίνεται" ψυχολογία. Το ίδιο συμβαίνει και με την κοινωνιολογία της παιδείας. Ο κλάδος αυτός είναι κλάδος όχι κοινωνιολογικός, αλλά παιδαγωγικός που εξετάζει τα προβλήματα της παιδείας στις κοινωνιολογικές συναρτήσεις που παρουσιάζουν. (Φράγκος Χ., 1977, σελ. 26).

Οι νεώτερες θέσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ψυχοπαιδαγωγική από άλλους ερευνητές και παιδαγωγούς είναι: Ο Α. Leon λέει σχετικά:

*"Ως θεωρητική επιστήμη η ψυχοπαιδαγωγική έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της συμπεριφοράς μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και συμβάλλει στον εμπλουτισμό τόσο της ψυχολογίας όσο και των παιδαγωγικών επιστημών, γιατί μία από τις προϋποθέσεις και ένα από τα αποτελέσματα αυτού του εμπλουτισμού βρίσκεται στην ορθολογική προσέγγιση του προβλήματος των σκοπών της αγωγής. Η ψυχοπαιδαγωγική με την πρακτική της άποψη ανάγεται σε δύο σειρές καταστάσεων. Πρώτα - πρώτα χαρακτηρίζει την αναπτυσσόμενη δραστηριότητα του σχολικού ψυχολόγου ή του συμβούλου ψυχολόγου με σκοπό τη*

λύση συγκεκριμένων προβλημάτων, τα οποία παρουσιάζονται μπροστά του στο περιβάλλον του ιδρύματος όπου ασκεί τις αρμοδιότητές του. Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πράξη, η έννοια της ψυχοπαιδαγωγικής καθορίζεται όχι μόνο από την εφαρμογή των αποτελεσμάτων, στα οποία καταλήγουν οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες, αλλά ακόμα από την υιοθέτηση από το δάσκαλο μίας πειραματικής στάσης".

Ο Α. Leon δηλαδή προσδιορίζει την ψυχοπαιδαγωγική ως επιστημονικό χώρο ο οποίος από τη μία προετοιμάζει τους σχολικούς ψυχολόγους ή συμβούλους και από την άλλη μεριά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε θα αρκούνται να βλέπουν τα σχολικά φαινόμενα με "τον κοινό νου", αλλά με ερευνητικές και πειραματικές στάσεις. (ό.π., σελ. 26-27).

Παράλληλες περίπου απόψεις εκφράζουν και δύο από τους γνωστούς Γάλλους παιδαγωγούς καθηγητές Πανεπιστημίων, οι Μ. Debesse και G. Mialaret, οι οποίοι μπορούμε να πούμε ότι διαμόρφωσαν τη σύγχρονη γαλλική παιδαγωγική κατεύθυνση. Ο Mialaret λέει:

"Οι ψυχοπαιδαγωγικές σπουδές αποτελούν μία περιοχή, η οποία μας φαίνεται αρκετά καθορισμένη: Είναι η περιοχή της συμπεριφοράς ενός ατόμου που βρίσκεται σε παιδαγωγική κατάσταση. Ο όρος "συμπεριφορά" έχει παρθεί με την πιο πλατιά του έννοια ως σύνολο των φυσιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αντιδράσεων και αλληλεπιδράσεων, οι οποίες ολοκληρώνονται από την προσωπικότητα". (ό.π., σελ. 27).

Ο Μ. Debesse είναι πιο σαφής στον ορισμό του:

"Η ψυχοπαιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στα δεδομένα της ψυχολογίας και αναφέρεται είτε απευθείας στην ψυχολογική διδακτική, είτε έμμεσα στην

*πειραματική παιδαγωγική, είτε με πιο έμμεσο τρόπο, στο πνεύμα της παρατήρησης και της έρευνας”.*

Παράλληλες θέσεις για τις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί και στην αμερικανική επιστήμη κατά τα τελευταία χρόνια από εξέχοντες παιδαγωγούς όπως είναι ο N.I.Gage και ο M. Wittrock. (ό.π., σελ. 28).

Ο N. I. Gage λέει:

*“Το περιεχόμενο της ψυχοπαιδαγωγικής θα μπορούσε να περιοριστεί πολύ περισσότερο στην έρευνα και στη θεωρία για τη σχολική μάθηση και διδασκαλία, και πολύ λιγότερο στη μάθηση και στην εξέλιξη, όπως παρουσιάζονται έξω από το σχολείο, δηλαδή στη συνοικία και στα πειραματικά εργαστήρια με πειραματόζωα ανθρώπους ή ζώα. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μικρύνουμε την επικάλυψη της ψυχοπαιδαγωγικής από τη γενική ψυχολογία και για να δώσουμε μεγαλύτερη ακρίβεια στις σχέσεις της ψυχοπαιδαγωγικής και σχολικής διδασκαλίας, θα ήταν να δούμε πως πρέπει να αποκλείσουμε καθετί που δεν αναφέρεται με σαφήνεια στους δασκάλους και στους μαθητές” (ό.π., σελ. 28).*

Ο M. Wittrock εξάλλου είναι πληρέστερος και σαφέστερος, γιατί κάνει συστηματική αντιδιαστολή ανάμεσα στην παλιά άποψη για την ψυχοπαιδαγωγική και στις νέες κατευθύνσεις:

*“Για να βελτιώσουμε τις γνώσεις σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, πιστεύω ότι πρέπει να αλλάξουμε τις ξεπερασμένες αντιλήψεις μας για την ψυχοπαιδαγωγική και να εισαγάγουμε νέες μεθόδους στις μελέτες της έρευνας και της εξέλιξης, για να πετύχουμε την κατανόηση και τον έλεγχο στη μάθηση και στη διδασκαλία....*

*Η ψυχοπαιδαγωγική προχωρεί πέρα από την ξεπερασμένη αντίληψη, η οποία συνίσταται “στην εφαρμογή των ψυχολογικών*



*αρχών στην εκπαίδευση". Είναι πιά καιρός να εφαρμοστεί μία ελεύθερη αντίληψη για την ψυχοπαιδαγωγική ως επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα στο περιβάλλον". (ό.π., σελ. 28).*

### **8.3.1. Το αντικείμενο της ψυχοπαιδαγωγικής.**

Προσπαθώντας να ερευνήσουμε το αντικείμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής, διαπιστώνουμε σημαντικές μεταβολές στον επιστημονικό αυτό τομέα και παράλληλα ορισμένες διαφοροποιήσεις στην παιδαγωγική ορολογία, που συντελέστηκαν κυρίως κατά το διάστημα από τη μεταπολεμική περίοδο μέχρι σήμερα. Όλες αυτές οι αλλαγές ήταν ανάλογες και αντίστοιχες προς τις σταδιακές δομολειτουργικές μεταβολές του κοινωνικού περίγυρου της εποχής αυτής. Χαρακτηριστικά φαινόμενα της εποχής μας, όπως η ταχύτητα τεχνολογική ανάπτυξη, η συγκρότηση μεγάλων αστικών και βιομηχανικών κέντρων και η δημιουργία μιάς αχανούς πολυεθνικής κοινωνίας, είχαν ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση και τον εκδημοκρατισμό των κοινωνικών δομών, συγχρόνως δε και την εξέλιξη ορισμένων λειτουργιών της κοινωνίας. Φυσικό λοιπόν ήταν σε μία τέτοια μεταβατική κοινωνία, που κύριο χαρακτηριστικό της είναι ο δυναμισμός, να μεταβληθούν και να διευρυνθούν σημαντικά και οι παιδαγωγικές λειτουργίες της. Πράγματι, οι κοινωνικές μεταβολές που συντελέστηκαν άσκησαν σημαντικές επιδράσεις στην παιδαγωγική και απετέλεσαν την αφετηρία μεγάλων καινοτομιών στο χώρο της παγκόσμιας εκπαίδευσης. Έτσι, η παιδαγωγική απέκτησε ορισμένα νέα ουσιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα και διεμόρφωσε σταδιακά τη σημερινή της όψη. Εξάλλου, το μέχρι προ ολίγου περιορισμένο αντικείμενό

της, η αγωγή δηλαδή του παιδιού, προσέλαβε τώρα νέες διαστάσεις. (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 140).

Αντικείμενο της παιδαγωγικής δεν αποτελεί πλέον μόνο το αναπτυσσόμενο άτομο (παιδί - έφηβος) και η αγωγή του (παραδοσιακή παιδαγωγική), αλλά ο άνθρωπος σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της ζωής του ("ανθρωπαγωγική"), από τη γέννηση - ακόμη και πριν από αυτήν ("ευγονική παιδαγωγική") - μέχρι το θάνατο (αγωγή ενηλίκων, παιδαγωγική γήρατος, "εσχατολογική παιδαγωγική" / Adult Education, education des adultes). Στα πλαίσια της σύγχρονης παιδαγωγικής ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως ολότητα, ως πολυδιάστατο ον: φυσικό, βιοφυσιολογικό, πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, πολιτικό, ηθικό, θρησκευτικό κ.λ.π., που ζει και εξελίσσεται σε διάφορα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία δέχεται τις ισχυρές επιδράσεις των κοινωνικών και πολιτιστικών τάσεων και ρευμάτων της εποχής του. Η παιδαγωγική, έχοντας εμπιστοσύνη στον άνθρωπο αλλά και συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τα όρια των δυνατοτήτων του, προσπαθεί να τον εφοδιάσει με μεγάλη δύναμη, ενισχύοντας ισόρροπα τις διάφορες όψεις της προσωπικότητάς του: αισθησιοκινητική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική. Η παιδευτική και μορφωτική αυτή διαδικασία διαρκεί όσο και η ζωή του ανθρώπου: από τη γέννηση μέχρι το θάνατο. Πρόκειται δηλαδή για μία "διαβίου παιδεία" (long life education, education permanente) που προσφέρεται στο σύγχρονο άνθρωπο, στον άνθρωπο κάθε ηλικίας, ο οποίος στα πλαίσια της κοινωνικής και παιδευτικής αυτής προσπάθειας θα πρέπει, όπως είπαμε, να αντιμετωπίζεται ως πολυδιάστατη ύπαρξη, ως μία ολότητα χρονική και δομική. (ό.π., σελ. 140-141).

Στην εποχή μας η παιδεία δεν είναι πιά ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο ή ποσό γνώσεων, είναι μία διαδικασία αναπτύξεως και

σταθερής προσαρμογής, είναι αυτή η ίδια η ζωή, η οποία δεν χωρίζεται πιά σε δύο περιόδους σε μία φάση εκπαιδύσεως, την παιδική και εφηβική ηλικία, και σε μία άλλη μακροχρόνια περίοδο εφαρμογών, τη ζωή του ενηλίκου. Η ζωή σε όλη τη διάρκειά της είναι μια σταθερή ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων του ανθρώπου για αντιμετώπιση νέων προβλημάτων, για αφομοίωση γνώσεων και για δημιουργία νέων προοπτικών. (ό.π., σελ. 141).

Συμπερασματικά, θα είχε να παρατηρήσει κανείς πως η σύγχρονη αυτή μορφή αγωγής και παιδείας, η οποία αναφέρεται στον άνθρωπο, κάτω από όλες τις δυνατές μορφές πραγματώσεώς του στον κόσμο, βασίζεται στην επιτακτική ανάγκη της εποχής μας. (ό.π., σελ. 141).

α) Για μια πιο ουσιαστική συνέχιση και διεύρυνση της αρχικής (σχολικής) του μορφώσεως στη μετέπειτα ζωή του. Η μεταγενέστερη αυτή παιδεία του ανθρώπου πρέπει να επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του και να παραμένει προσαρμοσμένη στις ανάγκες του, οι οποίες δεν παύουν να πολλαπλασιάζονται και να διαφοροποιούνται, συγχρόνως δε και στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι, με αυτή την παιδεία ο άνθρωπος θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τη φρενίτιδα των συγχρόνων κοινωνικών μετασχηματισμών.

β) Για δημιουργική χρήση και αξιοποίηση εκ μέρους του ανθρώπου, τόσο κατά τη σχολική όσο και κατά τη μετασχολική του ζωή, όλων των συγχρόνων παιδευτικών και μορφωτικών μέσων, τα οποία θα μπορούσαν να καταστήσουν προσιτές σε αυτόν νέες γνώσεις και πληροφορίες, σύμφωνες με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (ό.π., σελ. 142-143).

Η ψυχοπαιδαγωγική έχει ως ερευνητικό αντικείμενο:

1. Τα ψυχολογικά προβλήματα που έχουν σχέση με την αγωγή και 2. την πρακτική εφαρμογή στον τομέα της αγωγής των διαφόρων ψυχολογικών αρχών. Στα διδάγματά της βασίζονται οι ειδικοί, για να καταρτίσουν τα διδακτικά προγράμματα και να επιλέξουν τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση αγωγής παιδαγωγικές μεθόδους. Οι αρχές και τα πορίσματά της είναι δυνατό να ρυθμίζουν τον προσανατολισμό του μαθητή σε όλη τη διάρκεια της σχολικής του φοιτήσεως. (ό.π., σελ. 176).

Μερικοί συγγραφείς χρησιμοποιούν κατά προτίμηση την ονομασία "σχολική ψυχολογία" (psycho, scolaire), η οποία έχει εννοιολογική έκταση κάπως περιορισμένη σε σχέση προς τον καθιερωμένο ήδη όρο "παιδαγωγική ψυχολογία". Η σχολική ψυχολογία είναι ο τομέας της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που ασχολείται με προβλήματα της σχολικής αγωγής.

Η παιδαγωγική ψυχολογία ασχολείται με θέματα, όπως η νοημοσύνη, η γλώσσα, η δημιουργικότητα, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς κ.α. Εξετάζει επίσης, μεταξύ άλλων, ζητήματα σχετικά με τη μάθηση και την παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος - διδασκομένου. Πιο συγκεκριμένα και πιο πρακτικά: βασικό αντικείμενο της ψυχοπαιδαγωγικής είναι η επίλυση των ατομικών ή ομαδικών προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την άσκηση του παιδευτικού έργου. Μεταξύ άλλων, αναφέρουμε προβλήματα σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, με τις δυσκολίες προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον, με το σχολικό και επαγγελματικό του προσανατολισμό, με τις σχολικές αποτυχίες τόσο του μαθητή ως ατόμου, όσο και της τάξης ως ομάδας, προβλήματα τέλος αναφερόμενα στην επισήμανση και μελέτη των

αιτίων που προκάλεσαν τις κρίσιμες αυτές από παιδαγωγικής απόψεως καταστάσεις. (ό.π., σελ. 177).

Ο παιδαγωγός, βασιζόμενος στις γνώσεις που του παρέχει η ψυχοπαιδαγωγική, είναι δυνατό να ερευνήσει με επιτυχία τις παραπάνω προβληματικές περιπτώσεις και να αναλύσει συστηματικά το σύνολο των αρνητικών συνήθως ψυχολογικών αντιδράσεων του παιδιού που προκαλούν συνήθως η συνάντησή του με το εκάστοτε νέο περιβάλλον σχολικής φοιτήσεως, συγχρόνως δε και η μύησή του στους διάφορους γνωστικούς τομείς της κάθε τάξης. Έτσι ο παιδαγωγός θα κατορθώσει να τροποποιήσει και να ρυθμίσει ανάλογα με τη συγκεκριμένη περίπτωση τις παιδευτικές του παρεμβάσεις. (ό.π., σελ. 177).

Από τις πιο σημαντικές όμως προσφορές της παιδαγωγικής ψυχολογίας στο παιδευτικό έργο του σχολείου είναι η συμβολή της στον τομέα της διδασκαλίας ή ορθότερα - κατά τη σύγχρονη άποψη - της καθοδήγησης του μαθητή από το διδάσκοντα στην πορεία της μαθήσεως. (ό.π., σελ. 177).

Η διδασκαλία είναι μία πολύπλοκη παιδευτική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί άμεσα μεν στην μετάδοση πείρας στο μαθητή, έμμεσα δε στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η επιτυχία της διαδικασίας αυτής (διδασκαλία - μάθηση) προϋποθέτει την εκ μέρους του παιδαγωγού σαφή γνώση της προσωπικότητας των μαθητών του και μάλιστα του επιπέδου εξέλιξεως του καθενός, των ικανοτήτων και αδυναμιών του, των τάσεων και των ενδιαφερόντων του. Χωρίς την κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική μόρφωση ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει με επιτυχία το παιδευτικό του έργο στο σχολείο, διότι αγνοεί την τεχνική της προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο των

πνευματικών δυνατοτήτων και της συναισθηματικής ωριμότητας κάθε μαθητή και της τάξεως στο σύνολό της. (ό.π., σελ. 177).

Καταφανής λοιπό είναι η μεγάλη χρησιμότητα της ψυχοπαιδαγωγικής κυρίως στον ευπαθή χώρο της διδασκαλίας. (ό.π., σελ. 177).

### 8.3.2. Σκοπός της ψυχοπαιδαγωγικής.

Η ψυχοπαιδαγωγική, ως κλάδος της παιδαγωγικής, επιτελεί σκοπούς βασικά παιδευτικούς και όχι ψυχολογικούς. Έτσι η ψυχοπαιδαγωγική εκτείνεται μέσα στο χώρο που δημιουργεί το "δούναι και λαβείν" της διδασκαλίας και της μάθησης. Την ψυχοπαιδαγωγική δεν την ενδιαφέρει μόνο η διδασκαλία ούτε μόνο η μάθηση. Η αλληλοσύνδεση των δύο αυτών πεδίων δημιουργεί το χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής. Γι'αυτό το λόγο η ψυχοπαιδαγωγική δεν αποτελείται από μία απλή πρόσθεση της γενικής ψυχολογίας, της εξελικτικής ψυχολογίας, της ψυχολογίας της μάθησης, της διδακτικής, της μεθοδολογίας, των προγραμμάτων, κ.λ.π., αλλά είναι μία σύνθεση. Γι'αυτό το λόγο θέματα όπως η εξέλιξη του παιδιού, η νοητική υγιεινή, η ψυχολογία της προσαρμογής, η προσωπικότητα, η δυναμική της ομάδας, κ.λ.π. δεν αποτελούν για την ψυχοπαιδαγωγική αυτοσκοπούς, ιδιαίτερα δηλαδή κεφάλαια για διαπραγμάτευση, αλλά στοιχεία τα οποία μπορούν να μελετηθούν και να αναπτυχθούν τόσο όσο απαιτεί η σχολική μάθηση και η όλη δυναμική που αναπτύσσεται στο χώρο της εκπαιδευτικής επικοινωνίας. (Φράγκος Χ., 1977, σελ. 40).

Η ψυχοπαιδαγωγική δηλαδή αναζητεί παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες θα τη βοηθήσουν: α) στο να βρει τις σχέσεις, οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ των στοιχείων και των παραγόντων που κινούνται στο πεδίο της αγωγής, β) στο να ερμηνεύσει την

ποιότητα και ποσότητα των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων και παραγόντων της αγωγής και γ) στο να εκλέξει μεταξύ των δεδομένων τις σχέσεις και τις επεμβάσεις, οι οποίες έχουν ψηλότερο ποσοστό απόδοσης για το επιδιωκόμενο έργο της, που είναι η σύμφωνη με τη φύση και την ορθή κοινωνική προσαρμογή του αναπτυσσόμενου ατόμου στο περιβάλλον του. Οι παράγοντες λοιπόν και τα στοιχεία, τα οποία κινούνται στο πεδίο της αγωγής, συνοψίζονται στα πρόσωπα, στο περιβάλλον και στις διαδικασίες παρέμβασης. (ό.π., σελ. 41).

Η ψυχοπαιδαγωγική σε σχέση με τους άλλους κλάδους της παραγωγικής έχει ένα εξειδικευμένο σκοπό ο οποίος μπορεί να ορισθεί με τον παρακάτω ορισμό: (ό.π., σελ. 42).

Η ψυχοπαιδαγωγική έχει ως σκοπό να βρει κάτω από το πρίσμα των ψυχολογικών συναρτήσεων, τις βασικές παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες διέπουν, ερμηνεύουν και ενισχύουν την ορθή - σύμφωνα με τη φύση κοινωνική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον στο οποίο ζει. (ό.π., σελ. 42).

### **8.3.3. Αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής.**

Τις αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής μπορούμε να διακρίνουμε:

α) Σε γενικές παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν το όλο έργο της αγωγής, όπως είναι οι αρχές της καθολικής εκπαίδευσης, της δημοκρατικής αγωγής, της συνεργασίας, σχολείου και οικογένειας, της ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης του ανθρώπου, της συμμετοχικής αγωγής, της "διαβίου παιδείας", κ.α.

β) Σε ειδικές διδακτικές αρχές, πάνω στις οποίες πρέπει να θεμελιώνεται το καθαρά διδακτικό έργο, όπως είναι οι αρχές της αυτενέργειας, της εποπτικότητας, της επικαιρότητας, της βιωματικότητας κ.α. Και από τις δύο αυτές κατηγορίες επιλέγουμε

και αναφέρουμε πιο κάτω ορισμένες αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, που θεωρούμε ως τις πιο βασικές για το παιδευτικό έργο: (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 185).

### ***1. Καθολική εκπαίδευση.***

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, οι γονείς έχουν καθήκον, που επιβάλλεται σε αυτούς και δια νόμου, να φροντίζουν επί ορισμένα έτη για τη φοίτηση των παιδιών τους σε δημόσια σχολεία (υποχρεωτική εκπαίδευση). Εξ άλλου όλα τα παιδιά και οι νέοι, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, κοινωνικής καταγωγής, οικονομικής και οικογενειακής κατάστασης, έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να απολαύσουν εξίσου των αγαθών της παιδείας. Πρέπει επίσης να τους παρέχεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν σπουδές, για τις οποίες είναι ικανοί, και να προχωρήσουν έτσι σε όλες τις κοινωνικές λειτουργίες που επιδιώκουν (εκδημοκρατισμός των σπουδών). Με την καθολική εκπαίδευση εξασφαλίζεται καλύτερα η μετάδοση στις νέες γενεές της παράδοσης της κοινωνίας, όπως επίσης και η γενικότερη πρόοδος του έθνους. Το αίτημα για καθολική εκπαίδευση προβάλλεται εντονότερα στην εποχή μας κυρίως από διεθνείς οργανισμούς όπως ο Ο.Η.Ε., το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO, κ.α. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της παραπάνω αρχής παρατηρούμε πως επεκτείνεται σήμερα σε όλες τις χώρες του κόσμου η υποχρεωτική εκπαίδευση, παράλληλα δε επεκτείνονται τα χρονικά της όρια και επιχειρείται η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. (ό.π., σελ. 185).

### ***2. Δημοκρατική αγωγή.***

Η αγωγή σήμερα θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από αυταρχικότητα, εξαναγκασμό και εξευτελισμό, αλλά και από κάθε τάση που οδηγεί στην ασοδοσία και την αναρχία. Η δημοκρατική αγωγή του ανθρώπου θα πρέπει να αρχίζει από τη βρεφική ηλικία



και να πραγματοποιείται κυρίως σε όλη την αναπτυξιακή του περίοδο (οικογενειακή και σχολική αγωγή). Σκοπός της θα πρέπει να είναι η σταδιακή διαμόρφωση στον άνθρωπο με τη βοήθεια της αγωγής μιάς πραγματικά δημοκρατικής συνείδησης. Τούτο μεθοδολογικά μπορεί να επιτευχθεί με μία φιλελεύθερη οικογενειακή αγωγή, με την αποφυγή κάθε είδους δογματισμού στο πλαίσιο της σχολικής μορφώσεως, με το σεβασμό της ιδιαιτερότητας που διακρίνει κάθε εξελικτικό στάδιο της ζωής του παιδιού, με το σεβασμό του ρυθμού της εργασίας του, με τον ισότιμο διάλογο, με την προσαρμογή του προγράμματος μαθημάτων στα ενδιαφέροντα του παιδιού και γενικά με την παροχή σε αυτό μιάς αγωγής που θα στοιχεί στις ψυχοσωματικές του ανάγκες. (ό.π., σελ. 186).

### ***3. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας.***

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες της αγωγής του ανθρώπου. Η οικογένεια θέτει τα θεμέλια της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του. Το σχολείο έρχεται στη συνέχεια να επικοδομήσει στο θεμέλιο αυτό νέα στοιχεία, συμβάλλοντας έτσι στην παραπέρα εξέλιξη κάθε πλευράς της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Στο παρελθόν η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών παιδευτικών παραγόντων ήταν περιορισμένη και μερικές φορές εντελώς ανύπαρκτη. Σήμερα πιστεύουμε πως, για να έχουμε μία αποτελεσματική αγωγή που θα οδηγεί στην ολόκληρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, σχολείο και οικογένεια, οι δύο αυτοί παράγοντες που με το παιδαγωγικό τους έργο επιδιώκουν τον αυτό σχεδόν σκοπό, δεν πρέπει να δρουν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, αλλά θα πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται στο έργο της αγωγής. Έτσι μπορεί το σχολείο να γνωρίζει το μαθητή καλύτερα

και να ρυθμίζει το παιδευτικό του έργο βάσει της γνώσης αυτής. Η οικογένεια εξάλλου με την καθοδήγηση και συμπαράσταση τους σχολείου (σχολή γονέων) μπορεί να οδηγείται σε πιο αποτελεσματικές μορφές αγωγής σχετικά με βασικά θέματα ζωής (επαγγελματικός προσανατολισμός, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση). (ό.π., σελ. 186).

**4. Ατομική εξέλιξη του ανθρώπου και εξατομίκευση της αγωγής του** (εξατομικευμένη ή προσωπική αγωγή: education individualisee, personnalisee).

Σήμερα πιστεύουμε πως το υποκείμενο της αγωγής, δηλαδή ο κάθε νέος άνθρωπος, είναι μία ιδιόρρυθμη και ανεπανάληπτη ύπαρξη, που διακρίνεται από τους άλλους ανθρώπους λόγω των ατομικών διαφορών που τον χαρακτηρίζουν. Η ατομική αυτή υπόσταση του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα κληρονομικών παραγόντων και επιδράσεων του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η σύγχρονη παιδαγωγική, επιδιώκοντας κυρίως την ατομική - προσωπική εξέλιξη του νέου ανθρώπου, έχει καθιερώσει την αρχή της εξατομίκευσης της αγωγής και μάλιστα της διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι, στο σημερινό σχολείο κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη οντότητα, ως ιδιαίτερη περίπτωση, και κατά συνέπεια οι παιδευτικές και διδακτικές παρεμβάσεις του παιδαγωγού πρέπει να γίνονται προς αυτόν σύμφωνα με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις προσωπικές ανάγκες, και την όλη ψυχοσωματική του υπόσταση. Η εξατομικευμένη και προσωπική αυτή αγωγή πιστεύεται σήμερα πως διευκολύνει σημαντικά την προς την ωριμότητα πορεία του νέου ανθρώπου, συγχρόνως όμως και την ευρύτερη κοινωνική πρόοδο. (ό.π., σελ. 187).

### **5. Κοινωνική εξέλιξη του ανθρώπου.**

Πέραν της διεύρυνσης της ατομικότητας του νέου ανθρώπου, η σύγχρονη αγωγή πρέπει να αποσκοπεί εξίσουν και στην κοινωνική του εξέλιξη, δηλαδή στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του, που συνδέεται έμμεσα με την προσωπική του ευτυχία αλλά και με την πρόοδο της κοινωνίας. Μεθοδολογικά τούτο είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη χρησιμοποίηση κατάλληλων παιδευτικών μέσων που θα συμβάλλουν στην παραπέρα διεύρυνση της κοινωνικής πείρας του νέου ανθρώπου, στη διαμόρφωση εκ μέρους του κατάλληλων στάσεων έναντι προσώπων και θεσμών, στην τροποποίηση της κοινωνικής του συμπεριφοράς, στην άμβλυνση του εγωκεντρισμού του, στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και την απάλειψη αντικοινωνικών τάσεων και συναισθημάτων. Προς επίτευξη μάλιστα του σκοπού αυτού ιδρύθηκαν σε ορισμένες χώρες τα λεγόμενα "κοινωνιοκεντρικά" σχολεία (Society - centered Schools), στα οποία δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική παρά στην ατομική εξέλιξη του μαθητή. (ό.π., σελ. 187).

### **6. Αυτενέργεια του μαθητή.**

Σύμφωνα με αυτή θα πρέπει να δίδεται στο μαθητή ελευθερία για να αναπτύξει αυτενέργεια σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Η αυτενέργεια έχει ως αφετηρία αλλά και τέρμα τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, είναι δηλαδή αποτέλεσμα διανοητικών διεργασιών και συναισθηματικών καταστάσεων και αναγκών του ατόμου, που το ωθούν θετικά προς ορισμένο ή ορισμένους σκοπούς, από την επίτευξη των οποίων δοκιμάζει τούτο έντονη ικανοποίηση. Η σχολική κυρίως αγωγή σήμερα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την ζωτικότητα και την αυθορμησία, την ορμή για έκφραση και ανακοίνωση, που εκ φύσεως περικλείει ο νέος άνθρωπος, όπως επίσης και την πρωτοβουλία που μπορεί να

αναπτύξει αυτός, όταν δημιουργηθούν στο σχολικό περιβάλλον οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Έτσι, με την αυτενέργεια ο νέος άνθρωπος μπορεί να απαγκιστρωθεί από το συνήθη (παραδοσιακό) τρόπο αγωγής και μάθησης που ακόμη και σήμερα πολλές φορές τον κρατάει δέσμιο της παθητικής ακρόασης του μονόλογου του διδάσκοντος, της στείρας απομνημόνευσης, της μηχανικής επανάληψης, της ακινησίας και συνήθως του κοινού σχολικού εγχειριδίου, και να ενταχθεί σταδιακά στο χώρο της ελεύθερης ενέργειας, της πνευματικής αλλά και σωματικής δράσης, της αυθόρμητης πρωτοβουλίας για εξερεύνηση και δυναμική μάθηση, του ελεύθερου εποικοδομητικού διαλόγου, της κατάκτησης της εμπειρίας από την προσωπική επαφή με τα πράγματα και τα φαινόμενα και τέλος της δημιουργικής έκφρασης. (ό.π., σελ. 188).

### **7. Συμμετοχική αγωγή.**

Η αγωγή σήμερα δεν είναι "παιδοκεντρική" ούτε "διδασκαλοκεντρική", όπως άλλοτε. αλλά μία διαδικασία "**συμμετοχική**", συνεργατική ή ακόμη θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε και ως "ομαδοκεντρική", κατά την οποία το παιδί ή η ομάδα της σχολικής τάξης δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες των παιδευτικών παρεμβάσεων των ενηλίκων, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην αγωγή και στη λήψη κάθε απόφασης που αφορά την όλη σχολική ζωή. Στην παιδευτική διαδικασία δεν πρέπει να τονίζεται υπερβολικά ο ρόλος του ενός μόνο, συντελεστή της αγωγής, του παιδαγωγού ή του παιδιού, και να υποτιμάται η λειτουργία του άλλου, όπως γινόταν στο παρελθόν. Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί ισότιμους τους ρόλους και των δύο συντελεστών της παιδευτικής διαδικασίας, και του παιδιού και του παιδαγωγού. Στη δυαδική αυτή μορφή ενότητας (παιδαγωγού - παιδιού) θεμελιώνεται η παιδαγωγική σχέση και η όλη

ψυχοδυναμική της σχολικής τάξης. Σύμφωνα λοιπόν με την παιδαγωγική αυτή άποψη η αγωγή δεν θεωρείται σήμερα ως μία διαδικασία, στην οποία τα πάντα ρυθμίζει η δυναμική βούληση και παρέμβαση του ενήλικου παιδαγωγού ή τα πάντα προσαρμόζονται στα μέτρα του παιδιού, αλλά ως μία επικοινωνία, στην επιτυχία της οποίας συμβάλλουν εξίσου και οι δύο αυτοί παράγοντες. Έτσι, η αγωγή προβάλλει σήμερα ως αποτέλεσμα της επενέργειας διαφόρων παραγόντων, που λειτουργούν στο πλαίσιο της σχεδιοδυναμικής της σχολικής τάξης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, όπου πραγματώνεται η παιδευτική αυτή επικοινωνία.

### **8. "Διαβίου παιδεία".**

Αντικείμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής δεν αποτελεί η αγωγή μόνο του αναπτυσσόμενου ατόμου (παιδιού, εφήβου), όπως στο παρελθόν, αλλά του ανθρώπου γενικά σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της ζωής του, από τη γέννηση μέχρι το θάνατο (αγωγή ενηλίκων ή λαϊκή επιμόρφωση, Adult Education). Σύμφωνα με το παιδαγωγικό αυτό μοντέλο, τον πρώτο - ίσως και τον σημαντικότερο - λόγο στη συνεχή παιδεία του ανθρώπου έχει η σχολική αγωγή. Θεμελιωμένη σήμερα σε εντελώς νέες σκοποθετικές και μεθοδολογικές βάσεις, θα πρέπει να αποτελέσει το προοίμιο της "διαβίου παιδείας" του ανθρώπου, να εθίζει δηλαδή αυτών κατά τη σχολική του ζωή σε μία συνεχή αυτοαγωγή. Κατ'αυτόν τον τρόπο θα του δώσει τη δυνατότητα στη μετέπειτα ζωή του μόνος πλέον να επιδιώκει την πνευματική του υποστήριξη και ανανέωση. Έτσι η αγωγή γίνεται μία συνεχής μορφωτική διαδικασία που διαρκεί όσο και η ζωή του ανθρώπου (long life education - educ, permanente). Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε πως η σύγχρονη αυτή μορφή αγωγής και παιδείας που αναφέρεται

στον άνθρωπο κάτω από όλες τις δυνατές μορφές πραγμάτωσής του στον κόσμο, βασίζεται στην επιτακτική ανάγκη της εποχής μας. (ό.π., σελ. 189).

α) Για μία πιο ουσιαστική συνέχιση και διεύρυνση της αρχικής γενικής ή της επαγγελματικής του μόρφωσης (αλφαριθμητισμός, επαγγελματική επιμόρφωση, μεταπτυχιακές σπουδές) στη μετέπειτα ζωή του. Η μεταγενέστερη αυτή συνεχής παιδεία του ανθρώπου πρέπει να μένει προσαρμοσμένη στις ανάγκες του, που με την πάροδο του χρόνου πολλαπλασιάζονται και διαφοροποιούνται, συγχρόνως δε και στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι, με αυτή την παιδεία ο άνθρωπος θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τη φρενίτιδα των σύγχρονων κοινωνικών μετασχηματισμών.

β) Για τη δημιουργική χρήση και αξιοποίηση εκ μέρους του ανθρώπου κατά τη σχολική, αλλά και τη μετασχολική του ζωή, όλων των σύγχρονων μορφωτικών πηγών (μέσα μαζικής ενημέρωσης, ιδρύματα ελεύθερου χρόνου, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον), οι οποίες θα μπορούσαν να καταστήσουν προσιτές σε αυτόν νέες γνώσεις και πληροφορίες. (ό.π., σελ. 189).

### ***9. Εγγύτητα στη ζωή.***

Η σύγχρονη παιδαγωγική, αξιοποιώντας τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα, έδωσε μία νέα κοινωνική διάσταση την αγωγή, προσπάθησε να δημιουργήσει μία ζωντανή σχέση μεταξύ παιδείας και ζωής. Έτσι η σχολική κυρίως παιδαγωγική στις ημέρες μας προσέλαβε ένα χαρακτήρα περισσότερο κοινωνικό.

Ο όρος "εγγύτητα στη ζωή" υποδηλώνει γενικά αυτή την τάση της αγωγής για μία μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική ενασχόλησή της στα καθημερινά προβλήματα του ανθρώπου. Η έκφραση αυτή περικλείει δύο εννοιολογικές κατευθύνσεις. Η πρώτη

είναι μία χρησιμοθηρική, ωφελμιστική κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία η σχολική αγωγή πρέπει να προετοιμάζει το νέο άνθρωπο για τις επαγγελματικές και υλικές ανάγκες της ζωής (σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός). Η δεύτερη προβάλλει το αίτημα της εποχής μας για μία ευρύτερη και ολοκληρωμένη αγωγή που, εκτός από την τυπική διδασκαλία, θα έχει ως θεμέλιο και την καθοδήγηση και τη συμβουλή (οδηγητική - συμβουλευτική) και θα αποσκοπεί στη βιολογική ανάπτυξη του νέου ανθρώπου (σεξουαλική διαπαιδαγώγηση), στην συναισθηματική του ωρίμανση, στην προαγωγή της κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη της θρησκευτικότητάς του, στη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής του υγείας (προληπτική παιδαγωγική - σχολική διάγνωση) κ.λ.π. (ό.π., σελ. 199).

Η αρχή αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την αγωγή σήμερα, σε μία εποχή που συμβαίνουν ταχύτατες επιστημονικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις. Εάν η παιδεία δεν αναθεωρήσει και δεν προσαρμόσει τη σκοποθεσία και τη μεθοδολογία της στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, υπάρχει κίνδυνος να αποβεί ένας θεσμός που θα λειτουργεί απομακρυσμένος από το πνεύμα της εποχής του. (ό.π., σελ. 199).

10. Αγωγή για διεθνή κατανόηση, ειρήνη και συνεργασία των λαών (*educ. pour la comprehension internationale et pour la paix*). Η διεθνής κατανόηση, η συνεργασία και η ειρήνη μεταξύ των λαών είναι ένα θέμα, το οποίο απασχολεί σήμερα όχι μόνο τους γνωστούς διεθνείς οργανισμούς, τις πολιτικές ηγεσίες και άλλους πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς εκτός του χώρου της παιδείας αλλά και αυτή την ίδια την εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα. Με τη μορφή αυτή σχολικής αγωγής, με τα σχετικά προγράμματα, με τα κατάλληλα εγχειρίδια και τα λοιπά εποπτικά

μέσα καλλιεργείται η τάση για αμοιβαία κατανόηση, ανάπτυξη διαπολιτιστικών σχέσεων κι ειρηνική συμβίωση λαών με εντελώς διαφορετικά κοινωνικά και πολιτικά συστήματα, με ιδεολογικές, θρησκευτικές και φυλετικές διαφορές. (ό.π., σελ. 199).

#### **8.3.4. Οι μέθοδοι έρευνας της ψυχοπαιδαγωγικής.**

Οι ερευνητές ψυχολόγοι στην περιοχή της παιδαγωγικής ψυχολογίας, χρησιμοποιούν βασικά ως μέθοδο την αντικειμενική παρατήρηση, όπως και εκείνοι που ασχολούνται με τη γενική ψυχολογία ή με άλλους κλάδους ψυχολογίας. Ειδικότερα: α) παρατηρούν τα παιδιά σε φυσικές και αβίαστες καταστάσεις και δραστηριότητές τους, όπως π.χ. κατά το παιχνίδι τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα. β) Διεξάγουν πειράματα, στα οποία δημιουργείται μιά ορισμένη ατμόσφαιρα, όπου τοποθετούνται τα παιδιά ή ταπειραματόζωα, γίνονται παρατηρήσεις και συνάγονται πορίσματα. Συλλέγονται και πληροφορίες για τα παιδιά από τους γονείς ή από άλλα πρόσωπα, που φροντίζουν για τη διατροφή, την υγεία και την αγωγή τους. Επίσης υποβάλλονται ερωτηματολόγια και στα ίδια τα παιδιά, όταν αυτά είναι τουλάχιστο πάνω από 10 χρονών, για να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τις επιθυμίες, τις διαθέσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ασχολίες τους. Κατά την εξέταση της προσωπικότητας θα αναφερθούν αναλυτικά οι μέθοδοι για την εκτίμησή της. Τις ίδιες μεθόδους, χρησιμοποιεί και η παιδαγωγική ψυχολογία, αφού και αυτή, όπως είπαμε, έχει ως αντικείμενο σπουδής κυρίως την προσωπικότητα των παιδιών. (Σάκκας Δ., 1977, σελ. 18).



### 8.3.5. Η αξία της ψυχοπαιδαγωγικής.

Η σπουδή της παιδαγωγικής ψυχολογίας είναι απαραίτητη για όλους όσοι ασκούν αγωγή, ιδιαίτερα μάλιστα για το δάσκαλο, που στο παιδαγωγικό έργο του είναι ανάγκη να μη περιορίζεται μόνο στο "ένστικτό" του και στην πρακτική εμπειρία, αλλά να στηρίζει την παιδαγωγική του ενέργεια στα πορίσματα της ψυχολογικής έρευνας. Οι γονείς στο σπίτι και οι δάσκαλοι στο σχολείο αντιμετωπίζουν προβλήματα αγωγής και συχνά περιέρχονται σε αμηχανία για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθησή τους. Δεν κατανοούν το μάθημα, δεν προσέχουν, δεν ενδιαφέρονται, δε μελετούν. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται βοήθεια. Άλλα παιδιά παρουσιάζουν επιθετικότητα ή τάσεις φυγής, πείσμα, ζηλοτυπία, νευρικότητα, απογοήτευση, τάσεις προς το ψέμα ή την κλοπή κ.τ.λ. Και αυτά χρειάζονται βοήθεια, ορθή διαπαιδαγώγηση. Όσοι ασκούν αγωγή είναι σε θέση να τα βοηθούν, όταν γνωρίζουν ψυχολογία και μάλιστα παιδαγωγική. Και όχι μόνο μπορούν να τα βοηθούν, αλλά είναι και σε θέση να αποτρέπουν τη δημιουργία συνθηκών που προκαλούν την προβληματική συμπεριφορά. (Σάκκας Δ., 1977, σελ. 21).

Η παιδαγωγική ψυχολογία προσφέρει τις αναγκαίες ψυχολογικές γνώσεις για την προσωπικότητα του παιδιού, ώστε να ασκείται η ορθή διαπαιδαγώγηση και όταν παρουσιάζονται προβλήματα να αντιμετωπίζονται ορθά. Επίσης παρέχει τη βασική ψυχολογική θεωρία για την ανάπτυξη των πνευματικών λειτουργιών και για τη μάθηση, ώστε οι δάσκαλοι, έχοντας αυτήν υπόψη τους και εφαρμόζοντάς την, να επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών. (ό.π., σελ. 21).

Η παιδαγωγική ψυχολογία δε βοηθάει απλώς τους γονείς και τους δασκάλους, αλλά και τους προβληματίζει και τους υποχρεώνει να σκέπτονται ότι η αγωγή είναι δύσκολο έργο και ότι δεν αρκεί μόνο για την άσκησή της η κλίση αλλά χρειάζεται και γνώση ψυχολογική και παιδαγωγική. (ό.π., σελ. 22).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9°

### **9.1. «Κοινωνική εργασία στα σχολεία - Ιστορική αναδρομή»**

Η ίδρυση μιας κοινωνικής υπηρεσίας με το όνομα Hull House, το 1889, από την πρωτόπλο του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού, Jane Addams, σε μια βιομηχανική συνοικία του Σικάγου, θεωρείται βασικός σταθμός για την ανάπτυξη της κοινωνικής εργασίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το Σικάγο, όπως και άλλες πόλεις των Η.Π.Α., είχαν κατακλυσθεί από μετανάστες. Τα παιδιά των μεταναστών δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του σχολείου, αφού είχαν ελάχιστες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας. (Σταθόπουλος Π., 1995, σελ. 207).

Οι γονείς τους είχαν ακόμη περισσότερες δυσκολίες, όχι μόνο με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αλλά και με την προσαρμογή τους στο νέο αστικό περιβάλλον, στο βαθμό που προέρχονταν κυρίως από αγροτικές περιοχές. Οι δάσκαλοι αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους. Το 1913, οι αρχές της πόλης Rochester διόρισαν ένα «επισκέπτη δάσκαλο», έργο του οποίου ήταν η «βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων» (Μπρούζος, 1992, σελ. 4636). Τα θετικά αποτελέσματα αυτού του θεσμού βρήκαν ανταπόκριση σε όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α. Σταδιακά καθιερώθηκε η λειτουργία της κοινωνικής υπηρεσίας σε όλα τα σχολεία. Σήμερα απασχολούνται 10.000 κοινωνικοί λειτουργοί, εξειδικευμένοι στην κοινωνική εργασία σε εκπαιδευτικά πλαίσια. (ό.π., σελ. 207).

Το αντικείμενο απασχόλησης και τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία έχουν αλλάξει, ανάλογα με

τις ευρύτερες αλλαγές στην κοινωνία. Στις αρχές του αιώνα, οι κοινωνικοί λειτουργοί είχαν στοχο την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην κοινότητα και το σχολείο. Στην επόμενη δεκαετία παρατηρήθηκε έξαρση της παιδικής εγκληματικότητας. Έτσι, το ενδιαφέρον των κοινωνικών λειτουργών στράφηκε στην πρόληψη της παραπτωματοκότητας των ανηλίκων. Στη δεκαετία του 1930, και μέχρι το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου το 1945, η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών και η πρακτική της κοινωνικής εργασίας επηρεάστηκε έντονα από την ψυχολογία και την ψυχανάλυση. Αντίστοιχη υπήρξε και η επίδραση στη σχολική κοινωνική εργασία, όπου η έμφαση δόθηκε στη μέριμνα των ψυχικά παραμελημένων / διαταραγμένων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών, με απώτερο σκοπό την παραμονή τους στα κανονικά σχολεία. Στη δεκαετία του 1960, επηρεασμένοι από το κίνημα των κοινωνικών δικαιωμάτων των Μαύρων αλλά και των άλλων εθνοτήτων, το ενδιαφέρον των σχολικών κοινωνικών λειτουργών μετατοπίστηκε στην προάσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών οι οποίοι προέρχονταν από κοινωνικά μη - προνομιούχες ομάδες. (ό.π., σελ. 207).

Στη δεκαετία του 1980 δόθηκε έμφαση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ώστε να ενσωματωθούν στα κανονικά σχολεία, καθώς επίσης και στην εργασία με την κοινότητα, με στοχο την πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων τα οποία επιδρούν αρνητικά στην μάθηση. (ό.π., σελ. 207).

Στην Αγγλία συνυπάρχουν οι επιτηρητές σχολικής φοίτησης και οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί. Βασικό καθήκον των πρώτων είναι ο έλεγχος της υποχρεωτικής φοίτησης ιδιαίτερα των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ως αποστολή την ανάπτυξη

υπηρεσιών, αποτελώντας έτσι συνδυαστικό κρίκο μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και των κοινωνικών υπηρεσιών στην κοινότητα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί ανήκουν οργανικά στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, και είναι αποσπασμένοι στις εκπαιδευτικές περιφέρειες. (ό.π., σελ. 208).

Στη Γερμανία, η κοινωνική εργασία στα σχολεία ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, στο πλαίσιο πειραματικών προγραμμάτων. Στη συνέχεια, τα προγράμματα αυτά καθιερώθηκαν σε μόνιμη βάση. Στη χώρα αυτή, ο θεσμός του σχολικού κοινωνικού λειτουργού καθιερώθηκε πολύ αργότερα από τον θεσμό του κοινωνικού παιδαγωγού. Τα συσσωρευμένα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών, καθώς και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, κατέστησαν αναγκαία την θεσμοθέτηση των κοινωνικών υπηρεσιών στα σχολεία (ό.π., σελ. 208).

## 9.2. «Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία»

Ο Σταθόπουλος (1995) αναφέρει πως το σχολείο στις σύγχρονες κοινωνίες καλείται να ανταποκριθεί και να εκπληρώσει πολλούς ρόλους : να μεταδώσει γνώσεις και αξίες στα νέα παιδιά, να γίνει φορέας κοινωνικής αλλαγής και πολιτικής αγωγής. Οι στόχοι αυτοί, πολύ συχνά, ούτε σαφείς είναι, ούτε αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους πολίτες γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ούτε το χρόνο ούτε και τις γνώσεις και τις επιστημονικές δεξιότητες για ν'ανταποκριθούν στις πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και των γονέων, αλλά και στις προσδοκίες της κοινωνίας. Η κοινωνική υπηρεσία καλείται να αντιμετωπίσει ένα μέρος αυτών των αναγκών. Οι κοινωνικοί

λειτουργοί έχουν την δυνατότητα να συμβάλλουν, με τις γνώσεις και τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών αλλάζουν από βαθμίδα σε βαθμίδα, αλλά οι βασικοί ρόλοι και τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών δεν διαφέρουν τόσο πολύ. Ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να εφαρμόσει μεθόδους και τεχνικές της κοινωνικής εργασίας σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή με άτομα, οικογένειες και ομάδες, να εφαρμόσει τεχνικές ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και τέλος, να εργασθεί σε μακρο-επίπεδο, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας με κοινότητες, του κοινωνικού σχεδιασμού και της κοινωνικής δράσης, προκειμένου να υπάρξουν επιθυμητές αλλαγές σε επίπεδο κοινότητας (Σταθόπουλος Π., 1995, σελ. 209).

### **9.2.1. Συνεργασία με άτομο-οικογένεια (μικρο-επίπεδο)**

Ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους και τεχνικές της κοινωνικής εργασίας με άτομα, οικογένειες και ομάδες στο σχολείο, όπως και σε άλλα πλαίσια. Στο σχολείο, η εργασία του εστιάζεται στο μαθητή, την οικογένεια και ιδιαίτερα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι γνωρίζουν τον μαθητή. Ο κοινωνικός λειτουργός ενημερώνεται συνήθως από κάποιον εκπαιδευτικό για προβλήματα μάθησης, προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου μαθητή, και καλείται να διερευνήσει τις αιτίες που προκαλούν τις οποίες δυσκολίες του μαθητή και να βοηθήσει ώστε να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά και να αρθούν τα εμπόδια για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την σχολική πρόοδο. (Σταθόπουλος Π., 1995, σελ. 209).

Ο Σταθόπουλος (1995), διακρίνει έναν βασικό ρόλο του κοινωνικού λειτουργού που είναι η εργασία με «προβληματικά παιδιά». Η εργασία του κοινωνικού λειτουργού με τα παιδιά αυτά περιλαμβάνει συνεργασία με το δάσκαλο ή και το Διευθυντή του σχολείου, ώστε να πληροφορηθεί επακριβώς ο κοινωνικός λειτουργός πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα, ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τον κοινωνικό λειτουργό, πως οι ίδιοι προτίθενται να συνεργαστούν μαζί του ώστε ο μαθητής να αντιμετωπίσει τα «προβλήματά» του. (ό.π., σελ. 209).

Τα πιο συνηθισμένα παράπονα / προβλήματα που φέρουν οι εκπαιδευτικοί στους κοινωνικούς λειτουργούς σχετίζονται με την ελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων, τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, την έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα προβλήματα σχέσεων με άλλους μαθητές ή το εκπαιδευτικό προσωπικό. (ό.π., σελ. 209).

Ο κοινωνικός λειτουργός γνωρίζει ότι τα προβλήματα αυτά οφείλονται «σε ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή, των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια» (Σουραπά - Ασημακοπούλου, 1995, σελ. 5). Σκοπός της εργασίας του κοινωνικού λειτουργού με το μαθητή, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, είναι να βοηθήσει το μαθητή τελικά να αξιοποιήσει τις ικανότητές του, να αποκτήσει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να καλύψει τυχόν ακάλυπτες συναισθηματικές ανάγκες για κοινωνική αναγνώριση και αυτοεκτίμηση, τις οποίες το περιβάλλον της οικογένειας ή του σχολείου δεν έχει επιτυχώς ικανοποιήσει. Ο κοινωνικός λειτουργός έχει την ευθύνη να δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε το παιδί να προσπαθήσει να επιτύχει. (ό.π., σελ. 209).

Πολλές φορές τα προβλήματα των μαθητών είναι τόσο σοβαρά και πολύπλοκα ώστε η κοινωνική υπηρεσία του σχολείου δεν μπορεί να τα αντιμετωπίσει. Τότε γίνεται παραπομπή στις εξειδικευμένες κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας : ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει το συντονισμό των ενεργειών των εμπλεκόμενων υπηρεσιών, και γίνεται ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των υπηρεσιών αυτών, της οικογένειας και του σχολείου. Η Σουρραπά - Ασημακοπούλου συνοψίζει τα προβλήματα με τα οποία μπορεί να ασχοληθεί ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό πλαίσιο ως εξής :

Παράλληλα με την εργασία με άτομα και οικογένειες, ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί και τη μέθοδο εργασίας με ομάδες. Αυτές οι ομάδες μπορεί να αποτελούνται από μαθητές οι οποίοι χρειάζονται ένα πλαίσιο - μια συντροφιά. Η συμμετοχή σε μία ομάδα μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να μάθει πως να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα, το θυμό, την επιθετικότητά του, να αποκτήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να δεχθεί αναγνώριση για τις ανάγκες του. Όπως επισημαίνει η Σουρραπά : «Η εργασία σε ομάδες μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο, γιατί μ'αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται οι βασικοί στόχοι που έχει θέσει ο κοινωνικός λειτουργός, της κοινωνικοποίησης, της εκμάθησης των δημοκρατιών διαδικασιών, της μετάδοσης αρχών και αξιών και της πρόληψης νέων προβλημάτων». (ό.π., σελ. 210).

Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα των ομάδων αυτών ποικίλλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το πολιτιστικό επίπεδο, τα οικονομικά μέσα του σχολείου. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι βέβαια από μόνες τους



χρησιμες, αφού καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και προσφέρουν την ευκαιρία για δημιουργική απασχόληση και ψυχαγωγία. Το σημαντικότερο όμως είναι η ταύτιση του κάθε μέλους της ομάδας με έναν ενήλικα που αποτελεί πρότυπο για μίμηση από το μαθητή. (ό.π., σελ. 210).

Τελικός στοχος όλων αυτών των ομάδων είναι η καλύτερη ένταξη του μαθητή στο σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τις κοινωνικές του σχέσεις. Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να διοργανώσει ομάδες για γονείς. Στις ομάδες αυτές, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν, μέσα σ'ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, τις δυσκολίες, τις απογοητεύσεις, τους φόβους, τα αισθήματα ανασφάλειας που έχουν για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και προσέγγισης με τα παιδιά τους. (ό.π., σελ. 210).

Ακόμη, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει ομάδες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Σκοπός του είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο και τις δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού και του δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών της κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών. Επιπλέον, στις ομάδες αυτές υπάρχει η δυνατότητα να συζητούνται, με αφορμή την παρουσίαση περιπτώσεων συγκεκριμένων μαθητών, θέματα εξουσίας / σχέσεων εκπαιδευτικών / μαθητών / οικογένειας τα οποία αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση όλων των μαθητών από το εκπαιδευτικό προσωπικό (ό.π., σελ. 210).

### 9.2.2. Συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα

Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, το επίπεδο και το είδος της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και επιστημόνων άλλων ειδικοτήτων εξαρτάται περισσότερο από το ενδιαφέρον και τη διάθεση των εκπαιδευτικών παρά από θεσμοθετημένους κανόνες συνεργασίας. Συνεπώς, η αντίληψη και η δέσμευση για διεπιστημονική προσέγγιση στα προβλήματα των μαθητών ποικίλλουν. Ο κοινωνικός λειτουργός έχει περιορισμένες δυνατότητες να πάρει ο ίδιος πρωτοβουλίες για ομαδική και διεπιστημονική συνεργασία, εφόσον τον κύριο λόγο για τέτοιες δραστηριότητες έχει ο Διευθυντής του Σχολείου. Ανάλογα με την πείρα, το ενδιαφέρον του και το βαθμό επιρροής που ασκεί στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός πνεύματος διεπιστημονικής συνεργασίας. Συνεργάζεται κατ'αρχήν με τους εκπαιδευτικούς, με τον διευθυντή, με τον ψυχολόγο ή τον ψυχίατρο, ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν οι περιπτώσεις του για επαγγελματική βοήθεια. (Σταθόπουλος Π., 1995, σελ. 211).

Ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει να επικοινωνήσει με την οικογένεια και να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα του οικογενειακού περιβάλλοντος κάθε περιστατικού, έχει ιδιαίτερες συναντήσεις με τον ίδιο τον μαθητή, ώστε να εξετάσει τα αίτια και τις δυσκολίες του, τα συναισθήματα και τις στάσεις του απέναντι στους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επικοινωνεί με τις κοινωνικές υπηρεσίες στην κοινότητα, για να εξετάσει τι δυνατότητες βοήθειας υπάρχουν. (ό.π., σελ. 211).

Με τα στοιχεία τα οποία συλλέγει, μπορεί να διαφωτίσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την

εκπαίδευση και την συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο. (ό.π., σελ. 211).

Στο τέλος ο Σταθόπουλος (1995), αναφέρει ότι μαζί με το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό - όπου υπάρχει τέτοια δυνατότητα - συμβάλλει με τις ειδικές γνώσεις του τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση ενός σχεδίου παρέμβασης. Αν χρειάζεται να γίνει παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες υγείας, κοινωνικής πρόνοιας, ειδικών σχολείων, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο για την παραπομπή και την εξασφάλιση της συνεργασίας από το μαθητή όσο και από την οικογένεια, το δικαστήριο ανηλίκων ή όποιον άλλο φορέα εμπλέκεται στην αντιμετώπιση του περιστατικού. (ό.π., σελ. 211).

Σε περιπτώσεις παραβίασης των νόμων περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μεγάλου αριθμού απουσιών, έκδηλης αντικοινωνικής / παράνομης συμπεριφοράς (λ.χ. χρήση, διακίνηση ναρκωτικών ουσιών, βανδαλισμού), ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αναλάβει την ευθύνη, σε συνεργασία με τον Διευθυντή, για τη συμμόρφωση του μαθητή με το νόμο. (ό.π., σελ. 211).

Στις χώρες που λειτουργούν στα εκπαιδευτικά πλαίσια κοινωνικές, συμβουλευτικές και υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αλληλοεπικάλυψη. Για το λόγο αυτό - παρά τις αντιδράσεις για συντεχνιακούς λόγους - η τάση είναι να ιδρύονται ενιαίες συμβουλευτικές υπηρεσίες, στις οποίες επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων συνεργάζονται ως διεπιστημονική / διακλαδική ομάδα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα και, ταυτόχρονα, μειώνεται η σύγχυση μεταξύ των μαθητών ως προς το ποια υπηρεσία μπορεί να καλύψει, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τις ανάγκες τους. Η υπηρεσία αυτή

αποτελείται, κατά κανόνα, από σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και επισκέπτη υγείας. Οσάκις χρειάζεται, καλείται ψυχίατρος και άλλοι ειδικοί : επιμελητές ανηλίκων, κληρικοί, νοσηλευτές (ό.π., σελ. 211).

### **9.2.3. Συνεργασία με Κοινότητα, συντονισμός φορέων πρόνοιας (μακρο-επίπεδο).**

Η παρουσία του έργου του κοινωνικού λειτουργού σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει κυρίως περιοριστεί στη χρησιμοποίηση των μεθόδων κοινωνικής εργασίας με άτομα, οικογένειες και ομάδες για την αντιμετώπιση μαθητών με κάποιο πρόβλημα. (Σταθόπουλος Π., 1995, σελ. 212).

Ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται επίσης με στοχο την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων. Γι' αυτό, μέσα στο σχολείο, αναλαμβάνει δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κάποιο έκδηλο πρόβλημα. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι μορφωτικές ή πολιτιστικές εκδηλώσεις, ώστε οι μαθητές να μπορούν σωστά να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Μέσα από τέτοιες ομάδες (χορωδίας, μουσικής, θεάτρου, χειροτεχνίας, πεζοπορίας κ.τ.λ.), μπορούν να προσαρμοστούν οι μαθητές στο κοινωνικό τους περιβάλλον, να δημιουργήσουν φιλίες και γενικά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα ως ενεργά μέλη του (ό.π., σελ. 212).

Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, με στοχο αφ' ενός μεν την κινητοποίηση και ενεργοποίηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής γενικά και αφ' ετέρου την αντιμετώπιση θεμάτων τα οποία αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο σχολείο. Τέτοια θέματα αφορούν την εκδήλωση βίας, ρατσισμού εναντίον συγκεκριμένων

ομάδων του πληθυσμού, ξενοφοβίας, διακίνησης ναρκωτικών στο περιβάλλον του σχολείου. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με την συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, των συλλόγων των γονέων, των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών, της αστυνομίας κ.α. Ο κοινωνικός λειτουργός, με την εφαρμογή της μεθόδου της κοινωνικής εργασίας με την κοινότητα, έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει, να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων. (ό.π., σελ. 212).

Είναι προφανές ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο αγγίζει κάθε γονέα. Γι' αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός ο οποίος εργάζεται με πλαίσιο το σχολείο έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τους περισσότερους γονείς και να τους κινήσει το ενδιαφέρον για ανάληψη δράσης σε θέματα που αφορούν κρίσιμα ζητήματα της ασφάλειας της συναισθηματικής και κοινωνικής προστασίας των παιδιών τους. Αλλωστε οι γονείς είναι πιο προσιτοί, γιατί η επαφή τους με το σχολείο εντάσσεται μέσα στις φυσιολογικές ασχολίες ανθρώπων που έχουν παιδιά, είναι δηλαδή αχρωμάτιστη από οποιοδήποτε αξιολογητικό χαρακτηρισμό. (ό.π., σελ. 212).

Τέλος, η συνεργασία με τους γονείς συμβάλλει και στη στενότερη και πιο εποικοδομητική σχέση των εκπαιδευτικών και του συλλόγου γονέων, κάτι το οποίο, εν τέλει, έχει θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των μαθητών (ό.π., σελ. 212).

### **9.3. «Κοινωνική εργασία» ή «Κοινωνική παιδαγωγική»**

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (1993), ο όρος «κοινωνική παιδαγωγική» δημιουργεί σύγχυση τόσο στους συναδέλφους που

απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και σ'αυτούς που εργάζονται έξω από τον τομέα αυτό, καθότι η συντριπτική πλειοψηφία είτε έχει εκπαιδευθεί στην Αμερική ή στην Ελλάδα, όπου η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών δεν διαφέρει σε τίποτε από εκείνη που παρέχεται στους σπουδαστές των παραπάνω χωρών. Πριν αναφερθούμε στην προέλευση του όρου «κοινωνική παιδαγωγική» και στη σχέση της με την κοινωνική εργασία, θα αναφερθούμε περιληπτικά στη σχέση της παιδαγωγικής με την κοινωνική παιδαγωγική. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 53).

### **9.3.1. Η σχέση μεταξύ της κοινωνικής παιδαγωγικής και της κοινωνικής εργασίας.**

Ο όρος «κοινωνική εργασία» ήλθε από την Αμερική μετά το δεύτερο παγκόσμιο και αναφέρεται σε ιδρύματα με «καθαρές παροχές εφοδιασμού χωρίς παιδαγωγική πρόθεση» (π.χ. σε γηροκομεία, θεραπευτήρια κ.λ.π.). Αντίθετα, η κοινωνική παιδαγωγική χαρακτηρίζει τομείς με «παιδαγωγικές προθέσεις» (IBEN 1971, σελ. 234). Ο MOLLENHAUER θεωρεί ως «κοινωνική παιδαγωγική» τη «θεωρία της Μέριμνας για τους Νέους». Μετά τις μεταρρυθμίσεις στον τομέα της κοινωνικής εργασίας την περίοδο της Πρώτης Γερμανικής Δημοκρατίας διαπιστώνεται μια σύγκλιση κοινωνικής εργασίας και κοινωνικής παιδαγωγικής, οι οποίες αρχίζουν να αλληλοσυμπληρώνονται αναφορικά με τις υπηρεσίες τους για την «κοινωνικοποίηση και αγωγή των παιδιών και των νέων, τη βοήθεια και υποστήριξη σε ατομικές καταστάσεις κρίσης, τη φροντίδα σε περίπτωση ασθένειας και μεγάλης ηλικίας» και γενικά σαν βοήθεια για την αυτόνομη αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων σε όλες τις μορφές ζωής των ενδιαφερομένων (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 56).

Ο Ζωγράφου (1993) παρατηρεί πως με την πάροδο του χρόνου πραγματοποιείται μια ενσωμάτωση της κοινωνικής παιδαγωγικής (που έχει σαν στοχο τα παιδιά και τους νέους) και της κοινωνικής εργασίας (που έχει ως τομέα δραστηριότητας την κοινωνική πρόνοια, που παρέχει μόνο υλική βοήθεια). Η κοινωνική εργασία διαπιστώνει ότι μια κοινωνική εργασία χειραφέτησης δεν είναι δυνατή μόνο με υλικές παροχές και θεραπευτικές μεθόδους και πρέπει να συμπληρωθεί με την επιμορφωτική εργασία. Από την άλλη πλευρά η κοινωνική παιδαγωγική αντιλαμβάνεται ότι η αγωγή και η μόρφωση είναι μια διαδικασία που διαρκεί ολόκληρη τη ζωή και δεν περιορίζεται μόνο στην παιδική και εφηβική ηλικία. (ό.π., σελ. 57).

Επιπλέον, η εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης και ζημιών απαιτεί και κοινωνικο-θρησκευτικά και κοινωνικο-πολιτικά μέσα. Ο LATTKE διαπιστώνει την ύπαρξη μιας πολύ στενής σχέσης μεταξύ της κοινωνικής εργασίας και της παιδαγωγικής, διότι η κοινωνική εργασία δεν έχει μόνο μια «δευτερεύουσα εντολή διαπαιδαγώγησης του λαού, αλλά και ένα παιδαγωγικό πυρήνα, ο οποίος αιτιολογείται μεταξύ άλλων, και από τα παρακάτω πραγματικά γεγονότα:» (ό.π., σελ. 57).

1. Η βοήθεια με την έννοια της συμπαράστασης και υποστήριξης αποτελεί στην ουσία μια παιδαγωγική πράξη. Με το να προσπαθήσει κανείς να βοηθήσει ένα άτομο, δεν σημαίνει ότι πρέπει να του πει, τι πρέπει να κάνει, αλλά να του μάθει να επιλέξει μία από τις πολλές δυνατότητες εποικοδομητικής αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Συνεπώς, το άτομο διδάσκεται να δεχεται ή να απορρίπτει μια βοήθεια, πράγμα που ισχύει και για την κοινωνική εργασία.

2. Τόσο η κοινωνική εργασία όσο και η παιδαγωγική έχουν ως γενικό στοχο την αυτοπραγμάτωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου με την έννοια της χειραφέτησης.

3. Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού είναι τότε μόνο αποτελεσματική, όταν γίνεται μεθοδικά και με τη χρήση των καταλλήλων παιδαγωγικών μέσων (π.χ. την πληροφόρηση, διδασκαλία, επιμόρφωση, ενθάρρυνση ή απόρριψη, τη συμβούλευση και την υπόμνηση, τη συζήτηση και τη σιωπή), πράγμα που εφαρμόζουν καθημερινά οι κοινωνικοί λειτουργοί, χωρίς, όμως, να το έχουν συνειδητοποιήσει.

4. Επιπλέον, η κοινωνική εργασία έχει ήδη αποκτήσει την πρόσβαση στους τομείς της επιμόρφωσης νέων και ενηλίκων και συνεπώς, σε ένα μεγάλο αριθμό φορέων στον κρατικό και ιδιωτικό τομέα (λαϊκή επιμόρφωση, συνδικαλισμός, σύλλογοι, φιλανθρωπικές και πολιτικές οργανώσεις, οικονομία κ.λ.π.). (ό.π., σελ. 58).

Βέβαια στην πράξη η παιδαγωγική δραστηριότητα των κοινωνικών λειτουργών έχει πολλούς περιορισμούς, οι οποίοι οφείλονται όχι μόνο στις αντιστάσεις που παρουσιάζονται στους διάφορους τομείς δραστηριότητας και στις ελλείψεις των ιδίων των κοινωνικών λειτουργών για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, αλλά και στην έλλειψη κατανόησης εκ μέρους πολλών φορέων κοινωνικής εργασίας που δεν διαθέτουν την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή και τις διευκολύνσεις για την αποτελεσματική εργασία αγωγής και επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα να θεωρείται συχνά ο κοινωνικός λειτουργός σαν διοικητικό όργανο (βλέπε σχετικά Ζωγράφου 1989). Ο IBEN υποστηρίζει ότι η κοινωνική εργασία είναι το μεγαλύτερο πεδίο εργασίας, μέσα στο οποίο η κοινωνική παιδαγωγική καταλαμβάνει ένα μεγάλο χώρο (ό.π., σελ. 59).



Ο FLAMM θεωρεί την κοινωνική παιδαγωγική σαν μια ειδική κατεύθυνση της κοινωνικής εργασίας. Οι κοινωνικοί παιδαγωγοί εργάζονται στα πεδία δραστηριότητας, τα οποία έχουν ως βασικό καθήκον την παιδαγωγική εργασία (διάφοροι τομείς της πρόνοιας νέων, παιδικοί σταθμοί, αναμορφωτήρια παιδών, νέων, σωφρονιστήρια, κέντρα ψυχαγωγίας και επιμόρφωσης νέων, κοινωνική εργασία με νέους, στις φυλακές, εκπαιδευτικά ιδρύματα κ.λ.π.). Ο εκδότης του βιβλίου «βασικοί όροι και μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας», το οποίο περιλαμβάνει άρθρα του HENRY MAAS (SOCIAL WORK), της GISELA KONOPKA (SOCIAL GROUP WORK) και της G. CARTER (SOCIAL COMMUNITY ORGANISATION), δεν κάνει καμία διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους και βλέπει την κοινωνική και κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία ως ένα «ενιαίο λειτουργικό σύστημα κοινωνικών βοηθειών» (ό.π., σελ. 59).

Επιπρόσθετα, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι ένας διαχωρισμός της κοινωνικής από την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία θα «κατέστρεφε τον ουσιαστικό πυρήνα της κοινωνικής παιδαγωγικής ο οποίος είναι ακριβώς σ' αυτή τη σύνδεση του παιδαγωγικού και του κοινωνικού τομέα, της εκπαίδευσης και της μόρφωσης, της πραγμάτωσης της ανθρώπινης ελευθερίας, ανάπτυξης και αυτοπραγμάτωσης και των εξωτερικών, ακόμη και οικονομικών προϋποθέσεων και όρων. Κάθε διαίρεση, κάθε χωρισμός του γενικού τομέα της κοινωνικής εργασίας και της κοινωνικής παιδαγωγικής χαράσσει τεχνητά όρια, δυσκολεύει τη συνεργασία και την περαιτέρω ανάπτυξη και αποτελεί εμπόδιο για το μέλλον ολόκληρου του τομέα. Αυτή η διαίρεση έχει ιστορική προέλευση και προήλθε, εν μέρει τυχαία, από συνθήκες που σήμερα είναι ξεπερασμένες και δεν υπάρχουν» (ό.π., σελ. 59).

Αναφορικά με τις τρεις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας (κοινωνική εργασία με άτομα, κοινωνική εργασία με ομάδα, κοινωνική εργασία με κοινότητα) ο PFAFFENBERGER διαπιστώνει ότι οι παραπάνω μέθοδοι είναι «βασικές για όλους τους τομείς και όλες τις μορφές κοινωνικής και κοινωνικοπαιδαγωγικής εργασίας και ακριβώς γι' αυτό το λόγο, σχηματίζουν τον πιο δυνατό και σαφή συνδετήρα ανάμεσα σε διάφορους επί μέρους τομείς, οι οποίοι κατά τα άλλα διαφέρουν ποικιλοτρόπως ως προς τη μορφή της οργάνωσης, του φορέα, την αρμοδιότητα, το βαθμό εξειδίκευσης κ.λ.π.» (ό.π., σελ. 60).

Ο ROSSNER στις δημοσιεύσεις του δεν κάνει καμιά διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική εργασία και την κοινωνική παιδαγωγική και μιλά για τη «θεωρία της κοινωνικής εργασίας» και «κοινωνικής παιδαγωγικής» (ό.π., σελ. 60).

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι ο παραδοσιακός διαχωρισμός έχει ιστορική προέλευση και σήμερα δεν ισχύει πλέον. Βέβαια, υπάρχουν και σήμερα μερικά «τυπικά» επαγγελματικά πεδία, π.χ. ο κοινωνικός παιδαγωγός εργάζεται κυρίως στους παιδικούς σταθμούς, σε προσχολικές τάξεις, στο ολοήμερο σχολείο και ο κοινωνικός λειτουργός στην Πρόνοια Νέων, στην Κοινωνική Πρόνοια, στην Ανοιχτή Μέριμνα Αγωγής και ιδιαίτερα στην Οικογενειακή Πρόνοια. Πλην όμως, πολλά καθήκοντα μπορούν να αναληφθούν και από τα δύο επαγγέλματα (ό.π., σελ. 60).

### **9.3.2. Η εξέλιξη των δύο προσεγγίσεων στον τομέα της εκπαίδευσης**

Μεχρι τη δεκαετία του '50 επικρατούσε η γνώμη ότι οι τομείς δραστηριότητας της κοινωνικής εργασίας και κοινωνικής παιδαγωγικής διέφεραν τόσο πολύ μεταξύ τους, ώστε, λόγω των

ειδικών γνώσεων που απαιτούσε ο κάθε κλάδος, δεν ήταν δυνατόν να καθιερωθεί μια ενιαία εκπαίδευση και για τους δύο κλάδους. Αποτέλεσμα αυτού του διπλού προσανατολισμού ήταν και η ύπαρξη ξεχωριστών κατευθύνσεων σπουδών, δηλαδή της κοινωνικής εργασίας και της κοινωνικής παιδαγωγικής. Οι σπουδαστές της κοινωνικής παιδαγωγικής προετοιμάζονταν για την απασχόληση σε «κοινωνικο-παιδαγωγικές δραστηριότητες» (νηπιαγωγός, βρεφονηπιοκόμος, παιδαγωγός, παιδονόμος) και οι σπουδαστές της κοινωνικής εργασίας για την απασχόληση σε «κοινωνικές» υπηρεσίες (Κοινωνική Πρόνοια, Μέριμνα Νέων, Υγειονομική Υπηρεσία) (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 60).

Τη δεκαετία του '60 ο διαχωρισμός αυτός άρχισε να καταργείται και περιορίσθηκε στη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης σε μαθήματα υποχρεωτικής επιλογής με προσανατολισμό στις παραδοσιακές μορφές της κοινωνικής εργασίας. Επειδή οι απαιτήσεις της πράξης ήταν πολλές φορές διαφορετικές και χρειαζόταν συχνά μια διαμεθοδική προσέγγιση, μερικές σχολές κοινωνικής εργασίας και μερικά πανεπιστήμια, στη θέση των «μεθόδων κοινωνικής εργασίας», άρχισαν να διδάσκουν «μεθοδική εργασία» (ό.π., σελ. 61).

### **9.3.3. Το «κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο» ή «ο δάσκαλος ως κοινωνικός παιδαγωγός»**

Οι απολογητές του «κοινωνικοπαιδαγωγικού σχολείου» υποστηρίζουν ότι το πρότυπο αυτό θα κάνει μακροπρόθεσμα περιττή την κοινωνική εργασία στο σχολείο. Παρά το γεγονός ότι οι συγγραφείς θεωρούν «προβληματική τη συνύπαρξη της σχολικής παιδαγωγικής και της κοινωνικής παιδαγωγικής ως επιστήμες καθώς επίσης και του σχολείου και της Μέριμνας Νέων ως

θεσμούς, καταλήγουν, όμως, σε άτυχα συμπεράσματα». Ετσι, λοιπόν, ο HOMFELD και άλλοι θεωρούν αυτή την κατανομή εργασίας παροδική και μακροπρόθεσμα καταργήσιμη - με την υλοποίηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού σχολείου». Αυτή η αντίληψη περιγράφεται σαφώς και συγκεκριμένα σε ένα άρθρο του HOMFELD και άλλων το 1976 : «Το σχολείο και η κοινωνική παιδαγωγική, ως τομείς παιδαγωγικοί, ακολουθούν τους ίδιους κοινωνικούς στόχους, ο συσχετισμός τους δίνει την εντύπωση μιας φαινομενικής ανταγωνιστικότητας. Το σχολείο και η κοινωνική παιδαγωγική είναι απλώς η έκφραση μιας παιδαγωγικής κατανομής εργασίας. Το σχολείο εργάζεται στα πάνω όρια της άλυτης κοινωνικής αντίφασης ανάμεσα στην επιλογή και την ένταξη (επιλογή των «ικανών»). Η κοινωνική παιδαγωγική εργάζεται στο κάτω όριο (κοινωνική ένταξη). Η κοινωνική παιδαγωγική ως συμπληρωματικός παιδαγωγικός τομέας, σταθεροποιεί το σύστημα, δεν το κρίνει. Είναι όμως μια «πυροσβεστική υπηρεσία», που δεν είναι να καταπολεμήσει αποτελεσματικά τα αίτια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο. Η κοινωνική παιδαγωγική κοινωνικοποιεί τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα στο σχολικό σύστημα που είναι προσανατολισμένο στο μεσαίο στρώμα και η συμμετοχή της κοινωνικής παιδαγωγικής στο σχολείο αιτιολογείται μόνο για όσο χρονικό διάστημα δεν έχει αρθεί η σχέση κατανομής εργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική παιδαγωγική. Το σχολείο δεν χρειάζεται μια κοινωνικοπαιδαγωγική, αλλά μια γενική - παιδαγωγική διόρθωση». (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 87).

Ετσι, λοιπόν, με την καθιέρωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού σχολείου αίρεται η παραπάνω σχέση κατανομής εργασίας με αποτέλεσμα να καθίσταται περιττή η ύπαρξη της κοινωνικής

εργασίας στο σχολείο. Η HOLTSHAUS κ.α. θεωρούν τα συμπεράσματα του HOMFFELD και των άλλων λανθασμένα και ισχυρίζονται ότι στις «σύγχρονες - καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές - κοινωνίες» η «συνεχώς αυξανόμενη τάση κατανομής εργασίας στους εκπαιδευτικούς τομείς δεν μπορεί να ανασταλεί ούτε να αναστραφεί». Εκείνο που είναι δυνατόν στην προκειμένη περίπτωση, τονίζουν οι παραπάνω συγγραφείς, δεν είναι ο περιορισμός της κατανομής εργασίας, αλλά η διαφάνεια. Η εξέλιξη αυτή καθιστά αναγκαία την κοινωνική εργασία ως παράγοντα που συμπληρώνει τη διδασκαλία με την κοινωνική μάθηση. (ό.π., σελ. 88).

Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο είναι ένα «ατυχές όραμα», που δεν είναι σε θέση ούτε να σταθεροποιήσει την κοινωνία αλλά ούτε και να την αλλάξει, «αδιαίτερα στους παιδαγωγικούς τομείς. Ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο δεν είναι σε θέση ούτε να συνεργαστεί ούτε και χρειάζεται συνεργασία. Δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία δυσδιάκριτη απόρριψη της κοινωνικής εργασίας ως πρότυπο συνεργασίας (...). Είναι το όραμα των «ανωτέρων» κατευθύνσεων σπουδών που αποσκοπούν να συμπληρώσουν τη σχολική παιδαγωγική με κοινωνική παιδαγωγική και, στην προκειμένη περίπτωση, ξεχνούν τις «χαμηλότερες» κατευθύνσεις σπουδών και επαγγελμάτων ή θέλουν να αναστείλουν τη συνεργασία τους στο σχολείο» (ό.π., σελ. 88).

Ενδιαφέρουσες επί του προκειμένου είναι και οι απόψεις του HOPF, ο οποίος βλέπει το δάσκαλο ως «κοινωνικό παιδαγωγό». Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι αιτίες των προβλημάτων των «δυσκόλων» μαθητών οφείλονται στις «ασθενογόνες δομές διδασκαλίας». Το παραδοσιακό σχολείο δεν έχει τα ανάλογα μέσα

να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών να μη δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, αλλά περιορίζεται στην τυπική εκπλήρωση των υποχρεώσεών του απέναντι στο σχολείο με βασικό στοχο την απόκτηση ενός απολυτηρίου για την επαγγελματική αποκατάσταση (ό.π., σελ. 88).

Ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι ο δάσκαλος σήμερα βρίσκεται αντιμέτωπος με καθήκοντα, τα οποία μέχρι τώρα ήταν στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των κοινωνικών λειτουργών, των φορέων συμπαράστασης των παιδιών και των νέων στον εξωσχολικό χώρο της κοινωνικοποίησής τους. Σε ολοένα εντονότερο βαθμό, το σχολείο καλείται να ασχοληθεί με τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών και να διαμορφωθεί σε ένα χώρο συζήτησης των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών εξελίξεων στην κοινότητα και ως συνεταίρος συλλόγων, κοινωνικών ομάδων και ομάδων αυτοβοήθειας. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι γνώστες των παραπάνω εξελίξεων, εν τούτοις, ελάχιστοι είναι σε θέση να αντιδράσουν διότι, κατά τον συγγραφέα, τους «λείπουν οι ανάλογες γνώσεις και ικανότητες». Παρ' όλα αυτά ο συγγραφέας απορρίπτει ως λύση τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών και των δασκάλων στο σχολείο, διότι πιστεύει ότι η συνεργασία αυτή είναι αδύνατη για τους παρακάτω λόγους :

- Εσφαλμένες προσδοκίες των δασκάλων προς τους κοινωνικούς λειτουργούς (βοηθητικοί δάσκαλοι, παιδαγωγοί ελεύθερου χρόνου, διοργανωτές μιας καλύτερης λειτουργικότητας του σχολείου).
- Διαφορές στο βαθμό επαγγελματικότητας και στο κύρος (διοικητική εποπτεία, μισθός, συναπόφαση στις συνεδριάσεις, διαφορές από απόψεως εργατικού δικαίου).
- Κεκαλυμμένος αμοιβαίος ανταγωνισμός.

- Η κοινωνική εργασία μπορεί να βοηθήσει μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις και στην ουσία συμβάλλει στην σταθεροποίηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο. (ό.π., σελ. 89).

Για τους παραπάνω λόγους ο HOPF προτείνει ως λύση το «δάσκαλο ως κοινωνικό παιδαγωγό». Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να γεφυρωθεί η διαφορά ανάμεσα στον «παιδαγωγικό και τον διδακτικό τομέα», τροποποιώντας, βέβαια, και την απασχόληση των δασκάλων «ποσοτικά» και «ποιοτικά». Με το «άνοιγμα της διδασκαλίας προς το χώρο διαβίωσης των μαθητών», θα επιτευχθεί η ένταξη των παραπάνω «κεντρικών τομέων της εκπαίδευσης» στην αρμοδιότητα του δασκάλου, πράγμα που σημαίνει για τους δασκάλους ότι πρέπει να αποκτήσουν ειδικές γνώσεις σχετικά με την κοινωνική εργασία και να τους διατεθούν περιθώρια (ώρες διδασκαλίας) για διαδικασίες αυτόνομης βιωματικής μάθησης. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν τις ανάλογες κοινωνικοπαιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες, για να μπορέσουν να εργαστούν παιδαγωγικά με τους μαθητές, τους γονείς, με κοινωνικές ομάδες και συλλόγους, με στοχο τη δικτύωση κοινωνικού περιγύρου και σχολείου. Επιθυμητός είναι πλέον ο δάσκαλος, ο οποίος μπορεί να αποκαταστήσει «νέες επαφές με τη συνοικία». (ό.π., σελ. 89).

Ο συγγραφέας ισχυρίζεται ότι το πρότυπο του δασκάλου, ο οποίος μεταδίδει γνώσεις μέσω του βιβλίου χωρίς να έχει την ικανότητα να συμπεριλάβει το χώρο διαβίωσης των μαθητών στη διδασκαλία, θα σβύσει κατά τα προσεχή χρόνια. Κατά τον HOPF, ο δάσκαλος ως κοινωνικός παιδαγωγός θα είναι σε θέση να συμβουλευεί τους μαθητές και θα εργάζεται στο «κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο», χρησιμοποιώντας και τις μεθόδους κοινωνικής εργασίας (κοινωνική εργασία με κοινότητα, παιδαγωγική του

παιχνιδιού) σε ένα σχολείο ανοικτό προς την κοινότητα (εργασία με συνοικία, σχολικός κήπος, σχολικό ξυλουργείο, σιδηρουργείο, συνεργείο αυτοκινήτων) χωρίς πίεση, ανταγωνιστικότητα και βαθμολογία. Τόσο ο κοινωνικός περίγυρος όσο και οι εμπειρίες των μαθητών στο χώρο αυτό, θα αποτελούν θέμα διδασκαλίας του παραπάνω σχολείου. Ήδη από τώρα οι δάσκαλοι ασχολούνται με την οργάνωση διαδικασιών μάθησης των μαθητών και των παιδιών. Εν τούτοις, ο τομέας της κοινοτικής εργασίας, κατά τον συγγραφέα, είναι ένας τελείως «άγνωστος» τομέας. Σχετικά με το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα, οι δάσκαλοι δεν έχουν ούτε τη θεωρητική κατάρτιση ούτε και σχετικές εμπειρίες (ό.π., σελ. 90).

Ο συγγραφέας αναφέρει περαιτέρω ότι στην προκειμένη περίπτωση δεν αρκεί η παραδοσιακή σχολική αντίληψη για την αντιμετώπιση της νέας κατάστασης. Οι «δάσκαλοι πρέπει να μάθουν να οργανώνουν και στη συνοικία διαδικασίες μάθησης» και να παρακινούν τους ενδιαφερόμενους να κατακτήσουν τον κοινωνικό περίγυρο. Η μέχρι τώρα εκπαίδευση αναφορικά με την μετατροπή του σχολείου σε ένα χώρο «συνάντησης και συμμετοχής», με στοχο την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας» πρέπει να θεωρηθεί ως «ανεπαρκής». Ο HOPF δεν ξεχνα να αναφέρει ότι, παρά το γεγονός ότι το σχολείο πρέπει βασικά να αποδέχεται τη συνεργασία με «εξωσχολικούς θεσμούς και πρόσωπα», εν τούτοις, τα σχολεία δεν πρέπει να μετατραπούν σε χώρους πανηγυριού και οι δάσκαλοι να «υπερφορτίζονται παίζοντας το ρόλο του πολυσύνθετου ταλέντου» (ό.π., σελ. 91).

Έτσι, λοιπόν, ο δάσκαλος - κοινωνικός παιδαγωγός «θα μπορέσει να αντιμετωπίσει πλέον το πολυδιάστατο πρόβλημα, χωρίς τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών και, κατά τα φαινόμενα, και των άλλων ειδικών (ψυχολόγων, ψυχιάτρων κ.λ.π.),



διότι το όλο πρόβλημα θα λυθεί με την ποιοτική και ποσοτική αλλαγή της δραστηριότητας των δασκάλων, χωρίς βέβαια να παίζουν και το ρόλο ενός «πολυσύνθετου ταλέντου». (ό.π., σελ. 91).

Βέβαια, με τα ίδια επιχειρήματα θα μπορούσε κανείς να λύσει θεωρητικά το πρόβλημα ζητώντας την ποσοτική και ποιοτική αλλαγή της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, αντικαθιστώντας βαθμιαία τους δασκάλους με κοινωνικούς λειτουργούς, πράγμα που θα σήμαινε μακροπρόθεσμα την κατάργηση του επαγγέλματος του δασκάλου και την εξάλειψη της ανεργίας των κοινωνικών λειτουργών. Είναι φανερό ότι πίσω από την εξωπραγματική επιχειρηματολογία του HOPF κρύβεται η προσπάθεια πρόσληψης ανέργων δασκάλων σε θέσεις κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται ήδη στα σχολεία (ό.π., σελ. 91).

Η SCHWARZ, σε μια κριτική αντιπαράθεση, αναφέρει τα εξής: Αν πράγματι οι δάσκαλοι πρόκειται να αναλάβουν επιπρόσθετα στα καθήκοντά τους και την εργασία των κοινωνικών λειτουργών, τότε ξεχνα κανείς ότι οι δάσκαλοι είναι υπερφορτισμένοι με τα κανονικά διδακτικά τους καθήκοντα (προετοιμασία διδασκαλίας, διδασκαλία, διόρθωση γραπτών) και ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν επιτρέπει μια συστηματική επεξεργασία των σχέσεων στην τάξη. Από την άλλη μεριά οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευθεί συστηματικά στην κοινωνική εργασία με ομάδες και δεν έχουν τις αναγκαίες γνώσεις για συμβουλευτικές συζητήσεις και εργασία με γονείς. Σ'αυτά έχουν εξειδικευθεί οι κοινωνικοί λειτουργοί, διότι αυτός είναι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσής τους. Ή μήπως νομίζει κανείς ότι τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών μπορούν να αναλάβουν άτομα που δεν έχουν σχετική εκπαίδευση ; Ή μήπως η εκπαίδευση των δασκάλων μοιάζει τόσο πολύ με την εκπαίδευση των

κοινωνικών λειτουργών ; Τότε θα μπορούσε να ζητήσει κανείς να απασχοληθούν στη θέση των δασκάλων άνεργοι κοινωνικοί λειτουργοί, μια που η εκπαίδευση είναι η ίδια (ό.π., σελ. 92).

Η συγγραφέας διαπιστώνει ότι τα δύο επαγγέλματα έχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, ιδιαίτερα στις αντιλήψεις και τους τρόπους συμπεριφοράς. «Χαρακτηριστικό για την επαγγελματική εικόνα του κοινωνικού λειτουργού είναι το μεγάλο ενδιαφέρον για τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, η ευαισθησία για τις δομές εξουσίας, η ικανότητα ανάλυσης καταστάσεων, ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών αλλαγής. Αυτές είναι ικανότητες που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών. Βέβαια, θα μπορούσαν άτομα, που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη σχετικών βιβλίων, να ισχυριστούν ότι μπορούν να αναλάβουν καθήκοντα κοινωνικού λειτουργού. Πλην όμως, την ικανότητα διεξαγωγής μιας συνέντευξης, ακρόασεως και κατανόησης του άλλου, ευαισθησία για την ψυχοκοινωνική κατάσταση του άλλου, την ικανότητα ανάλυσης των συναισθημάτων του ενδιαφερομένου χωρίς υποδείξεις, αποκτά κανείς μόνο μετά από συστηματική εκπαίδευση, στην οποία συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη. Ιδιαίτερο γνώρισμα του κοινωνικού λειτουργού είναι ότι μπορεί να έχει μια απόσταση από τον ενδιαφερόμενο και να αντιλαμβάνεται την προσωπική του συμπεριφορά και επίδραση στους άλλους. (ό.π., σελ. 93).

Από την άλλη πλευρά, άτομα χωρίς ειδική εκπαίδευση «τείνουν να δραματοποιούν τις καταστάσεις, να ζητούν άμεση βοήθεια», τη λήψη ριζικών αποφάσεων και να «επιθυμούν να δουν τους μαθητές τους σε ιδρύματα, τα οποία προβλέπονται για την «περίπτωσή τους», δηλαδή σε οικοτροφεία, ειδικά σχολεία κ.λ.π.». Θα ήταν αδιανόητο, άτομα, τα οποία δεν γνωρίζουν τίποτε σχετικά

με το στιγματισμό και τις συνθήκες που επικρατούν στα αναμορφωτήρια, να αναλάβουν να συμβουλευθούν τους νέους για μια είσοδο σε ένα αναμορφωτήριο. Υπάρχουν, βέβαια, και άτομα που έχουν ιδιαίτερο ζήλο και ενδιαφέρον για τα προβλήματα των μαθητών τους και προσπαθούν να προσφέρουν κάθε δυνατή βοήθεια, πράγμα που είναι αξιέπαινο. Αλλά η καλή διάθεση και ο ανθρωπισμός δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. (ό.π., σελ. 93).

Ακόμη και στην περίπτωση που οι δάσκαλοι είχαν την ανάλογη επαγγελματική κατάρτιση και κοινωνικοπαιδαγωγική ικανότητα δράσης, γεννάται το ερώτημα, το κατά πόσον το πλαίσιο εργασίας των δασκάλων στο σχολείο επιτρέπει στο δάσκαλο την ανάληψη κοινωνικοπαιδαγωγικών καθηκόντων. Τι νόημα έχει, αν οι δάσκαλοι αποκτήσουν ειδική εκπαίδευση στον τομέα της κοινωνικής παιδαγωγικής, όταν η οργανωτική δομή του σχολείου δεν επιτρέπει μια τέτοια απασχόληση; Δεν είναι λίγοι οι δάσκαλοι με μεγάλο ζήλο και παιδαγωγική φαντασία, που διαπιστώνουν ότι το σχολείο όχι μόνο δεν υποστηρίζει οργανωτικά παρόμοιες δραστηριότητες, αλλά ούτε και τις νομιμοποιεί. Εκτός αν το κράτος επιθυμεί με την αλλαγή της εκπαίδευσης των δασκάλων να αλλάξει το σχολείο, χρησιμοποιώντας το δάσκαλο ως όργανο αλλαγής. (ό.π., σελ. 93).

Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι οι δάσκαλοι δεν πρέπει να ασχολούνται με προβλήματα που παρουσιάζονται έξω από την αίθουσα ή στον εξωσχολικό χώρο, αλλά αυτό διαφέρει πολύ από τη συστηματική απασχόληση με προβλήματα που υπάγονται στην αρμοδιότητα του κοινωνικού λειτουργού. Η ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνική εργασία πρέπει να γίνει αμοιβαία αποδεκτή και να μην θεωρείται ως

παράγοντας προστριβών, αλλά ως μια λογική και αναγκαία συμπλήρωση. (ό.π., σελ. 94).

Η συμπλήρωση αυτή μπορεί να βοηθηθεί με τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο επαγγέλματα. Σε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια θα μπορούσε να βελτιωθεί η παιδαγωγική ικανότητα των δασκάλων, πράγμα που θα μπορούσε να συμβάλλει και στην αλλαγή του σχολείου με ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό. Αυτό μπορεί να επιταχυνθεί όχι με την κατάργηση αλλά με τη θεσμοποίηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας (ό.π., σελ. 94).

#### 9.4. «Η σχολική κοινωνική εργασία»

Η HOLTHAUS κ.α. υποστηρίζουν τη «σχολική κοινωνική εργασία» και όχι το «κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο». Στο ρόλο της κοινωνικής εργασίας σαν «συνεργείο επισκευών» δεν βλέπουν κανένα αρνητικό περιορισμό της αλλά μία «αναγκαία και θετική συμπλήρωση στην παιδαγωγική κατανομή εργασίας». Σαν παράδειγμα αναφέρουν τη συνεργασία ανάμεσα σε ένα δημοτικό σχολείο και ένα φορέα Κοινωνικής Πρόνοιας της τοπικής αυτοδιοίκησης στο πλαίσιο ενός προγράμματος, πιλότος σχολικής κοινωνικής εργασίας, κάτω από την εποπτεία του Πανεπιστημίου του SEIGEN, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας / Κοινωνικής Παιδαγωγικής. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 94).

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι «συμπληρωματικοί» παιδαγωγοί, ενώ οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτές είναι οι «πρωτεύοντες παιδαγωγοί». Οι παιδαγωγοί των πρωτευόντων και δευτερευόντων φορέων κοινωνικοποίησης παρέχουν συνολικά

παιδαγωγική εργασία, αλλά με διαφορετικό τρόπο, οι μεν (γονείς, δάσκαλοι, εκπαιδευτές) «παράγουν», οι δε (Κοινωνικοί Λειτουργοί) «επιδιορθώνουν», όταν αυτό είναι αναγκαίο, με κοινωνική εργασία με άτομα, με κοινωνική εργασία με ομάδα και κοινωνική εργασία με κοινότητα. Οι συγγραφείς δεν μένουν, όμως, σ' αυτή την πρώτη φάση της «παιδαγωγικής κατανομής εργασίας» και αναφέρουν ότι όποιος παρεμμένει στην απλή διαφοροποίηση των δύο φορέων κοινωνικοποίησης, τότε καταλήγει εύκολα σε φράσεις όπως το «σχολείο επιλέγει, η κοινωνική εργασία (στο σχολείο) ενσωματώνει, το σχολείο προσαρμόζει, η μέριμνα νέων χειραφετεί» (ό.π., σελ. 95).

Με την δεύτερη πρόταση της «παιδαγωγικής κατανομής εργασίας» συνεχίζεται η διαφοροποίηση : Ο ένας φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει ένα μέρος της κύριας αποστολής του άλλου και έτσι η πρωτεύουσα εργασία του ενός γίνεται δευτερεύουσα του άλλου. Αυτό σημαίνει ότι οι «παραγωγοί» (γονείς, δάσκαλοι, εκπαιδευτές) «δίνουν εντολές επιδιόρθωσης» και οι «επιδιορθωτές» (Κοινωνικοί Λειτουργοί) δεν κάνουν μόνο «εργασία επιδιόρθωσης», αλλά εργάζονται και προληπτικά. Έτσι, ο δάσκαλος διδάσκει, μεταδίδει γνώσεις, επιλέγει αλλά ταυτόχρονα δουλεύει, εν μέρει και παιδαγωγικά. Με την εναλλασσόμενη ανάληψη καθηκόντων του άλλου, οι δύο φορείς πλησιάζουν ο ένας τον άλλο, χωρίς όμως, να ενωθούν. (ό.π., σελ. 95).

Οι συγγραφείς είναι της γνώμης ότι δεν πρέπει να αλλάξει η συμμετρική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την Μέριμνα Νέων. Βασικό καθήκον του σχολείου πρέπει να παραμείνει η μετάδοση γνώσεων, ενώ η κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία στο σχολείο πρέπει να έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα. Η Μέριμνα Νέων πρέπει να εξακολουθήσει να έχει ως βασικό καθήκον της την

εξωσχολική παιδαγωγική εργασία με νέους. Παράλληλα, όμως, το δευτερεύον της καθήκον, η σχολική κοινωνική εργασία, «πρέπει να εξασφαλιστεί θεσμικά». Ο σχολικός φορέας πρέπει να συνδεθεί με την Μέριμνα Νέων, π.χ. με το να απαλλάσσονται οι δάσκαλοι από την υπηρεσία τους για το χρονικό διάστημα της απασχόλησής τους στον τομέα αυτό, διότι το σχολείο «πρέπει να ανακαλύψει το δευτερεύον του καθήκον και να το εκτελεί». Από τη στιγμή που η Μέριμνα Νέων μπαίνει στο σχολείο με σκοπό να εξαλείψει «καταστάσεις ανάγκης», επιβάλλεται η συνεργασία των δύο φορέων. (ό.π., σελ. 97).

Ο Ζωγράφου (1993) χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι η σχολική κοινωνική εργασία στα πολυκλαδικά και στα ημερήσια σχολεία χαρακτηρίζεται από μία απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική εργασία. Μια συνεργασία είναι, όμως, τότε μόνο δυνατή, όταν ο ένας φορέας γνωρίζει την εργασία του άλλου φορέα. Συνεπώς, η σχολική κοινωνική εργασία πρέπει να γνωρίσει το πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου και να το συμπληρώσει με στοιχεία της κοινωνικής αγωγής σε ομάδες. Την «επιδιορθωτική εργασία» δεν πρέπει να την βλέπει κανείς σαν περιορισμό της παιδαγωγικής εργασίας της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Από την άλλη μεριά, το σχολείο πρέπει να γνωρίσει την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με μαθητές, που είναι το πρωταρχικό καθήκον της κοινωνικής εργασίας, το σχολείο δεν πρέπει να «απορρίπτει τη λύση συγκρούσεων με των μαθητών σαν πολυτέλεια» και να τη θεωρεί αποκλειστικό καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας, αλλά να «εισχωρήσει» στην κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με νέους. Από την πλευρά τους οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να εισχωρήσουν και αυτοί στο πνεύμα της διδασκαλίας. (ό.π., σελ. 96).

Οι συγγραφείς πιστεύουν ότι «μόνο όταν αυτή η συνεργασία, που πρέπει να εξασφαλισθεί με αμοιβαίες θεσμικές σχέσεις, αρχίσει να υλοποιείται μπορεί να επιδιωχθεί η ενσωμάτωση» : σαν αυξημένη συνεργασία με ταυτόχρονη διατήρηση της επαγγελματικής και θεσμικής ταχύτητας». Η ξεχωριστή ειδική εποπτεία (Μέριμνα Νέων) και διοικητική εποπτεία (σχολικός φορέας) θεωρείται σκόπιμη μόνο για την δοκιμαστική φάση, για να μην παρουσιαστούν εμπόδια στην αρχή της συνεργασίας. Εκτός τούτου, οι συγγραφείς παρουσιάζουν ένα πρότυπο μερικής συνεργασίας, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο επιτρέπει στον φορέα της Μέριμνας Νέων (Τοπική Αυτοδιοίκηση ή ένας «ελεύθερος φορέας») να προσφέρει κοινωνική εργασία στο σχολείο (ως δευτερεύουσα εργασία της Μέριμνας Νέων) και το σχολείο συνδέεται αυτόματα με την εξωσχολική δραστηριότητα της Μέριμνας Νέων (εργασία με νέους ως δευτερεύον καθήκον του σχολείου). Βασική προϋπόθεση για μια τέτοια συνεργασία είναι να υπάρχει η προδιάθεση για ένα «κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό εκ μέρους του σχολείου και ένα σχολικό προσανατολισμό εκ μέρους της κοινωνικής εργασίας». Ο σχετικός χρόνος απασχόλησης των δασκάλων και των κοινωνικών λειτουργών πρέπει να υπολογίζεται από τους δύο φορείς ως χρόνος εργασίας. (ό.π., σελ. 97).

Η Μέριμνα Νέων και το σχολείο πρέπει να συμφωνήσουν μια «συμβίωση» για να μπορέσουν να εργαστούν με τα παιδιά αντισταθμιστικά, χειραφετικά και υποστηρικτικά. Ούτε το σχολείο, αλλά ούτε και η κοινωνική παιδαγωγική είναι σε θέση να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματα κοινωνικοποίησης των παιδιών. «Η κοινωνική παιδαγωγική, το σχολείο και η οικογένεια είναι αυτόνομοι θεσμοί κοινωνικοποίησης και πρέπει να συμμαχήσουν

για το συμφέρον των νέων». Οι ειδικοί στους διάφορους τομείς κοινωνικοποίησης δεν μπορούν να βασίζονται στο ότι η οικογένεια καθιστά ικανούς τους μαθητές για την κοινωνική προσαρμογή και την επικοινωνιακή αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Το σχολείο παράγει συγκρούσεις, που εν μέρει δεν μπορούν πλέον να αντιμετωπιστούν. Από την άλλη μεριά δημιουργούνται και στον εξωτερικό χώρο προβλήματα, που γίνονται φανερά στο σχολικό χώρο (ό.π., σελ. 97).

Η Μέριμνα Νέων ξεκομμένη από το σχολείο παίζει αναγκαστικά το ρόλο της «οδικής βοήθειας» στην προσπάθειά της να προσαρμόσει τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Με τη σχολική κοινωνική εργασία, όμως, αίρεται ο χωρισμός ανάμεσα στους δύο θεσμούς και η κοινωνική παιδαγωγική (Κοινωνική Εργασία με Νέους) ενσωματώνεται στο σχολείο. Η κοινωνική εργασία στο σχολείο, «δεν βλέπει τις συγκρούσεις, τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και την απόρριψη του σχολείου εκ μέρους των μαθητών σαν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά τις αντιμετωπίζει μαζί με το σχολείο σαν αρχή κοινωνικών διαδικασιών μάθησης». (ό.π., σελ. 98).

Το σχολείο, ως κέντρο δράσης και επικοινωνίας, θα μπορούσε να γίνει ο χώρος ανταλλαγής γνώμων, διασκέδασης και ψυχαγωγίας για όλους (μαθητές, γονείς, δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους ειδικούς). Με την τροποποίηση των κτιριακών εγκαταστάσεων θα μπορούσαν να δημιουργηθούν χώροι συνάντησης, κλαμπ, στέκια ανάπαυσης και επικοινωνίας, εγκαταστάσεις για κοινωνική εργασία με ομάδα, κοινότητα κ.λ.π. (ό.π., σελ. 98).

Οι συγγραφείς αναφέρουν μερικά από τα καθήκοντα της κοινωνικής εργασίας που αναφέρονται στον κατάλογο στοχών της



κοινωνικής εργασίας «Πολυκλαδικό Σχολείο» του TUBINGEN. Από τη σκοπιά των δασκάλων και των κοινωνικών λειτουργών, η σχολική κοινωνική εργασία θα πρέπει να επικεντρώνεται στα παρακάτω καθήκοντα :

- Να υποβοηθά ατομικά τους μαθητές.
- Να προσφέρει κοινωνικοπαιδαγωγική βοήθεια σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.
- Να προβάλλει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές απόψεις στις συνεδριάσεις των τάξεων και βαθμολογίας.
- Να αντιλαμβάνεται και να μεταδίδει ερεθίσματα για την συναπόφαση των μαθητών.
- Να βοηθά για την δημιουργία ομάδων γονέων, να τις ενθαρρύνει και να τις συνοδεύει.
- Να εκπροσωπεί τους μη προνομιούχους μαθητές και γονείς.
- Να εφαρμόζει και να δοκιμάζει νέους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Να μάθει να αντιλαμβάνεται, να αναλύει, να αξιολογεί και να επεξεργάζεται συγκρούσεις.
- Να παρέχει πρακτικές κοινωνικές υπηρεσίες.
- Να αξιολογεί ομαδο-δυναμικές διαδικασίες στις τάξεις και στις συνεδριάσεις και να τις παροτρύνει συνειδητά.
- Να κάνει προσφορές ψυχαγωγίας και να μαθαίνει από τις κοινές εμπειρίες.
- Να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες.
- Να αποκαθιστά σχέσεις στο χώρο του επαγγέλματος και της εργασίας.
- Να συμμετέχει στο μάθημα της κοινωνικής παιδαγωγικής.

- Να συνεργάζεται με θεσμούς, άτομα και πρωτοβουλίες μέσα στον κοινωνικοπαιδαγωγικό χώρο (κοινωνική εργασία με νέους).
- Να αποκαθιστά και να καλλιεργεί εξωτερικές επαφές και συνεργασία στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο (κοινωνική εργασία με κοινότητα) (ό.π., σελ. 99).

Τέλος οι συγγραφείς τονίζουν ότι η σχολική κοινωνική εργασία είναι αναγκαία, ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία και σε περιοχές που κατοικούν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (ό.π., σελ. 99).

#### **9.4.1. Η εφαρμογή της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Η**

##### **δομική και πολιτική της εξάρτηση**

Στη Γερμανία η συνεργασία ανάμεσα στη Μέριμνα Νέων και στο σχολείο εξαρτάται από μια σειρά δοκιμών και πολιτικών παραγόντων. Το σχολείο υπάγεται στην αρμοδιότητα των κρατιδίων της ομοσπονδίας και έχει μια κεντρική οργανωτική και διοικητική διάρθρωση. Συνεπώς όλες οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από τα Υπουργεία Παιδείας. Αντίθετα, η μέριμνα νέων υπάγεται στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτή η δομή εμποδίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, εκ μέρους των σχολείων αναφορικά με προγράμματα που να συμπεριλαμβάνουν και να επεκτείνονται και στον εξωσχολικό τομέα. Ίσως αυτός να είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους το σχολείο δεν δείχνει συνήθως ιδιαίτερη ευαισθησία για τα προβλήματα των μαθητών που σχετίζονται άμεσα με τον εξωσχολικό τομέα κοινωνικοποίησης τους (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 100).

Η αντιμετώπιση της κατάστασης είναι ανάλογη με την πολιτική ιδεολογία των κυβερνήσεων των παραπάνω κρατιδίων. Έτσι, η σχολική κοινωνική εργασία έχει διαφορετική εξέλιξη σε

κάθε κρατίδιο. Ενώ τα κρατίδια που κυβερνώνται από συντηρητικές κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν τις παιδαγωγικές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο με τα παραδοσιακά παιδαγωγικά μέσα του σχολείου, οι χώρες που κυβερνώνται από τους σοσιαλοδημοκράτες επιδιώκουν το άνοιγμα του σχολείου προς τους εξωσχολικούς φορείς της Μέριμνας Νέων. Βέβαια, η συμπεριφορά αυτή δεν ισχύει στις περιπτώσεις που υπάρχουν μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Τυπικό παράδειγμα είναι το κρατίδιο του Βερολίνου, το οποίο αντιμετωπίζει μεγάλα κοινωνικά προβλήματα και, παρά τη συντηρητική του κυβέρνηση, απασχολεί στα πολυκλαδικά σχολεία τον μεγαλύτερο αριθμό κοινωνικών λειτουργών στη Γερμανία (ό.π., σελ. 100). Χαρακτηριστικό επί του προκειμένου είναι το πρόγραμμα ERNST - PEUTER SCHULE I στη Φραγκφούρτη, το οποίο δημιουργήθηκε από την αντίδραση ενάντια στην απελπιστική κατάσταση του εξωσχολικού χώρου των μαθητών (συνοικία), που είχε αρνητικές συνέπειες στο σχολείο και στη συνοικία. Η όλη κατάσταση περιγράφεται στην επιστολή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου προς τους υπευθύνους:

"Η εξωσχολική προσφορά ψυχαγωγίας για τα περίπου 3.000 παιδιά των δύο σχολείων E.R.S. στη NORDWESTSTADT είναι τόσο μικρή και τόσο απελπιστική, ώστε στο πλαίσιο της παιδαγωγικής μας υπευθυνότητας για τους μαθητές πρέπει να τονίσουμε σαφώς ότι εάν αλλάξει τίποτε, τότε τους προσεχείς μήνες, λόγω των άλυτων προβλημάτων των νέων που ζουν στη NWS ως μαθητευόμενοι στο επάγγελμα ή άνεργοι, στο σχολείο ERS, που είναι το μοναδικό σημείο επικοινωνίας και δράσης των νέων αυτών, οι καταστροφές, επιθετικότητες και οι απαγοητεύσεις θα συσσωρευθούν τόσο μαζικά, ώστε να δημιουργηθούν για την πόλη

τεράστια συνακόλουθα έξοδα (απότομη αύξηση της εγκληματικότητας, εισαγωγή σε σωφρονιστήρια, αλκοολισμός των νέων, καταστροφές δημοσίων εγκαταστάσεων κ.λ.π.). Τα κρατικά όργανα πρέπει να αποφασίσουν τις παρακάτω εναλλακτικές λύσεις:

α) Είτε αρχίζετε αμέσως ένα πρόγραμμα εσωσχολικής και εξωσχολικής βοήθειας και συμβουλευτικής εργασίας με τους νέους, συμπεριλαμβανομένου και του 10ου σχολικού έτους επαγγελματικής κατάρτισης για τους νέους που προς το παρόν δεν βρίσκουν θέσεις μαθητείας.

β) Είτε ενισχύετε το προσωπικό του 14ου αστυνομικού τμήματος κατά 100% , για να μπορεί να επεμβαίνει μέρα και νύχτα για την αντιμετώπιση των συμπλοκών, βανδαλισμών, ληστειών, μεγάλων παρεκτροπών, κακομεταχειρίσεων παιδιών, κατάχρησης ναρκωτικών και οινόπνευματων ποτών.

γ) Ή φροντίζετε για τη διάθεση των αναγκαίων εκατομμυρίων μάρκων από το δημόσιο προϋπολογισμό των προσεχών ετών για επισκευές, ανοικοδόμηση, ασφάλεια κ.λ.π. για κατεστραμμένες και κατεδαφισμένες δημόσιες εγκαταστάσεις. (ό.π., σελ. 101).

Γι' αυτό απαιτούμε από την πόλη της Φραγκφούρτης και του κρατιδίου της Έσσης αμέσως και χωρίς γραφειοκρατικές δυσκολίες την έναρξη ενός αμέσου προγράμματος, για να γίνει υποφερτή η εσωσχολική και εξωσχολική κατάσταση των νέων στην συνοικία της *NORDWESTSTADT*... (απόσπασμα μίας επιστολής του σχολείου ERS προς τον δήμο Φραγκφούρτης) (ό.π., σελ. 101).

Η παραπάνω επιστολή δείχνει ότι το σχολείο, με τα μέσα που διέθετε, δεν ήταν σε θέση να λύσει το πρόβλημα "παιδαγωγικά" και αναγκάστηκε να καταφύγει στα μέσα και τις μεθόδους της εξωσχολικής κοινωνικής εργασίας. (ό.π., σελ. 101).

#### 9.4.2. Οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Το σχολείο, λόγω της μεγάλης ανεργίας, δεν παρέχει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Ένα μεγάλο ποσοστό των αποφοίτων του σχολείου θα έχει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της μόνιμης ανεργίας ή υποαπασχόλησης. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση και να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή μετά το σχολείο. Την αποστολή αυτή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας το σχολείο μόνο του. Από την άλλη πλευρά η κοινωνική εργασία (Μέριμνα Νέων) δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορη και να περιορίζεται στην «περισυλλογή» των «αποτυχόντων» μαθητών. Συνεπώς, το συμφέρον όλων των νέων, αλλά ιδιαίτερα των κοινωνικά αδικημένων, επιβάλλει μια έγκαιρη και εντατική συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς. Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών. Από την άλλη μεριά, το ίδιο το σχολείο αποτελεί παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή έντασης των εξωσχολικών προβλημάτων. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 102).

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε «τεμαχισμένους» και ως εκ τούτου, αντιφατικούς τομείς εμπειρίας των παιδιών και νέων στην συνοικία και στο σχολείο. Συνεπώς, η σχολική κοινωνική εργασία μπορεί να φέρει εις πέρας την παιδαγωγική της αποστολή μόνο όταν συνεργάζεται με το σχολείο όχι αντισταθμιστικά, αλλά συμπληρωματικά. Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα. Γι' αυτό, η σχολική κοινωνική εργασία αναλύει τις

παιδαγωγικές οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με την διδασκόμενη ύλη, και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στην δημιουργία προβλημάτων, φόβων και αναγκών των μαθητών. Αρα, η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον (ό.π., σελ. 103).

Η σχολική εργασία έχει να εκπληρώσει καθήκοντα, των οποίων τα παιδαγωγικά περιεχόμενα αλληλοσυμπληρώνονται αλλά και μπορούν να αντιφάσκουν, και συγκεκριμένα :

α) Κοινωνικό έλεγχο ως υποκατάστατο καθηκόντων άλλων παιδαγωγικών φορέων (αποτροπή παιδιών και νέων από παράνομες πράξεις, περιορισμός εγκληματικότητας).

β) Μεσολαβητικό ρόλο, με σκοπό την προσαρμογή των αναγκών των νέων και παιδιών στους κοινωνικά αποδεκτούς στοχους, για να δημιουργηθεί μεγάλο κενό ανάμεσα στις ομαδικές διαδικασίες συμπεριφοράς και τα παραδοσιακά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς.

γ) Υποστηρικτικό ρόλο, με το να εκπροσωπεί και να διεκδικεί τα δικαιώματα και τα συμφέροντα των παιδιών και των νέων (ό.π., σελ. 103).

Όλα τα προγράμματα πιλότος στον τομέα της εκπαίδευσης, που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, πρέπει να προσανατολίζονται στην υλοποίηση των στοχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συνεπώς :

1. Η σχολική κοινωνική εργασία έχει τους παρακάτω στοχους:

α) Βοηθά στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών των κοινωνικά αδικουμένων στρωμάτων.

β) Κοινωνικοποιεί προληπτικά με το να κάνει προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τα καθιστά ικανά για μια κριτική θεώρηση.

γ) Προάγει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης στη φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

δ) Κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις.

2. Για να πετύχει αυτούς τους στόχους η σχολική κοινωνική εργασία :

α) Αναλύει, συμβουλεύει, χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί ως ομάδα στοχου όχι μόνο μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει τους γονείς και τους δασκάλους στην εργασία της.

β) Συνεργάζεται κυρίως με δασκάλους συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματικούς προσανατολιστές, σχολίατρους σε μια ομάδα και προσπαθεί ταυτόχρονα να κερδίσει για μια στενή συνεργασία και τους δασκάλους, που δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση για την κοινωνικοπαιδαγωγική τους εργασία.

γ) Προσφέρει βοήθεια σε μεμονωμένες ομάδες μαθητών, εργάζεται με μαθητές και συλλόγους διδασκόντων σε παιδαγωγικές ομάδες και προσπαθεί, μέσω των εκπροσώπων των γονέων ή των συγκεντρώσεων γονέων, να παρέμβει δυναμικά σε ολόκληρο το πεδίο κοινωνικοποίησης του σχολείου με σκοπό την αλλαγή.

3. Για τους μαθητές ακολουθεί τους παρακάτω στόχους :

α) Μειώνει το φόβο των μαθητών και τους βοηθά για μια συνεχή, χαλαρή διαδικασία μάθησης.

β) Συμπεριλαμβάνει την πραγματικότητα της κοινωνίας περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης, έτσι ώστε, παράλληλα με

τη διδασκαλία και τη μάθηση - που παραμένουν χωρίς περιορισμό καθήκον του σχολείου - να αρχίζει μια διαδικασία μόρφωσης, η οποία να δεχεται, από την αυξανόμενη συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες, συνεχώς και περισσότερα ερεθίσματα και να οδηγεί τελικά στην ενεργό συμμετοχή.

γ) Συμβάλλει στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες, πράγματα που το σχολείο προσφέρει συνήθως σε μικρό βαθμό.

δ) Καθοδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν και να μάθουν με προσωπικές εμπειρίες, ότι έχουν την ικανότητα, στο πλαίσιο της ομάδας, ως άτομα και ως κοινωνικοί εταίροι, να βρουν την ευκαιρία να ασκηθούν στην υπεύθυνη δράση.

ε) Διεγείρει στους μαθητές την κατανόηση για τις διάφορες προδιαθέσεις των μελών της ομάδας. (ό.π., σελ. 104-105).

#### **9.4.3. Η αυτοαντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας**

Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να συνάγουμε την αυτοαντίληψη των απολογητών της σχολικής κοινωνικής εργασίας, άσχετα από το ποιο θεωρητικό πρότυπο υποστηρίζουν :

- Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών.
- Τα αίτια της «αποτυχίας» των μαθητών δεν είναι ατομικά, αλλά έχουν κοινωνική προέλευση.
- Το σχολείο, όχι μόνο δεν είναι σε θέση να συμβάλλει στην εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης, αλλά αποτελεί το ίδιο παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή έντασης των εξωσχολικών προβλημάτων.



- Η κοινωνική εργασία (Μέριμνα για Νέους) δεν μπορεί να παραμένει αδιάφορη και να περιορίζεται στην «περισυλλογή» των «αποτυχόντων» μαθητών αναλαμβάνοντας έτσι τον παθητικό ρόλο του «Πύροσβέστη».
- Επομένως, το συμφέρον όλων των νέων, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων, επιβάλλει την εντατική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο θεσμών.
- Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν τα προβλήματα.
- Συνεπώς, η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας.
- Η σχολική κοινωνική εργασία, λόγω της γραφειοκρατικής δομής του σχολείου, βρίσκεται σε έναν αντιφατικό ρόλο, καθότι από τη μια μεριά καλείται να λειτουργήσει ως εντολοδόχος του σχολείου και συνεπώς, και της σχολικής γραφειοκρατίας και ιεραρχίας, και από την άλλη μεριά ως συμπαραστάτης και εκπρόσωπος των συμφερόντων των μαθητών (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 105-106).

### **9.5. «Μορφές και πρότυπα συνεργασίας με το σχολείο»**

Όπως αναφέρει και ο Ζωγράφου (1992) η ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική εργασία εξαρτάται από τα κατά πόσο η κοινωνική εργασία είναι σε θέση να

υλοποιήσει τις μεθόδους και τους βασικούς της στοχους, το αν δηλαδή, μπορεί να υλοποιήσει την «κριτική της λειτουργία» ή απορροφάται από το πανίσχυρο σχολείο και γίνεται άβουλο όργανό του στην προσαρμογή των μαθητών στις «ανάγκες» του σχολείου και όχι στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 106). Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά τυπικά πρότυπα από την πράξη στη Γερμανία :

### **9.5.1. Το πρότυπο της «υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου»**

Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία υπάγεται στην ιεραρχία του σχολείου. Η υπαγωγή της κοινωνικής εργασίας στη σχολική ιεραρχία περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες μιας κριτικής εργασίας. Επειδή όλο το βάρος πέφτει προς την πλευρά του σχολείου, το οποίο μάλιστα περιορίζει τη σχολική κοινωνική εργασία με σχολικά διατάγματα στην επίβλεψη των μαθητών τις ελεύθερες ώρες και στην κοινωνική εργασία με άτομα, η κοινωνική εργασία με άτομα, η κοινωνική εργασία δεν μπορεί να αναπτύξει διαμεθοδικά και διεπιστημονικά προγράμματα. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται στο Βερολίνο, όπου υπάρχουν 240 από τα 246 πολυκλαδικά σχολεία στη Γερμανία που απασχολούν κοινωνικούς λειτουργούς. Κατά κανόνα οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούνται για την επίβλεψη των μαθητών στα διαλείμματα και την αντικατάσταση των δασκάλων που απουσιάζουν. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 106-107).

Ετσι, στο Βερολίνο, όπου απασχολείται το μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικών λειτουργών στη Γερμανία και έχει καθιερώσει την σχολική κοινωνική εργασία στα πολυκλαδικά σχολεία, δεν γίνεται σχεδόν τίποτα για την υλοποίηση των στοχων μιας

«αυτόνομης κοινωνικής παιδαγωγικής / κοινωνικής εργασίας». Ανάλογη είναι η κατάσταση και στα πολυκλαδικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, όπου το απασχολούμενο παιδαγωγικό προσωπικό χρησιμοποιεί το 60% του χρόνου εργασίας στον τομέα του «ελεύθερου χρόνου» των μαθητών. Η αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών αποκλείεται και μάλιστα με νομοθετικό διάταγμα. Όπως στο Βερολίνο, έτσι και εδώ, οι κοινωνικοί λειτουργοί υπάγονται στην ίδια ιεραρχία με τους δασκάλους (διευθυντή, εκπαιδευτικό σύμβουλο). Και εδώ στην πράξη δεν υλοποιείται σχεδόν κανένας από τους βασικούς στοχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας. (ό.π., σελ. 107-108).

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι από τους 426 κοινωνικούς λειτουργούς που εργαζόταν από το 1980 στα πολυκλαδικά σχολεία της Γερμανίας, οι 315 απασχολούνται στη Βόρεια Ρηνανία - Βεστφαλία και το Βερολίνο, δηλαδή σε βιομηχανικές περιοχές με ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα, τότε φαίνεται ότι το σχολείο χρησιμοποιεί την κοινωνική εργασία για την προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις του. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν είναι επιθυμητή μια ισότιμη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνική εργασία (ό.π., σελ. 108).

### **9.5.2. Το πρότυπο της «κριτικής έναρξης»**

Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία ενσωματώνεται στο σχολείο διατηρώντας απεριόριστη αυτονομία. Το σχολείο και η κοινωνική εργασία συμφωνούν πάνω σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας διατηρώντας τη διαφορετική τους αυτοαντίληψη και τις μεθόδους εργασίας, με σκοπό την κοινωνικοπαιδαγωγική συμπλήρωση και εμπάθυνση των

διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτής της συμφωνίας δημιουργείται μια αυτόνομη κοινωνική υπηρεσία (1 ψυχολόγος και 3-4 κοινωνικοί λειτουργοί), η οποία παρά την αντισταθμιστική της λειτουργία, συμπεριλαμβάνει και τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στα πολυκλαδικά σχολεία που εργάζονται τη μισή μέρα και δείχνει ότι μπορεί να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως για παράδειγμα στο Αμβούργο, όπου ιδρύθηκαν το 1970 τα πρώτα πολυκλαδικά σχολεία και ήταν εφοδιασμένα σε μια «Συμβουλευτική Υπηρεσία», επανδρωμένη με 1 ψυχολόγο και 2-4 κοινωνικούς λειτουργούς. Επειδή τα σχολεία αυτά δεν εργάζονται ολόκληρη την ημέρα δεν δημιουργήθηκε το πρόβλημα της απασχόλησης των μαθητών τις ελεύθερες ώρες. Η «ενσωματωμένη εργασία συμβούλευσης, επιμόρφωσης και εν μέρει θεραπείας, εργάζεται με πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις» (κοινωνική εργασία με άτομα, κοινωνική εργασία με ομάδες, συμβούλευση γονέων με ομάδες συζήτησης πάνω σε θέματα διαπαιδαγώγησης κ.λ.π.). Η υλοποίηση του προτύπου της «κριτικής ένταξης» εφαρμόζεται σε πολλά πολυκλαδικά σχολεία του κρατιδίου της Έσσης στο πλαίσιο προγραμμάτων πιλότος με φορέα έναν «ελεύθερο φορέα», πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την μη υπαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στη σχολική ιεραρχία και συνεπώς μεγάλη αυτονομία απέναντι στο σχολείο. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 108-109).

Παρά το γεγονός ότι το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται βασικά με ένα εξωσχολικό φορέα κοινωνικής εργασίας, η ύπαρξη του δείχνει ότι μπορεί, σε μερικές περιπτώσεις, να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως για παράδειγμα στο Αμβούργο, πράγμα που προϋποθέτει από την πλευρά των αρμοδίων του σχολείου και των εκπαιδευτικών όχι μόνο τη διάθεση αλλά και την ικανότητα για

μα κριτική επικοινωνία. Είναι αυτονόητο ότι και από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών απαιτούνται πολυδιάστατες γνώσεις και εμπειρίες στον τομέα αυτό (πράγμα που σπάνια υπάρχει, επειδή ο τομέας αυτός αποτελεί ένα πολύ νέο πεδίο δράσης) και η ικανότητα εποικοδομητικής αντιμετώπισης συγκρούσεων. Το πρότυπο αυτό, ιδιαίτερα στην περίπτωση που φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας και ένας «ελεύθερος φορέας» προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, διότι επιτρέπει μια ισορρόπηση ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολείου και της σχολικής κοινωνικής εργασίας, η οποία συνεργάζεται χωρίς να χάσει την κριτική της λειτουργία (ό.π., σελ. 307-308).

### **9.5.3. Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης»**

Οι απολογητές αυτού του προτύπου απορρίπτουν το πρότυπο της «κριτικής ένταξης», διότι πιστεύουν ότι στοχεύει στην ένταξη των μαθητών στην διαδικασία και την πειθαρχία της διδασκαλίας. Επειδή οι υποστηρικτές του προτύπου αυτού θεωρούν αυτονόητη την σύγκρουση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς - χωρίς να αποκλείουν την συνεργασία τους ως ιδιώτες - αποκλείουν από την αρχή το σχολείο ως μοναδικό φορέα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία είναι ανεξάρτητη από το σχολείο και δρα στο πλαίσιο ενός «ελεύθερου φορέα». (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 110-111).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζωγράφος η εργασία δεν επικεντρώνεται στο σχολείο αλλά στους μαθητές. Η συνεργασία με το σχολείο περιορίζεται απλώς σε συμφωνίες γύρω από τη διάθεση χώρων. Επειδή η αλλαγή του σχολείου μέσω της σχολικής κοινωνικής εργασίας θεωρείται αδύνατη, απορρίπτεται η δραστηριότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας εντός του

σχολείου. Στη θέση της άμεσης δράσης στο πλαίσιο του σχολείου προσφέρονται προγράμματα συμπαράστασης για τους νέους που έχουν υποστεί «ζημιές» από το σχολείο. Συνεπώς, στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στην «ποιοτική επέκταση της κοινωνικής εργασίας με νέους» προς τη γειτονιά και τον κοινωνικό περίγυρο των νέων, με σκοπό την αποκατάσταση μιας εντονότερης επαφής μαζί τους. (ό.π., σελ. 111).

Επί του προκειμένου δημιουργούνται κέντρα μαθητών, κλαμπ και άλλα προγράμματα με σκοπό να βοηθήσουν τους νέους να αντιμετωπίσουν, παράλληλα με τα εξωσχολικά προβλήματα (επαγγελματική αποκατάσταση, ανεργία κ.λ.π.) και τις σχολικές δυσκολίες. Αυτή η μορφή σχολικής εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στους νέους των κατώτερων λαϊκών στρωμάτων που παρουσιάζουν μαζικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Παρά το γεγονός ότι στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία έχει μεγάλη αυτονομία, έχει το μεγάλο μειονέκτημα ότι μπορεί να χάσει τη δυνατότητα συνεργασίας με τους δασκάλους και να αποκλειστεί έτσι από κάθε επιρροή στις σχολικές διαδικασίες (ό.π., σελ. 111).

Από την αντιπαράθεση των διαφόρων προτύπων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι τα περισσότερα πλεονεκτήματα συγκεντρώνει το πρότυπο της «κριτικής ένταξης». Νεότερες δημοσιεύσεις γύρω από τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη σχολική κοινωνική εργασία δείχνουν ότι η συζήτηση ανάμεσα στους επιστήμονες και στους επαγγελματίες πάνω σ' αυτό το θέμα εξακολουθεί να συνεχίζεται με έντονο ενδιαφέρον (ό.π., σελ. 112).

Ο θεσμός της σχολικής κοινωνικής εργασίας, με εξαίρεση τα «σημεία κοινωνικής ανάφλεξης», συναντάται μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις στα κανονικά σχολεία. Λειτουργεί όμως σε πάρα

πολλά ενιαία πολυκλαδικά σχολεία, όπου για κάθε 1500 μαθητές απασχολούνται από 2 έως 10 κοινωνικοί λειτουργοί. Ο θεσμός αυτός δεν έχει καθιερωθεί ακόμη ως μόνιμος θεσμός τόσο στα παραδοσιακά σχολεία όσο και στα πολυκλαδικά σχολεία, αλλά λειτουργεί συχνά υπό την μορφή προγραμμάτων πιλότος περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα «γυμνασιακά κέντρα» του Βερολίνου, πλην όμως, «με αντάλλαγμα την σχεδόν πλήρη υποταγή του κοινωνικού λειτουργού στον λειτουργικό σκοπό του σχολείου» (ό.π., σελ. 112).

Τα υπάρχοντα πρότυπα της σχολικής κοινωνικής εργασίας προσανατολίζονται βασικά στο σχολείο ως απόρροια της σχολικής μεταρρύθμισης. Γενικά, διαπιστώνεται ότι όλα τα πρότυπα της σχολικής κοινωνικής εργασίας, ακόμη και εκείνα που οργανωτικά έχουν ως φορείς κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς κοινωνικής εργασίας, «λειτουργούν πρωταρχικά ως υποκατάστατα σχολικών διαδικασιών μάθησης και στοχεύουν στην επεξεργασία εκείνων των ενοχλητικών μεταβλητών, που δημιουργήθηκαν ως συνέπεια της σχολικής παιδαγωγικής δράσης» (ό.π., σελ. 112).

Εν κατακλείδι ο Ζωγράφου (1992) συμπεραίνει ότι από τις εκθέσεις των διαφόρων προγραμμάτων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι η σχολική κοινωνική εργασία ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την εξάλειψη των ελλείψεων του σχολείου. Επί του προκειμένου διαπιστώνεται ότι η σχολική κοινωνική εργασία έχει προσκολληθεί στην επεξεργασία των προβλημάτων του σχολείου «και μέχρι τώρα δεν έχει διατυπώσει κανένα αυτόνομο τομέα καθηκόντων προσανατολισμένο σε ένα κοινωνικο-θεωρητικό πρότυπο-πλαίσιο». (ό.π., σελ. 112-113).

Συχνά τα προγράμματα αυτά εξυπηρετούν πρωταρχικά την απασχόληση ανέργων κοινωνικών επιστημόνων και σε δεύτερο

βαθμό τους ενδιαφερόμενους. Ένα μεγάλο μέρος των εκθέσεων αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών κάθε άλλο παρά το παραχθέν έργο παρουσιάζει (ό.π., σελ. 113).

#### 9.5.4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις

Η καθιέρωση του πολυκλαδικού σχολείου με νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα, νέες μεθόδους μέτρησης και απόδοσης και οι συνεχείς συζητήσεις γύρω από την εφαρμογή των στοχών της μεταρρύθμισης απασχολούσαν πλήρως τους δασκάλους. Παρά τα νέα μέτρα «χειραφέτησης», άρχισαν να παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (άρνηση μάθησης, επιθετικότητα, βανδαλισμοί, απουσίες, αβεβαιότητα προς το νέο τρόπο αγωγής των δασκάλων), τα οποία δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι. Έτσι άρχισαν οι δάσκαλοι να απομακρύνουν τους προβληματικούς μαθητές από την τάξη και να τους στέλνουν στους κοινωνικούς λειτουργούς για «θεραπεία» στο πλαίσιο της ομάδας, πράγμα που οδήγησε σε συγκρούσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους, διότι οι κοινωνικοί λειτουργοί ερμήνευαν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών σαν διαμαρτυρία ενάντια στην αντιπαιδαγωγική αντιμετώπισή τους εκ μέρους του σχολείου. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 113-114).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί δεχονται, βέβαια, την απασχόλησή τους με τους προβληματικούς μαθητές, πλην όμως, απαιτούσαν να συμπεριληφθεί στη θεραπεία και ο κοινωνικός περίγυρος των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο και των δασκάλων. Έτσι, λοιπόν, η τάση αυτή των κοινωνικών λειτουργών να απαιτούν αλλαγή του σχολείου και της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών εκ μέρους των



δασκάλων έγινε αφορμή συνεχών συγκρούσεων. Αυτή η σχέση συγκρούσεως, ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνική εργασία οφείλεται στη διαφορετική εξέλιξη και στον τρόπο εργασίας των παραπάνω θεσμών. Η κοινωνική εργασία χρησιμοποιεί μεθόδους που σχετίζονται με τη συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση των ενδιαφερομένων με βασικό προσανατολισμό τις σχέσεις. Το ενδιαφέρον του σχολείου στρέφεται βασικά στη μετάδοση της ύλης διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι διδάσκουν συνήθως σε μεγάλους αριθμούς μαθητών, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται κατά κανόνα με μεμονωμένα άτομα ή με μικρές ομάδες. (ό.π., σελ. 114).

Επιπλέον η κοινωνική εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων να παρουσιάζονται, αλλά εργάζεται και στην καταπολέμηση των αιτιών τους, για να εμποδίσει την «παραγωγή» νέων «πελατών», πράγμα που σημαίνει ταυτόχρονα και μια κριτική στάση απέναντι στο σχολείο ως ενδεχόμενη πηγή προβλημάτων. «Συνεπώς, για την κοινωνική παιδαγωγική η κριτική του σχολείου αποτελεί ένα δικαιολογημένο καθήκον. Την ικανότητά τους για μια τέτοια κριτική λειτουργία την αποκομίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί από την ιδιότητά τους ως εμπειρογνώμονες σε διαδικασίες της δυναμικής των ομάδων, ψυχοκοινωνικές και αποκλίνουσες διαδικασίες. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλύουν το σχολείο και τη διδασκαλία κάτω από το πρίσμα των βλαβερών δομών σχέσεων και απαιτούν με αυτή τη βάση να μπορούν να είναι αρμόδιοι να κρίνουν τους δασκάλους. Έτσι καθορίζεται μια σχέση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς που δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στη διδακτική και μεθοδολογία της διδακτικής πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να κρίνουν με αρμοδιότητα τα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα» (ό.π., σελ. 114-115).

Μια τέτοια, μη αναστρεφόμενη, απαίτηση κριτικής είναι από την αρχή πηγή μεγάλων συγκρούσεων, διότι αυτή η μονόπλευρη κριτική «οδηγεί εύκολα σε επιθετικότητα και άμυνα». Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός, ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή. Η υποχρεωτική φοίτηση και ο αποφασιστικός ρόλος του σχολείου για την μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών, όχι μόνο αυξάνει το κύρος του δασκάλου, αλλά δημιουργεί και μια μεγάλη σχέση εξάρτησης προς τους μαθητές και τους γονείς τους. Από την άλλη μεριά η κοινωνική εργασία εργάζεται με τους «πελάτες» της σε μια προαιρετική βάση και η επιτυχής συνεργασία δεν πιστοποιείται με πιστοποιητικά επίδοσης που είναι απαραίτητα στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς δυσκολεύονται να καταλάβουν τη χρησιμότητα της κοινωνικής εργασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου, όπου το όφελος δεν είναι συγκεκριμένο. (ό.π., σελ. 115).

Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε τα παρακάτω :

Οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους καθορίζονται από συγκρούσεις, αβεβαιότητες και φόβους αναφορικά με τη θέση (STATUS), το ρόλο, την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων και τη σχέση προϊσταμένου - υφισταμένου.

Συγκεκριμένα :

- Ενώ οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται κυρίως για την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην υλοποίηση της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία, πράγμα που οι περισσότεροι δάσκαλοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή ακόμη δεν έχουν διδαχθεί καθόλου.
- Ενώ οι δάσκαλοι, λόγω της επιλεκτικής τους λειτουργίας (βαθμολογίας), έχουν μεγάλο κύρος απέναντι στους μαθητές και

τους γονείς τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί που δεν βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με τους μαθητές και τους γονείς τους και εργάζονται σε προαιρετική βάση με τους ενδιαφερόμενους, πρέπει να αποδείξουν τη χρησιμότητα της παρουσίας τους στο σχολείο. Εξάλλου τα αποτελέσματα της επιτυχίας της κοινωνικής εργασίας δεν είναι άμεσα και δεν μεταφράζονται σε βαθμολογία.

- Βασικός παράγοντας συγκρούσεων είναι η κριτική απαίτηση της κοινωνικής εργασίας απέναντι στον δάσκαλο, η οποία είναι μονοδρομική και, επομένως, δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι ο κοινωνικός λειτουργός, ασκεί μια κριτική λειτουργία απέναντι στο σχολείο και τη διδασκαλία με κοινωνικοπαιδαγωγικά κριτήρια, ενώ οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στη διδακτική και μεθοδολογία της διδακτικής θα είχαν μεγάλη δυσκολία να εκφέρουν επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώμη πάνω στα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα και τους τρόπους εργασίας των κοινωνικών λειτουργών. Αυτή η μονόπλευρη κριτική οδηγεί πολύ εύκολα στην επιθετικότητα και άμυνα.
- Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή.

Παρόλα αυτά, οι νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών στον εξωσχολικό χώρο επιβάλλουν την συνεργασία του σχολείου με την Κοινωνική Υπηρεσία Νέων (ό.π., σελ. 115-116).

Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση<sup>24</sup> περιέχει, όπως αναφέραμε ήδη την σύγκρουση, η οποία είναι άγνωστη στο σχολείο. Αντίθετα, το σχολείο είχε την τάση να καταπιέζει τις ανάγκες των μαθητών και να επιβάλλει στους μαθητές τις απαιτήσεις απόδοσης και πειθαρχίας (ό.π., σελ. 116).

### 9.5.5. Ορια και δυνατότητες συνεργασίας των δύο θεσμών

Αναλύοντας «διαλεκτικά» τις παραπάνω συγκρούσεις, θα διαπιστώσουμε ότι αυτές περιέχουν, όχι μόνο δυσκολίες, αλλά και δυνατότητες για αλλαγή. Από τη μια μεριά οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν να φροντίζουν για την ένταξη του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και από την άλλη να υλοποιήσουν τους στόχους της κοινωνικής εργασίας. Όπως είπαμε παραπάνω, το σχολείο τείνει να εφαρμόζει την ένταξη του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου. Εξάλλου, αυτός είναι λόγος που ζήτησε τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας. Αυτή αυτονόητη συμπεριφορά έρχεται σε αντίφαση με την κοινωνική εργασία, η οποία θέλει να εκδημοκρατικοποιήσει τις σχολικές διαδικασίες, παίρνοντας μια κριτική θέση απέναντι στο σχολείο. (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 116-117).

Ετσι, λοιπόν, με την είσοδο των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο, αρχίζει μια άμεση ή έμμεση διαδικασία σύγκρουσης με το σχολείο. Από τη μια μεριά υπάρχουν δάσκαλοι που περιμένουν από τους κοινωνικούς λειτουργούς να κάνουν θαύματα, οι οποίοι μετά από λίγο καιρό αρχίζουν να διερωτώνται, για ποιο λόγο ήλθαν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχολείο. Από την άλλη μεριά, ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων, που βλέπει ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν είναι υποχρεωμένοι να βαθμολογούν και να εργάζονται κάτω από την πίεση της μετάδοσης της ύλης διδασκαλίας μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και μια συγκεκριμένη αξιολογήσιμη επιτυχία, αρχίζει να αισθάνεται ανταγωνιστικούς φόβους. Ακόμη και οι δάσκαλοι, που δείχνουν κάποια ευαισθησία και θέλουν να εργαστούν περισσότερο παιδαγωγικά, πολύ σύντομα έρχονται σε

αντίφαση με το πρωταρχικό τους καθήκον, που είναι η μετάδοση γνώσεων. Η επικοινωνία δυσχεραίνεται και από το γεγονός ότι η κοινωνική εργασία είναι τελείως άγνωστη στους δασκάλους, οι οποίοι στο Πανεπιστήμιο διδάσκονται ελάχιστες ώρες αναφορικά με την κοινωνικοποίηση. (ό.π., σελ. 117).

Επιπλέον, η σχέση σύγκρουσης γίνεται εντονότερη από τη «μονοδρομική» μη αναστρεφόμενη σχέση κριτικής του κοινωνικού λειτουργού προς το δάσκαλο, ο οποίος έχει το μεγαλύτερο κύρος και υψηλότερες αποδοχές. Η μειονεκτική θέση των κοινωνικών λειτουργών χειροτερεύει και από την πρακτική των σχολείων να απασχολούν ένα πολύ μικρό αριθμό κοινωνικών λειτουργών. (ό.π., σελ. 117-118).

Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται αντιμέτωποι σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό δασκάλων. Επιπλέον, οι δάσκαλοι φοβούνται ότι η παιδαγωγική εργασία των κοινωνικών λειτουργών θα μεγαλώσει το χάσμα ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Η αντιφατική σχέση δασκάλου - κοινωνικού λειτουργού φαίνεται και από τις αντιφατικές απαιτήσεις των δασκάλων από τους κοινωνικούς λειτουργούς : Από τη μια παραπονούνται οι δάσκαλοι ότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν το αντίκτυπο της συμπεριφοράς τους προς τους μαθητές και ζητούν τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών, για να τους πληροφορήσουν για τις αντιδράσεις των μαθητών και από την άλλη ισχυρίζονται ότι αυτός ο τρόπος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα. (ό.π., σελ. 118).

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου (1993) το παράδοξο στην σχέση αυτή είναι ότι, ενώ το σχολείο ζητά τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας για να λύσει τα υπάρχοντα προβλήματα, από την άλλη μεριά το σχολείο βλέπει με σχετική αδιαφορία τον τρόπο εργασίας

των κοινωνικών λειτουργιών, οι οποίοι όχι μόνο δεν αγνοούν τις δυσκολίες αλλά και προσπαθούν να ασχοληθούν και προληπτικά χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μεθόδους και αρχές της κοινωνικής εργασίας, πράγμα που συνήθως είναι άγνωστο στους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η GOTTSCHALK διαπιστώνει ότι πολλοί δάσκαλοι αισθάνονται από την παρουσία των κοινωνικών λειτουργιών στο σχολείο «τύψεις συνείδησης», διότι στην ουσία κανένας δάσκαλος δεν θα ήθελε να κάνει μόνο μάθημα και να αδιαφορεί για τα παιδαγωγικά θέματα. (ό.π., σελ. 118).

Η μορφή και η ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική κοινωνική εργασία και στο σχολείο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (σχολείο, φορέας, ευαισθησία δασκάλων για παιδαγωγικά θέματα, ιδιομορφίες περιοχής κ.λ.π.), οι οποίοι από κρατίδιο σε κρατίδιο και από σχολείο σε σχολείο (π.χ. στην Εσση, οι κοινωνικοί λειτουργοί στο πλαίσιο των προγραμμάτων πιλότος συμμετέχουν στην διαμόρφωση του μαθήματος). Γενικά, όμως, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι ενταγμένοι στα πολυκλαδικά σχολεία και χρησιμοποιούνται για εργασίες που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να κάνουν οι δάσκαλοι. Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί υποβαθμίζονται συνήθως σε επόπτες διαλειμμάτων και διοργανωτές ψυχαγωγίας. Στο Βερολίνο οι μαθητές αποκαλούν τους κοινωνικούς λειτουργούς «κλόουν των διαλειμμάτων» (ό.π., σελ. 118-119).

#### **9.5.6. Δυνατότητες συνεργασίας**

Η λειτουργική σύγκρουση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και οι δυνατότητες για μια εποικοδομητική συνεργασία φαίνονται από τις προσωπικές εμπειρίες κοινωνικών λειτουργιών στο πλαίσιο ενός προγράμματος

πιλότος σε ένα σχολείο της Φραγκφούρτης με φορέα την Πρόνοια Εργατών. Η GOTTSCHALK αναφέρει ενδεικτικά τα παρακάτω παραδείγματα :

#### Παράδειγμα 1:

Στην αίθουσα συνάντησης τις ώρες διαλειμμάτων για την 5<sup>η</sup> και την 6<sup>η</sup> τάξη εμφανίζονται την ώρα του μαθήματος δύο μαθητές της 9<sup>ης</sup> τάξης. Σε λίγο ανοίγουν ένα μπουκάλι κόκα-κόλα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν αντιδρούν. Ξαφνικά, το ανοιγμένο μπουκάλι πέφτει στο δάπεδο απελευθερώνοντας το περιεχόμενό του. Μια δυνατή μυρωδιά από ρούμι απλώνεται στην αίθουσα. Τη στιγμή εκείνη μπαινει στην αίθουσα ένας δάσκαλος από την διεύθυνση του σχολείου, ο οποίος μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, αρπάζει τους δύο μαθητές και τους πηγαίνει στο γραφείο του. Για μια στιγμή, οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί ξαφνιάζονται από τη συμπεριφορά του δασκάλου. Μετά από λίγο πηγαίνουν στο γραφείο και εξηγούν στο δάσκαλο ότι, σύμφωνα με τη συμφωνία που έχει γίνει με το σχολείο, οι αίθουσες συνάντησης των μαθητών τις ώρες των διαλειμμάτων είναι «αυτόνομες περιοχές», στις οποίες δεν επιτρέπεται να επέμβει η διεύθυνση του σχολείου και ότι η αντιμετώπιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς των μαθητών υπάγεται στην παιδαγωγική αρμοδιότητα των κοινωνικών λειτουργών. Έτσι, λοιπόν, απαίτησαν από το δάσκαλο να αφήσει αμέσως τους μαθητές, για να συζητήσουν μαζί τους σχετικά με το επεισόδιο (Ζωγράφου Α., 1993, σελ. 119-120).

Στην προκειμένη περίπτωση βλέπουμε μια «φυσιολογική» αντίδραση του δασκάλου. Το πράγμα θα ακολουθούσε τη γνωστή διαδικασία : ειδοποίηση γονέων, απειλή αποβολής σε περίπτωση υποτροπής κ.λ.π. Πλην όμως, ο δάσκαλος παρέβει τη συμφωνία που

είχε κάνει το σχολείο με τους κοινωνικούς λειτουργούς, διότι επί του προκειμένου οι μαθητές βρίσκονταν σε ένα χώρο, ο οποίος έπρεπε να είναι απρόσιτος από το σχολείο. Ο δάσκαλος, λοιπόν, δεν είχε το δικαίωμα να παρέμβει, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έκαναν χρήση οινοπνεύματος στο σχολείο. Εξάλλου, αυτός ήταν και ο σκοπός του χώρου αυτού να βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς να αποκτήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους προβληματικούς μαθητές χρησιμοποιώντας τις μεθόδους και τους τρόπους εργασίας της κοινωνικής εργασίας. Τη στιγμή ακριβώς που οι κοινωνικοί λειτουργοί ήταν έτοιμοι να αντιδράσουν, παρεμβαίνει ο δάσκαλος και χρησιμοποιεί μεθόδους που έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας της κοινωνικής εργασίας. (ό.π., σελ. 120).

Εφόσον το σχολείο δεχθηκε ότι η αίθουσα αυτή θα ήταν ο χώρος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, θα έπρεπε να σεβαστεί αυτή τη συμφωνία, πόσο μάλλον να παρεμβαίνει χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά πειθαρχικά μέτρα. Βέβαια, ο ουδέτερος αυτός χώρος πρέπει να είναι προσιτός και στους δασκάλους, αλλά μόνο με την ιδιότητα του απλού επισκέπτη. Η παραπάνω διαμάχη θα ήταν αδύνατη, αν στην προκειμένη περίπτωση φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας δεν ήταν ένας «ελεύθερος φορέας» αλλά το ίδιο το σχολείο. Η GOTTSCHALK διαπιστώνει περαιτέρω ότι ο «ανοικτός τομέας» της σχολικής κοινωνικής εργασίας, που είναι προσιτός ακόμη και στους νέους που δεν φοιτούν πλέον στο σχολείο, αποτελεί για πολλούς δασκάλους έναν ενοχλητικό παράγοντα. Επιπλέον, είναι ένας ελκυστικός θεσμός για το σχολείο. Πραγματικά, πολλοί μαθητές την ώρα του μαθήματος προτιμούν το στέκι μαθητών ή τα κέντρα συνάντησης για τις ώρες των διαλειμμάτων. Βέβαια, πολλοί από αυτούς τους μαθητές δεν έρχονταν πρώτα καθόλου στο σχολείο



διότι προτιμούσαν τα σούπερ - μάρκετ, τις καφετέριες και τις μπουραρίες. (ό.π., σελ. 120-121).

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (1992) το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει καλύτερα τις συμπεριφορές και τα προβλήματα των μαθητών. Αλλά και οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα από τους δασκάλους, όπως για παράδειγμα, ότι πολλοί μαθητές δεν πηγαίνουν στο σχολείο όταν υπάρχει φόβος να μείνουν στάσιμοι ή βρίσκονται κάτω από την επίδραση ναρκωτικών. Πλην όμως, ο κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές, όταν αποκτήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, πράγμα που σημαίνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός έχει αυτονομία απέναντι στο σχολείο, όταν δηλαδή δεν είναι υποχρεωμένος να παίζει το ρόλο του αστυνομικού. Το σχολείο δεν πρέπει να περιμένει θαύματα από την κοινωνική εργασία και να απαιτεί να παρουσιάζονται οι μαθητές κανονικά στο μάθημα αμέσως μετά την πρώτη τους επαφή με τον κοινωνικό λειτουργό (ό.π., σελ. 121).

### Παράδειγμα 2:

Μια κοινωνική λειτουργός επιθυμεί να δοκιμάσει μια εντατική συνεργασία με μια δασκάλα που ήταν υπεύθυνη για την τάξη του τμήματος προπαρασκευής για λυκειακές τάξεις καθώς επίσης και για την δική της τάξη, που ήταν μια δύσκολη τάξη. Οι συνάδελφοι της δεν δείχνουν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με αυτή την ιδέα. Εν τούτοις, αφήνουν την συνάδελφο να δοκιμάσει, για να δουν πως θα εξελιχθούν τα πράγματα. Η δασκάλα και η κοινωνική λειτουργός επεξεργάζονται από κοινού ένα σχέδιο, το οποίο προβλέπει ένα κοινό απόγευμα με ολόκληρη την τάξη και μια κοινή

ώρα διδασκαλίας κοινωνιολογίας την εβδομάδα καθώς επίσης τη συμμετοχή της κοινωνικής λειτουργού σε μια ώρα διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, προβλέπονται μια εκδρομή με την τάξη, ένα κοινό Σαββατοκύριακο και επισκέψεις γονέων. (ό.π., σελ. 121-122).

Τα κοινά απογεύματα, στα οποία συμμετέχει σχεδόν ολόκληρη η τάξη, έχουν τη μεγαλύτερη επιτυχία. Η εμφάνιση της κοινωνικής λειτουργού στο μάθημα χαιρετίζεται πάντα με ένα παρατεταμένο «χαλόου». Πλην όμως, η πειθαρχία που ανάμενε η δασκάλα δεν επιτυγχάνεται. Ήδη αρχίζει να γίνεται αισθητή η αντίφαση ρόλων. Η κοινωνική λειτουργός ασκεί προσεκτική κριτική πάνω σε μερικά πειθαρχικά μέτρα της δασκάλας και προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη μια ενάντια στην άλλη. Με τη συμπεριφορά τους, αλλά και λεκτικά οι μαθητές δείχνουν ότι προτιμούν ανάμεσα στις δύο την κοινωνική λειτουργό: «Αυτή είναι πολύ πιο ευχάριστη από σένα». «Αυτή δεν γρινιάζει πάντα τόσο πολύ». Κατά τις επισκέψεις των γονέων το ενδιαφέρον για τη δασκάλα είναι μεγαλύτερο. Οι γονείς θέλουν να μάθουν «ποια είναι αυτή η κοινωνική λειτουργός και τι θέλει», διότι τα παιδιά διηγούνται τόσα πολλά γι'αυτήν. Η δασκάλα δεν βλέπει καμμία επιτυχία σ'αυτή τη συνεργασία και αισθάνεται, παρά τη φιλική σχέση με την κοινωνική λειτουργό, ότι απειλείται. «Εσύ είσαι για μένα η παιδαγωγική μου συνείδηση», της λέει κάθε τόσο. Τελικά παρακαλεί την κοινωνική λειτουργό να διακόψει τη συνεργασία (ό.π., σελ. 122).

Η συγγραφέας, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στο παραπάνω παράδειγμα ο ανταγωνισμός ανάμεσα στην «καλή» κοινωνική λειτουργό και την «κακιά» δασκάλα ήταν καταδικασμένος σε αποτυχία. Βέβαια, μια συνεργασία θα ήταν δυνατή, αν η κοινωνική

λειτουργός δεχόταν τους κανόνες του σχολείου. Πλην όμως, θα ερχόταν σε αντίφαση με το παιδαγωγικό της καθήκον απέναντι στους μαθητές. (ό.π., σελ. 122).

Θα υπάρξουν, βέβαια, στιγμές που θα ήταν καλό για τους κοινωνικούς λειτουργούς να παρακολουθήσουν καμιά φορά τη διδασκαλία, για να μπορέσουν να αποκτήσουν μια προσωπική εικόνα από τις συνθήκες διδασκαλίας. Για όσο καιρό, όμως, το σχολείο είναι αναγκασμένο να συνεχίζει την επιλεκτική του λειτουργία με βαθμολογίες και άλλα μέσα, ο κοινωνικός λειτουργός δεν βοηθά το δάσκαλο, όταν, ιδιαίτερα κατά την ώρα της διδασκαλίας, κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το διαφορετικό του ρόλο (ό.π., σελ. 122-123).

«Πολλοί νέοι έχουν μόνο λίγες θετικές εμπειρίες με τους ενήλικους : Οι μητέρες και οι πατέρες είναι συχνά πολύ απασχολημένοι με τα δικά τους προβλήματα, που απορρέουν από το επάγγελμα, την οικογένεια, τις σχέσεις, την κατάσταση κατοικίας, φιλοδοξία προαγωγής, φόβο ανεργίας κ.λ.π. και δεν μπορούν να κατανοήσουν τις δυσκολίες των νέων. Αντίθετα, οι δάσκαλοι γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα σχετικά με το χώρο διαβίωσης και τις εμπειρίες των μαθητών τους. Όταν, όμως, οι νέοι έχουν το συναίσθημα ότι κάποιος τους δείχνει εμπιστοσύνη - οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι συχνά οι πρώτοι ενήλικοι, με τους οποίους θα μπορούσαν οι νέοι να έχουν ένα τέτοιο συναίσθημα - έχουν και την ανάγκη να συζητήσουν για τα προβλήματα, τις επιθυμίες, τα όνειρά τους και μάλιστα χωρίς φόβο. Οι τρόποι έκφρασης και οι στρατηγικές άμυνας των νέων δημιουργούνται στη συλλογική διαδικασία. (ό.π., σελ. 123).

Η σχολική κοινωνική εργασία πρέπει να βρει πρόσβαση σ' αυτές τις συλλογικές εμπειρίες και να επεξεργαστεί σε ομάδες τα

προβλήματα και να ανταλλάξει εμπειρίες, που είναι λειτουργικής σημασίας για τους νέους. Οι νέοι που βρίσκονται στο στάδιο μετάβασης από το σχολείο στο επάγγελμα, προσπαθούν να βρουν τη σχέση τους προς το ρόλο και την ταυτότητά τους, τη φιλία, τον έρωτα και τη σεξουαλικότητα. Η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς σημαίνει στην περίπτωση αυτή να κατανοήσουν οι δάσκαλοι, γιατί αυτά τα προβλήματα είναι για τους νέους σπουδαιότερα και περισσότερο ενδιαφέροντα από το μάθημα, ποιοι φόβοι και ποια εμπόδια υπάρχουν απέναντι σε μερικούς δασκάλους και σε μερικά μαθήματα». Επειδή ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται βασικά με μικρές ομάδες και οι νέοι, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας, συμμετέχουν εθελοντικά, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των νέων, σε αντίθεση με το δάσκαλο που έχει να εργαστεί με ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν υποχρεωτικά στο μάθημα και δεν μπορούν συνήθως να επικοινωνήσουν άφοβα με το δάσκαλο. (ό.π., σελ. 123-124).

Η συνεργασία ανάμεσα στη Μέριμνα Νέων και στο σχολείο είναι κάτι το συνηθισμένο στη Γερμανία. Εν τούτοις, σπάνια μπορεί να συναντήσει κανείς μια εντατική και συνεχή συνεργασία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που είναι αρμόδιοι για τα σχολεία δεν πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο, είτε λόγω φόρτου εργασίας, είτε διότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο τείνει να μην αφήνει να βγαίνουν τα «εσωτερικά» προβλήματα του σχολείου προς τα έξω και προσπαθεί να τα λύσει με το δικό του τρόπο. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να ζητείται η συμπαράσταση της Μέριμνας Νέων, όταν πλέον τα προβλήματα έχουν οξυνθεί τόσο πολύ, που

δεν μπορούν να λυθούν με θεραπευτική βοήθεια. Στην ουσία το σχολείο απευθύνεται στη Μέριμνα Νέων όχι για να λυθεί το πρόβλημα, αλλά για να απομακρυνθεί ο «άρρωστος» μαθητής από το σχολείο ως ενοχλητικός παράγοντας (ό.π., σελ. 124).

Στην προκειμένη περίπτωση η πρωτοβουλία για την παρέμβαση της Κοινωνικής Υπηρεσίας ξεκινά από το σχολείο. Όταν, όμως, η Κοινωνική Υπηρεσία είναι εγκατεστημένη μέσα στο σχολείο, η στενή συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς και η συνεχής παρακολούθηση των μαθητών στο σχολικό χώρο, παρέχει τη δυνατότητα, όχι μόνο της άμεσης συμπαράστασης σε περίπτωση δημιουργίας προβλημάτων, αλλά και μια προληπτική βοήθεια, πριν ακόμη εκδηλωθούν οι «δυσκολίες συμπεριφοράς». Με την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο εφαρμόζεται μια βασική αρχή της κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με την οποία η βοήθεια είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν ο ενδιαφερόμενος αναζητά μόνος του τον κοινωνικό λειτουργό. (ό.π., σελ. 124-125).

Η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών καθιστά επιπλέον δυνατή και την πρόσβαση στις προβληματικές οικογένειες, οι οποίες συνήθως ντρέπονται να συζητήσουν τα προβλήματά τους με άλλους και στεγανοποιούνται προς τα έξω. Εκτός τούτου, το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί χώρο υποχρεωτικής συνάντησης των νέων, διευκολύνει και την πρόσβαση στους χώρους όπου οι νέοι περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο. (ό.π., σελ. 125).

Ενώ ο βασικός στόχος του σχολείου και μελλοντικά θα είναι η παροχή γνώσεων για την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε μια αλματώδη εξέλιξη, η κοινωνική εργασία θα βλέπει το ρόλο της στο σχολείο κυρίως στην «προαγωγή και ενίσχυση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής ικανότητας των νέων, για να

μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνικής αλλαγής, χωρίς διακινδύνευση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους» (ό.π., σελ. 125).

Ο Ζωγράφου (1992) αναφέρει πως από τους διαφορετικούς στοχους δημιουργούνται σημαντικές συγκρούσεις, αλλά και η δυνατότητα μιας εποικοδομητικής συνεργασίας, διότι ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου θα μειώσει σημαντικά τις υπάρχουσες δυσκολίες, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί θετικά και η διαδικασία μάθησης στο σχολείο. (ό.π., σελ. 125).

Βέβαια, δεν μπορεί κανείς να δώσει συνταγές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραπάνω συγκρούσεων. Τα προβλήματα που μεταφέρουν ή αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο δεν μπορούν να λυθούν μόνο με παιδαγωγικά μέτρα, διότι στην προκειμένη περίπτωση δεν πρόκειται για μεμονωμένα, αλλά και για κοινωνικο-πολιτικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν μια πολυδιάστατη αντιμετώπιση. (ό.π., σελ. 125).

Εκτός τούτου, η σχολική κοινωνική εργασία δεν μπορεί να υποκαταστήσει μια εσφαλμένη εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολείο, στο οποίο οι μαθητές θα προσέρχονται εθελοντικά αποτελεί προς το παρόν ουτοπία. Εν τούτοις, δεν πρέπει να μας καταβάλλει η ηττοπάθεια και η απογοήτευση, με αποτέλεσμα να μην κάνουμε χρήση ούτε και των δυνατοτήτων που έχουμε έστω και κάτω από τις παρούσες δυσμενείς συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων στον εξωσχολικό και σχολικό χώρο. (ό.π., σελ. 125).

Για να μπορέσει κανείς να αντιληφθεί τα περιθώρια δράσης του, χρειάζεται μια δόση «επαγγελματικότητας». Με τον όρο «επαγγελματικότητα» η GOTTSCHALK δεν εννοεί την «απόκτηση τεχνικών, τις οποίες θα μπορούσε κανείς να τις βγάλει έτοιμες για κάθε περίπτωση, όπως ο φακίρης βγάζει τα κουνέλια από το

καπέλο του», αλλά «μάλλον την ικανότητα να μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει ορισμένες καταστάσεις και να τις αντιλαμβάνεται στον εκάστοτε συσχετισμό τους. Σ' αυτό ανήκει και η ικανότητα να μην απογοητεύεται κανείς, όταν κάτι δεν πάει καλά, αλλά να αναλύει από κοινού με άλλους τα αίτια και να συζητά τα περαιτέρω βήματα». Οι παραπάνω ικανότητες δεν μπορούν να αποκτηθούν θεωρητικά, αλλά μόνο σε ειδικά προγράμματα πιλότος, στα οποία θα συμμετέχουν από κοινού εκπαιδευόμενοι και επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί και δάσκαλοι (ό.π., σελ. 126).

## 9.6. «Ο ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού»

Στην πρωτοβάθμια και γενικά στην εκπαίδευση, Κοινωνική Εργασία δεν σημαίνει μόνο «βοήθεια» στους μαθητές με προβλήματα όπως πολλοί μπορεί να νομίζουν. Σημαίνει πάνω απ' όλα πρόληψη : εργασία με όλους τους μαθητές και γονείς, ξεκινώντας έγκαιρα όταν ακόμα το παιδί φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο. (Σουραπά - Ασημακοπούλου Μ., 1992, σελ. 204).

Η περιοχή δράσης του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού είναι εκτεταμένη. Θα πρέπει να εργασθεί με εκπαιδευτικούς, με γονείς, μαθητές και τους φορείς της κοινότητας. Πολλές φορές έχει τον ρόλο του μεσολαβητού - του ενδιάμεσου στην προσπάθειά του να εδραιώσει την κατάλληλη επικοινωνία. (ό.π., σελ. 204-205).

Για την πραγμάτωση των σκοπών του δηλαδή την κοινωνική ένταξη του παιδιού, ανάπτυξη των πηγών της κοινότητας και πρόληψη ή αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, χρησιμοποιεί την δια μεθοδική προσέγγιση των αναγνωρισμένων

μεθόδων της Κοιν. Εργασίας : Εργασία με Ατομα, με Ομάδες, με την Κοινότητα, Διοίκηση και Έρευνα. (ό.π., σελ. 205).

Για να έχει αποτελέσματα χρειάζεται :

1. Να ερμηνεύσει με παραδείγματα την εργασία του.
2. Να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα.
3. Να αξιολογήσει προγράμματα και υπηρεσίες (ό.π., σελ. 205).

### **9.6.1. Κοινωνική Εργασία με Ομάδες Μαθητών**

Η αποτυχία ενός παιδιού στο σχολείο οφείλεται σ'ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια. Πολύ συχνά οι αλληπάλληλες αποτυχίες και επομένως η αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει εκτίμηση για τον εαυτό του, μπορεί να το οδηγήσει είτε στην απομόνωση από τους άλλους ή σε αντικοινωνική συμπεριφορά. (Σουραπά - Ασημακοπούλου Μ., 1992, σελ. 209).

Χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο σχολείο για την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών : 1) Διαμέσου του σχολείου η κοινωνία έχει μεγάλη ευθύνη για το μέγιστο των παιδιών. 2) Οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο σχολείο σε σύγκριση με τις εμπειρίες τους στο σπίτι είναι δυνατόν να ελεγχθούν ή και να μεταβληθούν. (ό.π., σελ. 209).

Στην εργασία του με ομάδες ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει τέτοιες υποστηρικτικές καταστάσεις ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να εκμεταλλευθεί με τον καλύτερο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία. (ό.π., σελ. 209).

Η εργασία με ομάδες μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς εργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού στο



σχολικό πλαίσιο γιατί μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να πετύχει τους βασικούς στοχους που είχε θέσει, δηλαδή : Της κοινωνικοποίησης, της εκμάθησης, των δημοκρατικών διαδικασιών, της μετάδοσης αρχών και αξιών, και της πρόληψης νέων προβλημάτων. (ό.π., σελ. 210).

Πολλές από τις ομάδες αυτές έχουν συμβουλευτικό ψυχαγωγικό ή και επιμορφωτικό χαρακτήρα. Το πρόγραμμα της ομάδας είτε αυτό είναι κάποια συζήτηση, είτε μια δραστηριότητα, χρησιμοποιείται σαν μέσον για να επιτευχθούν οι επιμέρους στοχοι : Ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή και των δεξιοτήτων του, προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (νέο πλαίσιο, η καινούργια βαθμίδα : από το δημοτικό στο γυμνάσιο κ.λ.π.), προετοιμασία για το γυμνάσιο ή το λύκειο, ενημέρωση σε σχέση με νέα ή και παλαιά κοινωνικά προβλήματα (ναρκωτικά, aids) κ.λ.π. Τα προγράμματα ή οι δραστηριότητες που μπορεί να απασχολήσουν αυτές τις ομάδες είναι οι ακόλουθες : Θεατρικές παραστάσεις, διάφορα είδη χειροτεχνίας, έκδοση σχολικής εφημερίδας, συζητήσεις ποικίλου περιεχομένου, επισκέψεις πολιτιστικού ή κοινωνικού περιεχομένου: Πρόγραμμα για ανακύκλωση υλικού, για δενδροφύτευση. Επισκέψεις στη Δημοτική Βιβλιοθήκη, στο ΚΑΠΗ του Δήμου κ.λ.π. (ό.π., σελ. 210).

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού περιλαμβάνει τη βοήθεια για προσαρμογή προς ορισμένους μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δίνει ευκαιρίες για εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές. Βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων και στην επεξεργασία ορισμένων θεμάτων που είχαν ιδιαίτερη σημασία για τον μαθητή όπως : σχέσεις με συνομήλικους, με πρόσωπα εξουσίας, αλλά και ειδικών θεμάτων που αφορούσαν την συγκεκριμένη

κοινότητα και είχαν τον αντίκτυπο τους στο σχολείο π.χ. συνεργασία με άλλους «διαφορετικούς από εμάς» (τσιγγάνους, παιδιά από άλλες ενότητες). (ό.π., σελ. 210).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού μπορεί να πάρει πολλές μορφές και υποστάσεις : Από τον ρόλο του παιδαγωγού ως τον ρόλο του εμπυχωτή, συντονιστή και μεσολαβητή. (ό.π., σελ. 210).

Οι Ομάδες Κοινωνικής Εργασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν συνήθως μετά το σχολικό πρόγραμμα, δηλαδή τις ώρες που ο μαθητής είναι ελεύθερος από τα μαθήματά του, ή όπως αλλιώς θα λέγαμε στον ελεύθερο χρόνο του. Η σωστή χρήση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να δράσει ανασταλτικά για κάθε είδους αντικοινωνική συμπεριφορά. Δεν είναι μόνο η συγκεκριμένη δραστηριότητα που μπορεί να βοηθήσει, όποια και αν είναι αυτή, αλλά κυρίως η σχέση με ένα ενήλικα που αποτελεί σωστό πρότυπο ταύτισης για τον μαθητή. (ό.π., σελ. 210).

### **9.6.2. Κοινωνική εργασία με τους γονείς :**

#### **Μορφές που θα μπορούσε να πάρει**

Η Κοινωνική Εργασία με Γονείς θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις τομείς :

I. Στην εργασία με την οικογένεια, ατομικών περιπτώσεων μαθητών, που παρουσιάζουν κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα (κακή επίδοση, προυνσίες ή κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς). (Ηδη έχω αναφερθεί σε προηγούμενο σημείο πάνω σ' αυτό το θέμα).

II. Στην εργασία με ομάδες γονέων, όπως είναι η συμβουλευτική ομάδα γονέων αλλά και άλλες ομάδες ψυχαγωγικές ή επιμορφωτικές, που αποτελούνται από γονείς και έχουν σαν βασικό σκοπό την πρόληψη τις περισσότερες φορές.

III. Την εργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων που μπορεί να έχει σαν στοχο την καλλιτέρευση των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου αλλά ακόμα να παρεμβαίνει και να επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. (Σουραπά - Ασημακοπούλου Μ., 1992, σελ. 211).

I. Η Κοινωνική εργασία με τους γονείς ή και ολόκληρη την οικογένεια είναι πολλές φορές απαραίτητη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την βοήθεια ατόμων (μαθητών) μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και οικογενειών μέσα στα πλαίσια του περιβάλλοντος τους, της κοινότητας.

Θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν της και να χρησιμοποιήσει τις θεωρίες που αναφέρονται στη συμπεριφορά και στις ανάγκες της οικογένειας. Μερικές φορές ολόκληρη η οικογένεια μπορεί να είναι το επίκεντρο βοήθειας ή μπορεί να κινητοποιηθεί για να προσφέρει τη βοήθειά της σε ένα μέλος που την έχει ανάγκη.

Ανάλογα με τη φύση του προβλήματος ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να αρχίσει εργασία μ' ένα ή περισσότερα μέλη που προσφέρονται για συνεργασία. Σε μερικές περιπτώσεις όλοι μπορεί και πρέπει να εμπλακούν.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως : Ν' ακούσει - να συζητήσει - να διαπραγματευθεί - να φέρει άτομα σε αντιπαράθεση - να μεσολαβήσει - να υποστηρίξει - να προτείνει - να κινητοποιήσει δυνάμεις - να εκπαιδεύσει σε κοινωνικές δεξιότητες - να ενεργήσει σαν συνήγορος.

Εξάλλου οι εντάσεις που υπάρχουν σε μία οικογένεια μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαπροσωπικών, ενδοοικογενειακών σχέσεων ή ακόμα αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων και εντάσεων (κοινωνικά προβλήματα, προκαταλήψεις προς μειονότητες) που επηρεάζουν τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, ακόμα ανεργία, ακατάλληλη

κατοικία, προκατάληψη για τους τσιγγάνους, δυσκολίες προσαρμογής των παλινοστούτων.

Ο κοινωνικός λειτουργός θα βοηθήσει την οικογένεια να αντιμετωπίσει και να επιλύσει τα διάφορα προβλήματα που την απασχολούν αναθεωρώντας συγχρόνως και την στάση της προς το παιδί.

Για να πετύχει ο κοινωνικός λειτουργός σ' αυτό του το εγχείρημα θα πρέπει να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο προσπαθώντας να τους φέρει πιο κοντά, να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό και να ενδιαφερθούν για την εκπαίδευση του παιδιού τους. (ό.π., σελ. 211).

II. Η εργασία με ομάδες γονέων είναι συμπληρωματική της εργασίας με την οικογένεια, αφορά κυρίως τον τομέα της πρόληψης και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως είναι η Συμβουλευτική γονέων, Ομάδες ψυχαγωγίας, Επιμόρφωσις γονέων και επιτροπές γονέων με καθορισμένο και συγκεκριμένο στοχο.

Η Συμβουλευτική Ομάδα Γονέων δημιουργείται πολλές φορές από ανάγκη για ενημέρωση, πληροφόρηση και ανταλλαγή απόψεων, άσχετα αν παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα τα παιδιά τους ή όχι. Θέματα ποικίλου περιεχομένου μπορούν ν' απασχολήσουν τις ομάδες αυτές, που αναφέρονται στις καθημερινές δυσκολίες και προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας γονέας μεγαλώνοντας το παιδί του.

Αλλα θέματα που μπορούν να ενδιαφέρουν είναι η σχολική φοβία, το διαζύγιο και οι επιπτώσεις, η κακοποίηση γυναίκας - παιδιών, τα ναρκωτικά, το aids, η ομοφυλοφιλία και γενικά οι σχέσεις γονέων και παιδιών κ.α. (ό.π., σελ. 211).

### 9.6.3. Εργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

Μια άλλη μορφή συνεργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού με τους γονείς είναι η εργασία του με τον σύλλογο γονέων που μπορεί να στοχεύει στην καλυτέρευση των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου αλλά ακόμα και της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Πολλές φορές το ενδιαφέρον και η κινητοποίηση μπορεί να αρχίσει από θέματα πιο απλά και καθημερινά, όπως είναι ο εξωραϊσμός του σχολικού κτιρίου και σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα, με φύτεμα λουλουδιών σε παρτέρια, δενδροφύτευση και καθαριότητα. Αλλά ενώ παλαιότερα «οι Σύλλογοι Γονέων δρούσαν μόνο σαν ομάδες πίεσης χωρίς καμμία επίσημη αναγνώριση ή νομοθετική κάλυψη του ρόλου τους, σήμερα αναγνωρίζονται επίσημα σαν παράγοντες της εκπαίδευσης». (Σουραπά - Ασημακοπούλου Μ., 1992, σελ. 212).

Με μια σειρά διατάγματα, αποφάσεις και εγκυκλίους από τις αρχές του 1980 καθιερώνεται η συνεργασία Συλλόγων Γονέων και σχολείου και θεσμοθετείται ο ρόλος τους και η συμμετοχή του σε συλλογικά όργανα. (ό.π., σελ. 213).

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να παίζει πρωταρχικό ρόλο στην πληροφόρηση, ενημέρωση, υποστήριξη, καθοδήγηση. Θα έχει πολλές φορές τον ρόλο του «ενδιάμεσου», μεταξύ γονέων και σχολείου που θα ανακαλύπτει μαζί με τους γονείς νέους φορείς της κοινότητας και πηγές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος πάντα των μαθητών και της εκπαίδευσης : βασική προϋπόθεση η έγκαιρη διάγνωση του Κοινωνικού Λειτουργού για το επίπεδο των γονέων της συγκεκριμένης κοινότητας και αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους (ό.π., σελ. 213).

#### 9.6.4. Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό

Απαραίτητη προϋπόθεση της Κοιν. Εργασίας στον σχολικό χώρο είναι η διαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το παραπάνω, αποτελεί ένα από τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας μας στα σχολεία. (Σουραπά - Ασημακοπούλου Μ., 1992, σελ. 216).

Οι στοχοι συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει πάντα να έχουν σαν επίκεντρο το παιδί. (ό.π., σελ. 216).

Η συνεργασία πρέπει να σκοπεύει :

- Να εντοπισθούν από κοινού παιδιά με δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου κ.λ.π. που χρειάζονται βοήθεια.
- Να ενημερωθεί ο Κ.Α. σχετικά με τη σχολική πρόοδο κάθε μαθητή και τη συμπεριφορά του στην τάξη.
- Να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες και στη συμπεριφορά των παιδιών.
- Να βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς, της απόσυρσης καθώς και στην ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία συμμετοχής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.
- Να κατανοήσουν, τέλος, τον ρόλο του κοιν. λειτουργού.
- Να τον δουν σαν συνεργάτη που μπορεί να τους βοηθήσει ν'αντιμετωπίσουν καλύτερα τις δυσκολίες που θα προκύψουν κατά την διαδικασία της εκπαίδευσης.
- Οι μορφές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και κοιν. λειτουργού, όπως αυτές προσδιορίζονται από τον ρόλο του δευτέρου, είναι ποικίλες. (ό.π., σελ. 216).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού μπορεί να είναι του μεσάζοντα ή ενδιάμεσου ανάμεσα σε οικογένεια και σχολείο (ανάμεσα σε οικογένεια και μαθητή). Εκτός αυτού ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των διδασκόντων καθώς και τη στήριξη στο δύσκολο έργο τους. Η ενημέρωση αυτή αναφέρεται σε καταστάσεις που αφορούν τους εξωσχολικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις δυσκολίες του μαθητή μέσα στο σχολείο. «Οπωσδήποτε το απόρρητο για κάθε περίπτωση τηρείται με σχολαστικότητα αλλά ορισμένες πληροφορίες που αφορούν τον μαθητή και θα διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού του γίνονται γνωστές. Έτσι μπορεί να ξεκινήσει μια συνεργασία για εναρμόνιση των προσπαθειών εκπαιδευτικού και κοινωνικού λειτουργού με σκοπό πάντα τη βοήθεια του μαθητή» (ό.π., σελ. 216-217).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Ο μαθητής δεν είναι μια αυτόνομη κοινωνική μονάδα με μοναδικό σκοπό και ενδιαφέρον την απόκτηση γνώσεων, αλλά μέλος μιας οικογένειας, της οποίας τις επιρροές δεχεται άμεσα και κατά τρόπο που επηρεάζει τη συμπεριφορά και την επίδοσή του.

Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός, μια και στα πλαίσια της πραγματοποιείται, η πρώτη φάση κοινωνικοποίησης του παιδιού. Επισημαίνεται όμως, ότι δεν θα πρέπει να μελετάται ο παράγοντας οικογένεια αποκομμένος από την ευρύτερη κοινωνία, της οποίας αποτελεί υποσύνολο. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στην εκάστοτε κοινωνία, επηρεάζουν άμεσα τον θεσμό της οικογένειας. Το παιδί μέσα από την οικογένεια αποκτά γνώσεις και κίνητρα για επίδοση καθώς και τρόπους επίλυσης κοινωνικών συγκρούσεων. Η απόκτηση αυτών των γνώσεων και ικανοτήτων εξαρτάται από το παιδαγωγικό επίπεδο της οικογένειας, από την κοινωνική προέλευσή της, από το επίπεδο της μόρφωσής της, από την οικονομική κατάστασή της, από την κοινωνική θέση της και από τις συναισθηματικές θέσεις των μελών της. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, ο ρόλος της οικογένειας δεν είναι δυναμικός, ή είναι προβληματικός, επηρεάζοντας έτσι και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Από αυτή την οπτική, βλέποντας τα πράγματα, πρέπει να πούμε ότι η γνώση των προβλημάτων των οικογενειών των μαθητών, είναι από τα βασικά καθήκοντα του δασκάλου και η λειτουργία του ως Κοινωνικός Λειτουργός είναι πρωτεύον καθήκον του, προϋπόθεση της εν γένει αποτελεσματικότητας του ως εκπαιδευτικός λειτουργός.



Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μέση ελληνική οικογένεια, όπως προκύπτουν από την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, είναι συνήθως αποτελέσματα της όλης ιστορίας και της ψυχοδυναμικής της οικογένειας, της στάσης των γονέων απέναντι στο παιδί, των παιδαγωγικών του αρχών και μεθόδων (υπέρμετρο ενδιαφέρον, παράλογες απαιτήσεις, αυταρχικότητα, αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά), της στάσης των γονέων απέναντι στο έργο του σχολείου (ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αδιαφορία, επιφυλακτική στάση, άρνηση, ενοχλητικές παρεμβάσεις στο έργο του σχολείου). (Κρουσταλάκης Γ., 1993, σελ. 262).

Υπάρχουν επίσης προβλήματα που απορρέουν από ορισμένες ειδικές καταστάσεις, όπως από τη συναισθηματική απουσία των γονέων από την οικογενειακή σκηνή, από την έλλειψη οικογενειακού ελέγχου στη ζωή των παιδιών, από τον φόρτο απασχόλησης των γονέων, από τη συναισθηματική τους ανωριμότητα, από την διάλυση της οικογενειακής εστίας λόγω διαταραγμένων σχέσεων, συγκρούσεων ή διαζυγίου, την ανεργία και οικονομικά προβλήματα, και, τέλος, προβλήματα που προέρχονται από τις συνθήκες ανθυγιεινής οικογενειακής διαβίωσης. (ό.π., σελ. 262).

Αυτά τα προβλήματα επιδρούν αρνητικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, παρουσιάζοντας έτσι μειωμένη ικανότητα για μάθηση, περιορισμένη ικανότητα για σύναψη ή διατήρηση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομιλικούς και τους δασκάλους, ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή συναισθημάτων σε κανονικές συνθήκες, διάχυτη διάθεση μελαγχολίας ή κατάθλιψης.

Ο σημερινός δάσκαλος σύμφωνα με την βιβλιογραφική μας μελέτη δεν είναι καταρτισμένος και ικανός να αντιμετωπίσει τα

προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας που επιδρούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Αλλά κυρίως, λόγω του φόρτου του σχολικού προγράμματος, δεν δύναται να λειτουργήσει ως Κοινωνικός Λειτουργός.

Ο τρόπος άσκησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά του είναι απόρροια του συνόλου της κοινωνικοποίησής του, δηλ. του τρόπου διαπαιδαγώγησής του, της προέλευσης του κοινωνικού του περιβάλλοντος, των προσδοκιών του, των εσωτερικευμένων απόψεών του, στάσεων, προσανατολισμού και κινήτρων του.

Η εκπαίδευσή του συντελεί στην προσωπικότητά του. Η κύρια εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, πέρα, από την επιστημονική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτισή του, πρέπει οπωσδήποτε να επεκταθεί στο χώρο των διανθρωπίνων σχέσεων. Ως προϋπόθεση για την αποδοχή αυτού του είδους της εκπαίδευσης, πρέπει να πούμε ότι άλλη είναι η νοητική και άλλη η κοινωνική ικανότητα. Επίσης πως αυτή η κοινωνική ικανότητα διακρίνεται σε πολλά είδη και πως είναι ασκήσιμη. Το άτομο που θα εκπαιδευτεί στις ανθρωπινες σχέσεις, αν βέβαια, δεν διαθέτει ευνοϊκά στοιχεία προσωπικότητας, όπως και πνευματική ευαισθησία και καλλιέργεια δεν θα μπορέσει να πραγματοποιήσει ουσιαστικές σχέσεις. (Κοσμόπουλος Α., 1983, σελ. 544).

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού, όσον αφορά το εκπαιδευτικό του έργο δεν έγκειται μόνο στην έμφυτη κλίση του, ούτε στο έμφυτο ταλέντο του. Σημασία δίνεται περισσότερο στην παιδαγωγική του κατάρτιση στην εκπαίδευσή του και στην τάση του να αναπτύσσει το έργο του μέσω της γνώσης.

Ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή δεν πρέπει να υπάρχει καταπίεση, εξάρτηση, άρνηση, φόβος. Πρέπει να υπάρχει

μια σχέση παιδαγωγική, με κύρια γνωρίσματα το διάλογο, την αποδοχή, την αγάπη, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη γνησιότητα, την υπευθυνότητα, το εσωτερικό κύρος, τη μετριοπάθεια, ώστε αυτός να πορεύεται προς την ωριμότητα και την αυτονομία και συνεχώς αναδομείται και παρουσιάζεται ολοένα και περισσότερο οργανωμένος και ολοκληρωμένος, να βρίσκει κατανόηση και συναισθηματική στήριξη, να ελευθερώνεται από την αμάθεια, μαθαίνοντας τον τρόπο να μαθαίνει, να μεταποιεί τις δυνατότητες του σε επίκτητα προσόντα, να υψώνεται συνέχεια και να οδηγείται στην αυτομόρφωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του εαυτού του. (Χαραλαμπίδης Β., 1987, σελ. 73).

Είναι εμφανές όμως και πολλοί εκπαιδευτικοί το έχουν διαπιστώσει και έχουν τολμήσει να ομολογήσουν ότι και ο εκπαιδευτικός δεν επαρκεί πλέον λόγω της μη οριοθέτησης του ρόλου του, του μεγάλου όγκου ύλης και των ελλειπών ψυχολογικών και παιδαγωγικών του γνώσεων. Είναι επιτακτική η ανάγκη λοιπόν να χρησιμοποιηθούν μέσα στο σχολείο ειδικοί κοινωνικοί επιστήμονες και κυρίως κοινωνικοί λειτουργοί, για την υποβοήθηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και την προώθηση του προσανατολισμού για κοινωνικοπαιδαγωγικό - κοινοτικό σχολείο. (Βελεσιώτου Β., 1992, σελ. 227).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση συναισθηματικών, κοινωνικών, οικονομικών και άλλων προβλημάτων ατομικής, οικογενειακής ή κοινωνικής αιτιολογίας και προέλευσης που έχουν ως αποτέλεσμα την μειωμένη απόδοση ή αποτυχία στο σχολείο. Στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού είναι η κάλυψη στοιχειωδών αναγκών, προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, προβλήματα προκλητικής, επιθετικής, παραβατικής, παθητικής ή άλλης

ιδιαίτερης συμπεριφοράς. Η παρέμβαση του Κοινωνικού Λειτουργού συνίσταται σε συμβουλευτική, υποστηρικτική ή παραπεμπτική Κοινωνική εργασία και οι μέθοδοι που εφαρμόζει είναι Κοινωνική Εργασία με άτομα, Ομάδες και κοινότητες. (ό.π., σελ. 230).

Η συνεργασία Κοινωνικού Λειτουργού - εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται απαραίτητη και πρέπει να στηρίζεται σε υγιείς βάσεις προκειμένου να αποδώσει στην αντιμετώπιση των ατομικών και οικογενειακών δυσχερειών, να αναπτύξει σε γονείς και μαθητές συναισθήματα αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης, αλλά και να οδηγήσει σε δημιουργική συμπεριφορά. Πρέπει να τονισθεί η φύση αυτής της συνεργασίας. Η σχέση κοινωνικού λειτουργού - εκπαιδευτικού είναι σχέση αλληλοσυμπληρούμενη και όχι επικαλυπτόμενη ή ανταγωνιστική. Μέσα από τις θετικές της εκφράσεις υποβοηθείται το κυρίως έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. (Τριανταφύλλου Ε., 1992, σελ. 271).

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θεωρούμε απαραίτητο να γίνουν ορισμένες συγκεκριμένες προτάσεις, η πραγματοποίηση των οποίων μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση του έργου του δασκάλου και στην αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικού λειτουργού. Καθώς επίσης στη δημιουργία συνεργατικής και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ δασκάλου, κοινωνικού λειτουργού και γονέων, προκειμένου να επιτευχθεί η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.

- Η επιλογή των δασκάλων, να γίνεται όχι μόνο ανάλογα με τα διανοητικά τους κριτήρια αλλά και ανάλογα με την παιδαγωγική τους κλίση, ανάλογα με την κοινωνικότητά τους και κατά πόσο ο ίδιος ο δάσκαλος επιθυμεί να ασκήσει ένα τέτοιο έργο.

- Οι δάσκαλοι πέρα από τις γνώσεις που αποκομίζουν από τις σπουδές τους, θα πρέπει να εκπαιδεύονται και πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις γιατί εκείνο που θα καταξιώσει τον δάσκαλο, στο χώρο του είναι η δυνατότητα που έχει να αναπτύξει σωστές σχέσεις με τους μαθητές του. Έτσι λοιπόν, ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει γνώσεις για το πως λειτουργεί μια ομάδα, όπως επίσης για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η αντίληψη ενός ανθρώπου και πως συνδέεται αυτή με τη συμπεριφορά.

- Οι δάσκαλοι θα πρέπει να προετοιμάζονται με τέτοια εφόδια ώστε να διαθέτουν ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, να είναι ικανοί να οργανώσουν υπεύθυνα συνθήκες και διαδικασίες μάθησης καθώς και να κοινωνικοποιήσουν τη νέα γενιά, μέσα σ'ένα ανθρωπιστικό και δημοκρατικό πλαίσιο.

- Επίσης οι δάσκαλοι μετά το πέρας των σπουδών τους θα πρέπει να εισέρχονται στον τομέα της πρακτικής άσκησης. Ο τομέας της πρακτικής είναι πολύ σημαντικός και επεκτείνεται τόσο στην ευαισθητοποίηση των υποψηφίων δασκάλων με μεθοδευμένη παρατήρηση στη σχολική τάξη, όσο και στη μύησή τους στις μορφές επικοινωνίας μέσα στην τάξη.

- Θα πρέπει να τους δοθεί μεγαλύτερο πεδίο πρωτοβουλίας και αυτενέργειας κατά την εκτέλεση του έργου τους. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία, ως υπεύθυνος φορέας για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να περιορίζεται σ'ένα πολύ γενικό πλαίσιο από αρχές, σκοπούς και περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης. Με τον τρόπο αυτό διευρύνονται σημαντικά τα περιθώρια δράσης, αλλά και ευθύνης του δασκάλου και παρέχεται η δυνατότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα συγκεκριμένα δεδομένα της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

- Ο δάσκαλος θα πρέπει να τοποθετείται απέναντι στους μαθητές του από την αρχή με απόλυτα θετική στάση για να ανταποκριθεί και ο μαθητής με τη σειρά του αυθόρμητα και με εμπιστοσύνη προς τον δάσκαλο.

- Ακόμη και ο δάσκαλος θα πρέπει να παρουσιάζεται στους μαθητές αυθεντικός, να εκφράζει δηλαδή ακόμα και τα δυσάρεστα συναισθήματα που του προκαλούν οι μαθητές χωρίς όμως επιθετικότητα, χωρίς κριτική και κατηγορίες απέναντί τους.

- Ο δάσκαλος θα πρέπει να αποδέχεται τους μαθητές τους. Η αποδοχή όπως γνωρίζουμε δεν ταυτίζεται με την παραδοχή ούτε με την ανεκτική συμπεριφορά. Ο δάσκαλος που αποδέχεται είναι ο εαυτός του και με το να εφαρμόζει αποδοχή απέναντι στους μαθητές τότε οι αναστολές και του ίδιου και των μαθητών υποχωρούν, με αποτέλεσμα ο μαθητής να εμπιστεύεται τον δάσκαλο και αυτός να αισθάνεται άνετα, ευχάριστα και να αποδίδει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες.

- Η κάθε οικογένεια πρέπει να εγκαταλείψει τον υπερπροστατευτικό ρόλο και τα παιδιά από την προσχολική τους ηλικία να μεγαλώνουν με αυτονομία και υπευθυνότητα. Έτσι λοιπόν όταν σε λίγο το σχολείο παραλάβει τα παιδιά να μπορέσει ευκολότερα να συνδέσει την μάθηση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού.

- Επίσης οι γονείς θα πρέπει να έχουν γνωστοποιήσει στα παιδιά τους, το λόγο που πηγαίνουν σχολείο, τα οφέλη που τους προσφέρει το σχολείο, όπως ακόμη και με ποιους τρόπους μπορούν να καρπωθούν αυτά τα οφέλη (να επιδιώκουν αληθινές σχέσεις με τον εκπ/κό, να εκφράζονται ελεύθερα, να συζητούν με τον εκπ/κό δημοκρατικά κ.τ.λ.).

- Το σχολείο και η οικογένεια θα πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται, και όχι να δρουν ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλον. Μόνο έτσι θα υπάρχει μια αποτελεσματική αγωγή που θα οδηγήσει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού.

- Να λειτουργήσει πρόγραμμα συστηματικών σεμιναρίων και ομιλιών με θέμα το παιδί, με σκοπό την ενημέρωση και

ευαισθητοποίηση των γονέων πάνω σε θέματα που αφορούν το παιδί, την ψυχολογία, την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

- Οι δάσκαλοι, πέρα από την υποχρεωτική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση, να επιμορφώνονται διατηρώντας επαφές με υπηρεσίες και φορείς που μεριμνούν για την σωστή ανάπτυξη του παιδιού και την ομαλή προσαρμογή του.

- Να τοποθετηθούν στα σχολεία Κοινωνικοί Λειτουργοί και Ψυχολόγοι που σε συνεργασία με τους δασκάλους, τους γονείς και τους μαθητές, θα προσπαθούν να επιλύσουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν.

- Να παρέχεται, μέσω του προγράμματος σπουδών, στους Κοινωνικούς Λειτουργούς παιδαγωγική κατάρτιση τέτοια ώστε, να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός σχολικού πλαισίου.

- Να εισαχθεί και να καθιερωθεί η λειτουργία Σχολικής Κοινωνικής Υπηρεσίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σκοπό την παροχή βοήθειας και κατευθύνσεων σε μαθητές και γονείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα που εμπίπτουν στις αρμοδιότητές της.



**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία -

Αλέξανδρος Κωνσταντίνος

«Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία».

Εκδόσεις : Δανιά

Ανδρεστίνου Αικατερίνη

«Σκέψεις»

Εκδόσεις : Γλάρος, Αθήνα 1991.

Γκότοβος Αθανάσιος

«Η λογική του υπαρκτού σχολείου»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1990.

Ζωγράφου Ανδρέας

«Σχολική Κοινωνική Εργασία. Θεωρία. Πράξη. Προβληματισμοί»

Πάτρα, 1993

Ιωαννίδης Ι. Ν.

«Παιδαγωγική ψυχολογία. Προσαρμογή - Προσωπικότητα»

Εκδόσεις : Κορφή, Αθήνα 1996

Καζαζή Μαρία

«Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση»

Εκδόσεις : Ελλην, Αθήνα 1993.

Καϊλα Μαρία

«Σχολική Αποτυχία»

Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995

Κακαβάς Γεώργιος

«Οικογένεια»

Εκδόσεις : Ορόσημο, Αθήνα 1995

Κακαβούλης Αλέξανδρος

«Ψυχοπαιδαγωγική Α. Συναισθηματική ανάπτυξη και Αγωγή»

Εκδόσεις : Κακαβούλης, Αθήνα 1990

Κουλούρη - Αντωνοπούλου Ράνυ

«Παιδαγωγική Ψυχολογία. Γενική Ψυχολογία»

Εκδόσεις : Ελλην, Αθήνα 1994

Καλτσούνη - Νόβα Χριστίνα

«Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου».

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1993

Κατάκη Δ. Χάρης

«Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας»

Εκδόσεις : Κέδρος, Αθήνα 1984

Κλωνάρης Χάρης

«Χειραφέτηση»

Εκδόσεις : Καστανιώτης, Αθήνα 1996

Κοσμόπουλος Β. Αλέξανδρος

«Σχεσιοδυναμική»

Εκδόσεις : Γρηγόρη, Αθήνα 1983

Κοσμόπουλος Β. Αλέξανδρος

«Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας»

Εκδόσεις : Γρηγόρη, Αθήνα 1990

Κουτρομάνου Γιάννα

«Κοινωνικοί προβληματισμοί»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1987

Κρίβας Σπύρος

«Βασικά θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1995

Κρουσταλάκης Γεώργιος

«Διαπαιδαγώγηση»

Εκδοσεις : Λύχνος, Αθήνα 1993

Κωσταρίδου - Ευκλείδη Αναστασία

«Τα κίνητρα στην εκπαίδευση»

Εκδόσεις : Ελληνική Γράμματα, Αθήνα 1998

Μασσιάλας Βύρωνας

«Το σχολείο εργαστήριο ζωής»

Εκδόσεις : Γρηγόρη, Αθήνα 1984

Μπαλής Νίκος

«Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας»

Εκδόσεις : Καστανιώτη, Αθήνα 1979

Μουσούρου Μ. Λουκία

«Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας»

Εκδόσεις, Gutenberg, Αθήνα 1996

Ξωχέλης Παναγιώτης

«Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης»

Εκδόσεις : Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989

ΟΛΜΕ

«Συζητήσεις για την εκπαίδευση : ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή», Αθήνα 1988

Παπάζογλου Μηνάς

«Σχέσεις σχολείου - οικογένειας»

Εκδόσεις : Επικαιρότητα, Αθήνα 1984

Παπάς Ε. Αθανάσιος

«Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας»

Εκδόσεις : Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1988

Παρασκευόπουλος Ν. Ιωάννης

«Εξελικτική ψυχολογία» Τόμος 3

Αθήνα 1985

Πετρουλάκης Νίκος

«Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στοχοι, μεθοδολογία»

Εκδόσεις : Φελέκη, Αθήνα 1981

Πούρκος Μάριος

«Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1997

Πυργιωτάκης Ιωάννης

«Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες»

Εκδόσεις : Γρηγόρη, Αθήνα 1989

Ραβασόπουλος Θουκυδίδης - Ελένη Ξάνθου

«Οδηγός Εκπαίδευσης»

Εκδόσεις : Αμισός, Πάτρα 1990

Σάκκας Δ.

«Παιδαγωγική ψυχολογία»

Εκδόσεις : Γρηγόρη, Αθήνα 1977

Σταθόπουλος Πέτρος

«Κοινωνική Πρόνοια»

Εκδόσεις : Ελλην, Αθήνα 1995

Τσαούσης Γ. Δ.

«Η κοινωνία του ανθρώπου»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1991

Τσιάντης Γιάννης

«Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας»

Εκδόσεις : Καστανιώτη, Αθήνα 1991

Φράγκος Χρήστος

«Ψυχοπαιδαγωγική»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1984

Χαραλαμπόπουλος Βασίλης

«Η ανάπτυξη της προσωπικότητας»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1987

Χουντουμάδη Αναστασία

«Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης»

Εκδόσεις : Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1994

Χουρδάκη Μαρία

«Οικογενειακή ψυχολογία»

Εκδόσεις : Γρηγόρη, Αθήνα 1991

Χρόνης Σταύρος

«Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος»

Εκδόσεις : Ομιλος, Αθήνα 1993

Adler Alfred

«Η αγωγή του παιδιού»

Εκδόσεις : Επίκουρος, Αθήνα 1978

Andtree Michel

«Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου»

Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα 1995

Bertrand Russell

«Η εκπαίδευση του παιδιού»

Εκδόσεις : Ζαχαρόπουλος και Σία Ο.Ε., Αθήνα 1977

Dreikurs Rudolf

«Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη»

Εκδόσεις : Θυμάρι, Αθήνα 1979

Dreikurs Rudolf

«Η πρόκληση να είμαστε γονείς»

Εκδόσεις : Θυμάρι, Αθήνα 1979

Fontana David

«Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς»

Εκδόσεις : Σαββάλα, Αθήνα 1995

Fontana David

«Ο εκπαιδευτικός στην τάξη»

Εκδόσεις : Σαββάλα, Αθήνα 1996

Gerald Nelson - Lowak Ritsard

«Ποιος είναι το αφεντικό; Το δυναμικό ελεύθερο παιδί και γονείς»

Εκδόσεις : Γλάρος, Αθήνα 1987

Henecka Hans Peter

«Βασική κατεύθυνση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης»

Εκδόσεις : Καστανιώτη, Αθήνα 1989

Piaget Jan

«Το μέλλον της εκπαίδευσης»

Εκδόσεις : Υποδομή, Αθήνα 1979

Sato Jan

«Οι μεγάλοι παιδαγωγοί»

Εκδόσεις : Γλάρος, Αθήνα 1983



**ΠΗΓΕΣ**

Βελεσιώτου Βασιλική

«Το σχολείο στα πλαίσια της Κοινότητας, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην Κοινοτική Ανάπτυξη».

Περιοδικό «Εκλογή», Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος 1992.

Εγκυκλοπαίδεια Δομή

Εκδοτικός Οργανισμός «Δομή», Αθήνα 1972

Τόμος 12

Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό

Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα

Αθήνα 1991.

Σουραπά - Ασημακοπούλου Μαρία

«Σχολική κοινωνική Υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Περιοδικό «Εκλογή», Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος, 1992

Τριανταφύλλου Ειρήνη

«Συμπεράσματα - Προτάσεις για την Σχολική Κοινωνική Εργασία»

Περιοδικό «Εκλογή», Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος,

