

**«ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΟΠΩΣ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ Κ.Λ. ΣΕ ΑΥΤΟ»**

ΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ
ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΕΛΙΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ
ΣΚΑΡΜΟΥΤΣΟΥ ΓΙΑΝΝΟΥΛΑ
ΦΑΛΑΡΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ



ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
ΚΟΥΓΙΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Πτυχιακή για την λήψη του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας Σχολής Επαγγελ-
μάτων Υγείας και Πρόνοιας (Σ.Ε.Υ.Π.) Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος
(Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

ΠΑΤΡΑ ΜΑΪΟΣ 2000

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Θα ήταν παράλειψη εκ μέρους μας να μην ευχαριστήσουμε θερμά την εισηγήτρια της πτυχιακής Κα Βασιλική Κουγιά, για την συμπαράσταση που μας πρόσφερε καθ' όλη την διάρκεια της εργασίας μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στόχο στην εργασία μας έχουμε να μελετήσουμε το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα όπως προκύπτει αυτό από την βιβλιογραφία. Γι' αυτό ξεκινούμε από την ιστορική ανασκόπηση παλαιότερων εκπαιδευτικών συστημάτων για να δούμε ποιες αλλαγές έγιναν και πως αυτές οι αλλαγές εξελίχθηκαν. Στην συνέχεια βλέπουμε ποια είναι τα μοντέλα που λειτούργησαν στην εκπαίδευση και ποια επίδραση είχαν πάνω στην εκπαίδευση. Ποιες ήταν οι μορφές Παιδαγωγικής που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς στο εκπαιδευτικό μας σύστημα καλώς ή κακώς. Ύστερα μελετήσαμε το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, την λειτουργία του, τους σκοπούς του και τους στόχους που έχει.

Είδαμε ποιο είναι το σημερινό Ελληνικό σχολείο, ποιοι οι στόχοι του, οι βασικές παιδαγωγικές του αρχές, ποια τα υπέρ και τα κατά του και ποιες είναι οι προϋποθέσεις για ένα επιτυχή εκπαιδευτικό έργο.

Παρουσιάζουμε τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την κοινωνική ανισότητα στο χώρο του σχολείου, καθώς και την εικόνα που επικρατεί στο σημερινό σχολείο, και βέβαια πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει η Κοινωνική Εργασία στο σχολείο, οι στόχοι και οι μέθοδοί της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°	
Α. Εισαγωγή.....	9
Β. Το πρόβλημα - θέμα προς διερεύνηση.....	14
Γ. Σκοπός της μελέτης.....	16
Δ. Ορισμοί όρων.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°	
Μεθοδολογία.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°	
Α. Ανασκόπηση άλλων μελετών και σχετικών συγγραμμά- των	
Α.1.1. Ιστορική αναδρομή.....	22
Α.1.2. Προέλευση των σχολείων.....	26
Α.1.3. Ιστορικό και νομικό πλαίσιο του Ελληνικού εκπαι- δευτικού συστήματος.....	30
α) περίοδος 1828 - 1831.....	30
β) περίοδος 1833 - 1880.....	32
γ) περίοδος 1895 - 1917.....	35
δ) περίοδος 1913 - 1929.....	37
ε) περίοδος 1929 - 1959.....	42
στ) περίοδος 1959 - 1964.....	45
ζ) περίοδος 1964 - 1976.....	48
η) περίοδος 1976 - 1981.....	51
θ) περίοδος 1981 - 1993.....	53

A.2. Το άρθρο 26 της Παγκόσμιας διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου για την εκπαίδευσή του.....	54
A.3. Το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδας του 1975.....	57
B. Τα μοντέλα της εκπαίδευσης	
B.1. Αυταρχικό μοντέλο.....	59
B.2. Ανοικτό μοντέλο.....	62
B.3. Δημοκρατικό μοντέλο.....	68
B.4. Δημιουργικό μοντέλο.....	70
B.5. Ενεργητικό μοντέλο.....	72
B.6. Κανονιστικό μοντέλο.....	74
B.7. Παθητικό μοντέλο.....	75
B.8. Σωκρατικό μοντέλο.....	76
B.9. Το μοντέλο του Πλάτωνα.....	79
B.10. Το σχολείο εργαστήρι ζωής.....	82
B.11. Το σχολείο εργασίας (Piaget).....	85
B.12. Το σχεσιοδυναμικό μοντέλο.....	90
B.13. Το ερβαρτιανό μοντέλο.....	94
B.14. Κοινωνικοπαιδαγωγικό μοντέλο.....	96
Γ. Μορφές Παιδαγωγικής	
Γ.1. Ανοικτή Παιδαγωγική.....	98
Γ.1.1. Διερευνητική.....	98
Γ.1.2. Διαφωτιστική.....	99
Γ.1.3. Διευκολυντική.....	99
Γ.1.4. Δημοκρατική.....	99
Γ.1.5. Ανανεωτική.....	99
Γ.2. Κλειστή Παιδαγωγική.....	100
Γ.2.1. Κατηχητική.....	100
Γ.2.2. Συσκοτιστική.....	100
Γ.2.3. Παρεμποδιστική.....	100

Γ.2.4. Αυταρχική.....	100
Γ.2.5. Συντηρητική.....	101
Γ.3. Παιδαγωγική της επίπονες προσπάθειας.....	103
Γ.4. Παιδαγωγική της επιτυχίας.....	103
Γ.5. Εμπειρική παιδαγωγική και θεωρητική παιδαγωγική.....	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Δ. Η ιδεολογία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Δ.1. Οι θέσεις του Althoussseurr για τους (IMK) Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους για το σχολείο.....	107
Δ.2. Λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τον Bourdieu.....	112
Δ.3. Σκοπός και στόχοι της εκπαίδευσης.....	116
Δ.4. Λειτουργίες εκπαιδευτικού συστήματος.....	119
Δ.5. Κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και διαδικασίας.....	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ε. Το υπόβαθρο του σημερινού σχολείου στον Ελλαδικό χώρο

Ε.1. Σκοποί και στόχοι του Ελληνικού Σχολείου.....	122
Ε.2. Λειτουργίες του σχολείου.....	124
Ε.3. Βασικές παιδαγωγικές αρχές του σχολείου.....	137
Ε.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του σχολείου.....	145
Ε.5. Προϋποθέσεις επιτυχίας σχολικού έργου.....	148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΤ. Οι θεωρίες της κοινωνικής ανισότητας

στο σχολείο.....	156
ΣΤ.1. Η φονξιοναλιστική ερμηνεία.....	157
ΣΤ.2. Η ερμηνεία των Ριζοσπαστών.....	161

ΣΤ.3.Η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου.....	163
ΣΤ.4. Η Μαρξιστική ερμηνεία και ο ρόλος του σχολείου στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.....	167

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°

Z. Η εικόνα του σημερινού σχολείου

Z.1.Σχολική επιτυχία - αποτυχία.....	172
Z.2.Ιστορική εξέλιξη σχολικής αποτυχίας.....	174
Z.3.Χαρακτηριστικά σχολικής αποτυχίας.....	180
Z.4.Ψυχολογικά πορτραίτα «καλού» και «κακού» μαθητή.....	185
Z.5.Είδη προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη.....	191
Z.6.Παράγοντες σχολικής αποτυχίας.....	220
Z.6.1.Η ανύπαρκτη προσχολική παιδεία.....	220
Z.6.2.Το πρόβλημα δάσκαλος - διδασκαλία.....	221
Z.6.3.Οι πληθωρικές τάξεις.....	222
Z.6.4.Τα οικογενειακά προβλήματα.....	222
Z.6.5.Τα πνευματικά καθυστερημένα παιδιά.....	223
Z.6.6.Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή.....	224
Z.6.7.Η υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση του σχολείου.....	225
Z.6.8.Κοινωνικό και μορφωτικό - πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή.....	226
Z.6.9.Αμυντικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να αντιμετωπίσει την σχολική αποτυχία.....	227

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°

Η. Η Κοινωνική Εργασία στα σχολεία

Η.1.Χαρακτηριστικά κοινωνικής εργασίας στα σχολεία και ο προληπτικός της ρόλος.....	239
α. Συνεργασία με τους δασκάλους.....	241

β. Συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου.....	242
γ. Συμμετοχή στις συσκέψεις της εκπαιδευτικής ομάδας.....	243
Η.2. Η σχολική Κοινωνική Εργασία.....	244
Η.2.1. Η εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Η δομική και πολιτική εξάρτηση.....	244
Η.2.2. Οι στόχοι της Σ.Κ.Ε.....	247
Η.2.3. Η αυτοαντίληψη της Σ.Κ.Ε.....	251
Η.3. Μορφές και πρότυπα συνεργασίας με το σχολείο.....	252
Η.3.1. Το πρότυπο της «υπαγωγής της Κ.Ε. στους σκοπούς του σχολείου».....	253
Η.3.2. Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης».....	254
Η.3.3. Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης».....	256
Η.4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις.....	258
Η.5. Όρια και δυνατότητες συνεργασίας των δύο θεσμών.....	262
Η.6. Δυνατότητες συνεργασίας.....	265
Η.7. Ο ρόλος του Κ.Λ. στο σχολείο.....	273
Η.7.1. Κ.Ε. με τον μαθητή.....	275
Η.7.2. Κ.Ε. με την Οικογένεια του μαθητή.....	277
Η.7.3. Κ.Ε. με Ομάδες.....	279
Η.7.4. Αρμοδιότητες Κ.Λ. σαν διάμεσο.....	280
Η.7.5. Τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο Κ.Λ. στην πρόληψη στο σχολείο.....	282
Θ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΚΡΙΤΙΚΗ.....	294
Ι. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	299
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	302

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε οργανωμένη κοινωνία στηρίζεται σ' ένα πλήθος θεσμών και Περιλαμβάνει ποικίλα υποσυστήματα που επιτελούν διαφορετικές το καθένα λειτουργίες, επιδιώκοντας έτσι την ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Στους Βασικούς θεσμούς των ανεπτυγμένων κοινωνιών ανήκει και η δημιουργία συστημάτων και μέσων που έχουν ως θεμελιώδη επιδίωξή τους να διευκολύνουν τα νέα άτομα να κάνουν κτήμα τους τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παλιότερων και να ολοκληρωθούν ως αυτόνομες προσωπικότητες. Αυτή είναι και η αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος, που σε συνεργασία με άλλα συστήματα (οικονομικά, πολιτικά κ.α.) επιδιώκει να ικανοποιήσει ποικίλες κοινωνικές ανάγκες. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Η βασική λειτουργική μονάδα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι το σχολείο, το οποίο αναλαμβάνει την αγωγή των νέων και την μετάδοση σ' αυτούς της εμπειρίας των παλιότερων, συμβάλλοντας έτσι στο γενικότερο κοινωνικό προγραμματισμό. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι μέσα στα πλαίσια στα οποία κινείται το σχολείο, προσδιορίζονται και οριοθετούνται οι επιδιώξεις του. Θα πρέπει βέβαια να ειπωθεί ότι ο ρόλος του σχολείου διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, ανάλογα με τα ιδιαίτερα εθνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς με τις ανάγκες που έχει, τους στόχους που θέτει, τα μέσα τα οποία προσφέρει και γενικότερα την όλη φιλοσοφία

που επικρατεί σ' αυτήν για την παιδεία και την αποστολή του κάθε ατόμου. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Εξυπακούεται βέβαια ότι ο ρόλος του σχολείου μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα, αλλά πολλές φορές και από τους ίδιους τους ειδικούς δίνεται διαφορετική βαρύτητα στις ποικίλες πτυχές της αποστολής του.

- Επικρατεί η αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί όχι μόνο βασικό παράγοντα της κοινωνικής ανάπτυξης αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την ατομική ευτυχία των ανθρώπων που καλούνται να ζήσουν μέσα σε μία οργανωμένη κοινωνία οδήγησε στην καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στην υποχρεωτική δηλαδή φοίτηση στο σχολείο μέχρι μια ορισμένη ηλικία.

- Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι εκφράζονται από μερικούς συγγραφείς αντιρρήσεις ως προς την δυνατότητα που έχει το σχολείο να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο που αναφέραμε παραπάνω. Ορισμένοι (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 62), π.χ. αμφισβητούν κατά πόσο το σχολείο είναι εκείνο που συμβάλλει πρώτιστα στην κοινωνικοποίηση των ατόμων ή είναι άλλοι παράγοντες που λειτουργούν έξω από το σχολείο και στους οποίους αυτό δεν μπορεί καθόλου να επιδράσει. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η υποταγή της παιδείας στα αιτήματα των κοινωνικοοικονομικών αναγκών υποβαθμίζει το όλο σύστημα εκπαίδευσης και ζημιώνει την πολιτιστική προσφορά του σχολείου. Τα αποτελέσματα βέβαια των σχετικών ερευνών ως προς τα θέματα αυτά εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να είναι αμφιλεγόμενα. Όπως όμως και αν έχουν τα πράγματα, όλοι παραδέχονται ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει και να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο του, αγνοώντας τις γενικότερες ανάγκες της κοινωνίας, τις οποίες από την πλευρά του οφείλει να ικανοποιεί. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 62)

Ορισμένες μάλιστα παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από την επίδραση του σχολείου στο άτομο, διαμορφώνοντας έτσι πιο νωρίς ένα βασικό υπόστρωμα γνώσεων, στάσεων, εμπειριών, ιδεών, στοιχείων που έχουν καθοριστική σημασία για τα αποτελέσματα που θα αφήσει επάνω σε κάθε εκπαιδευόμενο άτομο η σχολική εμπειρία .

Εξάλλου η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία. (Κ. Μπαλάσκας Αθήνα 1984, σελ. 34-35). Κατά συνέπεια, κάθε δεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ κάθε ζητούμενο εκπαιδευτικό μοντέλο προβάλλεται ως όραμα μιας άλλης κοινωνίας. Γι' αυτό κάθε φιλοσοφία της παιδείας πολύ γρήγορα συνειδητοποιεί ότι γίνεται κατά ανάγκη κοινωνική η πολιτική φιλοσοφία, όπως και κάθε κοινωνική η πολιτική φιλοσοφία αισθάνεται την ανάγκη να θεμελιωθεί σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Αυτό το είδε καθαρά ο Πλάτων στην Πολιτεία του: Μέσα σε μία άδικη κοινωνία δεν είναι δυνατό να θεμελιωθεί σωστή παιδεία. Επειδή όμως δεν μπορούμε να «στείλουμε στις εξοχές» όλους τους άνω των δέκα ετών, όπως κάνει ο Πλάτων για να οργανώσει την ουτοπία του, είμαστε υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούμε την ορθή παιδεία ως ανατρεπτικό μηχανισμό της άδικης κοινωνίας (Κρίβας, Αθήνα, σελ. 83 - 84).

Έτσι, ο δάσκαλος που εκπαιδεύει τους μαθητές του για να ζήσουν στην κοινωνία, έχει από την αρχή κιάλας του έργου του να αντιμετωπίσει ένα καίριο ερώτημα: Σε ποια κοινωνία; Για ποια κοινωνία εκπαιδεύει ο δάσκαλος τον μαθητή; Γι αυτή που είναι σήμερα και υπάρχει ή για κάποια άλλη καλύτερη που δεν υπάρχει; Αλλιώς: ο δάσκαλος υπηρετεί το δεδομένο μοντέλο ή το ζητούμενο; Αν υπηρετεί το δεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο, αυτό σημαίνει ότι αποδέχεται το αντίστοιχο κοινωνικό, και αντίθετα. Είναι φανερό ότι κάθε μοντέλο συγκροτείται και

απαρτίζεται από διαφορετικό σύστημα αξιών, διαθέτει διαφορετικό περιεχόμενο και άρα προϋποθέτει ή υπαγορεύει μια διαφορετική εκπαιδευτική στάση και ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό ρόλο. (Μπαλάσκας Κ., Αθήνα 1984, σελ. 34-35).

Εδώ, διακρίνουμε μία αντινομία: Από την μία, κάθε συνειδητός δάσκαλος αισθάνεται (δεν «είναι» απλώς μια με την νομική έννοια) υποχρεωμένος να υπηρετήσει το δεδομένο μοντέλο. Από την άλλη, κάθε συνειδητός δάσκαλος βλέπει το έργο του σαν συμβολή στην διαδικασία για το μετασχηματισμό και την βελτίωση της κοινωνίας. Υπηρετώντας όμως το δεδομένο συντελεί στην αναπαραγωγή του κοινωνικού μοντέλου. Υπηρετώντας το ζητούμενο κινδυνεύει να γίνει ουτοπικός και εξωπραγματικός σε βάση των μαθητών του. (Μπαλάσκας Κ., Αθήνα 1984, σελ. 35-36).

Μια περισσότερο προσεκτική θεώρηση ωστόσο δείχνει ότι το προηγούμενο ζήτημα, έτσι αντιθετικά τοποθετημένο (υπαρκτή - μη υπαρκτή κοινωνική οργάνωση, δεδομένο - ζητούμενο μοντέλο κοινωνικό) δεν τοποθετείται καλά. Έτσι ή αλλιώς η εκπαίδευση του μαθητή γίνεται για το αύριο και κανένας δεν μπορεί να πει με βεβαιότητα ποια θα είναι η αυριανή κοινωνία. Εδώ βρίσκεται άλλωστε μια από τις πιο ουσιαστικές αδυναμίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που δίνει λαβή για σοβαρές αμφισβητήσεις και αντιπαραθέσεις: η εκπαίδευση παρέχοντας αξίες και γνώσεις χθεσινές - ή στην καλύτερη περίπτωση, σημερινές - εκπαιδεύει τον μαθητή για το αύριο. Αλλά σήμερα που οι αξίες αυτές και οι γνώσεις ισχύουν, ο μαθητής είναι πολύ μικρός για να τις βιώσει ή να τις αξιοποιήσει. Αύριο που ο μαθητής θα έχει μεγαλώσει και θα μπορεί, οι γνώσεις θα έχουν ίσως ξεπεραστεί και οι αξίες ίσως αναθεωρηθεί. Άρα έτσι ή αλλιώς, η εκπαίδευση προετοιμάζει τον νέο άνθρωπο για μία κοινωνία που ακόμα δεν υπάρχει, δηλαδή την αυριανή. Κανονικά αγνοούμε την μορφή αυτής της κοινωνίας. Μπορούμε

όμως να ισχυρισθούμε με αρκετή αληθοφάνεια ότι η μορφή της θα εξαρτηθεί σε ένα βαθμό και από την εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα. Αν ο δάσκαλος σήμερα αναπαράγει παθητικά και «ευσυνείδητα» το δεδομένο μοντέλο εκπαίδευσης, τότε αναπαράγει - στο βαθμό που εξαρτάται από αυτόν - το δεδομένο μοντέλο κοινωνίας. (Μπαλάσκας Κ. Αθήνα 1984, σελ. 36-37)

Αν όμως, οι δάσκαλοι, έχουν διαμορφώσει το ζητούμενο μοντέλο, εκπαίδευσης και κοινωνίας, τότε με την σχολική πράξη προετοιμάζεται και τότε η εκπαίδευση γίνεται μία βαθιά επαναστατική διαδικασία που στέλνει στο κοινωνικό μετασχηματισμό.

Διαφορετικά η εκπαίδευση παραμένει ουραγός του κοινωνικού γίγνεσθαι, που παρακολουθεί παθητικά τις επιβαλλόμενες «άνωθεν» αλλαγές και προσαρμόζεται, όσο μπορεί, σ' αυτές. (Μπαλάσκας Κ. Αθήνα 1984, σελ. 37).

B. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ - ΘΕΜΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

• Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα Κ. (Αθήνα 1984, σελ. 18): «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τότε που άρχισε να εφαρμόζεται, εμφανίζει αρκετά προβλήματα ως προς την εκπλήρωση των στόχων του που κατά περιόδους έχει θέσει. Η φιλοσοφία της παιδείας είναι ο θεωρητικός και συνθετικός στοχασμός για το παιδευτικό φαινόμενο με επίκεντρο τον τύπο ανθρώπου, το «μοντέλο» ανθρώπου που διαμορφώνει η παιδεία, τις αξίες που συνιστούν το περιεχόμενο και τις μεθόδους που αποτελούν το όχημα της παιδευτικής προσπάθειας».

• Οι εκάστοτε κυβερνήσεις οφείλουν να δώσουν απαντήσεις ή τουλάχιστον να χαράζουν τα ίχνη των απαντητικών κατευθύνσεων όσον αφορά τον τύπο μοντέλου που πρέπει να υιοθετηθεί από το σύγχρονο σημερινό σχολείο έτσι ώστε αυτό να μπορέσει να εκπληρώσει τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τους στόχους του. Οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης όπως φαίνεται από την σημερινή κατάσταση δεν εμμένουν στον προβληματισμό του παιδευτικού φαινομένου γενικά και των παιδευτικών ενεργειών που τείνουν στην «μόρφωση» όπως επίσης στην βαθύτερη και πιο συνειδητή γνώση της εκπαιδευτικής περιοχής και του εκπαιδευτικού ρόλου με στόχο την βελτίωσή τους. Επίσης δεν εμμένουν στην κριτική θεώρηση των δεδομένων σχημάτων μοντέλων, αξιών που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. (Μπαλάσκα Κ., Αθήνα 1984, σελ. 18).

• Ακόμη η παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη που εφαρμόζεται σήμερα στο σχολείο, παρατηρείται ότι κυριαρχείται από το στοιχείο της χειραγώγησης των μαθητών και όχι της χειραφέτησής τους. Δεν είναι λοιπόν καθόλου παράξενο ότι οι σημερινοί μαθητές χαρακτηρίζονται από την άρνηση του εθισμού, της υποταγής σε ιεραρχίες και σε αυταρχική διοίκηση.

Τέλος ως πρόβλημα θεωρείται ακόμη το ελλιπές μοντέλο παιδαγωγικής το οποίο δημιουργεί τέτοιες συνθήκες στο σχολείο σήμερα ώστε το άτομο μέσα από μια δημιουργική και υπεύθυνη στάση να αυτοπραγματώνεται και να αυτοεξελισσεται, συμβάλλοντας έτσι ταυτόχρονα στην κοινωνική αναβάθμιση και εξέλιξη. Πρέπει να πάψει η γνώση να είναι απλή μετάδοση και αποδοχή για τον μαθητή και στόχος γενικότερα του σχολείου να είναι η αλλαγή αυτού μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του, και όχι απλά η απόκτηση της ικανότητας ερμηνείας του κόσμου. (Σήφης Μπουζάκης, 1987, σελ. 18). Αν θέλουμε να διαμορφώσουμε μαθητές ικανούς να λειτουργήσουν δημιουργικά στο κέντρο της παραγωγικής κοινωνικής και πολιτιστικής διαδικασίας θα πρέπει στον χώρο του σχολείου να τους προασκήσουμε τοποθετώντας τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Η διδασκαλία με την κατάργηση της έδρας όχι ως επίπλου, αλλά ως ιδεολογίας θα πρέπει να μετασχηματιστεί «από σχέση εξουσίας σε σχέση επικοινωνίας» με τον μαθητή, που δεν θα είναι πια το αντικείμενο της διδασκαλίας αλλά «η άλλη πλευρά» της πιο υψηλής ανθρώπινης επικοινωνίας. (Σήφης Μπουζάκης, 1987, σελ. 151).

Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να γίνει μια αναφορά στην ελληνική εκπαίδευση όσον αφορά την ιστορία της, το ιστορικό και νομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται από την περίοδο 1828 έως σήμερα.

Επίσης στοχεύουμε να διερευνήσουμε βιβλιογραφικά την εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να καθορίσουμε αν αυτή εφαρμόζει κλειστή ή ανοικτή αγωγή και παιδαγωγική.

Ακόμα προσπαθούμε να σκιαγραφήσουμε το υπόβαθρο του σημερινού σχολείου στον Ελλαδικό χώρο όπως και την ιδεολογία πάνω στην οποία στηρίζεται.

Επιχειρείται να αναλυθεί ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στα σχολεία καθώς επίσης με ποιόν τρόπο η ίδια είναι σε θέση να βοηθήσει την Ελληνική Εκπαίδευση να ξεπεράσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Τελικός σκοπός της πτυχιακής μας είναι η διερεύνηση του μοντέλου του σύγχρονου σχολείου όπως αυτό προκύπτει μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, και κατά πόσο αυτό το μοντέλο είναι το επιθυμητό.

Δ. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Ας ορίσουμε όμως τις έννοιες που θα χρησιμοποιήσουμε πιο κάτω για να τις κατανοούμε καλύτερα.

→ Εκπαίδευση: Είναι μια σύνθετη διαδικασία μέσω της οποίας παρέχονται με συστηματικό τρόπο γνώσεις και αξίες στην νέα γενικά που καθορίζονται με βάση του γενικούς σκοπούς αγωγής. Με γνώμονα την επίτευξη των σκοπών αυτών καταρτίζονται τα προγράμματα διδασκαλίας που περιλαμβάνουν συγκεκριμένους στόχους και την ύλη διδασκαλίας, καθώς και ενδείξεις για μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.

Ο Ντυρκάϊμ ορίζει την εκπαίδευση ως «δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή έχει σκοπό να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαντούν απ' αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της, όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί» (Τσαούσης, 1993, σελ. 565 - 566).

→ Παιδεία: Ο όρος χρησιμοποιείται α) ως συνώνυμος του όρου «μόρφωση», β) με την έννοια της «εκπαίδευσης», γ) με την έννοια της κουλτούρας (πολιτισμού), δ) με την κλασσική έννοια της αρμονικής και πλήρους ανάπτυξης όλων των ικανοτήτων του ανθρώπου. Ετυμολογικά ο όρος «Παιδεία» προέρχεται από το ρήμα «παιδεύω», που σημαίνει στην κυριολεξία ασχολούμαι με το παιδί. Θεωρείται λοιπόν η διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και της ελεύθερης και ολόπλευρης ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπου, σε συσχέτιση

με τις συγκεκριμένες ιστορικές (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές) συνθήκες του συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού (Ξωχέλλης Π. , 1978, σελ. 85).

→ Μόρφωση: Ως έννοια μπορούμε να πούμε ότι είναι υποκείμενη της έννοιας «παιδεία» αν και πολλοί την θεωρούν συνώνυμη με τις έννοιες «αγωγή», «μάθηση», «παιδεία».

Ο όρος παράγεται από το ρήμα «μορφώνω» που σημαίνει δίνω μορφή, μορφοποιώ ένα - ως εκ τούτου αδιαμόρφωτο υλικό, μια ιδανική μορφή, ένα πρότυπο και μάλιστα με μέτρο όπως π.χ. η ενέργεια ενός καλλιτέχνη πάνω σε ένα υλικό.

Επίσης είναι σύμφωνα με την γερμανική παιδαγωγική η διαμορφωτική Παρέμβαση για την ανάπτυξη των πνευματικών προδιαγραφών του αναπτυσσόμενου ανθρώπου σύμφωνα με κάποια εκπαιδευτικά πρότυπα - ιδεώδη και κάποιες πνευματικές αξίες.

Η μόρφωση του ανθρώπου προϋποθέτει την αγωγή. Μόρφωση λοιπόν θα λέγαμε ότι είναι το αποτέλεσμα της δράσης της αγωγής που γίνεται αντιληπτό ως η καθορισμένη μορφή που θέλει να δώσει η αγωγή στην συμπεριφορά (νοητική, συναισθηματική, βουλευτική) του παιδιού. (Ξωχέλλης Π., 1978, σελ. 85).

→ Σχολείο : Είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με την μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μία κοινωνία. Επίσης το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, ηθικές, αισθητικές,

φιλοσοφικές, που είναι κυρίαρχες στην συγκεκριμένη κοινωνία. Ως θεσμός διαμορφώνει τις νεώτερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν την συναίσθηση της συμμετοχής στο εθνικό σύνολο. (Φραγκουδάκη Α., Αθήνα, 1985, σελ. 65).

→ Σχολική διδασκαλία: Είναι ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών με την αυτενεργό συμμετοχή των ιδίων και την βοήθεια των δασκάλων τους. (Β. Ι. Χαραλαμπόπουλος, 1982, σελ. 74).

→ Μοντέλο: Ονομάζεται το σχηματικό κείμενο σκέψης που συχνά έχει την δυνατότητα να παρουσιάζεται ως αποκρυσταλλωμένη δομή με συγκεκριμένη μορφική πραγμάτωση και άρα μπορεί να χρησιμεύσει ως αντικείμενο μίμησης ή αναπαραγωγής. Επίσης μοντέλο είναι ο καθορισμένος τύπος οργάνωσης και λειτουργίας ενός συστήματος. Μιλάμε π.χ. για διάφορα μοντέλα βιομηχανικής, αγροτικής ή κοινωνικής γενικότερα οργάνωσης. Με την έννοια αυτή μπορούμε να μιλήσουμε και για τα εκπαιδευτικά μοντέλα. (Κ. Μπαλάσκας, 1984, σελ. 14.).

→ Σχολική Κοινωνική Εργασία: Οι Raab & Rademacker εννοούν με τον όρο «Σχολική Κοινωνική Εργασία» κάθε μορφή κοινωνικής εργασίας με νέους που συμπεριλαμβάνει στην διαδικασία της και το σχολείο, άσχετα σε ποιόν θεσμό υπάγεται η εργασία αυτή. Ο Tillmann διαπιστώνει ότι οι παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο σχολείο περιγράφονται με διάφορους όρους όπως: «κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με μαθητές», «βοήθεια

μαθητών», «επιθετική βοήθεια νέων», ή «κοινωνική εργασία», και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι επειδή ούτε στην θεωρία αλλά ούτε και στην πράξη δεν έχει ξεκαθαριστεί η διαφορά ανάμεσα σ' αυτούς τους όρους, σωστό είναι να χρησιμοποιούμε τον γενικό όρο «σχολική κοινωνική εργασία» που καθιερώθηκε τα τελευταία χρόνια ως όρος εργασίας (Ζωγράφος, 1993, σελ. 61 - 62).

→ Σχολική αποτυχία: Ο όρος υποδηλώνει την δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης και συμπεριφοράς όπως ορίζονται αυτά για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα (Καΐλα, Αθήνα, 1995, σελ. 55).

→ Κοινωνικοποίηση: Με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την κοινωνική αναπαραγωγή ενός κοινωνικού συνόλου. Από την μία μεριά του κοινωνικού συνόλου αυτό σημαίνει μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς από την μία γενιά στην άλλη. Με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό σύνολο ετοιμάζει τα άτομα για να ενταχθούν στους κόλπους του και να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα μέλη του. Από την άλλη μεριά των επιμέρους ατόμων κοινωνικοποίηση σημαίνει αποδοχή της κοινωνικής κληρονομιάς που τους μεταβιβάζεται και εσωτερίκευση των κανονιστικών προτύπων του. (Τσαούσης, 1993, σελ. 552).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην πτυχιακή εργασία μας χρησιμοποιήσαμε ως μεθοδολογία την μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα βιβλία που χρησιμοποιήσαμε τα δανειστήκαμε από την βιβλιοθήκη του Τ.Ε.Ι., την Δημοτική Βιβλιοθήκη Πάτρας, την Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Πατρών, την Δημοτική Βιβλιοθήκη Αιγίου, από την Δημοτική βιβλιοθήκη Αργινίου, Μεσολογγίου, το παράστημα Φωκαίας της Δημοτικής βιβλιοθήκης Πατρών και την Εθνική βιβλιοθήκη της Ελλάδος στην Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Α. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Α 1.1. Ιστορική αναδρομή.

Ο θεσμός του σχολείου είναι αρκετά παλιός. Στην Αίγυπτο υπήρχαν σχολεία πριν από την εκπνοή της 4^{ης} π.Χ. χιλιετηρίδας, στην Κρήτη γύρω στο έτος 2.000 π.Χ. , και στην Αθήνα πριν από το τέλος του 6^{ου} π.Χ. αιώνα, αν και οι πρώτες μαρτυρίες του Ηροδότου και Πausανία πιστοποιούν την ύπαρξη σχολείων ανάγνωσης και γραφής στην αρχή του 5^{ου} π.Χ. αιώνα. Από τότε μέχρι πρόσφατα, ο θεσμός διατηρήθηκε σταθερός και αναμφίλεκτος, ενώ μεγάλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα και την εκπαίδευση του δασκάλου συνέβησαν σ' όλη την διάρκεια της μακραίωνης ζωής του. Κανένας σχεδόν δεν σκέφτηκε να καταργήσει τα σχολεία και τους δασκάλους, γιατί οι συνέπειες θα ήταν επιζήμιες για το άτομο και την κοινωνία. (Dr. A. B. Γιαννικόπουλος, Αθήνα, 1985, σελ. 305).

Το σχολείο, ως θεσμός, είναι τόσο ουσιαστικό κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας ώστε λαμβάνεται ως δεδομένη και αμετάβλητη οντότητα. Όμως, πολλά εμφανή χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου όπως η καθολικότητα και η πλήρης παρακολούθηση, εμφανίστηκαν στην Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική μόνο κατά την διάρκεια των τελευταίων εκατό χρόνων. Το σχολείο, τόσο ως χώρος διδασκαλίας όσο και ως όργανο στην υπηρεσία του Κράτους, αναδείχθηκε σε ισχυρό θεσμό ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του βιομηχανικού Κράτους - έθνους. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε τα σημερινά εκπαιδευτικά διλήμματα και προβλήματα , καλό είναι να δώσουμε

την ιστορική προοπτική κάποιων συγκεκριμένων κυρίαρχων στοιχείων. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 59).

Πρώτον, δεν απαιτούσαν παρακολούθηση όλες τις ώρες. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών στις αγροτικές περιοχές πήγαιναν στο σχολείο μόνο για έναν περιορισμένο αριθμό ημερών το χρόνο. Η παρακολούθηση μέρα παρα μέρα, ή κάθε δεύτερο εξάμηνο, ή μόνο μερικές εβδομάδες τον χρόνο, ήταν συνήθως πρακτική. Κατά την διάρκεια των πρώτων δεκαετιών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Σουηδία, όταν ήταν υποχρεωτική η παροχή της εκπαίδευσης και όχι η φοίτηση στο σχολείο, η διδασκαλία στο σπίτι θεωρούνταν συμπληρωματική της σχολικής. Ήταν αυτονόητο ότι η βασική ικανότητα αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων, θα έπρεπε να αποκτάται με την διδασκαλία στο σπίτι. Αργότερα, αυτές οι δεξιότητες παρέχονται από τα κατώτερα πρωτοβάθμια σχολεία, που ιδρύθηκαν μερικές δεκαετίες μετά την ψήφιση, το 1842, του Νόμου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Primary Education ACT) στην Σουηδία. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 60).

Δεύτερον, τα όρια ηλικίας για την φοίτηση στο σχολείο έχουν μείνει αρκετά σταθερά επί αρκετό χρόνο, αν και η ηλικία εισόδου και η ηλικία αποχώρησης από το σχολείο ήταν πιο ρευστές πριν από έναν αιώνα. Αρκετά νωρίς, κατά την εξέλιξη της θεσμικής εκπαίδευσης, ένα ορισμένο εύρος ηλικιών θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο για την φοίτηση στο σχολείο της πρώτης βαθμίδας. Παρόλα αυτά, οι νόμοι για την παιδική εργασία συχνά παραβιάζονταν, με την αποδοχή των παιδιών στην δουλειά πριν την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τρίτον, το μοντέλο της «μετωπικής» διδασκαλίας στην αίθουσα επικράτησε σταδιακά, καθώς οι τάξεις γίνονταν πιο ομοιογενείς ως προς την ηλικία των παιδιών και το επίπεδο στην αρχή της πορείας δόμησης του θεσμού, η διδασκαλία στο σπίτι, όπως είπαμε και παραπάνω, προηγούνταν και συμπλή-

ρωνε την σχολική διδασκαλία. Το σύστημα των πρωτόσχολων, σύμφωνα με το οποίο οι πιο προχωρημένοι μαθητές δίδασκαν στους λιγότερο προχωρημένους συμμαθητές τους, ήταν πλατιά διαδεδομένο στα μέσα του περασμένου αιώνα στην Δυτική και Βόρεια Ευρώπη. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 60).

Τέταρτον, το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη με την σημερινή του μορφή, είναι και αυτό μια μάλλον πρόσφατη εξέλιξη. Στο ξεκίνημα του θεσμού, τα παιδιά των διαφόρων ηλικιών διαδάσκονταν, στην ίδια αίθουσα, μια ύλη συγκροτημένη κατά μια ορισμένη σειρά. Το επεξεργασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, με την μορφή εγχειριδίων, δεν είχε εμφανιστεί ακόμη. Από τότε, η διαίρεση της προς μάθηση ύλης σε προγράμματα για κάθε τάξη ή επίπεδο επικράτησε όλο και περισσότερο. Η επεξεργασμένη ύλη συνδυάζεται με ένα επεξεργασμένο σύστημα αξιολόγησης της προόδου των μαθητών.

Πέμπτον, (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 61) το μέγεθος της βασικής μονάδας, το τοπικό σχολικό κτίριο ή συγκρότημα κτιρίων, μεγάλωσε ως επακόλουθο της αστικοποίησης και της δημιουργίας σχολικών περιοχών ή περιφερειών. Η εποχή του «μικρού κόκκινου σχολείου», το οποίο αποτελούσε ένα πολιτιστικό κέντρο σε μία αγροτική, κατά βάση, κοινωνία, έχει περάσει οριστικά. Στις βιομηχανικές χώρες, πριν από Σαράντα με πενήντα χρόνια, το μέσο παιδί της σχολικής ηλικίας φοιτούσε σε ένα σχολείο όπου ήταν εγγεγραμμένοι λιγότεροι από εκατό μαθητές. Τα σχολεία της δεύτερης βαθμίδας με την πιο ειδικευμένη ύλη τους, ήταν αναγκασμένα να έχουν περισσότερους μαθητές, αλλά και πάλι ήταν σχετικά μικρά. Η δημιουργία σχολικών περιφερειών, η αστικοποίηση και η διαφοροποίηση των προγραμμάτων, προκάλεσαν τον πολλαπλασιασμό του μέσου αριθμού μαθητών ανα σχολείο.

Έκτον, το μέγεθος του συστήματος, ο αριθμός των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην αρμοδιότητα των τοπικών,

περιφερειακών και εθνικών εκπαιδευτικών αρχών και ο αριθμός των μαθητών, ιδίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν αυξηθεί πάρα πολύ. Όλο και πιο πολλά παιδιά μένουν επι περισσότερο χρόνο, με πλήρες ωράριο, στο σχολείο. Τόσο το διδακτικό, όσο κυρίως, και το μη διδακτικό προσωπικό, έχουν αυξηθεί σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 61).

Έβδομον, οι σκοποί του σχολείου έχουν διευρυνθεί. Παράλληλα με την μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, και δεξιοτήτων, από το σχολείο περιμένει κανείς να «μορφώσει», να αναθρέψει, ανεξάρτητους, κριτικούς και υπεύθυνους πολίτες, έτοιμους να ασκήσουν τα δικαιώματα και τα καθήκοντά τους ως μέλη μιας δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας. Αλλά, μαζί με την μετάδοση γνώσεων και την εκπαίδευση, περιμένει κανείς από το σχολείο να επωμιστεί και άλλες ευθύνες, λίγο πολύ εξωσχολικές και να απαιτεί από τους μαθητές να περνούν περισσότερες ώρες της ημέρας στο σχολείο απ' ό τι πριν. Αυτός, παραδείγματος χάριν, είναι ο σκοπός της μεταρρύθμισης SIA στην Σουηδία (SOU, 1974), με την οποία διευρύνονται σε μεγάλο βαθμό οι αρμοδιότητες του σχολείου και, κατά συνέπεια, επιμηκύνεται η σχολική ημέρα. Ο ρόλος του Κηδεμόνα που έχει αναλάβει το σχολείο, σε μία κοινωνία όπου συνήθως και οι δύο γονείς δουλεύουν έξω από το σπίτι, συνεπάγεται επέκταση των προγραμμάτων υγείας, διατροφής και γενικής πρόνοιας. Νέες κατηγορίες προσωπικού, όπου ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσοκόμες και γιατροί, έχουν γίνει μέλη του σχολικού προσωπικού. Το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό, όπως επιστάτες και τεχνικοί έχουν αυξηθεί. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 62).

Όγδοον, το αυξημένο μέγεθος του συστήματος και των υποσυστημάτων του, καθώς και η πολυπλοκότητα των λειτουργιών του, απαιτούν αυξημένο προσωπικό σε τοπικό, περιφε-

ρειακό και εθνικό επίπεδο πέρα από την δικαιολογημένη ανάπτυξη, ο σκόπιμος επεκτατισμός και η γραφειοκρατική αναζήτηση εξουσίας έχουν κάνει την εμφάνισή τους. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 62).

Ένατον, η εποπτεία έγινε σταδιακά πιο αυστηρή και οι λειτουργίες πιο ομοιόμορφες, τυποποιημένες και άκαμπτες. Τα τυποποιημένα διαγωνίσματα (τέστ) και οι εξετάσεις είναι σε τελική ανάλυση, τα όργανα μέσω των οποίων μία ιεραρχία διοικούντων σ' ένα υπουργείο Παιδείας ασκεί εποπτεία. Το τυποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια και τα άλλα διδακτικά υλικά μαζικής παραγωγής εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό. Έτσι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ομοιομορφία στα πρότυπα και τις προϋποθέσεις. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 62).

Από αυτές και από άλλες απόψεις το σχολείο έχει γίνει ένας θεσμός με διακριτά χαρακτηριστικά, τα οποία το ξεχωρίζουν από άλλους θεσμούς και από την κοινωνία γενικότερα (Husen Torsten, Αθήνα, 1992, σελ. 62).

A. 1. 2. Προέλευση των σχολείων

Θεωρούμε απαραίτητο μετά την ιστορική αναδρομή να γίνει μια αναφορά στην προέλευση των σχολείων.

Το σχολείο είναι ένα στάδιο σε μια διαδοχική σειρά εξειδικευμένων θεσμών. Σύμφωνα με τον Ρέιμερ, (1976), οι Ρωμαϊκές, Ελληνικές, Αλεξανδρινές σχολές, οι σχολές των Σουμερίων, οι προϊστορικές τελετές, οι ναοί και οι ιερατικές ομάδες καθώς και τα πανεπιστήμια έπαιξαν τον δικό τους ιδιαίτερο ρόλο στην ιστορία του εθνικού και διεθνούς σχολικού συστήματος.

Οι τελετουργίες, τελετές σύμφωνα με τον Ρέιμερ (1976) ήταν αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης του ανθρώπου.

Ο Κάμπελ, (1969) υποστηρίζει ότι η αρχαιολογία και η ανθρωπολογία έχουν συμβάλει στην επέκταση της ανθρώπινης ιστορίας. Με βάση ιστορικές πηγές, ο άνθρωπος απασχολούνταν σε εξειδικευμένες δραστηριότητες που αν τις μελετήσουμε θα ανακαλύψουμε αρκετά κοινά σημεία με αυτό που συμβαίνει στο σημερινό σχολείο (Κάμπελ, 1969, σελ. 37 - 42).

Οι αρχαιολογικές καθώς και σύγχρονες ανθρωπολογικές έρευνες έχουν φτάσει στο συμπέρασμα ότι οι προϊστορικές τελετές έχουν αρκετά κοινά σημεία με τα σημερινά σχολικά προγράμματα. Η ανακάλυψη της γραφής μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί το σύνορο μεταξύ ιστορικής και προϊστορικής εποχής. Η γραφή μάλλον ανακαλύφθηκε από τους ιερείς των ναών, που θεωρούνταν ότι ήταν η πρώτη κατοικία τους.

Στον Ελλαδικό χώρο ο Νέλτσιπ (1968) αναφέρει ότι ο Πλάτων και ο Αριστοφάνης ήταν αυτοί που άφησαν γραπτές πηγές για την τάξη και το σχολείο. Τα σχολεία της Αθήνας δεν είχαν ιδιαίτερες αξιώσεις και την προσοχή τους την είχαν στρέψει στον αθλητισμό, στην στρατιωτική εκπαίδευση, στην μουσική, στην ποίηση, και διδάσκονταν αριθμητική, γραφή και ανάγνωση. Ο αριθμός των μαθητών με την πάροδο του χρόνου συνεχώς αυξάνοταν με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι περισσότεροι από τους δασκάλους και κρίθηκε απαραίτητο τα ιδιαίτερα μαθήματα να αντικατασταθούν με μαθήματα κατά ομάδες (Νέλτσιπ, 1968, σελ. 36 - 42).

Αργότερα γράφει ο Ρέιμερ, (1976) ότι ιδρύθηκαν σχολές φιλοσοφίας και ιατρικής και μετά οι σοφιστές ίδρυσαν μια τάξη σχολών.

Τον χρυσό αιώνα του Περικλή, αναπτύχθηκαν τα σχολικά συγκροτήματα στις Ελληνιστικές αποικίες, χάρις στις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Η οργάνωση, το πρόγραμμα καθώς και η ηλικία των μαθητών αποτελούν το υπόβαθρο του σημερινού σχολικού συστήματος.

Ο Ρέιμερ υποστηρίζει ότι την βάση του πρώτου σύγχρονου σχολείου αποτελεί μία σχολική τάξη Σουμερίων όπου φιλοξενεί περίπου τριάντα παιδιά. Και πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι το μέγεθος της σημερινής σύγχρονης τυπικής τάξης στηρίζεται στους περιορισμούς της αρχιτεκτονικής των Σουμερίων (Ρέιμερ, 1976, σελ. 70 - 72).

Οι Ρωμαίοι για την μόρφωση και ανάπτυξη της κοινωνίας τους χρησιμοποίησαν το πρότυπο του ελληνιστικού σχολείου, όχι όμως αυτούσιο, αλλά με ορισμένες τροποποιήσεις με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που απευθύνονταν. Το σχολείο μέχρι την αναγέννηση δεν αποτελούσε σημαντικό θεσμό και είχε ως σκοπό την διατήρηση της μνήμης και κομμάτι του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

Ο Γκούντμαν (1962) αναφέρει ότι οι Ιησουίτες ήταν αυτοί που τον 16^ο αιώνα επέκτειναν και οργάνωσαν σε μία ορθολογική βάση την παιδεία αρκετά σε σχέση με τα όρια της ελληνορωμαϊκής εποχής. Οι Ιησουίτες είχαν σκοπό με την ανάπτυξη του προγράμματος και με την εκπαιδευτική μέθοδο να συμβάλλουν και να προετοιμάσουν στην καλύτερη ζωή του ανθρώπου με καλύτερες προοπτικές και άμιλλα. Στην αρχή η παιδεία των Ιησουιτών απευθύνονταν στα μέλη της εκκλησιαστικής κοινωνίας όμως γρήγορα κρίθηκε απαραίτητο να απευθυνθεί στην κοσμική κοινωνία του Ευρωπαϊκού Μεσαιωνικού κόσμου.

Τα χριστιανικά τάγματα ίδρυσαν τα πρώτα μεσαιωνικά πανεπιστήμια τα οποία στην αρχή αναφέρονταν στην μελέτη της Χριστιανικής θεολογίας και αργότερα επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς. Και πρίν την Μεταρρύθμιση έγιναν ανεξάρτητα ιδρύματα (Γκούντμαν, 1962, σελ. 21 - 27).

Οι προτεστάντες κατάλαβαν την σημασία της μόρφωσης για την σωτηρία τους, με την έκδοση του βιβλίου.

Ο Λούθηρος και οι οπαδοί του έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της παιδείας.

Η Βιομηχανική επανάσταση, συνέβαλε ώστε η παιδεία και τα σχολεία να αναπτυχθούν με γρήγορο ρυθμό για να μορφωθεί και προοδεύσει η κοινωνία.

Τα πρώτα δημόσια σχολεία εμφανίστηκαν στις ΗΠΑ, τα πρώτα ολοκληρωμένα συστήματα σχολικής παιδείας αναπτύχθηκαν στην Γαλλία και Πρωσία. Η ανάπτυξη σχολικού συγκροτήματος στην Γερμανία αποτέλεσε το πρότυπο προς μίμηση για τις άλλες χώρες. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 75 - 79).

Η σχολική παιδεία αποτελεί μέρος του επίσημου προγράμματος κάθε κοινωνίας. Όλα τα έθνη απευθύνονται στα ηγεμονεύοντα έθνη για μοντέλα προγραμμάτων, για την σχολική οργάνωση και τα σχολικά πρότυπα.

Το σχολείο δίνει στους ανθρώπους, τα εφόδια και τα προσόντα για να συμμετέχουν σε άλλους θεσμούς και τους πείθει, σε περίπτωση που δεν συμβαδίζουν με την ιδεολογία του, πως δεν είναι άξιοι για να παίξουν τους επιθυμητούς ρόλους σ' αυτούς τους άλλους θεσμούς. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 80 - 81).

A. 1. 3. Ιστορικό και νομικό πλαίσιο του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μετά τους απελευθερωτικούς αγώνες του Ελληνικού έθνους, και στον βαθμό φυσικά που το επέτρεπαν οι τότε πολιτικοοικονομικές συνθήκες, άρχισε η ανασυγκρότηση της παιδείας στην Ελλάδα. (Βαγ. Κωτσικής, Αθήνα 1993, σελ. 107-117).

A) Περίοδος 1828 – 1831

Από το 1828 και για τέσσερα χρόνια , στην τότε Ελλάδα, κυριάρχησε η ισχυρή προσωπικότητα του Ιωάννη Καποδίστρια. Ο Καποδίστριας είχε μια ιδιαίτερη ευαισθησία στα θέματα της εκπαίδευσης, γι' αυτό η πρώτη του φροντίδα ήταν να συγκεντρώσει τα ορφανά παιδιά του πολέμου σε ορφανοτροφεία στην Αίγινα, για να διδαχθούν εκτός από τα μαθήματα και τέχνες. Ο Καποδίστριας με ψήφισμα σύστησε «Επιτροπή επι της Παιδείας» στην οποία ανέθεσε την κατάρτιση του οργανισμού των δημοτικών σχολείων κατά την αλληλοδιδασκτική ή λαγκαστριανή μέθοδο. Η επιτροπή πρότεινε να μεταφραστεί από την γαλλική γλώσσα το εγχειρίδιο του Sarazin, σαν το τελειότερο και καταλληλότερο για τα ελληνικά σχολεία. Η κυβέρνηση στην συνέχεια ενέκρινε την μετάφραση και το εγχειρίδιο καθιερώθηκε ως επίσημος οδηγός στα σχολεία. Το 1829 στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας λειτούργησε το πρότυπο ή κανονικό σχολείο για τους προχωρημένους μαθητές, που προορίζονταν να γίνουν δάσκαλοι στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, το πρώτο δηλαδή ελληνικό γυμνάσιο, το οποίο θα προετοίμαζε τους μαθητές για το πανεπιστήμιο και ταυτόχρονα θα εκπαίδευε δασκάλους για τα ανώτερα σχολεία της Ελλάδας.

Στην Αίγινα ιδρύθηκε ακόμα και το σχολείο κορασίδων από την δούκισσα της Πλακεντίας, ενώ στην Σύρο σχολείο θηλέων με εισφορές των κυριών του νησιού. Η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια ολοκληρώθηκε με την ίδρυση και μερικών άλλων σχολείων, όπως είναι η αγροτική πρότυπη σχολή στην Τίρυνθα, η στρατιωτική και ναυτική πρότυπη σχολή στο Ναύπλιο και μια πνευματική σχολή στον Πόρο. Το 1830, στον Πόρο επίσης, ιδρύθηκε και τα εκκλησιαστικό σεμινάριο για την φοίτηση των κληρικών. Στο μικρό αυτό χρονικό διάστημα που κυβέρνησε την Ελλάδα ο Καποδίστριας, άρχισε πολύ σωστά η θεμελίωση της στοιχειώδους παιδείας και προχώρησε σταδιακά και η οργάνωση των άλλων βαθμίδων. (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 107-108).

Μετά τον θάνατο του Καποδίστρια, το εκπαιδευτικό έργο καταστράφηκε σχεδόν εντελώς. Κατά την περίοδο της αναρχίας που ακολούθησε, από τα 121 σχολεία που λειτουργούσαν στο τέλος του 1830 ως τα μέσα του 1832, δεν σωζόταν παρά μόνο 60 αλληλοδιδασκτικά (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 107 - 108).

B. Περίοδος 1833 – 1880

Το 1833 άρχισε η περίοδος του Όθωνα, η Δε ευθύνη της εκπαίδευσης περιήλθε εξολοκλήρου στην Αντιβασιλεία. Σύμφωνα με το Βαυαρικό πνεύμα της εποχής επικράτησε και στην Ελλάδα ο κλασικισμός, με στροφή στην αρχαία ελληνική και λατινική παιδεία, ενώ αγνοήθηκε εντελώς η νεοελληνική μετεπαναστατική πραγματικότητα και οι άμεσες ανάγκες της. (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 108-109).

Η οργανωτική δομή της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, και τριτοβάθμια) διαμορφώθηκε με βάση τα διατάγματα του 1834 , 1836 και 1837. Η όλη οργανωτική διάρθρωση της εκπαίδευσης παρέμεινε αμετάβλητη μέχρι το 1929 σχεδόν και πήρε το σχήμα: δημοτικό σχολείο 4 χρόνια, ελληνικό σχολείο ή σχολαρχείο 3 χρόνια, γυμνάσιο 4 χρόνια και πανεπιστήμιο 3 έως 4 χρόνια. Τα διατάγματα της 6^{ης} / 8^{ης} Φεβρουαρίου 1834 και 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 πρόβλεπαν 7χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, δημιουργία ιδιωτικών σχολείων, ίδρυση ενός διδασκαλείου για την εκπαίδευση, δημιουργία ιδιωτικών σχολείων, ίδρυση ενός διδασκαλείου για την εκπαίδευση δασκάλων, χωριστή εκπαίδευση των κοριτσιών και διατήρηση της εφαρμογής στα σχολεία της αλληλοδιδασκτικής ή λαγκαστριανής μεθόδου διδασκαλίας. Επίσης προέβλεπαν την ρύθμιση θεμάτων που αναφερόταν στην ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία και συντήρηση των σχολείων, καθώς και στην μισθοδοσία των δασκάλων, που είχε ανατεθεί στους δήμους και τις κοινότητες. Έτσι:

- Στο δημοτικό σχολείο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) φοιτούσαν για 4 χρόνια παιδιά, τα οποία είχαν συμπληρώσει το 5^ο έτος της ηλικίας τους. Σκοπός του δημοτικού σχολείου

ήταν η βασική μόρφωση των παιδιών όλου του πληθυσμού, γι' αυτό και ονομαζόταν και «του λαού σχολείο».

- Στο ελληνικό σχολείο ή σχολαρχείο, που αποτελούσε τον α' κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνέχιζαν την φοίτησή τους τα παιδιά, τα οποία είχαν τελειώσει με επιτυχία το 4ετές δημοτικό σχολείο. Βασικός σκοπός των Ελληνικών σχολείων ήταν η προετοιμασία των μαθητών για το γυμνάσιο, αλλά παράλληλα οφείλουν να προετοιμάζουν και τα παιδιά τα οποία δεν επιθυμούσαν να φοιτήσουν στο γυμνάσιο, για την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή.

- Στο γυμνάσιο, τέλος, που περιλάμβανε 4 τάξεις, και αποτελούσε τον Β' κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γινόταν δεκτοί μαθητές μόνο μετά από επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις. Βασικός σκοπός του ήταν η προετοιμασία των μαθητών για σπουδές στο πανεπιστήμιο ή ο διορισμός στο δημόσιο και τον στρατό. Το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων περιλάμβανε θεωρητικά μαθήματα και κυρίως, αρχαία Ελληνικά. Για την ίδρυση και συντήρηση των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων ήταν υπεύθυνο το κράτος. Με το διάταγμα της 14^{ης} Απριλίου 1837 ιδρύθηκε το πανεπιστήμιο του Όθωνα (τριτοβάθμια εκπαίδευση), το οποίο μετονομάσθηκε σε Εθνικό Πανεπιστήμιο το 1862 με 4 σχολές: την ιατρική και την νομική με 4 έτη και την φιλοσοφική και θεολογική με 3ετή φοίτηση. Η εισαγωγή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο γινόταν χωρίς εξετάσεις και με μόνο το απολυτήριο γυμνασίου, θεσμός που διατηρήθηκε μέχρι το 1929. Τα κύρια χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής, πολύ συνοπτικά είχαν ως εξής: Κατά την περίοδο αυτή, η ελληνική εκπαίδευση βρισκόταν κάτω από τον έλεγχο του κράτους, είχε συγκεντρωτικό χαρακτήρα και ήταν προσηλωμένη στην ομοιομορφία και στην μονολιθικότητα της μέσης ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέσα στα 5 χρόνια της περιόδου αυτής (1833 - 1897) διαμορφώθηκαν οριστικά τα θεωρητικά πλαίσια και τα πρακτικά μέσα, που χαρακτηρίζουν την νεοελληνική εκπαίδευση μέχρι τις ημέρες μας. Το 1880 εγκαταλείπεται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και αντικαθίσταται από την συνδιδασκτική, σύμφωνα με τις αρχές του Ερβάρτου. Τέλος, το 1881 εκδίδεται το έργο: «Στοιχειώδεις Πρακτικά Οδηγίαί περί της διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» από το γενικό επιθεωρητή δημοτικών σχολείων Δημ. Πετρίδη. (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 108 - 109).

Γ. Περίοδος 1895 – 1917

Με τον Νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 και το διάταγμα της 30^{ης} Απριλίου 1826, η διάρθρωση της εκπαίδευσης είχε το σχήμα: νηπιαγωγείο 2 χρόνια, γραμματοδιδασκαλείο 4 έως 6 χρόνια (κοινά δημοτικά σχολεία 4 χρόνια, πλήρη δημοτικά σχολεία 6 χρόνια), ελληνικό σχολείο 3 χρόνια, γυμνάσιο 4 χρόνια και πανεπιστήμιο 3 έως 4 χρόνια. (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 109-110).

- Τα νηπιαγωγεία που ιδρύθηκαν με το διάταγμα της 30^{ης} Απριλίου 1896 δέχονταν παιδιά ηλικίας 3 έως 6 χρονών και σκοπός τους ήταν να τα προετοιμάζουν για τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Έτσι ,

- Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλάμβανε τα γραμματοδιδασκαλεία και τα προκαταρκτικά σχολεία (κοινά και πλήρη δημοτικά σχολεία). Τα γραμματοδιδασκαλεία, τα οποία αποτελούσαν τα κατώτερα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (σχολεία γ΄ κατηγορίας), ιδρύονταν εκεί όπου ήταν αδύνατη η λειτουργία των δημοτικών σχολείων, είτε από έλλειψη πόρων είτε από έλλειψη μαθητών. Τα δημοτικά σχολεία τα οποία ονομάστηκαν προκαταρκτικά σχολεία, είχαν ως σκοπό την ηθική και θρησκευτική μόρφωση των παιδιών, και τη διδασκαλία χρήσιμων για τη ζωή στοιχειωδών γνώσεων. Τα προκαταρκτικά σχολεία ήταν δυο ειδών : τα κοινά και τα πλήρη δημοτικά σχολεία. Για να μεταβεί ένας μαθητής από ένα κοινό δημοτικό σχολείο σ' ένα πλήρες ή από ένα γραμματοδιδασκαλείο σ' ένα κοινό ή πλήρες δημοτικό σχολείο, έπρεπε, εκτός από την προσκόμιση αποδεικτικού επιτυχούς φοίτησης στο προηγούμενο σχολείο, να υποβληθεί σε κατατακτήριες εξετάσεις. Για τη φοίτηση δε στο ελληνικό

σχολείο μαθητών των δημοτικών σχολείων ήταν, επίσης, απαραίτητες εισαγωγικές ή κατατακτήριες εξετάσεις.

Με τον παραπάνω νόμο δεν επιφέρονταν αλλαγές στις προϋποθέσεις φοίτησης στο γυμνάσιο και στο πανεπιστήμιο · εκείνο μόνο που άλλαζε ήταν το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων με σημαντική βελτίωση του περιεχομένου τους. Με τον ίδιο νόμο του 1895 καθιερώθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή με διοικητικά, εποπτικά και καθοδηγητικά καθήκοντα και περιφερειακό επίπεδο, το εθνικό συμβούλιο δημοτικής εκπαίδευσης.

Η διάρθρωση του σχολικού συστήματος με το νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 διατηρεί το ένα από τα δυο χαρακτηριστικά της διάρθρωσης των διαταγμάτων των ετών 1834 , 1836 και 1837: τη μονοδρομική σχολική πορεία, δηλαδή, δημοτικό - ελληνικό - γυμνάσιο - πανεπιστήμιο. Δεν υπάρχει δεύτερος σχολικός δρόμος (δίκτυο) στην εκπαίδευση.

Με τα νομοσχέδια, τέλος, του 1899 που υποβλήθηκαν στη βουλή από τον υπουργό παιδείας Α. Ευταξίο, προτεινόταν η αναδιάρθρωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η 7χρονη δημοτική εκπαίδευση γινόταν αυτοτελής, αλλά προβλεπόταν ο διαχωρισμός της σε δυο κύκλους, έναν πρώτο 4χρονο και ένα δεύτερο 3χρονο και η μέση ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 8 χρόνια γυμνάσιο (λύκειο) χωρισμένο σε δυο 4χρονους κύκλους. Το πρόγραμμα του δεύτερου κύκλου προτεινόταν να διαιρεθεί σε δυο κατευθύνσεις (φιλολογική και πρακτική).

Δυστυχώς τα νομοσχέδια του 1899, τα οποία είχαν ως στόχο την αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης, αντιμετώπισαν μεγάλη αντίδραση, με αποτέλεσμα να μην ψηφιστούν και, έτσι, εξακολούθησε να ισχύει η νομοθεσία του 1895. (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 109 - 111).

Δ. Περίοδος 1913 - 1929

Οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και του 1917 της Βενιζελικής περιόδου, στη συνέχεια, αποτέλεσαν την πρώτη πειστική πρόταση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 20^{ου} αιώνα · στόχος τους ήταν η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν, τόσο μετά την άνοδο στην εξουσία της αστικής τάξης το 1909, όσο και μετά την νικηφόρο έκβαση των Βαλκανικών πολέμων . Τα νομοσχέδια του 1913 συνάντησαν και αυτά τις ίδιες αντιδράσεις, που είχαν αντιμετωπίσει και τα νομοσχέδια του 1899 και δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή. Όπως μάλιστα γράφει ο εμπνευστής τους, Δ. Γληνός «μπήκαν στο χρονοντούλαπο». (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 111-112).

Το 1917, όμως, πραγματοποιήθηκε η μεταρρύθμιση, όπως προβλέπονταν με τα νομοσχέδια του 1913. Έτσι, η διάρθρωση της εκπαίδευσης παίρνει το σχήμα: νηπιαγωγείο 2 χρόνια, δημοτικό 6 χρόνια, αστικό σχολείο 3 χρόνια, γυμνάσιο 6 χρόνια και πανεπιστήμιο.

- Το νηπιαγωγείο εξακολουθεί να λειτουργεί με 2ετή φοίτηση και να προετοιμάζει τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο.

- Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτική) καθιερώθηκε ως υποχρεωτική και ενιαία και κάλυπτε 6 χρόνια · επίσης καθιερώθηκε η διδασκαλία τις δημοτικής στα 4 πρώτα χρόνια.

- Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από δυο ξεχωριστά σχολικά δίκτυα, με διαφορετικές διεξόδους το καθένα. Το ένα δίκτυο οδηγούσε στο αστικό σχολείο, στο οποίο μπορούσαν να φοιτούν χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου · το βάρος δινόταν στα πρακτικά μαθήματα και οι απόφοιτοί του μπορούσαν να εγγραφούν, μετά από ει-

σαγωγικές εξετάσεις, στο διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης, στη ναυτική σχολή δοκίμων ή στις εμπορικές, γεωπονικές και άλλες τεχνικοεπαγγελματικές σχολές ή σε μια από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Το άλλο δίκτυο οδηγούσε στο γυμνάσιο, το οποίο δεχόταν χωρίς εξετάσεις, αποφοίτους δημοτικού σχολείου και προβλεπόταν βετές χωρισμένο σε δυο κύκλους. Ο α΄ κύκλος είχε ενιαίο πρόγραμμα για όλα τα παιδιά και κάλυπτε τα δυο πρώτα χρόνια και ο β΄ κύκλος τα επόμενα τέσσερα χρόνια · χωριζόταν σε δυο τμήματα, το φιλολογικό και το πραγματικό. Οι απόφοιτοι του φιλολογικού τμήματος είχαν το δικαίωμα εγγραφής σε μια από τις θεωρητικές σχολές του πανεπιστημίου, ενώ του πραγματικού σε μια από τις θετικές. Οι απόφοιτοι του πραγματικού τμήματος μπορούσαν, ύστερα από εισαγωγικές εξετάσεις, να εγγραφούν στο ανώτατο τεχνικό εκπαιδευτήριο και τη στρατιωτική σχολή των ευελπίδων.

Με το ν. 82/1917, επίσης, καθιερώθηκε ο θεσμός των ανωτέρων εποπτών με καθήκοντα: την επιστημονική εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης, την προπαρασκευή του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων και την καθοδήγησή του.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917 συμπληρώνουν η μια την άλλη, αφού οι κύριοι εμπνευστές τους παραμένουν οι ίδιοι. Δηλαδή στην εξουσία βρίσκεται το φιλελεύθερο κόμμα του Ε. Βενιζέλου και οι πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικού ομίλου, Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης, είναι οι πρωτεργάτες και των δυο μεταρρυθμίσεων. Σκοπός της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, είναι η προετοιμασία για τη ζωή. Η καθιέρωση της δημοτικής στις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς και τα νέα αναγνωστικά βιβλία με το περιεχόμενο τους αποτελούν πράγματι εκπαιδευτική αναγέννηση. (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 111 -113).

Κριτική θεώρηση της περιόδου 1913-1929

Ο περιφερειακός καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής (εμφανής ως τάση ήδη από την εποχή του Τρικούπη, με τις αντιστοιχίες της και στο χώρο της εκπαίδευσης) θα γίνει κυρίαρχος μετά τους Βαλκανικούς πολέμους. Η αστική τάξη επιχειρεί, μετά το 1909, να δημιουργήσει τις βάσεις της στον εξωκρατικό κοινωνικοοικονομικό χώρο (κύρια στον οικονομικό και στα τέλη του μεσοπολέμου, και στον οικονομικό). Η παραπάνω προσπάθεια θα εκφραστεί πολιτικά από τον Ε. Βενιζέλο, θα έχει ως συνέπεια και την προσπάθεια για εκείνους (τους αστικούς) μετασχηματισμούς στην εκπαίδευση που θα μπορούσαν να υπηρετήσουν τους κοινωνικοοικονομικούς - «περιφερειακούς» - μετασχηματισμούς.

Μέσα σ' αυτό το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο θα πρέπει να ιδωθούν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση το 1913 και 1917. Την εποχή αυτή οι δημοτικιστές του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Γληνός, Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης) πρωταγωνιστούν στην προσπάθεια για την θεσμοθέτηση των παραπάνω μεταρρυθμίσεων, γιατί πιστεύουν ότι η αστική τάξη θα πραγματοποιήσει στην εκπαίδευση εκείνες τις αστικές μεταρρυθμίσεις, που τελικά θα εξυπηρετούσαν την ανάγκη εδραίωσης και διαίωνισης της κυριαρχίας της.

Το πιο σημαντικό και καινούριο στοιχείο στην νέα σχολική δομή είναι η δημιουργία του δεύτερου σχολικού δικτύου, δηλαδή της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (αστικό σχολείο που είναι μεταφορά του γερμανικού Realschule, τεχνικές-επαγγελματικές σχολές), σχολικού δικτύου που γίνεται απαραίτητο εξαιτίας της ύπαρξης προλεταριάτων στρωμάτων. Αίρεται έτσι η μονολιθικότητα και το μονοδιάστατο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίαρχα γνωρίσματά του από την

εποχή των Βαυαρών. Με τη νέα σχολική δομή τα κατώτερα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα υπηρετούν πια αποκλειστικά τα ανώτερα, όπως στο παρελθόν, αλλά θα προετοιμάζουν τους μαθητές για την ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή.

Ακόμα η νέα σχολική δομή μεταφέρει τις διαδικασίες κοινωνικής (ταξικής) αναπαραγωγής, από τους εξωεκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, αφού πετυχαίνει την αντιστοίχιση της κοινωνικής με την εκπαιδευτική πυραμίδα. Οι νεοδιαμορφωμένες κοινωνικές τάξεις, μετά τη στάση στο Γουδί, θα έπρεπε να αναπαραχθούν μέσα από την οριζόντια εσωτερική διαίρεση των σχολικών δικτύων και την αντίστοιχη διαφοροποίηση των προγραμμάτων.

Κύριος στόχος των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του 1913 και 1917 είναι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης. Η ανάγκη αυτή, η στροφή και ο επαναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, επρόκειτο να υπηρετηθεί με τη δημιουργία του δεύτερου σχολικού δρόμου, που θα εξόπλιζε τους μαθητές με τα απαραίτητα για τη ζωή εφόδια, γιατί όπως σημειώνει ο Γληνός, με την παλιά μονοδρομική διάρθρωση των εκπαιδευτικών μηχανισμών (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Πανεπιστήμιο) «οι καθ' οιονδήποτε τρόπον εξασφάλισαντες ένα χαρτί ή συνωθούνται περί το δημόσιον ταμείον ή ρίπτονται εις την κοινωνία πνευματικοί προλετάριοι, επιστήμονες, άεργοι». Πάντως το σημαντικότερο στοιχείο της μεταρρύθμισης του 1917, εκτός από την συγγραφή των βιβλίων, είναι αναμφισβήτητα, η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.

Οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917, που αλληλοσυμπληρούμενες αποτελούν μια ολοκληρωμένη πρόταση για την θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου, προκάλεσαν εξαιτίας του νέου πνεύματος και γενικά των δημοκρατικών και φιλολαϊκών

για την εποχή τους προσανατολισμών, μεγάλες αντιδράσεις τόσο στα προκαπιταλιστικά - φεουδαρχικά κατάλοιπα, όσο και στα συντηρητικά - αστικά.

Τη σημαντικότερη αδυναμία του παλιού εκπαιδευτικού συστήματος θα υπογραμμίσει εύστοχα ένας από τους βασικούς εισηγητές της μεταρρύθμισης του 1929 παρατηρώντας ότι το κράτος οργάνωνε μέχρι τώρα «τα κατώτερα σχολεία του με τρόπο, που μοναδικός τους σκοπός θα είναι όχι η προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή, αλλά η προπαρασκευή τους για τα ανώτερα σχολεία». Το 1929 μπαίνουν τα θεμέλια του αστικού σχολείου το οποίο πια δεν απευθύνεται στη μέση και ανώτερη τάξη αλλά και στην κατώτερη.

Ε. Περίοδος 1929-1959

Ύστερα από μια περίοδο πολιτικής αστάθειας, που όπως ήταν φυσικό, επηρέασε και τα θέματα της εκπαίδευσης, ήρθε η μεταρρύθμιση του 1929, όπως αποκαλούνται τα νομοσχέδια της περιόδου αυτής, η οποία άλλαξε τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης, που παίρνει πλέον το σχήμα: νηπιαγωγείο 2 χρόνια, δημοτικό 6 χρόνια, γυμνάσιο (γενικό ή πρακτικό) 6 χρόνια, ανώτερο παρθεναγωγείο 4 χρόνια, κατώτερα επαγγελματικά σχολεία 2 έως 3 χρόνια . Έτσι:

- Η στοιχειώδης (πρωτοβάθμια) εκπαίδευση περιλάμβανε τα σχολεία: νηπιαγωγεία, δημοτικά και κατώτερες επαγγελματικές σχολές, που ήταν όλα μικτά, με εξαίρεση τις οικοκυρικές σχολές και στα οποία παρέχονταν γενική μόρφωση. Οι απόφοιτοι του υποχρεωτικού εξαταξίου δημοτικού μπορούσαν να φοιτήσουν, χωρίς εξετάσεις, είτε στο ανώτερο παρθεναγωγείο, όπου προετοιμάζονται για τη ζωή, είτε στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές, είτε στο γενικό γυμνάσιο ή πρακτικό λύκειο, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις. Σκοπός των κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, στα οποία η φοίτηση διαρκούσε 2 ως 3 χρόνια, ήταν η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για την άσκηση ενός επαγγέλματος.

- Η μέση (δευτεροβάθμια) εκπαίδευση περιλάμβανε τα γενικά γυμνάσια και τα πρακτικά λύκεια, στα οποία η φοίτηση διαρκούσε 6 χρόνια · προϋπόθεση για την εισαγωγή στη μέση εκπαίδευση ήταν το απολυτήριο δημοτικού σχολείου και οι εισαγωγικές εξετάσεις. Περιλάμβανε επίσης και τα εξατάξια γυμνάσια και λύκεια με κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στις δυο πρώτες τάξεις, τα οποία αντικατέστησαν τα ελληνικά σχολεία και τα ημιγυμνάσια.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 αποτελεί οπωσδήποτε μεγάλο σταθμό για την ελληνική εκπαίδευση και συνέχεια των μεταρρυθμίσεων του 1913 και 1917, αφού πρωταγωνιστούν οι ίδιες πολιτικές εκπαιδευτικές δυνάμεις. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 παρά τις αντιδράσεις, ολοκληρώθηκε σχεδόν μέχρι το 1932, αλλά δυστυχώς πολύ σύντομα οι πολιτικές αλλαγές, που στο μεταξύ, επήλθαν, ανέστειλαν μια σειρά μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, με αποτέλεσμα να μην υλοποιηθούν παρά σχεδόν, ύστερα από 30 χρόνια. Αυτό συνέβη, επειδή μετά τη μεταρρύθμιση του 1932, ακολούθησαν συνταρακτικά γεγονότα, που οδήγησαν στα πιο δύσκολα χρόνια την Ελλάδα, και όπως ήταν φυσικό, επηρέασαν και τα εκπαιδευτικά πράγματα τέτοια γεγονότα ήταν η δικτατορία του Μεταξά, ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος και ο εμφύλιος πόλεμος. Μέχρι το 1957 στην εκπαίδευση δεν επήλθε καμία σχεδόν αλλαγή αξία λόγου.

Η μεταρρύθμιση του 1929 θα έχει την τύχη των προηγούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών· θα ανασταλεί. Η αντίσταση στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, ιδιαίτερα σ' εκείνες που στόχευαν στην ανάπτυξη της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, που ήταν πολύ μεγάλη, επιβεβαιώνεται και από την παρακάτω δήλωση του Ε. Βενιζέλου στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο: «θα καταργήσω 80 γυμνάσια ακόμα και αν με ανατρέψουν». Ο Βενιζέλος βέβαια δεν πρόλαβε να καταργήσει τα 80 γυμνάσια. Το 1932 θα παραιτηθεί και η συντηρητική μερίδα της αστικής τάξης που θα αναλάβει την εξουσία θα ανακόψει την μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929.

Την περίοδο της κατοχής δυο ομάδες εκπαιδευτικών του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. επεξεργάστηκαν το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» και το υπέβαλαν στην Γραμματεία Παιδείας της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης το 1944. Σκοπός της Παιδείας σύμφωνα με το «Σχέδιο» είναι μια παιδεία που να

εμπνέει σε όλα τα παιδιά το χρέος τους να εργάζονται πάντα για την υπεράσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, της εδαφικής ακεραιότητας να προετοιμάζει πολίτες ελεύθερους αυτοπειθαρχητους και φωτεινούς φορείς της κυρίαρχης λαϊκής θέλησης. Ένα σοβαρό πρόβλημα ήταν η έλλειψη κατάλληλων σχολικών βιβλίων, ενώ όσα υπήρχαν ήταν διαποτισμένα από το φασιστικό πνεύμα της δικτατορίας του Μεταξά.

ΣΤ. Περίοδος 1959-1964

Το Σεπτέμβριο του 1959, μετά τη δημοσίευση των πορισμάτων που είχε συντάξει η «Επιτροπή για την Παιδεία», που είχε οριστεί από την τότε κυβέρνηση του Κ. Κακλαμάνη ψηφίστηκε το ν.δ. 3971/59 «για την γενική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση». Οι κυριότερες μεταβολές που έφερε στην ελληνική εκπαίδευση το παραπάνω ν.δ. ήταν (Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993, σελ. 113-114):

- Η ίδρυση εξαταξίων γυμνασίων τα οποία κατάργησαν τα μέχρι τότε οκτατάξια, που είχαν νομοθετηθεί κατά τη δικτατορία του Μεταξά. Οι τρεις πρώτες τάξεις είχαν ενιαίο πρόγραμμα με βάση την ανθρωπιστική παιδεία, ενώ στις τρεις τελευταίες, το πρόγραμμα μπορούσε να διαφοροποιηθεί με την ίδρυση τμημάτων κλασικής και πρακτικής κατεύθυνσης.

- Η ίδρυση (Αθήνα και Θεσσαλονίκη) δημοσίων τεχνικών σχολών με διάφορα τμήματα ειδίκευσης, όπως δοκιμών, συγκοινωνιακών και υδραυλικών έργων, τοπογράφων κ.λ.π. Είναι οι γνωστές σχολές υπομηχανικών, στις οποίες η φοίτηση προϋπόθετε απολυτήριο γυμνασίου ή μέσης εμπορικής σχολής και επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις.

- Η ίδρυση σε έξι επαρχιακές πόλεις 3ετών ή 4ετών δημοσίων τεχνικών σχολών βοηθών-εργοδηγών, στις οποίες μπορούσαν να φοιτήσουν οι κάτοχοι ενδεικτικού Ε΄ τάξης οκταταξίου ή Γ΄ τάξης εξαταξίου γυμνασίου.

Από τα κυριότερα σημεία των πορισμάτων, που είχε καταθέσει η Επιτροπή Παιδείας το 1958-1959, και τα περισσότερα από αυτά έγιναν και νόμος του κράτους, είναι: ότι η παιδεία θεωρήθηκε πλέον παραγωγική επένδυση, υπογραμμίσθηκε η

ανάγκη για διάθεση κονδυλίων στην εκπαίδευση και η ανάγκη για στροφή της, στην κατεύθυνση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Δεν είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην πατρίδα μας. Για Τρίτη φορά αυτόν τον αιώνα θα γίνει μια προσπάθεια να αλλάξει το πνεύμα που κυριαρχεί στη νεοελληνική εκπαίδευση από την εποχή των Βαυαρών.

Ο εμπνευστής της μεταρρύθμισης του 1964 Ε. Παπανούτσος, που πιστεύει πως «από όλες τις επενδύσεις η εκπαίδευση έχει την μεγαλύτερη και προπάντων την πιο σίγουρη απόδοση» και ακόμη πως, για να γίνει «γεγονός» το «πρέπει» των μεταρρυθμιστικών διατάξεων, απαιτείται θυσία και αίμα από όλους ανεξάρτητα, θα καλέσει τους διάφορους φορείς (τύπο, κόμματα κ.λ.π.) να πάρουν θετική στάση απέναντι στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Θα ακολουθήσει πράγματι η ανάπτυξη μιας πλούσιας επιχειρηματολογίας γύρω από τη νέα μεταρρύθμιση.

Πάντως η μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη και πειστική μέχρι τώρα πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης αφού προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και την οικονομία και να επαναπροσανατολίσει τη σχολική γνώση με τη συσχέτιση παρόντος και παρελθόντος. Δεν θα προλάβει όμως να γίνει πραγματικότητα. Τα νομοσχέδια - με εξαίρεση το Ν.Δ. 4379 - δεν θα γίνουν νόμοι του κράτους. Αλλά και ότι πρόλαβε να θεσμοθετηθεί, όπως το παραπάνω Ν.Δ. καθώς και τα νέα βιβλία που γράφτηκαν στη δημοτική χωρίς τους βερμπαλισμούς και τους σχολαστικισμούς των παλαιών, δεν θα εφαρμοσθούν για πολύ καιρό. Τα πιο συντηρητικά τμήματα της ελληνικής αστικής τάξης (οι αποστάτες του 1965 και ΕΡΕ) θα συμπτύξουν το «αντιμεταρρυθμιστικό μέτωπο» που θα αναστείλει τις ανακαι-

νιστικές προσπάθειες του Γ. Παπανδρέου, που στο μεταξύ είχε παραιτηθεί αρνούμενος να αυτοκαταργηθεί ως πρωθυπουργός. (Νεοελληνική Εκπαίδευση 18211-1985, Σήφη Μπουζάκη, σελ. 105 - 108).

Ζ. Περίοδος 1964 – 1976

Με την άνοδο στην εξουσία του κόμματος της Ένωσης Κέντρου και πρωθυπουργό τον Γ. Παπανδρέου καταβλήθηκε μια μεγάλη προσπάθεια για μεταρρυθμίσεις στην παιδεία. Πρωτεργάτες αυτής της προσπάθειας είναι, πέραν του Γ. Παπανδρέου, και οι Λ. Ακρίτας και Ευαγ. Παπανούτσος. Το 1964 εκδόθηκε το ν.δ. 4379/64 «περί οργανώσεων και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαιδεύσεως» και το 1965 ψηφίστηκαν νόμοι «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων». Με βάση τους τρεις αυτούς νόμους η ελληνική εκπαίδευση διαρθρώθηκε ως εξής:

- Η στοιχειώδεις (πρωτοβάθμια) εκπαίδευση παρέχόταν στο δημοτικό σχολείο, που ήταν βετές και υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά, από το 6^ο μέχρι το 12^ο έτος της ηλικίας τους.

- Η μέση (δευτεροβάθμια) εκπαίδευση περιλάμβανε δυο αυτοτελείς κύκλους 3ετούς φοίτησης. Ο α΄ κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλάμβανε το γυμνάσιο (γενικό και τεχνικό) και ο β΄ κύκλος τρεις τύπους σχολείων: γενικό λύκειο, τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο και τις σχολές εκπαίδευσης τεχνικών. Στο γυμνάσιο (γενικό-τεχνικό) εγγράφονταν οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου χωρίς εξετάσεις· στους απόφοιτους και των δυο τύπων χορηγούνται ισότιμοι τίτλοι σπουδών. Η φοίτηση στο γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο προϋπόθετε απολυτήριο γυμνασίου (γενικού ή τεχνικού) και επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις. Οι απόφοιτοι του τεχνικού γυμνασίου μπορούσαν να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις στις σχολές εξειδίκευσης τεχνικών, όπου αποκτούσαν μια τεχνικοεπαγγελματική ειδικότητα, ενώ οι απόφοιτοι του γενικού, αλλά και του τεχνικού λυκείου εγγρά-

φονταν, μετά την απόκτηση του «ακαδημαϊκού απολυτηρίου» και εισαγωγικές εξετάσεις σε ορισμένα μαθήματα, στα Α.Ε.Ι. στις παιδαγωγικές ακαδημίες, στις σχολές νηπιαγωγών και στις σχολές υπομηχανικών. Όσοι κατείχαν απολυτήριο τεχνικού λυκείου εγγράφονταν, μετά από κατατακτήριες εξετάσεις, απ' ευθείας στο Β' έτος των σχολών υπομηχανικών και σε αντίστοιχη ειδικότητα.

Πέρα από τη διάθρωση των σχολείων, με τη μεταρρύθμιση του 1964, επήλθαν και οι παρακάτω αλλαγές: καθιερώθηκε και η δωρεάν εκπαίδευση για όλες τις βαθμίδες · επεκτάθηκε για πρώτη φορά η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ στο γυμνάσιο και στο λύκειο προβλέφθηκε η παράλληλη διδασκαλία και της καθαρεύουσας · αυξήθηκαν τα έτη φοίτησης στις παιδαγωγικές ακαδημίες από δυο σε τρία και αναπροσαρμόστηκε το πρόγραμμά τους· ανανεώθηκε το πρόγραμμα των σχολείων της δευτεροβάθμιας (μέσης) εκπαίδευσης · στο γυμνάσιο καταργήθηκε η διδασκαλία των λατινικών ως υποχρεωτικού μαθήματος και τα αρχαία ελληνικά διδάσκονταν πλέον από δόκιμες μεταφράσεις, ενώ στο λύκειο καθιερώθηκαν μαθήματα επιλογής και νέα μαθήματα, όπως στοιχεία φιλοσοφίας και ψυχολογίας, εισαγωγή στην κοινωνιολογία, στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος και στοιχεία οικονομικής επιστήμης · ιδρύθηκε το παιδαγωγικό ινστιτούτο με σκοπό την επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων και την μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού.

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, επαναλήφθηκε ακόμη μια φορά, μετά το 1917 και 1929, η προσπάθεια για την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και την αλλαγή του Βαυαρικού πνεύματος στην ελληνική εκπαίδευση. Το 1967, δυστυχώς, η διδακτορία των συνταγματαρχών κατάργησε την εκπαιδευτική νομοθεσία του 1964 και τα εκπαι-

δευτικά πράγματα επανήλθαν στο προηγούμενο καθεστώς. (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης σελ.114 - 115).

Κυρίαρχος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 είναι η στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, που όμως δεν πραγματοποιήθηκε αφού δεν λήφθηκαν μέτρα για να κάνουν πειστικό το νέο-θεσμοθετημένο αυτό σχολικό δίκτυο.(Νεοελληνική εκπαίδευση 1821 - 1985, Σήφη Μπουζάκη, Gutenberg).

Η. Περίοδος 1976 – 1981

Μετά την μεταπολίτευση, το 1974, νομοθετήθηκε μια σειρά θεσμικών νόμων, που αποτελούν τη «Μεταρρύθμιση» του 1976 και 1977. Οι κυριότεροι μεταρρυθμιστικοί νόμοι είναι ο ν. 309/76 «για την οργάνωση και διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης», ο ν. 576/77 «για την οργάνωση και διοίκηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης», ο ν. 682/77 «για την ιδιωτική εκπαίδευση» και ο ν.815/78 «περί Δ.Ε.Ι.» ο οποίος όμως δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη. Προτού ψηφισθούν οι παραπάνω νόμοι, είχε ψηφιστεί ήδη το ισχύον σύνταγμα του 1975, το οποίο και καθιέρωσε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι δυο αυτοί κύριοι θεσμικοί νόμοι, δηλαδή ο ν. 309/76 και ο ν. 576/77, διαμόρφωσαν τη δομή των σχολικών βαθμίδων στην Ελλάδα ως εξής: προσχολική αγωγή 2 χρόνια, δημοτικό 6 χρόνια , γενικό και επαγγελματικό λύκειο 3 χρόνια, πανεπιστήμιο 4 έως 6 χρόνια, ανώτερες σχολές 2 έως 3 χρόνια και παιδαγωγικές ακαδημίες 2 χρόνια. Έτσι (Βαγ. Κωτσίκης Αθήνα 1993, σελ. 115-116) :

- Η πρωτοβάθμια (στοιχειώδης) εκπαίδευσης παρέχεται στο δημοτικό σχολείο, στο οποίο η φοίτηση είναι βετής · ως γλώσσα διδασκαλίας καθιερώθηκε η δημοτική · καταργήθηκαν επίσης οι εισαγωγικές εξετάσεις στο γυμνάσιο.

- Η δευτεροβάθμια (μέση) εκπαίδευση παρέχεται στο 3ετές γυμνάσιο, το οποίο ήταν υποχρεωτικό και αποτελούσε τον α΄ κύκλο της γενικής μέσης εκπαίδευσης. Στους απόφοιτους του γυμνασίου προσφέρονταν τρεις διέξοδοι. Η α΄ ήταν η φοίτηση, χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις, σε μια τεχνική-επαγγελματική σχολή (σχολές νέου τύπου), όπου οι μαθητές προετοιμάζονταν για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, με μια μέσου επιπέδου εξειδίκευση. Τη β΄ και γ΄ διέξοδο των αποφοίτων του γυμνασίου πρόσφεραν το γενικό και τεχνικό -

επαγγελματικό λύκειο, στα οποία η φοίτηση προϋπόθετε την επιτυχή συμμετοχή σε εισαγωγικές εξετάσεις. Τα γενικά λύκεια, Ζετούς φοίτησης, ήταν προσανατολισμένα στην προετοιμασία των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα δε τεχνικά - επαγγελματικά λύκεια, Ζετούς επίσης φοίτησης, που θεωρούνται ισότιμα με τα γενικά, είχαν διπλό στόχο : την προετοιμασία των μαθητών για τα Α.Ε.Ι. ή για την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Με τη μεταρρύθμιση του 1976-77 ρυθμιζονταν επίσης θέματα, τα οποία είχαν σχέση με τα διοικητικά και τα εποπτικά όργανα της εκπαίδευσης. Τέτοια όργανα ήταν οι επιθεωρητές και οι επόπτες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή, για την εκ νέου θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τον αστικό εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, αποτυπώθηκε στα κείμενα των δυο παραπάνω θεσμικών νόμων, για να αρθούν τα συσσωρευμένα αδιέξοδα στα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Η προσπάθεια αυτή υλοποιήθηκε με πρωθυπουργό τον Κ. Καραμανλή, υπουργό παιδείας τον Γ. Ράλλη και πρωτεργάτη τον Ε. Παπανούτσο, μια και η μεταρρύθμιση του 1976-1977 στα βασικά της σημεία αποτελούσε επανάληψη των αντίστοιχων προσπαθειών του 1964. Για πρώτη φορά μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαφοροποιείται από όλες τις προηγούμενες (1913, 1917, 1929 και 1964) και αυτό γίνεται, επειδή δεν ακολουθείται από αντιμεταρρύθμιση. Η αστικοδημοκρατική επομένως μεταρρύθμιση θεσμοθετείται και δεν ανατρέπεται. (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, σελ. 115- 116, Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993).

Θ. Περίοδος 1981 – 1993

Οι αλλαγές που επήλθαν κατά την περίοδο 1981-89 στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είχαν ως στόχο τις διαρθρωτικές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις για την βελτίωση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων, επειδή όμως αναφέρθηκε, δεν πρόκειται για αντιμεταρρύθμιση. Έτσι, κατά την περίοδο αυτή καθιερώθηκε η δημοτική και το μονοτονικό σύστημα ως επίσημη γλώσσα του κράτους, καταργήθηκαν οι γενικοί διευθυντές στο Υπουργείο Παιδείας και οι επόπτες και οι επιθεωρητές δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, και στις θέσεις τους, με το ν. 1304/82 καθιερώθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Ιδρύθηκαν επίσης οι διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης.

Με το ν.1268/82 «για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι.» καταργήθηκε στα πανεπιστήμια η έδρα και κατοχυρώθηκαν το πανεπιστημιακό άσυλο, η ελεύθερη διακίνηση ιδεών και προβλέφθηκε η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων με σκοπό την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών. Με το ν. 1404/83 «για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» η διάθρωση των σχολικών βαθμίδων διαμορφώθηκε και πήρε το σχήμα: νηπιαγωγείο 2 χρόνια, δημοτικό 6 χρόνια, γυμνάσιο 3 χρόνια, τεχνική επαγγελματική σχολή 2 χρόνια. (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, σελ. 117 , Βαγ. Κωτσίκης, Αθήνα 1993).

A. 2. Το άρθρο 26 της παγκόσμιας διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου για την εκπαίδευση του.

Το άρθρο 26 της παγκόσμιας Διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου για την εκπαίδευση του που αναφέρει ότι: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες», δεν περιορίζεται μόνο στην διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση αλλά, σε ένα σχόλιο εξίσου σημαντικό, διευκρινίζει και σε τι συνίσταται ο βασικός στόχος αυτής της εκπαίδευσης. Η διακήρυξη λοιπόν του ότι «η εκπαίδευση αποσκοπεί στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας» σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να διαφέρει από ένα κλασικό μοντέλο και ότι μπορεί να υπάρξει αρμονία ανάμεσα στην διαμόρφωση του ατόμου και στην ένταξή του σαν άξιου μέλους της κοινωνίας στην συλλογική ζωή. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 68-71)

Τι σημαίνει όμως ανάπτυξη της προσωπικότητας; Και πάνω απ' όλα με ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους μπορεί να εξασφαλιστεί, εφόσον η «πλήρης ανάπτυξη» διόλου δεν αποτελεί τον τελικό στόχο όλων των γνωστών μορφών εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα αντιπροσωπεύει ένα αίτημα αντίθετο προς τους συνηθισμένους στόχους της παραδοσιακής εκπαίδευσης και ένα ιδεώδες που πρέπει να συμβιβαστεί με τους συλλογικούς στόχους της παιδείας. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 68-71)

Το κείμενο του άρθρου 26 δεν δίνει τον ορισμό της προσωπικότητας. Προσδιορίζει όμως ότι η ανάπτυξή της συνοδεύεται από τον σεβασμό των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων προσωπικοτήτων. Ο προσδιορισμός αυτός, που από πρώτη άποψη φαίνεται ταυτολογικός, συνεπάγεται ωστόσο

πολλά πράγματα, και θα μπορούσε κανείς να συναγάγει από αυτόν μια ολόκληρη αντίληψη βιαιότητας. Πραγματικά, από ψυχολογική όπως και από κοινωνιολογική σκοπιά, η διάκριση ατόμου και προσωπικότητας είναι πολύ βασική. Το άτομο είναι το εγώ συγκεντρωμένο στον εαυτό του έτσι που, μ' αυτόν τον ηθικό ή διανοητικό εγωκεντρισμό, να εμποδίζονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας που υπάρχουν δυνάμει σε κάθε εξελιγμένη μορφή κοινωνικής ζωής. Αντίθετα, «πρόσωπο» είναι το άτομο που δέχεται ελεύθερα κάποιο είδος πειθαρχίας ή συνεισφέρει στην δημιουργία της, υποτασσόμενο εκούσια σε ένα σύστημα αμοιβαίων κανόνων που κάνουν την ελευθερία του άξια σεβασμού από τον καθένα. Η προσωπικότητα είναι επομένως μια ορισμένη μορφή διανοητικής και ηθικής συνείδησης - εξίσου απομακρυσμένη από την ανομία που συνοδεύει τον εγωκεντρισμό όσο και από την ετερονομία των εξωτερικών πιέσεων- καθώς πραγματώνει την αυτονομία της υποτάσσοντάς την στην αμοιβαιότητα. Με πιο απλά λόγια, η προσωπικότητα είναι ταυτόχρονα αντίθετη προς την αναρχία και προς τον καταναγκασμό, γιατί είναι αυτόνομη και δύο αυτονομίες δεν μπορούν παρα να έχουν μεταξύ τους σχέσεις αμοιβαιότητας. Ας δεχτούμε λοιπόν τελικά ότι η πρόταση «η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες» σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαμορφώνει άτομα ηθικά και διανοητικά αυτόνομα που να σέβονται την αυτονομία των άλλων, υπακούοντας ακριβώς στον κανόνα της αμοιβαιότητας που νομιμοποιεί και την δική τους αυτονομία. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 68-71)

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, που με τόση σαφήνεια διατυπώνεται, δεν περιορίζεται στο δικαίωμα παρακολούθησης των σχολικών μαθημάτων: είναι επίσης, στον βαθμό που η εκπαίδευση επιδιώκει την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας,

το δικαίωμα να βρίσκει κανείς σ' αυτά τα σχολεία όλα τα απαραίτητα εφόδια για την διαμόρφωση ενός ενεργητικού νου και μιας δυναμικής ηθικής συνείδησης (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 68 - 71).

A.3. Το άρθρο 16 του συντάγματος της Ελλάδας του 1975.

Το σύνταγμα της Ελλάδας 1975 για την παιδεία αναφέρει στο άρθρο 16:

- Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες . Η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.

- Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

- Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.

- Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές, που διακρίνονται καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

- Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από τον Νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές.

-Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση

του διδακτικού προσωπικού τους. Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται. (Α. Τσουκαλίδης, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 68 - 69)

B. ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

B.1. Αυταρχικό μοντέλο

Ακίνητο σχολείο αποκαλούμε το ανεξέλεγκτο, που παρά τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία αυτό εξακολουθεί να μένει στεγανό. Ακίνητος δάσκαλος είναι εκείνος που είναι ανεξέλεγκτος μεν, αλλά ως αυτή του ιδιότητα αρνείται τις αλλαγές της κοινωνικής ζωής αλλά ως άνθρωπος τις ζει (έχει π.χ. αυτοκίνητο, τηλεόραση κ.τ.λ.). Πιστεύει ενδόμυχα πως όλα αλλάζουν εκτός από τις αξίες που μένουν ακίνητες, αναλλοίωτες, αιώνιες σαν τις Πλατωνικές ιδέες. Το ακίνητο σχολείο και ο ακίνητος δάσκαλος έχουν την μορφή μουσείων που διατηρούν τις αξίες του παρελθόντος και τις διοχετεύουν αυτούσιες σε κάθε νέα γενιά χωρίς αναθεώρηση ή προσαρμογή. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 43).

Αυτός που οφείλει να προσαρμόζεται είναι ο μαθητής μόνο και όχι ο θεσμός, ούτε οι αξίες, ούτε ο δάσκαλος. Αν ο μαθητής δυσκολεύεται ή αδυνατεί να προσαρμοστεί, το λάθος είναι μόνο δικό του και το πληρώνει: Αποβάλλεται, αποπέμπεται, απορρίπτεται σαν ξένο σώμα από έναν οργανισμό, οι κανόνες λειτουργίας του οποίου είναι «άπαξ δια παντός» καθορισμένοι και σταθεροί. Ο ακίνητος δάσκαλος δεν μπορεί να διανοηθεί το ενδεχόμενο δυσλειτουργίας του σχολικού θεσμού και κάθε απόπειρα αλλαγής (θεσμικής) την βλέπει περίπου σαν διασάλευση της καθιερωμένης τάξης πραγμάτων που προοιωνίζει συμφορές. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 44).

Με την ακινησία αυτή στην οποία βρίσκει ασφάλεια, οι αξίες μεταδίδονται αμετάβλητες, το μοντέλο αναπαράγεται αυτούσιο και το όλο σύστημα μένει ακλόνητο.

Στο δεδομένο αυταρχικό μοντέλο, οι αξίες είναι υπακοή, πειθαρχία, σεβασμός, προθυμία, μελέτη, επανάληψη, απομνη-

μόνευση, εκμάθηση. Η στάση του μαθητή είναι υποταχτική σύμφωνα με το μοντέλο αυτό. Δεν επιτρέπεται η αυτόνομη και αυτόβουλη κρίση, αφού αυτή προϋποθέτει την ελευθερία, την ανταλλαγή και την αντιπαράθεση απόψεων, την διαφωνία, την έκφραση της γνώμης. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 47-48).

Το παραδοσιακό αυταρχικό μοντέλο παράγει και εκτρέφει σε μεγάλο βαθμό την βία στο σχολείο. Πρώτα πρώτα η εκπαίδευση ως διαδικασία μύησης του ανήλικου στους κανόνες του κοινωνικού κονφορμισμού και ως διαδικασία μετάδοσης γνωστικών αγαθών και αξιών με μορφωτικό περιεχόμενο, βασίζεται (σύμφωνα πάντα με αυτό το μοντέλο), στην εγκαθίδρυση και την παγίωση του εξαρτημένου αντανεκλαστικού

υπακοή <-> καλό <-> έπαινος

παράβαση <-> κακό <-> τιμωρία

Η τιμωρία έχει πολύ συχνά (παλιότερα είχε πάντα) την μορφή της σωματικής βίας. Εκφράσεις όπως «το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο» ή «το κρέας δικό σου δάσκαλε, τα κόκαλα δικά μου» διασώζουν την πανάρχαια αντίληψη του μοντέλου αυτού. Ωστόσο, υπάρχει και η ψυχολογική βία με την άμεση ή έμμεση απειλή, την συνεχή προσταγή με την μορφή του «κάνε αυτό» ή «μη κάνεις εκείνο που σου λέω», τον υψωμένο τόνο της φωνής, το βαρύθυμο ύφος, τα νεύρα, την χρήση αυταρχικού λεξιλογίου, την επιβολή με το κύρος της διδασκαλικής αυθεντίας (εγώ ξέρω, εσύ δεν ξέρεις, εγώ διδάσκω, εσύ μαθαίνεις) και γενικά την στάση που τονίζει την σχέση «πάνω κάτω», δηλαδή την σχέση εξουσίας καθηγητή προς μαθητή. Τέλος, η αυταρχική εκπαίδευση καλλιεργεί τον πιθηκισμό και την υποταγή στο καθιερωμένο, στο παραδοσιακό, στην αυθεντία, και διαμορφώνει την αστική σκέψη, βούληση, συμπεριφορά, η οποία στο σχολείο εκδηλώνεται με τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό, την επιθετικότητα και αργότερα στην ζωή με τον αμε-

ρικό τρόπο ζωής, τις μπίζνες, την στυγνή εκμετάλλευση, την βία, τον πόλεμο. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 51-52).

Τα γνωρίσματα του αυταρχικού σχολείου διακρίνονται στην συγκεντρωτική (όχι αποκεντρωμένη) διοικητική δομή της εκπαίδευσης, στην ομοιομορφία και αναλυτικότερα των προγραμμάτων και των βιβλίων, στην διαμόρφωση του σχολικού κτιρίου και της σχολικής αίθουσας, στους κανόνες που ρυθμίζουν την σχολική ζωή, στην επίσημη περιγραφή των ρόλων δασκάλου και μαθητή ή στην ανεπίσημη αλλά εξαιρετικά δραστική καθημερινή πρακτική του παραπρογράμματος.

Από το αυταρχικό σχολείο, δύο «τύποι» ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι δυνατόν να προκύψουν. Ο πρώτος είναι ο αυταρχικός τύπος και ο δεύτερος ο αναρχικός. Ο πρώτος βιώνει θετικά τις αξίες του αυταρχικού συστήματος και παραιτείται από την προσωπική του ελευθερία την οποία δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί. Ο δεύτερος από αντίδραση οδηγείται στο άλλο άκρο και δεν αναγνωρίζει κανένα είδος εξουσίας. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα, 1984, σελ. 43-52)

Β.2. «Ανοιχτό ή κοινοτικό μοντέλο»

Σ' αυτό το μοντέλο οι μαθητές αποκτούν ορισμένες ικανότητες και επιδεξιότητες σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα (κοινότητα, γειτονιά). Το «ανοικτό σχολείο» δεν θέλει να είναι πλέον σαν το παραδοσιακό κλειστό σχολείο, το οποίο χορηγεί τυπικά πιστοποιητικά μόρφωσης, που αποκτήθηκαν σ' ένα απομονωμένο από την ζωή ίδρυμα, για την μετέπειτα συμμετοχή στην κοινωνία.

Το «ανοικτό σχολείο» συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμα και στις δραστηριότητές του και τον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η διδασκαλία γίνεται σε ανοιχτούς χώρους, όλοι οι τομείς μάθησης, ενδιαφερόντων και διαμονής είναι κατανοητοί και προσιτοί για κάθε παιδί ανα πάσα στιγμή. Πρότυπο των ανοιχτών σχολείων είναι τα Αγγλικά Primary Schools.

Οι γονείς είναι ενσωματωμένοι στην διδασκαλία. Η αξιολόγηση της απόδοσης γίνεται ατομικά και μάλλον άτυπα. (Ανδρέας Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 70-71).

Το σχολείο αποτελεί στην ουσία ένα κοινωνικό κέντρο, το οποίο ασχολείται κυρίως με τα προβλήματα της κοινότητας, με σκοπό την επίλυση τους με την ενεργό συμμετοχή όχι μόνο των ενδιαφερομένων αλλά και του συνόλου των μελών της κοινότητας (γειτονιά, συνοικία). Το μοντέλο αυτό υπερασπίζεται την θέση ότι το σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να εργάζεται αποτελεσματικά για την επιτυχή εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης και να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, πράγμα που απαιτεί έναν προσανατολισμό του σχολείου προς την κοινότητα. (Ανδρέας Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 70-71).

B.2. Ανοιχτό μοντέλο

1. Έννοια και βασικές αρχές

Ο όρος «ανοιχτή εκπαίδευση» εκφράζει ένα νέο εκπαιδευτικό πνεύμα. Δηλώνει την δημιουργία ενός ευχάριστου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που έχει την δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές εξατομικευμένη μάθηση και ανθρωπιά. «Είναι μια νέα προσέγγιση στο φαινόμενο της διδασκαλίας, που απαρνιέται τη γνωστή σχολική οργάνωση και τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και του μαθητή για χάρη μιας περισσότερο ελεύθερης, φιλικής, εξατομικευμένης και παιδοκεντρικής μάθησης. (B. I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 239).

Η ανοιχτή εκπαίδευση σέβεται την εξελισσόμενη προσωπικότητα του κάθε παιδιού και πιστεύει στις δυνάμεις της. Αναγνωρίζει ότι τα παιδιά διαφέρουν, ότι μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικές στιγμές ωριμότητας και γι' αυτό είναι αντίθετη στο πνεύμα της ομοιομορφίας. Επιτρέπει στα παιδιά να μετακινούνται ελεύθερα στις αίθουσες διδασκαλίας, να συζητούν μεταξύ τους για θέματα που τα ενδιαφέρουν, να εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες, να κάνουν τις δικές τους επιλογές και να αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που είναι σύμφωνες με τις παρωθητικές τους δυνάμεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. . (B. I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 239).

Η ανοιχτή εκπαίδευση πιστεύει ότι το σχολείο δεν είναι ένας συντηρητικός θεσμός με την έννοια ότι άλλοι προηγούνται και αυτό έπεται. Είναι ένας θεσμός ανακαινιστικός, ένας τόπος που προετοιμάζει τους νέους για να βρουν την θέση τους μέσα στην κοινωνία. Το σχολείο δεν είναι τόπος απομόνωσης των παιδιών. Αφήνει τις ιδέες και τα κοινωνικά ρεύματα να κι-

νηθούν στους χώρους του και τους νέους ελεύθερους να διαλέξουν το δρόμο τους υπεύθυνα και αφανάτιστα. Γι' αυτό και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην μάθηση και όχι στην διδασκαλία, στην δημιουργική σκέψη και όχι στην απομνημόνευση, στην ελευθερία και την υπευθυνότητα και όχι στην συμμόρφωση και την δουλικότητα. (B. I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 239).

Ο TILLMANN υποστηρίζει το ανοιχτό ή κοινοτικό σχολείο, το οποίο ζητά και ο IBEN, και προτείνει την διαμόρφωση των σχολείων σύμφωνα με τα αγγλικά και αμερικάνικα πρότυπα, σε ζωντανά συνοικιακά και κοινοτικά κέντρα, στα οποία θα είναι ενσωματωμένες δημόσιες βιβλιοθήκες, καφετέριες, χώροι αθλητισμού, και παιχνιδιού, προγράμματα επιμόρφωσης νέων και ανηλίκων κ.λ.π. (IBEN, 1982, σελ. 71 - 72) (Ανδρέας Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 85).

Για τον τομέα της βασικής εκπαίδευσης ο συγγραφέας προτείνει την εξάλειψη της πίεσης ανταγωνιστικότητας και την σύνδεση των διαδικασιών μάθησης με τον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών σύμφωνα με την «περιστασιακή προσέγγιση» ή την παιδαγωγική του FRENEIT (IBEN, 1982, σελ. 169-170), (Ανδρέας Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 85.).

Για την ανοιχτή εκπαίδευση το σχολείο και η κοινωνία δεν είναι δύο διαφορετικές διαστάσεις. Είναι ένα κύκλωμα με την έννοια ότι από την Κοινωνία πάμε στο σχολείο και από το σχολείο στην κοινωνία. Το ένα επηρεάζει το άλλο. Ο τροχός του σχολείου επηρεάζει κάποιον άλλο τροχό της κοινωνικής μηχανής και αυτός πάλι τον τροχό του σχολείου ή κάποιου άλλου κοινωνικού θεσμού. Γι' αυτό η ανοιχτή εκπαίδευση παίρνει από την παράδοση ότι υγιές στοιχείο υπάρχει και αποβάλλει καθετί το νοσηρό και περιττό. Πιστεύει στην αυτοτέλεια της παιδικής ηλικίας και προσπαθεί καθημερινά να την εμπλουτίσει με στοιχεία που προέρχονται από τον ελεύθερο διάλογο και την

ακατανίκητη ροπή του νέου ανθρώπου να γνωρίσει κάτι το σπουδαίο που έχει σχέση με τις ικανότητες και τα διαφέροντά του και τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής. Αγωνίζεται να αποκτήσει το σχολείο «ανοιχτοσύνη» και η κοινωνία ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. (B.I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 240).

Στην ανοιχτή εκπαίδευση ανήκουν κυρίως οι ανοιχτές τάξεις (the open classrooms), τα ανοιχτά σχολεία (the open schools) και τα σχολεία χωρίς τοίχους (schools without walls) (B.I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 240).

Βασική προϋπόθεση για το άνοιγμα του σχολείου θεωρείται η αποκέντρωση, δηλαδή μία μετατόπιση της αρμοδιότητας λήψης αποφάσεων αναφορικά με την δομή, οργάνωση και το πρόγραμμα διδασκαλίας.

Ως δεύτερη προϋπόθεση η συγγραφέας AGNEW βλέπει «το άνοιγμα του χώρου, της δομής και του προγράμματος διδασκαλίας» (Ανδρέας Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 86).

2. Ο ρόλος του δασκάλου στην ανοιχτή εκπαίδευση

Στην ανοιχτή εκπαίδευση ο δάσκαλος διευκολύνει την μάθηση των μαθητών, δημιουργεί ένα ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον, πλούσιο σε υλικά, διδακτικά μέσα και ερεθίσματα και συνεργάζεται με τους μαθητές τους στην λήψη σημαντικών αποφάσεων. Εργάζεται με άτομα ή μικρές ομάδες ατόμων και τις καθοδηγεί στο να θέτουν ρεαλιστικούς σκοπούς και να σχεδιάζουν τρόπους για την επιτυχία τους, παρωθεί τους μαθητές να εργάζονται μόνοι τους, να αναζητούν πληροφορίες, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να λύνουν προβλήματα, να διαβάζουν, να γράφουν, να ενεργούν, να ακούν, να τραγουδούν, να παίζουν. Δίνει στους μαθητές καθημερινά ευκαιρίες για καινούρια

εργασία. Υποδεικνύει πηγές, σχολιάζει γεγονότα, επισκέπτεται εργαστήρια, καταστήματα, ιστορικούς τόπους και φέρνει τους μαθητές σε άμεση επαφή με τον κόσμο της εργασίας των ενηλίκων. Συνεργάζεται με ειλικρίνεια και τιμιότητα με τους μαθητές του και τους παρακινεί να μιλούν ελεύθερα για τον εαυτό τους και τα προσωπικά τους προβλήματα. Έτσι βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση να γνωρίζει και συναισθηματικά να στηρίζει αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια. (B.I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 241).

Προετοιμάζεται καθημερινά και διδάσκει στα παιδιά τον τρόπο να μαθαίνουν. Αξιολογεί τον κάθε μαθητή σε ατομική βάση, διαπιστώνει αδυναμίες στο πρόγραμμα εργασίας και προτείνει βελτιώσεις. (B.I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα 1982, σελ. 241).

Στην ανοιχτή εκπαίδευση ο δάσκαλος είναι υπηρέτης, Οδηγός, σύμβουλος και ηγέτης νέων ανθρώπων. (Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, γενικά, Β. Ι. Χαραλαμπόπουλος, Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 241).

3. Συμπεράσματα

α. Το πνεύμα της ανοιχτής εκπαίδευσης δεν είναι καινούριο. Ξεκίνησε από την προοδευτική εκπαίδευση (progressive education) του John Dewey, η οποία όμως ουδέποτε καρποφόρησε, γιατί παραμελήθηκε ή παρερμηνεύθηκε ο πιο βασικός και ο πιο σπουδαίος ρόλος του δασκάλου, η οργάνωση της μάθησης και η σκόπιμη καθοδήγηση του μαθητή. (B. I. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα, 1982, σελ. 242).

β. Για να μην εκφυλιστεί το πνεύμα της ανοιχτής εκπαίδευσης, όπως εκείνο της προοδευτικής αγωγής, χρειάζονται προσεκτικοί βηματισμοί. Η βιασύνη, ο ενθουσιασμός και η λαχτάρα για αλλαγή και επιτυχία δεν είναι θετικοί παράγοντες

στην ανανέωση και την βελτίωση της εκπαίδευσης. Η επιτυχία μιας αλλαγής εξαρτάται από την ανάγκη της, τους στόχους της και την υποστήριξή της από τους μαθητές, τους δασκάλους, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς φορείς που ενστερνίζονται σιγά - σιγά το πνεύμα της. (Β. Ι. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα, 1982, σελ. 243).

γ. Η ανοιχτή εκπαίδευση δεν είναι η πανάκεια που θεραπεύει όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Το πνεύμα της με την κατάλληλη σχολική ατμόσφαιρα, το πλούσιο σε ποικιλία ερεθισμάτων περιβάλλον και την αποδοχή της ιδιοτυπίας του κάθε μαθητή αποτελεί μια πρόκληση για επανεξέταση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και μια προσπάθεια για βελτίωση και εκδημοκρατισμό των παραδοσιακών σχολείων (Β. Ι. Χαραλαμπόπουλος, Αθήνα, 1982, σελ. 243).

B.3. Δημοκρατικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, πρέπει η εκπαίδευση να δημιουργεί μία σχολική ατμόσφαιρα όπου κάθε μαθητής να αναπτύσσει όλες τις δυνατότητες και τις αρετές του και να εξελίσσεται με σωστή προσωπικότητα. Μέσα σ' ένα δημοκρατικό περιβάλλον ο μαθητής αισθάνεται άνετα, μετέχει στο μάθημα με την θέλησή του, εργάζεται δημιουργικά, μαθαίνει να σκέπτεται, να παίρνει πρωτοβουλίες και ευθύνες, να συνεργάζεται, να συναγωνίζεται, και όχι να ανταγωνίζεται, να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες με την καλύτερη οργάνωση των προσπαθειών του και με την συνεργασία του με τους συμμαθητές του.

Επίσης, με την δημοκρατική εκπαίδευση, ο μαθητής νεκρώνει τον εγωισμό του, παραμερίζει τον εαυτό του και δίνει προτεραιότητα στο κοινό συμφέρον της τάξης του, του σχολείου του και της κοινωνίας γενικότερα. (Μελέτη Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, Αθήνα 1983, σελ. 115).

Δημοκρατία μέσα στο σχολείο σημαίνει πολλά: Να βρίσκεται ο μαθητής στο κέντρο και όχι ο δάσκαλος και η διδακτέα ύλη, όπως συμβαίνει με το αυταρχικό μοντέλο εκπαίδευσης. Να μην είναι ο μαθητής παθητικός δέκτης όσων του προσφέρονται με την διδασκαλία και τα βιβλία, αλλά να μπορεί να μετέχει σε διάλογο και να εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις. Να έχει λόγο για τα προβλήματα της διδασκαλίας και της σχολικής του ζωής. Να μην είναι αποκομμένος από την έξω από το σχολείο του πνευματική και κοινωνική ζωή, αλλά αντίθετα να μετέχει σ' αυτή ενεργά. Να έχει πολλές δυνατότητες να σχηματίζει σωστή αντίληψη για τα προβλήματα της κοινωνίας. Να λειτουργεί ικανοποιητικά η μαθητική αυτοδιοίκηση, δηλαδή να οργανώνουν οι ίδιοι οι μαθητές την ζωή και την εργασία τους στο σχολείο και να εκφράζονται, να αποφασίζουν και να ενεργ-

γούν μέσα από τα δικά τους όργανα, δηλαδή μέσα από τις μαθητικές κοινότητες (Θέματα Παιδείας 2, Αθήνα 1983, σελ. 115 - 116 / Μελέτη Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, Αθήνα 1983, σελ. 115).

B.4. Δημιουργικό Μοντέλο

Το μοντέλο αυτό υιοθετεί συνθήκες σχολικής ζωής και παιδαγωγικής σχέσης που θεωρούνται ευνοϊκές για την ανάπτυξή τους, αποβάλλοντας εκείνες που την καταστέλλουν ή αναστέλλουν. Προσπαθεί να αναπτύξει το σχολείο ένα κλίμα ελευθερίας και πρωτοβουλίας, αίσθημα ασφαλείας και άνεσης στην διακίνηση ιδεών, χωρίς τον φόβο του ελέγχου και της εξωτερικής εργασίας. Το ευνοϊκό για την δημιουργικότητα περιβάλλον συνεπάγεται εμπιστοσύνη στον μαθητή και στις δυνατότητές του, σεβασμό στην προσωπικότητά του, στην γνώμη του, στο δικαίωμά του να εκφράζει ελεύθερα τις όποιες ιδέες του και να μαθαίνει με δική του πρωτοβουλία και με δικό του ρυθμό. Ένα δημιουργικό σχολείο δεν κάνει λογοκρισία στις ιδέες ούτε απομίμηση με βάση το κλειστό σύστημα «σωστό - λάθος». Μία ιδέα αξιολογείται από την απήχησή της στην ομάδα, αλλά η έκφραση κάθε ιδέας είναι αναγκαία για την υποκίνηση της συνδυαστικής διαδικασίας στην σκέψη. (Κ Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 110-111).

Το δημιουργικό μοντέλο αποφεύγει όλα τα στοιχεία που εμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του μαθητή: την έλλειψη αγάπης και ψυχικής ασφάλειας, την έλλειψη της απαιτούμενης ελευθερίας, το άγχος του παιδιού μήπως κάνει λάθη, το φόβο της επίκρισης, την υπερβολική προσκόλληση στα κοινώς παραδεγμένα, την έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις του, την απόλυτη προσήλωση στην λογική, την επιδίωξη του «τέλειου», την υποβολή της ιδέας του αλάθητου των ανωτέρων και την τυφλή υποταγή του μαθητή σε αυτούς, την απροθυμία στην επιμονή για παραγωγή πολλών λύσεων σ' ένα πρόβλημα, τον φόβο της αποτυχίας ή της δυσμενούς κριτικής, τον φόβο της τιμωρίας, τον φόβο μήπως φανεί ανόητος ή γε-

λοίος στους άλλους, την προσκόλληση στο «σίγουρα» και τον δισταγμό στην αναζήτηση του καινούριου, στην επιθυμία, τέλος, του μαθητή να κερδίσει την εκτίμηση των άλλων με την υπακοή και την συγκατάθεση.

Το δημιουργικό μοντέλο έχει πολλά σημεία επαφής με το δημοκρατικό μοντέλο, ενώ έρχεται σε αντίθεση με το αυταρχικό. (Κ Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 110 - 111).

B. 5. Ενεργητικό μοντέλο

Ονομάζεται αυτό που χρησιμοποιεί στην δουλεία του ενεργητικές μεθόδους, οι οποίες ξεκινώντας από την γνωριμία και την κατανόηση του μαθητή τονίζουν κυρίως τον ρόλο των ενδιαφερόντων και της πράξης για την παιδευτική διαδικασία. Στο ενεργητικό σχολείο, η εμπειρία γίνεται η αφετηρία της σκέψης και κατά συνέπεια η μάθηση και η γνώση, εδραιωμένες στην εμπειρία γίνονται προσωπικό κτήμα. (Α. Ρ. Ασπιώτη, Αθήνα 1963, σελ. 84-93).

Το ενεργητικό σχολείο δεν αντιτίθεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού και δεν τα βλέπει σε αντιπαράθεση, αλλά σε συνεργασία με την παιδευτική προσπάθεια. Αντίθετα, επιδιώκει να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα που εκδηλώνουν οι μαθητές και να τους δώσει την κατάλληλη παιδευτική κατεύθυνση.

Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι ότι το παιδί αποτελεί το κέντρο εκκινήσεως για πρόοδο και άνοδο.

Αρχή του ενεργητικού σχολείου είναι ότι δεν πρέπει αυτό να ενεργεί στο παιδί, αλλά να προκαλεί το παιδί να ενεργεί. Η αυθόρμητη δραστηριότητα, η προσωπική και παραγωγική δραστηριότητα είναι το ιδανικό του ενεργητικού σχολείου. (Α. Ρ. Ασπιώτη, Αθήνα 1963, σελ. 84-93).

Κάθε παιδαγωγός πρέπει να ξεκινά από το συγκεκριμένο παιδί και να προσπαθεί να κατανοήσει που το ωθεί το ζωτικό του ενδιαφέρον. Αυτή είναι η πηγή, η κινητήρια δύναμη η οποία θέτει σε κίνηση τον οργανισμό. Επίσης, πρέπει να παρακινείται το εξερευνητικό πνεύμα κάθε παιδιού με επισκέψεις σε εργοστάσια, εργαστήρια, δημόσιες υπηρεσίες, νοσοκομεία, ιστορικά μνημεία, μουσεία κ.α., καθώς επίσης με την ανάγνωση βιβλίων επιστημονικών, περιοδικών, συλλογών, φωτογρα-

φιών, καρτ - ποστάλ, συλλογών δειγμάτων. (Α. Ρ. Ασπιώτη, Αθήνα 1963, σελ. 84-93).

Τέλος, το ενεργητικό σχολείο σέβεται τον αυθορμητισμό του μαθητή και δεν προσπαθεί να του επιβληθεί περιορισμένο σε ένα σύστημα εντολών. Ο δάσκαλος εδώ δεν έχει καθήκοντα χωροφύλακα. Οι σχέσεις δασκάλου - μαθητή βασίζονται στην εμπιστοσύνη. Ακόμη, το σχολείο προσπαθεί να ελευθερώσει το παιδί από την προσωπική κηδεμονία των μεγάλων, για να το κάνει να εισέλθει στην κηδεμονία της δικής του ηθικής συνείδησης. Έτσι, οι μαθητές μπορούν και γίνονται πρώτα κύριοι του εαυτού τους και μετά της σχολικής κοινότητας.

Πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης είναι ότι το παιδί παύει να έχει πλέον παθητική στάση, καλείται να δράσει, να εκφράσει γνώμη επι συγκεκριμένων θεμάτων, να θέσει σε λειτουργία τις εσωτερικές τους δυνάμεις.

Οι μαθητές δεν εργάζονται πλέον για τον δάσκαλο αλλά για τον εαυτό τους. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί που προτρέπουν τους μαθητές στον ζήλο για ευγενείς αγώνες και της νίκης της άγνοιας και της πλάνης. (Αρ. Α. Ασπιώτης, Αθήνα, 1963, σελ. 84 - 95).

B.6. Κανονιστικό μοντέλο

Η κατεύθυνση αυτή είναι γνωστή τόσο από το έργο του Κοινωνιολόγου Tt. Parsons(1951) ο οποίος έχει συνδέσει το όνομά του με την λεγόμενη «δομολειτουργική» κατεύθυνση στην μοντέρνα κοινωνιολογική σκέψη, όσο και από το έργο ορισμένων ψυχολόγων (μπεχέβιοριστών). Για τους δομολειτουργιστές η δράση των υποκειμένων ρυθμίζεται (κανονίζεται) από τις νόρμες που αφορούν την πραγμάτωση των ρόλων τους, κάθε φορά που δρουν στο πλαίσιο ενός κοινωνικο-πολιτισμικού υποσυστήματος. Το όλο σύστημα στηρίζεται στην συμμόρφωση της δράσης των υποκειμένων προς τους αντίστοιχους κανόνες, οι οποίοι υποτίθεται ότι την υπαγορεύουν, και στην γενική συναίνεση που ισχύει αναφορικά με τους κανόνες (ποιοι κανόνες οφείλουν να ρυθμίζουν την δράση τίνας, και σε ποια κοινωνική περίσταση). Το σύστημα βρίσκεται σε «ισορροπία» όταν είναι σε θέση να ενσωματώσει ή να αποτρέψει ενδεχόμενες «δυσλειτουργίες». Αυτό που έχει σημασία στην συζήτηση του διδασκαλικού ρόλου είναι το εξής: στο πλαίσιο του κανονιστικού μοντέλου οι κανόνες πάνω στους οποίους θα βασίσει ο εκπαιδευτικός την δράση του απέναντι στον μαθητή, είναι προσδιορισμένοι με σχετική σαφήνεια, και ότι υπάρχει επίσης μια σχετική (κοινωνική) συναίνεση γύρω από τους κανόνες αυτούς. Ωστόσο μόνο ορισμένοι από αυτούς τους κανόνες φαίνεται να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια, για τους οποίους, πρόσθετα, δεν υπάρχει οπωσδήποτε συναίνεση σε τελευταία ανάλυση, δεν είναι βέβαιο αν ο εκπαιδευτικός ρυθμίσει την παιδαγωγική του δράση σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς ή όχι (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 109).

B.7. Παθητικό μοντέλο

Η μάθηση, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, βασίζεται σε απλή μετάδοση και είναι πάντα αφηρημένη και λογοκρατική, εξωτερική και ρητορική. Το παιδί κάθεται ακίνητο με τα χέρια σταυρωμένα, παρακολουθεί μόνο τυπικά χωρίς να κάνει τίποτε το ίδιο, χωρίς να ανακαλύπτει μόνο του και με τα δικά του μέσα την γνώση, χωρίς να γεύεται την χαρά της προσωπικής ανακάλυψης, χωρίς να χρησιμοποιεί καθόλου τα χέρια του ή να δραστηριοποιείται. Παρατηρείται γενικότερα το χαρακτηριστικό γνώρισμα της παθητικότητας. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα, 1984, σελ. 142-143).

Οι μέθοδοι του μοντέλου αυτού είναι όλες λίγο πολύ διδακτικές, διαποτισμένες δηλαδή έντονα από το πνεύμα του διδασκασμού, όπου ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως ο κάτοχος και άρα ο πομπός της γνώσης, ενώ ο μαθητής γίνεται αναγκαστικά ο δέκτης. (Κ.Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 142 - 143).

B.8. Το Σωκρατικό μοντέλο

Είναι γνωστό σε όλους ότι από τους αρχαίους χρόνους εκδηλώθηκε από τον άνθρωπο η φροντίδα για την αγωγή, δηλαδή για την αρμονική σωματική ανάπτυξη, την πνευματική εξέλιξη και την ψυχική καλλιέργειά του.

Ένα από τα πρώτα μεθοδολογικά σχεδιασμένα μοντέλα διδασκαλίας, ήταν αυτό του φιλόσοφου Σωκράτη στην Αρχαία Αθήνα.

Ο Σωκράτης (Παπάς, Αθήνα 1987), διαμέσου της «Τριπλής Διδασκαλίας»: ειρωνεία - έλεγχος - πνευματικός τόκος περνάει στον μαθητή τα γνωστικά και αξιακά του μηνύματα. Στην πρώτη φάση ο έμπειρος συζητητής, ο «δάσκαλος» μεταφέρεται στην κατάσταση της φαινομενικής άγνοιας, δηλαδή προσποιείται ότι δεν γνωρίζει κάτι, και προκαλεί τον συνομιλητή του, τον «μαθητή» να διατυπώσει τις δικές του απόψεις. Στο σημείο αυτό αρχίζει η δεύτερη - επίσης αρνητική - φάση του ελέγχου που έχει ως στόχο της να συνειδητοποιήσει ο δεύτερος 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 εκμείευση της νέας γνώσης. Αφού δηλαδή «ο μαθητής παραδεχτεί ότι η πρώτη άποψή του ήταν απλή γνώμη, οδηγείται επαγωγικά στην συνειδητοποίηση των ηθικών εννοιών που περικλείει η ορθή γνώση, στην επιστημονική αλήθεια» (Ξωχέλλη Π., Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 28).

Το Σωκρατικό μοντέλο είναι καθαρά δασκαλοκεντρικό για τους εξής λόγους:

«Κέντρο της διαλεκτικής θεώρησης των γνωστικών και αξιακών μηνυμάτων είναι ο Σωκράτης. Τα πάντα περιστρέφο-

νται γύρω από την προσωπικότητά του, που έχει ρόλο: δαδούχου, μεταλαμπαδευτή, μεταδότη, σοφού, κηπουρού, ψυχοπλάστη και κινητής εγκυκλοπαίδειας. Είναι ο σμιλευτής και πυρπολυτής ψυχών, ο παντογνώστης και πάνσοφος. (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 30).

Ο Σωκράτης είναι ο κάτοχος αντικειμενικών αληθειών. Οι αλήθειες αυτές έχουν αποκρυσταλλωθεί, είναι άχρηστες, άτοπες και αθάνατες. Τις αλήθειες αυτές ο μαθητής δεν μπορεί ούτε να τις απορρίψει, ούτε να τις τροποποιήσει.

Το μεθοδολογικό status είναι κατ' επίφαση διερευνητικό και ανακαλυπτικό, αφού στην πραγματικότητα οι αλήθειες και οι αξίες είναι ήδη έτοιμες, γνωστές και αποδεκτές από τον Σωκράτη *a priori*. (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 30).

Ο Σωκράτης χρησιμοποιεί «κατά κόρον» την ερώτηση. Οι ερωτήσεις είναι καταλυτικές και δημιουργούν μια προσμονή. Ο μαθητής οδηγείται με συγκλίνοντα και κονφορμιστικό τρόπο στην εύρεση της απάντησης που περιμένει ο δάσκαλος. Σε περίπτωση που ο μαθητής δηλώσει άγνοια ή κάποια άρνηση, τότε ο διάλογος παρατείνεται, αλλά αυτό φυσικά οδηγεί το μαθητή σε οδυνηρές καταστάσεις από ψυχοπαιδαγωγική άποψη, γιατί πέφτοντας από αντίφαση σε αντίφαση μπροστά στην επιχειρηματολογία του δασκάλου, φτάνει στο σημείο τελικά να αναιρέσει όλες τις προηγούμενες θέσεις του και να συμφωνήσει με το Σωκράτη. Έτσι ο μαθητής ουσιαστικά αυτοαναιρείται. (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 30).

Το μοντέλο κατά την εκτίμησή μας είναι αντιδημιουργικό γιατί εκείνος που ανακαλύπτει το νέο γνωστικό και αξιακό μήνυμα είναι ο δάσκαλος και όχι ο μαθητής, αφού, όπως είπαμε και πιο πάνω: οι άλλοι θέτουν το πρόβλημα, ορίζουν τις διαδικασίες της έρευνας και έχουν ήδη την λύση έτοιμη στην σκέψη τους.

Το μοντέλο αυτό είναι αναπαραγωγικό από την άποψη, ότι η πιεστική και δογματική αντίληψη για τις αιώνιες αλήθειες και τις αξίες εξαναγκάζει τους μαθητές να τις υιοθετήσουν και να υποταχθούν σε αυτές χωρίς καμία δυνατότητα αντιπαράθεσης» (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 30).

Ο Φράγκος έχει διαφορετική γνώμη για το προαναφερθέν διδακτικό μοντέλο. Υποστηρίζει ότι το Σωκρατικό μοντέλο είναι διερευνητικό και δημιουργικό. Συγκεκριμένα αντιφέρει: «Η αναπαράσταση αυτή της μαιευτικής του Σωκράτη, που έγινε με την τεχνική των προτύπων, μας θυμίζει, αν τηρήσουμε τις αναλογίες, το τεχνολογικό πρότυπο που στηρίζεται βασικά στην δυνατότητα επιστροφής σε προηγούμενες διαδικασίες εφόσον δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ορθής λειτουργίας της διδακτικής διαδικασίας. Μας θυμίζει, επίσης, ως ένα σημείο ορισμένων τρόπους επίλυσης προβλημάτων, που χρησιμοποιούν οι ηλεκτρονικοί εγκέφαλοι. Η διαφορά μεταξύ του προτύπου του Σωκράτη και του τεχνολογικού προτύπου έγκειται στο ότι οι τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων, που ανακύπτουν κατά την πορεία της διδακτικής διαδικασίας δεν γίνονται με την προσφυγή στις αποθηκευμένες γνώσεις του ηλεκτρονικού εγκέφαλου, αλλά με την δημιουργική επέμβαση του δασκάλου» (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 32).

B.9. Το μοντέλο του Πλάτωνα

Το ίδιο γνωστό είναι το εκπαιδευτικό μοντέλο του Πλάτωνα.

Ο Πλάτωνας υποστήριζε την ύπαρξη απολύτων αξιών στην αγωγή που είναι « η διαφύλαξη του κύρους των θεών. Οι θεοί δεν λένε ποτέ ψέματα και δεν είναι ποτέ άδικοι. Αν τιμωρούν τους ανθρώπους με βάσανα, είναι γιατί οι άνθρωποι αξίζουν την τιμωρία, και η τιμωρία έχει σωτηριακό χαρακτήρα γι' αυτούς, αφού θα ενισχύσει την πίστη τους στο κύρος της θεότητας. Αυστηρή λογοκρισία στα λογοτεχνικά ή άλλα κείμενα θα έχει σαν αποτέλεσμα την διαφύλαξη των απόλυτων ηθικών αξιών. Ποιητές και λογοτέχνες που κάνουν λόγο για τις αδυναμίες των θεών δεν πρέπει να διδάσκονται στα παιδιά. (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 33).

Θεωρεί ότι «τα παιδιά πρέπει να υπακούουν χωρίς αντιρρήσεις στους γονείς και τους δασκάλους. Και οι πιο πολλοί άνθρωποι - επειδή , και όταν ακόμα μεγαλώσουν, είναι καταδικασμένοι να παραμείνουν στην σπηλιά της άγνοιας και είναι παιδιά στο μυαλό- οφείλουν σε όλη την ζωή να υπακούουν στην αυθεντία. Ερωτήσεις που αφορούν τους θεούς και τις αυθεντίες απαγορεύονται». Στους «Νόμους» ο Πλάτωνας είναι σαφής σχετικά με τον τρόπο που θέλει να επιβάλλει τις αρχές του στα παιδιά. «Τα παιδιά πρέπει να τα φοβίζουμε και να τα μεταχειριζόμαστε σαν δούλους και όσοι από τους μεγάλους εξακολουθούν να μην συμμορφώνονται με τις θρησκευτικές αρχές πρέπει να εξορίζονται ή να εκτελούνται» (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 33).

Ο Παπάς αναφέρει ότι «φαίνεται ξεκάθαρα η δομή των εκπαιδευτικών στόχων στον Πλάτωνα και ακόμη περισσότερο οι διαδικασίες που οδηγούν στην οικειοποίηση αυτών των γνωστικών και αξιακών μηνυμάτων. Στο Πλατωνικό μοντέλο έ-

χουμε δηλαδή μια αναπαραγωγή με πιστότητα της υπάρχουσας κοινωνικής και πολιτικής δομής χωρίς δυνατότητα τροποποίησης των αξιών του δωρικού τρόπου ζωής. Οι αξίες είναι πάνω από τον άνθρωπο και ο εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός γενικότερα έχει πρώτιστο στόχο να ενοφθαλμίσει αυτές τις αξίες στο νεαρό άτομο εντάσσοντάς το στην τάξη του , που είναι προκαθορισμένη. (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 26)

Η αμφισβήτηση της αυθεντίας, η κριτική σκέψη, η φαντασία, η πρωτοτυπία και αποκλίνουσα τοποθέτηση είναι έξω από τα όρια που ανέχεται το σύστημα. Ο διάλογος είναι απλώς μια επιβεβαίωση των αξιών αυτών από το μέρος του παιδιού και όχι αμφισβήτηση» (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 26).

Το μοντέλο αυτό υποστήριξε πολλούς αιώνες αργότερα ο Eysenck , ο Jensen και άλλοι γενετιστές που διακήρυξαν ότι η ευφυΐα είναι κληρονομική σε ποσοστό 77% - 80% και ότι τα γονίδια παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην νοημοσύνη και στην συμπεριφορά της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τη Νασιάκου όμως «Η άποψη αυτή, διαμορφωμένη σε πεποίθηση με μορφή αξιώματος, διαδόθηκε πλατιά, και είχε ως επακόλουθο την επικράτηση μιας ασύστατης, επιστημονικά λαθεμένης και κοινωνικά αντιδραστικής θέσης, που ερμηνεύει την γένεση και την εξέλιξη ορισμένων σπουδαίων ανθρωπίνων ιδιοτήτων , όπως π.χ. της νοημοσύνης με αποκλειστική αναφορά στον καθορισμό τους από το γενετικό κυρίως παράγοντα. Η θέση αυτή έχει σαν αποτέλεσμα την αυθαίρετη διάκριση των ανθρώπων σε «εκ γενετής» κατώτερους. Το πόσο έντονα κοινωνιογενής είναι αυτή η άποψη φαίνεται και από το γεγονός ότι εξακολουθεί σήμερα παρά τα πολλά και πειστικά αντίθετα ευρήματα πολλών σύγχρονων επιστημονικών κλάδων, να πρεσβεύεται και να διαδίδεται με φανερές και αρνητικές και καμιά φορά ολέθριες συνέπειες για

ορισμένες ανθρώπινες ομάδες ή ολόκληρες κοινωνίες». (Παπάς, Αθήνα 1987, σελ. 53).

B.10. Το μοντέλο «σχολείο - εργαστήριο ζωής»

Στον παραδοσιακό τύπου σχολείου, ο ρόλος του μαθητή στην λήψη αποφάσεων είναι παθητικός. Ο μαθητής πρέπει να δεχτεί τους κανόνες και τις αποφάσεις των «μεγάλων» χωρίς αμφισβήτηση.

Η οργάνωση του σχολείου εργαστήριο ζωής βασίζεται σε 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 μια καθορισμένη ύλη, χωρισμένα αυστηρά σε διάφορα μαθήματα, αλλά, βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στην ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων. Π.χ. αν οι μαθητές και οι δάσκαλοί τους ανάπτυξαν μια δραστηριότητα που προκάλεσε μεγάλο ενθουσιασμό, τότε δεν υποχρεούνται να σταματήσουν αυτό που κάνουν λόγω της προκαθορισμένης χρονική διάρκειας του μαθήματος, η οποία έχει αποφασιστεί από την διεύθυνση. Τα παιδιά μπορεί να εργάζονται μόνα τους, σε μικρές ή σε μεγάλες ομάδες, παίζοντας ένα παιχνίδι, διαβάζοντας σιωπηλά, ψάχνοντας για ένα θέμα στην εγκυκλοπαίδεια. Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρω 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. (Βύρων Μασσιάλλας, Αθήνα, σελ. 55-60).

Μέσα από την προσέγγιση του σχολείου ως εργαστηρίου, παρέχονται ευκαιρίες στον μαθητή να έχει μια 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 πε-

ριβάλλον 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 στην σχολική αυλή, στο κυλικείο, και έξω από το σχολείο. 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 δραστηριότητες της ενοποιούνται, διαμορφώνοντας έτσι ένα δημιουργικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν την ενεργητική συμμετοχή.

Σ' ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από προοδευτική ατμόσφαιρα, το σχολικό πρόγραμμα είναι ανοικτό και ευέλικτο. Οι καθημερινές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος ευνοούν την επίτευξη ενός από τους βασικούς στόχους του σχολείου εργαστηρίου: την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων. Οι καθημερινές ευκαιρίες που δημιουργούνται για να ληφθεί κάποια απόφαση καλύπτουν ποικίλες περιοχές της σχολικής ζωής για τις οποίες υπάρχουν κανόνες. Οι κανόνες αφορούν άμεσα τους μαθητές.

Οι διδακτικοί τρόποι που ανταποκρίνονται καλύτερα στο πρόγραμμα του σχολείου εργαστηρίου ζωής είναι οι μέθοδοι της διερεύνησης, της ανακάλυψης, και της επίλυσης προβλημάτων.

Για να είναι όμως επιτυχημένη η λειτουργία του εργαστηρίου ζωής, απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις για την οργάνωση και την 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 στην λήψη των ποικίλων αποφάσεων. Οι επικεφαλής δεν δημιουργούν κλίμα αυταρχικότητας ή εξαναγκασμού αλλά εργάζονται για το κοινό συμφέρον. Η σύμπραξη όλων των σχολικών παραγόντων στην

λήψη αποφάσεων μπορεί να είναι άμεση ή μπορεί να γίνεται μέσω επιτροπών.

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 ότι συμβαίνει γύρω τους. (Βύρωνα Μασσιάλλας, Αθήνα, σελ. 55-60).

B.11. Το σχολείο εργασίας

Ας εξετάσουμε όμως, το πώς παρουσιάζεται η παιδαγωγική επιστήμη στον δικό μας αιώνα.

Σύμφωνα με τον Ρήγα (Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής, 1985), από τις αρχές του 20 αιώνα παρατηρείται μετάβαση από την λεγόμενη παλιά κρατούσα αντίληψη σχετικά με τα θέματα της αγωγής, στην νέα αντίληψη, την επιστημονικά θεμελιωμένη. Επιφέρονται εντυπωσιακές αλλαγές στην σχολική πραγματικότητα που αφορούν στα προγράμματα, στις μεθόδους διδασκαλίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητή.

Η νέα εκπαιδευτική κίνηση είναι γνωστή ως «σχολείο εργασίας» ή ως «σχολείο ενέργειας ή δράσεως».

Ο Ρήγας αναφέρει ότι «Η κίνηση του σχολείου εργασίας υπήρξε μεθοδική, αξιολογική και ισχυρή. Σε αντιδιαστολή με τις παλιότερες αντιλήψεις για την αγωγή και, επειδή στηριζόταν σε νέα επιστημονικά πορίσματα, το σχολείο εργασίας αποκαλείται και νέο σχολείο. (Ρήγα. Α., Αθήνα 1985, σελ. 47).

Το νέο σχολείο παρουσιάστηκε με την επιδίωξη να επανορθώσει τα σφάλματα του παλαιού σχολείου.

Το παλαιό, το ερβαρτιανό, σχολείο, όπως υποστηρίχθηκε στα προηγούμενα, είχε καταργηθεί για λογοκοπία, για την ακινησία των μαθητών μέσα στην τάξη κατά την πρόσκτηση των μορφωτικών αγαθών, για το διδασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα, για την τυποποιημένη διδασκαλία του, για τον περιορισμένο σκοπό που έθετε στην αγωγή κ.λ.π., γενικά, γιατί ήταν επιστημονικά εσφαλμένη η θεμελίωσή του.

Το νέο σχολείο φιλοδοξούσε να επανορθώσει τα σφάλματα του παλαιού σχολείου και να εμφυσήσει ένα ευτελώς νέο

πνεύμα στην σχολική εργασία και γενικά στην σχολική ζωή. (Ρήγα Α. Αθήνα 1985, σελ. 47).

Το νέο σχολείο εισάγει την εποπτική διδασκαλία, ενθαρρύνει την αυτενεργό συμμετοχή και την συνεχή προσπάθεια των μαθητών κατά την διαδικασία της προσκλήσεως και εμπειρώσεως των μορφωτικών αγαθών και δεξιοτήτων, καλλιεργεί πνεύμα ελευθερίας στους μαθητές και οργανώνει την όλη παιδευτική του δράση και προσφορά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Με άλλα λόγια είναι ένα σχολείο εποπτείας, αυτενέργειας, ενθαρρύνσεως, εργασίας και ελευθερίας. Λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον παράγοντα παιδί, είναι σχολείο παιδοκεντρικό και όχι διδασκαλοκεντρικό. (Ρήγα Α. , Αθήνα 1985, σελ. 47).

Το σχολείο εργασίας στην εξέλιξή του παρουσιάστηκε με διάφορες μορφές που οριοθετούν και συμπληρώνουν στο σύνολό της την παιδαγωγική αυτή κίνηση.

Η παιδαγωγική του σχολείου εργασίας εδραιώνει την πεποίθηση ότι το παιδί ζει σ' ένα δικό του ξεχωριστό κόσμο, διάφορο από εκείνο στον οποίο ζει ο ενήλικας. Η νέα παιδαγωγική με αφετηρία τον σεβασμό της ψυχικής αυτής πραγματικότητας του παιδιού επιδιώκει την βαθμιαία ανάπτυξή του. Αποδίδει μικρή αξία στο ποσό των γνώσεων. Οι μαθητές πρέπει περισσότερο να σκέφτονται, να κατανοούν και να πράττουν και λιγότερο να μαθαίνουν. Κατασκευάζουν, συζητούν και πειραματίζονται με δική τους πρωτοβουλία. Ασκούν αυτοέλεγχο και αυτοκριτική και έτσι προάγονται και τελειοποιούνται. Η σχολική εργασία ξεκινάει από το εγώ, εκφράζει το εγώ και αποβλέπει στην μορφοποίηση του εγώ του μαθητή. Κατά τον Gaudig το κέντρο βάρους στο σχολείο εργασίας πρέπει να αποτελέσει η ελεύθερη πνευματική εργασία των μαθητών, την οποία θεωρεί ως την μόνη δυνατή να προάγει τον μαθητή σε τέλεια προσωπικότητα. (Ρήγα Α. , Αθήνα 1985, σελ. 47).

Η αγωγή είναι παιδοκεντρική. Κέντρο κάθε παιδαγωγικής σκέψεως και πράξεως είναι ο μαθητής, ο οποίος έχει δικαίωμα να επιλέξει τα μέσα και την οδό που θα χρησιμοποιήσει και θα ακολουθήσει για την αποτελείωσή του. Η τυποποίηση της διδακτικής πορείας του Ερβάρτου καταργείται. Αξία αποκτά μόνο η ερώτηση του μαθητή. Η κοινωνικοποίηση επιδιώκεται με τον ελεύθερο μαθητικό διάλογο, με τον οποίο καθένας προσφέρει στον άλλον τα προϊόντα της ελεύθερης πνευματικής εργασίας του, χωρίς καταναγκασμό. Η άμιλλα για τα πρωτεία περιορίζεται.

Η εργασία των μαθητών αποκτά αξία για την μορφωτική της δύναμη και όχι για τα παραγωγικά της αποτελέσματα. Πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την φύση του παιδιού και με τους σκοπούς που αυτό έχει θέσει. (Ιωαννίδης Ι.Δ., Αθήνα 1996, σελ. 44-45).

Αντίθετα, η σοσιαλιστική αγωγή των ανατολικών χωρών σήμερα, στηριγμένη στις αρχές του Μαρξ, αποβλέπει στην εξοικείωση των μαθητών με την παραγωγική εργασία (polytechnische Bildung). Τα αγαθά της ατομικής εργασίας συνδέουν το άτομο με την κοινωνία και ισχυροποιούν τη συναίσθηση ότι η εργασία δεν είναι ιδιωτική αλλά κοινωνική υπόθεση.

Η παιδαγωγική του σχολείου εργασίας στην ουσία είναι εφαρμογή στην σχολική πράξη των αρχών της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας. (Ιωαννίδης, Ι. Δ. , Αθήνα 1996, σελ. 44-45).

Τώρα θα παρουσιάσουμε την Γαλλο - Ελβετική άποψη του σχολείου εργασίας και ειδικότερα τις απόψεις του Piaget γιατί θεωρούμε ότι οι απόψεις του Piaget είναι πιο κοντά στο αντικείμενο αυτής της εργασίας.

Η θεωρία του Piaget (Παπά Α., μαθητοκεντρική διδασκαλία, 1987), για την απόκτηση της γνώσεως και για τα στά-

δια αναπτύξεως του παιδιού και του εφήβου έχει εφαρμογή και στην μαθησιακή διδασκαλία και τις μεθόδους διδασκαλίας.. Οι θέσεις του για τα αναπτυξιακά στάδια της νόησης συσχετίζονται με την επιλογή των μορφωτικών αγαθών και την κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων για τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της θεωρίας του Piaget είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες στον κοινωνικο - συναισθηματικό τομέα του παιδιού. Πολλοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι στο έργο του ξεχωρίζουν με σαφήνεια τρεις βασικές αρχές διδασκαλίας, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την ψυχολογική και παιδαγωγική αρχή της ενθαρρύνσεως του παιδιού. Αυτές είναι:

α) Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να γίνεται προοδευτικά και όσο είναι δυνατό περισσότερο αυτόνομο απέναντι στους ενήλικες.

β) Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να αλληλοαντιδρούν και να λύνουν με δική τους πρωτοβουλία τις διαφορές και τις συγκρούσεις τους.

γ) Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να είναι ανεξάρτητο και περίεργο, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για δράση, να έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, να εκφράσει τις απόψεις του με αυτοπεποίθηση και να μην αποθαρρύνεται εύκολα.

Και ο Piaget καταλήγει: «Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση και να ενισχύεται με διάφορους τρόπους η εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το παιδί δίνει εσφαλμένες απαντήσεις, πρέπει να μην αποθαρρύνεται, αλλά να υποβοηθείται στην ανάληψη νέας προσπάθειας για την προσέγγιση του ορθού». (Ρήγα Α., Αθήνα 1985, σελ. 67).

Ο Δανασσής - Αφεντάκης παρουσιάζοντας το τριπολικό σχήμα του Piaget για την νοητική ανάπτυξη υποστηρίζει ότι η αφομοίωση και η συμμόρφωση οδηγούν στην προσαρμογή.

Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι ο «Piaget ξεκινώντας από την αφομοίωση περνά στην συμμόρφωση. Η κατάληξη είναι η προσαρμογή αλλά αυτή δεν αποτελεί υποδούλωση του οργανισμού αλλά ανάγεται σε μια εξισσορόπηση στο περιβάλλον του, που σημαίνει περισσότερο συναινετική και όχι εξουσιαστική προσαρμογή». (Δανασσής - Αφεντάκης Α., Αθήνα, 1980, σελ. 176).

Ο Παρασκευόπουλος αναφερόμενος στο ίδιο ζήτημα γράφει: «Η αφομοίωση συνίσταται στον μετασχηματισμό της εξωτερικής πραγματικότητας για να μπορέσει να ενσωματωθεί στις υπάρχουσες κάθε φορά νοητικές δομές. Η συμμόρφωση συνίσταται στην τροποποίηση των εκάστοτε υπάρχουσών δομών, για να μπορούν να αφομοιώσουν νέα στοιχεία από το περιβάλλον. οι δύο αυτές λειτουργίες αλληλοσυμπληρώνονται και εξασφαλίζουν κάθε φορά την προσαρμογή. Η προσαρμογή συνίσταται στην ισορροπία ανάμεσα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και στις εσωτερικές γνωστικές δομές που έχει αναπτύξει ο οργανισμός» (Παρασκευόπουλος Ι., Αθήνα, 1984, σελ. 101).

B.12. Το Σχεσιοδυναμικό μοντέλο (Μοντέλο του Κοσμόπουλου)

Στην εισαγωγή του βιβλίου του «Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου», ο Κοσμόπουλος αναφέρει τα εξής: «Η επανάσταση που συντελέστηκε στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, δημιούργησε στα τελευταία εντελώς χρόνια, ένα έντονο προβληματισμό των ειδικών πάνω στην παιδαγωγική σαν «σχέση» ή καλύτερα πάνω στην παιδαγωγική σαν «συνάντηση».

Ήδη στην δεκαετία του 1920 - 1930 οι Γερμανοί, κυρίως, παιδαγωγοί, καταπιάνονται με την κριτική θεώρηση των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών εγχειρημάτων στον κόσμο. Ασκούν μια αμείλικτη κριτική τόσο κατά της Παλιάς Αγωγής και του Ερβαρτιανισμού όσο και κατά των «Νέων Σχολείων» των «Σχολείων Εργασίας» των «Κινήσεων της Νεολαίας» που κυριαρχούν στον παιδαγωγικό χώρο της Ευρώπης και των ΗΠΑ» (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα, 1990, σελ. 11).

Ας δούμε όμως τι ονομάζεται Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική.

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο: «Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου είναι η παιδαγωγική, που ασχολείται με την μελέτη και εμφάνιση των φαινομένων της διαπροσωπικής δυναμικής που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο, καθώς και με την διατύπωση μιας παιδαγωγικής εμπνευσμένης από την θεώρηση του παιδαγωγικού ενεργήματος σαν ενεργήματος που είναι καθαρά σχεσιοδυναμικό και αποβλέπει στην ανάπτυξη του προσώπου μέσα στον μαθητή» (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα 1990, σελ. 65).

Ο συγγραφέας παρουσιάζοντας την Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική επικεντρώνεται στον προσωποκεντρικό χαρακτήρα και προσανατολισμό του παιδαγωγικού ενεργήματος. Δίδει την φιλοσοφική καθώς και την ψυχολογική έννοια του «προσώπου» βασιζόμενος, όπως γράφει ο ίδιος, στην «νεοπαερσοναλιστική σκέψη», ιδιαίτερα των E. Mounier και C. Rogers και ακόμη στην ορθόδοξη θεολογική σκέψη, αφού δεν είναι άλλωστε υπερβολή να πούμε πως είναι και δημιουργημά της». (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα 1990, σελ. 110).

Ως «πρόσωπο» λοιπόν δηλώνεται:

α) Η δυνατότητα για την κατάκτηση της μοναδικότητας, της ιδιαιτερότητας και της ιδιοποίησης του όντος, στον ύψιστο δυνατό βαθμό.

β) Η δυνατότητα ενοποίησης του ανθρώπου, του κλειστού εκείνου σύμπαντος που ενώ μένει ατομικό και απροσπέλαστο «μυστήριο» και για το ίδιο το υποκείμενο, αποτελεί συγχρόνως δυνατότητα, έκφραση και διάσωση της ψυχοσωματικής ολότητας του ανθρώπου μέσα στην δημόσια και κοινωνική παρουσία του.

γ). Η δυνατότητα της ελευθερίας που δεν είναι απλώς δυνατότητα εκλογής και ευθύνης αλλά και δυνατότητα επέμβασης των δεδομένων και των αντινομιών.

Το άτομο είναι δυνατόν να καταστεί πρόσωπο και αυτό αποτελεί επίτευγμα ύψιστης σημασίας. Μία κοινωνία θεωρείται προσωποκεντρική όταν σαν κεντρικό τους στόχο έχουν την μέριμνα για την διάσωση της μοναδικότητας, της ενότητας και της ελευθερίας του ανθρώπινου προσώπου, πιστεύοντας ότι έτσι εκπληρώνουν στο μέγιστο το κοινωνικό τους χρέος» (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα, 1990, σελ. 112).

Για την Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου ως συγκεκριμένο μοντέλο διδακτικής εργασίας ο Κοσμόπουλος α-

ναφέρει ότι η κατανόηση και αποδοχή του διευκολύνεται αν συμφωνήσουμε προηγουμένως πως:

«Ο άνθρωπος μορφώνεται εφόσον έρχεται σε βαθύτατη σχέση με την εσωτερική του πραγματικότητα, αισθάνεται και αναγνωρίζει τις ανάγκες του και η μορφωτική του προσπάθεια συμπορεύεται με την δυναμική κατεύθυνση της προσωπικότητάς του. Εφόσον ο παιδαγωγούμενος βρίσκεται σε σχέση με αυτό που ΕΙΝΑΙ και με αυτό που ΤΕΙΝΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ, ανοίγεται στα μορφωτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα σε εκείνες της μορφωτικές αξίες που βρίσκονται σε λειτουργική σχέση με τα κίνητρα και τις ανάγκες του. Τότε ο άνθρωπος αποκτά συγκεκριμένη «μορφή» (μορφώνεται) και μπορεί να αναπτυχθεί σε «ΠΡΟΣΩΠΟ». (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα, 1990, σελ. 188).

Οι κύριες φάσεις του «Σχεσιοδυναμικού Μαθησιακού Μοντέλου Διδακτικής Εργασίας είναι:

Α΄ Φάση: Προσαρμογή του δασκάλου στην τάξη και στο κάθε παιδί.

Β΄ Φάση: Ο δάσκαλος διευκολύνει την προσπάθεια του μαθητή να έλθει σε άμεση μαθησιακή σχέση με το διδακτικό αντικείμενο.

Γ΄ Φάση: Ο δάσκαλος βαθμιαία αποσύρεται και ο μαθητής μένει σε σχέση λειτουργική και διαλεκτική με το μορφωτικό αγαθό. ΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ, γίνεται ΠΡΟΣΩΠΟ. (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα 1990, σελ. 208).

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο ο δάσκαλος που θέλει πραγματικά να προσφέρει στο παιδί τηρεί την ακόλουθη στάση:

α) Δεν στέκεται απέναντι στο παιδί, αλλά δίπλα του. Δεν είναι εκπρόσωπος της γενιάς των κριτών, αλλά εκπρόσωπος των ώριμων συντρόφων και συμβούλων. Δεν έρχεται να διδάξει παρά από την πείρα του πόνου και της χαράς, όταν οι νέοι χρειαστούν και είναι σε θέση να νιώσουν την διδασχή του. Πρό-

θυμος βοηθός στην προσπάθεια του νέου να οικοδομήσει την προσωπικότητά του γίνεται «τοις πάσι τα πάντα», διαθέτοντας ανεξάντλητες πηγές προσωπικού κύρους. Γι' αυτό υπάρχει και οράται από τον παιδαγωγούμενο πάντα ειρηνικός, βαθιά ταπεινός και ισορροπημένος, αληθινός και μαζί αισιόδοξος.

β) Είναι ευγνώμων απέναντι στο παιδί και το εμπιστεύεται. Ξέρει πως χάρη σ' αυτό, χάρη στο συμπληρωματικό ρόλο του μαθητή, ορίζεται ο ίδιος σαν δάσκαλος. Χωρίς τον μαθητή δεν νοείται ο ρόλος και το έργο του και από αυτόν - τον μαθητή- θα κριθεί κάποτε η αξία της προσφοράς τους. Έτσι νιώθει πως και οι δύο αποτελούν αδιάσπαστη ζευγική ενότητα, πως έχουν υπογράψει ένα έγγραφο συμβόλαιο συνεργασίας με συνέπεια, από την οποία και οι δύο ωφελούνται, εμπιστεύεται τον μαθητή του, πάνω από όλα. Την χρειάζεται, για να απλώσει το άπειρο χέρι του προς την ωριμότητα εκείνη που έχει με σοφία αφομοιώσει από την πραγματικότητα των ενηλίκων και της ζωής, ότι είναι αξιόλογο και άξιο διδασχής. Εμπιστεύεται, ο μαθητής τον δάσκαλο, όπως το συνοδοιπόρο του ο ταξιδιώτης και προχωρούν μαζί στο κοινό δρόμο της μάθησης και της ζωής. Έτσι σιγά - σιγά το παιδί εμπιστεύεται τον κόσμο γιατί μπορεί να εμπιστευθεί τον παιδαγωγό του. Ό, τι χωρίζει αυτά τα δύο άτομα δεν είναι ικανό να τα τοποθετεί εχθρικά και απέναντι, αντίθετα, αυτό ακριβώς είναι εκείνο που συνιστά τον λόγο και την αξία υπάρξεως του ζευγαριού αυτού που συμπληρώνεται αμοιβαία». (Κοσμόπουλος Α., Αθήνα 1990, σελ. 506).

B. 13. Το Ερβαρτιανό Μοντέλο

Ας εξετάσουμε όμως τις παιδαγωγικές απόψεις σχετικά πιο συγχρόνων επιστημόνων. Στους νεώτερους χρόνους κυριαρχεί η ερβαρτιανή παιδαγωγική κίνηση.

Σύμφωνα με τον Ρήγα «ο Herbart καταλαμβάνει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις παιδαγωγικές μεγαλοφυΐες. Έζησε σε μία εποχή, κατά την οποία ένα πλαίσιο υλικό - σχετικό με τα θέματα της αγωγής - ήταν αποθησαυρισμένο και αποτελούσε την πολύτιμη φιλοσοφική, ψυχολογική και παιδαγωγική παράδοση. Είχε ήδη καταβληθεί προσπάθεια για να διατυπωθούν οι βασικές αρχές της αγωγής από κορυφαίους παιδαγωγούς και είχε διατυπωθεί η ανάγκη να εξετάζονται τα θέματα της αγωγής με την αυστηρή επιστημονική διαδικασία. Η επιστήμη της αγωγής έχει τολμήσει τα πρώτα βήματά της, για να περάσει προοδευτικά στην αυτοτέλειά της και να αποτελέσει ανεξάρτητο κλάδο. (Ρήγα Α., Αθήνα 1985, σελ. 26).

Κατά τον Herbart «σκοπός της αγωγής είναι η διάπλαση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου σε ηθικό χαρακτήρα, η ηθικοποίηση του. Η ανάδειξη του ανθρώπου σε ηθική προσωπικότητα είναι δυνατή, όταν το άτομο καταστεί ελεύθερο όν, ικανό να υποτάσσει την βούλησή του στην ηθική του συνείδηση. Η καλλιέργεια της ηθικής συνειδήσεως συντελείται κυρίως με την διδασκαλία. Η διδασκαλία φροντίζει με την παροχή κατάλληλων γνώσεων να σχηματίζει ένα καλά οργανωμένο κύκλο παραστάσεων. Να προσανατολίζει πάντοτε τον άνθρωπο προς τις πέντε προαναφερθείσες ηθικές ιδέες (της ελευθερίας, της τελειότητας, της καλής θέλησης, του δικαίου, και της ανταποδόσεως). Οι ηθικές ιδέες αποτελούν τα ηθικά πρότυπα που οδηγούν τον άνθρωπο στο ύψιστο σκοπό της αγωγής, στην ηθική τελείωσή του». (Ρήγα Α., Αθήνα 1985, σελ. 32).

Ίσως το σημαντικότερο πρόσωπο στην ζωή του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι ο δάσκαλος. Όταν το παιδί αρχίζει να πηγαίνει στο σχολείο, ο δάσκαλος γίνεται ο εκπρόσωπος μιας νέας ζωής που συχνά ενθουσιάζει και θαμπώνει το παιδί.

Σύμφωνα με τον Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, Αθήνα 1989), ο δάσκαλος ασκεί τεράστια μορφοποιό δύναμη στο παιδί. Είναι για τον μαθητή η προσωποποίηση του μυθικού Πυγμαλίωνα. Επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και την θέση που κατέχει το κάθε παιδί μεταξύ των συμμαθητών του. Επίσης επηρεάζει την συμπεριφορά, τις ηθικές αξίες, τις στάσεις και την μαθησιακή αποδοτικότητα κάθε μαθητή. Αν μεταβιβάσει ένα μέρος της εξουσίας του και της δύναμης του και αν αποδέχεται όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης, χωρίς διακρίσεις τότε σίγουρα θα μπορέσει να αυξήσει τις διαπροσωπικές και τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να μειώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις και το άγχος στα παιδιά.

Μια τέτοια, δημοκρατική συμπεριφορά, καλλιεργεί στα παιδιά συνήθειες αυτόνομης εργασίας, ανεξάρτητη σκέψη και το συναίσθημα της ατομικής ηθικής ευθύνης.

Μολονότι ο Χέρμπερτ απέκτησε τον τίτλο του θεμελιωτή της παιδαγωγικής επιστήμης, δέχτηκε πολύ νωρίς αυστηρή κριτική.

Η πολεμική εναντίον του ερβαρτιανού συστήματος (θεωρία του Χέρμπερτ) επεκτείνεται σε πολλούς τομείς. Εδώ θα παρουσιαστεί το κομμάτι που αφορά στην περιοχή του σκοπού της αγωγής.

Ο Ρήγας συνοψίζοντας τις απόψεις πολλών παιδαγωγών αναφέρει ότι «η ηθική - ο πρακτικός αυτός κλάδος της φιλοσοφίας- αδυνατεί μόνη της να ορίσει τον σκοπό της αγωγής. Ο σκοπός της αγωγής δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή ηθικοποίηση του ατόμου, αλλά να είναι πολύ ευρύτερος. Ο

σκοπός της αγωγής δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή ηθικοποίηση του ατόμου, αλλά να είναι πού ευρύτερος. Ο σκοπός της αγωγής κατευθύνεται όχι μόνο προς την ηθική υπόσταση του ανθρώπου, αλλά αγκαλιάζει το σύνολο των αντικειμενικών αξιών , των οποίων πρέπει να είναι φορέας ο άνθρωπος. Ο σκοπός της αγωγής, όταν περιορίζεται μόνο στην ηθικοποίηση του ατόμου, εμπεριέχει απαράδεκτη μονομέρεια. Το άτομο πρέπει να είναι ηθική προσωπικότητα αλλά συγχρόνως να συμπεριφέρεται ως ικανό και ενεργό μέλος της κοινωνίας. Να έχει ικανότητες προσαρμογής στις απαιτήσεις της ζωής και του πολιτισμού και να συντελεί θετικά στην πολιτιστική δημιουργία» (Ρήγα Α. , 1985, σελ. 38).

B. 14. Το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο

Το σχολείο και η κοινωνική παιδαγωγική, ως τομείς παιδαγωγικής 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 όρια της άλυτης κοινωνικής αντίφασης ανάμεσα στην επιλογή και στην ένταξη (επιλογή των «ικανών») . Η κοινωνική παιδαγωγική, ως συμπληρωματικός παιδαγωγικός τομέας, σταθεροποιεί το σύστημα.

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. (Α. Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 86-88)

Ο HOPF βλέπει τον δάσκαλο ως «κοινωνικό παιδαγωγό». Οι αιτίες των προβλημάτων των «δύσκολων» μαθητών οφειλόταν 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 μην δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, αλλά περιορίζεται στην απόκτηση του απολυτηρίου.

Ο δάσκαλος ως κοινωνικός παιδαγωγός είναι σε θέση να συμβουλέψει τους μαθητές και να εργάζεται στο «κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο» χρησιμοποιώντας και μεθόδους κοινωνικής εργασίας. (Ζωγράφου Α., Πάτρα 1993, σελ. 86 - 88).

Γ. ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Για την εκτέλεση των λειτουργιών του σχολείου εφαρμόζεται μια ορισμένη αγωγή και χρησιμοποιείται η αντίστοιχη παιδαγωγική. Το πως η αγωγή τελεί αυτές τις λειτουργίες, εξαρτάται από το αν είναι, «ανοικτή» ή «κλειστή» αγωγή και παιδαγωγική. Η ανοικτή παιδαγωγική μπορεί να είναι : α) διερευνητική, β) διαφωτιστική, γ) διευκολυντική, δ) δημοκρατική και ε) ανανεωτική. Η Κλειστή παιδαγωγική είναι : α) κατηχητική, β) συσκοτιστική, γ) παρεμποδιστική, δ) αυταρχική και ε) συντηρητική.

Το ποια αγωγή και παιδαγωγική εφαρμόζεται στα σχολεία είναι πολιτική απόφαση και εξαρτάται από το είδος των δυνάμεων που κατέχουν την εξουσία σε μία κοινωνία.

Η ανοικτή αγωγή και παιδαγωγική συνδέεται συνήθως με δημοκρατικά πολιτικά συστήματα, ενώ η κλειστή συνδέεται αναγκαστικά με αντιδημοκρατικά και ολοκληρωτικά πολιτικά συστήματα. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 120-123).

Γ. 1. Ανοικτή Παιδαγωγική

Γ.1.1. Διερευνητική Παιδαγωγική: Είναι όταν εκλαμβάνει την πραγματικότητα σαν προβληματική, θεωρεί το κύρος των γνώσεων, των ιδεών και των αξιών προσωρινό, όταν επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν εναλλακτικές εκδοχές γνώσεων, αξιών, ιδεολογιών και τρόπων συμπεριφοράς (μπορεί να προτείνει θέσεις που προτιμά, μα δεν μπορεί να τις παρουσιά-

ζει σαν τις μόνες αληθινές και αξιόλογες και να τιμωρεί τους μαθητές που τις αμφισβητούν) και χρησιμοποιεί συνήθως διαλεκτικούς, πειραματικούς και πολλαπλούς τρόπους απόκτησης γνώσεων και μεθόδους έρευνας. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 120-123)

Γ.1.2. Διαφωτιστική Παιδαγωγική: Είναι όταν απλουστεύει, αποσαφηνίζει, ενσωματώνει, ολοκληρώνει και εξανθρωπίζει γνώσεις και αξίες. Όταν αποκαλύπτει και οξύνει την αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα, όταν βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, όταν διευρύνει την ιστορική προοπτική για να κατανοήσουν και να συμμερίζονται την καθολικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Γ.1.3. Διευκολυντική Παιδαγωγική: Είναι όταν ελεύθερα διαμοιράζει γνώσεις, πόρους και μέσα, όταν ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητούν και να δημιουργούν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες και τους επιτρέπει να εκφράζουν τα συμπεράσματα και τα δημιουργήματά τους και αμοίβει τις προσπάθειές τους.

Γ.1.4. Δημοκρατική Παιδαγωγική: (στην συμπεριφορά) , είναι όταν σέβεται τους μαθητές, διαλέγεται μαζί τους και κάνει αμοιβαίες συμφωνίες μαζί τους.

Γ.1.5. Ανανεωτική Παιδαγωγική: Είναι όταν συνεχώς εκσυγχρονίζει και επανεκτιμά γνώσεις, αξίες, τρόπους συμπεριφοράς. Ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιολογούν, να ανασυνθέτουν και να τροποποιούν γνώσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς και τους προτρέπει να εξετάζουν κριτικά και να ανασυγκροτούν ο,τι θεωρείται δεδομένο και παραδεκτό στην κοινωνία τους. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 120-123)

Γ.2. Κλειστή Παιδαγωγική

Γ.2.1. Κατηχητική Παιδαγωγική: Είναι όταν εκλαμβάνει την πραγματικότητα σαν προκαθορισμένη, θεωρεί σαν απόλυτο και τελεσίδικο το κύρος των γνώσεων, ιδεών και αξιών, όταν εξαναγκάζει τους μαθητές να εσωτερικεύουν ένα ορισμένο σύνολο αξιών, μια ορισμένη ιδεολογία και μια ορισμένη συμπεριφορά. Όταν χρησιμοποιεί κυρίως αντιδιαλεκτικούς, αντιπειραματικούς και μονοδιάστατους τρόπους απόκτησης γνώσεων και μεθόδους έρευνας.

Γ.2.2. Συσκοτιστική Παιδαγωγική: Είναι όταν περιπλέκει, συγχέει, κατακερματίζει, απομονώνει και αντικειμενοποιεί γνώσεις και αξίες. Όταν συγκαλύπτει και διαστρέφει την αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα, όταν εμποδίζει τους μαθητές να αποκτήσουν υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και όταν στενεύει την ιστορική προοπτική για να μην κατανοούν και να μην συμμερίζονται την καθολικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Γ.2.3. Παρεμποδιστική Παιδαγωγική: Είναι όταν παρέχει γνώσεις, πόρους και μέσα με αντίτιμο τον βαθμό, όταν απαγορεύει, αποθαρρύνει ή τιμωρεί τους μαθητές όταν αναζητούν και δημιουργούν μη εγκεκριμένες γνώσεις, αξίες και δεξιότητες και τολμούν να εκφράζουν τα πορίσματα και τα δημιουργήματά τους, εκτός και αν αυτά είναι εκ των προτέρων εγκεκριμένα.

Γ.2.4. Αυταρχική Παιδαγωγική: (στη συμπεριφορά) Είναι όταν δεν σέβεται τους μαθητές, τους προστάζει και τους

διατάζει χωρίς αμοιβαία συνεννόηση και τους υποχρεώνει να υπακούουν σε αυθαίρετες αποφάσεις.

Γ.2.5. Συντηρητική Παιδαγωγική: Είναι όταν διαιωνίζει ή όταν εκσυγχρονίζει με πολύ αργό ρυθμό γνώσεις, αξίες, τρόπους συμπεριφοράς, όταν αποθαρρύνει τους μαθητές να αξιολογούν, να ανασυνθέτουν και να τροποποιούν γνώσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς και όταν τους εμποδίζει ή τους απαγορεύει να εξετάζουν κριτικά και να ανασυγκροτούν ό,τι θεωρείται δεδομένο και παραδεκτό στην κοινωνία τους. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 120-123)

Απ' ότι συμπεραίνουμε, η ανοικτή παιδαγωγική αποδέχεται την ιστορική αναγκαιότητα της νοημοσύνης και προσπαθεί συνεπώς να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τον νού τους ως το έπακρο των δυνατοτήτων τους. Αυτό σημαίνει πως τα «ανοικτά» σχολεία δημιουργούν ένα πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές πηγαίνουν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, την κοινωνία τους και τον κόσμο με την δική τους θέληση και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Το σύμπαν των γνώσεων είναι τέτοιο σ' αυτό το περιβάλλον που εξοπλίζει τους μαθητές με τα γνωστικά εργαλεία και τις συναισθηματικές διαθέσεις που θα τους βοηθήσουν να προσδιορίζουν και να εκτιμούν την αλήθεια ή την ψευτιά των «κοινωνικών δεδομένων» και θα τους δίνουν την δυνατότητα να προβαίνουν σε ελεύθερες και αδέσμευτες έρευνες. Με λίγα λόγια δηλαδή, οι μαθητές θα μάθουν να ζούν την στοχασμένη ζωή, να καλλιεργούν τις κλίσεις τους, να διαμορφώνουν ακέραιους χαρακτήρες, να παίρνουν θέση στα κοινωνικά ζητήματα και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους, να συνδιαλέγονται και να γίνονται διαλεκτικοί. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 120-123)

Από την άλλη πλευρά, η κλειστή παιδαγωγική δέχεται την ιστορική αναγκαιότητα της βλακειάς (stupidity) και επιζητεί συνεπώς να εκπαιδεύσει τους μαθητές να είναι έξυπνοι στο βαθμό που θα μπορούσε να απορροφήσει αυτήν την εξυπνάδα η υπάρχουσα κοινωνία, και βλάκες στο βαθμό που η κοινωνία αυτή δεν θα κινδύνευε. Τούτο σημαίνει πως τα «κλειστά» σχολεία δημιουργούν ένα πειθαναγκαστικό περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν μόνο εκείνο το τμήμα του εαυτού τους, της κοινωνίας και του κόσμου, που οι αρχές έχουν αποφασίσει να γνωρίσουν. Το σύμπαν των γνώσεων σ' αυτό το περιβάλλον περιορίζεται σ' εκείνες τις προτάσεις που δεν προκαλούν την καθιερωμένη ιδεολογική, κοινωνική, οικονομική και γνωστική τάξη. Στο περιβάλλον αυτό, οι μαθητές είναι σχεδόν βέβαιο ότι δεν θα μπορέσουν να εξοπλιστούν με τα γνωστικά εργαλεία και τις συναισθηματικές διαθέσεις που θα τους βοηθήσουν να προσδιορίζουν και να εκτιμούν την αλήθεια ή την ψευτιά των «κοινωνικών δεδομένων» ή να επιχειρούν ελεύθερες και αδέσμευτες έρευνες, κι έτσι δεν θα εξαρτώνται από τις αρχές για καθοδήγηση και για απαντήσεις. Με λίγα λόγια, οι μαθητές θα εθίζονται να ζούν την αστόχαστη ζωή, να καλλιεργούν μόνο τις εγκεκριμένες κλίσεις, να αποφεύγουν να παίρνουν θέση στα κοινωνικά ζητήματα και να εκφράζουν την γνώμη τους. Θα πρέπει να ακολουθούν την πεπατημένη, να υπακούν, να γίνονται δογματιστές. (Πάνος Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 120 - 123)

Γ. 3. Παιδαγωγική της επίπονης προσπάθειας

Η παιδαγωγική της επίπονης προσπάθειας στρέφει την προσοχή στην αποτυχία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που την χαρακτηρίζει η παρατήρηση «μπορεί να αποδώσει καλύτερα», ενώ υπονοείται πως ο μόνος στον οποίο δεν εφαρμόζεται αυτή η παρατήρηση είναι ο δάσκαλος «δημιουργός» της έκθεσης - πρότυπο και της υποδειγματικής εργασίας. Αυτή η παιδαγωγική δεν μπορεί παρα να βυθίσει στην αποτυχία τα υποπροϊόντα του τετάρτου κόσμου, τα παιδιά θύματα ενός διαζυγίου κ.ο.κ.

Γ.4. Παιδαγωγική της επιτυχίας

Σ' αυτήν την μορφή παιδαγωγικής ο δάσκαλος/α έχει ευχάριστη όψη, είναι ήρεμος, ζεστός, ικανός να αφήσει τα προβλήματα έξω από το σχολείο. Δημιουργεί στους μαθητές του ευχάριστη ατμόσφαιρα, ένα κατάλληλα οργανωμένο πλαίσιο να ζούν να κυκλοφορούν. Τα τετράδια δεν έχουν παρα μόνο θετικές παρατηρήσεις που υπογραμμίζουν την πρόοδο, τις επιδόσεις. Ο δάσκαλος μπορεί να λέει σε κάθε μαθητή το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Υπάρχει συνεργασία δασκάλου - οικογένειας μαθητή, ώστε να υφίσταται μια διακριτική γνώση των δυσκολιών της οικογένειας αυτού. (οι οποίες τυχόν έχουν επίδραση πάνω του), ενώ τα προβλήματα που δημιουργεί το παιδί αντιμετωπίζονται και προσεγγίζονται πάντα καλοπροαίρετα. (Collete Chiland, Αθήνα 1993, σελ. 178).

Γ.5. Εμπειρική παιδαγωγική και θεωρητική παιδαγωγική.

Εμπειρία είναι η πείρα που αποκτά ο άνθρωπος από την βιωματική και αισθητηριακή επαφή του με την πραγματικότητα. Η εμπειρία παίρνει επιστημονικό χαρακτήρα, όταν είναι δυνατόν να επαναληφθεί κατά βούληση και να επιβεβαιωθεί με την επανεξέταση των πραγμάτων από τα οποία προέρχεται. Αφετηρία λοιπόν της εμπειρίας είναι η ίδια η πραγματικότητα. Η παιδαγωγική εμπειρία που αποκτάται με τις αισθήσεις και το βίωμα, χωρίς να επαναληφθεί, να επιβεβαιωθεί και να αιτιολογηθεί με επιστημονικές μεθόδους καλύπτει το περιεχόμενο της Εμπειρικής Παιδαγωγικής. Από την Εμπειρική Παιδαγωγική προήλθε η Πειραματική Παιδαγωγική, η οποία χρησιμοποιεί μεθόδους των φυσικών επιστημών για την επανάληψη, την επιβεβαίωση και την αιτιολόγηση της παιδαγωγικής εμπειρίας.

Γενική διαπίστωση είναι ότι η παιδαγωγική πραγματικότητα είναι σήμερα αφετηρία όχι μόνο της Πειραματικής αλλά και της Θεωρητικής Παιδαγωγικής. (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Η Πειραματική Παιδαγωγική διαφέρει από την θεωρητική Παιδαγωγική στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει την παιδαγωγική πραγματικότητα. Ενώ η Πειραματική Παιδαγωγική την προσεγγίζει με τις μεθόδους των φυσικών επιστημών σε συσχέτισμό με τα πορίσματα της θεωρητικής Παιδαγωγικής, η Θεωρητική Παιδαγωγική πετυχαίνει την προσέγγιση κυρίως με την ερμηνευτική ανάλυση. Η Πειραματική Παιδαγωγική αποσκοπεί στην αιτιολογική ανάλυση και εξήγηση της παιδαγωγικής πραγματικότητας προκειμένου να επιτύχει μια ιστορική ερμηνευτική - ανάλυση της πραγματικότητας αυτής προκειμένου να διασαφηνίσει κυρίως ιστορικοεξελικτικά τις αντιλήψεις του

παρόντος για την αγωγή και την μόρφωση. (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Πλήθος συγχρόνων οπαδών της θεωρητικής Παιδαγωγικής στηρίζουν την έρευνά τους στα κοινά σημεία θεωρητικής και Εμπειρικής Παιδαγωγικής. (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Το Σχολείο του Alfred Petzelt στο Munster θεωρεί την εμπειρία ως βοηθητική αρχή της Παιδαγωγικής και εκπροσωπεί την Βασική αντίληψη του ιδρυτή του ότι η θεωρητική Παιδαγωγική πρέπει να γίνει Εμπειρική. Την επιστήμη της αγωγής θεωρεί ως πρακτική επιστήμη. Την θέση αυτή ο Petzelt στηρίζει στο ορισμό της εμπειρίας. Ως εμπειρία εννοεί την σχέση του εγώ προς την φύση «στην εμπειρία ανήκει η ενότητα του χώρου και του εγώ, το οποίο ορίζεται από τον χώρο. Η έννοια του εμπειρικού ορίζεται με την σχέση του εγώ προς την φύση. Κατά συνέπεια το εγώ είναι βασικό πάντοτε αντικείμενο και πρόβλημα της εμπειρίας.». Το εγώ όμως είναι συγχρόνως αντικείμενο και της παιδαγωγικής επιστήμης. Άρα είναι στενή η σχέση της Παιδαγωγικής και της Εμπειρίας. Τις αντιλήψεις αυτές του Petzelt εκπροσωπούν σήμερα οι οπαδοί του: N. Fisher, M. Heitger, J. Ruhloff κ.α. οι οποίοι συσφίγγουν ακόμα περισσότερο τις σχέσεις θεωρητικής και Εμπειρικής Παιδαγωγικής και συντελούν στην μείωση της σημασίας της φιλοσοφικής Παιδαγωγικής. (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Δεν είναι μικρότερη η συμβολή του Heinrich Roth στην σύνδεση θεωρητικής και Εμπειρικής Παιδαγωγικής. Ο Roth ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την θεωρία της μαθήσεως και της διδασκαλίας και έκανε αξιόλογες εμπειρικές έρευνες. (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Ο W. Brezinka αντίθετα εννοεί την επιστήμη της αγωγής ως θεωρητική γνωστική επιστήμη από την οποία εξαρτά την πρακτική παιδαγωγική. Υποστηρίζει ότι από την πειραματική

παιδαγωγική έρευνα διαφεύγουν κεντρικά προβλήματα της Παιδαγωγικής. Συνενώνει θεωρητικούς και ιστορικούς προβληματισμούς και θεμελιώνει μια τεχνική ρεαλιστική επιστήμη της αγωγής. Η ιστορική έρευνα είναι αποτελεσματική, όταν θεμελιώνεται στην παρούσα πραγματικότητα και αποκτά μια πλατιά εμπειρική βάση. Με την αναδρομή στο παρελθόν εξηγούμε καλύτερα το παρόν. «Από την φυσική έως την επιστήμη της ιστορίας, από την αρχαιολογία έως την επιστήμη της ιστορίας μπορεί όποιος έχει καλές βάσεις για τις επιστήμες αυτές να απαιτήσει την ίδια απαγωγική εμπειρική μέθοδο έρευνας. Από μια προγενέστερη αθεμελίωτη αποδοχή, από μία υπόθεση ή από ένα θεωρητικό σύστημα συνάγονται συμπεράσματα με απαγωγικό τρόπο, τα οποία ερευνώνται με την λογική και την βοήθεια της εμπειρίας». (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Βασικά ο Brezinka θεωρεί ως αντικείμενο της επιστήμης της αγωγής την έρευνα της πραγματικότητας, την επεξεργασία δηλαδή των δεδομένων των αισθήσεων και την διατύπωση επεξηγηματικών κανόνων για την πραγματικότητα, στηριγμένων στην αναλυτικοαιτιολογική μέθοδο κατά το πρότυπο των φυσικών επιστημών. Έτσι φέρνει την θεωρία κοντά στην πράξη και δημιουργεί ένα στενό σύνδεσμο μεταξύ τους. (Δ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40-42).

Ο Klaus Mollenhauer συμφωνεί με τις παραπάνω θέσεις, θεωρώντας την Παιδαγωγική ως ενιαίο σύνολο θεωρίας και πράξεως μαζί, δίνει όμως στην παιδαγωγική πραγματικότητα κοινωνική διάσταση. (Δημ. Τσουρέκης, Αθήνα 1981, σελ. 40 - 42).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

Δ. Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Δ.1. Οι θέσεις του Althoussieur για τους (Ι.Μ.Κ.) Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους για το σχολείο.

Με τον όρο Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους, ο Αλτουσερ εννοεί, ορισμένες πραγματικότητες, που εμφανίζονται στον άμεσο παρατηρητή με την μορφή διακριτών και ειδικευμένων θεσμών. Οι ΙΜΚ περιέχουν στους ακόλουθους θεσμούς: το θρησκευτικό ΙΜΚ (το σύστημα των διαφόρων εκκλησιών), το σχολικό ΙΜΚ (το σύστημα των διαφόρων σχολείων, δημόσιων και ιδιωτικών), το οικογενειακό ΙΜΚ, το νομικό ΙΜΚ, το πολιτικό ΙΜΚ (το πολιτικό σύστημα, που τμήμα του είναι τα διάφορα πολιτικά κόμματα), το συνδικαλιστικό ΙΜΚ, το ΙΜΚ των μέσων ενημέρωσης (τύπος, ραδιόφωνο, τηλεόραση κ.α.), το πολιτιστικό ΙΜΚ (γράμματα, τέχνες, σπόρ κ.λ.π.).

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο μηχανισμός του κράτους σαν ενιαίος που είναι, ανήκει στο σύνολό του στο δημόσιο τομέα, το μεγαλύτερο μέρος των ΙΜΚ ανήκει αντίθετα στον ιδιωτικό τομέα. Ιδιωτικές είναι οι εκκλησίες, τα κόμματα, τα συνδικάτα, οι οικογένειες, ορισμένα σχολεία, οι περισσότερες εφημερίδες, πολιτιστικοί οργανισμοί. (Λούι Αλτουσέρ, Θεμέλιο, 1964-75, σελ. 82-85).

Οι ΙΜΚ λειτουργούν με κυρίαρχο στοιχείο την ιδεολογία και με δευτερεύον την βία που συναντάται σε οριακές περιπτώσεις, πολύ υποτονική βία, καμουφλαρισμένη, σχεδόν συμβολική. Έτσι το σχολείο και οι εκκλησίες «κανοναρχούν» με ει-

δικές μεθόδους κυρώσεων, αποπομπών, επιλογής, όχι μόνο τους λειτουργούς τους αλλά και τους απλούς κοινωνούς. (Λούι Αλτουσέρ, Θεμέλιο, 1964-75, σελ. 83).

Ο Αλτουσέρ πιστεύει ότι ο Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους που κυριαρχεί σήμερα στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες, μετά από βίαιη πολιτική και ιδεολογική ταξική πάλη ενάντια στο παλιό ΙΜΚ, είναι ο σχολικός ΙΜΚ.

Η θέση αυτή μπορεί να φανεί παράδοξη, εφόσον είναι αλήθεια, πως όλος ο κόσμος, δηλαδή αλήθεια προς την ιδεολογική αναπαράσταση που η αστική τάξη προσπαθεί να δώσει στον εαυτό της και στις καταπιεζόμενες τάξεις, νομίζει ότι ο κυρίαρχος ΙΜΚ στους καπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς, δεν είναι το σχολείο αλλά ο πολιτικός ΙΜΚ, δηλαδή το πολίτευμα της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας πλαισιωμένο από την καθολική ψηφοφορία και τον ανταγωνισμό των κομμάτων. (Λούι Αλτουσέρ, Θεμέλιο, 1964-75, σελ. 91). Επίσης ο Αλτουσέρ πιστεύει πως υπάρχουν σοβαροί λόγοι, ώστε να υποθέτει πως πίσω από τα παιχνίδια του πολιτικού ΙΜΚ, που αποτελεί την βιτρίνα του ΙΜΚ της αστικής τάξης, κρύβεται ο σχολικός μηχανισμός, που στην πραγματικότητα αντικατέστησε, στην λειτουργία του, τον παλιό κυρίαρχο ΙΜΚ, δηλαδή την εκκλησία. Μπορούμε και να προσθέσουμε ακόμα: το ζευγάρι σχολείο - οικογένεια αντικατέστησε το ζευγάρι εκκλησία - οικογένεια.

Γιατί όμως ο σχολικός μηχανισμός αποτελεί τον κυρίαρχο ΙΜΚ στους καπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς και πως λειτουργεί;

Τώρα θα πρέπει να επισημανθεί:

1) Όλοι οι ΙΜΚ τείνουν στο ίδιο αποτέλεσμα, στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής. 2) Ο καθένας επιδιώκει το αποτέλεσμα με τον ίδιο τρόπο. 3) Ένας όμως ΙΜΚ που παίζει τον κυρίαρχο ρόλο μέσα στους μηχανισμούς, είναι το σχολείο.

Και γιατί;

Παίρνει τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων από το νηπιαγωγείο και ήδη από εκεί με παλιές και νεώτερες μεθόδους, αποτυπώνει μέσα τους, επί πολλά χρόνια, ακριβώς εκείνα τα χρόνια όπου το παιδί είναι περισσότερο «τρωτό», παγιδευμένο όπως βρίσκεται ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, διάφορα «σαβουάρ φαίρ», ντυμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία (τα γαλλικά, η αριθμητική, η φυσική ιστορία, οι επιστήμες, η φιλολογία) ή την κυρίαρχη ιδεολογία αυτή καθαυτή (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία). Κάπου γύρω στα δεκάξι τους χρόνια, η μεγάλη μάζα αυτών των παιδιών πέφτει «στην παραγωγή»: πρόκειται για τους εργάτες και τους μικροαγρότες. Ένα άλλο τμήμα της νεολαίας συνεχίζει τις σπουδές: κούτσα - κούτσα διατρέχει ένα μικρό ακόμα μέρος της διαδρομής, για να ξεμείνει στον δρόμο και να γεμίσει τις θέσεις μικρών και μεσαίων στελεχών, υπαλλήλων, μικρομεσαίων, κρατικών λειτουργών και μικροαστών πάσης φύσεως. Το τελευταίο τμήμα καταφέρνει να φτάσει στην κορυφή, είτε για να ξεπέσει στην ημι - ανεργία των διανοούμενων είτε για να προμηθεύσει στην κοινωνία, εκτός από τους «διανοούμενους του συλλογικού εργαζομένου», τους φορείς της εκμετάλλευσης (κεφαλαιοκράτες, διευθυντές), τους πράκτορες της βίας (στρατιωτικούς, αστυνομικούς, πολιτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους) και τους επαγγελματίες ιδεολόγους (κάθε λογής παπάδες, των οποίων η πλειοψηφία είναι φανατικοί «λαϊκοί»). (Λούι Αλτουσέρ, Θεμέλιο, 1964-75, σελ. 92-93).

Οι μάζες των παιδιών που ξέμειναν μεσοστρατίς, είναι πρακτικά εφοδιασμένες με την ιδεολογία που απαιτείται για να διαδραματίσουν το ρόλο που τις περιμένει στην ταξική κοινωνία: ρόλο εκμεταλλευόμενου (με «επαγγελματική συνείδηση», με «ηθικές αρχές», με «πολιτικό ήθος», με «εθνικά αισθήματα», και κυρίως με α-πολιτική συνείδηση πολύ «ανεπτυγμένη»)

, ρόλο εκμεταλλευτή (που να ξέρει να διατάζει και να μιλάει στους εργάτες): οι λεγόμενες «ανθρώπινες σχέσεις» των φορέων της καταπίεσης (γνώση να διατάξεις και να σε υπακούουν «χωρίς δεύτερη κουβέντα» ή γνώσεις για δημαγωγία και ρητορική των πολιτικών ηγετών), και των επαγγελματιών ιδεολόγων (που ξέρουν να χειρίζονται τις συνειδήσεις με τον ανάλογο σεβασμό, δηλαδή με την περιφρόνηση, με τον εκβιασμό, με την δημαγωγία που αρμόζουν στις νότες της Ηθικής, της Αρετής, της «Υπέρβασης», του Έθνους, του ρόλου της Γαλλίας στον κόσμο κ.λ.π.)

Βέβαια, ορισμένες από τις αντιφατικές αυτές αρετές (μετριοφροσύνη, καρτερία, υποταγή από την μία μεριά, κυνισμός, περιφρόνηση, έπαρση, σιγουριά, μεγαλείο και ατσίδοσύνη από την άλλη), μαθαίνονται επίσης στην οικογένεια, στην εκκλησία, στον στρατό, στα βιβλία, στο σινεμά, ακόμα και στα γήπεδα. Κανένας όμως ΙΜΚ δεν διαθέτει εξασφαλισμένο ακροατήριο για τόση μεγάλη χρονική διάρκεια (η παιδεία είναι μάλιστα και «δωρεάν»): 6 μέρες στις 7 και 8 ώρες τη μέρα για όλα, δίχως εξαίρεση, τα παιδιά των καπιταλιστικών κοινωνικών σχηματισμών.

Με την εκμάθηση όμως ορισμένων «σαβουάρ φαίρ» που ντύνονται μέσα στην μαζική αποτύπωση της κυρίαρχης ιδεολογίας, αναπαράγονται κατά κύριο λόγο, οι σχέσεις παραγωγής ενός καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού, δηλαδή οι σχέσεις εκμεταλλευτή προς εκμεταλλεόμενο, και εκμεταλλεόμενου προς εκμεταλλευτή. Οι μηχανισμοί που παράγουν το αποτέλεσμα αυτό, ζωτικής σημασία για το καπιταλιστικό σύστημα, είναι φυσικά καλυμμένοι και συγκαλυμμένοι από μία κοινά παραδεκτή ιδεολογία του σχολείου, που αποτελεί ουσιαστική μορφή της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας: μια ιδεολογία που παριστάνει το σχολείο σαν ουδέτερο έδαφος, χωρίς επιστημη ιδεολογία (αφού είναι λαϊκό), μέσα στο οποίο σεβάσμιοι διδά-

σκαλοι της «συνείδησης» και της «ελευθερίας» των παιδιών που τους εμπιστεύεται η κοινωνία και οι «γονείς» τους, τα μυούν στην ελευθερία, στην ηθικότητα, στην υπευθυνότητα των ώριμων ανθρώπων, με το παράδειγμα τους, με τις γνώσεις τους, με τα βιβλία και τις «απελευθερωτικές» αρετές τους. («Θέσεις του Λουΐ Αλτουσερ» - Σύγχρονη σκέψη», εκδόσεις Θεμέλιο, 1964-1975).

Δ.2. Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τον Bourdieu

Ο Pierre Bourdieu διαφέρει από τους υπόλοιπους θεωρητικούς κατά το ότι δίνει μεγάλη έμφαση στην σημασία των «πολιτιστικών» διαδικασιών για την διατήρηση των υπάρχουσών κοινωνικοοικονομικών δομών. Επιπλέον, οι ιδέες του έχουν επηρεάσει σημαντικά την σκέψη των κοινωνιολόγων όσον αφορά την φύση και το ρόλο της εκπαίδευσης στην σύγχρονη κοινωνία. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη, 1987, σελ. 223).

Ο Pierre Bourdieu ενδιαφέρεται κυρίως, πρώτον να ανακαλύψει τους «νόμους» που εξηγούν γιατί οι δομές τείνουν να αυτοαναπαράγονται και δεύτερον, να εξετάσει πώς λειτουργεί η εκπαίδευση ως σύστημα μετάδοσης γνώσης και ιδεών. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη, 1987, σελ. 223).

Το συμπέρασμά του ότι η εκπαίδευση τείνει να αναπαράγει και να νομιμοποιεί τις ανισότητες όσον αφορά τον πλούτο και την εξουσία και ότι η εκπαίδευση δεν είναι ανεξάρτητη από την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική δομή, έχει υποστηριχθεί και από άλλους.

Τα δύο βασικά συμπεράσματα του Bourdieu είναι ότι :

α) η εκπαίδευση συντελεί στην διατήρηση και τη νομιμοποίηση μια άνισης και ταξικά διαιρεμένης κοινωνίας και β) αν, υποτίθεται ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως σύστημα μετάδοσης ιδεών και γνώσης, τότε είναι ανεπιτυχής.

Τα στάδια μέσω των οποίων καταλήγει στα συμπεράσματά του μπορούν να δοθούν σαν μία σειρά από προτάσεις:

1. Ορισμένα παιδιά προοδεύουν στην εκπαίδευση περισσότερο από άλλα.
2. Η πρόοδος στην εκπαίδευση επηρεάζεται έντονα από την κουλτούρα που παίρνει το παιδί από την οικογένειά του.

3. Οι οικογένειες της κυρίαρχης τάξης δίνουν στα παιδιά τους «πολιτιστικό κεφάλαιο» που τους επιτρέπει να προοδεύουν στην εκπαίδευση.
4. Η κουλτούρα της εκπαίδευσης είναι παρόμοια με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων.
5. Η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων καθορίζει τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως καλοί ή κακοί.
6. Η εκπαίδευση δεν διδάσκει ρητά αυτό που εξετάζει.
7. Η εκπαίδευση χαίρει μιας φαινομενικής αυτονομίας από έξωθεν παρεμβάσεις, επειδή νομιμοποιεί την εξουσία και την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη, 1987, σελ. 223).

Σύμφωνα με τον Bourdieu όλες οι κουλτούρες περιέχουν αυθαίρετα χαρακτηριστικά. Συνεπώς, όταν αποκτούμε μια κουλτούρα μέσω της κοινωνικοποίησης, αποκτούμε επίσης, χωρίς να το καταλάβουμε, ορισμένες αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές. Σε μια ταξική κοινωνία υπάρχουν διάφορες κουλτούρες και συνεπώς, υπάρχουν και διάφορες αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές, που είναι, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu, παραλλαγές των αυθαιρέτων πολιτιστικών σταθερών των κυρίαρχων τάξεων. Όταν η εκπαίδευση εκπαιδεύει, προσπαθεί να επιβάλλει τις αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές των κυρίαρχων τάξεων στα παιδιά που προέρχονται από άλλες κουλτούρες. Αυτό έχει σαν συνέπεια τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων να βρίσκουν την εκπαίδευση κατανοητή και να δείχνουν ικανότητα και άριστες επιδόσεις, η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων να αποδεικνύεται ανώτερη, και τέλος, να ασκείται μία πράξη «συμβολικής βίας» πάνω στα παιδιά των κατώτερων τάξεων εξαιτίας αυτής της επιχειρούμενης επιβολής. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη, 1987, σελ. 225).

Ο Bourdieu επίσης, προσπαθεί και σκιαγραφεί τις συνέπειες που έχει στην διδασκαλία η ιδέα της αυθαίρετης πολιτιστικής σταθεράς. Κάθε μορφή διδασκαλίας, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι, στηρίζεται στην εξουσία. Αυτό γίνεται εμφανές μόνο όταν οι διδασκόμενοι αρνηθούν να αποδεχτούν την αυθεντία του δασκάλου. Σε γενικές γραμμές η αυθεντία του δασκάλου είναι αποδεκτή. Η αυθεντία όμως δεν είναι κάτι αυθύπαρκτο, απορρέει από δύο πηγές: Πρώτον από τις αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές που πιστοποιούν ότι είναι ικανός να διδάξει, (όπως π.χ. η νομοθετική εξουσία του Κοινοβουλίου που στηρίζεται στην αυθαίρετη πολιτιστική σταθερά της «λαϊκής θέλησης» που εκφράζεται μέσα από την κάλπη). Η δεύτερη πηγή εξουσίας είναι η ύπαρξη πρόθυμου ακροατηρίου. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη, 1987, σελ. 223).

Στα μάτια του Bourdieu , το εκπαιδευτικό σύστημα δεν διδάσκει ρητά στους μαθητές πώς να αποκρυπτογραφούν το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί, ή το σωστό τρόπο να σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο. Η τελευταία σημαντική παρατήρηση που κάνει ο ίδιος είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι αυτόνομο. Ανθίσταται μάλιστα στις έξωθεν προσπάθειες αλλαγής του. Αυτό προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στην ανώτατη εκπαίδευση, όπου στην πραγματικότητα διδάσκονται ελάχιστα πράγματα. Στην πραγματικότητα , ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει γνώση, αλλά να δρά ως μηχανισμός επιλογής και να νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες.

Η ίδια η αυτονομία που δίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να επινοεί τα δικά του κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων αποκρύπτουν το γεγονός ότι τα κριτήρια ωφελούν τις ανώτερες τάξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αυτόνομο μόνο εφόσον παραμένει μέσα στα όρια των αυθαιρέτων

πολιτιστικών σταθερών των ανώτερων τάξεων. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη, 1987, σελ. 225).

Η θέση τελικά του Bourdieu υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αναπαράγει και νομιμοποιεί την ταξική δομή προσδίδοντας θέση ισχύος στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων.

Στις θέσεις του, είναι κρυμμένες ορισμένες ενδιαφέρουσες ιδέες. Η βασική του ιδέα όμως, ότι η εκπαίδευση εξυπηρετεί την νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας, δεν έχει αποδεχθεί ακόμη, και ότι η θέση του ότι οι ανώτερες τάξεις κυριαρχούν στην εκπαίδευση παρέχοντας στα παιδιά τους πολιτιστικό κεφάλαιο είναι απλώς, εσφαλμένη. (Olive Banks, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 223 - 239).

Δ.3. Σκοπός και στόχοι της εκπαίδευσης

Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις για τον σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων κάνει την δική του τοποθέτηση για τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης ως εξής: «Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενσταλλάξει εις τον νούν των Ελληνόπαιδων τις Ελληνο - Χριστιανικές ηθικές αξίες και ειδικότερα τον βαθύ σεβασμό προς τους θεσμούς του Έθνους, της θρησκείας και της οικογένειας». (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1980, σελ. 335-336).

Βέβαια ένας ακόμα σκοπός της εκπαίδευσης είναι αυτός της πλήρους ανάπτυξης του ανθρώπου, με απώτερο στόχο την πλήρη άνθηση του ανθρώπου.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Gagne και Briggs, είναι «δηλώσεις που φανερώνουν τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας και αναφέρονται στις δραστηριότητες που οφείλουν ν' αναπτυχθούν στο σχολείο με την βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και κυρίως με την καλά οργανωμένη διδασκαλία».

Οι σκοποί της εκπαίδευσης βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με το γενικότερο ιδεολογικό φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο του κράτους, και εκφράζουν γενικά τις απόψεις των ατόμων που κατέχουν την εξουσία. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1980, σελ. 335-336).

Στην Ελλάδα ο σκοπός της εκπαίδευσης καθορίζεται στο άρθρο 16 του συντάγματος ως εξής: «Η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλαση α-

τόμων ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών». (Πολυχρονόπουλος, Αθήνα, 1980, σελ. 335 - 336).

Το 1918 στις ΗΠΑ τέθηκαν μερικοί στόχοι στην σύσκεψη που έγινε με σκοπό την αναδιοργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτοί ήταν οι εξής: 1) η διατήρηση της υγείας, 2) η ανάπτυξη των βασικών σχολικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, ικανότητα για έκφραση, προφορική, αρίθμηση κ.λ.π., 3) η ανάπτυξη της αξιόλογης οικογενειακής ζωής, 4) η επαγγελματική αποκατάσταση, 5) η πολιτικοποίηση, 6) η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα διάφορα μέσα ψυχαγωγίας που του προσφέρονται και 7) η ηθικοποίηση. (Γ. Φλουρή, Αθήνα 1983, σελ. 85).

Άλλοι εκπαιδευτικοί στόχοι που προέρχονται από έρευνα επιστημόνων, παιδαγωγών, ψυχολόγων, ερευνητών: 1) να αναπτύξουν τα άτομα δεξιότητες που αναφέρονται στην ανάγνωση, την γραφή, την προφορική έκφραση και την αρίθμηση, 2) να αναπτύξουν το αίσθημα της ευταξίας και του αυτοσεβασμού, 3) να αναπτύξουν ένα καλό και ολοκληρωμένο χαρακτήρα, 4) να αναπτύξουν την επιθυμία για μάθηση στο παρόν και μέλλον, 5) να μάθουν να σέβονται τους συνανθρώπους τους και να συνεργάζονται με εκείνους που βρίσκονται στο περιβάλλον τους, 6) να αποκτήσουν την ικανότητα να κρίνουν τις πληροφορίες που δέχονται και να αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκτούν, 7) να αποκτήσουν γενική μόρφωση, 8) να γίνουν χρηστοί και ενάρετοι πολίτες, 9) να είναι σε θέση να κατανοούν τις δημοκρατικές διαδικασίες και να είναι αφοσιωμένοι στα δημοκρατικά ιδεώδη, 10) να διαμορφώσουν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που απαιτεί η οικογενειακή ζωή, 11) να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την εξάσκηση ορισμένου επαγγέλματος, 12) να βοηθηθούν στο να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους και να ψυχαγω-

γούνται όπως πρέπει, 13) να είναι σε θέση να εκτιμούν την πολιτιστική παράδοση και γενικά την ομορφιά του κόσμου.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι απαραίτητοι σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία γιατί αποτελούν το σύστημα αναφοράς όλων των ενεργειών και πράξεων της εκπαίδευσης (Γεωργ. Στυλ. Φλουρή, Αθήνα 1983, σελ. 85).

Δ.4. Λειτουργίες εκπαιδευτικού συστήματος

Τα σχολεία επιτελούν έναν αριθμό λειτουργιών που έχουν ορισθεί κατά ποικίλους τρόπους. Ο Everett Reimer, όρισε το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μια θεσμική ενότητα που επιτελεί τέσσερις λειτουργίες :

1) Κηδεμονευτική μέριμνα, 2) επιλογή για κοινωνικούς ρόλους και κοινωνική θέση, 3) διαμόρφωση αξιών, 4) και γνωστική και διανοητική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, μπορεί κάποιος να συμπεριλάβει και τις λειτουργίες της συναισθηματικής συγκρότησης και της ανάπτυξης της βούλησης.

Ο K.A.Anderson διέκρινε : 1) την προπαρασκευαστική λειτουργία, δηλαδή τον εντοπισμό όσων είναι εκλέξιμοι για διάφορα επαγγέλματα, και τον εξοπλισμό τους με γενική «μόρφωση», 2) την λειτουργία της κοινωνικοποίησης, δηλ. την εσωτερίκευση από το άτομο των αξιών της κοινωνίας του και την προετοιμασία του για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή με άμεση και έμμεση κατήχηση, 3) την λειτουργία της διαφοροποίησης των ατόμων, δηλ. την εκλεκτική απομόνωση ή τον διαχωρισμό του ατόμου σε μερικές ή πολλές απόψεις από την κουλτούρα των πιο πολλών συμπολιτών του, 4) την λειτουργία της επιλογής και της διάπλασης των διαφόρων ελίτ, δηλ. την επιλογή προσώπων για θέσεις στα διάφορα κοινωνικά στρώματα και την τοποθέτησή τους στις διάφορες ειδικότητες σε όλα τα επίπεδα, και 5) την λειτουργία της διαίωνισης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και του πνευματικού οικοδομήματος. (Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 38 - 39).

Δ.5. Κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και διαδικασίας

Μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας θα περιελάμβανε, τουλάχιστον τα ακόλουθα σημεία - κριτήρια:

1. Σκοπός της Παιδείας - δηλ. σε τι αποβλέπει, τι επιδιώκει η όλη διαδικασία της Παιδείας.
2. Ορθολογιστικότητα των σκοπών - δηλ. ποια λογική υποστηρίζει την επιλογή αυτών των σκοπών.
3. Συνάφεια και ακολουθία μεταξύ σκοπών και μέσων: δηλ. να βρεθεί ποια είναι η λογική και λειτουργική σχέση ανάμεσά τους.
4. Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των μέσων: δηλ. να βρεθεί ποια είναι η εμπειρική σχέση ανάμεσα στα μέσα και τους σκοπούς.
5. Συνάφεια και ακολουθία μεταξύ μέσων και αποτελεσμάτων: δηλ. να βρεθεί ποια είναι η λογική και λειτουργική σχέση ανάμεσά τους.
6. Συνάφεια και ακολουθία μεταξύ αποτελεσμάτων και σκοπών: δηλ. να βρεθεί ποια είναι η λειτουργική σχέση ανάμεσά τους.
7. Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους σκοπούς: δηλ. να βρεθεί ποια είναι η εμπειρική σχέση ανάμεσά τους.
8. Λειτουργικότητα των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους σκοπούς της Παιδείας και γενικά με τις διαδικασίες της ζωής: δηλ. να βρεθεί ποια είναι η εμπειρική σχέση ή η κατά προσέγγιση σχέση. (Π. Πολυχρονόπουλος, Αθήνα 1981, σελ. 279 - 280).

Τι συνιστά συνάφεια, αποδοτικότητα, λειτουργικότητα κ.τ.λ. δεν είναι αυστηρώς καθορισμένο και επιδέχεται αμφισβήτηση.

Γι' αυτό είναι απολύτως αναγκαίο να δηλώνεται καθαρά και να αιτιολογείται κατάλληλα κάθε εκπαιδευτική επιλογή έτσι ώστε να είναι αντικειμενική η εξέταση και η αξιολόγηση της σχολικής πρακτικής.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, θεωρείται αξιολόγηση: α) ο έλεγχος της πληρότητας της αιτιολόγησης της σκοπιμότητας και της έκτασης της αποδεκτικότητας των σκοπών της παιδείας, β) ο προσδιορισμός της επάρκειας του μετασχηματισμού των σκοπών της παιδείας σε επιμέρους σκοπούς και στόχους και σε μορφωτικές συναλλαγές (εκπαιδευτικά μέσα), και γ) ο καθορισμός του βαθμού συμφωνίας των πραγματικών αποτελεσμάτων με τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το κύριο σύνολο κριτηρίων της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και διαδικασίας είναι τα εξής:

- α) Σαφήνεια (τα νοήματα είναι σαφή και κατανοητά)
- β) Ακολουθία (τα δηλούμενα ιδανικά και αξίες είναι σε αλληλουχία)
- γ) Συνέπεια (τα νοήματα έχουν συνέπεια στο όλο εκπαιδευτικό έργο)
- δ) Αληθινότητα (αυτό που δηλώνεται είναι εκείνο που εννοείται).

(Πολυχρονόπουλος, Αθήνα, 1981, σελ. 279 - 280).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ε.1. Σκοπός και στόχοι του σχολείου

Οι σκοποί και στόχοι του σχολείου συνοψίζονται σε δύο γενικές κατηγορίες: αυτή της απόκτησης γνώσεων και αυτή της καλλιέργειας - διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή (αγωγή). Είναι λανθασμένος ο διαχωρισμός τους ή η υπερεκτίμηση του ενός εις βάρος του άλλου. Κάθε γνώση είναι ασφαλώς εφόδιο για την ζωή, αλλά και ένα άτομο με καλλιεργημένη και αναπτυγμένη την προσωπικότητά του - πράγμα που μπορεί να γίνει κατά ποικίλο τρόπο και από πολλές αφορμές ή ερεθίσματα - έχει ήδη πολύ καλά εφοδιαστεί για να αντιμετωπίσει την ζωή, τα προβλήματά της και τις δυσκολίες της, να αναθρέψει, ανεξάρτητους, κριτικούς, και υπεύθυνους πολίτες, έτοιμους να ασκήσουν τα δικαιώματά τους και τα καθήκοντά τους ως μέλη μιας δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας. (Μ. Παπάζογλου, Αθήνα 1984, σελ. 11-13).

Ο σκοπός της μεταρρύθμισης ΣΙΑ στην Σουηδία (SOU, 1974) με την οποία διευρύνονται σε μεγάλο βαθμό οι αρμοδιότητες του σχολείου και κατά συνέπεια, επιμηκύνεται η σχολική μέρα. Ο ρόλος του κηδεμόνα που έχει αναλάβει το σχολείο, σε μία κοινωνία όπου συνήθως και οι δύο γονείς δουλεύουν έξω από το σπίτι, συνεπάγεται επέκταση των προγραμμάτων υγείας, διατροφής και γενικής πρόνοιας. Νέες κατηγορίες προσωπικού, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσοκόμες και γιατροί, έχουν γίνει μέλη του σχολικού προσωπικού.

Επίσης, ένας ακόμα στόχος του σχολείου είναι να διαπλάσει ηθικά και να μορφοποιήσει ιδεολογικά το νέο άτομο. Με την παρεχόμενη γνώση προετοιμάζει το νέο άτομο να ενταχθεί ως επαγγελματίας ή επιστήμονας στην παραγωγή και με την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του ως «αυριανού πολίτη»

να ενσωματωθεί ιδεολογικά στο κοινωνικό σύστημα. (Μ. Παπάζογλου, Αθήνα 1984, σελ. 11-13).

Οι στόχοι αυτοί υπηρετούνται μεθοδευμένα και ομοιόμορφα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαίδευση, ως περιεχόμενο και λειτουργία, που καθορίζονται βασικά από ένα κέντρο λήψης αποφάσεων - το Υπουργείο Παιδείας - στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος. (Παπάζογλου Μηνάς, Αθήνα 1984, σελ. 11-13).

Ε.2. Λειτουργίες του σχολείου

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος «λειτουργία» (Function - function) όταν γίνεται αναφορά στην «αξιοποίηση» από έξω και μετά - σχολικούς περίγυρους (π.χ. ο τομέας της απασχόλησης, της κατανάλωσης, της ιδεολογίας) των αποτελεσμάτων της σχολικής διαπαιδαγώγησης. Ο όρος «λειτουργία» προϋποτίθεται σε μία μορφή συν - άρθρωσης, σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το υπόλοιπο κοινωνικό - πολιτισμικό σύστημα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 175).

Στον εντοπισμό των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου υπάρχει στην βιβλιογραφία συναίνεση αλλά και διαφωνία ανάμεσα στους ειδικούς (παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους). Ορισμένοι αναφέρουν ως λειτουργία του σχολείου τη «διδασκαλία», την «κοινωνικοποίηση» και την «επιλογή». (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 175).

Στα περισσότερα σύγχρονα κοινωνιολογικά κείμενα στην Ελλάδα, ο κυρίαρχος όρος για την δήλωση κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου είναι ο όρος «αναπαραγωγή» ή «κοινωνική αναπαραγωγή». Με τον όρο αυτό δηλώνεται το αποτέλεσμα που έχει η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (ή ενός τμήματός του) στην διάταξη των κοινωνικών σχέσεων μέσα στον νεοελληνικό κοινωνικό σχηματισμό. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν οι εξής όροι που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν οι λειτουργίες του σχολείου: παροχή προσόντων (qualifikation), ενσωμάτωση (integration), νομιμοποίηση (legitimation), επιλογή (selection), κατανομή (allokation) αναπαραγωγή (Reproduction). (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της παροχής προσόντων (qualifikation) αναφέρεται στην αποστολή του σχολείου να παρέχει μέσω της

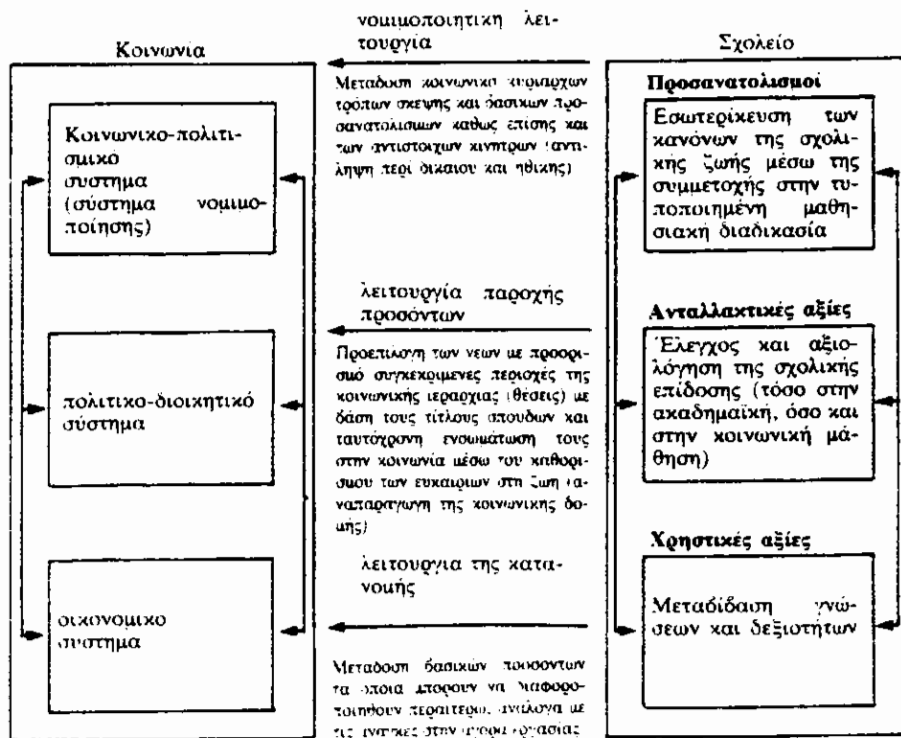
σχολικής διαπαιδαγώγησης στους μαθητές εκείνες τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται για την συμμετοχή τους στην εξωσχολική και μετασχολική ζωή. Όλα αυτά τα προσόντα κρίνονται απαραίτητα για την ζωή των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες, και το σχολείο ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο οφείλει να τα μεταβιβάσει στους νέους. Πρόκειται για τις βασικές ικανότητες , για τα βασικά προσόντα που απαιτούνται όχι μόνο στον τομέα της απασχόλησης αλλά και στους υπόλοιπους τομείς της κοινωνικής ζωής. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της ενσωμάτωσης (integration) αφορά το αποτέλεσμα που έχει εκείνη η κατηγορία σχολικής μάθησης μέσω της οποίας ο μαθητής γνωρίζει και εσωτερικεύει (οικειοποιείται, υιοθετεί), τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα (αξίες, προσανατολισμούς, αυτονόητες παραδοχές) έτσι ώστε να προκύψει η γενική «πολιτισμική συναίνεση» στην κοινωνική ζωή, να εξασφαλίζεται η κυριαρχία των συγκεκριμένων πολιτισμικών προτύπων, και να προωθείται η «ενσωμάτωση» των νέων στο ισχύον κοινωνικο - πολιτισμικό σύστημα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της νομιμοποίησης - όταν ο όρος δεν έχει περίπου το ίδιο περιεχόμενο με τον όρο ενσωμάτωση - αφορά εκείνο το αποτέλεσμα σχολικής μάθησης και διαπαιδαγώγησης που έχει σχέση με την δικαιολόγηση στην συνείδηση του μαθητή των σχολικών πρακτικών και την δικαίωση των συνεπειών που έχουν για τον ίδιο τον μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο οι πρακτικές αυτές (π.χ. η δικαίωση της αρχής επίδοσης, η δικαίωση της αρχής της κυριαρχίας) . Έτσι η λειτουργία της νομιμοποίησης συνδέεται άμεσα με την επόμενη λειτουργία, την λειτουργία της επιλογής, αφού η επιλογή γίνεται με κριτήριο την επίδοση των μαθητών. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της επιλογής ή της κατανομής αφορά εκείνο το είδος των αποτελεσμάτων, της σχολικής μάθησης που έχουν σχέση με το είδος της μετασχολικής βιογραφικής τροχιάς του μαθητή, και συγκεκριμένα με τις πιθανότητες να καταλάβει μια θέση στην πυραμίδα των κοινωνικών θέσεων. Εμπειρικές έρευνες που έγιναν στην Ευρώπη και στην Αμερική δείχνουν ότι τόσο η διάρθρωση των διαφόρων βαθμίδων και γενικά η εσωτερική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και οι σχετικές πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (εξετάσεις) καταλήγουν σε μία τέτοια μορφή επιλογής, η οποία ευνοεί συστηματικά τα παιδιά που προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, τα οποία έχουν συστηματικά μεγαλύτερες πιθανότητες να καταλάβουν μια θέση στην κοινωνική ιεραρχία, παρόμοια με εκείνη των γονέων τους. Υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που δείχνουν ότι αυτή η μεταβίβαση «κοινωνικών προνομίων» μέσω του σχολείου δεν είναι αποκλειστικά φαινόμενο του καπιταλιστικού σχολείου σε μη καπιταλιστικές, σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176-177).

Με τον όρο αναπαραγωγή δηλώνεται στην βιβλιογραφία η συνολική πια λειτουργία του σχολείου, το συνολικό αποτέλεσμα που έχουν οι επιμέρους λειτουργίες του στην μορφή που παίρνει η διάταξη των κοινωνικών σχέσεων. Οι Groddeck και Wulf απεικονίζουν την συνολική αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου με την βοήθεια του παρακάτω σχήματος. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 177).



Μερικοί, τέλος, παιδαγωγοί προσθέτουν δύο ακόμα λειτουργίες του σχολείου: την ανανεωτική (ή χειραφετική) και την κρουστωδιακή. Η πρώτη αφορά εκείνα τα αποτελέσματα της σχολικής διαπαιδαγώγησης που επιτρέπουν στον μαθητή την κριτική αμφισβήτηση των κοινωνικο - πολιτισμικών «παραδεδεγμένων» και την ανανέωση των κοινωνικών σχέσεων, ή ενός περιορισμένου αριθμού τους. Η δεύτερη αφορά την ίδια την παρουσία των μαθητών στο σχολείο ως προσφορά του σχολείου απέναντι στην οικογένεια και την οικονομία. Η οικογένεια «απαλλαγμένη» πια από τα παιδιά μπορεί να παίξει τον «οικονομικό» της ρόλο. Η οικονομία πάλι, μπορεί να απορροφήσει την εργατική δύναμη η οποία έχει αποδεσμευθεί από τον «παιδαγωγικό» της ρόλο. . (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 178).

Όσο για την ανανεωτική λειτουργία του σχολείου, θ μπορούσε να υπαχθεί στις υπόλοιπες, και να θεωρηθεί ως ιδιαίτερη πραγμάτωση της λειτουργίας παροχής προσόντων, με την παροχή πιο σύγχρονων προσόντων, της επιλεκτικής λει-

τουργίας με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και της λειτουργίας της ενσωμάτωσης, με την καλλιέργεια της κριτική ικανότητας των μαθητών. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 179).

Τέλος θα πρέπει να τονιστεί, ότι χρειάζεται ένα διαφορετικό σχήμα για την διατύπωση κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου, και συγκεκριμένα ένα σχήμα που να είναι συνεπέστερο από τα προηγούμενα στο θεωρητικό επίπεδο, αλλά εξίσου περιεκτικό ως προς τον βαθμό αποτύπωσης των εμπειρικά υπαρκτών λειτουργιών του σχολείου.

Πρίν αναφερθούμε στις λειτουργίες των σύγχρονων σχολείων των βιομηχανικών κοινωνικών - τουλάχιστον των λεγόμενων κοινωνιών «Δυτικού τύπου» πρέπει να δώσουμε έναν ορισμό του όρου «Λειτουργία». Με τον όρο «λειτουργία» του σχολείου (κυρίως των ιδρυμάτων της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) δηλώνεται ότι με την διαμεσολάβηση του σχολείου μεταβιβάζεται, στους μαθητές, έτσι ώστε η έξω - και μετασχολική κοινωνική χρήση αυτού που μεταβιβάζεται να μπορεί να μεταφράζεται σε δράση - ή απουσία δράσης - η οποία σημασιοδοτείται όχι απλώς ατομικά, αλλά κοινωνικά, να αποκτά δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο «νόημα» μέσα στο σύστημα των κοινωνικο - πολιτισμικών συντεταγμένων. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 181).

Οι λειτουργίες που εμφανίζουν τα σύγχρονα σχολεία είναι οι εξής:

1. Μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων (τεχνική λειτουργία). Με τον όρο «τεχνικά στοιχεία» εννοούμε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την τεχνική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι τα λειτουργικά στοιχεία της μάθησης, τα οποία αντιστοιχούν στην διεκπεραιωτική διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δεν εί-

ναι πάντοτε απλά, επειδή ούτε η τεχνική πλευρά της κοινωνικής ζωής είναι πια τόσο απλή. Η εκμάθηση της γραφής και της αριθμητικής ως τεχνικές συνθέτουν την παραπάνω λειτουργία του σχολείου όσο την συνθέτει και η εξοικείωση με την εκμάθηση της ηλεκτρονικής «γραφής και αρίθμησης». Η μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων ανταποκρίνεται στην απαίτηση της κοινωνικής ζωής για αποτελεσματική διάταξη των επι μέρους ενεργημάτων στο πλαίσιο της επίτευξης κάποιου σκοπού, δηλ. στην απαίτηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για «μέθοδο» - όποια μέθοδο. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 181).

2. Μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων (ιδεολογική λειτουργία). Με τον όρο «κανονιστικά στοιχεία» εννοούμε τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία στο σχολείο αποτελούν αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης και που αναφέρονται στην πρακτική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση - η πράξη - μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό, προϋποθέτει πρόθεση, προσανατολισμό, κανόνες και στρατηγικές. Τα κανονιστικά αυτά στοιχεία της ανθρώπινης δράσης στηρίζονται σε πλέγματα αξιών, τα οποία μπορεί να αφορούν τόσο μια αυτονόητη παραδοχή, όπως π.χ. την παραδοχή για τον «ορθό» τρόπο αμφίεσης, όσο και μια ρητή και επεξεργασμένη κοσμοθεωρία και βιοθεωρία (ιδεολογία). Η λειτουργία του σχολείου που αφορά την μεταβίβαση δεοντολογικών στοιχείων, συνδέει από την μία μεριά το σχολείο με την κανονιστική πλευρά των κοινωνικοπολιτισμικών συντεταγμένων μέσα στις οποίες κινείται ο μαθητής έξω και μετασχολικά, ενώ από την άλλη συνδέει μεταξύ τους τις ίδιες τις σχολικές πρακτικές, παρουσιάζοντας τις εί-

τε ως αναγκαίες , είτε ως επιθυμητές, είτε ως επιθυμητές, είτε ως δικαιολογημένες. Η νομιμοποίηση τόσο των ενδοσχολικών (π.χ. της πρακτικής της αξιολόγησης της επίδοσης, του προσανατολισμού του σχολείου στην αρχή της επίδοσης), όσο και των εξωσχολικών (π.χ. όποιος αποδίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα, όποιος συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις δεν έχει να φοβηθεί τίποτε κ.λ.π.) ανήκει σ' αυτή τη λειτουργία του σχολείου. Γι' αυτό δεν είναι ανάγκη να την θεωρήσουμε ως πρόσθετη , ξεχωριστή λειτουργία. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 181-182).

3. Μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης. (επιλεκτική λειτουργία). Με τον όρο «κοινωνική θέση» δεν εννοούμε απλώς το συγκεκριμένο επάγγελμα που ασκεί ένα άτομο, ούτε απλώς τη συγκεκριμένη του τροχιά και πορεία μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά το στίγμα του μέσα σε ένα ιεραρχικά διαρθρωμένο σχηματισμό, σε ένα σχηματισμό δηλαδή που για τα άτομα που τον συναποτελούν επιτρέπει σχέσεις του τύπου: «ανώτερος - κατώτερος». Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της «αξίας» του μαθητή, και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες. Προϋποθέτει ως ένα βασικό βαθμό την μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων, γιατί ορισμένα από αυτά θα αποτελέσουν τα «τεκμήρια» για την επίδοση του μαθητή, η οποία εμφανίζεται πάντοτε δειγματικά- ποτέ δεν ελέγχεται αθροιστικά το σύνολο των συσσωρευμένων τεχνικών στοιχείων. Από την άλλη μεριά, προϋποθέτει την λήψη αποφάσεων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, το «δείγμα» της επίδοσης που θα αξιολογηθεί, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τους

«λόγους» της αξιολόγησης κ.λ.π. έτσι ώστε στο τέλος να προκύψει μία ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης. Η ιεραρχία αυτή ορίζεται ως ιεραρχία ποιότητας, και αποτελεί τον πρώτο επίσημο σταθμό στην πορεία του μαθητή μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτέλεσμα της οποίας είναι η κατάταξή του σε μια «σειρά προτεραιότητας». Η προτεραιότητα ορίζει το δικαίωμα πρόσβασης στην επιθυμητή περιοχή της κοινωνικής ιεραρχίας, και είναι πιθανόν λογική: αν η θέση μου στην «σειρά προτεραιότητας» που θεσπίζει το σχολείο μέσω της καθιέρωσης της ιεραρχίας ποιότητας είναι καλή, έχω αυξημένες πιθανότητες πρόσβασης σε εκείνη την περιοχή της κοινωνικής ιεραρχίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «ανώτερης» (προσοδοφόρο επάγγελμα, υψηλότερο γόητρο, λιγότερη εξάρτηση, μεγαλύτερη εξουσία πάνω σε άλλους). Αντίθετα αν η σειρά στην «σειρά προτεραιότητας» δεν είναι καλή, οι πιθανότητες πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας είναι αντίστοιχα χαμηλές. Είναι προφανές ότι η ιεράρχηση των κοινωνικών θέσεων (π.χ. του επαγγέλματος, του προτύπου κατανάλωσης, του γόητρου) και η πυραμίδα που προκύπτει από την ιεράρχηση αυτή είναι το προαπαιτούμενο για την καθιέρωση κάθε «σειράς προτεραιότητας». Άλλωστε, η «σειρά προτεραιότητας» ως θεμιτή διαδικασία για την πρόσβαση στις βαθμίδες της πυραμίδας, δεν έχει καμία εσωτερική σχέση με την κοινωνική ιεραρχία, δεν εξυπακούεται δηλαδή από το ίδιο το γεγονός της ιεραρχίας. Η καθιέρωσή της και η χρήση της ως «μεθόδου» για την διάταξη των κοινωνικών σχέσεων μάλλον έχει στενή σχέση με την αστική ιδεολογία και συγκεκριμένα με την αρχή της ισότητας, με

την έννοια του δικαιώματος για ίση μεταχείριση. Η «σειρά προτεραιότητας ως μέθοδος διευθέτησης της κοινωνικής κινητικότητας, προκύπτει ως συμβιβασμός ανάμεσα στο αναγνωρισμένο δικαίωμα όλων των πολιτών στις μετα - φεουδαρχικές κοινωνίες να διεκδικήσουν οποιαδήποτε κοινωνική θέση , και στην πεζή πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία δεν είναι δυνατόν όλοι να καταλάβουν θέσεις για λίγους. Όλες οι ανοιχτές δημοκρατικές κοινωνίες που από την μια μεριά διακηρύσσουν την αρχή της ισότητας στην μόρφωση, αλλά από την άλλη είναι υποχρεωμένες να κάνουν κάποια επιλογή, αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο πρόβλημα νομιμότητας αυτής της επιλογής, και αναπτύσσουν κατά καιρούς διάφορες στρατηγικές «εξισορρόπησης». Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 182-183).

Στην Διεθνή βιβλιογραφία η παραπάνω λειτουργία αναφέρεται και ως επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Υπάρχουν όμως ορισμένα θεωρητικά ερωτήματα ως προς την συμμετοχή του σχολείου στην διεκπεραίωση αυτής της επιλογής, ή στην κατασκευή της «σειράς προτεραιότητας», κατασκευάζει το ίδιο το σχολείο την «σειρά προτεραιότητας» ή , απλώς επικυρώνει μια ήδη υπάρχουσα, η οποία πριν φτάσει ο μαθητής στο σχολείο δύσκολα εντοπίζεται; Αναδύεται η σειρά αυτή μέσα στο σχολείο εξ αιτίας των εσωτερικών του λειτουργιών, ή επισημοποιείται μέσα στο σχολείο με την βοήθεια συγκεκριμένων πρακτικών μια υπαρκτή διαφοροποίηση, η οποία μετασχηματίζεται σε «σειρά προτεραιότητας»; (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 183).

Από την διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι μάλλον συμβαίνει το δεύτερο. Η «σειρά προτεραιότητας» στο σχολείο και η σχετική επιλογή προκύπτει από την συνδυασμό των παιδαγωγικών ρόλων της οικογένειας και του σχολείου (NEMITZI

1985). Η διαπίστωση αυτή λογικά οδηγεί στην μετατόπιση της όποιας αντισταθμιστικής αγωγής - αν υιοθετήσει κανείς μια τέτοια πρόταση - σε όλο και πιο χαμηλή βαθμίδα . Ποιος , όμως είναι ακριβώς ο ρόλος της οικογένειας στην μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης στα νεώτερα μέλη της, ή καλύτερα, τι είδους «συντονισμός» είναι αυτός ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, έτσι ώστε στο τέλος να επιτυγχάνεται η μεταβίβαση των κοινωνικών σχέσεων, δεν είναι ακόμα αρκετά σαφές. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι υπάρχει ένα πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στο σχολείο - το οποίο είναι προσανατολισμένο στα πρότυπα της μεσαίας τάξης - και στην οικογένεια των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, έτσι ώστε ο μαθητής με την αντίστοιχη κοινωνική καταγωγή είναι από την αρχή σε μειονεκτική θέση, ενώ ορισμένοι άλλοι βλέπουν το σχολείο ως ιδιόμορφο πολιτισμικό χώρο, και την οικογενειακή «κουλτούρα» (δηλ. την επικοινωνία μέσα στην οικογένεια) των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να προσαρμόζεται στα σχολικά πρότυπα δηλαδή να «σχολειοποιείται». (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 185).

Ιδιαίτερα για το σημερινό νεοελληνικό σχολείο ο ισχυρισμός ότι στο πλαίσió του συντελείται η κοινωνική επιλογή, και μέσω αυτής η αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας, απαιτεί, νομίζουμε κάποια προσοχή. Το ζήτημα δεν είναι τόσο αν το σχολείο διαμορφώνει εξ' αρχής, ή επισημοποιεί και επικυρώνει μια προϋπάρχουσα διαφοροποίηση, στην οποία δίνει συγκεκριμένο σχήμα, εδώ το ζήτημα μάλλον φαίνεται να έχει λυθεί υπέρ της δεύτερης άποψης. Το ερώτημα είναι λίγο διαφορετικό: ποιοι είναι οι «τόποι» αυτής της προκαταρκτικής διαμόρφωσης της «σειράς προτεραιότητας»; . (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα φέρνει στο προσκήνιο τρεις μάλλον παραμελημένους «τύπους» πολιτισμικούς

και συνακόλουθα μορφωτικής διαφοροποίησης : τις ομάδες συνομηλίκων, την οικοδιδασκαλία και το φροντιστήριο.

Ο διαμορφωτικό ρόλος των άτυπων ομάδων και ιδιαίτερα των άτυπων ομάδων σχολικής ηλικίας, έχει τονιστεί ήδη από παλιά. Ο ρόλος των ομάδων αυτών δεν συνίσταται τόσο στο είδος του επικοινωνιακού μέσου και στην σχέση του προς το αντίστοιχο του σχολείου («περιορισμένη» - «επεξεργασμένη» γλωσσική χρήση), όσο στην ανάπτυξη κινήτρων και προσανατολισμών που έχουν σχέση με την σχολική μάθηση - και πρώτα- πρώτα η αναγνώριση και η εκτίμηση της προσωπικότητας και των αντίστοιχων ικανοτήτων του ατόμου μέσα στην ομάδα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Η οικοδιδασκαλία, ή το «ιδιαιτέρο μάθημα», ανήκει στις κατ' εξοχής «ντόπιες» πρακτικές, όχι με την έννοια ότι αποτελεί γέννημα της δημιουργικής φαντασίας των Νεοελλήνων και τεκμήριο του Ελληνικού δαιμονίου - ο Έρβαρτος άρχισε την καριέρα του με την εκπαίδευση οικοδιδασκάλων - αλλά με την έννοια ότι αποτελεί κοινό μυστικό, το οποίο το μόνον Υπουργείο Παιδείας παραδέχεται και «πολεμά» , ξέροντας ότι δεν πρόκειται να πείσει κανέναν για τίποτε, οι δε εκπαιδευτικοί και ορισμένοι σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αρνούνται να το παραδεχτούν και το καταδικάζουν, καταδικάζοντας μαζί και το «σύστημα» που «έκανε» τους εκπαιδευτικούς φτωχούς αλλά εφευρετικούς (η οικοδιδασκαλία είναι παράνομη και γίνεται εκτός ωραρίου), ξέροντας όμως κι εκείνοι ότι η οικοδιδασκαλία συνεχίζεται. Η οικοδιδασκαλία αποτελεί μία ακραία και κραυγαλέα περίπτωση που ενισχύει το επιχείρημα του NEMITZ για τη «σχολειοποίηση» της οικογένειας: η οικογένεια όχι μόνο υιοθετεί σχολικά πρότυπα στην επικοινωνία της, αλλά κάνει καταμερισμό εργασίας και ορίζει μία σφαίρα δραστηριότητας (την οικοδιδασκαλία) ως απόλυτα σχολική. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Το φροντιστήριο είναι ο τρίτος «τόπος» προκαταρκτικής διαμόρφωσης της σειράς προτεραιότητας και - μαζί με την οικοδιδασκαλία - ο κατ' εξοχής «τόπος» διαμόρφωσής της. Αποτελεί κοινή παραδοχή, από τις πιο αυτονόητες, ότι στο φροντιστήριο δεν πάει κανείς για να διευρύνει το μορφωτικό του ορίζοντα, αλλά και για δύο πράγματα: να προετοιμαστεί για τις εξετάσεις του σχολείου και να προετοιμαστεί για τις γενικές εξετάσεις. Και τα δύο είδη των εξετάσεων είναι εκδηλώσεις της λειτουργίας της επιλογής. Το φροντιστήριο, συνεπώς, υπάρχει επειδή υπάρχει η «σειρά προτεραιότητας» και αν η πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. ρυθμίζονταν με άλλη διαδικασία - π.χ. με κλήρο, όπως απελπισμένα έχουν προτείνει μερικοί - είναι σίγουρο ότι οι φροντιστές θα έπρεπε να αλλάξουν επάγγελμα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Για τους παραπάνω λόγους είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς η συμβολή του σχολείου όχι απλώς στην επικύρωση, αλλά και στην διαμόρφωση της «σειράς προτεραιότητας». Στην νεοελληνική κοινωνία η ενορχήστρωση της «σειράς προτεραιότητας» κοστίζει πανάκριβα: ο φορολογούμενος πληρώνει το σχολείο για να την αναλάβει, το σχολείο παραπέμπει στο φροντιστήριο, για να περάσουν οι μαθητές τις εξετάσεις του. Αλλά το φροντιστήριο κοστίζει, καθώς και η οικοδιδασκαλία. Και για να μην ειπωθεί ότι μόνο οι εύποροι μαθητές έχουν το δικαίωμα να περνάνε τις εξετάσεις του σχολείου μαθαίνοντας αυτά που υποτίθεται ότι προσφέρει το σχολείο, στο φροντιστήριο ή στο σπίτι τους, ιδρύθηκαν και τα Μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα, τα οποία χρηματοδοτούνται πάλι από τον φορολογούμενο για να μάθουν οι αποτυχημένοι στις εξετάσεις μαθητές πάλι αυτά που υποτίθεται ότι όφειλαν να μάθουν στο σχολείο. Για να μάθει λοιπόν κανείς αυτά που υποτίθεται ότι προσφέρει το σχολείο, πρέπει να ιδρυθούν δύο ή τρία παρασχολεία. Το επίσημο σχολείο και το προσωπι-

κό που εργάζεται σ' αυτό ιδίως στην Μέση Εκπαίδευση - πέτυχε κάτι προφανές στα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά: κατόρθωσε να μεταφέρει το μέτωπο της επιλογής σε εξωσχολικούς κοινωνικούς χώρους, να απαλλαγεί εν μέρει από την τριβή που υποχρεωτικά συνεπάγεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού σ' αυτήν την μάχη για την διεκδίκηση καλής «σειράς προτεραιότητας» για να καταγράψει δίκην σειсмоγράφου τις έτοιμες πια διαφορές. Από την πρώτη γραμμή του πυρός στην μάχη για την κατάρτιση της «σειράς προτεραιότητας», κατάφερε να μετακινηθεί μετόπισθεν. Από μάχιμη μονάδα έγινε μετόπισθεν. Από μάχιμη μονάδα έγινε επιτελική μονάδα. . (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 185).

4. Η περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης (Κουστωδιακή Λειτουργία).

Πρόκειται για την κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου, για την οποία έχει γίνει ήδη λόγος. Η παρουσία των μαθητών στο σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο - έστω και αν ο ρόλος αυτός περιορίζεται στην απλή παρουσία τους στο περιβάλλον των παιδιών - και τους επιτρέπει έτσι να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης. Το κοινωνικό αίτημα για την γενίκευση της προσχολικής αγωγής και την ίδρυση παιδικών σταθμών σε εθνική κλίμακα σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα της «διάθεσης» και της «φύλαξης» των νεαρών ατόμων τις ώρες που οι γονείς τους είναι απασχολημένοι. Η μετακίνηση των παιδιών στο σχολείο επιτρέπει στο σύστημα απασχόλησης να αξιοποιήσει το απαιτούμενο εργατικό δυναμικό, ενώ από την άλλη μεριά η παρουσία των μαθητών στο σχολείο είναι «εγγυημένη», γιατί είναι ελεγχόμενη. Το προσωπικό του ιδρύματος αναλαμβάνει την ευθύνη της ασφαλούς και αξιοπρεπούς διαβίωσής τους κατά την διάρκεια της παραμονής στον χώρο του σχολείου. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 185 - 186).

Ε.3. Βασικές παιδαγωγικές αρχές του σχολείου

Από τις αρχές του αιώνα μας ως σήμερα η διδασκαλία έπαιξε ποικίλους ρόλους μέσα στα σχολεία σε διάφορα κάθε φορά επίπεδα και με διαφορετικούς στόχους ανάλογα με τις κυριαρχούσες , κατά περίπτωση ιδεολογικές και κοινωνικές κατευθύνσεις. Γι' αυτό και δεν είναι παράξενο που η διδασκαλία αποτέλεσε κέντρο εξαιρετικού ενδιαφέροντος για παιδαγωγούς, φιλόσοφους, ερευνητές , κοινωνιολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και πολιτικούς.

Με την αντιπαράθεση πολλών απόψεων σχετικά με την σύγχρονη διδασκαλία δημιουργήθηκαν πολλοί προβληματισμοί και αλλαγές. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35).

Στο θέμα της αλλαγής υπάρχουν δύο επιρροές που αλληλοσυγκρούονται. Η μία είναι η παραδοσιακή που στο θέμα της διδασκαλίας υποστηρίζει την γνωστή στρατηγική που βασίζεται σε γνώσεις, σε δοκιμασμένες τεχνοτροπίες (στην τάξη όλοι πάντα στην ίδια θέση, ίδια δουλειά για όλους, αντιγραφή, ανάκληση των γνώσεων μέσω της μνήμης κ.λ.π.).

Η άλλη επιρροή απορρέει από την καινούρια πραγματικότητα που δημιουργεί καινούριες ανάγκες που παραμένουν ανικανοποίητες με τις παλιές λύσεις.

Σε πολλές εξελιγμένες χώρες έχουν βρεθεί κάποιοι νέοι διδακτικοί προσανατολισμοί.

Στα σχολεία του τόπου μας όμως μπορούμε να πούμε πως δεν έχουμε ιδιαίτερους ή διαμορφωμένους προσανατολισμούς , οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις μορφές δεοντολογίας που επιβάλλει η σύγχρονη αγωγή.

Με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών αρχών είναι δυνατόν να δημιουργηθεί μέσα στην σχολική τάξη ένα κλίμα πρόσφορο από την μία μεριά για την ανάπτυξη της μάθησης

και από την άλλη για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35-37).

α) Η αρχή της αναγνώρισης και παραδοχής

Η νέα παιδαγωγική από την εποχή του J.J.Rousseau δεν έπαψε να τονίζει το σεβασμό της φύσης του παιδιού. Η θέση αυτή δείχνει από την μία μεριά την ιδιαιτερότητα με την οποία αναπτύσσεται το παιδί και από την άλλη το σεβασμό προς τον άλλο άνθρωπο. Στην λειτουργία της μετάδοσης των γνώσεων από τον δάσκαλο δεν είναι βέβαια δυνατόν να μην λαμβάνεται υπόψη ο εκπαιδευόμενος, αλλά και ο εκπαιδευόμενος πρέπει να προσβλέπει στις θέσεις του δασκάλου. Το ίδιο πρέπει να συμβαίνει φυσικά και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35-37).

β) Η αρχή της επιστημονικής και παιδευτικής εντιμότητας.

Ο δάσκαλος στο σχολείο μπορεί να έχει την εντύπωση ότι σε μερικές περιπτώσεις πρέπει να αποκρύπτει το επιστημονικά ορθό, για να ωραιοποιεί την πραγματικότητα ή για να μην δίνει στοιχεία που ενδεχομένως θα παραποιηθούν από τα παιδιά. Η προσπάθεια μάλιστα του δασκάλου να αποκρύπτει την πραγματικότητα, πολλές φορές είναι τόσο φανερή ώστε οι μαθητές του παρακολουθούν με μειδίασμα δείχνοντας έτσι ότι δεν τον πιστεύουν.

Κάτι παρόμοιο επίσης συμβαίνει όταν οι μαθητές θέτουν ένα ερώτημα στο οποίο ο δάσκαλος εκείνη τη στιγμή δεν είναι έτοιμος να απαντήσει και προσπαθεί, με διάφορα «μεγάλα λόγια» να καλύψει την άγνοιά του, ενώ θα μπορούσε εύκολα και με αξιοπρέπεια να δηλώσει την ακριβή απάντηση. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35-37).

Έλλειψη επίσης εντιμότητας έχουμε όταν επιτρέπεται στους μαθητές να εμφανίζουν ως δική τους εργασία, εργασία που έχει γίνει από άλλους ή αντιγραφές. Το φαινόμενο αυτό είναι πολύ διαδεδομένο στο σχολείο και πρέπει να αναφέρεται με σωστό τρόπο από τον δάσκαλο. Ο μαθητής δεν μειώνεται εάν δηλώσει ότι τον βοήθησαν οι γονείς του ή ότι χρησιμοποίησε ένα βοήθημα. Αντίθετα η προσφυγή σε άλλες πηγές πρέπει να επαινείται γιατί δείχνει φιλέρευνο πνεύμα. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35-37).

γ) Η αρχή της ατομικής ιδιαιτερότητας.

Ο κάθε μαθητής αποτελεί ιδιαίτερη οντότητα που απέχει πολύ από τον συμμαθητή του και είναι γνωστό στους περισσότερους δασκάλους. Επισημαίνεται όμως αυτή η ιδιαιτερότητα γιατί στην πράξη συχνά οι δάσκαλοι ξεχνούν αυτό το τόσο σημαντικό στοιχείο και «ισοπεδώνουν» το επίπεδο και το ρυθμό μάθησης. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35-37).

δ) Η αρχή της ελεύθερης συμμετοχής.

Η νέα αγωγή σε σχέση με την παλιά μιλά διεξοδικά για την ανάγκη ελεύθερης έκφρασης, εκδήλωσης και αυθόρμητης συμμετοχής του παιδιού στο διδακτικό έργο. Η ελεύθερη συμμετοχή του εξάλλου αποτέλεσε ιδιαίτερο χαρακτηριστικό πολλών νέων διδακτικών μεθόδων και ιδιαίτερα της μεθόδου Montessori. Ο μαθητής κάτω από την αυστηρή καθοδήγηση επιτυγχάνει βέβαια στον τομέα των γνώσεών του ορισμένες καλές επιδόσεις αυτό όμως συμβαίνει γιατί κατορθώνει καθώς βρίσκεται κάτω από την επίδραση της επιβολής του εκπαιδευτικού να μιμείται τα λόγια και τις πράξεις του. Οι επιτυχίες ό-

μως αυτές είναι επιφανειακές και παροδικές. Μόλις ο μαθητής απομακρυνθεί από το πειστικό περιβάλλον, λησμονεί τις υποδείξεις, τις προτροπές και τις σοβαροφανείς συμβουλές, οι οποίες δεν του ταιριάζουν και εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που υποδεικνύει το σχολείο (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35-37).

ε) Η αρχή της ατομικότητας

Ο δάσκαλος μπορεί να διαγνώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή του με την συστηματική παρατήρηση και τα διάφορα τέστς. Μέσα στην τάξη και στις διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής παρουσιάζονται πολλές ευκαιρίες για την διάγνωση της ατομικότητας των μαθητών. Ο τρόπος που εργάζεται ο κάθε μαθητής, οι ερωτήσεις που υποβάλλει, η επινοητικότητα του, η συμπεριφορά του κ.λ.π. αποτελούν πολύτιμα στοιχεία για να γνωρίσει ο δάσκαλος την ατομικότητά του. Η παρατήρηση του μαθητή σε ανύποπτο χρόνο, όπως στο διάλειμμα, στο παιχνίδι, στις εκδρομές κ.λ.π., οδηγεί τον δάσκαλο σε ασφαλέστερα συμπεράσματα, που είναι σχετικά με την ατομικότητά του, γιατί τότε εκδηλώνεται πιο αυθόρμητα, πιο ανεπηρέαστα και πιο ελεύθερα. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169-172).

Ο δάσκαλος συμπληρώνει τις παρατηρήσεις του για την ατομικότητα των μαθητών του με τις πληροφορίες που πρέπει να ζητά από τους γονείς τους. Πολλά παιδιά Δε συμπεριφέρονται το ίδιο στο σχολείο και στο σπίτι. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, με σκοπό την διάγνωση της ατομικότητας του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση για να διαγνώσει με επιτυχία ο δάσκαλος την ατομικότητα του κάθε παιδιού είναι να αποκτήσει την εμπιστοσύνη του και την εμπιστοσύνη των γονέων του. Η παρατήρηση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηρι-

στικά: Να είναι προγραμματισμένη, μεθοδική, ατομική και αντικειμενική.

Βοηθητικά μέσα για την διάγνωση της ατομικότητας των μαθητών είναι τα διάφορα τέστς, όπως της νοημοσύνης, της προσωπικότητας, των ειδικών ικανοτήτων κ.λ.π., εφόσον ο δάσκαλος γνωρίζει να τα εφαρμόζει σωστά. Τα τέστς επαληθεύουν και ελέγχουν τις εντυπώσεις που έχει ο δάσκαλος από την παρατήρηση. Βασική όμως μέθοδος διάγνωσης της ατομικότητας των μαθητών είναι η συστηματική παρατήρηση. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169-172).

Οι παρατηρήσεις του δασκάλου και τα αποτελέσματα των τέστς πρέπει να γράφονται σ' ένα τετράδιο. Ο δάσκαλος στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς πρέπει να διατυπώνει μια γενική κρίση για τα βασικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή του στο δελτίο ατομικότητάς του. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169-172).

στ) Η αρχή της Εξατομικευμένης διδασκαλίας

Ο όρος «εξατομικευμένη διδασκαλία» σημαίνει την προσπάθεια προσαρμογής των διδακτικών ενεργειών στην ατομικότητα του κάθε μαθητή, δηλαδή στην νοημοσύνη του, στα ενδιαφέροντά του, στις κλίσεις του και γενικά στο επίπεδο των ψυχοσωματικών του ικανοτήτων. Για να γίνει με επιτυχία η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169-172).

Η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι αίτημα της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η πλήρης όμως εφαρμογή της απαιτεί πολλές μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι ο περιορισμός του αριθμού μαθητών σε κάθε τάξη, η αλλαγή του συστήματος εξετάσεων και προαγωγής των μαθητών, η

εισαγωγή μαθημάτων με επιλογή, η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης για άτομα που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (καθυστερημένα, ευφυή, απροσάρμοστα παιδιά), η μέριμνα για την καλλιέργεια των ειδικών ικανοτήτων, η χρησιμοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στα σχολεία, η ύπαρξη πλαισίων μαθητικών βιβλιοθηκών κ.τ.λ. Ο εκπαιδευτικός όμως επιβάλλεται και με το σύστημα που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία μας, δηλαδή της ομαδικής κατά τάξεις διδασκαλίας, να δημιουργεί τις απαραίτητες ευνοϊκές συνθήκες και να ενεργεί κατάλληλα, ώστε να εξατομικεύει, όσο γίνεται περισσότερο, την διδασκαλία του. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169-172).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξατομικεύει την διδασκαλία του αν προβαίνει στις παρακάτω ενέργειες:

1. Να γνωρίζει γενικά το επίπεδο ανάπτυξης της τάξης του ως συνόλου και ειδικά την ατομικότητα του κάθε μαθητή του. Στην συνέχεια να φροντίζει να προσαρμόζει κάθε του διδακτική ενέργεια στο επίπεδο ανάπτυξης της τάξης και ταυτόχρονα στην ατομική ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.

2. Να μην δίνει τις ίδιες εργασίες σε όλους τους μαθητές, αλλά διαφορετικές, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις ικανότητες του καθενός.

3. Να χωρίζει τους μαθητές του σε ομάδες, με βάση τις ατομικές κλίσεις, τις επιδόσεις, τα ενδιαφέροντα κ.τ.λ. και να τους αναθέτει ανάλογες ομαδικές εργασίες και υπηρεσίες. Στην συνέχεια να κάνει καταμερισμό της εργασίας μέσα στην ομάδα, ανάλογα με την ατομικότητα του κάθε μέλους της. Για να κάνει μια επιτυχή ταξινόμηση των μαθητών του σε ομάδες ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τον βαθμό των ικανοτήτων και την προσωπικότητα γενικά του κάθε παιδιού. Μαθητές λιγότερο ικανοί και ανώριμοι πετυχαίνουν καλύτερα ό-

ταν εργάζονται μέσα σε ομάδες με λίγα μέλη και λίγο χρόνο. Στην αρχή οι εργασίες που θα δίνονται στην ομάδα πρέπει να είναι απλές και αργότερα πιο σύνθετες. Σημαντική βοήθεια για το σωστό σχηματισμό των ομάδων μέσα στην τάξη προσφέρει και η εφαρμογή της μεθόδου της κοινωνιομετρίας.

4. Να κατανέμει τις επιμέρους ειδικές εργασίες, που είναι απαραίτητες για την εκτύπωση, τη βαθύτερη επεξεργασία και την εμπέδωση των γνώσεων των διδασκικών ενοτήτων, ανάλογα με την ατομική ιδιαιτερότητα των μαθητών του.

5. Να παροτρύνει τους μαθητές του να εκδηλώνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους και να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την εξέλιξή τους.

6. Να διαθέτει ορισμένες ώρες την εβδομάδα για ελεύθερες ατομικές πνευματικές και χειροτεχνικές εργασίες των μαθητών, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους.

7. Να καταμερίζει τις ειδικές εργασίες που απαιτούνται σε κάθε σχολική εκδήλωση (γιορτές, εκδρομές, πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.λ.π.) , ανάλογα με τις δεξιότητες , τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών του.

8. Να καλλιεργεί τον τύπο κάθε μαθητή χωριστά, αλλά και όλων μαζί. Η σύγχρονη ψυχολογία διδάσκει ότι δεν υπάρχουν αμιγείς τύποι. Κανένας μαθητής δεν είναι αμιγής οπτικός ή ακουστικό ή κινητικός τύπος ή έχει αναπτυγμένη μόνο την φαντασία ή την μνήμη ή την κρίση. Σε κάποιον όμως τύπο θα υπερέχει. Την υπεροχή αυτή του τύπου θα πρέπει να την εκμεταλλεύεται περισσότερο ο εκπαιδευτικός, για την μετάδοση και

την αφομοίωση των γνώσεων από τον κάθε μαθητή, χωρίς όμως να παραμελεί και τους άλλους τύπους.

9. Να συμπεριφέρεται στον κάθε μαθητή ανάλογα με το χαρακτήρα του. Στον ασυγκίνητο να προσπαθεί να καλλιεργεί το συναίσθημα. Τον πολύ συναισθηματικό να τον φέρνει σ' επαφή με την πραγματικότητα και να τον κάνει να λογικεύεται περισσότερο. Το λιγόλογο να τον παρακινεί να μιλά περισσότερο και τον φλύαρο λιγότερο. Τον ατίθασο να τον συγκρατεί και να τον νουθετεί και τον δειλό να τον ενθαρρύνει. Στον μαθητή που έχει ηγετικά προσόντα να του δίνει ευκαιρίες να εξωτερικεύει το εγώ του, να του αναθέτει την αρχηγία των ομάδων κ.λ.π.

10. Να κάνει χρήση των αμοιβών και των ποινών, ανάλογα με το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή.

11. Να παίρνει σοβαρά υπόψη του τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Στην γενική νοημοσύνη δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Υπάρχει όμως διαφορά στις επιμέρους ειδικές νοητικές ικανότητες. Επίσης υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην σχολική επίδοση. Σε άλλα μαθήματα υπερέχουν τα αγόρια (μαθηματικά, φυσική, γεωγραφία) και σε άλλα τα κορίτσια (γλωσσικό μάθημα, ξένες γλώσσες, τέχνη, μουσική). Πιο εμφανείς είναι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην προσωπικότητα. Όλες αυτές τις διαφορές πρέπει να τις έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά την διδασκαλία. (Ιωάν. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169 - 172).

Ε.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του σχολείου.

Ο θεσμός του σχολείου διατηρήθηκε σταθερός και αναμφίλεκτος, ενώ μεγάλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα και στην εκπαίδευση του δασκάλου συνέβησαν σ' όλη την διάρκεια της μακραίωνης ζωής του. Κανένας δεν σκέφτηκε να καταργήσει τους δασκάλους και τα σχολεία γιατί οι συνέπειες θα ήταν επιζήμιες για το άτομο και την κοινωνία. (Α. Γιαννικόπουλος, Αθήνα, 1985, σελ. 308-309).

Το σχολείο εξακολουθεί να είναι απαραίτητο και σημαντικό και αυτό εξηγείται με πολλούς τρόπους. Το σχολείο εφοδιάζει τον μαθητή με απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που δεν θα μπορούσε εύκολα να αποκτήσει χωρίς την συστηματική στο σχολείο εργασία. Πόσο π.χ. θα μάθαιναν εκτός σχολείου ανάγνωση και γραφή, που αποτελούν το κλειδί επικοινωνίας με την συσσωρευμένη πείρα αιώνων, ή θα αποστήθιζαν σε ώριμη ηλικία τον Πυθαγόρειο πίνακα πολλαπλασιασμού που είναι η βάση της πρακτικής αριθμητικής;

Το σχολείο λειτουργεί και ως γέφυρα επικοινωνίας της οικογένειας με την κοινωνία. Φέρνει το παιδί σε επαφή με άλλα άτομα, συμμαθητές και δάσκαλο και σε αμεσότερη γνωριμία με τους ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες, που παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του στο οργανωμένο ανθρώπινο περιβάλλον. (Α. Γιαννικόπουλος, Αθήνα, 1985, σελ. 308-309).

Η τάξη και ο ρυθμός της σχολικής ζωής, η εξοικείωση με την πειθαρχία, την εργασία και συνεργατικότητα ασκούν ευεργετική επίδραση στον μετέπειτα βίο του μαθητή · ο επαγγελματικός και κοινωνικός του ρόλος θα οδηγηθεί σε ναυάγιο χωρίς τις αρετές αυτές.

Το σχολείο συμπληρώνει , διορθώνει και αναπληρώνει τις ελλείψεις και τα σφάλματα της οικογένειας · ιδιαίτερα το

νηπιαγωγείο αποτελεί άμεση προέκταση της οικογένειας και ενεργεί ως ευεργετικό αντίβαρο των αδυναμιών μερικών οικογενειών. Παρόλα τα πλεονεκτήματα και την αναγκαιότητά του το σχολείο δεν μπορεί να είναι, όπως όλοι οι θεσμοί, απαλλαγμένο από μικρά ή μεγάλα μειονεκτήματα.

Επίσης το σχολείο ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας, του παιδιού, γιατί στο σχολείο νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα με κοινές επιδιώξεις. Κι αυτό συντελεί στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Το σχολείο είναι το καλύτερο περιβάλλον για την σφυρηλάτηση της κοινωνικότητας του παιδιού. Το παιδί φεύγει από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και μπαίνει μέσα στην μεγάλη κοινωνία του σχολείου, που τα μέλη της έχουν διαφορετική προέλευση. Όλα τα μέλη της σχολικής κοινωνίας έχουν τα ίδια καθήκοντα και τις ίδιες υποχρεώσεις.

Δεν μπορεί κανείς να δεχτεί ότι μια αίθουσα με τέσσερις γυμνούς τοίχους, ένα μαυροπίνακα και αρκετές σειρές θρανίων για να τοποθετούνται σε αυτά ζυγιασμένοι και στοιχισμένοι οι μικροί μαθητές του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου ακόμα, αποτελεί φυσικό περιβάλλον για το παιδί που σφύζει για κίνηση και δίψα για φυσικό περιβάλλον για αισθητηριακές εντυπώσεις. Έχοντας υπόψη του την θλιβερή εικόνα των σχολείων της εποχής του, που δεν διαφέρουν πολύ από τα σημερινά δικά μας, έγραφε μ' ελαφρά δόση υπερβολής ο Μπέρναντ Σώ: «Για το Βασανισμό αθώων ανθρώπων δεν υπάρχει στην γή φρικτότερο πράγμα από το σχολείο. Πρώτα - πρώτα είναι μια φυλακή, αν κι από μερικές απόψεις είναι σκληρότερο από φυλακή. Γιατι στην φυλακή λ.χ. δεν αναγκάζεται κανείς να διαβάζει βιβλία γραμμένα από τους δεσμοφύλακες και τον διευθυντή της». (Α.Β.Γιαννικοπούλου, Αθήνα 1985, σελ. 308 - 309).

Το σχολείο ασκεί πίεση στο παιδί να μάθει, παρότι η τάση για μάθηση είναι έμφυτη στον άνθρωπο. Αυτό συμβαίνει

επειδή το σχολείο επιμένει στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με τις άμεσες ανάγκες του παιδιού, αλλά με εκείνες του κοντινού ή μακρινού μέλλοντός του. Γι' αυτό κατά καιρούς προτάθηκαν και ετέθησαν σε εφαρμογή αρχές που έπαιρναν σοβαρά υπόψη την φύση και τα ενδιαφέροντα του παιδιού στον καταρτισμό των προγραμμάτων και στην όλη οργάνωση της σχολικής εργασίας, αλλά ατυχώς όλων αυτών των σχολείων η ζωή υπήρξε ανέλπιστα για του ιδρυτές τους σύντομη. Ο κοινός παρονομαστής όλων των ριζοσπαστικών μεταρρυθμίσεων που σημειώθηκαν στην σχολική οργάνωση κατά το παρελθόν, ήταν η παραχώρηση ελευθερίας στους μαθητές να ακολουθήσουν τις προσωπικές τους ροπές και επιθυμίες στην επιλογή των διδακτέων μαθημάτων, το χρόνο μελέτης τους. Κοινή κατάληξη όλων ήταν η αποτυχία.

Το σημερινό σχολείο δεν γνωρίζει στο παιδί την ζωή, αλλά αντίθετα το αφήνει ξένο προς την ζωή. Το παιδί αντιλαμβάνεται πως υπάρχει κάποιο κενό μεταξύ σχολείου και ζωής, και αυτό συμβαίνει γιατί στο σχολείο μαθαίνει πράγματα που δεν τα χρησιμοποιεί στην ζωή του, ενώ τα μαθαίνει μόνο και μόνο για κάποιο βαθμό. (Αρ. Ασπιώτης, Αθήνα 1963, σελ.32-33).

Κάποιες φορές το σχολείο είναι άδικο όταν δεν καλλιεργεί ολόπλευρα τον μαθητή, όπως υπόσχεται. Δεν δίνει την ευκαιρία σε κάποια παιδιά να αποκτήσουν την αναγνώριση και την εκτίμηση των άλλων παιδιών. Ετσι παιδιά με ζωντάνια, ενεργητικότητα και επινοητικότητα με επιδεξιότητα χεριού, μουσικά ταλέντα, θεατρικά ταλέντα και ένα σωρό άλλα έμεναν στην αφάνεια και ήταν οι «κακοί» γιατί ίσως δεν ήταν τόσο καλοί στην ορθογραφία ή την αριθμητική. Όταν ακόμα όμως πιο άδικο όταν στιγμάτιζε αυτά τα παιδιά πιο πολύ με τον βαθμό. Ο βαθμός ήταν όπλο στο χέρι του λιγότερου υπεύθυνου εκπαιδευτικού και δίκιοπο μαχαίρι για τον μαθητή.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως το απορρίπτουμε (Τσακαλίδης, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 51-52).

Ε.5. Προϋποθέσεις για την επιτυχία του σχολικού έργου.

Για να έχει η διδασκαλία θετικά και πλούσια αποτελέσματα και γενικά για να επιτύχει το σχολείο στην αποστολή του πρέπει να υπάρχουν και ορισμένες άλλες προϋποθέσεις, οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

1. Δάσκαλος με άρτιο επιστημονικό εξοπλισμό, με γνήσιο ανθρωπισμό, με υπομονή, αισιοδοξία, δημιουργική φαντασία, γνησιότητα, αφοσίωση στο έργο του, ακλόνητη πίστη στις ακατάλληλες αξίες του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, έφεση για αυτομόρφωση και πρόοδο και πάνω απ' όλα, οπλισμένος με αγάπη για το παιδί.

2. Διδακτήριο που να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού και να διευκολύνει την κατάλληλη οργάνωση της σχολικής εργασίας. Να είναι υγιεινό, ευρύχωρο, με όλους τους απαραίτητους βοηθητικούς χώρους, με μεγάλη αυλή, γυμναστήριο, σχολικό κήπο, σύγχρονο εξοπλισμό, ατομικοποιημένα έπιπλα για τους μαθητές κ.λ.π.

3. Σχολείο που να διαθέτει πλούσια παιδαγωγική, εγκυκλοπαιδική, λογοτεχνική και μαθητική βιβλιοθήκη. Ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει να έχουν στην διάθεσή τους πολλά βιβλία για την άσκηση του έργου τους.

4. Σχολείο που να είναι εφοδιασμένο με πολλά εποπτικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Να διαθέτει δηλαδή εκτός από τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα διδασκαλίας, όπως είναι οι χάρτες, οι εικόνες, τα προπλάσματα, τα όργανα της φυσικής πειραματικής και της χημείας, οι συλλογές ζώων, φυτών, ορυ-

κτών, νομισμάτων κ.λ.π. και σύγχρονα μέσα, όπως είναι το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, η κινηματογραφική μηχανή λήψης και προβολής, το μαγνητόφωνο οι προβολείς έγχρωμων διαφανειών, το επιδιόσκοπιο, τα όργανα μουσικής, γυμναστικής κ.λ.π. Ιδιαίτερα στη σημερινή τεχνοκρατική εποχή που ζούμε το σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε πραγματικό εργαστήριο, εφοδιασμένο με όλα τα σύγχρονα μέσα και όργανα . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 115-116).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι σπουδαιότεροι παράγοντες αγωγής του παιδιού. Επιδιώκουν και τα δύο την πραγματοποίηση του ίδιου σκοπού, δηλαδή την αρτιότερη ανατροφή και την διαπαιδαγώγησή του. Για να επιτύχουν όμως καλύτερα τον σκοπό τους επιβάλλεται να έχουν στενή επαφή και συνεργασία. Η συνεργασία αυτή θα συντονίζει όλες τις ενέργειες της οικογένειας και του σχολείου, για την αποτελεσματικότερη άσκηση του παιδευτικού τους έργου. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 116).

Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου θα είναι περισσότερο επιτυχημένη και πιο αποδοτική όταν γίνονται τα εξής:

1. Οι γονείς να επισκέπτονται συχνά στο σχολείο τον δάσκαλο του παιδιού τους και αυτός να τους δέχεται για συνεργασία με προθυμία, υπομονή και καλοσύνη.

2. Να γίνονται ομαδικές συγκεντρώσεις γονέων κατά τάξεις ή όλου του σχολείου, με σκοπό την παροχή παιδαγωγικών οδηγιών και την χάραξη κοινών κατευθύνσεων οικογένειας και σχολείου στην αγωγή του παιδιού. Οι συγκεντρώσεις αυτές δεν πρέπει να έχουν πανηγυρικό χαρακτήρα, αλλά να είναι, όσο γίνεται, πιο απλές και πιο φυσικές και να επικρατεί φιλική και οικογενειακή ατμόσφαιρα.

3. Να γίνεται τακτική επικοινωνία και αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου και συλλόγου γονέων, με σκοπό την

βελτίωση των συνθηκών αγωγής και μόρφωσης των μαθητών.

4. Να γίνονται εκδρομές και γιορτές , με κοινή συμμετοχή γονέων, δασκάλων και μαθητών. Ετσι οι σχέσεις τους θα γίνουν πιο στενές και πιο ανθρώπινες, αλλά και η κοινή παιδαγωγική επίδραση γονέων και δασκάλων πάνω στο παιδί θα είναι περισσότερο αποτελεσματική.

5. Οι γονείς να απαντούν με προθυμία και ειλικρίνεια στις πληροφορίες που ζητά ο δάσκαλος για την συμπλήρωση του δελτίου ατομικότητας του παιδιού. Αν δεν το κάνουν αυτό δυσχεραίνουν το έργο του σχολείου, με αποτέλεσμα το παιδί τους να μην βοηθηθεί σωστά παιδαγωγικά.

6. Οι γονείς δεν πρέπει ποτέ μπροστά στο παιδί τους να κατηγορούν ή μα ειρωνεύονται τον δάσκαλο, αν τυχόν δεν συμφωνούν με ορισμένες ενέργειές του. Το γεγονός αυτό μειώνει το κύρος του δασκάλου απέναντι στο παιδί, που μέχρι τότε τον έβλεπε σαν αυθεντία. Ετσι το παιδί θα πάψει να πιστεύει στον δάσκαλο, γιατί αυτός θα έχει πέσει στην συνείδησή του. Αν το παιδί τιμωρήθηκε από τον δάσκαλο για κάποια κακή εκδήλωση συμπεριφοράς, δεν πρέπει οι γονείς να πιστέψουν απόλυτα σ' αυτά που θα τους πεί το ίδιο σχετικά με το επεισόδιο. Το παιδί πολλές φορές, για να δικαιολογηθεί, εκθέτει τα γεγονότα μεροληπτικά. Αν το επεισόδιο είναι σοβαρό, καλό θα είναι να επισκεφθούν τον δάσκαλο και με καλή πρόθεση να ζητήσουν πληροφορίες για τα γεγονότα που συνέβησαν και μαζί να πάρουν τα κατάλληλα μέτρα για την σωστή αντιμετώπισή τους. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 117-118).

Επίσης οι γονείς πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η αγωγή, όπως όλες οι επιστήμες, εξελίσσεται και ολοένα καινούρια παιδαγωγικά συστήματα διδασκαλίας, περισσότερο αποτελεσματικά, εφαρμόζονται με την πάροδο του χρόνου. Επομέ-

νως δεν πρέπει να επαναπαύονται μόνο σ' αυτά που ήξεραν από τα δικά τους μαθητικά χρόνια, ούτε να έχουν την απαίτηση να εφαρμόζονται, όπως τα ήξεραν, στα παιδιά τους.

Αν πραγματοποιηθούν όλα αυτά, τότε θα πλησιάσουν η οικογένεια και το σχολείο πολύ κοντά και η συνεργασία τους θα είναι αρμονική και δημιουργική. Έτσι θα επιτύχουν τον κοινό τους σκοπό, δηλαδή την σωστή αγωγή και την μόρφωση του παιδιού. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 118-119).

Κρίνεται απαραίτητο εκτός των παραπάνω να τονιστεί ότι και η μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του σχολικού έργου. Όμως για να είναι σωστή μια μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στους εξής παράγοντες:

α) Λογικός : Η διδασκαλία να χρησιμοποιεί τους γενικούς κανόνες της λογικής, για την αισθητοποίηση και την κατανόηση των γνώσεων. Στις λογικές μεθόδους ανήκουν κυρίως: η ανάλυση, η σύνθεση, η αφαίρεση, η επαγωγή και η απαγωγή.

β) Ψυχολογικός: Η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στα πορίσματα των ψυχολογικών επιστημών που είναι σχετικές με το παιδί (ψυχολογία του παιδιού, ψυχολογία ατομικών διαφορών, παιδαγωγική ψυχολογία), και ιδιαίτερα σ' εκείνα που αφορούν τη μάθηση.

γ) Οικονομικός: Η εξασφάλιση όλων των προϋποθέσεων, ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να γίνονται στο συντομότερο χρονικό διάστημα και με την καταβολή λιγότερου κόπου. Γίνεται δηλαδή οικονομία χρόνου και δυνάμεων.

δ) Προσωπικός: Είναι η προσωπικότητα του δασκάλου. Η συμβολή του στην επιτυχία της διδασκαλίας είναι αποφασιστικής σημασίας. Χωρίς τον δάσκαλο όλοι οι άλλοι παράγοντες της διδασκαλίας δεν θα είχαν καμία αξία. Η προσωπική του ιδιοτυπία, οι ιδέες του, οι γνώσεις του, τα συναισθήματά του, η

ιδιοσυγκρασία του παίζουν σπουδαίο ρόλο στην διδασκαλία. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 111).

ε) Διδακτικός: Είναι οι θεμελιώδεις διδακτικές αρχές ή τα αξιώματα που στηρίζονται στην μακροχρόνια εμπειρία και ιδιαίτερα στα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Η γνώση και ιδιαίτερα η τήρηση των διδακτικών αρχών βοηθούν και διευκολύνουν πολύ τον δάσκαλο στην επιτυχία του σκοπού της διδασκαλίας. Οι σπουδαιότερες από τις διδακτικές αρχές είναι:

1. Η αυτενέργεια : σημαίνει κατάργηση της παθητικότητας του μαθητή καθώς και την διδασκαλία και την καλλιέργεια της ενεργητικότητας και της δραστηριότητάς του. Να εργάζεται ο μαθητής σωματικά και πνευματικά αυθόρμητα. Η εργασία δηλαδή που θα κάνει να μην είναι προϊόν εξαναγκασμού, αλλά αποτέλεσμα ελεύθερης και αυθόρμητης δικής του επιλογής. Να εκτελεί ο μαθητής ατομικές και ομαδικές εργασίες. Να του δίνονται ευκαιρίες από την πρώτη τάξη να αναπτύσσει πρωτοβουλία και ενεργητικότητα. Να εφαρμόζεται το αξίωμα : να μην κάνει τίποτε ο δάσκαλος, εφόσον μπορεί να το κάνει μόνος του ο μαθητής, και να μην του δίνει καμία βοήθεια, αν δεν την ζητήσει ο ίδιος, και αν δεν είναι απολύτως απαραίτητη. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 111-112).

2. Η Εποπτεία: είναι η τέλεια και η ολική παράσταση του αντικειμένου της μάθησης, με την συμμετοχή, όσο το δυνατό, περισσότερων αισθήσεων. Η εποπτεία είναι ακριβής, όταν το αντικείμενο της μάθησης εξετάζεται στην φυσική του κατάσταση και μέσα στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται. Γι' αυτό πρέπει οι μαθητές να οδηγούνται σε μέρη που υπάρχουν στην φυσική του κατάσταση τα αντικείμενα, τα γεγονότα και τα φαινόμενα διδασκαλίας , ώστε να σχηματίζουν γνήσιες εποπτείες. Στην περίπτωση όμως που είναι αδύνατη η μετάβαση των μαθητών στο φυσικό περιβάλλον, όπου δηλαδή βρίσκονται τα α-

ντικείμενα της μάθησης, τότε επιτρέπεται να μεταφέρονται αυτά στο σχολείο. Επίσης, αν δεν είναι δυνατό να βρεθούν τα πραγματικά αντικείμενα, τότε επιτρέπεται η χρησιμοποίηση τεχνητών μέσων (προπλάσματα, εικόνες, ιχνογραφήματα κ.τ.λ.).

Οι εποπτείες που σχηματίζονται με την βοήθεια των αισθήσεων λέγονται εξωτερικές. Στο σχολείο όμως πρέπει να επιδιώκεται και ο σχηματισμός εσωτερικών εποπτειών, με την βοήθεια της ανάμνησης ή της φαντασίας. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 112).

3. Ο παιδοκεντρισμός: Κάθε διδακτική και παιδαγωγική ενέργεια του σχολείου πρέπει να έχει ως κέντρο το παιδί. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει κάθε φορά το επίπεδο της όλης ψυχοσωματικής κατάστασης των μαθητών της τάξης του ως συνόλου και να προσαρμόζει την διδασκαλία του σύμφωνα με αυτό. Επίσης, πρέπει να γνωρίζει και την ατομικότητα κάθε μαθητή του, δηλαδή τις ιδιαίτερες προδιαθέσεις, τις ικανότητες, τις ιδιορρυθμίες, τις κλίσεις και τα διαφέροντα και να επιδιώκει να τα καλλιεργεί με την διδασκαλία.

Το παιδί από την ημέρα που θα γεννηθεί μέχρι που θα ωριμάσει βρίσκεται σε μία συνεχή πορεία σωματικής και ψυχικής εξέλιξης. Κατά τις διάφορες βαθμίδες της εξέλιξής του είναι και ένα διαφορετικό όν, που ξεχωρίζει από τα άλλα και πρέπει να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του.

Ο δάσκαλος πρέπει σε κάθε τάξη που διδάσκει να βρίσκει σε γενικές γραμμές το μέσο επίπεδο της σωματικής και της ψυχοπνευματικής εξέλιξης των μαθητών του και να προσαρμόζει σύμφωνα με αυτό την διδασκαλία του. Παράλληλα όμως να έχει υπόψη του και την ατομικότητα του κάθε μαθητή, που πρέπει να την καλλιεργήσει, και να την αναπτύξει με την διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Η πλήρης εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι δύσκολη, γιατί περιορίζεται από την ομαδική διδασκαλία

κατά τάξεις. Επιβάλλεται όμως ο δάσκαλος , στο μέτρο που του επιτρέπει η ομαδική διδασκαλία, να ρυθμίζει τις διδακτικές του ενέργειες, έτσι, ώστε να δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες για την όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερο βαθμό εξατομίκευσή της.

Ο δάσκαλος μπορεί να εξατομικεύει τη διδασκαλία στην τάξη με διάφορους τρόπους , όπως: α) Αν κατανέμει τις ειδικές εργασίες μιας διδακτικής ενότητας με βάση την ατομικότητα του κάθε μαθητή. β) Αν οργανώνει τους μαθητές του σε ομάδες, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσει και τα διαφέροντά τους, και τους αναθέτει ομαδικές εργασίες. γ) Αν διαθέτει ορισμένες ώρες την εβδομάδα για ελεύθερες ατομικές εργασίες. δ) Αν λαμβάνει υπόψη του, τις ατομικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. ε) Αν κάνει χρήση αμοιβών και ποινών γενικά αν φέρεται ανάλογα με τον χαρακτήρα του κάθε μαθητή. (Ι. Δ. Ηλιοπούλου, Πάτρα, σελ. 112-113).

4. Η Σύνδεση με την ζωή: Η σύνδεση του σχολείου και της μάθησης με την ζωή αποτελεί ιδιαίτερο αίτημα της εποχής μας. Το σχολείο πρέπει να μορφώνει το παιδί για τις σύγχρονες αλλά και τις μελλοντικές απαιτήσεις της ζωής. Κάθε γνώση που θα μεταδοθεί στο παιδί πρέπει να μελετάται ως προς την χρησιμότητά της στην ζωή. Τα συνθήματα «το σχολείο να συνδεθεί με την ζωή» ή «ανοίξτε τις πόρτες του σχολείου στην ζωή» πρέπει να γίνουν πραγματικότητα.

Το σχολείο πρέπει να ετοιμάζει ανθρώπους ικανούς , που είναι σε θέση να συντελέσουν στην ανάπτυξη της παραγωγής και στην εξέλιξη της κοινωνίας. Παράλληλα πρέπει και να φέρνει τους μαθητές κοντά στις ανώτερες αξίες της ζωής. Να μάθουν δηλαδή να εκτιμούν κάθε ανώτερη αξία της ζωής, θρησκευτική, ηθική, πνευματική, κοινωνική, αισθητική κ.α. Η καλλιέργεια των ανώτερων αξιών της ζωής είναι ανάγκη επιτακτι-

κή, ιδιαίτερα στην σημερινή τεχνοκρατούμενη εποχή μας. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 113-114).

5. Η άσκηση και η εμπέδωση: Ο δάσκαλος πρέπει να καταβάλλει συστηματική και επίμονη προσπάθεια, ώστε οι νέες γνώσεις και οι δεξιότητες να γίνουν κτήμα των μαθητών του. Αυτό θα το επιτύχει με την άσκηση, την εφαρμογή και την επανάληψη όσων δίδαξε. Πρέπει να επινοεί κατάλληλες ασκήσεις και μορφές επανάληψης ώστε οι νέες γνώσεις και οι δεξιότητες να συγκρατούνται μόνιμα από τους μαθητές του.

Επίσης η μέθοδος διδασκαλίας, για να αποδώσει πλήρη αποτελέσματα, πρέπει να προχωρεί από τα απλά στα σύνθετα, από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα, από τα πλησίον στα μακρινά, και να ενισχύει την ενότητα της συνείδησης του παιδιού, συγκεντρώνοντας τις συναφείς γνώσεις σε ένα σύνολο.

Να καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών, το πνεύμα της φιλοπατρίας και η αδελφοσύνη μεταξύ όλων των λαών της γής.

Είναι απαραίτητο κατά την διδασκαλία να δημιουργείται ευχάριστη συναισθηματική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν γίνεται μέσα σε ατμόσφαιρα κατανόησης, φιλίας και αγάπης μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Να χρησιμοποιούνται παράλληλα με τις συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας (μονολογική, διαλογική, δεικτική, υποδειγματική, εργαστηριακή) και οι φυσικές, όπως τις συναντούμε στη ζωή, δηλαδή το παιχνίδι, η γιορτή, το θέατρο κ.τ.λ. (Ιωαν. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 114 - 115).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°

ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών σε όλον τον κόσμο δεν πηγαίνει σχολείο. Τα περισσότερα από τα παιδιά που πηγαίνουν, το εγκαταλείπουν ύστερα από μερικά χρόνια. Οι πιο πολλοί απ' αυτούς που άρχισαν με επιτυχία στο σχολείο κατορθώνουν να προχωρήσουν σ' ένα υψηλότερο επίπεδο. Ολοι μαθαίνουν κάτι από το σχολείο. Ο Ρέιμερ (1971) γράφει ότι:

«Αυτοί που ποτέ δεν κατάφεραν να πάνε, μαθαίνουν ότι τα αγαθά της ζωής δεν είναι γι' αυτούς. Αυτοί που το εγκαταλείπουν γρήγορα, μαθαίνουν ότι δεν είναι άξιοι να απολαύσουν τα αγαθά της ζωής. Και αυτοί που δεν καταφέρνουν να προχωρήσουν πέρα από το σχολείο μαθαίνουν πως το σύστημα μπορεί να χτυπηθεί, όχι όμως από τους ίδιους. Ολοι τους μαθαίνουν ότι το σχολείο είναι το μονοπάτι προς την εγκόσμια σωτηρία και αποφασίζουν πως τα παιδιά τους θα φτάσουν ψηλότερα από ότι οι ίδιοι». (Εβερρετ Ρέιμερ, Αθήνα 1976, σελ. 15).

Επι τριάντα χρόνια, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) διαπιστώνεται σε όλες τις χώρες ότι οι κακοί μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών και οι καλοί μαθητές προνομιούχων.

Διαπιστώνεται ότι η κοινωνική πυραμίδα αναπαράγεται με ακρίβεια στην βαθμολογία των δασκάλων, στα αποτελέσματα διαγωνισμών και εξετάσεων. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 151).

Μέχρι τώρα περιγράφουμε το πιο πάνω φαινόμενο, ενώ στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις διάφορες ερμηνείες που έχουν ως τώρα προταθεί από τους μελετητές. Πως εξηγείται το φαινόμενο αυτό, σε ποιους μηχανισμούς οφείλεται και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί. Οι ερμηνείες της κοινωνικής ανισό-

τητας στο σχολείο που έχουν προταθεί είναι πολλές και διάφορες. Θα κάνουμε μία σύντομη, σχετική, αναφορά στις ερμηνείες αυτές έτσι ώστε να καλύπτει τις γενικές γραμμές του προβληματισμού μετά 30 χρόνια μελέτης για την ερμηνεία της ανισότητας και την αντιμετώπισή της.

ΣΤ. 1. Η Φονξιοναλιστική ερμηνεία.

Αρκετοί μελετητές ερεύνησαν και εξακολουθούν να ερευνούν ποιοι είναι οι ψυχολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, που είναι δυνατόν να επηρεάζουν την σχολική αποτυχία των μαθητών.

Οι μελέτες αυτές, που έγιναν κυρίως στην αμερικανική κοινωνιολογία, έχουν θεωρητική τους βάση την φονξιοναλιστική θεωρία και κυρίως το έργο του Τάλκοτ Πάρσονς.

Ο Πάρσονς (1959) θεωρεί πολύ φυσικό να επιλέγει το σχολείο τους ικανότερους αρκεί η επιλογή να γίνεται με κριτήρια δίκαια και αντικειμενικά. Είναι υπέρ του να επιβραβεύει το σχολείο: α) τις καλές επιδόσεις β) την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές του αξίες, γιατί με αυτόν τον τρόπο το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές για τους «ρόλους» που θα ασκήσουν ως ενήλικες στην ιεραρχημένη κοινωνία όπου υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα. (Τάλκοτ Πάρσονς, 1959, σελ. 279 - 318).

Χρησιμοποιώντας κυρίως ψυχολογικούς όρους για την ανάλυση των αιτιών της σχολικής επιτυχίας ο Πάρσονς (1959) υποστηρίζει ότι τις «ηθικές ικανότητες» και τα «κίνητρα επιτυχίας» επηρεάζει πρώτα η οικογένεια, το ίδιο σημαντικά τα επηρεάζει η «Ομάδα των ομοίων» και τέλος το σχολείο. Οι μαθητές κατά την διάρκεια φοιτήσής τους στο σχολείο, ανάλογα με τις επιδράσεις που έχει ασκήσει η οικογένειά τους θα ταυτιστούν είτε με τον δάσκαλο, είτε με την ομάδα των ομηλίκων, γεγονός

το οποίο θα επηρεάσει αργότερα την φοίτησή τους ή όχι στην ανώτερη εκπαίδευση. (Τάλκοτ Πάρσονς, 1959, σελ. 279 - 318).

Με βάση τα παραπάνω οι μαθητές που ταυτίζονται με τους ομοίους δεν θα φτάσουν στα Πανεπιστήμια, ενώ οι μαθητές που ταυτίζονται με τον δάσκαλο θα φτάσουν. (Πάρσονς, 1959, σελ. 305-307).

Για το θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, ο Πάρσονς (1959) υποστηρίζει ότι η σχολική επιλογή δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση. Γράφει λοιπόν: Διαπιστώθηκε π.χ. ότι ανάμεσα στους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία στον δείκτη νοημοσύνης σκοπεύουν να σπουδάσουν στο κολέγιο 29% παιδιά εργατών και 89% παιδιά ανώτερων στελεχών. Από τα παραπάνω προκύπτουν δύο κύρια συμπεράσματα: ότι υπάρχει ένα σχετικά ενιαίο κριτήριο επιλογής, που διαχωρίζει όσους θα φοιτήσουν στο κολέγιο από τους άλλους και ότι για πολύ μεγάλο ποσοστό η λειτουργία αυτού του κριτηρίου δεν είναι κατασκευή, δεν είναι απλή επικύρωση μιας προηγούμενης τοποθέτησης στην ιεραρχική κλίμακα». (Τάλκοτ Πάρσονς 1959, σελ. 299-300).

Με τα πιο πάνω δεδομένα, ο Πάρσονς (1959) αποδεικνύει ότι ανάλογα με την βαθμολογία των ατόμων στον δείκτη νοημοσύνης στην ανώτερη εκπαίδευση μπαίνει ένα ποσοστό μαθητών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μολονότι είναι παιδιά εργατών γεγονός που αποδεικνύει ότι το ενιαίο κριτήριο της νοητικής ικανότητας δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση. Συνεχίζοντας θεωρεί την αποδοχή των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας μια από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι άλλες προϋποθέσεις είναι οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα. (Πάρσονς, 1959, σελ. 303-305).

Η άποψη αυτή εμφανίζεται σε πολλές μελέτες για την εκπαίδευση. Η ανισότητα στην εκπαίδευση ερμηνεύεται με

πολλούς τρόπους. Διάφοροι ερμηνευτές στηριζόμενοι στην λεγόμενη «θεωρία της ετικέτας» υποστηρίζουν σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985) ότι:

«Η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στον μαθητή η κρίση του δασκάλου, η «ετικέτα» του ικανού ή του ανίκανου, του έξυπνου ή του αργόστροφου που αποδίδει ο δάσκαλος, γιατί ο μαθητής με τον καιρό προσαρμόζεται στην «ετικέτα» αυτή. (Φραγκουδάκη Αθήνα 1985, σελ. 154).

Οι έμμεσες, λοιπόν, προβλέψεις του δασκάλου επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον του μαθητή.

Στο ίδιο συμπέρασμα αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985) καταλήγει και άλλη εμπειρική μελέτη. Διαπιστώνει ότι ο δάσκαλος ή ο καθηγητής εξαιτίας των διαφορετικών για κάθε μαθητή προσδοκιών του έχει και διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον καθένα τους. Η στάση αυτή του δασκάλου ή του καθηγητή απέναντι στον μαθητή επιφέρει και το ανάλογο αποτέλεσμα των προσδοκιών του για τον καθένα. (Φραγκουδάκη Αθήνα 1985, σελ. 154).

Η ερμηνεία αυτή έχει αποδώσει στο σχολείο και ευρύτερα φαινόμενα. Η Φραγκουδάκη (1985) αναφέρει ότι η θεωρία αυτή διαφέρει ως προς τις περισσότερες ερμηνείες που στηρίζονται στον Τάλκοτ Πάρσονς γιατί την κύρια ευθύνη για την άνιση συμμετοχή και επίδοση στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου την αποδίδει στον εκπαιδευτικό θεσμό. Αρκετοί μελετητές αποδίδουν το κύριο μέρος της ευθύνης για την σχολική αποτυχία στο άτομο και την οικογένειά του. Αρκετοί μελετητές, κατά την ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων, με εργαλείο ψυχολογικούς όρους, υποστήριξαν ότι τα άτομα έχουν διαφορετική νοοτροπία ως προς την κοινωνική επιτυχία ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία από την οποία προέρχονται κάνοντας κά-

ποια σύγκριση ανάμεσα στα λαϊκά στρώματα και τα μεσοστρώματα όσον αφορά την «νοοτροπία» αυτή, η τάση κοινωνικής επιτυχίας απουσιάζει από τα πρώτα και είναι έντονη στα μεσοστρώματα και στα ανώτερα στρώματα.

Αποτέλεσμα είναι να μεταδίδουν οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων και των μεσοστρωμάτων «νοοτροπία» και τάση κοινωνικής αποτυχίας στα παιδιά τους τα οποία με την σειρά τους παρουσιάζουν χαμηλή και υψηλή σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 155).

Η Φονξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξακολουθεί να υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών είναι και πρέπει να είναι το μέσο κοινωνικής κοινωνικότητας. Υποστηρίζει επίσης ότι η επιλογή που κάνει το σχολείο πρέπει να γίνει όλο και περισσότερο αξιοκρατική. Η κοινωνική ανισότητα έχει σαν αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται «ταλέντα» από τα λαϊκά στρώματα γεγονός που είναι αρνητικό για την κοινωνία. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι πρέπει να παίρνονται συνεχώς μεταρρυθμιστικά μέτρα για την συνεχή μείωση της κοινωνικής ανισότητας. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 155).

Η Φραγκουδάκη γράφει ότι: «Για τις συνεχείς βελτιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που θα μειώνουν την κοινωνική ανισότητα θεωρήθηκε ότι χρειάζεται συστηματική μελέτη των αιτιών της ανισότητας, εκείνων που κυρίως έχουν σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα ψυχολογικά κίνητρα, τις δυσκολίες προσαρμογής κ.τ.λ. χαρακτηριστικά που προέρχονται από το διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον.

Χρειάζεται μελέτη της αλληλεπίδρασης των σχέσεων δασκάλου και μαθητή και γενικά «μικροανάλυση» δηλαδή μελέτη του τι συμβαίνει στο εσωτερικό της σχολικής τάξης» (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 156).

Η Φονξιοναλιστική ερμηνεία μολονότι θεωρητικά δέχεται ότι το σχολείο είναι και πρέπει να είναι αξιοκρατικό, είναι και πρέπει να είναι επιλεκτικό και να προετοιμάζει, τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, έχει επισημάνει ακόμα και τις κοινωνικές ανισότητες που το σχολείο αναπαράγει. Ξχει επίσης τονίσει την επίδραση στην σχολική ανισότητα που προκαλεί η κοινωνική ανισότητα και η φυλετική διάκριση. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 155-156).

Τέλος η Φραγκουδάκη (1985) γράφει πως η θετικότερη προσφορά της Φονξιοναλιστικής κοινωνιολογίας είναι η συστηματική απασχόληση με την μελέτη των πολλαπλών παραγόντων που προκαλούν την ανισότητα στο σχολείο και η συνεχής προσπάθεια να προτείνει βελτιώσεις που θα κάνουν την σχολική επιτυχία αντικειμενικότερη. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 156 - 157).

ΣΤ. 2. Η Ερμηνεία των Ριζοσπαστών

Την δεκαετία του 1960, μερικοί από τους κοινωνιολόγους στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την άνιση κατά κοινωνική προέλευση σχολική επίδοση των μαθητών σπάζουν την Φονξιοναλιστική ερμηνεία και προβάλλουν τις έννοιες της σύγκρουσης των ταξικών συμφερόντων. Αποδίδουν την άνιση σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα γενικά στην κεφαλαιοκρατική δομή της αμερικάνικης κοινωνίας. Βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα σαν το προϊόν της κοινωνική δομής όπου μια κοινωνική τάξη, η αστική, κυριαρχεί μέσα από την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής πάνω στις άλλες τάξεις. Βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί με τρόπο που εξασφαλίζει την διαίωνιση αυτής της κυριαρχίας. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 158-159).

Η «ριζοσπαστική» ανάλυση, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) έχει την θεωρητική της βάση στον Κάρλ Μάρξ και τον Μάξ Βέμπερ. Προτείνει άλλες ερμηνείες για τα εκπαιδευτικά φαινόμενα και βλέπει το σχολείο ως προϊόν της κοινωνικής δομής και της οργάνωσης της οικονομίας.

Την μεγάλη αύξηση των μαθητών και φοιτητών και γενικά την διάδοση της εκπαίδευσης την αποδίδουν όχι μόνο στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας για ειδικευμένη εργασία αλλά στον ανταγωνισμό των κοινωνικών ομάδων μέσα στην κοινωνική ιεραρχία της εξουσίας. Οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες προσαρμόζουν, κατά τους «ριζοσπάστες» το εκπαιδευτικό σύστημα στα γενικότερα κοινωνικά συμφέροντά τους. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 159 - 160).

Ο Μπόουλις και ο Γκίντις, επειδή ακριβώς είναι μαρξιστές, κατά την ανάλυση της ταξικής δομής της κοινωνίας μέσα στην οποία το σύστημα λειτουργεί, γράφουν ότι: «Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την ταξικής προέλευσης ανισότητα της επίδοσης στο σχολείο και με την διαφορετική κοινωνικοποίηση που καλλιεργεί στα μέλη των διαφόρων κοινωνικών τάξεων, ενισχύει τις ανισότητες που οφείλονται στην διαδικασία παραγωγής. Η άνιση επίδοση οφείλεται στην ταξική προέλευση, αλλά και στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τα άτομα από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Επίσης η άνιση επίδοση αποτελεί έναν από τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η ταξική αναπαραγωγή της κοινωνίας». (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 160).

Η εκπαιδευτική ανισότητα έχει λοιπόν σύμφωνα με τη «ριζοσπαστική» προσέγγιση, όχι μόνο κοινωνικά αίτια αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία: όχι μόνο οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα, αλλά αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας.

Η «ριζοσπαστική» ερμηνεία κατά την Φραγκουδάκη (1985) προσφέρει πολλά ερμηνευτικά κλειδιά, αλλά ωστόσο έχει και ορισμένες αδυναμίες. Ο τρόπος με τον οποίο ανάγει την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της κοινωνίας και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής είναι κάπως μηχανιστικός, γιατί τα αίτια αυτής δεν οφείλονται μόνο στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής αλλά και στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 160).

Επίσης η «ριζοσπαστική» προσέγγιση ταυτίζει: «το στατιστικό συμπέρασμα, της άνισης κατά την ταξική καταγωγή της κατανομής των ατόμων μέσα στο σχολικό σύστημα, με το πολιτικό συμπέρασμα που συνοψίζεται στην διατύπωση ότι η αστική τάξη προορίζει ορισμένα διπλώματα με τα δικά της παιδιά. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 161).

Η ταύτιση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπονοεί αυτό που ο Σάμουελ Μπόουλις λέει ότι «η εκπαιδευτική ανισότητα θα υπάρχει όσο επιζεί ο καπιταλισμός». Δηλαδή η αντιμετώπιση τους εκπαιδευτικής ανισότητας δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί παρά με την ανατροπή της καπιταλιστικής δομής της κοινωνίας, συμπέρασμα που τελικά αφήνει άθικτο το σχολικό δεσμό, ανάγοντας την όποια αλλαγή του στην γενικότερη κοινωνική αλλαγή. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 161).

ΣΤ. 3. Η Θεωρία του Μορφωτικού Κεφαλαίου.

Η μόνη συστηματική θεωρία για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας, αναπτύχθηκε στην Γαλλία. Κατά την Φραγκουδάκη (1985) η τάση αυτή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της παιδείας αποπειράται:

α) να αποκαλύψει τους άορατους κυρίως κοινωνικούς μηχανισμούς της σχολικής ανισότητας.

β) να απομηθεύσει τις κοινωνιολογικές μεθόδους που είναι κυρίαρχες στον διεθνή χώρο, με στόχο την διαμόρφωση στο επίπεδο της θεωρίας μιας «επιστημονικής κοινωνιολογίας» (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 162).

Η τάση αυτή ξεκινάει το 1964 με την μελέτη των Πιέρ Μπουρντιέ και Ζαν - Κλωντ Πασερόν, οι «κληρονόμοι».

Κατά τους συγγραφείς των Κληρονόμων τα δεδομένα των πολυάριθμων ερευνών για την ανώτατη εκπαίδευση έμμεσα αποδεικνύουν ότι τα εμπόδια μπροστά στις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά και οικονομικά, αλλά ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές, την επιλογή της ειδικότητας καθώς και την αργοπορία. Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου αυτού οι συγγραφείς θα προτείνουν την έννοια του «μορφωτικού προνομίου» που αργότερα θα ονομάσουν «μορφωτικό κεφάλαιο». Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει το «μορφωτικό κεφάλαιο» καθώς και ορισμένες «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στο σχολείο και την παιδεία γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές που ο Πιέρ Μπουρντιέ (1964) αλλού ονομάζει «μορφωτικό ταξικό έθνος» (Oliver Banks, Θεσσαλονίκη, σελ. 165-167).

Το μορφωτικό κεφάλαιο δηλαδή αποτελείται από στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά.

Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) εφοδιασμένα με την «ελεύθερη παιδεία» ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια, γεγονός που τους είναι ιδιαίτερα βοηθητικό κατά την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του σχολείου. Τα μορφωτικά αυτά εφόδια εφοδιάζουν τα άτομα σε μία γενική προδιάθεση για μάθηση. Απο-

τελούν ένα είδος συνεχούς εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο, που έχει άμεση σχολική απόδοση. Αντίθετα τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων δεν μπορούν να απολαμβάνουν τα μορφωτικά αγαθά γιατί δεν τους δίνονται, εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης, τα ανάλογα ερεθίσματα και οι δυνατότητες. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 162 - 163).

Η κοινωνική προέλευση υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (1985) προσφέρει ακόμα και αυτό, είναι ίσως περισσότερο σημαντικό από τις γνώσεις και από την οικειότητα με τα μορφωτικά αγαθά που δίνει η ελεύθερη παιδεία, ένα σύνολο από «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στην γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 163).

Οι «στάσεις» απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό γράφει ο Μπουρντιέ (1964) διαφέρουν έντονα από την μία κοινωνική τάξη στην άλλη. Πριν από όλα, τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες τις Πανεπιστημιακές σπουδές σαν το αυτονόητο και φυσικό τέλος του σχολικού δρόμου. Αντίθετα για τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων και μάλιστα τα παιδιά των αγροτών και εργατών, οι ανώτερες σπουδές αποτελούν ατομική κατάκτηση ενός δύσκολου και δυσπρόσιτου επιτεύγματος. Το γεγονός αυτό είναι φανερό ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα γενεσιουργό των αυξημένων πιθανοτήτων εισαγωγής στα ανώτατα ιδρύματα για τα παιδιά ορισμένης κοινωνικής προέλευσης (Oliver Banks, Θεσ/νίκη 1987, σελ. 172-177).

Οι «συμπεριφορές» απέναντι στην σχολική γνώση και την παιδεία γενικότερα καθορίζονται επίσης από την κοινωνική θέση της οικογένειας. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη 1987, σελ. 172-174).

Στις έρευνες που γίνονται, τα παιδιά των προνομιούχων εμφανίζονται με καλύτερη επίδοση, μεγαλύτερες ικανότητες,

άνεση και ευκολία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του θεσμού. Τα παιδιά των προνομιούχων λόγω της «ελεύθερης παιδείας» προσαρμόζονται όπως αναφέραμε εύκολα στις απαιτήσεις του σχολείου και φαίνεται να μην μοχθούν και να αδιαφορούν για την ενδεχόμενη αργοπορία στις σπουδές (το τελευταίο εξαιτίας ενός άμεσα κοινωνικού αισθήματος ασφάλειας). Γράφει η Φραγκουδάκη ότι: «Το ίδιο συναίσθημα κοινωνικής ασφάλειας επιτρέπει στον προνομιούχο να κάνει επιλογές σπουδών με κριτήριο αποκλειστικά ατομικών προτιμήσεων ή κλίσεων αδιαφορώντας για την άμεση επαγγελματική χρησιμότητά τους». (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 166).

Οι παραπάνω λοιπόν στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και την παιδεία γενικότερα, που έχουν άμεση και αποκλειστική προέλευση, παίζουν τεράστιο ιδεολογικό ρόλο καλλιεργώντας και διαιωνίζοντας έτσι τον μύθο των «φυσικών χαρισμάτων». (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 166).

Το δεύτερο κλασικό έργο της ίδιας σχολής είναι των ιδίων συγγραφέων και έχει τίτλο «Αναπαραγωγή». Πρόκειται για μια συστηματική παρουσίαση των πορισμάτων από τις έρευνες πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα στην γαλλική κοινωνία. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 167).

Κατά τους συγγραφείς του βιβλίου «Αναπαραγωγή» ο εκπαιδευτικό θεσμός αναπαράγει την κυρίαρχη παιδεία. Συμβάλλει όμως και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 167).

Η Φραγκουδάκη (1985) γράφει σχετικά με τα παραπάνω: «Αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Καθώς η διαδικασία κοινωνικής επιλογής γίνεται από το σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα. Η «βία» γίνεται «συμβολική» άρα πολύ αποτελεσματική. Γιατι ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει ό-

σους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις υψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν την νομιμότητα του αποκλεισμού τους» (Φραγκουλάκη, Αθήνα 1985, σελ. 168).

Την νομιμοποιημένη συνεπαγωγή της κοινωνικής ανισότητας ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει, υποστηρίζει ο Μπουρντιέ (1964) με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα, σε φυσικά χαρίσματα, και με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη 1987, σελ. 178 - 180).

Η θεωρητική ανάλυση των γάλλων κοινωνιολόγων και κυρίως του Πιέρ Μπουρντιέ είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και προσφέρει αρκετά στοιχεία σχετικά με την κοινωνική ανισότητα και τον ρόλο της στην εκπαίδευση. Έχει προσφέρει νέο φωτισμό για την κατανόηση των εσωτερικών στο εκπαιδευτικό σύστημα άορατων μηχανισμών, που επιτρέπουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη 1987, σελ. 178-180).

ΣΤ. 4. Η Μαρξιστική ερμηνεία και ο ρόλος του σχολείου στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.

Το σχολείο όπως είναι γνωστό δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά μεταδίδει συγχρόνως αξίες και αρχές, κανόνες της ατομικής και κοινωνικής ζωής.

Το σχολείο υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (1985), κατά όλες ανεξαιρέτως τις ερμηνείες υπερασπίζεται: «την κοινωνική δομή και καλλιεργεί την αποδοχή της από τους νέους. Το scho-

λείο νομιμοποιεί, με την βεμπεριανή σημασία, την πολιτική και οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας». (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 170).

Ο ιδεολογικός αυτός ρόλος του σχολείου θεωρείται από ορισμένους Μαρξιστές κοινωνιολόγους η σημαντικότερη κοινωνική αποστολή. Ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου, όπως γράφει ο γάλλος Κλώντ Γκρινιόν (1971) είναι ότι: «πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να δεχτούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας που προορίζονται γι' αυτά. Το σχολείο πείθει εκείνους που η οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσε να τους στρέψει προς την αμφισβήτηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που τους επιφυλάσσει την χειρότερη θέση. Τους πείθει να δέχονται σαν φυσική ή αναπόφευκτη την κοινωνική μοιρασιά που τους αδικεί»(Oliver Banks, Θεσνίκη, 1978, σελ. 76).

Στην προηγούμενη βιομηχανική κοινωνία, κατά την Φραγκουδάκη (1985) το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η ιδεολογία, οι αρχές, αξίες και αντιλήψεις που το σχολείο μεταδίδει εμποδίζουν την κατανόηση της εκμετάλλευσης, πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και η οργάνωση της οικονομίας. Ετσι επιτρέπουν στον καταμερισμό της εργασίας που είναι στηριγμένος στην εκμετάλλευση να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 170-171).

Είδαμε παραπάνω ότι την άποψη σύμφωνα με την οποία η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο προωθείται μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς επιλογής και την ιδεολογία της αξιοκρατίας την υποστηρίζουν όλοι σχεδόν οι κοινωνικοί επιστήμονες όλων των θεωρητικών προσανατολισμών. Η μαρξιστική προσέγγιση έχει το πρόσθετο ενδιαφέρον ότι θέτει το πρόβλημα του κοινωνικού ρόλου που παίζει η

γνώση στην σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 170-171).

Είναι βέβαιο, γράφει η Φραγκουδάκη, (1985), ότι σήμερα η γνώση, η μετάδοση της γνώσης και η παραγωγή της παίζουν σημαντικό ρόλο κοινωνικό από ότι σε άλλες εποχές. Η άσκηση εξουσίας στην εποχή μας έχει πάρει νέες μορφές. Το κράτος δίνει προτεραιότητα στην σταθερότητα και την ανάπτυξη του οικονομικού συστήματος, δίνοντας έτσι διαφορετικό ρόλο στην πολιτική. Εδώ είναι που παίζει σημαντικό ρόλο η γνώση. Από την μία πλευρά, η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παραγωγή της γνώσης και από την άλλη μεριά το κράτος παρεμβαίνει με οικονομικές παροχές προς τις αδικημένες τάξεις, μετατοπίζοντας τις κοινωνικές, συγκρούσεις, που δεν παίρνουν πια την μορφή ταξικών συγκρούσεων. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 171-172).

Η εξουσία ασκείται σε μεγάλο βαθμό στο όνομα του ειδήμονα κατόχου της γνώσης, φαινόμενο που έχει δύο αποτελέσματα:

«Νομιμοποιεί την εξουσία και την άσκησή της. Τι αξιολογικότερο και δικαιότερο από το να βρίσκεται στα χέρια των ειδημόνων; Συγχρόνως αποκλείει την κριτική παρέμβαση των πολιτών, έχοντάς τους επιβάλλει να αυτοαναγνωρίζονται σαν μη ειδήμονες. Η εξουσία χάνει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της αστικής εκλεγμένης αρχής και αποκτάει χαρισματικές ιδιότητες στο όνομα της επιστήμης». (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ.172).

Το σχολείο κατά τον Κλώντ Γκρίνιον (1971) μέσα σε όλη αυτή την διαδικασία, έχει το σπουδαιότερο ρόλο να αποφασίζει ποιοι θα γίνουν οι αυριανοί ειδήμονες και ποιοι οι άλλοι και τους προετοιμάζει γι' αυτούς τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Για να τους προετοιμάσει, δημιουργεί το πρότυπο των εξαιρετικών ατόμων, των κατόχων της φυσικής ανωτερότητας

πάνω στο οποίο στηρίζει αλλά και δικαιώνει την διαλογή των μαθητών.

Το πρότυπο της φυσικής ανωτερότητας έχει μεγάλη κοινωνική σημασία, γιατί όχι μόνο πετυχαίνει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας που αναπαράγει τα κοινωνικά προνόμια αλλά και παίζει σπουδαίο ρόλο συντήρησης κοινωνικής εξυπηρετώντας κρυφούς και αόρατους στόχους. Ο μύθος αυτός, λοιπόν της φυσικής ανωτερότητας επιτρέπει στον εκπαιδευτικό θεσμό να παίζει έναν σημαντικό ρόλο διαφορετικό από τον εκφρασμένο ρόλο του, που είναι η μετάδοση γνώσεων στις νεότερες γενιές. Επιτρέπει στο σχολείο να είναι κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσα στον οποίο γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας. (Oliver Banks, Θεσ/νίκη 1978, σελ. 67 - 70).

Η εκπαίδευση δεν είναι πια προνόμιο στις βιομηχανικές κοινωνίες μιας μειοψηφίας. Το σχολείο κατά την Φραγκουδάκη (1985) είναι ανοικτό, σε όλους, αλλά χωρισμένο στο κανονικό σχολείο, που οδηγεί στις ανώτερες σπουδές και σε διάφορα είδη σχολικών ιδρυμάτων που οδηγούν τους μαθητές τους στα διάφορα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ακόμη, αντίθετα με τον ένα και μοναδικό εκφρασμένο στόχο του, την μετάδοση γνώσεων, την μόρφωση όλων των μαθητών, το σχολείο από τα πρώτα κιόλας χρόνια ξεδιαλέγει τους μαθητές εκείνους που θα ακολουθήσουν το μακρύ δρόμο ως τα ανώτερα ιδρύματα, από τους υπόλοιπους που τους προσανατολίζει και προετοιμάζει για τον άλλο δρόμο. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ.172 - 174).

Σύμφωνα με την οπτική αυτή, κατά την Φραγκουδάκη, (1985), η ευθύνη για την σχολική αποτυχία εμπίπτει απόλυτα και αποκλειστικά στο ίδιο το σχολείο.

«Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην σχολική επιλογή, δηλαδή οφείλεται στο γεγονός ότι αντί να βρίσκει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές την

ποσότητα γνώσεων που αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο, το σχολείο κυρίως ασχολείται πως θα εντοπίσει τους ικανούς από τους ανίκανους, δηλαδή τους αυριανούς διανοούμενους από τους χειρωνακτές. Αν ο ρόλος του σχολείου ήταν η μετάδοση των γνώσεων και όχι η επιλογή με στόχο τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, δεν θα υπήρχε πρόβλημα σχολικής αποτυχίας». (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ.175).

Κάνοντας κάποιο παραλληλισμό της μαρξιστικής προσέγγισης με την θεωρία του «Μορφωτικού Κεφαλαίου» προσφέρει στην ανακάλυψη μια κοινοτοπίας. «Ο Μπουρντιέ και ο Πασερόν», κατά την Φραγκουδάκη (1985) μας λένε ότι η ανισότητα που παρατηρείται στο σχολείο βρίσκεται έξω από αυτό, στην οικογένεια του μαθητή. Και εφόσον το σχολείο έχει ρόλο του στην αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης, δεν υπάρχει ευθύνη των οικογενειών αλλά του σχολικού μηχανισμού. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ.176-177).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι η μαρξιστική προσέγγιση έχει ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τις προηγούμενες. Διαπιστώνει ότι το κύριο αίτιο της αναπαραγωγής από το σχολείο, με την βαθμολογία, την επανεγγραφή στην ίδια τάξη, τις εισαγωγικές εξετάσεις και το τεχνικό δευτεροβάθμιο σχολείο, οφείλεται στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας. Επιτρέπει έτσι να φανταστούμε ένα σχολείο που ο κύριος ρόλος του θα είναι ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας. (Φραγκουδάκη, Αθήνα 1985, σελ. 176-177).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ζ.1. Σχολική επιτυχία

Το κίνητρο για επιτυχία κατά την Μ. Χουρδάκη, είναι μια εσωτερική δύναμη που ωθεί το παιδί σε ψηλές επιδόσεις, Πρόκειται για ένα κίνητρο που δεν είναι καθόλου έμφυτο στο παιδί αλλά που διαμορφώνεται μέσα από τις συγκεκριμένες εμπειρίες. (Μ. Χουρδάκη, 1994, σελ. 60).

Η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την θέση την οποία λαμβάνουν οι γονείς για την διανοητική του εξέλιξη.

Ο Ι. Ιωαννίδης υποστηρίζει ότι η επιτυχία και η αποτυχία είναι δύο καταστάσεις που χαρακτηρίζουν την ζωή του σχολείου. Αποτελούν ένα μέτρο κρίσεως, συγκρίσεως, μια κινητήρια δύναμη η οποία έχει αντίκτυπο στο ψυχοπνευματικό πεδίο των μαθητών. Έτσι, η δημιουργία κινήτρων ώστε να εξασφαλιστεί μια επιτυχημένη μάθηση είναι συνεχές μέλημα. (Ι. Ιωαννίδης, 1982, σελ. 53). Ισχυρές προϋποθέσεις που δημιουργούν κίνητρα επιτυχίας είναι:

α) Η εκ των προτέρων πεποίθηση του παιδιού ότι είναι ικανό να επιτύχει. Για την δημιουργία αυτής της πεποίθησης, παίζει ρόλο ο δάσκαλος με τις παρεχόμενες ενισχύσεις και ενθαρρύνσεις.

β) Η πίστη ότι αυτό που επιδιώκει είναι πραγματοποιήσιμο. Στην πίστη αυτή ενδυναμώνεται το παιδί από επιτυχίες συνομηλίκων του.

γ) Η επίτευξη επιμέρους επιτυχιών κατά την εκτέλεση ενός έργου. Στην διαδικασία αυτή παίζει σημαντικό ρόλο η κλιμάκωση του έργου από τον δάσκαλο, ώστε ο μαθητής να κατα-

λαβαίνει τις επιμέρους επιτυχίες του και να ενισχύεται από αυτές.

δ) Η αναγνώριση του επιτυγχανομένου έργου από τους συμμαθητές του, από τον δάσκαλο του και από τους γονείς του. Χωρίς αυτήν την συγκατάνευση των άλλων προσώπων, σπάνια το παιδί του Δημοτικού σχολείου αναλαμβάνει δικές του πρωτοβουλίες.

ε) Η αναγνώριση ότι το αναλαμβανόμενο έργο εξυπηρετεί μια «αξία» την οποία ήδη έχει βιώσει ο μαθητής.

στ) Η προσφορά ενθάρρυνσης και θερμότητας από άλλα πρόσωπα κατά την εκτέλεση του έργου.

ζ) Η ανάπτυξη του πνεύματος της ανταγωνιστικότητας, η επιδίωξη δηλαδή να «ξεπεράσει» κάποιος συμμαθητή του ή να διακριθεί μέσα στην τάξη. Υπονοείται βέβαια ότι η συναγωνιστικότητα πρέπει να βρίσκεται μέσα στα όρια της δυνατότητάς του και να διεξάγεται με θετικά μέσα και να μην φθάνει σε ανταγωνισμό.

Το παιδί μαθαίνει από νωρίς στην ζωή του ότι η επιμέλεια, η εργατικότητα και η προσπάθεια είναι αρκετές, αξίες οι οποίες αμείβονται. (Χρ. Φράγκος, Αθήνα 1985, σελ. 244-245).

Οι «καλοί» μαθητές δεν 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 στον χώρο της πραγματικότητας). 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 ε-

ντάξει μέσα τους τις στάσεις των γονέων τους ως τοποτηρητών των πράξεών τους (δημιουργία ηθικής συνείδησης). 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 χειραφέτηση. Πρόκειται για άτομα επιβεβαιωμένα και καταφεύγουν στην ανταγωνιστικότητα ως μορφή κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας, με υψηλή «στάθμη βλέψεων», φιλοδοξίες με τάσεις ηγετικές, διάκρισης, κυριαρχίας - επιβολής πάνω στους άλλους. (Μαρία Καΐλα, Αθήνα 1995, σελ. 41).

Ζ.1. Σχολική αποτυχία

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, «ο όρος σχολική αποτυχία υποδηλώνει την δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης και συμπεριφοράς όπως ορίζονται αυτά για μία ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα». (Ι.Παρασκευόπουλος, Αθήνα 1989, σελ. 201).

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο, υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που τα ίδια θέτουν για τους εαυτούς τους ή που θέτουν γι' αυτά οι γονείς τους, γιατί είναι κυριευμένα από τον φόβο της αποτυχίας, και γι αυτό το λόγο αποφεύγουν με κάθε θυσία, τις καταστάσεις που απαιτούν προσπάθεια για υψηλή επίδοση.

Οι συνέπειες της αποτυχίας εξαρτώνται από τις προσωπικές προσδοκίες του παιδιού, τις οποίες το κάθε παιδί μαθαίνει ποιες πρέπει να έχει. Αυτές βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες του και στην πληροφόρηση που έχει, ή φαντάζεται ότι έχει, για κάθε συγκεκριμένη κατάσταση. Η αρνητική κριτική και αποτυχία είναι δυνατόν να λειτουργήσουν σαν ένας εξαίρε-

τος μηχανισμός ενεργοποίησης για το έξυπνο και ικανό παιδί, ενώ για το παιδί που ήδη έχει δοκιμάσει πολλές αποτυχίες μπορεί να επενεργήσουν αποθαρρυντικά και επιβαρυντικά.

Η αμοιβή αποτελεί για το παιδί που αποτυγχάνει, εξαιρετικό κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια, Αντίθετα, η ποινή είναι τόσο σκληρή, ώστε το παιδί που συστηματικά αποτυγχάνει, αναμένει την αποτυχία και την κριτική. Γι' αυτό, η αποτυχία ελάχιστα το επηρεάζει απλώς, αποτελεί μία ακόμα επιβεβαίωση του «πιστεύω» του ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει. (Ι Παρασκευόπουλος, Αθήνα 1989, σελ. 201).

Τα παιδιά που αποτυγχάνουν έρχονται συχνά αντιμέτωπα με δασκάλους που τα μεταχειρίζονται σχεδόν όπως οι γονείς τους. Ετσι, τα παιδιά κρίνουν τους δασκάλους με τον ίδιο τρόπο που κρίνουν τους γονείς τους, και τους απορρίπτουν. Το σχολείο σε μία προσπάθεια να τα βγάλει πέρα με αυτά τα δυσάγωγα και οργισμένα παιδιά, παίρνει συνήθως ολοένα και πιο αυστηρά και καταπιεστικά μέτρα. Αυτό πάλι με την σειρά του, κάνει τα παιδιά αυτά να δείχνουν μεγαλύτερη αποστροφή για την εκπαίδευση και την μόρφωση.

Μερικά παιδιά έχουν την κατάλληλη «πρώτη ύλη», υψηλό κληροδοτημένο δυναμικό, για να επιτύχουν σχετικώς υψηλές επιδόσεις μέσα στην κοινωνία μας που είναι τόσο πολύ προσανατολισμένη στα υψηλά επιτεύγματα, αλλά για πολλούς λόγους, δεν το κατορθώνουν. Αυτά τα παιδιά ονομάζονται παιδιά με υπο - επίδοση.

Το επίπεδο αποδόσεως του παιδιού με υπο - επίδοση είναι σημαντικά κατώτερο από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο βαθμό της νοημοσύνης και των μαθησιακών ικανοτήτων του. Υπάρχει μια υψηλή θετική συνάφεια ανάμεσα στην δυσπροσαρμοστία και στην σχολική υπο - επίδοση. Στα ευφυή παιδιά το φαινόμενο της χρόνιας υπο-επίδοσης, στα μέν αγόρια ξεκινάει από πολύ νωρίς (από τις τάξεις του Δημοτικού) ενώ στα

κορίτσια μπορεί να καθυστερήσει να φανεί ως το γυμνάσιο. (Ι Παρασκευόπουλος, Αθήνα 1989, σελ. 196).

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο, τα περισσότερα παιδιά με υπο- επίδοση δεν νιώθουν καμία ιδιαίτερη ικανοποίηση από την σχολική εργασία και, όταν αναγκάζονται να εργαστούν, καταβάλουν μικρή προσπάθεια. Η προσοχή τους εύκολα διασπάται, σπάνια ολοκληρώνουν την εργασία τους και δεν έχουν ως στόχο τους την υψηλή σχολική επίδοση. Γενικά, τα παιδιά με υπο-επίδοση δεν αντλούν καμία ικανοποίηση από την σχολική ζωή και αναπτύσσουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους δασκάλους τους.

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει έναν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της σχολικής επίδοσης του παιδιού. ΑΝ οι γονείς, ενθαρρύνουν, από νωρίς, την τάση του παιδιού για ανεξαρτησία, ενισχύουν, με την στάση τους αυτή, και το ενδιαφέρον του για υψηλές επιδόσεις σε πνευματικά έργα. Οι φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς για την μόρφωση και την πρόοδο του παιδιού τους, η πνευματική καλλιέργεια των μελών της οικογένειας, το ενδιαφέρον των γονέων για την εργασία του παιδιού, ο υλικός εξοπλισμός και οι ανέσεις του σπιτιού, το επάγγελμα και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο, επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού. (Ι Παρασκευόπουλος, Αθήνα 1989, σελ. 196-197).

Η φτώχεια στρώνει τον δρόμο για την εμφάνιση της υπο-επίδοσης, επίσης σε μεγάλα τμήματα της κοινωνίας μας. Είτε αποτελεί είτε όχι η φτώχεια, αυτή καθ' αυτή, παράγοντα καθοριστικό της επίδοσης του παιδιού, το σίγουρο είναι ότι το παιδί με υπο-επίδοση μεγαλώνει μέσα σε οικογένειες που δεν εκτιμούν την μόρφωση, την ανεξαρτησία ή την ατομική επιτυχία. Αυτό το παιδί τείνει να έχει κακές σχέσεις με τους γονείς του. Οι γονείς (ειδικά ο πατέρας) είτε δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μορφωτικά θέματα, είτε προσπαθούν να ασκήσουν στα

παιδιά τους υπερβολική πίεση για επιτυχία. Το παιδί με υπο-επίδοση, μη μπορώντας να αντλήσει ικανοποίηση από τους γονείς του, αναγκάζεται, στην προσπάθειά του, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις που να το ικανοποιούν, να στραφεί στην ομάδα των συνομηλίκων του. Ετσι, θα βρεθεί συχνά μέσα σε παιδικές ή εφηβικές «συμμορίες», μαζί με άλλα ατίθασα και οργισμένα παιδιά. (Ι. Παρασκευόπουλος, σε. 196 -197).

Όταν το παιδί αρχίζει να φοιτά στο σχολείο, αρχίζει συνειδητά πλέον το θέμα της εργατικότητάς του να απασχολεί τους γονείς. Αν συμβεί το παιδί να μην κατορθώνει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων του, το αποκαλούν «τεμπέλη».

Το παιδί για να έχει μια επιτυχημένη «καριέρα» στο σχολείο, πρέπει να επιθυμεί και να πασχίζει να κάνει αυτό που του ζητούν οι γονείς και οι δάσκαλοι, και, επιπλέον, να το κάνει σωστά, να κάνει δηλαδή ότι του ζητούν οι άλλοι, οι σημαντικοί μεγάλοι. Όμως με την πάροδο της ηλικίας, θα πρέπει να διαμορφώσει τις δικές του προσδοκίες και τα δικά του σταθμά, για επιτυχία και διάκριση. Όταν το παιδί αρχίζει, μόνο του πλέον, να θέτει υψηλούς στόχους και να αγωνίζεται να τους πραγματοποιήσει, βρισκόμαστε μπροστά σε αυτό που στην ψυχολογία λέγεται «κίνητρο της επιτυχίας». (Ι Παρασκευόπουλος, Αθήνα 1989, σελ. 200-201).

Το κίνητρο της επιτυχίας είναι για εσωτερική δύναμη που ωθεί το παιδί σε υψηλές επιδόσεις. Πρόκειται για ένα κίνητρο που δεν είναι καθόλου έμφυτο στο παιδί, αλλά που διαμορφώνεται μέσα από τις συγκεκριμένες εμπειρίες του. Ήδη, από την ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο, παρουσιάζουν ατομικές διαφορές στην παρώθησή τους για μάθηση, καθώς και στον τομέα της μάθησης, στον οποίο ιδιαίτερα εκδηλώνουν την ορμή τους αυτή για επιτεύγματα. Ορισμένοι μαθητές δαπανούν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια σε

πνευματικές ενασχολήσεις, ενώ άλλοι διοχετεύουν την ενεργητικότητά τους σε τεχνικές ή καλλιτεχνικές ενασχολήσεις. Αυτές οι διαφορές στην επιθυμία για διάκριση είναι εμφανείς ήδη από την αρχή της σχολικής φοίτησης και συνεχίζουν να υπάρχουν σε όλη μας την ζωή. (Ι. Παρασκευόπουλος, Αθήνα 1989, σελ. 200 - 201).

2.2. Ιστορική εξέλιξη σχολικής αποτυχίας

Το φαινόμενο της σχολικής καθυστέρησης στην χώρα μας πέρασε από διάφορα στάδια. Διαφορετικά ερμηνεύονταν η σχολική αποτυχία λίγα χρόνια μετά την απελευθέρωση, διαφορετικά στις αρχές του αιώνα, διαφορετικά σήμερα. Ξεκινήσαμε με καλές προθέσεις για μια υποχρεωτική βασική παιδεία, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της απελευθέρωσης και ύστερα από πολλά πισωγυρίσματα, φτάσαμε σε σημείο να περιορίσουμε τον αναλφαβητισμό και να παρέχουμε υποχρεωτική βασική παιδεία σε διακόσιες χιλιάδες μαθητές το χρόνο, όσοι περίπου είναι οι μαθητές της πρώτης τάξης των Δημοτικών σχολείων της χώρας. Ο αναλφαβητισμός περιορίστηκε αρκετά την τελευταία δεκαετία (1956 - 1966) αλλά δεν εξέλιπε, και η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο, και χωρίς την εφαρμογή των διατάξεων για τακτική φοίτηση, είναι εξαιρετικά συχνή. (Θεόφραστος Γέρος, Αθήνα 1991, σελ. 59-60).

Η σχολική αποτυχία μέχρι σήμερα είναι το αποτέλεσμα των σχολικών συνθηκών και της εκπαίδευσης γενικότερα. Τις τελευταίες δεκαετίες του δεκάτου ενάτου αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού, η σχολική αποτυχία έφθανε στο 30 - 45% των φοιτώντων μαθητών. Στην πρώτη τάξη, πολύ συχνά, ξεπερνούν το 40%. Αιτίες: η άτακτη φοίτηση, οι ελλείψεις στο διδακτικό προσωπικό, η αμεθοδία των δασκάλων. Στα πρώτα

χρόνια ύστερα από τον Δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και την κατοχή η σχολική αποτυχία περιορίστηκε, αλλά μόνο στα χαρτιά, όχι γιατί βελτιώθηκαν οι συνθήκες εργασίας των σχολείων, αλλά γιατί το επίπεδο προόδου γενικά των μαθητών είχε πέσει πολύ χαμηλά. (Θεόφραστος Γέρος, Αθήνα 1991, σελ. 59-60).

Ως το 1960, στις μεγάλες πόλεις κυρίως στην Αθήνα και στον Πειραιά, με την κατάλληλη αύξηση του πληθυσμού και την έλλειψη διδακτηρίων, η στοιχειώδης παιδεία διατηρούνταν στην ζωή με τα συστεγαζόμενα σχολεία, τις πληθωρικές τάξεις (τάξεις που είχαν 80 - 100 μαθητές), με νυχτερινά σχολεία, με τα ιδιωτικά σχολεία που ξεφύτρωναν παντού. Σχολική αποτυχία υπήρχε και τότε αλλά την ερμηνεύαμε διαφορετικά. Δεν αφήναμε πολλά παιδιά στην ίδια τάξη, γιατί αναγνωρίζαμε ότι το σφάλμα δεν ήταν μόνο των παιδιών. Το ποσοστό των αποτυχιών έπεσε αυτόματα στα 5 ή το πολύ στο 10% . Η αλλαγή ήταν εικονική. Στα σχολεία των πυκνοκατοικημένων συνοικισμών, με τις πληθωρικές τάξεις, το πνευματικό επίπεδο των μαθητών είχε πέσει χαμηλά. Η αντίδραση τούτη τη φορά άρχισε από τους γονείς. Οι γονείς έβλεπαν την κατάσταση και με το ενδιαφέρον που έδειξαν βοήθησαν στην βελτίωση των συνθηκών. Πλήρωσαν δασκάλους, νοίκιασαν αίθουσες διδασκαλίας, και το κυριώτερο, δούλεψαν για την προπαρασκευή των παιδιών τους. Παρακολούθησαν και παρακολουθούν την μελέτη των παιδιών τους και συμπληρώνουν το έργο του δασκάλου. Οι γονείς δείχνουν το ενδιαφέρον τους και με την προθυμία τους να αγοράζουν για τα παιδιά βοηθητικά βιβλία, για όλες τις τάξεις, και άλλα ελεύθερα αναγνώσματα. Όλα αυτά έφεραν την ποθητή βελτίωση της πνευματικής στάθμης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Από το 1960 και ύστερα τα πράγματα άρχισαν να βελτιώνονται. Με την ίδρυση πολλών νέων σχολείων και την προαγωγή πολλών αυξήθηκαν οι οργανικές θέσεις των δασκάλων, σχεδόν διπλασιάστηκαν μέσα σε δύο δεκάδες χρό-

νια, και γενικά περιορίστηκαν οι δυσμενείς συνθήκες, που συνεπαγόταν στην σχολική καθυστέρηση. Η κατάσταση των σχολείων έμεινε στάσιμη ή και πήγε στο χειρότερο κατά τη περίοδο της δικτατορίας. Ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο είναι τώρα μεγαλύτερος, οι συνθήκες όμως εργασίας των σχολείων χειροτέρεψαν. Το Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται σε αδιέξοδο. (Θεόφραστος Γέρος, Αθήνα 1991, σελ. 59-60).

2.3. Χαρακτηριστικά της σχολικής αποτυχίας

Σχολική αποτυχία έχουμε όταν ένα παιδί:

- 1) δεν εντάσσεται στην ομάδα,
- 2) δεν συμμετέχει στο πρόγραμμα της τάξης,
- 3) έχει μειωμένη επίδοση.

Οι σχολικές αποτυχίες βασικά μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλους τομείς: ο σωματικός, ο πνευματικός και ο χαρακτηρισιολογικός ή τομέας της συμπεριφοράς.

α) Ο σωματικός τομέας αφορά το καθετί που έχει σχέση με την υγεία του παιδιού.

β) Ο πνευματικός τομέας, όπως φαίνεται και από την ονομασία του, αναφέρεται στις διανοητικές ικανότητες του παιδιού.

γ) Ο χαρακτηρισιολογικός τομέας ή τομέας της συμπεριφοράς αναφέρεται στις περισσότερες περιπτώσεις των παιδιών που δεν αποδίδουν στο σχολείο και που η χαμηλή απόδοσή τους έχει διάφορες αιτίες. Παρακάτω αναγράφονται οι εξής δύο: α) Οι κινητικές δυσκολίες, και, β) ο ευσυγκίνητος χαρακτήρας του παιδιού.

α) Οι κινητικές δυσκολίες του παιδιού είναι δυνατόν να υπάρχουν ακόμα από την νηπιακή ηλικία, αλλά πολλές φορές περνούν απαρατήρητες. Σ' αυτές ανήκουν π.χ. η αριστεροχει-

ρία ή κάποια ιδιαιτερότητα στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού.

β) Ο ευσυγκίνητος χαρακτήρας επίσης είναι κάτι που μπορεί να επηρεάσει και να δυσκολέψει, την σχολική επίδοση. Αυτός ο χαρακτήρας επηρεάζεται από την παρουσία του δασκάλου ή ακόμη και των συμμαθητών του. □ταν σηκωθεί να πει μάθημα και περισσότερο όταν έχει γραπτές εξετάσεις, τα «χάνει», ξεχνάει και συχνά δεν μπορεί να αρθρώσει λέξη, ενώ είχε καλά μελετήσει το μάθημά τους. Κάθε αποτυχία δυσκολεύει περισσότερο την κατάσταση γιατί το παιδί γνωρίζοντας ότι θα τα χάσει και απογοητευμένο από αυτό τα χάνει ακόμα περισσότερο την επόμενη φορά. □τσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος από τον οποίο δεν είναι εύκολο να γλιτώσει αν δεν βοηθηθεί. Θα πρέπει δηλαδή να βοηθηθεί από ειδικό επαγγελματία (κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο), να αποκτήσει αυτοπεποίθηση στον εαυτό του και στις γνώσεις του, για να μην επηρεάζεται τόσο πολύ κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο δάσκαλος έχει τρόπους να βοηθήσει ένα τέτοιο παιδί. Μπορεί να μην περιμένει να του πει ολόκληρο το μάθημα αλλά να του αρχίσει εκείνος την απάντηση. Να το ενθαρρύνει, λέγοντάς του πως ξέρει το μάθημά του, πως φαίνεται ότι έχει μελετήσει και σιγά σιγά η κατάστασή του θα βελτιωθεί. (Αρ. Ασπιώτης, Αθήνα 1964, σελ. 66-67).

Αυτός ο τομέας της συμπεριφοράς αναφέρεται ακόμη στα παιδιά που ενώ από την άποψη της υγείας και της πνευματικής ικανότητας είναι καλά, παρόλα αυτά υστερούν στην σχολική τους απόδοση, από ψυχολογικές διαταραχές. Τέτοια είναι τα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζουν ως : άτακτα, επιθετικά, αδιάφορα, νωθρά, οκνηρά, αφηρημένα κ.τ.λ. Από τα επίθετα που δόθηκαν στα παιδιά με τέτοιες διαταραχές, διαπιστώνεται πως τα χαρακτηρίζουν, οι πιο κάτω ιδιότητες - χαρακτηριστικά:

α) Η αφηρημάδα: Το παιδί ακολουθεί την διδασκαλία , ζεί όμως στον δικό του κόσμο με τις ανησυχίες του και τα προβλήματά του με αποτέλεσμα να μην μαθαίνει. Η απουσία προσοχής συναντάται συχνά σε παιδιά τα οποία υποφέρουν από σφάλματα του περιβάλλοντος, της αγωγής τους, από εσωτερικές συγκρούσεις. Για να βοηθηθεί το παιδί, πρέπει να απομακρυνθεί ότι δυσάρεστο και αποθαρρυντικό. Να κάνουμε το παιδί να αισθανθεί την χαρά της δράσης, να του αφυπνίσουμε το ενδιαφέρον. Τα παιδιά έχουν περισσότερο ανάγκη μιας απλής ζωής και του να μάθουν να έχουν εσωτερική ενότητα, ηρεμία και καλή διάθεση.

β) Η διάσπαση της προσοχής: Είναι παρόμοια ιδιότητα με την αφηρημάδα μα ελαφρότερης μορφής. Το παιδί παρακολουθεί αλλά συχνά διασπάται, βυθίζεται στις σκέψεις του για να επανέλθει σε λίγο στην σχολική εργασία. Και έτσι η παρακολούθηση του μαθήματος είναι περιορισμένη και η απόδοση μειωμένη.

γ) Η αδιαφορία: Το παιδί δεν δείχνει ενδιαφέρον για να μάθει ή για να πετύχει. Καμιά φορά την αδιαφορία την χαρακτηρίζει και η βιασύνη. Το παιδί τελειώνει γρήγορα, βιαστικά χωρίς να καταλάβει ή να μάθει καλά το μάθημα. Υπάρχει και η αντίθετη πλευρά από την βιασύνη, όταν η αδιαφορία εκδηλώνεται με νωθρότητα. Στην περίπτωση αυτή το παιδί αργεί πολύ να τελειώσει, ταλαιπωρείται γιατί στην πραγματικότητα δεν ενδιαφέρεται και δεν παρακολουθεί αυτό που κάνει. Η αδιαφορία είναι δυνατόν να οφείλεται στην απουσία κινήτρων, μπορεί να είναι το αρνητικό αποτέλεσμα των προτύπων που αποδεικνύονται ή ακόμα μια αντίδραση στην έλλειψη φανεράς σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικά πρότυπα και στο περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου. Η αδιαφορία γίνεται πρόξενος ανίας που εκδηλώνεται κάτω από διάφορες μορφές, σαν τέλεια αδράνεια,

α) Η αφηρημάδα: Το παιδί ακολουθεί την διδασκαλία , ζεί όμως στον δικό του κόσμο με τις ανησυχίες του και τα προβλήματά του με αποτέλεσμα να μην μαθαίνει. Η απουσία προσοχής συναντάται συχνά σε παιδιά τα οποία υποφέρουν από σφάλματα του περιβάλλοντος, της αγωγής τους, από εσωτερικές συγκρούσεις. Για να βοηθηθεί το παιδί, πρέπει να απομακρυνθεί ότι δυσάρεστο και αποθαρρυντικό. Να κάνουμε το παιδί να αισθανθεί την χαρά της δράσης, να του αφυπνίσουμε το ενδιαφέρον. Τα παιδιά έχουν περισσότερο ανάγκη μιας απλής ζωής και του να μάθουν να έχουν εσωτερική ενότητα, ηρεμία και καλή διάθεση.

β) Η διάσπαση της προσοχής: Είναι παρόμοια ιδιότητα με την αφηρημάδα μα ελαφρότερης μορφής. Το παιδί παρακολουθεί αλλά συχνά διασπάται, βυθίζεται στις σκέψεις του για να επανέλθει σε λίγο στην σχολική εργασία. Και έτσι η παρακολούθηση του μαθήματος είναι περιορισμένη και η απόδοση μειωμένη.

γ) Η αδιαφορία: Το παιδί δεν δείχνει ενδιαφέρον για να μάθει ή για να πετύχει. Καμιά φορά την αδιαφορία την χαρακτηρίζει και η βιασύνη. Το παιδί τελειώνει γρήγορα, βιαστικά χωρίς να καταλάβει ή να μάθει καλά το μάθημα. Υπάρχει και η αντίθετη πλευρά από την βιασύνη, όταν η αδιαφορία εκδηλώνεται με νωθρότητα. Στην περίπτωση αυτή το παιδί αργεί πολύ να τελειώσει, ταλαιπωρείται γιατί στην πραγματικότητα δεν ενδιαφέρεται και δεν παρακολουθεί αυτό που κάνει. Η αδιαφορία είναι δυνατόν να οφείλεται στην απουσία κινήτρων, μπορεί να είναι το αρνητικό αποτέλεσμα των προτύπων που αποδεικνύονται ή ακόμα μια αντίδραση στην έλλειψη φανεράς σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικά πρότυπα και στο περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου. Η αδιαφορία γίνεται πρόξενος ανίας που εκδηλώνεται κάτω από διάφορες μορφές, σαν τέλεια αδράνεια,

θλίψη ή και απελπισία όταν στην αδιαφορία υπάρχει και λίγη απάθεια.

δ) Η οκνηρία: Υπάρχουν παιδιά τα οποία φαίνονται συνεχώς κουρασμένα, χωρίς καθόλου ζήλο για τα μαθήματά τους, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στην εργασία τους και πολύ γρήγορα τα χαρακτηρίζουν οκνηρά. Δεν είναι φυσικό να αρέσκει το παιδί στην οκνηρία, αντίθετα φυσικό είναι να είναι δημιουργικό, να παράγει κάτι χρήσιμο και να αποδίδει. Δίνοντας στα παιδιά χαρακτηρισμούς, τα στιγματίζουμε και αυτό το κουβαλούν σε όλη τους την ζωή. Η οκνηρία είναι δυνατόν να αποτελέσει μέσο άμυνας του παιδιού κατά των μεγάλων. Πολύ συχνά δεν έχει μέσα να προστατεύσει τον εαυτό του από τα παιδαγωγικά σφάλματα των μεγάλων και το ακατάλληλο κλίμα το οποίο παραλύει την ψυχική του ανάπτυξη. Η ψυχική μόνωση, η έλλειψη ζεστασιάς και τρυφερότητας στο περιβάλλον του παιδιού, είναι εμπόδια στην ανάπτυξή του. Του λείπει τότε ο ζήλος, η χαρά της ζωής, δεν έχει στόχους. Δεν έχει εμπιστοσύνη στην επιτυχία η οποία γεννάται από την χαρά της επιτυχίας. Του λείπει η προσοχή, δεν συγκεντρώνεται, είναι αργό και κουράζεται γρήγορα. Αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη από τρυφερότητα, καλοσύνη, και κατανόηση. Να μην καλλιεργούμε μέσα μας την πίστη ότι το παιδί δεν θέλει να αλλάξει ή ότι του λείπει η θέληση. (Ασπιώτης, 1965, σελ. 66-67 / Μ. Χουρδάκη 1994, σελ. 59-62).

Σε πολλές περιπτώσεις η αποτυχία σύμφωνα με την βιβλιογραφία του Ασπιώτη οδηγεί σε αρνητικές λύσεις, όπως:

α) Επιθετικές στάσεις: θυμός επιθετικότητα με κινήσεις (κτυπήματα) ή με λόγια (ύβρεις), εχθρότητα, ανυπομονησία, κακή διάθεση, ζηλοτυπία, προκλητική ή επαναστατική στάση, κακή συμπεριφορά κ.τ.λ.

β) Στάσεις υπεκφυγής: είναι οι στάσεις της ευκολίας και της φυγής. Ο κακός μαθητής μπορεί να προβεί σε καυχησιολο-

γίες επειδή δεν επιτυγχάνει και θέλει να επιβληθεί με τα παιδαριώδη μέσα που διαθέτει ή με την επιδειξιομανία. Οι δικαιολογίες, τα προσχήματα, η υπερευαισθησία, η καχυποψία, η απομόνωση, η σκλήρυνση, η στάση υποταγής, η παθητικότητα, η ονειροπόληση, οι φαντασιώσεις, η φυγή στην ασθένεια και οι μανίες, είναι μέσα με τα οποία το άτομο με αποτυχίες προστατεύεται και αμύνεται.

Πολύ συχνά συναντάμε παιδιά τα οποία είχαν βιώσει μια ή περισσότερες αποτυχίες στην ζωή τους, να έχουν στην συμπεριφορά τους ένα ή περισσότερα από τα προαναφερόμενα στοιχεία. Όταν το παιδί αρχίζει να φοιτά στο σχολείο, αρχίζει συνειδητά πια το θέμα της εργατικότητάς του ν' απασχολεί τους γονείς του. Αν συμβεί όμως το παιδί να μην μπορεί ν' ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων του, τότε το αποκαλούν «τεμπέλη». Αν οι προσδοκίες του σχολείου ή και της οικογένειας για τις επιδόσεις που πρέπει να επιδείξει το παιδί είναι εξωπραγματικές, τότε δεν θα αργήσει να δείξει ανησυχία για την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην δική του επίδοση και στις προσδοκίες των ενηλίκων. Για να καλύψει λοιπόν τις αποτυχίες του το παιδί (εφόσον πιστεύει ότι οι ενήλικες υποτίθεται πως ξέρουν καλύτερα από τα ίδια τα παιδιά), αναγκάζεται να δηλώνει «τεμπέλης», «αδιάφορος» ακόμα και «βλάκας». Υψώνει, δηλαδή, αυτή την μάσκα για να κρύβεται και να δικαιολογεί τις αποτυχίες του. (Μ. Χουρδάκη, 1994, σελ. 63-64 / Ασπιώτης, 1965, σελ. 49-50)

2.4. Ψυχολογικά πορτραίτα «καλού» και «κακού» μαθητή.

«Κακός» μαθητής.

Οι «κακοί» μαθητές είναι άτομα με αδύναμο Εγώ, δεν δρούν και δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, προσμένουν παθητικά βοήθεια από τον από μηχανής θεό.

Αναλύοντας την 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. Εθελουφλούν μπροστά σε κάποιες διαστάσεις της πραγματικότητας.

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 την μορφή ενοχών. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αντίθετα με την αρχική μας τοποθέτηση, μέσα από την διήγηση των παιδιών πρόβαλε και μια κατηγορία γονιών που «έδειχναν αδύναμοι να συνδράμουν το βασικό ήρωα στην λύση του προβλήματος». Γονείς ανεπαρκείς, αδιάφοροι, που περιγράφονται από το παιδί ως «πεθαμένοι» ή «χαμένοι» κατά την διάρκεια μιας «καταστροφής». Αυτές οι κουρασμένες λοιπόν φιγούρες βρίσκονται πίσω από τους «κακούς» μαθητές. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

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 παι-

διού. Αθροιστικά στα προηγούμενα, συμπαρομαρτεί και η αντίληψη που έχουν οι «κακοί» μαθητές για τον εξωτερικό κόσμο, το φυσικό περιβάλλον, ως εχθρικό, απειλητικό, αναχαιτιστικό στις προσπάθειες προσαρμογής τους. (Μ. Καΐλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Για τους «μη παιδαγωγικούς» 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 αλληπάλληλα χτυπήματα, 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 βρεί κανάλια ικανοποίησης στον διάλογο με τους άλλους. (Μ. Καΐλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Οι «κακοί» μαθητές εκδηλώνουν στάσεις εξάρτησης και υποταγής που αντιστρατεύονται - συγκρούονται με τάσεις φυγής. Η φυγή στους «κακούς» μαθητές παίρνει την μορφή οπισθοχώρησης - απόσυρσης από το πρόβλημα εγκατάλειψης των συνθηκών που το προκαλούν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στους «κακούς» μαθητές κυριαρχεί μια σειρά από συμπεριφορές, θα λέγαμε, ενστικτώδεις, που δεν ανήκουν στην σφαίρα της κοινωνικής μάθησης, όπου η παθητικότητα και η φυγή από την δύσκολη κατάσταση, (σύγκρουση) διατυπώνονται με φράσεις όπως οι ακόλουθες: «πρίν έφαγε» (ο ήρωας), «μετά θα πάει να κοιμηθεί». Το άτομο αφήνεται να παρασυρθεί, παραλύει από την συγκινησιακή κατάσταση που του προκαλεί η εικόνα και καθηλώνεται σε πρωιμότερα στάδια συμπεριφοράς όπου κυριαρχεί η ικανοποίηση σπλαχνι-

κών - πρωταρχικών αναγκών. Οι «κακοί» μαθητές αποζητούν και αυτοί ανταμοιβή, βοήθεια και αναγνώριση από άτομα έξω από το περιβάλλον τους, που θα τους προσφέρουν ως δια 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 την συμβιβαστικότητα - αμφίρροπες λύσεις των ιστοριών, τον υψηλότερο βαθμό ανασφάλειας και την αμφιθυμία της διάθεσης. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

«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 στον χώρο της πραγματικότητας).

Οι «καλοί» μαθητές εκλογικεύουν, ενδοβάλουν 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 του αποφέρει καρπούς, το «τερπνόν μετά του ωφελίμου», εξευγενίζοντας τις ενορμήσεις τους σε κοινωνικές δραστηριότητες που όχι μόνο επικροτούνται αλλά και χειροκροτούνται από το περιβάλλον. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

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.

Οι «παραγωγικοί» μαθητές του δείγματος στην πλειοψηφία τους επιδιώκουν ικανοποίηση ανώτερων-πολύκλωκων (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 κατάληξη *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 μία αλυσίδα επιτυχιών και επιδοκιμασιών από τον περίγυρό τους. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

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 την 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.

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. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Στάσεις «καλών» και «κακών» μαθητών

Με μια προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων, διαπιστώσαμε ομοιογένεια στις απόψεις συνδυασμών μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών. Κατά γενική ομολογία, ο «καλός» μαθητής είναι εργατικός, επιμελής, πειθαρχημένος, προσεκτικός, υπάκουος, με καλούς τρόπους απέναντι στον δάσκαλό του, ενώ ακολουθεί πιστά τους δεοντολογικούς κανόνες της θεμιτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Στις κοινωνικές του σχέσεις είναι ευλύγιστος, σ' ότι αφορά την συμπεριφορά προς τον δάσκαλο - καθηγητή, με «υπερκινητικότητα» (γλύψιμο) και με σύνδρομο ανωτερότητας απέναντι στους «κακούς». Καταλογής, είναι καλά ενσωματωμένος στο κοινωνικό σύστημα, που τον επιβραβεύει, και στην συνείδηση των συμμαθητών του (το προεδρείο της τάξης κατ' αποκλειστικότητα ή και' απόλυτη πλειοψηφία αποτελείται από «καλούς» μαθητές). (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Στην άλλη όχθη, ο «κακός» μαθητής περιγράφεται ως αδιάφορος, χωρίς διάθεση για μάθηση, τεμπέλης, άτομο που χρήζει ειδικής αγωγής, σχεδόν θεραπείας, επιθετικός και ανεύθυνος.

Οι «καλοί» μαθητές διαφοροποιούνται από τους «κακούς» μόνο στην προς αλλήλους αντιμετώπιση, σε επίπεδο ψυχοσυναλλαγών μεταξύ τους. Η αυτοεικόνα του «καλού» μαθητή αποδίδει και καλό χαρακτήρα, προσιτό σε όλους τους όμοιούς της, ενώ οι «κακοί» από την δική τους οπτική και εμπειρία, χαρακτηρίζουν αρνητικά τις συμπεριφορές των «καλών» μαθητών. «Είναι εγωιστές, υπερόπτες, ακατάδεκτοι», λένε. (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Αναριωτούνται όμως για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της αξιολόγησης. Για τους «καλούς» η βαθμολογία α-

ποτελεί κίνητρο εξάσκησης των ικανοτήτων τους, συναίσθημα ευφορίας ότι οι κόποι τους δεν πήγαν χαμένοι, αφετηρία μείζονος ανταγωνισμού που προκαλεί και κάποια αισθήματα φθόνου από το στρατόπεδο των ηττημένων. Για τους «κακούς» , η βαθμολογία νοείται ως μέσο επιλογής, διάκρισης, τιμωρίας στο όποιο κρούσμα απιστίας στις κοινωνικές προσταγές - νομιμοποίηση της δικαστικής λειτουργίας του σχολείου - ιεράρχησης στο όνομα πάντα της δικαιοσύνης, και της αντικειμενικότητας! - «του καθενός εφ' ω ετάχθη» ή , πιο θυμοσοφικά, «ο κάθε κατεργάρης στον πάγκο του». (Μ. Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

Ο καλός βαθμός αρέσει ανεξαιρέτως, ενώ ο κακός βαθμός λειτουργεί αρνητικά. Φυσιολογικό αποτέλεσμα, με διαφοροποίηση μόνο σε συντονισμένες ενέργειες και προσανατολισμούς στις δύο ομάδες μαθητών.

Μόνο οι «καλοί» μαθητές επιμαρτυρούν άμεση επανατροφοδότηση και ενίσχυση από το καλό αποτέλεσμα, κίνητρο για επανάληψη της προσπάθειας. Ο καλός βαθμός γι' αυτούς γεμίζει το σακούλι της επιτυχίας, ενώ για τον «κακό» μαθητή κάτω από συνθήκες επιρροής αρνητικών κοινωνικών παραμέτρων αποτελεί μόνο θεμιτή στιγμή, χωρίς ιδιαίτερο αντίκρουσμα και χωρίς απόπειρα να δαιωνιστεί. (Μαρία Καϊλα, Αθήνα 1995, σελ. 41-52).

2.5. Είδη προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη.

1. Επίδειξη ανικανότητας

Η υπερνίκηση της αποθάρρυνσης του παιδιού είναι το πιο κοινό και πιο επείγον καθήκον του δασκάλου. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις το παιδί εκφράζει με τον τρόπο αυτό την αποθάρρυνσή του. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 299).

Η προμελετημένη ή η πραγματική ανικανότητα χρησιμοποιείται από το παιδί για να προστατευθεί από τις αντιξοότητες της ζωής. Το παιδί χρησιμοποιεί ένα μανδύα ανικανότητας, ώστε να αφεθεί ήσυχο. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να χαρακτηρίζεται όλες τις πράξεις του παιδιού ή να παρουσιάζεται σε περιπτώσεις που αισθάνεται αδυναμία και θέλει να αποφύγει ορισμένες πράξεις.

Πολλές φορές ο δάσκαλος υποκύπτει εύκολα όταν οι πρώτες προσπάθειές του για την εφαρμογή μιας νέας τακτικής καταλήγουν σε αποτυχία. Ετσι συμβαίνει με τα παιδιά που συναντούν κοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσχέρειες. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ Αθήνα 1979, σελ. 299).

Τα παιδιά που είναι εξαιρετικά αποθαρρυσμένα, ηττημένα, και έχουν αναλάβει τον ρόλο του «μηδενικού», συνήθως λειτουργούν παρακινούμενα από τρεις καταστάσεις:

1. Υπερφιλοδοξία: δεν μπορούν να τα καταφέρουν τόσο καλά όσο θα ήθελαν.

2. Ανταγωνισμός: δεν μπορούν να τα καταφέρουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.

3. Πίεση: δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο είναι υποχρεωμένα. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 299).

2. Η ανικανοποίητη υπερφιλοδοξία

Η πιο συχνή αιτία για την οποία το παιδί εγκαταλείπει τον αγώνα είναι η ανικανοποίητη υπερφιλοδοξία.

Η επιθυμία για ανωτερότητα μπορεί να προκαλέσει μεγάλη απελπισία στις περιπτώσεις που το παιδί δεν βλέπει καμία πιθανότητα να πετύχει στο βαθμό που θέλει το ίδιο. Το συναίσθημα της προσωπικής ανωτερότητας αργά ή γρήγορα το διαδέχεται ο φόβος. Αν δεν μπορεί να είναι το πρώτο, να έχει τους καλύτερους βαθμούς, να είναι το ευνοούμενο παιδί της μητέρας του, να είναι ο αρχηγός της ομάδας, η βασίλισσα του σπιτιού ή ο ήρωας του ποδοσφαίρου, μπορεί να φτάσει στο σημείο να εγκαταλείψει τα πάντα και να αρνηθεί να καταβάλλει οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 300).

Το παιδί που προφασίζεται ανικανότητα εξαιτίας της υπερφιλοδοξίας του, δεν συμμετέχει σε καμιά δραστηριότητα που δεν του εξασφαλίζει την ευκαιρία να αποδείξει την ανωτερότητά του. Για τον λόγο αυτό, πολλοί δάσκαλοι βρίσκουν δύσκολο να αποδεχτούν μια ψυχολογική ερμηνεία της υπερφιλοδοξίας σε ένα παιδί που δεν καταβάλλει καμιά προσπάθεια. Ο μόνος τρόπος να βοηθήσουμε ένα τέτοιο παιδί είναι να το κάνουμε να αποκτήσει συνείδηση πως μόνο του προκαλεί την ήττα του, φανερώνοντάς του μια μια τις πράξεις του. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 300-301).

Το ανταγωνιστικό παιδί είναι πεπεισμένο ότι δεν έχει καμία πιθανότητα να επιτύχει τόσο καλά όσο οι άλλοι. Το παιδί αυτό επηρεάζεται πάντα από το γεγονός ότι δεν είναι αρκετά καλό και πιέζεται πάντα να επιτύχει κάτι καλύτερο. Οι δάσκαλοι και οι γονείς, προσπαθώντας να δραστηριοποιήσουν το ανταγωνιστικό παιδί συχνά λένε πράγματα που προκαλούν την ηττοπάθεια. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 301).

Μερικά παιδιά μπορεί να αντιδράσουν αποσυρμένα, επειδή δεν είναι στην πραγματικότητα αρκετά ικανά να συμβαδίσουν με τα άλλα. Το συναίσθημα ότι είναι κάτι λιγότερο από τα άλλα παιδιά, και η πεποίθηση ότι δεν είναι αρκετά καλά, δεν έχει καμία σχέση με την πραγματική ικανότητα του παιδιού. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 301).

3. Το καταπιεσμένο παιδί

Το καταπιεσμένο παιδί που επικρίνεται συνεχώς από τους γονείς του και τους δασκάλους, βρίσκει πως οτιδήποτε και αν κάνει δεν είναι τόσο καλό όσο θα ήθελαν οι άλλοι. Αν το παιδί περάσει απλώς την τάξη ή επιτύχει ένα «καλώς» δεν είναι αρκετά καλό για ορισμένους δασκάλους και γονείς. Έτσι κάνουν συχνά διάφορες παρατηρήσεις που προκαλούν ηττοπάθεια και αποθάρρυνση. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 301-302).

Μερικοί δάσκαλοι επίσης αποθαρρύνουν το καταπιεσμένο παιδί μόνο με τις εκφράσεις του προσώπου τους και το σήκωμα των ώμων τους. Ο τρόπος αυτός έχει το ίδιο αποθαρρυντικό αποτέλεσμα με τις παρατηρήσεις τους. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 302).

Οι δάσκαλοι πρέπει να μεταδίδουν στο παιδί μήνυμα ότι είναι «αρκετά καλό» έτσι όπως είναι πρέπει να χαλαρώνουν την πίεση προσπαθώντας να είναι λιγότερο επικριτικοί, να βρίσκουν λιγότερα σφάλματα και να είναι λιγότερο εριστικοί. Πρέπει να δίνουν στο παιδί το χρόνο να λύσει τα προβλήματά του και να αποδώσει με την δική του προσωπική ταχύτητα. Πρέπει να δίνουν το χρόνο στο παιδί να αποκτήσει ικανότητα ώστε να μπορεί να βελτιώσει τον ρυθμό της απόδοσής του. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 302).

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, με άξονά του το λάθος και τον ανταγωνισμό και τον αγώνα του ανταγωνισμού, καθιστά δύσκολη την ενθάρρυνση των παιδιών. Η τεχνική της ενθάρρυνσης που πρέπει να μάθει ο δάσκαλος μπορεί να είναι δύσκολη, αλλά είναι ουσιαστική για την διορθωτική ικανότητά του. Τον βοηθά να προσέχει οποιαδήποτε σημάδι επίκρισης, κατηγορίας, αποδοκιμασίας και ανυπομονησίας στις αντιδράσεις του. Η δυσκολία βρίσκεται στο γεγονός ότι το αποθαρρυσμένο παιδί είναι έτοιμο να μεταδώσει την πεποίθησή του για την ανικανότητα του δασκάλου. Κάθε αδυναμία πρέπει να αντιμετωπίζεται με μεθόδους που δεν την διαιωνίζουν ούτε την αυξάνουν. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει ο δάσκαλος να ελέγχει τον εαυτό του και να διαπιστώνει ότι ο τρόπος του δεν χειροτερεύει την ικανότητα του παιδιού. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 302-303).

Οι μαθητές που αποτυγχάνουν να ενσταλλάζουν στο δάσκαλό τους την πεποίθηση ότι θα αποτύχουν ξανά, πράγμα που με την σειρά του επιβεβαιώνει την αμφιβολία του παιδιού για την ικανότητά του και αναχαιτίζει την πρόοδό του. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 303).

4. Ο αργός μαθητής.

Πολλά παιδιά με κανονική ή και με υψηλή διανοητική ικανότητα, έχουν αποκτήσει τον τίτλο των διανοητικά καθυστερημένων, αργών και ανεπίδεκτων για μάθηση παιδιών, επειδή δεν αποδίδουν στα τέστ σύμφωνα με τα πρότυπα ή επειδή δεν μαθαίνουν στα σχολεία. Χρειάζεται ίσως να δούμε πως οι περισσότεροι ειδικοί διαφοροποιούν την κατάταξη μεταξύ του παιδιού που μαθαίνει αργά, του παιδιού που δεν αποδίδει και του διανοητικά καθυστερημένου παιδιού. Ο όρος «αργός μαθητής» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους μαθητές που είναι

από σχολική άποψη καθυστερημένοι και έχουν φυσιολογικό ή ασθενή φυσιολογικό βαθμό διανοητικότητας, δηλαδή ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι της τάξης των 75 έως 70 βαθμούς.

Εκεί που ο αργός μαθητής αποτυγχάνει συνήθως είναι στην διανοητική σφαίρα, στις εξαιρετικά πολύπλοκες διανοητικές λειτουργίες ή στην διαδικασία της λογικής. Εκείνο που τον κάνει να είναι αργός, είναι συχνά η αδύνατη λογική του και η ασθενική ικανότητα για ανάγνωση. Η χαμηλή απόδοση είναι μια μορφή ανεπιτυχούς σχολικής ζωής. Πρόκειται δηλαδή, για άτομα που δεν μαθαίνουν με τον ρυθμό που θα έπρεπε ανάλογα με την ικανότητά τους. Τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν οποιαδήποτε δείκτη νοημοσύνης. Τα διανοητικά καθυστερημένα παιδιά είναι οι μαθητές που δεν μπορούν να αποδώσουν αρκετά ώστε να συμβαδίσουν με τα τακτικό σχολικό πρόγραμμα. Ο συνήθης δείκτης νοημοσύνης τους σταματά γύρω στο 70. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 303).

Πολλά παιδιά φοβούνται μήπως φανούν ηλίθια στα μάτια των άλλων και χρησιμοποιούν σχεδόν από πρόθεση την βραδύνοια σαν ένα μέσο για να αποφεύγουν να εκθέτονται σε ορισμένα καθήκοντα. Γενικά τόσο οι εξαιρετικοί μαθητές όσο και οι μέτριοι βρίσκονται κάτω από τον φόβο της πιθανής ταπείνωσης. Το σχολείο και η κοινωνία γενικά, κάνουν τόσο θόρυβο σχετικά με τους εξαιρετικούς και προικισμένους μαθητές, ώστε το μέσο παιδί και ασφαλώς ακόμα περισσότερο εκείνο που βρίσκεται κάτω από το μέσο, κατατάσσεται αυτόματα στην θέση του πολίτη Δευτέρας τάξεως, που δικαιούνται λιγότερη εκτίμηση και λιγότερο σεβασμό. Οι γονείς, ακόμα, περισσότερο από τους δασκάλους, τρέμουν στην ιδέα ότι μπορεί να έχουν ένα παιδί ηλίθιο και συχνά του μεταδίδουν την ιδέα ότι τους ντροπιάζει. Αυτό με την σειρά του πείθει το παιδί ότι είναι αποτυχημένο. Ο φόβος να θεωρηθεί ηλίθιο, αποτελεί συχνά έναν σημαντικό παράγοντα στην απομάκρυνση του παιδιού από την

διανοητική συμμετοχή, ιδιαίτερα ανάμεσα στα μεγαλύτερα παιδιά. Αποτελεί ένα μέσο αμύνης, γιατί προτιμά να το θεωρούν τεμπέλη παρά ηλίθιο.

Μερικά παιδιά διαπιστώνουν ότι είναι ασφαλέστερο στον δάσκαλο εκείνο που νομίζουν ότι θέλει να ακούει, παρά να εκφράσουν αμφιβολίες, να υποβάλλουν ερωτήσεις ή να διατυπώσουν πρωτότυπα πορίσματα και να καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα. Ετσι καταπνίγεται κάθε δημιουργικότητα, κάθε ανεξάρτητη σκέψη και κάθε χαρά από την μάθηση μόνο και μόνο για να μην φανούν τα παιδιά ηλίθια. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 304).

Κάθε παιδί, ανεξάρτητα από την έμφυτη αντίληψή του, αισθάνεται, αντιλαμβάνεται, και καταλήγει σε συμπεράσματα από τις εμπειρίες του. Δεν παίζει ρόλο μόνο αυτό που λέμε στο παιδί, αλλά επίσης και κείνο που του μεταδίδουμε χωρίς να χρησιμοποιούμε λέξεις. Οι εκφράσεις του προσώπου μας, οι σαρκαστικές παρατηρήσεις, οι χειρονομίες και η αδιαφορία μας για την παρουσία του στην τάξη μεταδίδει το μήνυμά μας. Οι δάσκαλοι καθιστούν συχνά το μαθητή στόχο γελοιοποίησης. Μερικοί δάσκαλοι πιστεύουν ειλικρινά ότι γελοιοποιώντας τα παιδιά και φέροντάς τα σε δύσκολη θέση, θα τα παρακινήσουν να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες. Οι περισσότεροι δάσκαλοι αγνοούν ότι με τον τρόπο τους πολλές φορές συμβάλλουν στην δημιουργία της ηλιθιότητας του παιδιού. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 304).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην οπισθοδρόμηση του παιδιού. Δυστυχώς η εκτίμηση του σχολείου, για την αντίληψη του παιδιού βασίζεται κυρίως, στην απόδοσή του στα τεστ που μετρούν την ικανότητά τους στην ανάγνωση, την γραφή, την αριθμητική και άλλα. Διαμορφώνεται δηλαδή μια γενική εκτίμηση για το παιδί από το πόσο καλά ή άσχημα απέδωσε σύμφωνα με τα προδιαγεγραμμένα πρότυπα

και προδιαγραφές. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 305).

Αναγνωρίζουμε ότι η οπισθοδρόμηση έχει ελάχιστη σχέση με τα τέστ και την απόδοση. Οι μελέτες για καθυστερημένα παιδιά δείχνουν ότι το φαινομενικά καθυστερημένο παιδί δημιουργεί συχνά την καθυστέρηση σαν μια τεχνική για να αποφεύγει τις υποχρεώσεις και σαν μέσο εξαναγκασμού των άλλων να εργάζονται για λογαριασμό του. Μερικά παιδιά αποσύρονται από τις δραστηριότητες της τάξης, επειδή το σχολείο τους φαίνεται πολύ ανιαρό. Αλλα χρησιμοποιούν την καθυστέρηση σαν ένα υποσυνείδητο μέσο, για να ξεφεύγουν από υπερφιλόδοξους γονείς ή από δασκάλους που τα πιέζουν να εργάζονται. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 306).

Τα παιδιά προσαρμόζονται προς τις απαιτήσεις μας. Ο δάσκαλος που υποθέτει ότι το παιδί δεν μπορεί να μάθει ή ο δάσκαλος που αποδέχεται την παθητικότητα του παιδιού και την κακή του απόδοση επειδή: «Τι μπορεί να περιμένει κανείς από το παιδί αυτό;» θα διαπιστώσει ότι δεν πρόκειται να κατορθώσει το παραμικρό. Ετσι πείθεται ότι είχε δίκιο στην υπόθεσή του, και με την σειρά του, πείθει και το παιδί ότι είχε επίσης δίκιο στην πεποίθησή του ότι είναι πολύ ανόητο και δεν μπορεί να μάθει. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 308).

Ο δάσκαλος που πιστεύει ότι το παιδί συμπεριφέρεται ανάλογα με τον έμφυτο βαθμό ευφυΐας του δεν θα προσπαθήσει να διαπιστώσει αν έχει δίκιο ή άδικο. Ασχολείται τόσο πολύ με τις ελλείψεις και τους περιορισμούς του παιδιού ώστε παραβλέπει το δυναμικό του. Κατά περίεργο τρόπο, συναντάται με ίδια συχνότητα και το αντίθετο. Ο δάσκαλος αναγνωρίζει το δυναμικό του παιδιού επειδή έχει υψηλούς βαθμούς στα τέστ και μετά δεν μπορεί να καταλάβει γιατί δεν στέκεται στο ύψος το δυναμικού του. Ετσι, παιδιά πολύ προικισμένα βρίσκονται συχνά μέσα στην ίδια δύσκολη θέση. Η απροθυμία τους να απο-

δώσουν τα οδηγεί στις ίδιες αποθαρρυντικές εμπειρίες, δηλαδή στην απελπισία του αποθαρρυσμένου δασκάλου που δεν πιστεύει στην ικανότητά του να επιτύχει στην διδασκαλία και στις διορθωτικές προσπάθειές του. Η αποθάρρυνσή τους είναι συνέπεια της υπεφιλοδοξίας να αποδώσουν μόνο όταν βρίσκονται στην κορυφή, όταν ξεχωρίζουν και όταν το μεταχειρίζονται σαν να είναι κάτι το εξαιρετικό. Θέλουν να είναι τα καλύτερα απ' όλα ή αλλιώς γίνονται τα χειρότερα. Η έλλειψη ενδιαφέροντος στις σπουδές τους προέρχεται από την αντίληψή τους, ότι δεν τους προσφέρει καμία αναγνώριση η μελέτη, ενώ μπορούν να κατακτήσουν μια εξαιρετική θέση για τον εαυτό τους στον αθλητισμό ή στις άλλες τέχνες, ή μπορεί να στραφούν προς την άχρηστη πλευρά και να βρουν κάποιον μη παραγωγικό τρόπο με τον οποίο να διαπρέψουν. Είναι τόσο πιο εύκολο να είσαι κάτι το ιδιαίτερο, προκαλώντας την ενόχληση παρά με την ακαδημαϊκή προσπάθεια. (Ρούντολφ Ντράϊκωρς, Αθήνα 1979, σελ. 309-310).

Ο διαχωρισμός των παιδιών σε ομογενείς ομάδες, όπως κάνουν μερικά σχολεία, δεν λύνει το πρόβλημα των καθυστερημένων μαθητών, ούτε βοηθά τα προικισμένα παιδιά. Η απομάκρυνση των προικισμένων παιδιών από την κανονική τάξη μπορεί να είναι επιβλαβής και για τους δύο. Το παράπονο ότι τα προικισμένα παιδιά οπισθοδρομούν ή ότι αρχίζουν να απεχθάνονται το σχολείο επειδή νιώθουν ανία, δείχνει την ανικανότητα του δασκάλου να ανεβάσει ποιοτικά ολόκληρη την τάξη. (Ρούντολφ Ντράϊκωρς, Αθήνα 1979, σελ. 310).

Το προικισμένο παιδί δεν είναι απαραίτητο να διεγείρεται και να βρίσκει διανοητικές διεξόδους και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Στην πραγματικότητα είτε είναι μόνος τους είτε με άλλα παιδιά, μπορεί να εξερευνά και να κάνει τις προσωπικές του ανακαλύψεις και μετά να τις μοιράζεται με τους άλλους μαθητές. Αυτό παρακινεί την ανεξαρτησία του

και την δημιουργικότητά του που τελικά, έχει μεγαλύτερη αξία από τις δραστηριότητες που κατευθύνονται από τον δάσκαλο και βρίσκουμε συνήθως στις ειδικές τάξεις για προικισμένα παιδιά. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 311).

Τα περισσότερα μικρά παιδιά ανυπομονούν να μάθουν και περιμένουν να πάνε στο σχολείο. Ωστόσο βλέπουμε πάρα πολλά παιδιά να μισούν το σχολείο μόλις μείνουν εκεί μερικές βδομάδες. Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η ανεπαρκής προετοιμασία από τους γονείς απέναντι στην κοινωνική ζωή και στην ανεξαρτησία παίζει μεγάλο ρόλο σ' αυτό, αλλά το σφάλμα δεν βρίσκεται μόνο στην ανατροφή των παιδιών. Εκείνο που απογοητεύει το παιδί είναι το ίδιο το σχολείο. Ο καλός δάσκαλος μπορεί να υπερπηδήσει κάθε κακό που έχει γίνει από την οικογένεια και από την κοινότητα, γιατί διαθέτει την ομάδα μέσα στην οποία μπορεί να εργαστεί. Επίσης, καθώς η δύναμη των ενηλίκων ελαττώνεται, η επίδραση της ομάδας των ενηλίκων αυξάνεται. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 311).

Ο αυξανόμενος αριθμός παιδιών που δεν μαθαίνουν και που αποτυγχάνουν στην ανάγνωση και την γραφή, αποτελεί ζωντανή και εντυπωσιακή έκφραση της χρεοκοπίας των θεσμών μάθησης. Δυστυχώς το γεγονός αυτό το αρνούνται συστηματικά ορισμένες ηγετικές φυσιογνωμίες στον τομέα της εκπαίδευσης, που χρησιμοποιούν τις έρευνές τους για να δικαιολογήσουν τους δασκάλους για την αποτυχία τους να διδάξουν τα παιδιά. Διάφορα αυτοαποκαλούμενα επιστημονικά ευρήματα παρουσιάζονται για να εξηγήσουν την αποτυχία του δασκάλου. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 311).

Πρώτα απ' όλα, υπήρχε ο δείκτης νοημοσύνης. Μετά ήρθε η ιδέα της αργής ανάπτυξης των αγοριών που τα εμπόδιζε να είναι έτοιμα να διαβάσουν και να μάθουν στην ηλικία των 6 χρόνων. Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της δυσλεξίας, της κακής αντίληψης, των νευρογενών δυσκολιών στην μάθηση ,

βραδύνοια και μικρές διανοητικές βλάβες, χρησιμοποιήθηκαν σαν δικαιολογίες για να εξηγήσουν γιατί το 20 - 25 % όλων των παιδιών δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράφουν κανονικά. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 311-312).

Ας εξετάσουμε μερικά από τα άλλοθι αυτά που θεωρούνται υπεύθυνα για την ανικανότητα του παιδιού ή για την καθυστέρησή του στην ανάγνωση. Πρώτα απ' όλα είναι το θέμα της αντίληψης. Φυσικά το καθυστερημένο παιδί δεν είναι ικανό να επιτύχει στον βαθμό που επιτυγχάνει το κανονικό ή το μέσο παιδί, αλλά πως μπορούμε να ξέρουμε ότι το παιδί αυτό είναι καθυστερημένο. Τα τεστ δείχνουν τον δείκτη νοημοσύνης του παιδιού, δηλαδή τις διανοητικές ικανότητες ή αδυναμίες. Αλλα αποτελεί το τεστ αξιόπιστη βάση κρίσης; Παρά την αντίθετη γνώμη που επικρατεί γενικά, δεν αποτελεί. Είναι αξιόπιστη μόνο στα ανώτατα επίπεδα της βαθμολογίας. Το παιδί που διαθέτει δοκιμασμένο δείκτη νοημοσύνης 135, πρέπει ασφαλώς να διαθέτει την ικανότητα για την απόδοση αυτή, ωστόσο μια χαμηλή βαθμολογία είναι αναξιόπιστη. Ακόμα και το κανονικό παιδί, μπορεί να αποφασίσει να φανεί ηλίθιο και να φερθεί με τον τρόπο αυτό. Ένας από τους εκπαιδευτές τονίζει, ότι το τεστ δεν εξετάζεται από μόνο του, αλλά σε συνδυασμό με την γενική λειτουργία του παιδιού. Το παιδί που έχει πράγματι πεισθεί για την ηλιθιότητά του, όπως συμβαίνει με πολλά παιδιά χωρίς κανένα πολιτιστικό υπόβαθρο, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο του ηλίθιου σε κάθε εκδήλωση της ζωής. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 312).

Ο Αντλερ έδειξε ένα σημείο της σοβαρής διανοητικής καθυστέρησης, δηλαδή, την ανικανότητα του παιδιού να δημιουργήσει ένα πρότυπο ζωής και να καθορίσει τους προσωπικούς του στόχους. Τα περισσότερα καθυστερημένα παιδιά δεν ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Μπορεί να είναι καθυστερημένα στην σχολική απόδοση, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις

διαθέτουν αρκετή αντίληψη, για να χειρίζονται τους μεγάλους και να τους βάζουν στην υπηρεσία τους. Αν μπορούν να μάθουν κάτι τέτοιο γιατί δεν μπορούν να μάθουν και άλλα πράγματα; Μπορεί να είναι πιο αργά από άλλα παιδιά, αλλά μπορούμε να υποθέσουμε ότι καθώς βελτιώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας θα αυξάνουν και οι ικανότητες για μάθηση των καθυστερημένων παιδιών. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 312-313).

Ο δάσκαλος πρέπει να συμμετέχει με τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης, να αποδέχεται την βαθμιαία πρόοδό τους και να προσφέρει την βοήθειά του στις προτάσεις τους και το ενδιαφέρον τους. Πρέπει να κάνει μια ουσιαστική μετάβαση από τον κόσμο του, τα πρότυπά του και τους στόχους του προς την εκτίμηση του κόσμου του αργού μαθητή, να δει δηλαδή τι σκέφτεται και τι θεωρεί σημαντικό ο αργός μαθητής. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 313).

Ο δάσκαλος μπορεί να προσφέρει ασφαλείς και σημαντικές εμπειρίες που θα βοηθήσουν τον αργό μαθητή να γίνει ένα άτομο γεμάτο αυτοπεποίθηση και αξία. Δεν πρέπει ποτέ να χάνει από την σκέψη του το γεγονός ότι τα άτομα μεγαλώνουν και αναπτύσσονται μέσα σε ένα πλέγμα από διαπροσωπικές σχέσεις.

Δεν μπορεί κανείς να αξιοποιήσει τις διανοητικές αδυναμίες του παιδιού πριν κατορθώσει να σταματήσει τους γονείς και τους δασκάλους να ενισχύσουν τις αδυναμίες αυτές. Η ενίσχυση αυτή γίνεται όταν οι γονείς και ο δάσκαλοι υποκύπτουν στα σχέδιά του παιδιού και το αφήνουν να τους πείθει για την ηλιθιότητά του, όπως μπορεί να κάνει κάθε έξυπνο «καθυστερημένο» παιδί. Επιπλέον όλη η ειδική προσοχή, βοήθεια, συνεργασία και ώθηση έχει το αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή παροτρύνουμε το παιδί να συνεχίσει να παίζει το παιχνίδι του και να υποχρεώνει τους μεγάλους να το υπηρε-

τούν. Το παιδί μπορεί επίσης να παίζει το ηλίθιο και να κινήσει τους ενήλικους, όπως τονίσαμε προηγουμένως. Όλα αυτά πρέπει να σταματήσουν πριν προκύψει η πραγματικά διανοητική ικανότητα του παιδιού. Προς το παρόν, τίποτε από αυτά δεν γίνεται πριν την διάγνωση της διανοητικής καθυστέρησής του. Στην αρχή, όλοι υπέθεσαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης μετρά τον έμφυτο βαθμό ευφυίας του παιδιού. Αυτό επιτέλους εγκαταλείφθηκε. Οι αποδείξεις σήμερα μας λένε ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί μια ένδειξη της έμφυτης ικανότητάς του παιδιού, αλλά μόνο της τρέχουσας απόδοσής του. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 313-314).

5. Δυσκολίες στην ανάγνωση

Ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών που ποτέ δεν μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν κανονικά συνθέτει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί την βάση πολλών ακαδημαϊκών προόδων. Η ικανότητα να μεταδοθεί η γνώση αυτή σε όλα τα παιδιά αποτελεί μια κατηγορία εναντίον της σημερινής μορφωτικής διάρθρωσης. Οι γονείς και οι εκπαιδευτές δικαιολογημένα βρίσκονται σε συναγερμό και ψάχνουν να βρουν εξηγήσεις και θεραπείες. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 314).

Σε μερικά σχολεία, ο δάσκαλος παραπέμπει το παιδί σε ειδικές θεραπευτικές τάξεις για ανάγνωση. Πολλά παιδιά παρακολουθούν τις τάξεις αυτές επί χρόνια, χωρίς να βελτιώνουν την ικανότητα για ανάγνωση και χωρίς καμία βασική μεταβολή στην στάση τους προς την ανάγνωση. Η θεραπευτική ανάγνωση συνίσταται συνήθως σε ειδικές τεχνικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδική εξάσκηση σε διάφορους τομείς της ανάγνωσης.

Δεν κατευθύνει την προσέγγισή του προς την αλλαγή της αρνητικής τάσης του παιδιού , που είναι ψυχολογικής φύσης. Οι διορθωτικές προσπάθειες πρέπει να κατευθύνονται προς την απροθυμία του παιδιού να μάθει, και προς την υιοθέτηση φιλικής στάσης, απέναντι στην ανάγνωση. Μόνο αφού το παιδί κάνει την βασική αυτή μεταβολή, μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία οι θεραπευτικές τεχνικές μέθοδοι για ανάγνωση. Ο δάσκαλος δεν πρέπει ποτέ να λέει «το παιδί δεν μπορεί» γιατί το μόνο που ξέρει είναι ότι το παιδί δεν μαθαίνει. (Ρούντολφ Ντράϊκωρς, Αθήνα 1979, σελ. 320-321).

Οι οργανικές ή φυσιολογικές ιδέες οδηγούν σε υποτίμηση των ψυχολογικών παραγόντων που υπάρχουν στις δυσχέρειες για ανάγνωση. Ακόμα και όταν παίρνονται υπόψη οι κοινωνικοί ή εκπαιδευτικοί παράγοντες , εμποδίζουν περισσότερο παρά διευκολύνουν την κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού. Χωρίς την κατανόηση των στόχων του, δεν μπορεί να καθοριστεί η σημασία των δυσλειτουργιών του και των αδυναμιών του. Τα διορθωτικά μέτρα απαιτούν κατανόηση της νοοτροπίας του παιδιού, της προσωπικής λογικής και των προσωπικών του στόχων. Ακόμα και αν παρουσιάζει φυσική ανικανότητα ή είναι στερημένο εκπαιδευτικά, εκείνο που εξηγεί την συμπεριφορά του είναι η αντίδραση προς τις συνθήκες αυτές. Εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι μία αδυναμία του παιδιού, αλλά ο τρόπος που την εκμεταλλεύεται. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 321).

Μπορούμε να ξεχωρίσουμε τρεις ομάδες από κακές λειτουργίες στο παιδί που δεν μπορεί να διαβάσει ή στο παιδί που είναι αδικαιολόγητα αργό στην πρόοδο του στην ανάγνωση. Πρώτο, είναι φανερό ότι παρουσιάζει μια ανικανότητα. Οι επιδόσεις του βρίσκονται πολύ χαμηλότερα από τον όμοιό του. Δεν μπορεί να κάνει εκείνα που μπορούν να κάνουν τα άλλα παιδιά της ίδιας ομάδας - ηλικίας.

Η ανικανότητα αυτή πρέπει να κατανοηθεί μέσα στην ίδια την λειτουργία της. Πρόκειται για ένα μέσο απόσπασης ιδιαίτερης προσοχής και αποφυγής των απαιτήσεων των μεγάλων, της πεποίθησής του ότι δεν μπορεί να μάθει να διαβάζει και κατά συνέπεια εγκαταλείπει τον αγώνα. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 321-322).

Δεύτερο, ο καθυστερημένος μαθητής στην ανάγνωση συνήθως έχει κακές συνήθειες εργασίας. Οι συνήθειες αυτές προέρχονται από την ακατάλληλη εκπαίδευση. Ακόμα και αν το παιδί κάνει μια προσπάθεια, η προσπάθεια αυτή είναι ανομοιογενής, σποραδική και εσφαλμένη. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 322).

Τρίτο, το καθυστερημένο παιδί στην ανάγνωση βρίσκει δυσκολία στην συνεργασία με τους άλλους, ιδιαίτερα με τους ενηλίκους. Συχνά περιφρονεί και αψηφά την τάξη. Παρά την αγάπη που μπορεί να τρέφει για τους μεγάλους, συνήθως είναι ανίκανο ή απρόθυμο να ακολουθήσει τις οδηγίες τους, να δεχτεί ευθύνες ή να κάνει εκείνο που του λένε. Η δυσκολία στην ανάγνωση παρουσιάζεται τότε σαν μια απλή όψη των διαταραγμένων διαπροσωπικών του σχέσεων που καταλήγουν σε κακή κοινωνική προσαρμογή. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 322).

Πάρα πολύ συχνά η ανικανότητα στην ανάγνωση δεν αντιμετωπίζεται σαν σύμπτωμα, αλλά σαν κοινωνικό πρόβλημα. Μια τέτοια εσφαλμένη προσέγγιση είναι αναπόφευκτη εφόσον ο δάσκαλος δεν κατανοεί το ψυχολογικό δυναμικό του παιδιού και επομένως δεν κατευθύνει καμιά προσπάθεια για την μεταβολή του. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος αναμιγνύεται, χωρίς να υπάρχει λόγος σε έναν εντεινόμενο αγώνα. Η προσωπική του αποθάρρυνση, προσθέτει ακόμα ένα εμπόδιο στον δρόμο της προόδου του παιδιού. Έτσι, οι ανησυχίες και οι φόβοι του παιδιού, αντί να ανακουφιστούν, ανεφοδιάζονται με την βοή-

θεια ανιαρών και συχνά βασανιστικών μεθόδων που του επιβάλλονται. Τα διορθωτικά μαθήματα, που έχουν σκοπό να βοηθήσουν το παιδί, μπορούν εύκολα να υπονομεύσουν το πνεύμα του, την αυτοπεποίθησή του και τον αυτοσεβασμό του, εκτός αν είναι αρκετά τυχερός να έχει έναν ιδιαίτερα υπομονετικό δάσκαλο με μεγάλη κατανόηση. Αλλά αρκετά συχνά, ένας τέτοιος δάσκαλος υποκύπτει στις απαιτήσεις του παιδιού για ιδιαίτερη προσοχή και υπηρεσίες και περιβάλλοντάς το με την συμπάθεια και με τον οίκτο του εμποδίζει την πρόοδό του. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 322-323).

Τα απαραίτητα στοιχεία για την κατάλληλη διορθωτική προσέγγιση είναι αυταπόδεικτα. Η διορθωτική διδασκαλία δεν απαιτεί απλώς μια ειδική διδακτική τεχνική, αλλά πρέπει να κατευθύνεται προς την αλλαγή κάποιου βαθύτερου ψυχολογικού δυναμικού, διεγείροντας την μεταβολή με την δραστηριοποίηση. Αντί να αναμινύεται το παιδί στην επίπονη εξάσκηση της ανάγνωσης, ο δάσκαλος πρέπει να υιοθετήσει διορθωτικές λειτουργίες ψυχολογικής φύσης. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 322-323).

1. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να αγνοήσει τις εσφαλμένες αξίες με τις οποίες μπορεί να εργάζεται το παιδί, όπως είναι η πλάνη της συνεχούς σύγκρισης του εαυτού με άλλους, του μεγαλύτερου ενδιαφέροντός του για την επιτυχία παρά για την μόρφωση. Μια τέτοια παραμορφωμένη φιλοδοξία οδηγεί συχνά στην αποδοχή της αποτυχίας. Το παιδί μπορεί να έχει ανάγκη από μια καλύτερη έννοια της τάξης και της χρησιμότητας. Ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να ενισχύσει την κατανόηση του παιδιού για την κοινωνική ζωή. Μια τέτοια διδασκαλία δεν πρέπει να είναι συμπτωματική στην εξάσκηση της ανάγνωσης, αλλά μάλλον να αποτελεί την ουσία της διορθωτικής διδασκαλίας. Μπορεί να επιτευχθεί με την βοήθεια προσωπικών και ιδίως ομαδικών συζητήσεων, δεδομένου ότι οι περισσότεροι

μαθητές στις διορθωτικές τάξεις έχουν τις ίδιες ικανότητες στο σύστημα αξιών τους. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 323).

2. Η βάση για μια αποδοτική μορφωτική προσπάθεια πρέπει να είναι μια κατάλληλη διαπροσωπική σχέση. Τα παιδιά που έχουν ανάγκη για ιδιαίτερη εκπαίδευση, δεν έχουν θεμελιώσει ομαλές και σταθερές σχέσεις μέσα στην οικογένειά τους. Διαφορετικά, δεν θα παρουσίαζαν ακαδημαϊκές και κοινωνικές αδυναμίες. Ο δάσκαλος θα πάρει στην συνείδηση του παιδιού την ίδια θέση με την μητέρα του, τον Πατέρα του και άλλα δεσπύζοντα πρόσωπα στην οικογένειά του εκτός αν κάνει αποφασιστικές προσπάθειες να αναγνωρίσει τα εσφαλμένα αυτά πρότυπα και να τα διορθώσει. Η συμπαιγνία των μεγάλων εναντίον του παιδιού οχυρώνεται αν ο δάσκαλος επιδιώξει να περιλάβει την μητέρα στην επίβλεψη των προσπαθειών του παιδιού για ανάγνωση. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 323-324).

3. Ο δάσκαλος πρέπει να απαλλάξει τον εαυτό του από την υπόθεση ότι η δυσκολία στην ανάγνωση επιτρέπει οποιοδήποτε συμπέρασμα σχετικά με την ικανότητα του παιδιού για ανάγνωση. Σήμερα, η πραγματική ικανότητα του παιδιού από την άποψη αυτή υποτιμάται χονδροειδώς από το μεγαλύτερο μέρος των δασκάλων.

4. Τα παιδιά μάλλον δεν θέλουν παρά δεν μπορούν να μάθουν. Το παιδί αντιτίθεται και σαμποτάρει τις προσπάθειες διδασκαλίας. Οι διορθωτικές προσπάθειες πρέπει να στρέφονται προς την απροθυμία του να διδαχτεί, παρόλο που το παιδί μπορεί να επιδεικνύει μια προσποιητή επιθυμία για μάθηση για να συγκαλύψει την πραγματική του πρόθεση. «Η σκέψη ενός τέτοιου παιδιού είναι γεμάτη από αντίσταση και πρέπει να αδειάσει, αντίθετα από την κυρίαρχη γνώμη ότι η σκέψη του εί-

ναι άδεια και δεν περιμένει παρα να γεμίσει. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 324)

Προσφέρουν οι παρούσες τεχνικές μέθοδοι στην διορθωτική ανάγνωση την διέγερση αυτή; Πρόκειται για ένα ερώτημα που μπορεί να θέσει στον εαυτό του κάθε δάσκαλος που ασχολείται με την διορθωτική ανάγνωση. Οι παρούσες μέθοδοι είναι κάθε άλλο παρα διεγερτικές. Αλλοτε είναι ανιαρές και δεν προσφέρουν καμία έμπνευση και άλλοτε μονότονες και μηχανικές. Αν δεν προκληθεί το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός του παιδιού, ελάχιστα μπορούν να επιτευχθούν, παρόλο που θα καταβληθεί πολλή εργασία και μεγάλη προσπάθεια. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 324).

Ο δάσκαλος που συγκεντρώνει τις προσπάθειές τους στην εξάλειψη των προηγούμενων αποτυχιών και αποθαρρύνσεων και που χτίζει την δύναμη και την ικανότητα του παιδιού, θα διαπιστώσει ότι το παιδί θα μάθει να διαβάζει με οποιαδήποτε μέθοδο και αν εφαρμόσει, ή με την μέθοδο που το παιδί αποδέχεται καλύτερα. Αυτό απαιτεί ένα πρόγραμμα εύκαμπτο, θεληματικότητα και γνώση από το δάσκαλο. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 324-325).

Ο δάσκαλος που έχει εκπαιδευθεί στις ψυχολογικές μεθόδους μπορεί να αναγνωρίσει την αποθάρρυνση του παιδιού και τους λόγους που την προκαλούν και πως μπορεί να αποτρέψει μεγάλο μέρος από την αποθαρρυντική επίδραση. Μπορούμε να πούμε ότι η διορθωτική ανάγνωση πρέπει να παίρνει την μορφή θεραπείας και δεν πρέπει να είναι συμπτωματική. Αυτό μπορεί να γίνει με ατομικές συμβουλές ή μέσω της ομαδικής συζήτησης. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 326-327).

Μερικά παιδιά παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση επειδή έχουν κακή όραση ή κακή υγεία. Αυτό πρέπει να διαπιστώνεται πρώτα απ' όλα από τον γιατρό. Ακόμα και στις

περιπτώσεις αυτές η παροχή συμβουλών έχει εξαιρετική σημασία. Γνωρίζουμε ότι τα σωματικά ανάπηρα παιδιά είναι ικανά όχι μόνο να σταθμίσουν αλλά να υπερσταθμίσουν τις ικανότητές τους αν καθοδηγηθούν κατάλληλα. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 327).

5. Καβγάδες

Υπάρχουν πολλά είδη προβλημάτων συμπεριφοράς που ανακύπτουν καθημερινά. Ενα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι είναι οι καβγάδες. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να αποδεχτούν τους κανόνες που απαιτούν ορισμένες καταστάσεις. Πολλοί δάσκαλοι διαπιστώνουν ξαφνικά ότι βρίσκονται απελπιστικά μπερδεμένοι σε καβγάδες και συγκρούσεις παιδιών. (Ντράϊκωρ Ρούντολφ, Αθήνα 1979, σελ. 327).

Μερικοί δάσκαλοι φτάνουν ακόμα να ζητούν μάρτυρες. Συνήθως ο ένας από τους κατηγορούμενους ή ακόμα και οι δύο παρουσιάζουν μάρτυρες για να βεβαιώσουν την αθωότητά τους. Στο σύστημα αυτό πρέπει να κατανάγκη να υπάρξει ένας νικητής και ένας χαμένος και κανείς δεν είναι ικανοποιημένος, ούτε καν ο δάσκαλος που νιώθει ότι είναι υποχρεωμένος να εκδώσει την απόφαση, θα διαπιστώσει τελικά ότι και τα δύο παιδιά σε έναν καβγά είναι εξίσου ένοχα. Η ενοχή τους είναι ότι κατόρθωσαν να απασχολήσουν τον δάσκαλο με τον καβγά τους. (Ντράϊκωρ Ρούντολφ, Αθήνα 1979, σελ. 327).

Ο δάσκαλος δεν πρέπει να επιτρέπει στον εαυτό του να γίνεται διαιτητής στους καβγάδες αυτούς. Αν οι καβγάδες γίνονται μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος και η τάξη πρέπει να γνωρίζουν πως να αντιδρούν. Είναι ανάγκη να αποφασίζουν μαζί σε εβδομαδιαίες ομαδικές συζητήσεις ποια μέτρα και ποίοι μέθο-

δοι θα πρέπει να ακολουθηθούν. Θα μπορούσε λόγω χάρη να ζητηθεί από τους αντιπάλους να εγκαταλείψουν την αίθουσα και να μην επιτρέψουν αν δεν έχουν προηγουμένως ρυθμίσει την διαφορά τους. Έχει αποδειχτεί ότι οι καβγάδες σταματούν πολύ γρήγορα όταν δεν υπάρχει παρεμβολή των μεγάλων. Ευθύς μόλις τα παιδιά συνειδητοποιήσουν ότι ο δάσκαλος έχει απόλυτη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα προσωπικά τους θέματα, χάνουν το κίνητρό τους για τέτοιες ενοχλήσεις. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 328).

Όσο για το χρονικό διάστημα που χρειάζεται στα παιδιά για να φτάσουν σε συμφωνία, θα διαπιστώσετε ότι τα περισσότερα παιδιά επανέρχονται σχεδόν αμέσως. Τα παιδιά, ιδίως τα μικρά, δεν νιώθουν σχεδόν καμιά ευχαρίστηση να βρίσκονται έξω από την τάξη όταν τα διώξει ο δάσκαλος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, νιώθουν ότι είναι ανόητα. Μερικές φορές του ζητούν να τους επιτραπεί να παραμείνουν στην τάξη. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 328).

Πολλοί δάσκαλοι θα δίσταζαν να αφήσουν τον καβγά να συνεχίζεται πιστεύουν ότι μπορεί κάποιο παιδί να χτυπήσει ιδιαίτερα όταν είναι αδύνατο παιδί βρίσκεται κάτω από την απειλή κάποιου παλικαρά. Ο δάσκαλος ανησυχεί και σκέφτεται «Αυτό το παιδί χρειάζεται την προστασία του δασκάλου και του σχολείου». (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 328-329).

Το ερώτημα αυτό χρειάζεται προσεκτική εξέταση. □ σχετα από το χρέος του δασκάλου να επιβλέπει τα παιδιά μπορεί να χτυπηθούν την ώρα που εκείνος κοιτάξει προς άλλη κατεύθυνση. Οι πιθανότητες ελαττώνονται όταν το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τις προσωπικές του διαφορές και ιδιαίτερα όταν αρχίζει να κατανοεί τον λόγο για τον οποίο τσακώνονται. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 329).

Στην επόμενη συζήτηση στην τάξη, ο δάσκαλος μπορεί να συζητήσει τις αιτίες που οδηγούν τα παιδιά στους καβγάδες.

Ο καβγάς μπορεί να αποτελεί το μέσο απόσπασης προσοχής, απόσπασης δύναμης ή αντεκδίκησης. Μερικά παιδιά μαλώνουν επειδή η κατάσταση (ή η ζωή) τους φαίνεται άδικη, επειδή αισθάνονται ότι αδικούνται επειδή επιδιώκουν να αποκτήσουν ανωτερότητα. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 329).

7. Το ευγενικό παιδί που βοηθά τους δυστυχημένους.

Πολύ συχνά τα παιδιά μπλέκουν σε ξένους καβγάδες. Μπορεί το παιδί να δέχεται επαίνους για την προθυμία του να βοηθά τους άλλους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορούμε να του εξηγήσουμε ότι καλό θα είναι την άλλη φορά να κοιτάξει την δική του δουλειά, αλλά δύσκολα θα μπορέσει να καταλάβει τα πραγματικά κίνητρα που βρίσκονται πίσω από την ευγενική συμπεριφορά του. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 329).

Είναι σωστό να αποθαρρύνουμε τα παιδιά να βοηθούν τους άλλους που βρίσκονται σε δύσκολη θέση; Δεν πρέπει το παιδί να δέχεται αναγνώριση όταν «διακινδυνεύει το κεφάλι του» για να βοηθήσει κάποιον άλλον; Αυτό θα εξαρτηθεί από την κατάσταση ή τον στόχο του. Κάθε παιδί και κάθε περίπτωση είναι μοναδικά και πρέπει να εκτιμώνται κάτω από το δικό τους φως. Αν δεν διαπιστώσουμε την προσπάθεια για δύναμη, όταν το παιδί παίζει τον ρόλο του ιπποτικού σωτήρα, μπορούμε να το ενθαρρύνουμε, αλλά ταυτόχρονα να το βοηθήσουμε να κατανοήσει τον εσφαλμένο στόχο του. Πώς μπορεί ο δάσκαλος να το βοηθήσει να κατανοήσει ότι ο στόχος του είναι εσφαλμένος; Τονίζοντας του τον πραγματικό σκοπό, όχι εκείνη τη στιγμή αλλά στην συζήτηση μέσα στην τάξη. (Ρούντολφ Ντράϊκωρς, Αθήνα 1979, σελ. 329-330).

8. Η Ζήλια

Η Ζήλια συνδέεται στενά με την ανάγκη για υπεροχή. Το παιδί νιώθει κατώτερο σε σύγκριση με τους άλλους, κυρίως απέναντι εκείνων που αναγνωρίζονται για την καλή σχολική απόδοση. Συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους, χωρίς ποτέ να είναι σε θέση να μετρηθεί μαζί τους. Αυτός μπορεί να είναι ο λόγος που τσακώνεται και τιμωρεί όσους πιστεύει ότι είναι ανώτεροί του. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 331).

Μερικά παιδιά χρειάζονται περισσότερο κόπο και χρόνο. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις το παιδί θα αλλάξει την μέθοδό του για να επιτύχει τον στόχο του, μόλις αντικρίσει την συμπεριφορά του. Όταν επιτύχουμε να πείσουμε το παιδί ότι ενδιαφερόμαστε προσωπικά γι' αυτό, ότι το δεχόμαστε όπως είναι, και όχι όπως προσπαθεί να γίνει, μπορεί να μετατρέψει την αρνητική του προσέγγιση σε θετική, δηλαδή σε εμπιστοσύνη, συνεργασία και χαρά γιατί είναι μέλος μιας ομάδας με ίσα δικαιώματα. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 331-332).

Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να αποθαρρύνουμε τα παιδιά να ζητούν και να προσπαθούν να γίνουν καλύτερα. Αντίθετα τα παιδιά έχουν ανάγκη από συνεχή ενθάρρυνση και αναγνώριση κάθε βήματος που κάνουν, αλλά πρέπει να βοηθούνται για να χαίρονται ότι προχωρούν για χάρη του εαυτού τους και όχι σαν ένα μέσο για να ελέγχουν ή να ξεπερνούν τους άλλους. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 332).

9. Το παιδί που πρέπει να είναι πάντα πρώτο

Το παιδί που πρέπει να είναι πάντα πρώτο είναι μια άλλη μορφή ανταγωνιστικής αξίας που σπάνια αναγνωρίζεται από τους μεγάλους. Ένα παιδί είναι καλό ώστε να δείχνει στους άλ-

λους πόσο κακοί είναι σε σύγκριση μαζί του και άλλο παιδί ζηλεύει και φιλοδοξεί να είναι το πρώτο. Το παιδί ποτέ δεν επιτρέπει στον εαυτό του να χρησιμοποιεί την κρίση του και να ενεργήσει ανάλογα με αυτή, αν πιστεύει το αυτό μπορεί να δυσανεστήσει τον δάσκαλο. Μπορούμε να περιμένουμε ότι αργά ή γρήγορα ένα τέτοιο παιδί, θα μπλέξει σε καταστάσεις που δεν μπορούν να ελεγχθούν από το ίδιο, και τότε έρχεται στην επιφάνεια η εχθρότητα. Ο τρόπος που θα επιτεθεί θα εξαρτηθεί από τους σκοπούς του παιδιού και από την έκταση της επιτυχίας που είχε μα παρόμοια πρότυπα συμπεριφοράς άλλες φορές, όταν τα πράγματα δεν πήγαν σύμφωνα με τις προσδοκίες του. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 332).

Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει να σηκώσουν το χέρι τους τα παιδιά που απειλούν τους γονείς ότι θα εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια, αν οι γονείς δεν υποχωρήσουν σε ορισμένες απαιτήσεις τους. Όταν μερικά παιδιά σηκώσουν το χέρι τους, ο δάσκαλος πρέπει να τους ζητήσει να εξηγήσουν στην τάξη με τι τρόπο απείλησαν τους γονείς τους και πώς ανταμείφθηκαν. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 334).

Αυτό δίνει στον δάσκαλο την ευκαιρία να δείξει την άδικο χρήση της τιμωρίας. Του δίνει επίσης την ευκαιρία να μιλήσει για τα πλεονεκτήματα που έχει η μάθηση όταν αποβλέπει στην προσωπική ικανοποίηση. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 334).

Είναι καλό ο δάσκαλος να συνεργάζεται με τους γονείς και να τους βοηθά να κατανοούν την ανάγκη της σωστής συμπεριφοράς απέναντι σε οποιαδήποτε πρόοδο του παιδιού στα σχολεία και να συγκρατήσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες πίσω από κάθε υπερφιλόδοξο παιδί θα βρούμε υπερφιλόδοξους γονείς, ή ένα γονιό που η στάση του ενστάλαξε στο παιδί παραμορφωμένες αξίες και ιδέες. Πρέπει λοιπόν να βοηθηθούν τόσο οι γονείς όσο και το παιδί να αλλάξουν την στάση αυτή.

Δεν πρέπει να ξεχνούμε να δείξουμε στο παιδί ότι δεν αξιολογείται με βάση τους βαθμούς, αλλά με βάση αυτό που είναι σαν άνθρωπος. Πρέπει να το ενθαρρύνουμε να είναι καλό στα μαθήματά τους αλλά ταυτόχρονα να αποθαρρύνουμε κάθε ανταγωνισμό που οδηγεί στον στόχο : ή να είναι καλύτερος ή αλλιώς δεν αξίζει να μαθαίνεις. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 335).

10. Η Κλοπή

Η κλοπή παρατηρείται συχνά ανάμεσα σε παιδιά κάθε ηλικίας, τόσο ανάμεσα σε κείνα που προέρχονται από μορφωμένους γονείς όσο και σε κείνα που προέρχονται από οικογένειες στερημένες εκπαιδευτικά. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 335).

Τα περισσότερα παιδιά έχουν κλείνει σε κάποια περίπτωση. Η στάση του παιδιού προς την κλοπή εξαρτάται από τον τρόπο της ανατροφής του, από τα έθιμα, τις παραδόσεις, την θρησκεία και την εκπαίδευση. Σε μερικές ομάδες, οι παιδικές κλοπές δεν θεωρούνται σαν παραπτώματα, ιδιαίτερα σε κοινότητες που τα άτομα είναι φτωχά. Αν το παιδί κλέψει τροφίμα από την αγορά και τα φέρει σπίτι, μπορεί να επαινεθεί για την πράξη του. Ολοι μας γνωρίζουμε πολυάριθμες περιπτώσεις που τα παιδιά τιμωρήθηκαν σοβαρά, ταπεινώθηκαν μπροστά σε άλλους και στερήθηκαν από ειδικά προνόμιά τους γιατί τα έπιασαν να κλέβουν από την τσάντα της μητέρας τους ή μια σοκολάτα από ένα κατάστημα. . (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 335).

Ο σεβασμός της ιδιοκτησίας είναι προϊόν των κοινωνικών συμβάσεων που υπάρχουν επι αιώνες. Δεν γεννιόμαστε με

την έμφυτη αίσθηση ότι «αυτό που είναι δικό μου δεν ανήκει σε κάποιον άλλον» ή το αντίθετο. . (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 336).

Ο σεβασμός της ιδιοκτησίας είναι κάτι που πρέπει να διδαχτεί. Τα παιδιά που νιώθουν μεγάλη ανάγκη να έχουν δικά τους πράγματα είναι δύσκολο να σεβαστούν τα δικαιώματα ιδιοκτησίας των άλλων. Το παιδί μαθαίνει την έννοια τι είναι «δικό μου» όταν ένα άλλο παιδί του παίρνει κάποιο από τα παιχνίδια του. Όταν το παιδί καταλάβει ότι «αυτό είναι δικό μου» τότε συνειδητοποιεί την έννοια αυτή και μπορεί να κάνει την διάκριση ανάμεσα στο «δικό μου» και στο «δικό του». Σε κάποια στιγμή αφού γίνει η διάκριση αυτή, το παιδί αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να έχει όλα όσα θέλει. Λίγο αργότερα το παιδί μαθαίνει στοιχειώδη οικονομικά : ότι πληρώνουμε για να πάρουμε κάτι. Μαθαίνει τότε τι είναι το σωστό, παρόλο που αυτό μπορεί να αντιστρατεύεται την ορθή του κρίση. . (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 336).

Το δικαίωμα να διαθέτει ιδιοκτησία και να την απολαμβάνει είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Συνήθως δίνουμε στο παιδί ένα παιχνίδι , ένα γραμμόφωνο ή κάποιο άλλο αντικείμενο και μετά του λέμε τι πρέπει να κάνει με αυτά. Πως μπορούμε να περιμένουμε ότι το παιδί θα σεβαστεί τα δικαιώματα της ιδιοκτησίας των άλλων, αν δεν σεβόμαστε τα δικά του δικαιώματα; .(Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 336).

Το παιδί πρέπει να διδαχτεί να σέβεται τα υπάρχοντα των άλλων. Ο σεβασμός αυτός αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξής του. Πρέπει να διδάσκεται με την βοήθεια κατάλληλων καταστάσεων και παραδειγμάτων όχι μόνο τι είναι καλό και κακό, αλλά και την προθυμία να κάνει εκείνο που είναι σωστό. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 336).

Κάθε δάσκαλος έχει πολλές εμπειρίες με μαθητές που πήραν πράγματα των άλλων μαθητών. Στις περισσότερες πε-

ριπτώσεις τα παιδιά αυτά τα πήγαιναν στον διευθυντή και στους γονείς. Ακολουθούσε συνήθως μια σύσκεψη κι ένα είδος αναπαράστασης της πράξης του παιδιού και οι σχολικές αρχές του έλεγαν ότι αν η συμπεριφορά του επαναλαμβάνονταν θα αντιμετώπιζει σοβαρές συνέπειες. Συχνά η ημετέρα κλαίει, βεβαιώνοντας τον διευθυντή και τον δάσκαλο ότι πρώτη φορά συμβαίνει κάτι τέτοιο, ότι δεν ξέρει από ποιόν το παιδί έμαθε να κλέβει και ότι θα το αντιμετωπίσουν αυστηρά στο σπίτι. □-πειτα ο δάσκαλος καταγράφει το επεισόδιο και το τοποθετεί στο φάκελο του παιδιού, σαν μια συνεχή υπενθύμιση προς τους μελλοντικούς δασκάλους να επαγρυπνούν. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 337).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά, η κλοπή αποτελεί έκφραση του εσφαλμένου στόχου του παιδιού, του δικαιώματος του να κάνει αυτό που θέλει, να υπερνικά τις απαιτήσεις των άλλων, η ακόμα και της επιθυμίας του να ανταποδίδει στα ίσα. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 337).

Όταν κάποιος λέει: «Το παιδί μου κλέβει» η δήλωσή του δεν μας φανερώνει τίποτα. Ξέρουμε ότι οι άνθρωποι κλέβουν για πολλούς και διάφορους λόγους. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να εξετάσουμε την κλοπή από διάφορες πλευρές. Τι τις προκαλεί; Πώς ενισχύεται; Ποιες είναι οι συνέπειες μίας τέτοιας πράξης; Υπάρχει το συναίσθημα της φτώχειας; Ποιο είναι το υπόβαθρό του; Πώς πάει στο σχολείο; Πώς μπορούμε να το βοηθήσουμε να βρεί την θέση του στην Κοινωνική ευρυθμία; Πρέπει επίσης να γνωρίζουμε και να αναγνωρίζουμε την διαφορά ανάμεσα σε εκείνον που κλέβει για πρώτη φορά και ανάμεσα σε εκείνον που κλέβει από συνήθεια. Χρειάζεται γι αυτό να εξετάσουμε τα πρότυπα κλοπής του παιδιού. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 338).

Ο πιο συνηθισμένος λόγος για την κλοπή στα παιδιά είναι το αστείο. Η κλοπή για γούστο περιέχει ισότιμη αναγνώριση και απόκτηση αξίας, εξερεθισμό των γονιών ή άλλων ενηλίκων, το μέσο τους να τους υπερνικήσει και να αποκτήσει εκείνο που θέλει ανεξάρτητα από τις συνέπειες. Ικανοποιεί την επιθυμία για διέγερση που επικρατεί στα παιδιά και στους νέους. Πάντως μπορεί η κλοπή ν' αποτελεί και μέσο επιβίωσης. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 339).

Η κλοπή μερικές φορές αποτελεί προσπάθεια διαφυγής από ένα ισχυρότερο άτομο ή έναν πονηρό τρόπο για να το φτάσεις. Μερικά παιδιά κλέβουν για την διέγερση που τους προσφέρει η πράξη αυτή και για την ικανοποίηση να υπερνικήσουν κάποιον άλλον, ιδιαίτερα αν αυτός ο άλλος είναι ανώτερός τους, όπως είναι ο γονιός, ο δάσκαλος ή ο καταστηματάρχης. Στόχος του παιδιού είναι η απόκτηση ανωτερότητας και δύναμης. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 340).

Εχει παρατηρηθεί ότι πολύ συχνά οι πράξεις κλοπής συνοδεύονται από πράξεις καταστροφικές. Η καταστρεπτικότητα αποτελεί συνήθως ένα είδος ενεργού μίσους ή αντεκδίκησης. Επίσης προκαλεί μεγάλη υπερδιέγερση. Πολλά παιδιά που έχουν υποφέρει μια αδικία ή ου νιώθουν ότι περιφρονούνται, μπορεί να θελήσουν να εκδικηθούν τους άλλους με το να μην είναι τιμιοι. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 341).

Γενικά ο σκοπός της κλοπής είναι ο πλουτισμός και το αίσθημα ότι έχεις αξία επειδή διαθέτεις περισσότερα πράγματα. Υπάρχει επίσης το αίσθημα της φτώχειας και της στέρησης, ακόμα και όταν κανείς είναι πλούσιος με την υλική έννοια. (Ρούντολφ Ντράϊκωρ, Αθήνα 1979, σελ. 342).

Υπάρχουν παιδιά που κλέβουν επειδή έχουν εκπαιδευτεί να κάνουν κάτι τέτοιο από τους γονείς τους. Ωστόσο ούτε οι γονείς ούτε τα παιδιά έχουν επίγνωση των πράξεών τους.

Το γεγονός αυτό δεν είναι ασυνήθιστο όταν σκεφτούμε τον αριθμό των γονιών που καθοδηγούν τα παιδιά τους να λένε ψέματα όταν κάποιος τους ζητά στο τηλέφωνο και δεν θέλουν να απαντήσουν. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 343).

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, η κλοπή περιέχει και το κίνητρο της επιβίωσης και έχει εντελώς διαφορετικό νόημα σε ορισμένες περιοχές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Υπάρχουν επίσης τα πρόσωπα που τριγυρίζουν από τόπο σε τόπο, και κλέβουν τροφή, επειδή δεν έχουν ούτε δουλειά ούτε χρήματα. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 343).

Οι περισσότεροι ενήλικοι εξαγριώνονται όταν το παιδί τους κλέψει λίγα χρήματα και όμως, πόσοι μεγάλοι κλέβουν στην φορολογική τους δήλωση ή προσπαθούν να περάσουν λαθραία κάτι από το τελωνείο; Αλλά οι περισσότεροι μεγάλοι πιστεύουν ότι είναι διαφορετικό να κλέβεις έναν οργανισμό. Δείχνουν μεγάλο δισταγμό να κλέψουν ένα άτομο, αλλά δεν έχουν κανέναν ενδοιασμό να χρησιμοποιήσουν τα γραμματόσημα του γραφείου για να ταχυδρομήσουν τις 200 προσωπικές τους κάρτες. Τα περισσότερα παιδιά που κλέβουν δεν κάνουν την διάκριση αυτή, και κλέβουν κάθε φορά που θα τους παρουσιασθεί η ευκαιρία. Η αίσθηση του δικαίου ή του άδικου στο παιδί προέρχεται από την στάση εκείνων με τους οποίους συνδέεται στενά, πρώτα από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και μετά από την κοινότητα. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 343).

Πολλοί δάσκαλοι βρίσκονται σε δύσκολη θέση όταν μερικά παιδιά στην τάξη τους παραπονιούνται ότι τα κλέβουν. Οι περισσότεροι έχουν την τάση να κάνουν έρευνες. Αισθάνονται ότι είναι υποχρεωμένοι να ανακαλύψουν τον ένοχο. Όταν έχουν κάποια ιδέα, αγωνίζονται να κάνουν το παιδί να επιστρέψει εκείνα που έχει κλέψει. Πολλοί δάσκαλοι το βρίσκουν χρήσιμο να μένουν έξω από τέτοιους καβγάδες. Όταν αναθέτουν στα

παιδιά να βρούν τον κλέφτη και τα αντικείμενα που λείπουν, τότε συνήθως τα παιδιά ρυθμίζουν τα πράγματα μόνα τους. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 343-344).

11. Το Ψέμα

Το ψέμα αποτελεί θεληματική πλαστογράφηση των γεγονότων με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Το ψέμα δεν παρατηρείται μόνο του, αλλά συνήθως σε συνδυασμό με άλλους τύπους αταξίας. Πολλά παιδιά κατορθώνουν να χρησιμοποιούν με επιτυχία τα ψέματα. Μερικές φορές το ψέμα συνοδεύει την κλοπή, γιατί η κλοπή απαιτεί κάποια δικαιολογία. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 344).

Τα παιδιά διαμορφώνουν τα πρότυπά τους παρατηρώντας τους γονείς τους ή άλλα αξιόλογα ενήλικα άτομα. Μπορεί να μάθουν να λένε ψέματα όταν θέλουν να ξεφύγουν κάποια ευθύνη ή τιμωρία. Μερικές φορές οι γονείς δαιωνίζουν ένα οικογενειακό ψέμα με τρόπο ώστε να κάνουν το παιδί να γίνει καλό ή να διαφυλάξει την οικογενειακή εικόνα. Τα παιδιά μπορεί να λένε ψέματα για πολλούς λόγους: για να τα αφήσουν ήσυχα, για να προσελκύσουν την προσοχή, για να επηρεάσουν ή να ξεγελάσουν τους άλλους για να ξεφύγουν από μία κατάσταση, για να προβάλουν γνώμες, για να ανταποκριθούν στην πίεση, για να δικαιολογηθούν, για να περιορίσουν την ανησυχία τους, για να πουν κατάφορα ψέματα ή για να διατυπώσουν φαντασιοσκοπίες. Πώς μπορεί το παιδί να διακρίνει ανάμεσα στα νόμιμα και στα παράνομα ψέματα; (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 344).

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι ενήλικοι δεν μπορούν να πούν τι είναι αλήθεια και τι δεν είναι. Υπάρχουν ολόκληρες περιοχές όπου δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι το παιδί

λέει ψέματα ή ότι λέει την αλήθεια. Δεν έχουμε το έλεγχο όσων αναφέρει και δεν έχουμε καμία απόδειξη, αν δεν παρατηρούμε την συμπεριφορά του. Οι συνέπειες άλλωστε για τα ψέματα είναι εντελώς αβέβαιες. Μερικές φορές τα τιμωρούμε επειδή λένε την αλήθεια. Άλλες φορές πάλι, η αντίληψη του γονιού για το ψέμα ή για την αλήθεια είναι εντελώς διαφορετική από την αντίληψη του παιδιού. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 344-345).

Πολλοί γονείς και δάσκαλοι δίνουν στα παιδιά άφθονες αφορμές για να λένε ψέματα. Τότε η αναλήθεια αποτελεί μια απλή μέθοδο για να αποφεύγουν την αδικαιολόγητη τιμωρία. Το ψέμα δεν θα έχει κανένα νόημα αν η αλήθεια δεν θεωρείται ως επικίνδυνη. Το παιδί που δεν φοβάται να πεί την αλήθεια, δηλαδή που δεν τιμωρείται από εκείνους που διαθέτουν την δύναμη, σπάνια λέει ψέματα. Τα παιδιά λένε την αλήθεια όταν καταλαβαίνουν ότι είναι αρκετά ισχυρά. Τα παιδιά λένε ψέματα από φόβο ή από την ανάγκη να φαίνονται ανώτερα στα μάτια των άλλων και να αντισταθμίζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα ανικανότητας ή κατωτερότητας. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 345).

Δεν πρέπει να φοβόμαστε ότι το παιδί που λέει ψέματα βρίσκεται στο δρόμο της παιδικής εγκληματικότητας. Το ψέμα, όπως και κάθε άλλο πρότυπο συμπεριφοράς, χρειάζεται την κατανόηση ολόκληρης της προσωπικότητας του παιδιού και πρέπει να βρίσκονται τρόποι και μέτρα που θα βοηθήσουν το παιδί να βγει από μία τέτοια κατάσταση. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 345).

12. Βρισιές.

Η ίδια θεωρία ισχύει και για τις βρισιές. Το παιδί νιώθει πως είναι μεγάλο και έξυπνο όταν μπορεί να χρησιμοποιήσει

άσχημα λόγια, ιδιαίτερα όταν συνειδητοποιεί την αντίδραση που οι λέξεις αυτές μπορούν να προκαλέσουν. Ο πιο ασφαλής τρόπος να γιατρευτεί το παιδί από τις βρισιές είναι να τις εμφανίσουμε σαν κάτι ασήμαντο και επιπόλαιο. Μπορεί κανείς να προκαλέσει το παιδί να αποδείξει πόσες κακές λέξεις ξέρει. Γρήγορα το παιδί θα δει ότι αυτό δεν το οδηγεί πουθενά. Μερικές φορές, ένα χαμόγελο ή ένα νόημα του δασκάλου μπορεί να κάνει το παιδί να καταλάβει ότι έχει γίνει γελοίο, φυσικά, αν βοηθήσουμε το παιδί να καταλάβει γιατί του αρέσει να χρησιμοποιεί τις λέξεις αυτές και τι άλλο μπορούσε να κάνει για να φανεί σημαντικό, η κατάσταση θα αλλάξει προς το καλύτερο. (Ντράϊκωρ Ρούντωλφ, Αθήνα 1979, σελ. 345-346).

26. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

26.1 Η ανύπαρκτη προσχολική παιδεία

Ενας από τους παράγοντες που συντελούν στην σχολική αποτυχία είναι βέβαια η αρχή αυτής, με την ανύπαρκτη προσχολική παιδεία. Γιατί αν τουλάχιστον υπήρχε οργανωμένη προσχολική εκπαίδευση, θα αντιμετωπιζόταν κατά κάποιο τρόπο το φαινόμενο της σχολικής καθυστέρησης. Στη χώρα μας, η προσχολική εκπαίδευση είναι ανύπαρκτη. Το παιδί των 5.5 ετών μπαίνει κατευθείαν στην οργανωμένη γνώση που του προσφέρει το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Αν προηγηθεί η προσχολική εκπαίδευση, δίνουμε και την ευκαιρία και στα πιο καθυστερημένα παιδιά να δοκιμάσουν πρώτα την πρόσκτηση των γνώσεων με παιγνιώδη μορφή, κάτι που αναμφισβήτητα τα διευκολύνει να προχωρήσουν καλύτερα στην σκόπιμη και συστηματική μάθηση που τους παρέχει το Δημοτι-

κό Σχολείο αργότερα. (Κωτσαρίδου - Ευκλείδη, Αθήνα, 1998, σελ. 90-98).

26.2 Το πρόβλημα δάσκαλος – διδασκαλία

Στη σχολική αποτυχία συμβάλλει με τη σειρά του και ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος ασκεί επίδραση στο παιδί σε βαθμό που συχνά και ο ίδιος δεν υποπτεύεται . Ακόμα και απλές επικρίσεις του ή μορφασμό του είναι δυνατόν να αναπτύξουν συμπλέγματα κατωτερότητας ή ενοχής , ενώ ένα μειδίαμα του ή μια απλή επιδοκιμασία του τονώνουν την αυτοπεποίθηση και την αισιοδοξία του παιδιού. Από την άλλη πλευρά ο δάσκαλος με την ανεπάρκειά του ή με την ασυνειδησία του, αντί να βοηθήσει στο «ξετύλιγμα» των πνευματικών ικανοτήτων δημιουργεί και ενισχύει τη σχολική αποτυχία. Είναι ο δάσκαλος που δεν γνωρίζει την ύλη ή είναι ο αμέθοδος δάσκαλος. Είναι ο δάσκαλος που εργάζεται μόνο με τους λίγους καλούς μαθητές στην τάξη του και αδιαφορεί για την κατάσταση της τάξης του σαν σύνολο. Ο δάσκαλος είναι ο πιο ζωντανός παράγοντας μάθησης. Αν είναι μορφωμένος και ευσυνειδητός θα ζωντανέψει και τις πιο άβουλες και κοιμισμένες ψυχές.

Ενας άλλος σχετικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική αποτυχία είναι η διδασκαλία μέσα από τα διδακτικά μέσα.

Γιατί τα διδακτικά μέσα είναι ελάχιστα στα σχολεία μας και εκεί που υπάρχουν δεν χρησιμοποιούνται ικανοποιητικά και με σχετική προθυμία. Εχουμε την εντύπωση πως η χρήση των εποπτικών μέσων μας βάζει σε παραπανίσιους κόπους. Πιστεύουμε ότι τα λόγια είναι πιο εύκολα από τα έργα. Η υποτίμηση της εργασίας του χεριού είναι βαθύτατα ριζωμένη και θα πρέπει να γίνει προσπάθεια να ξεριζωθεί. Η προσπάθεια θ' αρχίσει από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και ο

Δάσκαλος θα πρέπει να πιστέψει στη σημασία της εργασίας με το χέρι για να μπορέσει μ' όλη του την ψυχή να γεφυρώσει την εργασία του χεριού με την νοητική εργασία. (Γ. Δήμου, Αθήνα 1996, σελ. 169-184).

Z6.3 Οι πληθωρικές τάξεις

Ενας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στην σχολική αποτυχία είναι η διάρθρωση των τάξεων , όταν είναι ή πληθωρικές ή μεικτές. Γιατί και σήμερα ακόμη λειτουργούν στη χώρα μας πάνω από τρεις χιλιάδες μονοθέσια σχολεία και το χειρότερο, μονοθέσια σχολεία με 5 – 10 μαθητές. Σχολεία με 5 ή 10 μαθητές , που δεν είναι λίγα είναι σχολεία υποτονικά. Οι δάσκαλοι, όπως τουλάχιστον ομολογούν οι ίδιοι, δεν μπορούν να εργαστούν αποδοτικά με τόσους λίγους μαθητές, μαραζώνουν οι ίδιοι και χάνουν το ενδιαφέρον τους στο επάγγελμα . Απ' την άλλη πλευρά δεν λείπουν και οι πληθωρικές τάξεις. Στις μεγάλες πόλεις, στις εργατικές συνοικίες λειτουργούν ακόμη αρκετές τάξεις με πολλούς μαθητές (35 –40 μαθητές) (Θεόφραστου Γέρου, Αθήνα 1996, σελ. 33-34).

Z.6.4 Τα οικογενειακά προβλήματα

Μια ακόμα ομάδα αιτιών που προκαλεί την σχολική αποτυχία είναι και τα οικογενειακά προβλήματα. Το παιδί έρχεται ζαλισμένο από το σπίτι, γιατί άφησε πίσω του καυγάδες, γκρίνια, μιζέρια...

Μπορεί να συγκεντρωθεί στην εργασία του σχολείου; Μπορεί να δείξει τις δυνάμεις του και να συνεργαστεί στο ξετύλιγμα των δυνατοτήτων του. Ολα αυτά προϋποθέτουν συναίσθημα σιγουριάς, γαλήνης , βεβαιότητας.

Βέβαια είναι πολλοί οι λόγοι που η οικογένεια όταν δεν λειτουργεί καλά συντελεί στη σχολική αποτυχία.

Μερικές στάσεις των γονιών αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα επιζήμιες για τη σχολική προσαρμογή.

Η στάση εγκατάλειψης και παραίτησης γεννούν συναισθήματα κατωτερότητας, ανασφάλειας και άγχους που απορροφούν σημαντικό μέρος της ψυχικής ενέργειας που το παιδί θα επένδυε κανονικά στις σχολικές επιδόσεις.

Η υπερπροστασία των γονιών, το καταδικάζει σε συναισθηματική ανωριμότητα που καθιστά δύσκολη την προσαρμογή του. Οι διαταραχές που οφείλονται στους κλυδωνισμούς ή τη διάσπαση του οικογενειακού περιβάλλοντος_(συναισθηματική ανασφάλεια, φόβος, εγκατάλειψη, θλίψη, ενοχή , άγχος , οργή) και οι συμπεριφορές που μπορεί να προκύψουν (αστάθεια, παρορμητικότητα , παθητικότητα, φυγή από την πραγματικότητα) επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στη σχολική εργασία του παιδιού.

Οι παιδοψυχίατροι αναγνωρίζουν ομόφωνα ότι ένας μεγάλος αριθμός σχολικών διαταραχών πρέπει να ευληφθούν ως αντιδράσεις του παιδιού σε νευρωτικές στάσεις των γονιών. Αναφορικά με τα παιδιά γονιών ψυχωτικών αυτά έχουν την τάση να αντιδρούν με μια υπερωριμότητα ή με μια υπερκανονικότητα που εκφράζονται μέσα από μια σχολική και πνευματική υπερεπένδυση. (Θεόφραστου Γέρου, Αθήνα 1996, σελ. 39-40).

Z.6.5 Τα πνευματικά καθυστερημένα παιδιά

Ορισμένα παιδιά δεν αποδίδουν στο σχολείο, γιατί είναι μειωμένης νοημοσύνης. Η νοημοσύνη εξαρτάται από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες . Είναι δηλ. Προϊόν κληρονομικότητας και περιβάλλοντος.

Δείκτης νοημοσύνης είναι το πηλίκο της νοητικής δια της χρονικής ηλικίας. Από έρευνες που έγιναν βρέθηκε ότι το 68% του γενικού πληθυσμού έχει δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 85 – 115 (μέσα – κανονικά άτομα). Το υπόλοιπο 32% κατανέμεται συμμετρικά άνω – κάτω από τη μέση – κανονική νοημοσύνη με τις ακόλουθες αναλογίες: το 13,50% έχει δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 115 –130 (ευφυείς) και το 2,50% άνω του 130 (εξαιρετικά ευφυείς). Κατ' ανάλογο τρόπο το 13,50% έχει δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 85 –70 (κάτω του κανονικού) και το 2,50% κάτω του 70 (νοητική καθυστέρηση).

Κάθε τάξη έχει ένα ποσοστό γύρω στο 10% με την κατηγορία αυτή των μαθητών. Τα παιδιά αυτά , επειδή δεν διαθέτουν τις ίδιες πνευματικές ικανότητες με τους άλλους συμμαθητές τους, είναι φυσικό να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις στο βαθμό που πρέπει, όσο και αν προσπαθούν φιλότιμα. Οι περισσότεροι γονείς δεν θέλουν ή δεν έχουν την δύναμη να παραδεχτούν ότι το παιδί τους είναι μειωμένης νοημοσύνης. Ετσι πολλοί γονείς και καμιά φορά και εκπαιδευτικοί αποδίδουν την χαμηλή επίδοση των παιδιών αυτών στην τεμπελιά ή την αφηρημάδα και τα πιέζουν , με αποτέλεσμα αυτά να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και η κατάσταση να χειροτερεύει. (Θεόφραστου Γέρου, Αθήνα 1996, σελ. 36-37).

2.6.6 Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή.

Οι περισσότεροι αδύνατοι μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών. Είναι παιδιά εργατών που δεν έχουν καμιά παρακολούθηση απ' το σπίτι που μένουν με 5 και 6 άτομα σ' ένα δωμάτιο, που υποσιτίζονται σε αφάνταστο βαθμό. Είναι παιδιά

ορφανά και απροστάτευτα. Είναι παιδιά με το συναίσθημα ανασφάλειας, με την έλλειψη σιγουριάς, παιδιά που δεν ξέρουν ποια κατάσταση θα συναντήσουν επιστρέφοντας σπίτι τους. Είναι εκείνα που προέρχονται από ταραγμένα σπιτικά, που πλήθυναν σε επικίνδυνο σημείο στην ανήσυχη εποχή μας. Ακόμα όσα δεν είναι βέβαια αν είναι ευπρόσδεκτα στον κόσμο μας. Τα στερημένα, όχι από ψωμί αλλά από στοργή. (Θεόφραστου Γέρου, Αθήνα 1996, σελ. 36).

Z.6.7 Η υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση του σχολείου

Ενας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στην αποτυχία του σχολείου είναι οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του ελληνικού σχολείου στην υλικοτεχνική υποδομή και στην οργάνωση του σχολείου.

Είναι γνωστή η αριθμητική ανεπάρκεια του προσωπικού οι λίαν ανεπαρκείς κτιριακές εγκαταστάσεις, ή η έλλειψη κατάλληλων εργαστηρίων με τον ανάλογο εξοπλισμό ή η μη πλήρης αξιοποίηση του εξοπλισμού, η έλλειψη γυμναστηρίων, η παντελής έλλειψη γραφείων για κάθε καθηγητή όπου να μπορεί να δέχεται τους μαθητές του, οι πληθωρικές τάξεις και η ανομοιογένεια των τάξεων. Πέρα από αυτό κρίνεται αναγκαία η παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού έτσι ώστε για κάθε μάθημα να υπάρχει το βασικό βιβλίο του μαθητή, βιβλίο οδηγιών και ενημέρωσης για τον εκπαιδευτικό, βιβλίο εργασιών για το μαθητή και οπτικοακουστικό υλικό.

Σε ότι αφορά την παιδαγωγική πλευρά της οργάνωσης του σχολείου θα είναι απαραίτητη η αλλαγή της συνολικής αντιμετώπισης των μαθητών μέσα στο σχολικό χώρο, πράγμα που προϋποθέτει την κατάλληλη παιδαγωγική και ψυχολογική

κατάρτιση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε η στάση του να έχει ως κριτήρια την προσωπική αξία του μαθητή. (Α. Κωσταρίδου,- Ευκλείδη, Αθήνα 1998, σελ. 97-98).

2.6.8 Κοινωνικό και μορφωτικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή.

Με τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων από πρόσφατες και παλιότερες έρευνες που διεξάχθηκαν σε διάφορες χώρες υπογραμμίζεται η αποφασιστική επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη σχολική επιτυχία. Η διάρκεια και η ποιότητα των σπουδών του παιδιού θα εξαρτηθούν σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική του προέλευση.

Η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην πνευματική ανάπτυξη είναι τόσο μεγάλη ώστε σύμφωνα με έρευνα ότι το παιδί πριν από την ηλικία των δυο ετών ο βαθμός σχολικής μόρφωσης των γονιών και η νοημοσύνη τους είναι ασφαλέστεροι δείκτες πρόγνωσης του νοητικού επιπέδου του παιδιού στην ηλικία των δέκα ετών.

Οι μαθητές που λαμβάνουν τα χαμηλότερα νοητικά ηλικιακά προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικοεπαγγελματικά στρώματα γεωργοί, εργάτες, ενώ τα υψηλότερα Ν.Π. λαμβάνονται από τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ασκούν πνευματικά και ελεύθερα επαγγέλματα.

Είναι αναμφισβήτητο ότι τα παιδιά αναπτύσσονται άνισα, σύμφωνα με το κοινωνικό – οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Ενώ όμως τα άτομα από ευνοημένα περιβάλλον έχουν περισσότερες ευκαιρίες να φτάσουν σε ένα υψηλό ΝΠ, η διαφορά μεταξύ του νοητικού τους επιπέδου και του νοητικού επιπέδου παιδιών της ίδιας ηλικίας που προέρχονται από μη ευνοημένο περιβάλλον δεν

μπορεί να αποδοθεί στην κληρονομικότητα. (Ι Ζαχαρόπουλος, Εκδ. Δαίδαλος, Σελ. 26-28).

Z.6.9 Αμυντικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να αντιμετωπίσει την σχολική αποτυχία

Οι κυριότεροι τρόποι προσαρμογής

Οι τρόποι αυτοί είναι περισσότερο γνωστοί σαν αμυντικοί μηχανισμοί. Τους μηχανισμούς αυτούς τους χρησιμοποιούμε μέχρι ένα βαθμό όλοι μας είτε για να αντιμετωπίσουμε μια δυσάρεστη πραγματικότητα είτε για να την αποφύγουμε. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η διάθεση προστασίας της ακεραιότητας του εγώ του ατόμου. Συνήθως λειτουργούν ασυνείδητα είτε μεμονωμένα ατομικά είτε κατά ομάδες. Κοινό γνώρισμα των μηχανισμών είναι η αυταπάτη και η παραμόρφωση της πραγματικότητας.

Αναλυτικά οι μηχανισμοί αυτοί έχουν ως εξής:

(Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 67)

1) Αποζημίωση (Compensation)

Η αποτυχία σ' ένα τομέα αντιμετωπίζεται με αναζήτηση επιτυχίας ή ικανοποίησης σ' ένα άλλο τομέα. Ένα παιδί π.χ. που το 'χει τιμωρήσει ο δάσκαλος όταν επιστρέφει σπίτι, τιμωρεί κατά τρόπο ανάλογο το μικρότερό του αδελφό, χωρίς κανένα λόγο. Με την πράξη αυτή αισθάνεται αποζημιωμένος. Καμιά φορά παίρνουμε αποζημίωση κι από τα άψυχα. Ένα παιδί χτυπά σ' ένα σκαλοπάτι και αυθόρμητα αρχίζει να το κλωτσά, σαν να ήταν δυνατό να το κάνει να πονέσει. Συνήθως η αποζημίωση μέσω των άψυχων είναι έκφραση ασυνείδητου τρόπου αντιμετώπισης της δυσάρεστης κατάστασης και αποτελεί περισσότερο γνώρισμα παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Ενα προσωπικό μας ελάττωμα προσπαθούμε να το κρύψουμε ή να το εξασθενίσουμε με την ανάπτυξη κάποιου προτερήματος. Ενας π.χ. που είναι κοντός φροντίζει να φορά κουστούμι με κάθετες ρίγες που λόγω οπτικής απάτης του προσθέτει ύψος. Ενας μαθητής που χωλαίνει στα θεωρητικά μαθήματα, στρέφει την προσοχή του στα πρακτικής φύσεως μαθήματα και αποσπά «διακρίσεις». Η πραγματικότητα δεν αποφεύγεται, απλώς αντιμετωπίζεται έμμεσα. Χτυπά κανείς την πόρτα της και ενώ τη βρίσκει κλειστή, γίνεται δεκτός από μια άλλη.

Οι καταστάσεις αποτυχίας είναι δυνατό να είναι φανταστικές, δηλ. Χωρίς να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ενας έφηβος νομίζει ότι είναι άσχημος, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι. Παραμένει ωστόσο το γεγονός ότι ο ίδιος προσπαθεί να τονίσει άλλα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, την προθυμία π.χ. να βοηθά τους συμμαθητές, ώστε να εξουδετερώνει την άσχημη εντύπωση από το παρουσιαστικό του και να κερδίζει τη φιλία τους. (Γ.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996).

2) Υπεραποζημίωση (Overcompensation)

Υπεραποζημίωση έχουμε όταν το άτομο προκειμένου να καλύψει ένα ελάττωμά του, καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια απ' ότι χρειάζεται. Σαν κλασσικό παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση του Δημοσθένη ο οποίος ύστερα από σκληρή προσπάθεια και επίμονες ασκήσεις κατάφερε όχι μόνο να μην τραυλίζει αλλά και να γίνει ρήτορας.

Η υπεραποζημίωση σαν μηχανισμός συμβάλλει κατά πολύ στην επιτυχία και στην εξέλιξη του ατόμου – όταν φυσικά είναι να χρησιμοποιηθούν θεμιτά μέσα. Ενας φτωχός που προσπαθεί και δουλεύει πολύ κι αποκτά περισσότερα απ' όσα του χρειάζονται. Ενας αγράμματος προσπαθεί τόσο ώστε η πρόο-

δός του στα γράμματα να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση. Η Χέλεν Κέλερ για παράδειγμα, αν και τυφλή και κωφάλαλη, κατόρθωσε να κάνει πανεπιστημιακές σπουδές, να γράψει βιβλία και γενικά να κατορθώσει πολλά περισσότερα από τα κανονικά άτομα.

Η υπεραποζημίωση ωστόσο είναι σε πολλές περιπτώσεις επιζήμια. Προκειμένου να καλύψει κανείς ένα ελάττωμά του είναι δυνατό να ταπεινώσει τον εαυτό του σε σημείο ώστε να γίνει περίγελος στους άλλους. Ακόμα, μη έχοντας άλλη ικανοποίηση, είναι δυνατόν να το ρίξει στο φαγητό μέχρι του σημείου να γίνει κοιλιόδουλος και ακαλαίσθητα παχύς. Άλλοι χωρίς να 'χουν δικές τους επιτεύξεις στη ζωή αντλούν ικανοποίηση από τα κλέη των προγόνων τους , από το κουτσομπολιό, τον διασυρμό και κατέβασμα των άλλων στα δικά τους επίπεδα. Σε σοβαρότερες περιπτώσεις , είναι δυνατό να προβεί κανείς σε απαράδεκτες ενέργειες, αντικοινωνικές πράξεις, προκειμένου να αποσπάσει την προσοχή.

Εκκεντρικότητες, διαστροφές, ναρκωτικά κ.λ.π. είναι δυνατόν να οφείλονται στο μηχανισμό της υπεραποζημίωσης.

(Ι.Δ. Ιωαννίδης , Αθήνα 1996 σελ.69) .

3) Αντιδραστικός σχηματισμός (Reaction formation)

Η αντίδραση του ατόμου που θέλει να αποκρύψει ή να δείξει ότι αψηφά μια απαράδεκτη κατάσταση, είναι εντελώς αντίθετη από εκείνη που απαιτεί ή δικαιολογεί η ίδια η κατάσταση. Ένα παιδί περνά έξω από το νεκροταφείο την ώρα που 'χει αρχίσει να πέφτει το σκοτάδι. Φοβάται. Παρ' όλα αυτά, για να κρύψει τον φόβο του, ή για να δείξει ακόμα και στον εαυτό του ότι αψηφά την κατάσταση που του προκαλεί τρόμο, αρχίζει να σφυρά ή να τραγουδά.

Η τραχύτητα στην συμπεριφορά ορισμένων ατόμων, είναι δυνατόν να κρύβει εσωτερική δειλία. Ο Μόργκαν αναφέρεται στην περίπτωση ενός νεαρού κληρικού ο οποίος στα κηρύγματά του καταφερόταν με μανία εναντίον κάθε αμαρτίας η οποία είχε σχέση με το σεξ. Τα αρώματα, το ντύσιμο, ο χορός, το χτένισμα, θεωρούνταν σοβαρά αμαρτήματα. Απαγόρευε, μετά την εκκλησία, τα αγόρια και τα κορίτσια να προχωρούν μαζί και γενικά έκανε ότι ήταν δυνατό για να δείξει ότι υπήρχε στη ζωή του αγνότητα. Στην πραγματικότητα με την επαύξηση των φραγμάτων, προσπαθούσε να καταπνίξει τις δικές του ακατανίκητες ορμές.

Ο μηχανισμός του αντιδραστικού σχηματισμού έχει κάποια συγγένεια με το μηχανισμό της αποζημίωσης καθόσον αποβλέπει σ' ένα αποτέλεσμα το οποίο αποκομίζει αποζημιωτικό όφελος στο άτομο. Όπως αυτό καλύπτει μια ορμή κοινωνικά απαράδεκτη με μια άκρως αντίθετη και κοινωνικά παραδεκτή το άτομο όχι μόνο αποφεύγει την επιτίμηση αλλά κερδίζει και κοινωνική εύνοια. Είναι γνωστή η περίπτωση της μητέρας εκείνης που διακρινόταν για την υπερβολική της φροντίδα και την υπερπροστασία για το νεογέννητο παιδί της. Στην πραγματικότητα η κοινωνικά επαίνετη αυτή συμπεριφορά δεν ήταν παρά ένας αντιδραστικός σχηματισμός, μια κάλυψη των συναισθημάτων αποτροπής προς το παιδί που είχε γίνει εμπόδιο στην καλλιτεχνική της καριέρα.

Τα κοινωνικώς ή ηθικώς απαράδεκτα συναισθήματα δεν είναι πάντοτε τόσο απωθημένα ώστε να μην αναγνωρίζονται. Αναφέρεται η περίπτωση μιας άλλης μητέρας που ενώ είχε προσήλωση στα παιδιά της κατέχονταν από ψυχαναγκαστικό φόβο μήπως τα πνίξει κατά την διάρκεια του ύπνου τους. Η υπερβολική αγάπη γενικά μπορεί να είναι ένα καλυμμένο – λιγότερο ή περισσότερο συνειδητό μίσος.

Το άτομο γενικά προσπαθεί να καταπνίξει τις παρορμήσεις του για να φανεί στα μάτια των άλλων όπως θέλουν ή νομίζουν ότι θέλουν να τον βλέπουν. Δεν είναι εποικοδομητικός μηχανισμός. Πέρα από τη φαινομενική, αποζημιωτική εντύπωση που δημιουργεί, παγιώνει το άτομο σε μια επαγρύπνηση για απόκρυψη.

(Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996)

4. Μετατόπιση (Displacement)

Η συναισθηματική φόρτωση που εκπηγάζει από ένα πρόσωπο ή πράγμα, μετατοπίζεται σ' ένα άλλο πρόσωπο ή πράγμα. Για παράδειγμα, σε νευριάζει κάποιιο πρόσωπο και αντί να τα βάλεις μαζί του, σπάζεις ένα αντικείμενο. Ακόμα και η μετά μανίας επίθεση στο τάβλι ή στα χαρτιά, είναι μια μορφή μετατόπισης. Το ίδιο και η τάση για φτηνή κριτική (κουτσομπολιό) φανερώνει διοχέτευση συναισθημάτων προς μια άλλη κατεύθυνση. Πάντοτε υπάρχει ο «αποδιοπομπαίος τράγος» στον οποίο φορτώνουμε τα κρίματα με τη μετατόπιση. Όταν είναι επικίνδυνο να εκφράσεις άμεσα την επιθετικότητα σου προς κάποιον, τη μετατοπίζει προς λιγότερο επιζήμιες κατευθύνσεις. Μετατόπιση έχουμε σε σχέση με τα θετικά συναισθήματα. Συνήθως τα παιδιά διοχετεύουν την οργή τους στα παιχνίδια. Γι' αυτό και οι ψυχοθεραπευτές σε πολύ μικρά παιδιά χρησιμοποιούν κούκλες σαν συμβολικά πρόσωπα. Έτσι, το παιδί που μισεί ένα πρόσωπο και δεν μπορεί να εκφράσει το μίσος του άμεσα, το εκφράζει με τη μετατόπιση στην κούκλα που το συμβολίζει, είτε με ξυλοδαρμό, είτε με την καταστροφή της.

Συνήθως, όμως τη μετατόπιση την εννοούμε σαν εκφόρτιση αρνητικών συναισθημάτων προς λιγότερο επιζήμια κατεύθυνση. Στο μηχανισμό μετατοπίσεως οφείλεται συχνά η διαφορά στη στάση των παιδιών από το σχολείο στο σπίτι. Στο αυστηρό περιβάλλον του

σχολείου φορτώνονται αρνητικά συναισθήματα που ξεφορτώνονται στο σπίτι. Έτσι, ο αυστηρός δάσκαλος μιλά για ένα ήσυχο και υπάκουο παιδί την ίδια ώρα που οι γονείς, από την άλλη, συζητούν για ένα παιδί αδάμαστο θηρίο στην γειτονιά ή στο σπίτι.

(Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 80).

ΕΚΛΟΓΙΚΕΥΣΗ - ΑΥΤΟΔΙΚΑΙΩΣΗ - ΛΟΓΙΚΟΦΑΝΕΙΑ ΛΟΓΙΚΟΦΑΝΗΣ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΙΑ (RATIONALIZATION)

Περισσότερο ασυνείδητα παρά συνειδητά δίνει κανείς ωραίες δικαιολογίες στα άσχημα περιστατικά στα οποία μετέχει το «εγώ». Ένα άτομο π.χ. που δεν πετυχαίνει στις εξετάσεις βρίσκει ότι φταίει οτιδήποτε άλλο έξω από τον ίδιο. Η ασάφεια των θεμάτων, η βλοσυρότητα του εξεταστή, η σύγχυση που προκάλεσε η κακή υπαγόρευση κ.ο.κ. Η δικαιοδοσία του φαίνεται να είναι λογική και αποβλέπει στο να δικαιώσει τον εαυτό του.

Δύο είναι οι επικρατέστεροι τύποι σ' αυτόν το μηχανισμό. Κατά τον ένα, όταν δεν μπορούμε να πετύχουμε κάτι, το μειώνουμε ώστε να μην αισθανθούμε απογοήτευση. Είναι γνωστός ο μύθος του Αισώπου, κατά τον οποίο η αλεπού, επειδή δεν έφτανε τα σταφύλια, τα χαρακτήρισε ξινά και απομακρύνθηκε ήρεμη.

Όταν δεν μπορούμε να πετύχουμε κάτι του βρίσκουμε ελαττώματα ώστε να μη μας αρέσει. Έτσι, απαλύνεται η απογοήτευση από την αποτυχία μας να το πραγματοποιήσουμε.

Κατά τον δεύτερο τύπο, στην προσπάθειά μας να δικαιώσουμε τα κίνητρα μας, τις ιδέες ή τις πράξεις μας, βρίσκουμε «αγαθές» δικαιολογίες για πράξεις που επισύρουν επίκριση. Ένας μαθητής έχει αποτύχει στις εξετάσεις, βρίσκει λόγους να φανεί ότι η αποτυχία του

αυτή θα είναι προς όφελός του. «Κάθε εμπόδιο για καλό», θα αναφερθεί σε νέες προοπτικές που δεν θα υπήρχαν αν είχε πετύχει.

Κατά βάση, οι δύο τύποι του μηχανισμού είναι αλληλένδετοι, ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Ο πρώτος ο οποίος αποδίδεται με τη φράση «ξινά σταφύλια» και ο δεύτερος «γλυκά λεμόνια», έχουν μια εσωτερική σχέση. Όταν δεν μπορεί να πετύχει κανείς κάτι, το μετριάζει, το υποτιμά, το θεωρεί ξινό σταφύλι. Στη συνέχεια, αυτό που έχει απομείνει ύστερα από την αποτυχία, το ωραιοποιεί, το εξιδανικεύει «Αν και ξινό, το θεωρεί γλυκό», «γλυκό λεμόνι». Η αλεπού μετά τη δικαιολογία ότι τα σταφύλια είναι ξινά θα μπορούσε να πει «τι γλυκιά που είναι η ζωή όταν έχεις αποφύγει τα ξινά σταφύλια». Ένας έφηβος που προσπαθεί να αποκτήσει φίλους και δεν το κατορθώνει, κατ' αρχήν θα μειώσει τη σημασία της φιλίας «Φιλία πραγματική δεν υπάρχει». Και στη συνέχεια μπορεί να ωραιοποιήσει τη μοναξιά του «Η μοναξιά είναι γνώρισμα των μεγάλων ανδρών». Η εκλογίκευση μέχρι ένα σημείο είναι ωφέλιμη. Απαλύνει την απογοήτευση σε σχέση με τους σκοπούς και τις πράξεις μας στο παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον. Ο μηχανισμός αυτός είναι γνώρισμα της καθημερινής ζωής. «Πήγα περίπατο, αντί να διαβάσω, γιατί με εκνεύρισε ο πολύς θόρυβος». Θέλω το καλό σου γι' αυτό σε τιμωρώ». Παρά ταύτα αν η αυταπάτη που περικλείει ο μηχανισμός δεν γίνει κατά καιρούς έστω, αντιληπτή, το άτομο οδηγείται σε απαράδεκτες φαντασιώσεις που δεν είναι δυνατόν να εξουδετερωθούν ούτε από την αντικειμενική μαρτυρία. Ο Χίτλερ π.χ. έβλεπε ακόμη και τα λάθη του ως θαυμάσια επιτεύγματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκλογίκευση έχει ξεφύγει από το κανονικό μέτρο, όταν α) με μεγάλη επιμονή προσπαθούμε να βρούμε λόγους να δικαιολογούμε έστω και μια ασήμαντη πράξη μας, β) δεν είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε

τις αλληλοσυγκρουόμενες μαρτυρίες, γ) δεν παραδεχόμαστε λάθη και όταν δ) μας κακοφαίνεται, αν οι δικαιολογίες μας τεθούν υπό αμφισβήτηση.

Γι αυτό το λόγο χρειάζεται επαγρύπνηση, ώστε οι μαθητές να συνηθίζουν να αποδέχονται τα λάθη τους και να διδάσκονται απ' αυτά παρά να τα παρουσιάζουν σαν «γλυκά λεμόνια».

(Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996 σελ. 70-71).

6. Προβολή (Projection)

Η προβολή έχει χαρακτηριστικό της τη μετατόπιση των ανεπιθύμητων ιδεών, τάσεων, κινήτρων από τον εαυτό μας στους άλλους ή ακόμα και στα άψυχα αντικείμενα. Είναι ένα είδος ασυνείδητης αποτίναξης, απάρνησης κάθε μέρους του εαυτού μας που είναι κοινωνικά ή ηθικά απαράδεκτο. Μια τάση μας για κλοπή τη μεταθέτουμε σε άλλους που τους αντιλαμβανόμαστε σαν κλέφτες. Συνήθως βλέπουμε τους άλλους ανάλογα με την ψυχική μας προδιάθεση. Εφόσον είμαστε κατά βάση τίμιοι, έχουμε την τάση να βλέπουμε και τους άλλους τίμιους. Αν κατά βάση είμαστε απατεώνες, αντιλαμβανόμαστε και τους άλλους σαν απατεώνες, κατά την προβολή, αποδίδουμε τις δικές σας ανεπιθύμητες ορμές και επιθυμίες στους άλλους. Πιστεύουμε ότι οι άλλοι είναι ψεύτες, δειλοί, αγενείς κ.λ.π. ενώ, αν γίνει μια αντικειμενική εξέταση, θα φανεί ότι οι ίδιοι έχουμε αυτές τις ιδιότητες. Τα άτομα εκείνα τα οποία στερούνται ικανότητας για ενδοσκόπηση και αξιολόγηση του εαυτού τους, πέφτουν θύματα του μηχανισμού αυτού.

Η προβολή φυσικά σαν μηχανισμός επιτελεί το σκοπό του που είναι η άμυνα του εγώ πλην όμως δεν θεωρείται από

τους εποικοδομητικούς μηχανισμούς. Το άτομο δεν συνηθίζει να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του δεν έχει το θάρρος να αποδεχθεί και το άσχημο μέρος του εαυτού του, ώστε να το βελτιώσει και συνειδητά να προβεί στην εξάλειψή του. Στις σοβαρές περιπτώσεις το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι συνωμοτούν εναντίον του, ότι σκοτεινές δυνάμεις του στήνουν παγίδες κ.λ.π. Καλά είναι μέχρι ένα σημείο να ξεφορτωνόμαστε το άγχος αλλά χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην φορτώνονται πάντοτε οι άλλοι ότι στραβό. Η Ξαννα Φρόιντ ωστόσο, την προβολή, αντίθετα προς την κοινή αντίληψη, τη δέχεται, παράλληλα, και σαν εποικοδομητικό μηχανισμό. Η κόρη του Φρόιντ αναφέρει την προβολή και με τη μορφή του αλτρουισμού. Το ίδιο το άτομο που καταπιέζει τις δικές του επιθυμίες τις ζει προβάλλοντάς τις στους άλλους.

Παιδιά, δείχνει αφοσίωση στα παιδιά κ.α. Επίσης, υπάρχει μια συσχέτιση ταύτισης και προβολής. Η επιλογή της ταύτισής μας με ένα πρόσωπο γίνεται και με μια ασυνείδητη προβολή δικών μας στοιχείων, επιθυμιών και αναγκών. Οπότε, όταν πρόκειται για ταύτιση και όχι για αποβολή αρνητικών μας στοιχείων, η προβολή μεταφέρει στο άλλο πρόσωπο, στο αντικείμενο, θετικά στοιχεία του εαυτού μας (Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996 σελ. 72-73).

7. ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ – ΕΙΣΒΟΛΗ – ΑΠΟΔΟΧΗ – ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ (Introjection)

Ενώ κατά την προβολή το άτομο αποβάλλει κυρίως ανεπιθύμητα στοιχεία και τα τοποθετεί στους άλλους, κατά την εισβολή, αποδέχεται τα στοιχεία των άλλων, τα εσωτερικοποιεί, τα οικειοποιείται, τα αφομοιώνει σε σημείο ώστε να τα αισθάνεται δικά του.

Οικειοποιείται κοινωνικούς κανονισμούς, απαγορεύσεις, επιθυμίες, διαταγές, τρόπους ζωής. Βέβαια, σαν μηχανισμός υπερασπίζει το εγώ αλλά είναι από τους πιο απαράδεκτους εφόνσον εθίζει το άτομο στην δουλοπρέπεια και το καταντά έρμαιο των καταστάσεων ή των άλλων (Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996 σελ. 73-74).

8. ΤΑΥΤΙΣΗ (Identification)

Κατά την ταύτιση αποδεχόμαστε κατ' αρχήν ένα άτομο, μια κατάσταση ή μια ομάδα και ύστερα προσπαθούμε ασυνείδητα να μοιάσουμε σ' αυτά, να γίνουμε ένα και το αυτό μαζί τους. Κατά κάποιο τρόπο, τα άτομα αυτά είναι προέκταση του εαυτού μας ή ο εαυτός μας είναι προέκταση δική τους. Το άτομο ταυτίζεται με τα επιτεύγματα του πατέρα του, ή το ύφος του σπιτιού του, την αξία του αυτοκινήτου του, την παράδοση της οικογένειάς . Ακόμα πιο πέρα, ταυτίζεται με το γόητρο της ιδιαίτερης πατρίδας του, της ομάδας του, του συλλόγου του , του σχολείου του. Μέσα από μια ποικιλία ταυτίσεων αντλεί ικανοποίηση.(Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 74-78).

Ταύτιση κάνει και ο πατέρας ως προς τον γιο του , η μητέρα προς την κόρη της, καθώς μέσα από τις επιτυχίες των παιδιών τους, όχι μόνο ζουν μεγάλες ικανοποιήσεις αλλά και τις χαίρονται σαν δικές τους. Οτι δεν μπόρεσαν να πετύχουν οι ίδιοι στη ζωή τους, το πραγματοποιούν τώρα μέσω των παιδιών τους. Επίσης, ταύτιση έχουμε κι όταν πρόκειται για κύριους χαρακτήρες των μυθιστορημάτων, θεατρικών, κινηματογραφικών και τηλεοπτικών έργων. Δια μέσου των προσώπων αυτών τα άτομα ζουν συμβολικά ικανοποιήσεις τις οποίες θα ήθελαν να είχαν στην καθημερινή τους ζωή. .(Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 74-78).

Η ταύτιση σαν μηχανισμός παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Αν ταυτισθεί προς κακά πρότυπα, ζημιώνεται, ανάλογα με τη φύση του προτύπου. Συνήθως ταυτιζόμαστε με πρόσωπο ή κατάσταση η οποία κινεί το θαυμασμό μας. Ένας νικητής, ήρωας, ένας ηθοποιός «αστέρας» κ.τ.λ αποτελούν πρότυπα προς τα οποία τείνουμε να ταυτισθούμε. Γενικά , ταυτιζόμαστε με εκείνους με τους οποίους έχουμε κάτι κοινό. Δεν ταυτίζεται κανείς με κάποιον με τον οποίο δεν μοιάζει, π.χ. ένας αθλητής μ' έναν ποιητή (εκτός κι αν αγαπά παράλληλα με τον αθλητισμό και την ποίηση). Επίσης, ταυτίζεται κανείς με πρόσωπα τα οποία έχουν χαρακτηριστικά που ο ίδιος στερείται. Έτσι, η ταύτιση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών, και χρειάζεται προσοχή από μέρους των γονέων και δασκάλων να αποτελούν οι ίδιοι σωστά πρότυπα και να κατευθύνουν τα παιδιά επίσης προς καλά πρότυπα (βιβλία, έργα, ιδεώδη). (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 74-78).

Η παρουσία του πατρικού προτύπου για το αγόρι και του μητρικού για το κορίτσι, κατά την προσχολική ηλικία, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι πόλεμοι, η μετανάστευση, τα διαζύγια κ.τ.λ. δημιουργούν πολλές φορές αγεφύρωτα χάσματα στη διαμόρφωση της παιδικής προσωπικότητας εξαιτίας της μη ταύτισης με κατάλληλα γονεϊκά πρότυπα. Αλλά ακόμη κι όταν βρίσκονται κοντά οι γονείς θα πρέπει να προκαλούν τον θαυμασμό παρά την απέχθεια, την αγάπη κι όχι το φόβο για να σκεφτεί το αγόρι «ότι θα ήθελε να γίνει σαν τον πατέρα του» ή «το κορίτσι σαν τη μητέρα του».

Ένας μέθυσος π.χ. που επιστρέφει σπίτι του και ξυλοφορτώνει τη γυναίκα του και τα παιδιά του, δεν μπορεί να 'ναι πρότυπο προς ταύτιση. Ακόμη, η αυστηρότητα αποτρέπει την ταύτιση. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 74-78).

Η ταύτιση κατά την ψυχανάλυση βρίσκει τον κανονικό της δρόμο με τη λύση του Οιδιπόδειου Συμπλέγματος. Η ερωτική διάθεση που έχει το αγόρι προς τη μητέρα και πνεύμα αντιζηλίας προς τον πατέρα, με την καλή στάση του πατέρα αλλάζει. Το αγόρι αποπλίζεται από την επιθετικότητά του προς αυτόν, εξιδανικεύεται ο ερωτισμός του προς τη μητέρα και αποδέχεται, ασυνείδητα πάντα, την αναστολή των σχεδίων του. Προς το παρόν θέλει να μοιάσει προς τον πατέρα του, ώστε, όταν μεγαλώσει, ν' αποκτήσει προνόμια όμοια μ' αυτόν.

Υιοθετεί προοδευτικές ιδέες, στάσεις του πατέρα του και με τον καιρό αποκτά την ανεξαρτησία του. Έτσι, με την ταύτιση του αγοριού προς τον πατέρα και αντίθετα του κοριτσιού προς την μητέρα, επέρχεται η λύση του Οιδιπόδειου Συμπλέγματος (προσήλωση του αγοριού προς τη μητέρα) και του Συμπλέγματος της Ηλέκτρας (προσήλωση του κοριτσιού προς τον πατέρα). (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 74-78).

Ο ρόλος του δασκάλου ή της νηπιαγωγού έχει αποφασιστική σημασία για την πρόληψη ψυχικών ανωμαλιών με τη δημιουργία υγιών προτύπων ταύτισης. Τέλος, η ταύτιση γίνεται επιζήμια όταν, κι αν ξεπερνά το φυσιολογικό όριο, δηλ. όταν το άτομο χάνει εντελώς την προσωπική του υπόσταση και πιστεύει ότι είναι κάποιο άλλο πρόσωπο π.χ. Ιησούς, Χριστόφορος Κολόμβος, Μέριλυν Μονρόε κ.τ.λ. (Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996 σελ 74-78).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η. 1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΟΣ ΤΗΣ (ΡΟΛΟΣ) ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ

Στο σχολείο, ο κοινωνικός λειτουργός έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με όλη την κλίμακα των δυσκολιών ενός φυσιολογικού παιδιού μέχρι την ανικανότητα προσαρμογής του βαθιά ταραγμένου παιδιού. Η επαφή με τους γονείς είναι ευκολότερη απ' ό,τι σε άλλα πλαίσια, γιατί το σχολικό πρόβλημα τους αγγίζει, σύγχρονα όμως δεν τους κατατάσσει σε ορισμένη κατηγορία ατόμων που έχουν ήδη ανάγκη προστασίας.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός στο σχολείο έρχεται επίσης σε επαφή μ' ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων γονέων και παιδιού που αρχίζουν από τις προσωρινές δυσκολίες μιας ομαλής συνύπαρξης και φτάνουν ως την βίαια άρνησή της. Για την δουλειά αυτή ο Κοινωνικός Λειτουργός πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στα παρακάτω θέματα:

A) Γνώση της φυσιολογικής συμπεριφοράς που αναμένεται σε κάθε στάδιο εξέλιξης του παιδιού, όπως καθορίζεται απ' τη χρονολογική ηλικία του και τις φυσιολογικές και πνευματικές δυνατότητές του.

B) Γνώση της συμπτωματολογίας των αποκλίσεων απ' τη φυσιολογική συμπεριφορά και τη σημασία τους.

Γ) Γνώση της σημασίας της επιβολής ορίων συμπεριφοράς για τη μετάβαση του ατόμου απ' την παιδική ηλικία στην ωριμότητα.

Δ) Γνώση των αιτιών και αφορμών, ατομικών και κοινωνικών, που προκαλούν άγχος.

Ε) Γνώση των μεθόδων και τεχνικών κοινωνικής εργασίας και ιδιαίτερα εκείνων που θα προλάβουν την ταύτιση του κοινωνικού λειτουργού με ένα μόνο από τους παράγοντες με τους οποίους εργάζεται (γονέα – παιδί – σχολείο) και αυτές που θα ενισχύσουν την παραδοχή της εξουσίας που ο ίδιος αντιπροσωπεύει εργαζόμενος σ' αυτό το πλαίσιο.

Για το τελευταίο αυτό στοιχείο της παραδοχής, ότι ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου κατέχει θέση εξουσίας απέναντι στο γονέα και το παιδί πρέπει να επιδιωχθούν ιδιαίτερες γνώσεις, πάνω στα εξής:

Α) στη νομοθεσία τη σχετική με την αναγκαστική εκπαίδευση.

Β) στην εργατική νομοθεσία τη σχετική με την απασχόληση των ανηλίκων.

Γ) τη νομοθεσία τη σχετική με τις υποχρεώσεις των γονέων και τα δικαιώματα των ανηλίκων, καθώς και ότι σχετικό με την εγκληματικότητα των ανηλίκων.

Τέλος, επειδή ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέρος της δομής του σχολείου, είναι απαραίτητο να μπορέσει να εξηγήσει στο παιδί ότι οι στόχοι του είναι διαφορετικοί από εκείνους του δασκάλου (Σημ: Α' εξαμήνου κ. Γιαβάση Αγγελικής «Κ.Ε. στα σχολεία» σελ. 23).

Το σχολείο είναι ένα πλαίσιο, όπου είναι δυνατή η έγκαιρη διάγνωση σημαντικών δυσκολιών όλων των κατηγοριών.

Ο πληθυσμός του σχολείου αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας: όλα τα παιδιά, άσχετα από κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, περνάνε από εκεί. Ετσι, είναι ευκολότερη η διαπίστωση των παρεκκλίσεων από το φυσιολογικό, με γνώμονα τα επίπεδα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος.

Τα συμπτώματα οποιασδήποτε ανωμαλίας ή δυσκολίας επισημαίνονται εύκολα, γιατί το σχολείο σαν πλαίσιο ακολουθεί μια ξεκάθαρη σειρά κανόνων. Επίσης, οι γονείς είναι πιο προσιτοί, γιατί η επαφή τους με το σχολείο εντάσσεται μέσα στις φυσιολογικές, ανθρώπων που έχουν παιδιά , είναι δηλ. αχρωμάτιστη από οποιονδήποτε αξιολογητικό χαρακτηρισμό. Με την εργασία του στο σχολείο , ο κοινωνικός λειτουργός , έρχεται σ' επαφή μ' όλων των ειδών τα προβλήματα για τα οποία απαιτείται η παραπομπή σ' άλλες υπηρεσίες.

Ετσι, έχει τη δυνατότητα ν' αξιολογήσει την επάρκεια και καλή λειτουργία των κοινωνικών υπηρεσιών που λειτουργούν στην κοινότητα. Στη συνέχεια, έχει τη δυνατότητα να κινητοποιήσει τους ενδιαφερόμενους για τη δημιουργία υπηρεσιών που λείπουν ή τη βελτίωση αυτών που υπάρχουν. Μ' αυτό τον τρόπο βοηθάει την ευρύτερη κοινότητα να θεραπεύσει προβλήματα γενικότερα, που έχουν αντίκτυπο και στο παιδί του σχολείου. (Σημ: Α' εξαμήνου κ. Γιαβάση Αγγελικής «Κ.Ε. στα σχολεία» σελ. 23).

A. Συνεργασία με τους δασκάλους

Ιδιαίτερα σημαντικό στον τομέα της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, είναι να ξεκαθαριστούν ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού και να καταχωρηθεί το επαγγελματικό απόρρητο.

Η κοινωνική υπηρεσία στα σχολεία είναι υπηρεσία δευτερογενής. Είναι εκεί για να διευκολύνει τελικά την εργασία του δασκάλου. Η δομή του σχολείου είναι τέτοια, ώστε τα κέντρα εξουσίας είναι φανερά και το κύρος όλων των εξωτερικών παραγόντων μειωμένο ο κοινωνικός λειτουργός συγκαταλέγεται στους παράγοντες με μειωμένο κύρος, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχουν απτές αποδείξεις της χρησιμότητας της δουλειάς του.

Όταν η ερμηνεία του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο σχολείο περιορίζεται σε γραπτές περιγραφές, κανείς δεν θα ζητήσει τη βοήθεια του κοινωνικού λειτουργού.

Μ' άλλα λόγια ο κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία πρέπει να επιδιώκει να βρει τις ευκαιρίες να βοηθήσει το δάσκαλο για να ερμηνεύσει με παραδείγματα ποια ειδικότητα έχει για να επέμβει σε κοινωνικά προβληματικές καταστάσεις. Πρέπει να προχωρήσει στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της δουλειάς του και τη διατύπωση ερωτημάτων για να εκμαιεύσει κι άλλες παραπομπές. Κι αυτό όχι γιατί ψάχνει να βρει απασχόληση, αλλά γιατί αλλιώς δεν γνωρίζει κανείς τι μπορεί να προσφέρει στο παιδί η κοινωνική εργασία.

Τα θέματα συνεργασίας μεταξύ δασκάλων – κοινωνικών λειτουργών μπορεί να είναι:

- 1) το δύσκολο παιδί
- 2) τους εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις δυσκολίες του παιδιού μέσα στη τάξη.
- 3) τους τρόπους χειρισμού του δύσκολου παιδιού (αυτό μπορεί να γίνει η απαρχή συνεργασίας δασκάλων – γονέων). (Α. Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.94)

Β. Συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου

Η συνεργασία στρέφεται γύρω από τα:

- 1) θέματα πειθαρχίας
- 2) προβλήματα απουσιών
- 3) σχέσεις σχολείου – κοινότητας
- 4) επιμορφωτικά προγράμματα για το προσωπικό

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σ' αυτές τις συσκέψεις με τις ειδικές γνώσεις τους και την πείρα τους. Η διάσταση των ανθρωπίνων σχέσεων, την οποία φέρουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, θεωρείται ζωτική για τη διαμόρ-

φωση πολιτικής που επηρεάζει την εκπαίδευση. (Α. Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.99)

Γ. Συμμετοχή στις συσκέψεις της εκπαιδευτικής ομάδας

Εφόσον ο κοινωνικός λειτουργός είναι μέλος του προσωπικού του σχολείου είναι απαραίτητο να συσκέπτεται με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό:

1) την εξέταση της προόδου του παιδιού, που παρουσιάζει ειδικά προβλήματα.

2) τον συντονισμό των προσπαθειών και την ανάληψη ευθυνών από κάθε ένα από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας για τον επιμέρους χειρισμό των περιστατικών.

3) την εξέταση των εστιών ανωμαλίας στο σχολείο.

Πολλές φορές χρειάζονται συσκέψεις με ειδικό σκοπό:

A) Σ' αυτές μπορεί να συμμετέχουν, εκτός των τακτικών μελών του προσωπικού και ψυχίατρος, εκπρόσωπος Κοινωνικής Υπηρεσίας, Σύμβουλοι Εκπαιδευτικών προβλημάτων και όποιοι άλλοι σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα.

Γονείς και παιδί μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτό, μόνο αν αυτό κριθεί σκόπιμο.

B) Στόχος των συσκέψεων αυτών είναι:

1) να προγραμματιστούν ενέργειες για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος

2) να συντονιστούν οι ενέργειες σχολείου, κοινότητας, οικογένειας.

3) να αναφέρει στους αρμόδιους σχολικούς παράγοντες όσες πληροφορίες θεωρεί ότι τους είναι χρήσιμες.

Πόσες και ποιες πληροφορίες θα μοιραστεί ο κοινωνικός λειτουργός με το σχολείο, αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σοβαρό ερωτηματικό. Η πιο απλή απάντηση είναι: να μεταδίδει μόνο εκείνες τις πληροφορίες που εξυπηρετούν την υπόθεση του παιδιού στη συγκεκριμένη στιγμή και πάντα με την έγκριση του παιδιού και των γονέων τους, πληροφορίες που δεν θα διαταράξουν τη σχέση διδάσκοντος – διδασκομένου.

(Α. Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.99).

H.2. Η σχολική κοινωνική εργασία.

H2.1. Η εφαρμογή της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Η Δομική και πολιτική εξάρτηση

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «στη Γερμανία, η συνεργασία ανάμεσα στη Μέριμνα Νέων και στο σχολείο εξαρτάται από μια σειρά δομικών 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 αυτό να είναι και ένας από τους λόγους, για τους οποίους το σχολείο δεν δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία για τα προβλήματα των μαθητών που σχε-

τίζονται άμεσα με τον εξωσχολικό τομέα κοινωνικοποίησής τους.

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 σοσιαλδημοκράτες 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 λειτουργιών στη Γερμανία. Χαρακτηριστικό επί του προκειμένου είναι το πρόγραμμα ERNST-REUTER SCHULE 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 3000 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 δεν αλλάξει τίποτα, τότε τους προσεχείς μήνες, λόγω των άλυτων προβλημάτων των νέων που ζουν στη n.w.s ως μαθητευόμενοι στο επάγγελμα ή άνεργοι, στο σχολείο

e.r.s, που είναι το μοναδικό σημείο επικοινωνίας και δράσης των νέων, οι επιστροφές, οι επιθετικότητες και οι απογοητεύσεις θα συσσωρευτούν 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 εξωσχολικής και εσωσχολικής 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 νύχτα για την αντιμετώπιση των συμπλοκών, βανδαλισμών ,ληστειών μεγάλων παρεκτροπών, κακομεταχειρίσεων παιδιών, κατάχρησης ναρκωτικών και οίνοπνευματωδών ποτών.

γ)Είτε 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.

Γι' αυτό απαιτούμε από την πόλη της Φραγκφούρτης και του κρατιδίου της Εσσης αμέσως και χωρίς γραφειοκρατικές δυσκολίες την έναρξη ενός άμεσου προγράμματος, για να γίνει υποφερτή η εσωσχολικής και εξωσχολική κατάσταση των νέων στη συνοικία της NORDWESTSTADT...(απόσπασμα μιας επιστολής του σχολείου E.R.S προς το δήμο Φραγκφούρτης στο RAAB RADEMACKER, σελ. 39,40).

Η παραπάνω επιστολή δείχνει ότι το σχολείο που διέθετε, δεν ήταν σε θέση να λύσει το πρόβλημα «παιδαγωγικά» και αναγκάστηκε να καταφύγει στα μέσα και τις μεθόδους της εξω-

σχολικής κοινωνικής εργασίας.»(Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 99, 101).

H.2.2 Στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας:

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «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 θα 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 παραμένει αδιάφορη και να περιορίζεται στην «περισυλλογή» των «αποτυχόντων» μαθητών. Συνεπώς, το συμφέρον όλων των νέων αλλά ιδιαίτερα των κοινωνικά αδικούμενων, 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.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ο συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα σε «τεμαχισμένους» και ως εκ τούτου, αντιφατικούς τομείς εμπειρίας των παιδιών και νέων στη 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 αντισταθμικά, αλλά συμπληρωματικά. Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στην χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα. Γιαυτό, η σχολική κοινωνική εργασία

αναλύει τις παιδαγωγικές οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με τη διδασκόμενη ύλη, και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων, φόβων και αναγκών των μαθητών. □-ρα, η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον.

Η σχολική κοινωνική 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 των παιδιών και νέων από παράνομες πράξεις, περιορισμός εγκληματικότητας).

β) Μεσολαβητικό ρόλο με σκοπό την προσαρμογή των αναγκών των νέων και παιδιών στους κοινωνικά αποδεκτούς στόχους, για να μη 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.

Όλα τα προγράμματα πιλότος στον τομέα της εκπαίδευσης, που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, πρέπει να προσανατολίζονται στην υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συνεπώς:

1. Η σχολική κοινωνική εργασία έχει τους παρακάτω στόχους:

α) Βοηθά στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών των κοινωνικά αδικούμενων 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.

ε) Αντιλαμβάνονται και μεταδίδει ερεθίσματα για τη συναπόφαση των μαθητών.

στ) Προβάλλει την κοινωνική διάσταση των προβλημάτων.

ζ) Προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες.

η) Συνεργάζεται με θεσμούς και άτομα μέσα στον κοινωνικοπαιδαγωγικό χώρο.

θ) Αποκαθιστά και καλλιεργεί εξωτερικές επαφές και συνεργασία στο κοινωνικό και πολιτιστικό πεδίο (κοινωνική εργασία με συνοικία).

ι) Διευκολύνει τη χειραφέτηση των μαθητών και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

κ) Αναλύει τις παιδαγωγικές οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με τη διδασκόμενη ύλη, και τα πρότυπα των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων και φόβων των μαθητών.

λ) Κρίνει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και της διδασκαλίας.

μ) Εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης που προσφέρει το σχολείο για τα παιδιά.

ν) Δίνει υποστήριξη και συμπαράσταση στο μαθητή και στο περιβάλλον του όταν αυτό είναι προβληματικό

ξ) Προλαμβάνει οποιαδήποτε στρεσογόνα κατάσταση, τείνει να θέσει σε κίνδυνο τις ικανότητες του ατόμου-μαθητή να αντεπεξέρθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με το Ζωγράφου «2. Για να πετύχει αυτούς τους στόχους, η σχολική κοινωνική εργασία:

α) Αναλύει, συμβουλεύει, χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί ως ομάδα στόχου όχι μόνο μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει τους γονείς και τους δασκάλους στην εργασία της.

β) Συνεργάζεται κυρίως με δασκάλους, συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματικούς προσανατολιστές, σχολιάτρους 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 «σχολείο» 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 δέχεται από την αυξανόμενη συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες συνεχώς και περισσότερα ερεθίσματα και να οδηγεί τελικά στην ενεργό συμμετοχή.

γ) Συμβάλει 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 στη υπεύθυνη δράση.

ε) Διεγείρει στους μαθητές την κατανόηση για τις διάφορες προδιαθέσεις των μελών της ομάδας». (Ζωγράφου, 1993, σελ.104-105).

Η.2.3 Η αυτοαντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου « μπορούμε να συνάγουμε την αυτοαντίληψη των απολογητών της σχολικής κοινωνικής εργασίας, άσχετα από το ποιο θεωρητικό πρότυπο υποστηρίζουν:

1. το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών.
2. Τα αίτια της «αποτυχίας» των μαθητών δεν είναι ατομικά, αλλά έχουν κοινωνική προέλευση.
3. 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.
4. Η κοινωνική εργασία(Μέριμνα για τους Νέους) δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορη και

- να περιορίζεται στην «περισυλλογή» των «αποτυχόντων» μαθητών, αναλαμβάνοντας έτσι τον παθητικό ρόλο του «πυροσβέστη».
5. Επομένως, το συμφέρον όλων των νέων, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων, επιβάλλει την εντατική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δυο θεσμών.
 6. 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.
 7. Συνεπώς, η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας που αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας.
 8. 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, Πάτρα 1993, σελ.105 –106).

Η.3. Μορφές και πρότυπα συνεργασίας με το σχολείο

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «η ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνική εργασία εξαρτάται από το κατά πόσον η κοινωνική εργασία είναι σε θέση να

υλοποιήσει τις μεθόδους και τους βασικούς τους στόχους, το αν δηλαδή, μπορεί να υλοποιήσει την «κριτική της λειτουργία» ή απορροφάται από το πανίσχυρο σχολείο και γίνεται άβουλο όργανό του στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά τυπικά πρότυπα από την πράξη στη Γερμανία (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.106).

Η.3.1. Το πρότυπο της «υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου»

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «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 σχεδόν 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 δεν μπορεί να αναπτύξει διαμεθοδικά και διεπιστημονικά προγράμματα. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται στο Βερολίνο, όπου υπάρχουν 240 από τα 246 πολυκλαδικά σχολεία της Γερμανίας που απασχολούν κοινωνικούς λειτουργούς. Κατά κανόνα οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούνται για την επίβλεψη των μαθητών στα διαλείμματα και την αντικατάσταση των δασκάλων που απουσιάζουν. Έτσι, στο Βερολίνο, όπου απασχολείται το μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικών λειτουργών στη Γερμανία και έχει καθιερώσει την σχολική κοινωνική εργασία στα πολυκλαδικά σχολεία, δεν γίνεται σχεδόν τίποτε για την υλοποίηση των στόχων μιας «αυτόνομης κοινωνικής παιδαγωγικής/ κοινωνικής εργασίας». Ανάλογη είναι η κατάσταση και στα πολυκλαδικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεσταφα-

λίας, 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 στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι από τους 426 κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονταν το 1980 στα πολυκλαδικά σχολεία της Γερμανίας, οι 315 απασχολούνταν στη Βόρεια Ρηνανία – Βεστφαλία και στο 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» (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.106 –108).

Η 3.2 Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης»

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «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, συμπερι-

λαμβάνει 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 παραδείγματος χάριν στο Αμβούργο, όπου ιδρύθηκαν το 1970 τα πρώτα πολυκλαδικά σχολεία και ήταν εφοδιασμένα με μια «Συμβουλευτική Υπηρεσία», επανδρωμένη με 1 ψυχολόγο και 2-4 κοινωνικούς λειτουργούς. Επειδή τα σχολεία αυτά δεν εργάζονται ολόκληρη τη μέρα, δεν δημιουργήθηκε το πρόβλημα 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, επιμόρφωση δασκάλων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των ομάδων και της δυναμικής των ομάδων, επιμόρφωση γονέων με ομάδες συζήτησης πάνω σε θέματα διαπαιδαγώγησης, ανάλυση προβλημάτων επικοινωνίας των δασκάλων με τους μαθητές κ.λ.π.). Η υλοποίηση του προτύπου της «κριτικής ένταξης» εφαρμόζεται σε πολλά πολυκλαδικά σχολεία του κρατιδίου της Βαυαρίας 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.

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 παραδείγματος χάριν στο Αμβούργο, πράγμα που προϋποθέτει από την πλευρά των αρμοδίων του σχολείου και των εκπαιδευτικών όχι μόνο την διάθεση αλλά και την ικανότητα για 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 είναι 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» (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 108)

Η. 3.3 Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης»

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου «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 τη σύγκρουση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς – χωρίς να αποκλείουν τη 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».

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 συμπάρτασης 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.

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 κατωτέρων 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.

Από την αντιπαράθεση των διαφόρων προτύπων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι τα περισσότερα πλεονεκτήματα συγκεντρώνει το πρότυπο της «κριτικής ένταξης». Νεώτερες 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.

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 (GESAMTSCHULEN), αλλά λειτουργεί συχνά υπό τη μορφή προγραμμάτων πιλότος περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα «γυμνασιακά κέντρα»

(MITTELSTUFENZENTREN) του Βερολίνου, πλην όμως, με αντάλλαγμα την σχεδόν πλήρη υποταγή του κοινωνικού λειτουργού στον σκοπό του σχολείου.

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».

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 κοινωνικό θεωρητικό πρότυπο – πλαίσιο».

Συχνά τα προγράμματα αυτά εξυπηρετούν πρωταρχικά την απασχόληση ανέργων κοινωνικών επιστημόνων και σε δεύτερο βαθμό τους ενδιαφερόμενους. Ενα μεγάλο μέρος των εκθέσεων αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών κάθε άλλο παρά το παρελθόν έργο παρουσιάζει.» (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.110-113).

Η.4 Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις

Σύμφωνα με το Ζωγράφου «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 στόχων 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. Ετσι 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.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί δέχονταν 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. Ετσι 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 σύγκρουσης 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 την 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.

Επιπλέον η κοινωνική εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που 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. Ετσι 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 αρμοδιότητα τα κοινοπαιδαγωγικά μέτρα».

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 τη 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. Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής:

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:

1) 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 διδαχτεί καθόλου.

2) Ενώ οι δάσκαλοι, λόγω της επιλεκτικής του λειτουργίας (βαθμολογία), έχουν ένα 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.

3) Βασικός παράγοντας συγκρούσεων είναι η κριτική απαίτηση της κοινωνικής εργασίας απέναντι στο δάσκαλο, η οποία είναι μονοδρομική και συνεπώς δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι ο κοινωνικός λειτουργός ασκεί μια κριτική λειτουργία απέναντι στο σχολείο και τη διδα-

σκαλία με κοινωνικοπαιδαγωγικά κριτήρια, ενώ οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στη διδακτική και μεθοδολογία της διδακτικής θα είχαν μεγάλη δυσκολία να εκφέρουν επιστημονικά θεμελιωμένη γνώμη πάνω στα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα και τους τρόπους εργασίας των κοινωνικών λειτουργών. Αυτή η μονόπλευρη κριτική οδηγεί πολύ εύκολα στην επιθετικότητα και άμυνα.

4) Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή.

Παρ' όλα αυτά, οι νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών στον εξωσχολικό χώρο επιβάλλουν την συνεργασία του σχολείου με την Κοινωνική Υπηρεσία Νέων.

Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση περιέχει, όπως αναφέραμε ήδη τη σύγκρουση, η οποία είναι άγνωστη στο σχολείο. Αντίθετα, το σχολείο έχει την τάση να καταπιέζει τις ανάγκες των μαθητών και να επιβάλλει στους μαθητές τις απαιτήσεις απόδοσης και πειθαρχίας.». (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.113-116).

Η.5 Όρια και δυνατότητες συνεργασίας των δυο θεσμών

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «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 φροντίσουν 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. Ε-

ξάλλου, αυτός είναι και ο λόγος που ζήτησε τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας. Αυτή η αυτονόητη συμπεριφορά έρχεται σε αντίφαση με την κοινωνική εργασία, η οποία θέλει να εκδημοκρατικοποιήσει τις σχολικές διαδικασίες, παίρνοντας μια κριτική θέση απέναντι στο σχολείο.

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 εργασθούν 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.

Επιπλέον, η σχέση σύγκρουσης γίνεται εντονότερη από τη «μονοδρομική» μη αναστρεφόμενη σχέση κριτικής του κοινωνικού λειτουργού προς το δάσκαλο, ο οποίος έχει 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.

Ετσι, 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 παραπονιούνται 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.

Το παράδοξο στη 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 λειτουργών, 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 λειτουργών στο σχολείο « τύψεις συνείδησης» ,διότι στην ουσία κανένας δάσκαλος δεν θα ήθελε να κάνει μόνο μάθημα και να αδιαφορεί για τα παιδαγωγικά θέματα .

Όπως αναφέραμε , η μορφή και η ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική κοινωνική εργασία και το σχολείο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (σχολείο , φορέας ,ευαισθησία δασκάλων για παιδαγωγικά θέματα, ιδιομορφίες της περιοχής κ.λ.π) ,οι οποίοι διαφέρουν από κρατίδιο σε κρατίδιο και από σχολείο σε σχολείο (π.χ στην Εσση ,οι κοινωνικοί λειτουργοί

στο πλαίσιο των προγραμμάτων πιλότος συμμετέχουν στη διαμόρφωση του μαθήματος).Γενικά ,όμως οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι εντεταγμένοι στα πολυκλαδικά σχολεία και χρησιμοποιούνται για εργασίες που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να κάνουν οι δάσκαλοι . Ετσι , οι κοινωνικοί λειτουργοί υποβαθμίζονται συνήθως σε επόπτες διαλειμμάτων και διοργανωτές ψυχαγωγίας . Στο Βερολίνο οι μαθητές αποκαλούν τους κοινωνικούς λειτουργούς « κλόουν των διαλειμμάτων» (Ζωγράφου ,Πάτρα 1993,σελ. 116-119).

Η.6 Δυνατότητες συνεργασίες

Σύμφωνα με το Ζωγράφου «η λειτουργική σύγκρουση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και οι δυνατότητες για μια εποικοδομητική συνεργασία φαίνονται από τις προσωπικές εμπειρίες κοινωνικών λειτουργών 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 των διαλειμμάτων για την 5^η και 6^η τάξη εμφανίζονται την ώρα του μαθήματος δυο μαθητές της 9^{ης} τάξης. Σε λίγο ανοίγουν ένα μπουκάλι κόκα – κόλα. Οι δυο κοινωνικοί λειτουργοί δεν αντιδρούν. Ξαφνικά , το ανοιγμένο μπουκάλι πέφτει στο δάπεδο απελευθερώνοντας το περιεχόμενό του. Μια δυνατή μυρωδιά από ρούμι εξαπλώνεται στην αίθουσα. Τη στιγμή εκείνη μπαίνει στην αίθουσα ένας δάσκαλος από τη διεύθυνση του σχολείου, ο οποίος μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, αρπάζει τους δυο μαθητές και τους

πηγαίνει στο γραφείο του. Για μια στιγμή , οι δυο κοινωνικοί λειτουργοί ξαφνιάζονται από την συμπεριφορά του δασκάλου. Μετά από λίγο πηγαίνουν στο γραφείο και εξηγούν στο δάσκαλο ότι σύμφωνα με την 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. □τσι, λοιπόν, απαίτησαν από το δάσκαλο να αφήσει αμέσως τους μαθητές, για να συζητήσουν μαζί τους σχετικά με το επεισόδιο.

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 παρέβη 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 για το σχολείο. Ο δάσκαλος λοιπόν, δεν είχε το δικαίωμα να παρέμβει, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έκαναν χρήση οινόπνευματος 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.

Εφ' όσον το σχολείο δέχθηκε 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 ένα 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.

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 παραδείγματος χάριν, ότι πολλοί μαθητές δεν πηγαίνουν στο σχολείο, όταν υπάρχει φόβος να μείνουν στάσιμοι ή βρίσκονται κάτω από την επίδραση των 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 πρέπει να έχει αυτονομία απέναντι στο σχολείο, όταν δηλαδή δεν είναι υποχρεωμένος να παίξει 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.

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 τη δική της τάξη , που ήταν μια δύσκολη τάξη. Οι συνάδελφοί της δεν δείχνουν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με αυτή την ιδέα. Εν τούτοις, αφήνουν τη 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.

Τα κοινά απογεύματα, στα οποία συμμετέχει σχεδόν ολόκληρη η τάξη, έχουν την 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 δυο την κοινωνική λειτουργό: «Αυτή είναι πολύ πιο ευχάριστη από σένα». «Αυτή δεν γκρινιάζει 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 καμία επιτυχία σ' αυτή την συνεργ-

γασία και αισθάνεται, παρά την φιλική σχέση με την κοινωνική λειτουργό, ότι απειλείται «εσύ είσαι για μένα η παιδαγωγική μου συνείδηση», της λει κάρθε τώσο. Τελικά παρακαλεί την κοινωνική λειτουργό να διακόψει την συνεργασία.

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.

Θα υπάρξουν, βέβαια, στιγμές που θα είναι 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.

«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 προ-

βλήματα, τις επιθυμίες, τα όνειρά τους και μάλιστα χωρίς φόβο. Οι τρόποι έκφρασης και οι στρατηγικές άμυνας των νέων δημιουργούνται στη συλλογική διαδικασία.

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 τον 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 σε 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 εργαστεί με ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν υποχρεωτικά στο μάθημα και δεν μπορούν συνήθως να επικοινωνήσουν άφοβα με το δάσκαλο.

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 κοινωνικού 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.

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.

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.

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».

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, από τους διαφορετικούς στόχους 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.

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 για κοινωνικο – πολιτικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν μια πολυδιάστατη αντιμετώπιση.

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.

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.» (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 119-126).

Η.7 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο

Η κοινωνική εργασία, κατά την Κ. Πανουτσοπούλου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «η κατ' εξοχήν εφαρμοσμένη επιστήμη που βοηθά στην επίλυση κατόπιν συστηματικής μελέτης, των κοινωνικών και ατομικών προβλημάτων που απασχολούν το άτομο, την οικογένεια και την ομάδα, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους» (Κ. Πανουτσοπούλου, 1984, σελ.189).

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι εναρμονισμένη με τον δεοντολογικό κώδικα, τις αρχές και τις αξίες καθώς και τους σκοπούς που θέτει με στόχο την προαγωγή της ανθρώπινης ύπαρξης στο χώρο της εκπαίδευσης αντιτίθεται στο καθολικά παρατημένο φαινόμενο της ανισότητας στη σχολική επίδοση σαν αποτέλεσμα κοινωνικών διαφορών αποκτώνται ένα ουσιαστικότερο ρόλο στην επίλυση ή τουλάχιστον στην άμβλυνση του προβλήματος (Κ. Πανουτσοπούλου, 1982, σελ. 196-200).

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός, σύμφωνα με την Κ. Παπαϊωάννου, δίνει έμφαση στον κύκλο της ζωής του μαθητή με σκοπό να εξασφαλίσει τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει

το σχολείο καθώς και τη δυνατότητα να αποκτηθούν ικανότητες και επιμέρους δεξιότητες. Παραμερίζει επίσης παράγοντες προσωπικούς, ψυχικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς που πιθανό να παρακωλύουν τη μεγιστοποίηση της σχολικής ωφελιμότητας. Προσφέρουν υπηρεσίες με σκοπό την υποστήριξη και την συμπαράσταση των μαθητών όπως και την επαναφορά και αποκατάσταση της κοινωνικής λειτουργικότητας, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου (Κ. Παπαϊωάννου, 1982, σελ.201).

Υποβοηθάει τους μαθητές να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες και την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση συναισθηματικών ή κοινωνικο – οικονομικών προβλημάτων των μαθητών, οι οποίοι κάτω από την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών ή καταστάσεων, ή άλλων κοινωνικών αιτιών, αδυνατούν να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα μέσα που διατίθενται υπέρ αυτών μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άλλων προγραμμάτων.

Το έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού συνιστάται α)στην διερεύνηση των συνθηκών που δυνατό να δημιουργήσαν τα προαναφερόμενα προβλήματα, β)στην εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και γ) στην παροχή στήριξης σ' αυτούς και το περιβάλλον τους σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό

(Α.Ζωγράφου, 1993, σελ. 128 –130).

Η 7.1 Κοινωνική εργασία με τον μαθητή

Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό περιβάλλον έχει να προσφέρει πολλά πράγματα αφού το σχολείο είναι ο χώρος αφετηρία που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά.

Η αντιμετώπιση του μαθητή από τον κοινωνικό λειτουργό μπορεί να γίνει με δυο τρόπους. Είτε ο μαθητής πλησιάζει τον κοινωνικό λειτουργό με δική του πρωτοβουλία, είτε ο κοινωνικός λειτουργός καλεί τον μαθητή.

Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής πλησιάζει αυθόρμητα τον κοινωνικό λειτουργό για να συζητήσει μαζί του τι τον απασχολεί. Τα θέματα που συνήθως απασχολούν ένα μαθητή είναι διαπροσωπικές του σχέσεις με συμμαθητές, καθηγητές, γονείς, έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος για επιτυχία, σύγχυση στην επιλογή επαγγέλματος, σεξουαλικά προβλήματα κ.λ.π.

Σε κάθε μέθοδο συμβουλευτικής ο τρόπος με τον οποίο υποδέχεται ο κοινωνικός λειτουργός τον μαθητή είναι πολύ σημαντικός. Ο κοινωνικός λειτουργός υποδέχεται τον μαθητή με προθυμία, ενδιαφέρον και του δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα που θα τον κάνει να νοιώθει άνεση και εμπιστοσύνη. Σ' αυτό το σημείο ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να δηλώσει στον μαθητή ότι όλη την συζήτησή τους θα την διακατέχει η εχεμύθεια, ώστε ο μαθητής να εκφραστεί πιο άνετα.

Εκείνη τη στιγμή είναι σκόπιμο να ξεχαστεί η επίδοση του μαθητή στα μαθήματα ή τα τυχόν πειθαρχικά του παραπτώματα και να εντοπίζεται η προσοχή του κοινωνικού λειτουργού σ' αυτό που απασχολεί τον μαθητή εκείνη τη στιγμή, ώστε να τον αντιμετωπίσει χωρίς προκαταλήψεις.

Σε μια τέτοια επικοινωνία ο μαθητής μπορεί να φθάσει στο σημείο να αποκαλύψει είτε ορισμένα «μυστικά», π.χ. να παραδεχτεί κάποιο παράπτωμα είτε προσωπικά προβλήματα,

π.χ. οικογενειακά , προσωπικά. Η προσπάθεια του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει τον μαθητή να συνειδητοποιήσει την κατάστασή του, να του ενισχύσει την αυτοπεποίθηση αυτό θα επιτευχθεί ύστερα από ένα συμβουλευτικό διάλογο μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και μαθητή.

Στο σχολείο επικρατεί ένα ιδιαίτερο κλίμα. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να είναι προσεκτικός με τους μαθητές γιατί ίσως τον χρησιμοποιήσουν ως μεσολαβητή μεταξύ αυτών και του δασκάλου τους.

Βέβαια υπάρχει και η περίπτωση που ο μαθητής έρχεται στον κοινωνικό λειτουργό για να αναφέρει ένα παράπτωμα συμμαθητή του απλά και μόνο γιατί δεν ξέρει πως να αντιδράσει και χρειάζεται να βρει κάποια λύση και την ζητά από τον κοινωνικό λειτουργό.

Στην δεύτερη περίπτωση ο κοινωνικός λειτουργός καλεί έναν μαθητή όταν έχει ενημερωθεί από δασκάλους , μαθητές ή τον διευθυντή ότι έχει εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, ότι έχει κάνει πολλές απουσίες ή όταν η συμπεριφορά του υποδηλώνει ανησυχία, στενοχώρια, εκνευρισμός.(Νίνα Καλαβά- Μυλωνά, Αθήνα 1989, σελ. 176-180).

Ο κοινωνικός λειτουργός ακούει προσεκτικά τι έχει να του πει ο μαθητής, υποβοηθώντας τον με διευκρινιστικές ερωτήσεις και στην συνέχεια συζητάει την ουσία του θέματος, που απασχολεί τον μαθητή. Οποιοδήποτε θέμα και αν συζητηθεί, εκείνο που επιδιώκει ο κοινωνικός λειτουργός είναι μέσα από τον διάλογο να ενθαρρύνει το παιδί να μιλήσει για το πρόβλημά του και τελικά να καταλήξει σε συμπεράσματα και αποφάσεις.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι σημαντικός αφού στόχος του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει ατομικά τους μαθητές , να προσφέρει κοινωνικοπαιδαγωγική βοήθεια σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς,

βοηθά για τη δημιουργία ομάδων γονέων, παρέχει πρακτικές κοινωνικές υπηρεσίες, να δημιουργήσει ομάδες μαθητών. (Νίνα Καλαβά – Μυλωνά, Αθήνα 1989, σελ. 176 –180).

H.7.2 Κοινωνική Εργασία με την οικογένεια του μαθητή

Ενας ακόμα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον μαθητή και την επίδοσή του στο σχολείο είναι η οικογένεια του μαθητή. Ο χαρακτήρας των γονέων επιδρά αποφασιστικά στην αγωγή του παιδιού. Ο Κ.Λ. πρέπει να εργαστεί με τους διάφορους ψυχολογικούς τύπους των γονέων, τους ευερέθιστους γονείς, τους απαιτητικούς, τους ανήσυχους, τους φιλόδοξους, τους υπερβολικά προστατευτικούς, τους αδιάφορους, τους απορριπτικούς ή τους διαζευγμένους γονείς. Ο Κ.Λ. θα πρέπει να εργαστεί με τους διάφορους τύπων γονέων, έτσι ώστε να ανατρέψει τους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην σχολική επίδοση των παιδιών. (Ιωαν.Δ.Ηλιόπουλος ,Πάτρα, σελ. 34-41)

Ο Κ.Λ θα πρέπει να βρεί τρόπους να πλησιάσει τους γονείς και να συνεργαστεί μαζί τους όχι όταν αρχίσουν να απασχολούν ιδιαίτερα προβλήματα αλλά κυρίως όταν δεν έχουμε προβλήματα. Ακόμα ο Κ.Λ θα πρέπει να γνωρίσει τους γονείς από την αρχή της σχολικής χρονιάς και γιαυτό ο καλύτερος τρόπος γνωριμίας θα είναι να τους ενημερώσει πρώτα για τον ρόλο του, το έργο του και τι σκοπούς έχει για την επικείμενη σχολική χρονιά. Ύστερα θα μπορεί να τους μιλήσει για γενικά θέματα της εξελικτικής ψυχολογίας, να κάνει συζητήσεις και ομιλίες για ιδιαίτερα θέματα που τους απασχολεί και να συζητήσει μαζί τους ελεύθερες συμβουλευτικές ομαδικές συζητήσεις.

Επίσης να καλέσει τους γονείς στο σχολείο ατομικά όταν έχει να τους ενημερώσει τόσο για τις αρνητικές όσο και για τις θετικές εξελίξεις της επίδοσης των παιδιών τους. [] ακόμα να στείλει τα λεγόμενα «θετικά γράμματα για τους γονείς» που αντίγραφο παίρνει και το ίδιο το παιδί και έχει θετικό αντίκτυπο στην περαιτέρω πορεία του. Ο Κ.Λ. μπορεί να καλέσει τους γονείς ομαδικά και να δημιουργήσει ομάδα γονέων που να αντιμετωπίζουν και να παρουσιάζουν τα προβλήματα των παιδιών τους.

Με τις τακτικές ατομικές και ομαδικές συνεργασίες έχουμε την δυνατότητα να καλλιεργήσουμε στενή επαφή σε περιόδους «μειωμένων εντάσεων» και όταν παρουσιασθεί ένα ιδιαίτερο πρόβλημα θα προϋπάρχει ήδη το κλίμα της αμφίπλευρης παραδοχής, το τόσο βασικό για την συλλογή πληροφοριών (ιστορικού) αλλά και για την ειδική συνεργασία (Κ.Λ. γονέα). (Αν. Καλαντζι - Αζίζη, Αθήνα 1988, σελ. 51-54).

Στην οικογένεια δεν γίνεται διδασκαλία όπως στο σχολείο, ούτε υπάρχουν μαθήματα, οι γονείς δεν είναι «δάσκαλοι εξ επαγγέλματος». Η οικογένεια είναι όμως το «φυσικό σχολείο του παιδιού» μέσα στο οποίο υπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης. Συνειδητοποιώντας τη μορφοποιώ δύναμη των γονέων (της οικογενείας) για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού- ένα από τα πιο αδιαμφισβήτητα πορίσματα ερευνών όλων των σχολών της Ψυχολογίας- πρέπει να βρούμε τρόπους στενής συνεργασίας με αυτούς.

Γι' αυτό θα πρέπει να ενισχύσουμε και να εξακριβώσουμε πώς εξασφαλίζεται μια πιο στενή παιδαγωγική διαδικασία και σχέση (σύμπνοια στα μηνύματα μεταξύ γονέων και δασκάλων). Να προλάβουμε με προβλήματα που απορρέουν από τυχόν εσφαλμένους παιδαγωγικούς αυτοσχεδιασμούς. Να βοηθήσουμε ουσιαστικά και μακρόχρονα παιδιά και οικογένειες που παρουσιάζουν προβλήματα. Να αποτελέσουμε τον συνε-

κτικό κρίκο μεταξύ γονιού και δασκάλου. Να βοηθήσουμε τον ίδιο τον δάσκαλο να «δει» το παιδί αλλά και την οικογένεια του, αν χρειαστεί. (Αναστ. Καλαντζη-Αθήνα 1998 σελ.51-54)

Επίσης θα πρέπει να γίνονται εκδρομές και γιορτές, με κοινή συμμετοχή μαθητών, δασκάλων, γονέων , Κ.Λ., έτσι ώστε οι σχέσεις να γίνονται πιο στενές και πιο ανθρώπινες.

Επίσης θα πρέπει να γίνονται εκδρομές και γιορτές, με κοινή συμμετοχή μαθητών, δασκάλων, γονέων, Κ.Λ. έτσι ώστε οι σχέσεις να γίνονται πιο στενές και πιο ανθρώπινες.

Θα πρέπει οι γονείς οι ίδιοι να βοηθήσουν και να διευκολύνουν το ρόλο και το έργο του Κ.Λ. τόσο να βοηθήσει τους μαθητές όσο και τους ίδιους στα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.

Ο Κ.Λ. δουλεύοντας με τους γονείς πρέπει να τους βοηθήσει, να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προσδοκίες και τους στόχους της οποίας συμπεριφοράς τους προς το παιδί και μεταξύ τους. Θα μπορεί να προσφέρει αρκετές συμβουλές και εναλλακτικούς τρόπους σχετικά με την συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά. Επίσης ο Κ.Λ. θα πρέπει να είναι αυτός που θα κάνει και τους γονείς να εκφράζονται και να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους. (Αν. Καλαντζι - Αζίζη, Αθήνα 1988, σελ. 51-54).

Η.7.3 Κοινωνική Εργασία με ομάδες

Μια ακόμα μέθοδος συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με το σχολικό περιβάλλον είναι η κοινωνική εργασία με ομάδα, την ομάδα των μαθητών.

Οι νέοι και ιδιαίτερα οι έφηβοι έλκονται από την ύπαρξη και την λειτουργία της ομάδας και για το λόγο αυτό εντάσσο-

νται γρήγορα σε μια ομάδα. Έτσι ο Κ.Λ. έχει την ευκαιρία να δουλέψει πιο συχνά με ομάδες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Τα μέλη μιας σχολικής τάξης χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια και κοινούς στόχους ο ρόλος του ΚΛ είναι να ενισχύσει τα κοινά σημεία και ξεκινώντας από αυτά να κάνει την ομάδα να λειτουργήσει .

Βέβαια πρέπει να λάβει υπόψη του ότι τα μέλη αυτής της ομάδας έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά , τα χαρακτηριστικά των μαθητών και ότι αυτό συνεπάγεται.

Ο Κ.Λ θα πρέπει να είναι συνέχεια ενημερωμένος για την εξέλιξη της δυναμικής της ομάδας του και αυτό το καταφέρει με την παρατήρηση και την κοινωνιομετρία .

Ο Κ.Λ που εργάζεται με ομάδες θα πρέπει να έχει συνέχεια υπόψη του τις Βασικές αρχές της Κ.Ε.Ο. Την αξία του ατόμου χωρίς να εκμηδενίζεται η αξία της ομάδας . η αλληλεξάρτηση των ατόμων σε συνδυασμό με την αυτονομία του ατόμου .Η αρχή της εξατομίκευσης της συμπεριφοράς .

Ο Κ.Λ μέσα από την ομάδα έχει ως στόχους να βοηθήσει ομαδικά τους μαθητές , να προβάλλει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές απόψεις στις συνεδριάσεις των τάξεων και της βαθμολογίας να αξιολογεί τις ομαδοδυναμικές διαδικασίες στις τάξεις και στις συνεδριάσεις και να τις παροτρύνει συνειδητά .

(Νίνα Καλαβά –Μυλωνά ,Αθήνα 1989 ,σελ.190-193)

Η.7.4. Αρμοδιότητες Κ.Λ σαν διάμεσο

Ο κοινωνικός λειτουργός έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, αυτό του διαμέσου. Αποτελεί δηλαδή μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους, μαθητική κοινότητα και γονείς. Προσπαθεί όσο το δυνατόν περισσότερο να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις και τις διαφορές που έχουν αυτές οι τρεις ομά-

δες μεταξύ τους λόγω αντικρουόμενων συμφερόντων. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ως διάμεσο έχει σαν στόχο την αμοιβαία αναγνώριση των ευθυνών και δυνατοτήτων καθεμιάς χωριστά, καθώς και των κανόνων που βγαίνουν με τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων για μια ομαλή και αρμονική συμβίωση. Ο κοινωνικός λειτουργός για να πετύχει σε αυτό του το ρόλο πρέπει να διακατέχεται από ένα αίσθημα δικαιοσύνης με απονομή των αμοιβών καταξία και όχι κατά προσωπική προτίμηση, να έχει αντικειμενικό μάτι, γνώση του επαγγέλματος του αντικειμένου και του ρόλου του και προπαντός αγάπη. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 174).

Ο κοινωνικός λειτουργός μέσα στο σχολείο καλείται να:

1. συμπαρασταθεί στο δάσκαλο και να ενισχύσει κάθε πρωτοβουλία του που γίνεται με στόχο τη βελτίωση είτε των συνθηκών δουλειάς είτε της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

2. Να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο το δυναμικό που είναι πρόθυμο και ικανό να συμβάλει στον αγώνα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

3. Να αναπτύξει επιμορφωτικές δραστηριότητες στον επιστημονικό, παιδαγωγικό, διδακτικό, οδηγητικό τομέα με ενημέρωση και προβληματισμό των διδασκόντων στις σύγχρονες απόψεις.

4. Να αντιμετωπίσει από κοινού με το δάσκαλο τα επίμμερους προβλήματα και τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης.

5. Να βοηθήσει ιδιαίτερα το νέο δάσκαλο που πελαγοδρομεί τελείως αβοήθητος.

6. Να εμπνεύσει, να εμπυχώσει, να ενθαρρύνει το δάσκαλο που κινδυνεύει από νωρίς να παρασυρθεί στα βαλτόνερα της ρουτίνας και της αδιαφορίας, χάνοντας το νόημα του ρόλου του και της αποστολής του.

7. Να έρθει σ' επαφή με εκπροσώπους γονέων και μαθητών για μια καλύτερη σχέση των παραγόντων της εκπαίδευσης και για μια ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

8. Ν' ανοίξει ένα ρεύμα-κανάλι επικοινωνίας με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά όπως και με τους γονείς για πρόληψη τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων προσαρμογής ή άλλων δυσκολιών.

Γενικά, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να φροντίσει για την ενίσχυση, την προώθηση και την προβολή κάθε καλής ιδέας και κάθε δημιουργικής προσπάθειας που αναπτύσσεται στη βάση, αλλά και να σταθεί στους μαχόμενους δασκάλους και μαθητές και στα καθημερινά τους προβλήματα για μια από κοινού αντιμετώπισή τους.

Αυτή προϋποθέτει αμοιβαία εμπιστοσύνη, άμεση και στενή συνεργασία, φιλική ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση, ώστε να βρίσκεται κάθε φορά η πιο πρόσφορη λύση και να πραγματοποιείται στο μέτρο του δυνατού. (Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ.174)

Η.7.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΕΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Παρατήρηση

Το πιο απλό και το πιο συνηθισμένο διαγνωστικό μέσο της προσωπικότητας είναι η παρατήρηση. Παρατηρούμε το παιδί συστηματικά ή τυχαία στο σπίτι, στο σχολείο, στη συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά. (Ι.Δ.Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 230).

Παρατηρούμε την εμφάνισή του, τις συνήθειες, τον τρόπο ομιλίας, το γενικό φέρσιμο. Για να γίνει πιο εύκολη η συγκέ-

ντρωση των απαραίτητων στοιχείων, έχουν καταρτιθεί διάφορα ερωτηματολόγια με μια σειρά από τα θέματα εκείνα που είναι να προσεχθούν. (Ι.Δ.Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 230).

Η παρατήρηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος και στη ζωγραφική. Από το θέμα, τον τρόπο έκφρασης και το χρώμα μπορούν να γίνουν αρκετές διαπιστώσεις. Υπάρχει ένας πολύ απλός τρόπος να διαγνώσει κανείς την υποκειμενική αντίληψη του παιδιού μέσα από τη ζωγραφική. Του ζητά να ζωγραφίσει κάτι που άμεσα ή έμμεσα εκφράζει τα συναισθήματά του και αποτελεί υλικό για διάγνωση. Εκείνο που παρουσιάζεται πιο αποδοτικό για διαπίστωση είναι το θέμα «Η οικογένειά μου». Σε μια τέτοια περίπτωση, αποτυπώνονται μ' εμφανή τρόπο τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα του παιδιού προς τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος. (Ι.Δ.Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 230-231).

Μπορούν να υπάρξουν και άλλα θέματα παρόμοια ή κατά περίπτωση διάφορα, που μας δίνουν τη δυνατότητα να δούμε τον κόσμο μέσα από το υποκειμενικό κοίταγμα του παιδιού, να δούμε τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια. (Ι.Δ.Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 231).

Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ο πιο παλιός, μετά την παρατήρηση, τρόπος «ζυγίσματος» του άλλου. Δεν είναι μόνο που ζυγίζει κανείς κάποιον με το βλέμμα αλλά ζυγίζει και τα λόγια του άλλου. Το κακό είναι ότι όχι μόνο αυτός που παίρνει συνέντευξη ζυγίζει τα λόγια αυτού που δίνει τη συνέντευξη, αλλά ότι κι αυτός που δίνει τη συνέντευξη ζυγίζει τα λόγια του πριν δώσει απάντηση. Έτσι, λει πράγματα α) που θέλουν να τον δείξουν ανώτερο (τάση επίδειξης), β) αποκρύπτει πράγματα που θα τον μειώσουν, ή γ) λει πράγματα που δεν τα αισθάνεται αλλά έχει τη γνώμη ότι θα ευχαριστήσουν αυτόν που τον ρωτά. Γι' αυτό

και η επιτυχία της συνέντευξης δεν είναι εξασφαλισμένη, αν δεν υπάρξει πρώτα μια αμοιβαία εμπιστοσύνη, όσο και ικανότητα από μέρους αυτού που παίρνει τη συνέντευξη, να ερμηνεύει σωστά τη στάση του άλλου. Γι' αυτό και οι κοινωνικές διαφορές και τυχόν προκαταλήψεις, θα πρέπει να εξετάζονται σαν πιθανά εμπόδια σωστής ερμηνείας. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 231).

Αν και η συνέντευξη θα πρέπει να παρουσιάζει, φαινομενικά τουλάχιστο, το στοιχείο του αυθορμητισμού, ο Κοινωνικός Λειτουργός θα πρέπει να έχει ένα πλάνο πάνω στο οποίο να κινηθεί. Οι ερωτήσεις του θα πρέπει να αφορούν κατ' αρχήν το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (μια και αυτό αποτελεί τη βάση για το σχηματισμό της προσωπικότητας), το σχολικό περιβάλλον έπειτα (μια και το σχολείο ενισχύει και αποδυναμώνει την όλη στάση του μαθητή) και τη ζωή του παιδιού έξω από το σχολείο. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 232).

Ετσι ζητά να μάθει για τη σχέση του με τους δικούς του, ποιος από τους γονείς ενισχύει και αποτρέπει την άλφα συμπεριφορά, αν μαλώνει με τα αδέρφια του, με ποιον και γιατί, πως αισθάνεται μετά τον καβγά, ποιες είναι οι προτιμήσεις που έχει, τι δεν του αρέσει και ποιο πρόσωπο και κατάσταση βλέπει ακόμα και με αντιπάθεια. Στις σχέσεις του έξω από το σχολείο, πως τα περνά; Βρίσκει ότι γίνεται αποδεκτός; Με ποιο τρόπο; Υποτάσσεται και τους κάνει τα θελήματα ή τον αποδέχονται επειδή τον φοβούνται; Η πως αλλιώς; Με τι ασχολείται πέρα από το σχολείο; Διαβάζει; Τί; Βλέπει ή όχι τηλεόραση και τί του αρέσει ή τί δεν του αρέσει σε αυτή; Κι ένα πλήθος τέτοιες ακόμα ερωτήσεις, που είναι να ρίξουν φως στη στάση της ζωής του παιδιού. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 232).

Φυσικά με την συνέντευξη δεν μπορεί να πετύχει κανείς άμεσα θεραπευτικά αποτελέσματα. Αυτή αποβλέπει άλλωστε σε συγκέντρωση πληροφοριών γύρω από το άτομο που είναι

να επεξεργαστούν και να χρησιμέψουν σαν υλικό καλύτερης προσέγγισης του μαθητή (εφόσον πρόκειται για πρόβλημα που έχει σχέση με το σχολείο , είτε μέσα στην τάξη είτε έξω από αυτή. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 231).

Παρ' όλες τις περιοριστικές δυνατότητες, όταν μια συνέντευξη γίνει μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής, ο μαθητής μπορεί να νοιώσει κι άμεση ανακούφιση, μια και βρήκε έναν άνθρωπο με τον οποίο μπόρεσε να επικοινωνήσει και να βρει κατανόηση. Μπορεί, όμως, και ο κοινωνικός λειτουργός αν δει ότι η άλφα στάση του έχει άλφα επίπτωση στο μαθητή, να κάνει επανεκτίμηση και να την αλλάξει ή, αν δει μετά την επανεκτίμηση ότι το λάθος βρίσκεται στην ερμηνεία του μαθητή, να τον βοηθήσει με κάθε τρόπο - σκόπιμο ή ευκαιριακό - να αλλάξει ερμηνεία. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 233).

TESTS

Πέρα από τα διάφορα είδη ερωτηματολογίου για τη γνώριμιά του παιδιού, έχουμε και τα διάφορα τεστ (νοημοσύνης, κινήτρων, συγκρούσεων, μηχανισμών αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης περιβάλλοντος, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, δομής προσωπικότητας, κ.α.) (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 233).

Τα τεστ, όσο εξακριβωτική αξία κι αν έχουν, δεν εκπληρώνουν την αποστολή τους χωρίς την εξουδετέρωση των δυσμενών παραγόντων – εξωτερικών και εσωτερικών – που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ή συμμετοχή του εξεταζόμενου. Γι' αυτό και το τελικό αποτέλεσμα δε θα πρέπει να θεωρείται απόλυτο. Θα είναι π.χ. παράλογο ένας κοινωνικός λειτουργός να μη λάβει υπόψη του την καθημερινή επίδοση και υψηλή απόδοση τού μαθητή στα μαθήματα και να πιστέψει το χαμηλό σχετικά βαθμό σ' ένα τεστ νοημοσύνης που δόθηκε κάτω από άσχημες για το παιδί συνθήκες. Η να περιμένει, επειδή ο βαθμός

νοημοσύνης βγήκε υψηλός, ότι, οπωσδήποτε, θα πάει καλά και στα μαθήματα, τη στιγμή που το παιδί ζει κρυφές ή φανερές συναισθηματικές συγκρούσεις. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 234).

Ένα τεστ νοημοσύνης θα πρέπει να έχει πάντοτε ένα σχετικό διαγνωστικό χαρακτήρα (άλλωστε με την παροχή καλύτερων ευκαιριών και η νοημοσύνη μεταβάλλεται ανάλογα), σε σχέση πάντα με τη ψυχοσωματική ολότητα του ατόμου. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 234).

Η συστηματική παρατήρηση, η εμπιστευτική συζήτηση (ή, αν θέλετε, συνέντευξη), το τεστ νοημοσύνης ενδιαφερόντων και επιδόσεων, καθώς και τα ερωτηματολόγια σε σχέση με τα φανερά συμπτώματα ή στοιχεία ή και συμπτώματα συμπεριφοράς, είναι εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν τον κοινωνικό λειτουργό με μια αμεσότητα στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού (Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 235).

Κοινωνιόγραμμα

Το κοινωνιόγραμμα είναι μία κοινωνιομετρική μέθοδος που επινοήθηκε από τον Μορένο. Είναι ένας απλός, βασικά, τρόπος με τον οποίο μετράμε την αποδοχή ενός παιδιού ή παιδιών από μια ομάδα. Και, εφόσον η αποδοχή του ατόμου από την ομάδα έχει βαρύνουσα θέση στη ψυχοδιανοητική του εξέλιξη και προσαρμογή, το κοινωνιόγραμμα είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο που βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της κοινωνικής ζωής. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 236).

Υπάρχει μια τάση να μη γίνεται η απόρριψη τόσο εύκολα όσο γίνεται η αποδοχή. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η κοινωνία μας δεν ενθαρρύνει τη φανερή έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων μας. Έτσι, παρ' όλο που δεν αποδέχεται κανείς κάτι σε κάποιον, κρατάει τα προσχήματα και δεν του το λει

τόσο εύκολα, όσο λέει κάτι που το αποδέχεται. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 237).

Ο βαθμός που γίνεται αποδεκτό ένα πρόσωπο σε μια ομάδα, εξαρτάται και από το πόσο αυτό αποδέχεται τα ιδεώδη της. Αυτός είναι ο λόγος που ένα πρόσωπο, ενώ είναι αποδεκτό σε μια άλφα ομάδα, δεν είναι αποδεκτό σε μια βήτα ομάδα. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 237).

Εκείνο που έχει διαπιστωθεί είναι ότι η επιλογή γίνεται με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, κάποτε έλκονται και αλληλοεπιλέγονται και αντίθετοι τύποι (π.χ. κυριαρχικοί και υποτακτικοί). (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 237).

Η Τζεννινγκς (1959) πρότείνει 7 αρχές σε σχέση με τη χρήση του αποτελέσματος του κοινωνιογράμματος:

1. Δώστε στον απομονωμένο μαθητή την πρώτη του εκλογή (αν δεν υπάρξουν σοβαρές αντιρρήσεις).

2. Δώστε στον κάθε μαθητή την υψηλότερη, από πλευράς δικής του, αμοιβαία εκλογή.

3. □ταν ένας μαθητής διαλέγεται από μαθητές που αυτός δε διαλέγει, δώστε του την πρώτη εκλογή.

4. Μην τοποθετείτε σε μια ομάδα ένα μαθητή που ζήτησαν να μην τον έχουν.

5. Βεβαιωθείτε ότι κάθε μαθητής τοποθετήθηκε στην ομάδα με έναν τουλάχιστο απο αυτούς που διάλεξε.

6. Προσπαθήστε να διασπάσετε τις κλίκες με την τοποθέτηση και άλλων μαθητών στην ομάδα τους.

7. Προσπαθήστε να μη βάζετε στην ίδια ομάδα δύο μαθητές απο αυτούς που δε διάλεξε κανείς.

Αν τα δημοφιλή πρόσωπα σε μια τάξη είναι καλά πρότυπα προς μίμηση, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να ενθαρρύνει την προβολή τους. Από την άλλη, μπορεί να βοηθήσει τα μη αποδεκτά ή τα λιγότερο αποδεκτά άτομα να ξεπερά-

σουν τη δυσκολία της μη αποδοχής. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 237).

Ψυχόδραμα

Το παιδικό ψυχόδραμα, όπως το εφαρμόζει ο Ανζιέ, περιλαμβάνει όχι περισσότερα από 4 παιδιά που έχουν κοινό παρνομαστή την ηλικία (δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η διαφορά πάνω από δύο χρόνια), το νοητικό πηλίκο και το φύλο. Τα παιδιά εκλέγουν θέματα που έχουν σχέση με τις επιθυμίες (τις φαντασιωτικές) παρά με τα προβλήματά τους. Παραμύθια, ιστορίες από περιοδικά, από βιβλία, από κινηματογραφικά έργα, προτείνονται σε θέματα, μια και από την πρώτη στιγμή κινούν το ενδιαφέρον της ομάδας ψυχοδυναμικά. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 241).

Τα παιδιά σπάνια παρουσιάζουν τα όνειρά τους για αναπαράσταση, σ' αντίθεση με τους εφήβους και τους ενήλικες.

Ενα χαρακτηριστικό σημείο σε σχέση με τη ψυχοδυναμική επίδραση της ομάδας είναι η μετάπτωση του παιδιού που παρουσιάζει διαταραχές στον χαρακτήρα, από την ηρεμία (όταν η ομάδα το αποδέχεται), στην οπισθοδρόμηση και επιθετικότητα (όταν η ομάδα το απορρίπτει). Σε ένα πρότυπο σχολείο που έχει οργανώσει ο Μορένο (ένας Βιεννέζος ψυχίατρος), σαν κύριο σκοπό του επιβάλλει τη δημιουργία αυθορμητισμού. Πρώτη φάση εξέλιξης θεωρείται η απαλλαγή από τη στερεοτυπία. Η άσκηση ως προς τον αυθορμητισμό στις τάξεις που αποτελούνται από 10 αγόρια και κορίτσια, γίνεται και στις πιο απλές εμπειρίες της ζωής. Ακόμα και η ξένη γλώσσα στηρίζεται σε ένα βιωματικό τρόπο. Ως προς τις διαταραχές του χαρακτήρα, χρησιμοποιούνται ειδικοί τρόποι μεταχείρισης των μαθητών. Στον αμελή μαθητή δίνεται ρόλος επιμελούς, στο δειλό θαρραλέου,

κ.ο.κ. Χρησιμοποιείται ακόμα κι ένας τρόπος που λέγεται βατταρισμός. Κατ' αυτόν, το άτομο εκφράζει συναισθήματα με λέξεις χωρίς σημασία. Απλώς εκφράζεται με ένα σύνολο από φωνήεντα και σύμφωνα (όπως κάνουν τα νήπια στην προγλωσσική περίοδο). Έχει διαπιστωθεί μια σταθερή συγγένεια μεταξύ άλφα συναισθημάτων και φωνηέντων και συμφώνων. Στη συμπάθεια π.χ., το πιο συχνό φωνήεν είναι το α (ενώ τα σύμφωνα είναι λίγα). Στην αγωνία, αντίθετα, κυριαρχούν τα σύμφωνα και από τα φωνήεντα το ο, κ.λ.π. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 241-242).

Το ψυχόδραμα είναι δυνατόν να μεταφέρει τη συναισθηματική κάθαρση στο κοινό, με ένα είδος ταύτισης προς το δρώμενο ή τα δρώμενα πρόσωπα. Αλλωστε, το ψυχόδραμα δε γίνεται χωρίς τα βοηθητικά πρόσωπα που κατά κάποιο λόγο συμπρωταγωνιστούν. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 242).

Οι σκηνές που παίζει το άτομο έχουν να κάνουν με τα βιώματά του, τα τωρινά ή τα περασμένα, αλλά και με τις φαντασιώσεις του που αφορούν μελλοντικά προβλήματα. Τα βοηθητικά πρόσωπα παίζουν το ρόλο προσώπων του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου. Έτσι, το άτομο ξαναζει τις συγκρούσεις που είχε με τα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος του και με ένα επιδέξιο στήσιμο καταστάσεων και ρόλων, το άτομο συνειδητοποιεί το πρόβλημά του και βρίσκει διεξοδικότερες λύσεις. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 242).

Το ψυχόδραμα δεν έμεινε στα πλαίσια που χάραξε ο Μορένο, η ψυχανάλυση υιοθέτησε το ψυχόδραμα και του έδωσε δική της κατεύθυνση (ιδιαίτερα σε σχέση με τη μεταβίβαση των συναισθημάτων του αρρώστου προς τον θεραπευτή, που αποτελεί βασικό γνώρισμα της ορθόδοξης ψυχαναλυτικής θεραπείας). (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 242).

Η τεχνική του ψυχοδράματος, όπως και να' ναι, δεν είναι κάτι το τόσο απλό όσο εκ πρώτης όψεως ίσως φαίνεται. Χρειά-

ζεται ειδική κατάρτιση τόσο από μέρους του Διευθύνοντος ή σκηνοθέτη, όσο κι από μέρους των άλλων βοηθητικών προσώπων, ώστε να μην εξωθήσουν το άτομο σε μια απαράδεκτη στάση, σε μια συναισθηματική ακινητοποίηση και οπισθοδρόμηση. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 243).

Αν συζητάμε τη δυσκολία της τεχνικής και το περίπλοκο του ψυχοδράματος είναι για να μη θεωρηθεί, όπως και θεωρείται ίσως από μερικούς, ότι ψυχόγραμμα είναι απλώς να σου πουν να παραστήσεις τί σε τυραννά. Αυτό είναι μια υπεραπλούστευση του όλου θέματος. Αν το συζητάμε, ωστόσο, με κάποια σχετική λεπτομέρεια είναι γιατί, πέρα απ' όλες τις δυσκολίες σ' ό,τι αφορά τη θεραπευτική και διαγνωστική του άποψη, αφήνει κάποια ουσιαστικά περιθώρια χρησιμοποίησής του στην καθημερινή ζωή του σχολείου (Ι.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα, 1996, σελ. 240-244).

Παιγνιοθεραπεία

Μέρος του τρόπου διάγνωσης, που μπορεί να έχει κάποια σχέση με το ψυχόγραμμα, είναι η παιγνιοθεραπεία. Το παιδί παίζοντας με τις κούκλες, στρατιωτάκια ή άλλα αντικείμενα, σταδιακά εκφράζει τα απωθημένα του συναισθήματα και με την άμεση παρακολούθηση ή καλύτερα διανοητική και διορατική σύμπλευση του ειδικού, ξαναβρίσκει σιγά σιγά την ψυχική του ισορροπία. Στο δωμάτιο των παιχνιδιών (playroom) τα πιο πολλά αντικείμενα αποκτούν σημασία και νόημα. (Ι. Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1996, σελ. 244).

« Κάποτε είναι πολύ δύσκολο να έχουμε συνεχώς υπόψη μας, θα μας πει η ψυχοθεραπεύτρια, το γεγονός πως και οι γονείς έχουν λόγους για αυτά που κάνουν - έχουν λόγους κρυμμένους στα βάθη της προσωπικότητάς τους, για την ικανότητα τους να αγαπήσουν, να καταλάβουν, να δώσουν κάτι από

τον εαυτό τους στα παιδιά τους.....». « Πολλές φορές ένα παιδί δεν γίνεται δεκτό για θεραπεία, αν οι γονείς του αρνηθούν να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν και οι ίδιοι. Κανείς δεν ξέρει πόσα παιδιά απομακρύνονται εξαιτίας αυτού του παράγοντα. Πολλές φορές βοηθά περισσότερο αν οι γονείς έρθουν και βρούν λύσεις για το δικό τους ρόλο στα προβλήματα των σχέσεών τους. Ομως, είναι πάλι αλήθεια, πως οι γονείς μπορεί να συμφωνήσουν να συμμετάσχουν στη θεραπεία, αλλά να προβάλλουν μια τέτοια αντίσταση, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πολύ πενιχρά. Αν δεν είναι έτοιμοι για μια τέτοια εμπειρία σπάνια μπορούν να ωφεληθούν απο αυτή. Η δύναμη της αμυντικής ικανότητας ενός απειλούμενου προσώπου μπορεί να αποδειχτεί ακατάβλητη.....» (Ι. Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ.245-246).

Η τεχνική της συναισθηματικής κατανόησης.

Η χρήση της τεχνικής αυτής υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου που τη χρησιμοποιεί να διαβάσει, το άτομο με τρόπο γεμάτο κατανόηση.

Η τεχνική της θερμής συναισθηματικής έκφρασης.

Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική ο Κοινωνικός Λειτουργός εκφράζει το ενδιαφέρον του για τον πελάτη, εδώ και για όλη την οικογένεια και ταυτόχρονα δείχνει και την ανεπιφύλακτη αποδοχή του. Αυτή η τεχνική μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της οικογένειας να νιώσουν πιο ασφαλείς και έτσι να μειώσουν τις άμυνες που ίσως προβάλουν.

Η τεχνική της ενθάρρυνσης.

Η ενθάρρυνση, δηλαδή το άκουσμα με προσοχή, η ανατρόφοδοτήση και η προτροπή για συνέχιση της σωστής συμπεριφοράς από τον Κοινωνικό Λειτουργό βοηθά τόσο στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης όσο και στην ανάπτυξη της θέλησης της οικογένειας.

Η τεχνική της αντιμετώπισης.

Μ' αυτή ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά το κάθε μέλος της οικογένειας να αναγνωρίσει τη συμπεριφορά του, εάν είναι λανθασμένη και έτσι μπορεί να επεξεργαστεί τόσο τις πράξεις του όσο και τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

Η τεχνική της εμπλοκής σε πράξεις.

Μ' αυτή την τεχνική η οικογένεια ενθαρρύνεται να προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει κάποιους νέους τρόπους χειρισμού της κατάστασης του παιδιού. Η θετική εξέλιξη της κατάστασης μετά τη χρήση κάποιων νέων μεθόδων ενισχύει την αλλαγή κάποιας λανθάνουσας συμπεριφοράς.

Η τεχνική της μορφωτικής προσέγγισης.

Είναι φυσικό ότι εάν υπάρχουν γνώσεις που βοηθούν στην επίλυση κάποιων προβληματικών συνεπειών, όπως γνώσεις σχετικά με την προσωπικότητα των ατόμων, συνδυασμό με την υπάρχουσα θέληση για αλλαγή, επαυξάνεται η δυνατότητα σωστού χειρισμού.

Η τεχνική της συμβουλής και της καθοδήγησης.

Η παροχή κάποιων συμβουλών πρέπει να είναι απαλλαγμένη από στοιχεία κριτικής και να αποδεικνύει τρόπους συμπεριφοράς με κάποια επιφύλαξη. Επίσης η καθοδήγηση πρέ-

πει να είναι αποτέλεσμα των γνώσεων του Κοινωνικού Λειτουργού και της συνεργασίας του με τα μέλη της οικογένειας.

Η τεχνική της λογικής σύνταξης.

Αυτή η τεχνική δηλαδή η προσέγγιση του προβλήματος μέσα από τη συζήτηση, δεν είναι εποικοδομητικό να χρησιμοποιείται, όταν οι πελάτες δεν έχουν μάθει να την χρησιμοποιούν και αυτό γιατί μπορεί να τους οδηγήσει σε μεγαλύτερη απογοήτευση αντί να τους τονώσει.

Η τεχνική της ξεθύμανσης.

Η ξεθύμανση του ατόμου, δηλαδή η έκφραση των συναισθημάτων του βοηθά τον Κοινωνικό Λειτουργό να καταλάβει τι συμβαίνει στο άτομο και από μέσα του την πίεση και το βάρος που νοιώθει και κατά κάποιο τρόπο να οδηγηθεί προς την συναισθηματική κάθαρση.

Η τεχνική της γενικοποίησης.

Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά τα άτομα να δουν ότι δεν είναι οι μόνοι που βρίσκονται σ' αυτή την κατάσταση. Ετσι θα μπορέσουν να δουν την κατάσταση τους πιο ξεκάθαρα. (Ρούντολφ Ντάϊκωρς, Αθήνα 1979, σελ.135-140).

Θ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΚΡΙΤΙΚΗ

Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, παιδεία, αρχές και αξίες κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές, αισθηματικές, φιλοσοφικές. Διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε ν' αποκτήσουν το αίσθημα συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, στο καταμερισμό της εργασίας και στο πολιτικό σύστημα της κοινωνίας.

Παρ' όλα αυτά η πολιτεία έχει δείξει μέχρι τώρα αδιαφορία για το μείζον πρόβλημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη σχετικής έρευνας με θέμα το εκπαιδευτικό σύστημα και το σαφές με αυτό γεγονός ότι στη συνείδηση της κοινωνίας το πρόβλημα δεν υπάρχει σαν πρόβλημα. (Θ. Βακάλιος, Θεσ/νίκη, σελ. 78).

Ο σκοπός της μελέτης μας ήταν να παρουσιάσει το μοντέλο του σύγχρονου σχολείου, όπως προκύπτει μέσα από τη βιβλιογραφία, το υπόβαθρο και την ιδεολογία πάνω στην οποία αυτό στηρίζεται καθώς επίσης και τις παραμέτρους που το επηρεάζουν ως προς την ποιοτική αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητά του.

Όπως φάνηκε μέσα από την ανασκόπηση, σαν πρώτο συμπέρασμα είναι, ότι ο ρόλος του σχολείου κατά τη διαδρομή του χρόνου δεν ήταν ο ίδιος σ' όλα τα στάδια της κοινωνίας.

Η ελληνική εκπαίδευση ακολουθεί τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και σε γενικές γραμμές είναι θεωρητική, εξωπραγματική. Δίνει προτεραιότητα δηλαδή στην θεωρητική, τη συχνά άσχετη με τη ζωή και δεν προετοιμάζει το νέο για την επαγγελματική και κοινωνική του ζωή. Όπως προκύπτει μέσα από τη βιβλιογραφία, καταλήξαμε στη διαπίστωση ότι το σημε-

ρινό σχολείο δεν εφαρμόζει πιστά ένα μοντέλο εκπαίδευσης απ' τα που έχουμε ήδη αναφέρει. Δηλαδή, κατά καιρούς και ανάλογα με τις συνθήκες έχει εμφανιστεί να λειτουργεί πάνω στις βάσεις του αναρχικού, του ανοιχτού, του δημοκρατικού, του παθητικού, του κοινοπαιδαγωγικού και άλλων σχολικών μοντέλων. Γενικά, παρατηρείται μια σύγχυση η οποία και εκδηλώνεται στους κόλπους του σχολείου με αναρχία, επιθετικότητα, απουσίες, καταλήψεις, χαμηλή απόδοση, παθητικότητα, απάθεια, αφηρημάδα, διάσπαση της προσοχής, αδιαφορία, και οκνηρία από την πλευρά των μαθητών. (Μελέτες Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, Αθήνα 1983, σελ. 94-100).

Επίσης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταλάβει σε μεγάλο βαθμό το ρόλο τους ως πρότυπα ταύτισης για τους μαθητές και δεν έχουν αντιληφθεί ότι για να συντελεστεί οποιαδήποτε αλλαγή χρειάζεται να αναθεωρήσουν τις παραδοσιακές μορφές παιδαγωγικής που εξακολουθούν μέχρι σήμερα να εφαρμόζουν. Ακόμη, το σχολείο θεωρείται υπεύθυνο για την κοινωνική κατάσταση που επικρατεί, για το πλήθος των μαθητών που ξεσηκώνει με κλείσιμο των δρόμων, συνθήματα και κραυγές απόγνωσης και απελπισίας, γιατί αυτή η κατάσταση προβάλλεται μέσα σ' αυτό. Αντίδραση στο θεσμό του σχολείου εκφράζει ουσιαστικά αντίδραση στην κοινωνία.

Το ελληνικό σχολείο δεν εκπληρώνει τις απαιτήσεις ενός αστικού σχολείου. Το σημερινό σχολείο πιστό στην ερβαρτριανή παράδοση (η οποία εξαρτά το παιδαγωγικό αποτέλεσμα από τη σχολαστική τήρηση τυπικών αρχών διδασκαλίας) υποτιμά και δεν αναγνωρίζει άλλες κατηγορίες μάθησης πέρα από την καθιερωμένη στο πλαίσιο της διδασκαλίας μάθησης. Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο είναι κυρίως διδακτική σχέση διδάσκοντα προς διδασκόμενους. Ετσι, κάθε δραστηριότητα των μαθητών που γίνεται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας θεω-

ρείται «μη μάθημα», και συνεπώς αναστολή της παιδαγωγικής σχέσης, άρση της παιδαγωγικής αρμοδιότητας του δασκάλου, αποδέσμευση του μαθητή από την υποχρέωση για διαπαιδαγώγηση, μ' άλλα λόγια απουσία διαπαιδαγώγησης. Σύμφωνα, δηλ. με τα παραπάνω το σχολείο βλέπει κάθε δραστηριότητα που δεν είναι διδασκαλία σαν «απώλεια» μάθησης και συνεπώς σαν παρέκκλιση από την κύρια αποστολή του σχολείου. Το σχολείο σήμερα προσπαθεί να διαπαιδαγωγήσει δημοκρατικούς πολίτες με την απλή αναφορά στις παραπάνω αρχές και αξίες, αξιολογώντας το αποτέλεσμα της διδασκαλίας όχι με ανάλογες εμπειρίες, αλλά με τη λεκτική απόδοση των εννοιών αυτών. (Μελέτες Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, Αθήνα 1983, σελ. 94-100).

Η έλλειψη του κριτικού διαλόγου πάνω στα περιεχόμενα της διδασκαλίας και γενικά ο «ξύλινος» μονόλογος και η τελετουργία της ερωταπόκρισης μετατρέπουν τη διδασκαλία σε μια από τις πιο στημένες και πιο ασφυκτικές επικοινωνίες στις οποίες συμμετέχει καθημερινά ο μαθητής.

□πως αναφέρει και ο Γκότοβος : «αν οι χώροι όπου ασκείται η καθορισμένη από την κρατική εξουσία αγωγή ονομάζονταν πια σχολεία, τότε δεν θα έπρεπε να ονομάζονταν πια σχολεία, αλλά διδασκαλεία». (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ.15). Οι συνέπειες που έχει αυτό το «διδασκαλείο» για τους μαθητές είναι γνωστές: Οι μαθητές περιορίζονται στην αποστήθιση και στην επανάληψη των όσων απαιτούνται στις διάφορες εξετάσεις, χωρίς να έχουν στην ουσία καταλάβει το νόημά τους και χωρίς να αποκτήσουν τη δυνατότητα έκφρασης και κριτικής αντιπαράθεσης.

Επίσης, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να φέρει μόνο του εις πέρας τη μορφωτική και κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή. Από τη μια υπάρχει το ογκώδες πρόγραμμα διδασκαλίας και από την άλλη ένας μεγά-

λος αριθμός προβλημάτων συμπεριφοράς, που προέρχονται από τον εξωσχολικό χώρο, δηλ. την οικογένεια. Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι σπουδαιότεροι παράγοντες αγωγής του παιδιού. Επιδιώκουν και τα δύο την πραγματοποίηση του ίδιου σκοπού, δηλαδή την αρτιότερη ανατροφή και τη διαπαιδαγώγησή του. Για να επιτύχουν όμως καλύτερα το σκοπό τους επιβάλλεται να έχουν στενή επαφή και συνεργασία η οποία θα συντονίζει όλες τις ενέργειες της οικογένειας και του σχολείου, για την αποτελεσματικότερη άσκηση του παιδευτικού τους έργου.

Το σχολείο, όχι μόνο δεν μπορεί να λύσει αυτά τα προβλήματα, αλλά λόγω των δυσμενών συνθηκών διδασκαλίας και της ελλιπούς εκπαίδευσης των δασκάλων, δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα. Συνεπώς είναι αναγκαία η λήψη κοινωνικοπαιδαγωγικών μέτρων στο σχολικό χώρο, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν και τον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών (οικογένεια, γειτονιά) και θα συμμετέχουν όχι μόνο διάφοροι ειδικοί, αλλά όλοι οι ενδιαφερόμενοι, (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι κ.λ.π.) Μ' άλλα λόγια το σχολείο χρειάζεται τη Κοινωνική Εργασία.

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία μπορεί να φέρει σε πέρας την παιδαγωγική αποστολή μόνο όταν συνεργάζεται με το σχολείο όχι αντιστάθμιστα αλλά συμπληρωματικά. Στοχεύει στην χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν πρόβλημα. Γι' αυτό η ΣΚΕ αναλύει τις παιδαγωγικές, οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με την διδασκόμενη ύλη και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων, φόβων και αναγκών των μαθητών (Α. Ζωγράφου 1993 σελ.102)

Παρά το γεγονός ότι η ΣΚΕ δύναται να συμβάλλει θετικά στην υπερπήδηση εμποδίων που συναντούν οι μαθητές εντούτοις δεν έχει καθιερωθεί στην Ελλάδα, με εξαίρεση ελάχιστα ιδιωτικά σχολεία προνομιούχων παιδιών και τη μερική απασχόληση σπουδαστών των τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) σε ελάχιστα δημόσια σχολεία.

Ι. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο John Holt στο βιβλίο του «οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών» αναφέρει τα εξής: « Τα σχολεία φαίνεται ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των πιο αντιδημοκρατικών, εξουσιαστικών, καταστροφικών και επικίνδυνων θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας. Κανένας άλλος θεσμός δεν είναι τόσο βλαβερός για τόσους πολλούς ανθρώπους, κανένας άλλος θεσμός δεν μπορεί να καταστρέψει ολοκληρωτικά σχεδόν την περιέργεια, την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αξιοπρέπεια, την αίσθηση ταυτότητας και προσωπικής αξίας του ανθρώπου». (Τζόν Χόλτ, Αθήνα 1978, σελ. 90).

Για να μη φτάσουμε λοιπόν μια μέρα να συμφωνήσουμε με την άποψη του John Holt για την κατάσταση που επικρατεί στην εικόνα του σημερινού σχολείου προτείνουμε τα παρακάτω:

1) Να εφαρμοστούν οι νεώτερες ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές που βοηθούν το μαθητή στην πραγματοποίηση των στόχων του και των στόχων που θέτει το ίδιο το σχολείο για κατάρτιση και μόρφωση, ώστε να προλαμβάνεται η αποτυχία και προετοιμάζεται το άτομο για τη ζωή.

2) Να ικανοποιούνται τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή στα πλαίσια του σχολείου, τα οποία προϋποθέτουν την αποδοχή και το σεβασμό των ατομικών διαφορών στα πλαίσια του σχολικού συστήματος.

3) Το εκπαιδευτικό σύστημα και η σημασία της αξιολόγησης χρειάζεται να λάβουν νέο χαρακτήρα με βάση και στόχο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

4) Η αποτυχία, υπό οποιαδήποτε μορφή, χρειάζεται να συνδεθεί και να ερμηνεύεται κυρίως ως λανθασμέ-

νη προσπάθεια ικανοποίησης ενός ενδιαφέροντος του μαθητή και όχι ως ανεπαρκής εκμάθηση ύλης.

5) Να γίνει επαναπροσανατολισμός του σχολείου στην αξιοποίηση και την ουσιαστική παιδαγωγική ερμηνεία της αποτυχίας τουλάχιστον σε ότι αφορά επιμέρους αντικείμενα μάθησης με τρόπο δημιουργικό για το παιδί αλλά ταυτόχρονα για τη διατήρηση της καλής αυτοεικόνας του και της αυτοπεποίθησής του.

6) Πρέπει να υπάρξει εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων όπως επίσης και εκδημοκρατισμός της λειτουργίας του σχολείου και συζεύξεως θεωρίας και πράξεως.

7) Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τείνουν την προσοχή τους στην εναλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας από αντικείμενο σε αντικείμενο, γιατί μειώνει την ανία που προκαλεί η αποκλειστική εφαρμογή μιας μόνο μεθόδου και αποδεσμεύει το μαθητή από τη μηχανικότητα εκτελέσεως της εργασίας.

8) Η πολιτεία θα πρέπει να διαθέσει περισσότερα κονδύλια για την βελτίωση των σχολικών κτιρίων και την αύξηση των υλικοτεχνικών μέσων.

9) Η πολιτεία θα πρέπει να καθιερώσει στην εκπαίδευση την ίδρυση ψυχοπαιδαγωγικών κέντρων όπου ειδικοί όπως Παιδοψυχίατροι, Κοινωνικοί Λειτουργοί θα βοηθούν τα παιδιά και τους νέους που αντιμετωπίζουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν τη σχολική τους επιτυχία.

10) Οι γονείς θα πρέπει να βρίσκονται δίπλα στον μαθητή χωρίς να τον καταπιέζουν να φέρνει μεγάλους βαθμούς στο σπίτι γιατί η αγωνία τους μεταδίδει στο παιδί άγχος. Ο βαθμός είναι ένα κίνητρο και δεν πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός. Πρέπει γονείς και δάσκαλοι να κάνουν το παιδί από μικρό να καταλάβει ότι διαβάζει για να μάθει και να ωφεληθεί και όχι για να πάρει καλό βαθμό.

11) Το σχολείο να συνεργάζεται στενά με τους γονείς οι οποίοι θα πρέπει να ενημερωθούν για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι και γενικά να συζητούν καθετί που θα συντελέσει στην άνοδο της σχολικής επίδοσης του μαθητή.

12) Ουσιαστικής σημασίας κρίνεται η στελέχωση του προσωπικού του σχολείου με επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς όπως έχει ήδη θεσπιστεί με το νόμο-πλαίσιο 1566/85 κεφ. Α άρθρο 1.

13) Σε κάθε σχολείο να δημιουργηθούν ομάδες γονέων , εκπαιδευτικών, μαθητών στις οποίες θα συμμετέχει ο κοινωνικός λειτουργός για την πρόληψη των οποιονδήποτε προβλημάτων που εμπίπτουν στο εκπαιδευτικό έργο-επιτυχία.

14) Μοντέλο του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν η εξατομικευμένη διδασκαλία ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και να έχει ως κέντρο του το μαθητή που έρχεται σε άμεση επαφή, με όλες του τις αισθήσεις, με το παρεχόμενο γνωστικό αντικείμενο.

15) Να λειτουργήσουν ομάδες ενισχυτικών φροντιστηρίων για μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με ευθύνη των κοινωνικών λειτουργών.

16) Να ενισχυθεί το μέτρο της εποπτείας των εκπαιδευτικών από διεπιστημονική ομάδα και να αποτελέσει σταθερό θεσμό στην πορεία του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. COLLETE CHILAND, «Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο(η εκπαίδευση – σήμερα – αύριο)», Εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1993
2. Banks Oliver, «Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987.
3. Blackledge David - Hunder Barry, «Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» εκδ εκφραση, Αθήνα 1995
4. Dinkmeyer « Το υπεύθυνο παιδί (και πως να το μεγαλώσουμε)», Εκδ. Θυμάρι, 5^η έκδοση, Αθήνα 1980
5. Donaldson Margaret, « Η σκέψη των παιδιών», Gutenberg, Ψυχολογία, Αθήνα 1991
6. Herbert Martin, Επιμ. Καλαντζή - Αζίζη, «Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992
7. Husen Torsten, Χαντζηπαντελή Παναγιώτα, «Η αμφισβήτηση του σχολείου», Εκδ. Προτάσεις, Αθήνα 1992
8. Molnar A.-Liquit B., « Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο» A.Molnar - B. Liquit, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999
9. Αλεξάνδρου Κων. Α., «Διαταραχές συμπεριφοράς», εκδοση Δάνια
10. Αλτουσέρ Λουί, «Θέσεις», Σύγχρονη Σκέψη, Εκδ. Θεμέλιο(1964 –75)
11. Ανδρεστίου Αικατερίνη, «Σκέψεις», Λευκωσία 1993
12. Ασπιώτη Αρ. Α. « Το παιδί και το μάθημα», Αθήνα 1946
13. Ασπιώτη Αρ., «Το παιδί και η σχολική του ζωή», Αθήνα 1963
14. Βακάλιος Θ., «θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», Εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1994
15. Βοσνιάδου Στέλλα, επιμ. Ρίτσα Παπαθεοφίλου, «Η εγκατάλειψη του σχολείου (αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις)», Guten-

- berg, Ψυχολογία, Αθήνα 1998
16. Βουιδάσκης Βασίλης, «Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1987
17. Γέρου Θεοφράστου, « Η σχολική αποτυχία (αναλφαριθμητισμός, μαθητικές δυσκολίες, δυσλεξία)» Βιβλιογώνια, Αθήνα 1991
18. Γιαννικόπουλου Α. Β., «Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου», Γ έκδοση, Αθήνα 1985
19. Γιώργος Α. Παπανδρέου, εκθεση εμπειρογνομώνων, Αθήνα 1996 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, «Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας», Εκδ. Οργανισμός οικονομικής συνεργασίας και ανάπτυξης
20. Γκότοβος Αθ., «Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής Διαμαρτυρίας», Gutenberg, Αθήνα 1996
21. Γκότοβος Αθαν. Ε., « Η λογική του υπαρκτού σχολείου» Εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1990
22. Δανάσσης - Αφεντάκης Α., « Εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης», Αθήνα 1980
23. Δημητρόπουλος Στάθης, «Μπροστά στις εξετάσεις» εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1987
24. Δήμου Γεωργιος Η., « Απόκλιση -Στιγματισμός», Gutenberg, Ψυχολογία, Αθήνα 1996
25. Δραγωνά Θάλεια - Ντάβου Πετίνα, «Εφηβεία –Προσδοκίες - Αναζητήσεις», Ιδρυμα ερευνών για το παιδί, Επιμέλεια : Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1991
26. Ζωγράφου Α., «Σχολική κοινωνική Εργασία(θεωρία, πράξη, προβληματισμοί)», Πάτρα 1993
27. Ηλιοπούλου Ιωαν. Δ., -Σχολικός Σύμβουλος, «Για να γνωρίσουμε και να διαπαιδαγωγήσουμε σωστά το παιδί», Δ΄ έκδοση, Πάτρα

- 28.Ι.Ζαχαρόπουλος, HUGUETTE CAGLAR ,«Η σχολική ψυχολογία», Εκδ. Δαίδαλος
- 29.Ιωαννίδης Ι.Δ. ,«Παιδαγωγική Ψυχολογία, (προσαρμογή – προσωπικότητα)», Εκδ.Κορφή, Αθήνα 1996
- 30.Καΐλα Μαρία, « Η σχολική αποτυχία (από την «οικογένεια» του σχολείου στο « σχολείο» της οικογένειας)», Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα 1995
- 31.Καλαβά – Μυλωνά Νίνα, «Συμβουλευτική και δημοκρατική παιδεία», Εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1989
- 32.Καλαντζή – Αζίζη Αναστασία, «Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου», Αθήνα 1988
- 33.Κίτσιος Σ. ,«Αληθινή Παιδαγωγία» Εκδ. Ερευνα, Αθήνα 1982
- 34.Κοντογιαννόπουλος Β., «Παιδεία (εκσυγχρονισμός υπό Αναστολή)», ,Εκδ. Gutenberg , Αθήνα 1991
- 35.Κοσμόπουλος Α.,«Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου», Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1990
- 36.Κοσμόπουλος Αλέξ.,«Ψυχολογία Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής ηλικίας», Πάτρα 1980
- 37.Κουρέα, «Σχολείο και κοινωνία», Αθήνα 1975
- 38.Κρίβας Σπυρ., «Παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Βασικά θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης»,Εκδ. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα
- 39.Κωσταρίδου - Ευκλείδη Αναστασία, « Τα κίνητρα στην εκπαίδευση», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998
- 40.Κωτσίκης Β., «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» , Εκδ. Ελλην, Αθήνα 1993
- 41.Μασιαλλάς Βύρων, «Το σχολείο εργαστήριο ζωής (εισαγωγή στην μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών», Επιστήμες της Αγωγής, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- 42.Μελέτες κέντρου Μαρξιστικών ερευνών, «Θέματα Παιδείας», 2^η έκδοση, εκδ. Σύγχρονη εποχή,Αθήνα 1983

43. Μούρτι Κρίσνα, « Η εκπαίδευση και η σημασία της ζωής», εκδ. Καστανιώτη
44. Μπαλάσκας Κώστας, «Κοινωνική θεώρηση της παιδείας», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984.
45. Μπεζέ Λουκία, «Βία στο σχολείοΒία του σχολείου», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998
46. Μπερτραίτ Ρασέλ, «Η εκπαίδευση του παιδιού», Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1977
47. Μπουζάκης Σήφης, « Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)», Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 1987
48. Ντινκμέγιερ Ντόν - Μακκαίη Γκάρυ, « Σχολείο και γονείς», εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1985
49. Ντράϊκωρς Ρούντολφ - Ντινγκμέγιερ, «Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση», εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1979
50. Ντράϊκωρς Ρούντολφ «Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη», εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1977
51. Ξωχέλης Π., «Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης», Αθήνα 1986
52. Ξωχέλης Παναγιώτης Δ., «Παιδαγωγική του Σχολείου», Εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1986
53. Πανουτσοπούλου Κ, «Κοινωνική Πρόνοια, ιστορική εξέλιξη, σύγχρονες τάσεις», Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1984
54. Παπάζογλου Μηνά, «Σχέσεις σχολείου -οικογένειας», εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1984
55. Παπαϊωάννου Κ., «Κοινωνική εργασία σε σχολικό πλαίσιο», Περιοδικό «εκλογή», 1982, τεύχος 59
56. Παπακωνσταντίνου Π., «Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο», Εκδ. εκφραση, Αθήνα 1993
57. Παπανούτσος, «Φιλοσοφία και παιδεία», εκδ. Ικαρος 1975
58. Παπάς Α., «Μαθητοκεντρική διδασκαλία», Τόμος 1, εκδ. Βιβλία για όλους, Αθήνα 1987
59. Παρασκευόπουλος Ι., «Εξελικτική Ψυχολογία», Τόμος Β',

Αθήνα 1984

60. Παρασκευόπουλος Ιωάννης Ν., «Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας» Τόμος Β, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989
61. Πασάκου Κων/νου Γ., «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική ψυχολογία» Α και Β τόμος, Αθήνα 1976.
62. Πασσάκου Κων/νου Γ., «Εισαγωγή Παιδαγωγικής Ψυχολογία», Τόμος Α, Αθήνα 1980
63. Πιαζέ Ζαν, «Το μέλλον της εκπαίδευσης», Εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1979
64. Πολυχρονόπουλου Πάνου, «Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα», Τόμος Β, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1981
65. Ρέιμερ Εβερετ, «Το σχολείο είναι νεκρό», Εκδ. Βέργος, Αθήνα 1976
66. Ρήγας Α., «Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής» Αθήνα 1985
67. Σακκά Δημ., « Παιδαγωγική Ψυχολογία (προσωπικότητα - προσαρμογή - μάθηση)», εκδ. Γρηγορη, Αθήνα 1977
68. Σταύρου Λάμπρος, «Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων νηπίων-παιδιών -εφήβων», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1985
69. Τάνταρος Σπυρ. «Κακοί αναγνώστες, γιατί;», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998
70. Τζων Ντιούι, «Το σχολείο και η κοινωνία», Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1982
71. Τσακαλίδης Αποστολ., «Στο δρόμο για το σύγχρονο σχολείο», Επιμ. Κώστας Μπλιάντικας, εκδ. Μαρίας-Παιδεία, Θεσσαλονίκη 1987
72. Τσαούσης Δ.Γ., «Η κοινωνία του ανθρώπου», Gutenberg, Αθήνα 1993
73. Τσιμπούκης Κων/νος, «Πως να βοηθήσετε το παιδί σας στο σπίτι και στο σχολείο», Εκδ. ερευνη, Αθήνα 1986
74. Τσουρέκη Δημ., «Σύγχρονη Παιδαγωγική», Αθήνα 1981

- 75.Φαμπρ Ορέλιεν,«Πειραματικό σχολείο -Νέο σχολείο», Μετ. Κυριάκος Κατσιμάνης,εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1986
- 76.Φλούρη Γεωργ. Στυλ. , «Αναλυτικά προγράμματα»,□κδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1983
- 77.Φράγκου Χρήστου, «Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις», Β έκδοση, Gutenberg - παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1985
- 78.Φραγκουδάκη Α., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985
- 79.Χαραλαμπόπουλος Β.Ι., «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», Gutenberg, Αθήνα 1982
- 80.Χόλτ Τζόν, «Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών», Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1979
- 81.Χόλτ Τζών.« Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση», □κδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1980

