Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Α' Τόμος

Επιμέλεια:
Γεώργιος Δ. Καψάλης
Απόστολος Ν. Κατσίκης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΑΝΕΜΟΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΕΛΑΓΟΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΑΜΑΝΟΣ

ΕΚΟΑΙΚΗΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΛΑΓΙΚΗ ΡΟΗ

Τόμος Α'

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Επιμέλεια

Α΄ Τόμος

Γεώργιος Δ. Καψάλης
Απόστολος Ν. Κατσίκης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2002

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Αρ. 8

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Δήμου Γεώργιος, Καθηγητής, Αντιπρύτανης

Μέλη

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής
Καρπόζηλου Μάρθα, Καθηγήτρια
Γαλάνης Γεώργιος, Αναπλ. Καθηγητής
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Αναπλ. Καθηγητής
Κοσσυβάκη Φωτεινή, Αναπλ. Καθηγήτρια
Κατσίκης Απόστολος, Αναπλ. Καθηγητής
Καραφύλλης Γρηγόρης, Αναπλ. Καθηγητής
Βούρη Σοφία, Αναπλ. Καθηγήτρια
Κολέζα Ευγενία, Αναπλ. Καθηγήτρια
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Αναπλ. Καθηγητής

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής

Μέλη

Κατσίκης Απόστολος, Αναπλ. Καθηγητής
Μπρούζος Ανδρέας, Αναπλ. Καθηγητής
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Αναπλ. Καθηγητής
Κώτσης Κων/νος, Επίκ. Καθηγητής
Πλειός Γεώργιος, Επίκ. Καθηγητής
Παππάς Χρήστος, Λέκτορας
Σούλης Σπύρος, Λέκτορας
Μισαηλίδη Πλουσία, Λέκτορας
Πουρνάρη Μαρία, Λέκτορας
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Λέκτορας

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Γούσια Μαρίνα, Ε.Τ.Ε.Π.
Μελά Άννα, Ε.Τ.Ε.Π.
Δάφνου Πέπη, Υποψ. διδάκτορας
Νικολού Ευγενία, Υποψ. διδάκτορας
Ντόκα Αγλαΐα, Υποψ. Διδάκτορας
Πέγκα Σοφία, Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε.
Πιστιόλη Ελένη, Υποψ. διδάκτορας
Τσάκαλης Παναγιώτης, Υποψ. διδάκτορας

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποφάσισε ομόφωνα τη διεξαγωγή του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», αποβλέποντας στην επιστημονική ανάδειξη μιας θεματικής, η οποία αναφέρεται κατεξοχήν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διευρυμένη θεματική του Συνεδρίου οδήγησε στη διαμόρφωση ενός σημαντικού αριθμού επιμέρους ενοτήτων με κεντρικό άξονα το Δημοτικό Σχολείο και γενικότερα την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι ενότητες αυτές αναφέρονται στην Οργάνωση της Παιδαγωγικής διαδικασίας, στον ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού, στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου, στη Φιλοσοφία και τις τέχνες στην εκπαίδευση, στην Ειδική Αγωγή και τη Γλώσσα. Επίσης, παρουσιάζονται ενότητες που αναφέρονται σε θέματα μάθησης και Διδασκαλίας των Μαθηματικών, της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας, των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφικής και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα του Συνεδρίου εμπλουτίζεται από επιμέρους ενότητες για τις εναλλακτικές δυνατότητες μεταρρύθμισης της υπαρκτής διδακτικής πράξης, για τον χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, για τα σχολικά εγχειρίδια, όπως και για τη θέση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο μεγάλος αριθμός των εισηγήσεων μας υποχρέωσε να εκδώσουμε τα Πρακτικά του Συνεδρίου σε δύο τόμους.

Ολοκληρώνοντας, αισθανόμαστε υποχρεωμένοι να ευχαριστήσουμε θερμά την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την οικονομική ενίσχυση που μας παρείχε, καθώς και τους υπόλοιπους χορηγούς του Συνεδρίου.

Ευχαριστούμε, επίσης, τον Πρόεδρο και τα μέλη της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου αντίστοιχα. Ανάλογες θερμές ευχαριστίες ανήκουν σε όλους τους εισηγητές και σε όλους τους συνέδρους για το επίπεδο των εισηγήσεων που παρουσίασαν αλλά και για την ουσιαστική προβληματική που συνδιαμόρφωσαν.

Για την Οργανωτική Επιτροπή

Γεώργιος Δ. Καψάλης
Απόστολος Ν. Κατσίκης

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΕΙΣΗΛΘΕΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Παραπρογραμματικές γνώσεις και προσωπικότητα του μαθητή: παραπρογραμματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μορφή οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Βασική θέση στην παρούσα εισήγηση είναι η παραδοχή ότι η κοινωνικοποίηση, ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα, υπάρχει παντού όπου συντελείται μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο· ακόμη και εκεί που η συμπεριφορά του ατόμου δε συμμορφώνεται με τις προσδοκίες των άλλων. Με την έννοια αυτή, όλες οι εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή από τη σχολική πραγματικότητα, τα οποία σχετίζονται με αξίες, κανόνες, στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές, παίζουν αναμφισβήτητα σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Γύρω από τη θέση αυτή περιστρέφεται και η εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση που επιχειρούμε στη συγκεκριμένη εισήγηση. Στην προσέγγιση αυτή το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και ειδικότερα σ' εκείνες τις πρακτικές του, οι οποίες, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικών διακηρύξεων, οροθετούνται έξω από τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των θεσμικών πλαισίων των κανονιστικών προγραμμάτων του σχολείου.

Έτσι, βασιζόμενοι στα πορίσματα σχετικής έρευνας που διεξαγάγαμε χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την άμεση και συστηματική παρατήρηση, θα παρουσιάσουμε τις πρακτικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες εντάσσονται στο λεγόμενο "παραπρόγραμμα" ή "ανεπίσημο" πρόγραμμα της σχολικής καθημερινότητας.

Η κοινωνικοποίηση, ως διαδικασία και αποτέλεσμα, υφίσταται σε κάθε περίπτωση κατά το μετασχηματισμό του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο. Η ερμηνεία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις σημερινές κοινωνίες, στις οποίες παρατηρείται ραγδαία τεχνολογική, επιστημονική και κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη. Στις κοινωνίες αυτές το άτομο είναι συνεχώς εκτεθειμένο σε πολυάριθμες, πολύπλευρες και απρογραμμάτιστες επιδράσεις, που κατά ένα μεγάλο μέρος χαρακτηρίζονται από αντιφατικά μηνύματα. Με την έννοια αυτήν η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται ως μια αμφίδρομη (αμοιβαία) διαδικασία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Από το ένα μέρος, έχουμε δηλαδή το άτομο, το οποίο αναπτύσσει στρατηγικές (μηχανισμούς και τρόπους δράσης) και έτσι «απαντά» στο κοινωνικό σύστημα ενώ από το άλλο, έχουμε το περιβάλλον, το οποίο αφορά το φυσικό και τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Ο περίγυρος αυτός είναι κοινωνικοπολιτισμικά συμβολισμένος – σημασιοδοτημένος, με βασικούς παράγοντές του την οικογένεια, το σχολείο, τις διά

φορες κοινωνικές ομάδες, την αγορά εργασίας, την εκκλησία, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.ο.κ. Το κάθε περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά γνωρίσματα, που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις πρακτικές, τις κάθε είδους μορφές συμπεριφοράς, τους τρόπους σκέψης, τις προσδοκίες κ.λπ.

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση στο σχολείο ή αλλιώς τη σ χ ο λ ι κ ή κοινωνικοποίηση, την αντιλαμβανόμαστε ως την κατηγορία της κοινωνικοποίησης στην οποία εντάσσεται το σύνολο των επιδράσεων (σκόπιμες ή συνειδητές και μη) με τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για όλες τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά ο μαθητής στη σχολική πραγματικότητα και που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ. Γενικά όλα αυτά αφορούν τη σχολική κοινωνικοποίηση και προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το σχολικό περιβάλλον, μέσα από την ενεργητική αντιμετώπιση του οποίου ο μαθητής διαμορφώνει την προσωπικότητά του, δηλαδή την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, καθώς και πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη.

Η κοινωνική συμβίωση προϋποθέτει έναν ελάχιστο βαθμό συναίνεσης ανάμεσα στα μέλη που την απαρτίζουν. Προϋποθέτει δηλαδή επίγνωση πώς πρέπει να ενεργεί κάποιος σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (περίσταση). Με τον τρόπο αυτόν αποτρέπονται οι «αυθαιρεσίες» στη συμπεριφορά των ανθρώπων και οι σχέσεις τους αποκτούν συνέχεια και διάρκεια. Το ρυθμιστικό αυτόν ρόλο στα διάφορα κοινωνικά συστήματα τον παίζουν οι αξίες και οι κανόνες (FEND, H. 1969: 139, ΝΟΒΑ – ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. 1995: 45).

Με αυτήν την έννοια το σύστημα αξιών μιας κοινωνικής ομάδας αποτελείται από ένα πλέγμα ιδιαίτερων γνωρισμάτων με αξιολογική ταξινόμηση – προτεραιότητα. Για παράδειγμα, άλλοι αποδίδουν βαρύτητα στη συνέπεια, άλλοι στο διάβασμα, άλλοι στη φιλοξενία, άλλοι στην εργατικότητα κ.λπ., ή σε συνδυασμό αυτών (FEND, H. 1969: 140 – 141).

Συνεπώς ο ρόλος της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στον τομέα αυτό είναι πολύ σημαντικός. Σημαντικός, γιατί οι διαδικασίες αυτές συμβάλλουν να αποκτήσει το άτομο εμπειρίες (οικογενειακές, σχολικές κ.λπ.), που προσανατολίζονται στις αξίες αυτές και παράλληλα τις προάγουν. Είναι γνωστό από πορίσματα σχετικών ερευνών (ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. 1994: 56 – 66, PREUSS – LAUSITZ, U. 1994: 459 – 463, ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. 1984: 59 – 65, MÜHLBAUER, K.R. 1995: 348 – 352) ότι άτομα που είχαν εμπειρίες με άσκηση βίας εναντίον τους ή με αυταρχικές μορφές συμπεριφοράς (διαταγές, απαγορεύσεις, απειλές κ.λπ.) διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να συμπεριφέρονται (σκέφτονται) επιθετικά ή να ασκούν τα ίδια βία. Επίσης τα άτομα που είχαν την εμπειρία της οικογενειακής, σχολικής και γενικά κοινωνικής περιθωριοποίησης εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να ασκήσουν τα ίδια βία, προκειμένου να αποκτήσουν υλικά και κοινωνικά αγαθά. Μια άλλη άποψη, η οποία προκύπτει από τα ερευνητικά αυτά πορίσματα, είναι ότι τα άτομα έχουν την τάση να υιοθετούν, στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, την τυποποιημένη εικόνα προσωπικότητας που συνδέεται στενά με τις αξιολογήσεις των άλλων, και περισσότερο με αυτούς που βρίσκονται

σε άμεση και συχνή επικοινωνία – αλληλεπίδραση (π.χ. γονέα, εκπαιδευτικό, συμμαθητή).

Επομένως ο σεβασμός στη ζωή και την προσωπικότητα των άλλων είναι στενά συνδεδεμένος με την εμπειρία ότι η ζωή του παιδιού – σωματικά, ψυχικά, διανοητικά, κοινωνικά – γίνεται σεβαστή, αναγνωρίζεται, έχει αξία. Η αξία «ζωή» γίνεται απόδεκτή, όταν η προσωπική μου ζωή θεωρείται και εκλαμβάνεται ως πολύτιμη. Με άλλα λόγια, όταν οι διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης προσπαθούν να διαμορφώσουν στο μαθητή τέτοιου είδους προσωπικές εμπειρίες, στις οποίες το σχολείο και ο εκπαιδευτικός έμπρακτα σέβονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και γενικά δίνουν πρακτικά δείγματα «γραφής» στην τήρηση και την προαγωγή των κοινωνικών αξιών και κανόνων, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του.

Κάθε κοινωνία ή κοινωνική ομάδα καθιερώνει σε κάθε εποχή εκείνες τις αξίες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξής της και στο είδος των αναγκών της σε μια δεδομένη στιγμή της ιστορικής της εξέλιξης. Αυτό σημαίνει πως ούτε οι αξίες ούτε οι κοινωνικοί κανόνες διατηρούν την ίδια αξία στο χρόνο. Υπάρχουν βέβαια και κανόνες οι οποίοι καταργούνται, ακυρώνονται ή ατονούν ανάλογα με τις ισχύουσες κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις.

Η αξιολογική διαφοροποίηση, ή ενίοτε και η σημαντική ή ολική αλλαγή στο σύστημα αξιών και κανόνων, με σημείο αναφοράς το χρόνο, τις επιστημονικές, τις πολιτικές, τις οικονομικές και γενικά τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις, έπαιξαν και παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό και την υιοθέτηση των σκοπών της αγωγής και γενικά του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού. Για το λόγο αυτόν είναι επιβεβλημένη η «επαγρύπνηση» στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων ή ακόμη η μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτό έχει την ιδιαίτερη σημασία του, δεδομένου ότι το σχολείο, ως δημιούργημα της κοινωνίας, αντανακλά το σύστημα των αξιών, των κανόνων, των προσανατολισμών και των ιδεολογιών που ισχύουν σ' αυτήν. Μέσα από τη σχολική πραγματικότητα μπορούμε να διαπιστώσουμε και αυτό που ισχύει στην κοινωνική πραγματικότητα.

Το οποιοδήποτε δηλαδή νόημα μιας συγκεκριμένης πράξης είναι συνάρτηση του κανόνα που τη ρυθμίζει και του σημασιολογικού πλαισίου στο οποίο ανήκει.

Ειδικότερα, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων πρακτικών προβλημάτων που αφορούν την οργάνωση της τάξης (πειθαρχίας) στη σχολική αίθουσα, δηλαδή την εξασφάλιση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η αλληλεπίδραση την ώρα της διδασκαλίας (του μαθήματος), συνήθως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεσπίζει (δημιουργεί, επιλέγει ή και επινοεί) συγκεκριμένους (ρητούς ή άδηλους) κανόνες, οι οποίοι αναφέρονται:

1. Στην προσέλευση του μαθητή στη σχολική τάξη και στην αποχώρησή του από αυτήν.
2. Στη διατήρηση της θέσης του στην τάξη.
3. Στην αποδοχή της χρονικής διάταξης των γεγονότων.

4. Στη διατήρηση μιας εστίας επικοινωνίας και στην αποφυγή παράλληλης επικοινωνίας.
5. Στην εξασφάλιση υπακοής σε διάφορες άλλες εντολές – υποδείξεις του εκπαιδευτικού.
6. Στην εξασφάλιση αυτονόητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1985: 87, ULICH, K. 1980: 78).

Με αυτήν την έννοια λοιπόν οι αξίες και οι κανόνες αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, δεδομένου ότι προσδιορίζουν τα μέσα και τους στόχους της αγωγής. Ωστόσο, παρά το ρυθμιστικό ρόλο των κανόνων και των αξιών στις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, προκύπτει ένας αριθμός από ερωτήματα, που αφορούν τη μορφή θέσπισης των κανόνων (π.χ. με ή χωρίς τη συμμετοχή του μαθητή), την ιεραρχική (αξιολογική) τους ταξινόμηση, τον τρόπο νομιμοποίησης και εφαρμογής τους και γενικά το πλαίσιο των περιστάσεων (παιδαγωγικό, νομικό, ιστορικό, κοινωνικοπολιτισμικό) στο οποίο εμφανίζονται και υλοποιούνται. Ειδικότερα, αυτό εξαρτάται από το πώς υλοποιεί το σχολείο το ρόλο του ως παιδαγωγικός οργανισμός στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα που ανήκει και από τον τρόπο που ο πρωταγωνιστής του σχολείου, δηλαδή ο εκπαιδευτικός, οργανώνει την επικοινωνία με τους μαθητές του. Με ποιον τρόπο συμπεριφέρεται απέναντί τους, πώς επιλύει τα πρακτικά προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας, ποια κοινωνικοποιητικά μηνύματα εκπέμπει κ.λπ.

Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποτελεί η επικοινωνία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα. Επειδή η γλώσσα είναι ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων, για το λόγο αυτόν αποτελεί και τη βάση της επικοινωνίας.

Δύο από τα βασικά αξιώματα που ισχύουν στην ανθρώπινη επικοινωνία είναι τα ακόλουθα (WATZLAWICK, P. / BEAVIN, J. / JACKSON, D. 1969: 50 – 70.):

1. Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη

Σύμφωνα με αυτήν τη διάσταση, επικοινωνία υπάρχει σε κάθε περίπτωση, όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται το ένα στο άμεσο περιβάλλον του άλλου (π.χ. στον ανελκυστήρα, στην αίθουσα αναμονής, στη στάση του λεωφορείου). Σε μια τέτοια διαπροσωπική σχέση η οποιαδήποτε συμπεριφορά του ενός (ακόμη και η σιωπή) αποτελεί μήνυμα για τον άλλο, δηλαδή στοιχείο επικοινωνίας. Έτσι ο μαθητής στο σχολείο, που αποφασίζει να μη συμμετέχει στο "μάθημα", και ο εκπαιδευτικός, που δεν ασχολείται με κάποιο μαθητή που "ενοχλεί" τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεν μπορούν παρά και οι δύο να στέλνουν μηνύματα.

2. Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου

Εκεί όπου δύο άτομα επικοινωνούν υπάρχει η αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Σύμφωνα με το Watzlawick και τους συνεργάτες του, αυτή η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης, δηλαδή του π ε ρ ι ε χ ο μ έ ν ο υ. Η σχέση

δηλαδή καθορίζει το περιεχόμενο, έτσι ώστε σε μια επικοινωνία η πρώτη να αποτελεί μια μετα-επικοινωνία.

Ο μαθητής στο σχολείο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με αυτά που ισχύουν στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή ότι βρίσκεται σε μια σχέση εξάρτησης από αυτό το περιβάλλον. Αυτό αφορά την εργασιακή, την κοινωνική και γενικά τη μαθητική του συμπεριφορά μέσα και έξω από το σχολείο. Αντιλαμβάνεται λοιπόν ότι η παρουσία του στο σχολείο είναι υποχρεωτική και ότι η συμμετοχή του στις διαδικασίες διδασκαλίας πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένο είδος μάθησης και επίδοσης. Μία άλλη «βασική» υποχρέωση του μαθητή είναι να συμμορφώνεται με τους κανόνες της σχολικής ζωής, σε διαφορετική περίπτωση «διακυβεύει» τη μαθητική του «διαγωγή», που αναγράφεται υποχρεωτικά και εμφανώς στους σχετικούς τίτλους σπουδών. Με άλλα λόγια, στο σχολείο κυριαρχεί η εξουσία του εκπαιδευτικού, που «υποχρεώνει» το μαθητή σε έναν παθητικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός δίνει, ο μαθητής δέχεται. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει (μιλάει), ο μαθητής διδάσκεται (ακούει). Το σχολείο ορίζει, ο μαθητής εκτελεί (ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1986: 130 – 133). Δηλαδή ο μαθητής διαβιώνει κάτω από συνθήκες «πειθαρχείου». Υποχρεώνεται να κάθεται ήσυχα και ακίνητα για πολλή ώρα και γενικά να συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε **να** μην παρεμβάλλονται προσκόμματα στη διδασκαλία. Διδάσκεται να δέχεται την πειθαρχία που επιβάλλει το σχολείο. Δεν ενθαρρύνεται να εκδηλώσει την προσωπικότητά του, ούτε να αισθάνεται υπεύθυνος για τις πράξεις του. Γίνεται σαφές λοιπόν ότι το σχολείο μαθαίνει το μαθητή όχι να ελευθερώνεται, αλλά να υποτάσσεται (NEIL (ΝΗΛ), Α. 1972: 216 – 225, ΤΕΡΛΕΞΗΣ, Π. 1975: 156 – 159).

Αντιλαμβάνεται λοιπόν ο μαθητής ότι στο σχολικό περιβάλλον κάθε λόγος, κάθε ενέργεια και κάθε πράξη έχουν τη σημασία τους, αποτελούν δηλαδή μήνυμα για τον «άλλο» (απέναντι). Σχεδόν τα πάντα στο χώρο του σχολείου είναι *νοηματοδοτημένα,* το κάθε τι έχει τη σημασία του. Πριν ακόμη η διδακτέα ύλη φθάσει στη συνείδηση του μαθητή, φθάνουν πολλά άλλα πράγματα. Ενδεχομένως να μην είναι καθόλου απίθανο να συναντήσει κανείς αποφοίτους πρωτοβάθμιου ή ακόμη και δευτεροβάθμιου σχολείου που δεν έχουν μάθει η Βέροια τίνος νομού είναι πρωτεύουσα.

Αυτά και ένα πλήθος από άλλα συνιστούν ένα κοινότοπο κωδικό σύστημα επικοινωνίας με το οποίο κοινωνικοποιούνται, δηλαδή το οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, μέσα αλλά και έξω από την προσφορά της «υποχρεωτικής» διδακτέας ύλης (του επίσημου αναλυτικού προγράμματος). Είναι η λεγόμενη «λανθάνουσα» γνώση, που ο μαθητής κατέχει ή οφείλει να κατέχει και η οποία δεν έχει άμεση σχέση με τη «γνώση» που αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της διδασκαλίας και γενικά της διδακτέας ύλης. Είναι η «γνώση» που σχετίζεται περισσότερο με αξίες, κανόνες, παραδοχές, στάσεις και πρακτικές που εφαρμόζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας. Και μάλιστα ένας ικανός αριθμός κανόνων (οι λεγόμενοι άδηλοι) απότελεί δημιούργημα και επινόηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος, έχοντας να αντιμετωπίσει ασαφείς (γενικούς) κανόνες ή έλλειψη αυτών, προσπαθεί να ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο τη σχολική πραγματικότητα. Όλα αυτά συνιστούν την κοινωνική μάθηση, δηλαδή αυτή στην οποία αντανακλώνται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που ισχύουν στη σχολική πραγματικότητα. Είναι το «πραγματικό», το «αληθινό» πρόσωπο του

σχολείου, αυτό που αποκαλύπτεται μέσα από την υπαρκτή πραγματικότητα, και όχι τόσο αυτό που διακηρύσσεται στις «ρητορικές» προδιαγραφές. Είναι δηλαδή όλα αυτά με τα οποία «εξοικειώνεται» («εθίζεται») ο μαθητής στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου. Είναι ο τρόπος που το σχολείο και ο εκπαιδευτικός ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν τον ίδιο το μαθητή ως προσωπικότητα. Για παράδειγμα, είναι ο τρόπος διαπραγμάτευσης μιας σύγκρουσης, ο τρόπος που ερμηνεύονται και επιβάλλονται οι κυρώσεις, ο τρόπος επικοινωνίας με το μαθητή κ.λπ.

Είναι τα περισσότερα από αυτά που ανήκουν στο λεγόμενο «ανεπίσημο», «άδηλο», ή «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο εντάσσονται οι σχολικοί κανόνες, οι σχολικές πρακτικές και γενικά η καθημερινή σχολική πραγματικότητα και με το οποίο πρόγραμμα πρέπει να «εξοικειωθούν» εκπαιδευτικοί και μαθητές, εφόσον «επιθυμούν» να τερματίσουν την πορεία τους μέσα στον οργανισμό που λέγεται σχολείο, χωρίς μεγάλες βλάβες (ZINNECKER, J. 1975:29). Με την έννοια αυτήν το «ανεπίσημο» αναλυτικό πρόγραμμα ή, όπως αλλιώς αποκαλείται «παραπρόγραμμα» (ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. 1986: 139 – 143), περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής στα πλαίσια επίδρασης διάφορων σχολικών περιστάσεων, που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας. Ως τέτοιες «ανεπίσημες» επιδράσεις νοούνται η εσωτερική οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας, ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, η διάθεση του χρόνου, η ιεράρχηση των μαθημάτων, οι κοινωνικές διακρίσεις ανάλογα με τις επιδόσεις, η στρατηγική διδασκαλίας, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των εξετάσεων κ.λπ.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η κοινωνική μάθηση συναρτάται με όλα αυτά που απαρτίζουν τα κοινωνικά γνωρίσματα του σχολείου και τα οποία παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αποκτήσει και να διαμορφώσει μια άλλη κοινωνική ταυτότητα, αυτή του μαθητή συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Έτσι ως *κοινωνική μάθηση* εννοούμε τη μάθηση που συντελείται στη διάρκεια της συμμετοχής του μαθητή στη σχολική ζωή, δηλαδή μέσω της ερμηνείας του ρόλου του ως μαθητή στο πλαίσιο οποιασδήποτε σχολικής πρακτικής πέρα από τη διδασκαλία (ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1985: 76). Η συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες σημαίνει συμμετοχή στην επικοινωνία, μέσα από την οποία αποκτά αντίληψη του εαυτού του και των άλλων και μέσα από την οποία παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής. Η συμμετοχή στις σχολικές πρακτικές δεν είναι αυθαίρετη ούτε τυχαία, αλλά βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές και σε συγκεκριμένους κανόνες, τους οποίους ο μαθητής μαθαίνει να τηρεί και να αξιώνει την τήρησή τους από τους άλλους.

Με την έννοια αυτήν η κοινωνική μάθηση είναι ευρύτερη έννοια από εκείνη της *ακαδημαϊκής (διδασκαλικής) μάθησης*, δηλαδή εκείνης που συντελείται στα πλαίσια της διδασκαλίας. Η κοινωνική μάθηση δεν είναι τμήμα της επίσης προσδιορισμένης διδακτέας ύλης, αλλά συνδέεται μαζί της από το γεγονός ότι η πρακτική μέσα από την οποία προωθείται η διδακτέα ύλη και γενικά η ακαδημαϊκή μάθηση διαμορφώνει προϋποθέσεις για την εμφάνιση και δημιουργία της κοινωνικής μάθησης. Συνεπώς, ο μαθητής στο σχολείο μαθαίνει να κινείται και να συμμετέχει ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα μάθησης. Το πρώτο αφορά τα διδακτικά περιεχόμενα και τη μάθηση που προκύπτει απ' αυτά (ακαδημαϊκή μάθηση). Το δεύτερο αφορά τη σχέση του με τους άλλους

και τη μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή του στην αλληλεπίδραση στα πλαίσια αυτής της σχέσης (κοινωνική μάθηση). Δηλαδή τη μάθηση που δε διδάσκεται ούτε από κείμενα – διδακτικά μέσα- ούτε από εκπαιδευτικούς ως κοινωνική συμπεριφορά (τρόποι στυμπεριφοράς), αλλά αναφέρεται στο αποκαλούμενο ανεπίσημο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1985: 76-77, ZINNECKER, J. 1975: 197-198, KRON, F. 1989: 57).

Μεθοδολογία της έρευνας

Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι παραπρογραμματικές πρακτικές, που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στη σημερινή σχολική πραγματικότητα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε επιλεκτικά μερικά ερευνητικά δεδομένα που συνδέονται με τις ακόλουθες πρακτικές:

1) Συμμόρφωση του μαθητή με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού
2) Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή
3) Χειραγώγηση του μαθητή
4) Περιθωριοποίηση του μαθητή
5) Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή
6) Επιβολή κυρώσεων

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης, η οποία επιτρέπει την απευθείας καταγραφή κάθε πραγματικής πληροφορίας που αναφέρεται στις μορφές δράσης των παρατηρούμενων αντικειμένων, δηλαδή στις "φυσικές" (αυθόρμητες), άμεσες και τυπικές μορφές συμπεριφοράς τους, χωρίς να συμμετέχει σ' αυτές ο παρατηρητής. Η παρατήρηση ήταν φανερή και το παρατηρούμενο αντικείμενο, δηλαδή ο εκπαιδευτικός, είχε γνώση της διαδικασίας.

Το ερευνητικό δείγμα, που επιλέχτηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, αποτέλεσαν 107 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 59 ήταν γυναίκες και οι 48 άνδρες. Η έρευνα διεξήχθη στη διάρκεια του σχολικού έτους 1997/98.

Συμπερασματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ξεκινώντας τη συμπερασματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ερμηνεία των πρακτικών συνδέεται απαραίτητα με την εκάστοτε περίσταση. Τούτο σημαίνει ότι οι διερευνώμενες πρακτικές συναρτώνται με τους προσανατολισμούς του σχολείου, τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του, την ποσότητα της διδακτέας ύλης, το περιεχόμενο και γενικά την υπόσταση των διδασκόμενων μαθημάτων και βεβαίως εξαρτώνται και από τις επιλογές του υπευθύνου της παιδαγωγικής επικοινωνίας, δηλαδή του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η σχολική καθημερινότητα φαίνεται να σηματοδοτείται από παραπρογραμματικές πρακτικές, με περιεχόμενο αυταρχικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα και σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που θα παρουσιάσουμε στην παρούσα εισήγηση, επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Πίνακας 1: ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΠΑΡΑΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

1. Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	5,75%
2. Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή	38,93%
3. Χειραγώγηση του μαθητή	4,71%
4. Περιθωριοποίηση του μαθητή	14,27%
5. Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή	1,26%
6. Επιβολή κυρώσεων	4,87%

Όπως παρατηρούμε είναι διακριτή η υπεροχή της πρακτικής που σχετίζεται με τον "έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή" (38,93%). Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει μία μορφή κυριαρχικού συγκεντρωτισμού, περιοριστικής δραστηριοποίησης και ασφυκτικής καθοδήγησης του μαθητή στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, η οποία, σύμφωνα με τα παιδαγωγικά δέοντα, όφειλε να είναι περισσότερο συμμετοχική.

Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό της "περιθωριοποίησης του μαθητή" (14,27%), μια πρακτική που συντελείται με δεσμευτικούς επικοινωνιακούς όρους, με τη διακοπή της εργασίας του μαθητή και με τη μονομερή αφαίρεση και απόδοση του λόγου του. Παράμετροι δηλαδή που μειώνουν τη δυνατότητα ενεργοποίησης του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Αξιοπρόσεκτα επίσης ποσοστά συγκεντρώνουν και οι πρακτικές που φανερώνουν απαίτηση για συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, τάση για χειραγώγηση του μαθητή, καθώς και για επιβολή κυρώσεων στο μαθητή.

Περίπου η ίδια εικόνα διαμορφώνεται και από τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν τις παραπρογραμματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (βλ.πίνακες 2 &3 αντίστοιχα).

Πίνακας 2: ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΠΑΡΑΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

1. Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	6,15%
2. Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή	31,42%
3. Χειραγώγηση του μαθητή	3,80%
4. Περιθωριοποίηση του μαθητή	15,35%
5. Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή	1,58%
6. Επιβολή κυρώσεων	5,18%

Πίνακας 3: ΛΥΚΕΙΟ
ΠΑΡΑΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

1. Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	5,62%
2. Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή	26,23%
3. Χειραγώγηση του μαθητή	1,94%
4. Περιθωριοποίηση του μαθητή	20,28%
5. Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή	1,47%
6. Επιβολή κυρώσεων	2,24%

Απομονώνοντας τις δύο ποσοτικά υπερέχουσες πρακτικές, δηλαδή τον "έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή" και την "περιθωριοποίηση του μαθητή", επιχειρούμε στη συνέχεια μία συγκριτική αντιπαραβολή της ποσοστιαίας διακύμανσής τους στο Δημοτικό - Γυμνάσιο – Λύκειο (βλ. πίνακα 4). Έτσι και σε ό,τι αφορά την πρώτη πρακτική έχουμε:

Πίνακας 4: Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή - Περιθωριοποίηση του μαθητή

ΔΗΜΟΤΙΚΟ	38,93%	14,27%
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	31,42%	15,35%
ΛΥΚΕΙΟ	26,23%	20,28%

Η συγκεκριμένη πρακτική εμφανίζεται με μεγαλύτερο ποσοστό στο Δημοτικό Σχολείο, γεγονός που προφανώς συναρτάται με τις αντικειμενικές καταστάσεις και τις αποκτημένες εκπαιδευτικές νοοτροπίες της συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας. Όπως γνωρίζουμε, η ηλικία των μαθητών του Δημοτικού αυτή καθαυτήν συνδέεται άμεσα με αυξημένη ανάγκη κινητικότητας, ενδιαφέρον για αναζήτηση και διερεύνηση με λεκτικούς ή μη τρόπους, συχνή εξωτερίκευση πηγαίου αυθορμητισμού και συχνά με εκδηλώσεις συναισθηματικής χροιάς και προέλευσης. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι ρυθμοί της ηλικίας αυτής δεν εναρμονίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις απαιτήσεις και τα πλαίσια του σχολικού κανονιστικού πλαισίου, που είναι δομημένο με βάση την ενήλικη λογική και πρακτική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συμπεριφορές των μαθητών, ενίοτε, να ερμηνεύονται ως παρεκκλίνουσες και μη συμβατές με αυτό. Με αφετηρία επομένως την παγιωμένη νοοτροπία ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν το μικρό μαθητή ανώριμο και συγχρόνως πρόσφορο αποδέκτη ρυθμιστικών παρεμβάσεων, δικαιολογείται η εμφάνιση της τάσης για έλεγχο της συμπεριφοράς στη βαθμίδα αυτή.

Στο Γυμνάσιο, η συγκεκριμένη πρακτική, εμφανίζεται με ένα χαμηλότερο αλλά εξίσου υψηλό ποσοτικό μέγεθος (31,42%). Εκτιμούμε ότι στη βαθμίδα αυτή ο «έλεγχος της συμπεριφοράς» αποσκοπεί να οδηγήσει το μαθητή περισσότερο στην "απομάθηση" (αποβολή) όσων "παιδικών" συμπεριφορών μεταφέρονται από το Δημοτικό, με απώτερο σκοπό την προετοιμασία για το πιο "ενήλικο" περιβάλλον του Λυκείου.

Ωστόσο και στο Λύκειο, το ποσοστό της πρακτικής αυτής, παρόλο που είναι χαμηλότερο από τα αντίστοιχα ποσοστά του Δημοτικού και του Γυμνασίου, δεν υπο-

λείπεται καθοριστικά, ώστε να μας οδηγήσει σε συμπεράσματα που θα αναδείκνυαν τις δημοκρατικές - παιδοκεντρικές προσεγγίσεις. Συνεπώς, εκτιμούμε ότι η παρατηρούμενη μείωση ποσοστού συναρτάται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας των μαθητών του Λυκείου, οι οποίοι δεν γίνονται εύκολα, ανώδυνα και ανεκτικά αποδέκτες ελεγκτικών παρεμβάσεων.

Συνεχίζοντας με τη δεύτερη πρακτική, που αφορά την «περιθωριοποίηση του μαθητή», το πρώτο που παρατηρούμε είναι η αύξουσα τάση της σε σχέση με τις σχολικές βαθμίδες, γεγονός αντιστρόφως ανάλογο με την πρακτική του «ελέγχου», στην οποία η αντίστοιχη πορεία της είναι φθίνουσα.

Εκτιμούμε ότι η διαφορετική αυτή εικόνα αυξομείωσης δεν είναι τυχαία. Ο μεν «έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή», ως πρακτική, εφαρμόζεται πιο εύκολα στο Δημοτικό Σχολείο όπου ο μικρός μαθητής είναι πιο «υπάκουος» στις διαταγές, εντολές, απαγορεύσεις και οδηγίες που δέχεται. Η δε «περιθωριοποίηση του μαθητή», στην πραγμάτωσή της, είναι μια πιο εκλεπτυσμένη πρακτική αυταρχικού περιεχομένου, δεδομένου ότι, κατά κάποιο τρόπο, «νομιμοποιείται» ή υποβοηθείται από την ακολουθούμενη διαδικασία της διδασκαλίας. Πιθανόν για αυτό η εφαρμογή της στο Λύκειο να είναι πιο ανώδυνη για τον εκπαιδευτικό απ' ό,τι εκείνη του «ελέγχου».

Έτσι και σε σχέση με το Δημοτικό Σχολείο η πρακτική αυτή συγκεντρώνει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, ικανό να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει και εφαρμόζεται, μειώνοντας τα περιθώρια του μαθητή για αυτοδύναμη ενεργοποίησή του στην παιδαγωγική επικοινωνία τόσο στις διδακτικές όσο και στις ευρύτερες κοινωνικές περιστάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το ποσοστό που αφορά την «περιθωριοποίηση του μαθητή» στο Γυμνάσιο, όπου η οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών αρχίζει να εντατικοποιείται και να διαφοροποιείται, παρατηρούμε ότι αυξάνει.

Αναφορικά με το Λύκειο, διαπιστώνουμε να παρουσιάζεται μία αισθητή διαφορά σε σχέση με τις άλλες δύο βαθμίδες. Στο Λύκειο, που «έχει καθιερωθεί» πια ως χώρος προετοιμασίας των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθησιακές διαδικασίες εκδηλώνονται με περισσότερη εξετασιοκεντρική μορφή. Η υλοποίηση του προσανατολισμού αυτού, ευνοεί τη μονομερή ανάθεση και αφαίρεση του λόγου στο μαθητή, τη διακοπή της εργασίας του, τον αποκλεισμό του από την επικοινωνία ή και την απόβολή του από την τάξη, δηλαδή ενέργειες που στοιχειοθετούν την πρακτική της «περιθωριοποίησης».

Γενικότερα και στα όρια του χρόνου που έχουμε στη διάθεσή μας, τα ευρήματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα εκδηλώνονται παραπρογραμματικές πρακτικές αυταρχικού περιεχομένου τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πρακτικές αυτές συναρτώνται προφανώς με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, το εύρος της διδακτέας ύλης, την καθοδηγούμενη διδακτική μεθοδολογία της, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και σε έναν σημαντικά αξιοσημείωτο βαθμό με τις παιδαγωγικές επιλογές του εκπαιδευτικού.

Η παιδαγωγική σημασία των παραπρογραμματικών πρακτικών αυταρχικού περιεχομένου είναι ότι τέτοιου είδους διαδικασίες «εξοικειώνουν» το μαθητή με συγκεκρι-

μένο τρόπο σκέψης και δράσης και επομένως τον καθιστούν ευάλωτο στη συμμορφωτική στάση, στην επιθετικότητα και τελικά σε πλασματική κοινωνική συμπεριφορά. Αναμφίβολα, τέτοιες μορφές συμπεριφοράς δε διευκολύνουν ούτε τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά ούτε την ειρηνική, δημοκρατική και δημιουργική συμβίωση των ατόμων στις σημερινές κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και γενικά πολιτισμικό πλουραλισμό. Αντίθετα, οι ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολείου, προκειμένου να αναδειχθεί ο παιδαγωγικός σκοπός του. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ρυθμίζει και να επιλύει τα ατομικά και κοινωνικά του ζητήματα, χωρίς να ματαιώνονται τόσο οι δικές του προσδοκίες όσο και των διάφορων κοινωνικών τομέων και θεσμών. Τούτο σημαίνει παιδαγωγικά ότι το σχολείο, μέσα από το έργο του εκπαιδευτικού, προσδοκά να διαμορφώσει στο μαθητή μια προσωπικότητα με ισχυρή αυτοαντίληψη, μια προσωπικότητα δημοκρατική, αυτόνομη και χειραφετημένη, που εκδηλώνεται στα διάφορα ατομικά και κοινωνικά θέματα με υπευθυνότητα, συνέπεια, κριτική ικανότητα, πολιτισμική ανεκτικότητα, συναισθηματική και ορθολογική ευαισθησία, με ικανότητα αντίστασης, όταν χρειαστεί, στις κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις και τελικά με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη.

Βιβλιογραφία

Γκότοβος, Α.Ε. (1985). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.

Fend, H. (1969). Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz.

Kron, F. (1989). Grundwissen Pädagogik. München: Ehrerwirth.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986). «Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα», στο Γκότοβος, Α./ Μαυρογιώργος, Γ./Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, σσ. 135-145. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Mühlbauer, K.R. (1995). Κοινωνικοποίηση – Θεωρία και έρευνα (μτφρ. Δημοκίδης, Δ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης Α.Ε.

Neil (Νηλ), A. (1972). Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης (μτφρ. Λάμπρου, Κ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1995). Κοινωνικοποίηση – Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.

Preuss – Lausitz, U. (1994). "Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule". In *Die Deutsche Schule,* H. 4, S. 457-468.

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τερλεξής, Π. (1975). Πολιτική κοινωνικοποίηση – Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου. Αθήνα: Gutenberg.

Ulich, K. (1980). Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens München – Wien – Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Watzlawick, P. / Beavin, J. / Jackson, D. (1969). Menschliche Kommunikation – Formen, Strö-Rungen, Paradoxien. Bern – Stuttgart – Toronto: Hans Huber.

Zinnecker, J. (1975). Der heimliche Lehrplan. Weinheim – Basel: Beltz.

Παιδαγωγική σχέση και σχολική μάθηση. Διάδραση ή απόδραση;

Δανάη Βαϊκούση, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι λίγες οι καταγγελίες για τις ομοιόμορφες και ισοπεδωτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που παρατηρούνται στα σχολεία και για το ρόλο τους στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Υπογραμμίζεται, ότι «... η τυπική προσήλωση στην ισότητα και η ομοιομορφία είναι που παγιώνει, αν δεν επιδεινώνει τις ανισότητες» (Charlot B., 1992). Στην Ελλάδα, οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής διαμέσου του σχολείου (κυρίως των Bourdieu και Passeron) έχουν αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου και στην Ελλάδα (Μυλωνάς Θ., 1982 κ.ά.). Όμως, η διερεύνηση του *πώς* παγιώνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες *μέσα* στις σχολικές τάξεις, δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει τους ερευνητές στον ίδιο βαθμό, παρά το γεγονός ότι ήδη υπάρχουν σημαντικές έρευνες, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Στην εργασία μας, θα δείξουμε ότι μέσα στη σχολική τάξη διαμορφώνονται και λειτουργούν δύο δίκτυα επικοινωνίας, το κύριο και το παράλληλο, μέσα στα οποία εμπίπτουν δύο διαφορετικές, ποιοτικά παιδαγωγικές σχέσεις. Συγκεκριμένα θα δείξουμε ότι οι παιδαγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις δεν είναι ομοιόμορφες, και ότι διαμορφώνονται ανάλογα με τη σχολική συμπεριφορά του κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, θα δείξουμε ότι οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται στους μαθητές ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισής τους στους στόχους του σχολείου. Απορρίπτουν τους «κακούς» μαθητές σε κάθε ευκαιρία, ενώ αντίθετα ενισχύουν τους «καλούς» μαθητές με συνεχείς επαίνους. Παράλληλα ενσωματώνουν τις οποιεσδήποτε παρεμβάσεις των καλών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με θετικό τρόπο, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με τις παρεμβάσεις των κακών μαθητών.

Η αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών εξετάσθηκε στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

Τα σχολεία στα οποία έγινε η έρευνα είναι δύο δημοτικά σχολεία του Δήμου Αχαρνών και δύο δημοτικά σχολεία του Δήμου Πεύκης. Συνολικά μελετήσαμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές δώδεκα δασκάλων, χρησιμοποιώντας ειδικό πίνακα παρατήρησης. Επίσης καταγράψαμε τις απόψεις τους με ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις.

Οι συμπεριφορές των δασκάλων που καταγράφηκαν στον ειδικό πίνακα παρατήρησης αφορούσαν τους δύο πρώτους (Π) ως προς την επίδοση μαθητές και τους δύο τελευταίους (Τ). Επιπλέον κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στις σχολικές τάξεις, κρατήσαμε ημερολόγιο εργασίας, για τον εμπλουτισμό των δεδομένων της έρευνας. Οι ειδικότερες κατηγορίες που επιλέξαμε για να εξετάσουμε τις συμπεριφορές των δασκάλων είναι:

i. απορρίπτει τον μαθητή,
ii. επαινεί το μαθητή,
iii. ενσωματώνει την παρέμβαση του μαθητή.

Διευκρινίζουμε, ότι με την κατηγορία ενσωματώνει, εννοούμε ότι ο δάσκαλος εντάσσει και αξιοποιεί παρεμβάσεις των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του διδακτικού στόχου.

1. Σχετικές έρευνες

Στην Ελλάδα έχουν εκπονηθεί σχετικά λίγες έρευνες και μελέτες στον χώρο της παραπάνω θεματικής. Οι κυριότερες απ' αυτές αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και στα χαρακτηριστικά του, καθώς και στις ιδιότητες που πρέπει να διαθέτει (Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα, 1984, διδακτορική διατριβή) στην κοινωνική προέλευση και την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, στα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματός τους (Δημητριάδου Κ., 1982, Βάμβουκας Μ., 1982), στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και την επαγγελματική τους θέση μέσα στο σχολικό μηχανισμό (Μουχάγιερ Χ.Σ., 1985, Πυργιωτάκης Ι., 1992), στην εικόνα που έχει ο δάσκαλος για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και το ρόλο του (Φρειδερίκου Α., Φολέρου Φ. 1991).

Σε ότι αφορά ειδικά την μελέτη και έρευνα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, αναφέρουμε την έρευνα της Μ. Ευσταθιάδου-Καραγεωργάκη που αποτελεί μια δοκιμαστική εφαρμογή του συστήματος του Flanders στην ελληνική πραγματικότητα (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι διάφοροι παράγοντες - όπως η οικονομική και κοινωνική προέλευση των μαθητών, η ηλικία τους καθώς και το περιεχόμενο του μαθήματος και η διάρκειά του - διαμορφώνουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών (Ευσταθιάδου-Καραγεωργάκη Μ., 1985).

Για τη συγκεκριμένη θεματική υπάρχει επίσης η πολύχρονη και εις βάθος μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών από τον Αλ. Κοσμόπουλο.

Στη μελέτη αυτή, η έμφαση δίνεται κυρίως στη σχεσιοδυναμική και προσωποκεντρική διάσταση αυτής της αλληλεπίδρασης, εστιάζοντας και εμβαθύνοντας στο προσωπικό βίωμα των δύο μερών αυτής τη σχεσιο-δυναμικής κατάστασης και στην παιδαγωγική και αναπτυξιακή του σημασία, τόσο για το παιδί-μαθητή, όσο και για τον ενήλικο-εκπαιδευτικό.

Στα Ιωάννινα, έγινε από τον Γ. Μαυρογιώργο (1984) έρευνα με στόχο την επισήμανση διαδικασιών και πρακτικών κοινωνικής διάκρισης-επιλογής, έτσι όπως αυτές καταγράφονται κατά τη διεξαγωγή της καθημερινής διδασκαλίας, σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων με έξι τμήματα, στα οποία φοιτούσαν 172 συνολικά μαθητές και δίδασκαν 6 δάσκαλοι. Η υπόθεση εργασίας ήταν, ότι η συχνότητα με την οποία διάφοροι μαθητές παίρνουν το λόγο την ώρα του μαθήματος, σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοσή τους.

Το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας δεν προκύπτει ένα κοινό και ενιαίο μοτίβο παιδαγωγικής και διδακτικής όσον αφορά το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται, το είδος της σχολικής εργασίας που επιτελείται και το είδος ελέγχου που επιβάλλεται. Δηλαδή, με μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης αναπτύσσεται διαφορετική παιδαγωγική και διδακτική σχέση.

Στη μελέτη του Θ. Γκότοβου (1990) «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση», διερευνάται το φαινόμενο της κοινωνικής μάθησης και αναλύονται συγκεκριμένα παραδείγματα

παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα στη σχολική τάξη, με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Η ουσιαστική συμβολή των παραπάνω μελετών, στην επιστημονική διερεύνηση των κοινωνικό-επαγγελματικών χαρακτηριστικών και του ρόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, δεν αναιρεί τη διαπίστωση ότι απαιτείται η ανάπτυξη της έρευνας στο πεδίο αυτό, προκειμένου να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα και τεκμηριωμένα πορίσματα, που θα συμβάλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των δασκάλων και στη διεκδίκηση των προϋποθέσεων της.

2. Εμπειρικά δεδομένα

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρήσαμε ότι ο δάσκαλος επαινεί ή αντίθετα απορρίπτει και επιπλήττει τους μαθητές, είτε για την επίδοσή τους στο μάθημα είτε για τη συμπεριφορά τους στην τάξη.

Επιλέξαμε να παρατηρήσουμε συστηματικά και να καταγράψουμε ποσοτικά πόσες φορές απορρίπτει και πόσες φορές επαινεί τους δυο καλύτερους μαθητές (μαθητές Π) και τους δύο πιο αδύνατους (μαθητές Τα), με κριτήριο τη βαθμολογία τους, και πόσες φορές ενσωματώνει τις παρεμβάσεις τους στη μαθησιακή διαδικασία..

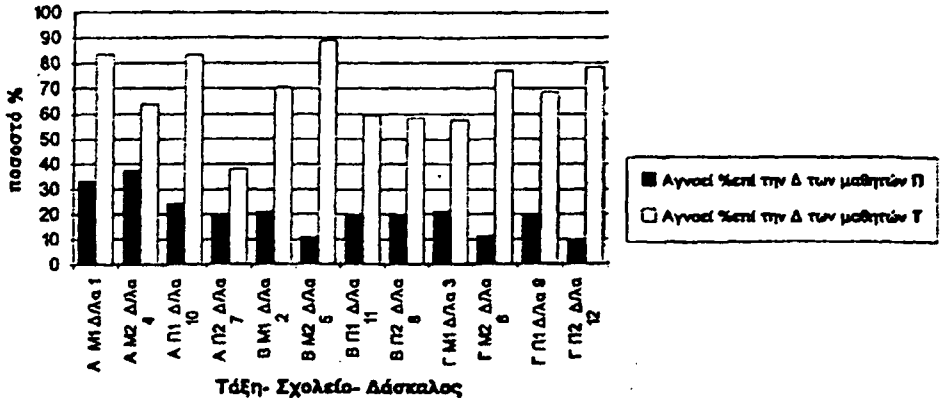
Τα ποσοστά που προέκυψαν παρατίθενται στον **πίνακα 1** και είναι εξαιρετικά εύγλωττα. Τα ποσοστά απόρριψης των μαθητών Τ είναι συντριπτικά υψηλότερα απ' αυτά των μαθητών Π (βλ. σχεδιάγραμμα 1), και αντίστοιχα τα ποσοστά επαίνου συντριπτικά χαμηλότερα (βλ. σχεδιάγραμμα 2).

Πίνακας 1
Αλληλεπίδραση δασκάλου με μαθητές στόχους

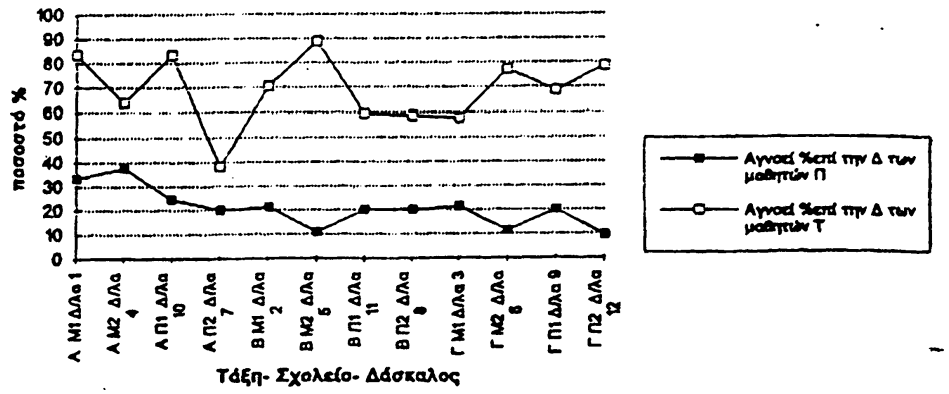
	ΑΠΟΡΡΙΠΤΕΙ ποσοστό επί του συνόλου παρατ. %		ΕΠΑΙΝΕΙ ποσοστό επί του συνόλου παρατ. %		ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ποσοστό επί του συνόλου των παρεμβάσεων των μαθητών-στόχων %	
	Π	Τ	Π	Τα	Π	Τ
Δ/λα 1	19,4	80,5	100,0	0,0	43,0	25,0
Δ/λα 2	25,0	75,0	83,0	16,6	83,0	41,6
Δ/λα 3	12,9	87,0	90,0	10,0	52,4	30,7
Δ/λα 4	27,2	72,7	71,4	28,5	42,0	20,8
Δ/λα 5	10,5	89,4	85,7	14,2	38,0	17,6
Δ/λα 6	10,3	89,6	80,0	20,0	48,4	11,7
Δ/λα 7	29,6	70,4	61,4	38,6	21,4	14,2
Δ/λα 8	18,9	81,8	83,3	16,6	33,3	6,2
Δ/λα 9	38,4	61,5	70,0	30,0	60,6	33,3
Δ/λα 10	25,0	75,0	78,9	21,1	75,8	48,1
Δ/λα 11	14,9	85,7	80,0	20,0	28,6	14,7
Δ/λα 12	16,6	83,3	78,5	21,4	61,2	30,0

Οι συμπεριφορές αυτές ενδεχομένως να είναι αναμενόμενες, δεδομένου ότι και οι συμπεριφορές των μαθητών-στόχων πολύ συχνά ήταν τέτοιες, που προκαλούσαν την απόρριψη ή τον έπαινο. Όμως, στο ημερολόγιο παρατήρησης που συμπληρωνόταν καθημερινά, κατά τη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης στις τάξεις, έχουν καταγραφεί πολλές περιπτώσεις που **για το ίδιο γεγονός** ο μαθητής Π έχει δεχτεί επιεικη σχόλια και ο μαθητής Τ επίπληξη ή απειλή.

Σχεδιάγραμμα 5. : Ο Δάσκαλος αγνοεί τις δραστηριότητες Δ (δραστηριότητες μαθητών εκτός πλαισίου) των μαθητών-στόχων



Σχεδιάγραμμα 5΄: Ο Δάσκαλος αγνοεί τις δραστηριότητες Δ (δραστηριότητες μαθητών εκτός πλαισίου) των μαθητών-στόχων



Σε περίπτωση, για παράδειγμα, αμέλειας σχολικής υποχρέωσης (ορισμένοι μαθητές είχαν ξεχάσει το Ανθολόγιο), καταγράφηκαν οι εξής διάλογοι:

- Ο δάσκαλος προς το μαθητή Π:

«Καλά δεν έγινε και τίποτα, γιατί στεναχωριέσαι;».

(παίρνει ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη και του το δίνει)

- Προς το μαθητή Τ:

«Θάθελα νάξερα γιατί έρχεσαι στο σχολείο. Μόνο για να με ενοχλείς;
Μήπως και να τόχεις το βιβλίο τι θα'κανες;
Άχρηστο σου είναι»

(Γ΄τάξη Μ1).

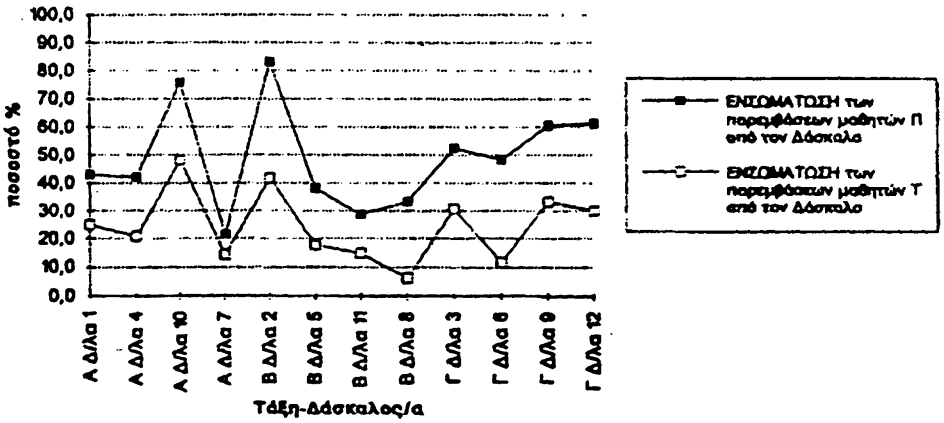
Προσθέτουμε, επίσης, ότι για τις **σωστές παρεμβάσεις** τους οι καλοί μαθητές εισπράττουν πάντοτε επαίνους, ενώ αντίθετα οι κακοί μαθητές πολλές φορές αντιμετωπίζουν την ειρωνεία ή την δυσπιστία του δασκάλου (π.χ. «μόνος το σκέφτηκες αυτό;» ή «πώς τόπαθες και είπες κάτι σωστό;» κ.ο.κ.).

Για τις λανθασμένες παρεμβάσεις τους οι καλοί μαθητές, τις περισσότερες φορές, αντιμετωπίζονται με επιείκεια από το δάσκαλο (π.χ. «μπερδεύτηκες λιγάκι . . .», ή «είμαι σίγουρη πως αν το σκεφτείς λίγο χωρίς να βιάζεσαι θα το βρεις . . .»). Αντίθετα, οι κακοί μαθητές για τις λανθασμένες παρεμβάσεις τους σχεδόν πάντα εισπράττουν ειρωνείες και επιπλήξεις (π.χ. «Έχεις πάρει φόρα και λες τη μια σαχλαμάρα μετά την άλλη. Πρόσεχε λοιπόν», ή «Όλα λάθος μου τα λες και όλα λάθος μου τα κάνεις», «Είσαι τεμπέλης γι' αυτό δεν διαβάζεις. Όποιος δεν διαβάζει λέει άλλα άντ' άλλων. Κατάλαβες;»

Γενικά, οι παρεμβάσεις των καλών μαθητών ενσωματώνονται από τον δάσκαλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. σχεδιάγραμμα 3) σε αισθητά μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις παρεμβάσεις των τελευταίων μαθητών. Βέβαια η διαφορά αυτή πιθανότατα να οφείλεται στο γεγονός ότι οι παρεμβάσεις των μαθητών Π είναι σωστές και γι' αυτό αξιοποιήσιμες μαθησιακά. Είναι δυνατόν, όμως, και οι λανθασμένες παρεμβάσεις να είναι αξιοποιήσιμες και πολλαπλά χρήσιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία, εάν αντιμετωπιστούν κατάλληλα από το δάσκαλο. Όπως είναι γνωστό «. . . μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης που θα στηριζόταν στην ανάλυση του λάθους και των νοητικών διαδικασιών με τις οποίες συνδέεται, θα επέτρεπε μια θετική αντιμετώπιση και θα δημιουργούσε τις συνθήκες, τόσο για το ξεπέρασμα του λάθους, όσο και για μια μονιμότερη δημιουργική αντιμετώπιση της μαθησιακής διαδικασίας στο παιδί» (Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα: 93).

Σχεδιάγραμμα 12

Αλληλεπίδραση δασκάλου με μαθητές-στόχους



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η κυκλοφορία του λόγου στη σχολική τάξη ελέγχεται περίπου απόλυτα από το δάσκαλο, εκτός από τις περιπτώσεις παρανομίας των μαθητών. Διευκρινίζουμε ότι, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι παρεμβάσεις είναι αυθόρμητες, χωρίς την άδεια του δασκάλου, πρόκειται σχεδόν αποκλειστικά για

τους καλούς μαθητές που έχουν την τόλμη - και κυρίως την ανοχή του δασκάλου - να παίρνουν το λόγο μόνοι τους.

Σημειώσαμε, επίσης, ότι δειλά αλλά συχνά διατυπώνονταν από τους κακούς μαθητές παράπονα, όπως: «Κυρία, όλο εμένα μαλώνετε . . .», «Γιατί δεν μαλώνετε και τον Χ. . .», «Τους άλλους δεν τους βλέπετε τι κάνουν;», «μόνο εγώ φταίω κυρία;», τα οποία όμως συνήθως δεν είχαν καμία ανταπόκριση από τη μεριά των δασκάλων και έπεφταν στο κενό. Βέβαια, τα ανομολόγητα παράπονα δεν καταγράφονται.. .

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι αδύνατοι μαθητές, συχνά εκδήλωναν συμπεριφορές, που διατάρασσαν την ησυχία της τάξης και επέσυραν την οργή του δασκάλου. Τα παρακάτω περιστατικά είναι από τα πιο χαρακτηριστικά, αλλά όχι τα μοναδικά:

(Ο μαθητής, κρατά ένα πλαστικό φιδάκι και κουνώντας το φοβίζει τους συμμαθητές του, οι οποίοι φωνάζουν ή γελάνε δημιουργώντας στην αίθουσα, μεγάλη αναστάτωση).

«Θα σ'αρπάξω από το μαλλί και θα σε πετάξω έξω! Δεν βλέπεις το χάλι σου καλύτερα!»

(Δ/λα 5 Μ2)

(Ο μαθητής φυσώντας μέσα από ένα καλαμάκι εκσφενδονίζει χάρτινα μπαλάκια στους συμμαθητές του οι οποίοι ενοχλούνται και αναζητούν να εντοπίσουν από που έρχονται έτσι ώστε δημιουργείται ένα κλίμα έντονης ανησυχίας στην αίθουσα).

«Εσύ έρχεσαι στο σχολείο μόνο και μόνο για να ενοχλείς και να δημιουργείς προβλήματα. Τίποτα άλλο δεν κάνεις, μπουμπούνα!».

(Δ/λα 8 Π1)

Στις περιπτώσεις αυτές έχουμε συμπεριφορές σχολικής παρανομίας, στις οποίες οι τελευταίοι μαθητές παρενοχλούν τους συμμαθητές τους. Στην επόμενη περίπτωση, η σχολική παρανομία προκαλεί την ευθυμία των υπολοίπων μαθητών.

(Η μαθήτρια πηγαίνοντας προς το καλάθι για να πετάξει ένα χαρτί, κι ενώ η δασκάλα γράφει στον πίνακα, περιφέρεται ανάμεσα σε θρανία κάνοντας την πεταλούδα προκαλώντας τα γέλια των συμμαθητών της).

«Στο καραγκιοζιλίκι είσαι πρώτη. Τίποτα σωστό δε βλέπω να κάνεις».

(Δ/λα 2 Μ2)

Οι δάσκαλοι, στις περιπτώσεις αυτές, σχεδόν πάντα προέβαιναν σε καθολική απόρριψη του μαθητή και δεν περιορίζονταν στον στιγματισμό της συγκεκριμένης συμπεριφοράς του.

Από την πλευρά τους οι δάσκαλοι φαίνεται να εκλαμβάνουν αυτού του είδους τις συμπεριφορές των μαθητών, σαν απουσία οποιουδήποτε ενδιαφέροντος για το μάθημα, ή τις θεωρούν καθαρές προκλήσεις, που υποκρύπτουν κάποιες προθέσεις αυτοπροβολής και υπονόμευσής τους. Ανάλογες προς τις ερμηνείες είναι και οι αντιδράσεις των δασκάλων: αδιαφορία, θυμός και σε ορισμένες περιπτώσεις τράβηγμα του αυτιού και ό,τι αυτό συνεπάγεται, Είναι σαφές ότι η ετικέτα του κακού μαθητή έχει συνέπειες . . . Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνειδητοποίηση ότι οι επιπλήξεις μπορεί να έχουν το

αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, και η κατασταλτική χρήση της μη-λεκτικής επικοινωνίας για τους μαθητές που δεν σέβονται τους κανονισμούς και τους κανόνες του σχολείου, και «δεν φοβούνται τίποτα».

«Αντί να καταβάλλουν μια προσπάθεια να παρακολουθήσουν το μάθημα, κοιτάνε πώς να ενοχλήσουν και τους άλλους».

(Δ/λα 1Μ1)

«Αυτός τα κάνει όλα αυτά για να προκαλέσει το ενδιαφέρον. Συνέχεια τέτοια κάνει μέσα στην τάξη. Άλλες φορές αδιαφορώ αλλά μερικές φορές βγαίνω από τα ρούχα μου».

(Δ/λα 6 Μ2)

«Αυτοί είναι οι μάγκες της τάξης. Δε σέβονται τίποτα, Δε φοβούνται τίποτα. Όσο πιο πολύ τους μαλώνεις, τόσο πιο πολύ καταξιώνονται. Εγώ τους τραβώ το αυτί αθόρυβα και λαμβάνουν το μήνυμα, γιατί όταν τους μαλώνεις τους καθιστάς το πρόσωπα της ημέρας».

(Δ/λα 11Π2)

Τα συναισθήματα των δασκάλων όταν οι μαθητές τους δεν προσέχουν είναι ιδιαίτερα έντονα. Φαίνεται σαν να βιώνουν κάποιου είδους απόρριψη. Ταυτόχρονα, όμως, διαφαίνεται η ένταση και η προσπάθεια που καταβάλλουν στο εκπαιδευτικό τους έργο και το συναισθηματικό τους ξόδεμα.

«Όταν κάνω μάθημα και βρίσκομαι σε ένταση, και βλέπω κάποιον από κάτω να κάνει πλάκα ή να ενοχλεί μούρχεται να ανοίξω την πόρτα και να τον πετάξω έξω. Αισθάνομαι σαν να με γράφει στα παλιά του τα παπούτσια».

(Δ/λα 2Μ1)

«Δεν υπάρχει χειρότερο, να προσπαθείς να τους εξηγήσεις κάτι, και να πιάνει το μάτι σου ένα δυο να κάνουν διάφορα για να αποσπάσουν και την προσοχή και των άλλων από το μάθημα».

(Δ/λα 3Μ1)

Έμφαση δίνεται στο ότι οι κακοί μαθητές ενοχλούν τους υπόλοιπους και τους παρασύρουν να μην παρακολουθούν κι αυτοί το μάθημα. Φαίνεται σαν οι τελευταίοι μαθητές να αποτελούν μια διαρκή πηγή ενοχλήσεων για το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε, ότι ορισμένοι δάσκαλοι διακρίνουν, στην αρχή της διδακτικής ώρας, ένα πρώτο χρονικό διάστημα χωρίς ενοχλήσεις. Μετά, «μόλις κουραστούν» οι συγκεκριμένοι μαθητές, τότε αρχίζουν να ενοχλούν. Το **γιατί** κουράζονται τόσο γρήγορα ή το **γιατί** δεν μπορούν να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους ζωντανό δεν φαίνεται να τους απασχολεί.

«Αυτοί μόλις κουραστούν αρχίζουν να ασχολούνται με άλλα πράγματα, που όμως παρασύρουν και τους άλλους που συμμετέχουν στο μάθημα».

(Δ/λα 4 Μ2)

«Μα γι' αυτό τους έχω να κάθονται εκεί, για να περιορίσω τις ενοχλήσεις τους. Εκεί τουλάχιστον που κάθονται ενοχλούνται μεταξύ τους . . . δεν ενοχλούν και τους άλλους που θέλουν να προσέξουν».

(Δ/λα 5 Μ2)

«Μερικοί δεν μπορούν να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους ζωντανό για ένα δίωρο, και αρχίζουν να κάνουν κάτι τέτοια, αλλά ενοχλούν όλη τη τάξη. Δε μένει σ' αυτούς το θέμα δηλαδή».

(Δ/λος 7 Π1)

Ένας από τους δασκάλους δίνει έμφαση στην προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι, και αποδίδει τις αταξίες τους στην πλημμελή τους παρακολούθηση από τη μητέρα τους. Υπογραμμίζει το ρόλο της οικογένειας και τη λειτουργική της σχέση με το σχολείο.

Όταν έρχεται το παιδάκι πότε χωρίς βιβλίο πότε χωρίς τετράδιο, πώς θα παρακολουθήσει το μάθημα; Το ρίχνει λοιπόν στις αταξίες κ' ενοχλεί τους πάντες. Δεν θάπρεπε η μάνα να ελέγχει τη τσάντα του παιδιού της, αν έχει ό,τι χρειάζεται μαζί του αν είναι γραμμένο; Πρώτη τάξη πάνε Δε χρειάζονται μια επίβλεψη; βλέπεις ότι η αδιαφορία ξεκινάει από το σπίτι. . .

(Δ/λα 10 Π2)

Ορισμένοι δάσκαλοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας, επισημαίνουν την ένταση που δημιουργείται ανάμεσα στον δάσκαλο και στους γονείς, την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους και την αδιαφορία των γονιών. Χρησιμοποιούν ως μέτρο σύγκρισης το πρόσφατο παρελθόν, σε σχέση με την τωρινή συμπεριφορά των γονιών, και υπογραμμίζουν ότι σήμερα οι γονείς δεν έχουν σε εκτίμηση το δάσκαλο και προς αυτή την κατεύθυνση επηρεάζουν και τα παιδιά τους. Φαίνεται να υπάρχει η αίσθηση ότι η κοινωνική θέση του δασκάλου έχει αλλάξει προς το χειρότερο. Η έλλειψη σεβασμού προς το δάσκαλο επαναλαμβάνεται συνεχώς στα λεγόμενα τους. Εκφράζουν μια έντονη πίκρα για τη συμπεριφορά των γονιών, στους οποίους πιο συγκεκριμένα κατάλογίζουν ότι δεν ενδιαφέρονται για τη διαγωγή των παιδιών τους. Αναπολούν το παρελθόν, το χωριό, όπου ο λόγος του δασκάλου μετρούσε για τις οικογένειες των μαθητών, και βιώνουν τραυματικά τη νέα πραγματικότητα.

«Είναι και αυτό σημείο των καιρών. Δεν υπάρχει ο σεβασμός προς το δάσκαλο πλέον, όπως δεν υπάρχει σ' ένα σωρό άλλα πράγματα.

Πολλές φορές το παιδί ακούει αρνητικά σχόλια για το δάσκαλό του από τους ίδιους τους γονείς του μέσα στο σπίτι του. Πώς θα τον σεβαστεί λοιπόν την άλλη μέρα το πρωϊ μέσα στην τάξη;

Και να σου πω και κάτι άλλο; Έχω κάποια χρόνια να ακούσω γονιό να με ρωτάει για τη συμπεριφορά του παιδιού του. Μόνο για την επίδοσή του, το βαθμό του, κι αυτό στα γρήγορα και σε αραιά διαστήματα . . .»

(Δ/λα 12 Π2)

«Βλέπεις είναι πολυάσχολοι οι άνθρωποι . . . Στα μικρά μέρη, θυμάμαι όταν υπηρετούσα σε χωριά, ο μαθητή ήξερε ότι μέσα στη μέρα ο δάσκαλος όλο και κάποιον θα συναντούσε απ' την οικογένειά του και θα του μηνούσε τα κακά μαντάτα . . . και φοβόταν.

Τώρα, αντίθετα είναι βέβαιοι ότι ο γονιός δεν θα μάθει τίποτα. Αφού τρομάζουμε να δούμε άνθρωπο στις συγκεντρώσεις. Όλο οι ίδιοι και ίδιοι τέσσερις πέντε, και αυτοί γονείς καλών μαθητών».

(Δ/λα 12 Π2)

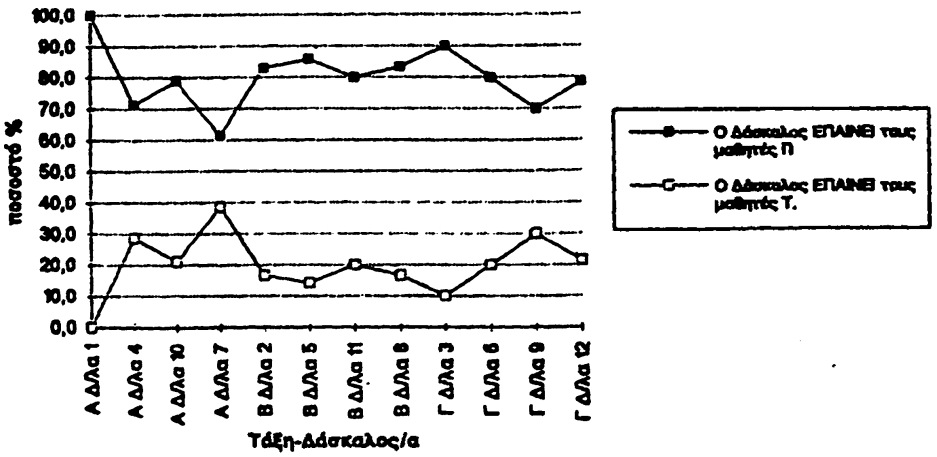
«Παλιά ο κάθε μαθητής καλός ή κακός φρόντιζε τουλάχιστον να είναι φρόνιμος μέσα στην τάξη. Αυτό συμβούλευαν και οι μάνες στα παιδιά τους. Τώρα δεν τους νοιάζει καθόλου. Ούτε ρωτάνε αν ο παιδί τους είναι σωστό στη συμπεριφορά του. Άσε που μερικές μάνες όταν τους πεις ότι το παιδί τους είναι ζωηρό μέσα στη τάξη καμαρώνουν κι όλας. Άλλες πάλι πάνε να σε βγάλουν τρελή λέγοντας ότι στο σπίτι το παιδί είναι πολύ ήσυχο, Σα να σου λένε ότι εσύ φταις που είναι ζωηρό μέσα στη τάξη. Αφού δε σέβεται ο γονιός το δάσκαλο θα τον σεβαστεί το παιδί;».

(Δ/λα 9 Π1)

Είναι σαφές, ότι ορισμένοι δάσκαλοι αναπτύσσουν μια αντιπαλότητα όχι μόνο με τους κακούς μαθητές, αλλά και με τις οικογένειες των μαθητών αυτών, βιώνοντας μια γενικότερη κοινωνική απόρριψη.

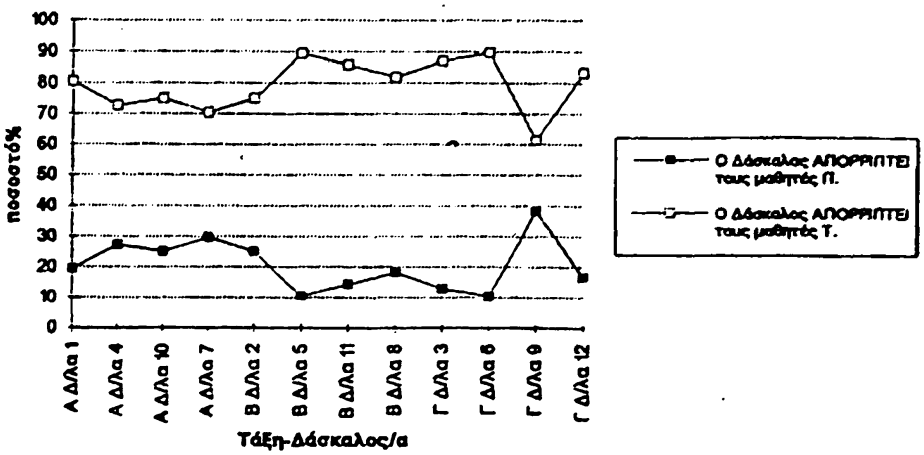
Σχεδιάγραμμα 11

Αλληλεπίδραση δασκάλου με μαθητές-στόχους



Σχεδιάγραμμα 13

Αλληλεπίδραση δασκάλου με μαθητές-στόχους



Συμπεράσματα

Από τις πεποιθήσεις των δασκάλων για τους τελευταίους μαθητές και το ρόλο τους στην τάξη, και από την δριμύτητα των παρατηρήσεών τους προς τους «κακούς» μαθητές που καταγράψαμε, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτούς σαν απειλή για την ομαλή πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους ως έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό τους.

Εξάλλου, η διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών Π και Τ από το δάσκαλο, **για το ίδιο γεγονός**, παγιώνει τις θέσεις τους και το ρόλο τους μέσα στην τάξη, εφ' όσον η διαφορετική στάση του δασκάλου γίνεται πλέον ορατή και αισθητή και από τους ίδιους τους μαθητές (Π και Τ).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η απορριπτική ή η ευνοϊκή στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές επηρεάζεται και διαμορφώνεται, ως ένα βαθμό ανάλογα και σύμφωνα με την επίδοση αλλά και από τη συμπεριφορά των μαθητών, και έχει άμεση και αμφίδρομη σχέση με το είδος της παιδαγωγικής σχέσης που έχει διαμορφωθεί ανάμεσά τους.

Πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι μια από τις βασικές εκφράσεις της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι παρεμβάσεις τους σ' αυτή, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι ο δάσκαλος έχει την ουσιαστική ρύθμιση του λόγου στην τάξη, και προτιμά επιλεκτικά να δίνει το λόγο στους καλούς μαθητές, ενισχύοντας την ενεργητική συμμετοχή τους.

Οι δάσκαλοι αιτιολογούν την προτίμησή τους αυτή ισχυριζόμενοι ότι οι παρεμβάσεις των «καλών» μαθητών βοηθούν την έκβαση του μαθήματος, ενώ αντίθετα οι «κακοί» μαθητές με τις λανθασμένες παρεμβάσεις τους, αποδιοργανώνουν την τάξη και ξοδεύουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο. Για τους ίδιους ακριβώς λόγους ενσωματώνουν, δηλαδή εντάσσουν στη ροή του μαθήματος και αξιοποιούν, μόνο τις παρεμβάσεις των «καλών» μαθητών.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, μέσα στις σχολικές τάξεις διαμορφώνονται δύο διαφορετικοί τύποι παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Α. Η παιδαγωγική σχέση μεταξύ δασκάλου και καλών μαθητών, που χαρακτηρίζεται από την τάση να επαινούνται οι προσπάθειες τους να αποφεύγεται η επίπληξή τους και η απόρριψή τους - ακόμη και στις περιπτώσεις που υποπίπτουν σε σχολικά παραπτώματα - και να ενισχύεται η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Β. Η παιδαγωγική σχέση μεταξύ δασκάλου και κακών μαθητών που χαρακτηρίζεται από την δυσπιστία και την απόρριψη των προσπαθειών τους, και τελικά από την τάση περιθωριοποίησής τους μέσα στη σχολική τάξη. Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτής της αρνητικής στάσης των δασκάλων απέναντι στους «κακούς» μαθητές παίζουν οι ερμηνείες τους για τη σχολική συμπεριφορά τους και την κακή επίδοσή τους στα μαθήματα. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι οι ερμηνείες αυτές αφορούν και τις οικογένειες των μαθητών, στις οποίες καταλογίζεται αδιαφορία και αντιπαλότητα προς το σχολείο.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από την ανάπτυξη των δύο αυτών διαφορετικών παιδαγωγικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη είναι φανερά. Στο βαθμό που οι καλοί μαθητές ενισχύονται από το δάσκαλο, αναπτύσσουν ακόμη περισσότερο τις ικανότητες - δεξιότητες που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία. Αντίθετα, η συμπεριφορά και η χαμηλή επίδοση των «κακών» μαθητών ερμηνεύονται και αντιμετωπίζονται από τους δασκάλους με τρόπους που παγιώνουν την κατάσταση αυτή εξωθούν τους μαθητές στην αδιαφορία ή στην παρανομία και συμβάλλουν - μαζί με άλλους παράγοντες - στη σχολική τους αποτυχία.

ΚΥΡΙΟ ΔΙΚΤΥΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ο μαθητής ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες του δασκάλου

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΚΤΥΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες του δασκάλου

ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Σχολική αποτυχία

Σχολική επιτυχία

Ενθαρρύνει
Επαινεί
Αποδέχεται
Ενσωματώνει

Αποθαρρύνει
Αποδοκιμάζει
Απορρίπτει
Αγνοεί

Ο μαθητής αποκτά νέες γνώσεις

Ένταξη του μαθητή

Περιθωριοποίηση μαθητή

Παράγει παράλληλες συμπεριφορές και αναπτύσσει σχολική παρανομία και αδιαφορία

Μπλοκάρισμα μάθησης

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας Μ. (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (χ.χ.). Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης, με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). La Reproduction. Elements pour une theorie du systeme d' enseignement, Minuit, Παρίσι.

Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π. (1984). Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα.

Γκότοβος Α. (1990). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Charlot B. (1992). Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, εκδ. Προτάσεις, Αθήνα

Δημητριάδου Κ. (1982). Με ποια Κριτήρια διαλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Μια εμπειρική έρευνα, εκδ. οίκος Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ευσταθιάδου-Καραγεωργάκη Μ. (1985). Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Θεωρία του συστήματος Flanders, και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση, εκδ. οίκος Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κατερέλος Γ., (1999). Θεωρία και Πράξη στην Εκπαιδευτική Σχέση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος Α. (1990). Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Κοσμόπουλος Α. (1990). Το σχολείο πέθανε Ζήτω το σχολείο του προσώπου, Αθήνα, Γρηγόρης

Κοσμόπουλος Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 38-39, 102-109.

Μαυρογιώργος Γ. (1992). Αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Γιάννενα.

Μπρούζος Αν., (1995). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, εκδ. Λύχνος, Αθήνα.

Μυλωνάς Θ. (1982). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα

Μυλωνάς Θ. (χ.χ.). Κοινωνική αναπαραγωγή και σχολείο, θεωρία και εμπειρία, εκδ. Αρμός, Αθήνα.

Παπαναούμ-Τζίκα Ζ. (1985). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, δυνατότητες και όρια, εκδ. Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Πυργιωτάκης Ι. (1992). Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, εκδ. οίκος Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Φράγκος Χ. (1983). Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας και μάθησης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Φρειδερίκου Α., Φολέρου Φ., (1991). Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα.

Χρόνος και Μάθηση: μια θεμελιώδης σχέση για την εκπαιδευτική διαδικασία

Χρυσή Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Επίκ. Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Το διαχρονικό ενδιαφέρον για την ανάλυση του χρόνου στην εκπαίδευση έχει ενταθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς, η αναγκαιότητα συνεχούς αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σταθερά παραπέμπει στην κατανομή και αξιοποίηση του σχολικού χρόνου. Η εμπειρική διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στην επίτευξη της μάθησης βρίσκεται, από το 1970 και μετά, σε μια διαλεκτική αλληλεπίδραση με τη διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα των αγγλοσαξωνικών χωρών, που στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσα από την αύξηση ή ανακατανομή του σχολικού χρόνου. Το αποτέλεσμα είναι μια εξαιρετικά εκτεταμένη και πολύπλοκη βιβλιογραφία[1], η οποία σε θεωρητικό επίπεδο, βαίνει προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού χρόνου, σε ερευνητικό επίπεδο επιχειρεί τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης, και σε πρακτικό επίπεδο στοιχειοθετεί τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα περιπτώσεων αύξησης του σχολικού χρόνου.

Ο προβληματισμός αυτός, στο σύνολό του, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την κατανόηση, την υλοποίηση και την αξιολόγησης της πρόσφατης μεταρρύθμισης στο ελληνικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συστατικό στοιχείο της οποίας είναι η αύξηση του σχολικού χρόνου στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου. Είναι όμως σημαντικός και για το σχεδιασμό και την αποτίμησης μιας σειράς άλλων αλλαγών που προγραμματίζονται από τους θεσμοθετημένους φορείς, όπως η Ευέλικτη Ζώνη, η αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, η εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων –διαθεματικότητα, μέθοδος project, κ.ά. Είναι τέλος σημαντικός για τον προσδιορισμό εμπειρικών ερευνών που πρέπει να διεξαχθούν και στην Ελλάδα για να στοιχειοθετηθεί εάν, και σε ποιο βαθμό, τα δεδομένα που έχουν αντληθεί από έρευνες του εξωτερικού ισχύουν και στα πλαίσια των εθνικών μας κοινωνικο-οικονομικών και εκπαιδευτικών συνθηκών. Για όλους αυτούς τους λόγους θα επιχειρήσουμε στην παρούσα εργασία: (i) μια συνοπτική αναφορά στην έννοια και τις διαστάσεις του σχολικού χρόνου, και (ii) μια επιγραμματική καταγραφή των βασικών πορισμάτων της έρευνας που αφορούν στη σχέση μεταξύ χρόνου και μάθησης.

Ι. Η έννοια του χρόνου στην εκπαίδευση

Μπορεί κανείς με ασφάλεια να πει ότι σχεδόν όλες οι «μεγάλες» και κλασσικές μελέτες στην εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιήσει κάποια διάσταση του χρόνου ως ανεξάρτητη μεταβλητή στον προσδιορισμό των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διαφόρων πτυχών της. Τα πορί-

1. Morisson, M. (ed.), (1992). *Managing Time for Education.* Warwick: Center for Educational Development, Appraisal and Research, University of Warwick.

σματα όμως των μελετών αυτών φαίνονται συχνά ως αντιφατικά, ή στην καλύτερη περίπτωση, ως μη συγκρίσιμα. Η εμφανής αυτή ασυμφωνία διαφορετικών αναλύσεων και πορισμάτων εξηγείται από σημαντικές μεθοδολογικές και εννοιολογικές διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται μέσα από μια συστηματικότερη ανασκόπηση των σχετικών μελετών.

Α. Η πρώτη μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των μελετών αυτών έγκειται στο ότι, ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης (μάκρο ή μίκρο- επίπεδο), διαφοροποιούνταν αντίστοιχα και η *μονάδα μέτρησης του σχολικού χρόνου*: (ι) Σε ορισμένες μελέτες τα *έτη εκπαίδευσης* έχουν χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή που εξηγεί διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης ολόκληρων κοινωνιών[2], στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικών μεγάλων πληθυσμών ή υποπληθυσμών[3], κ.ά. (ιι) Σε άλλες μελέτες, η επίδραση του χρόνου σε διάφορα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών έχει μετρηθεί με *ημέρες διδασκαλίας*. Τέτοιες μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ χρόνου και κεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων[4], χρόνου και βελτίωσης των επιδόσεων[5], χρόνου και σχολικής αποτυχίας[6]. κ.ά. (ιιι) Άλλες μελέτες πάλι, έχουν χρησιμοποιήσει τις *ώρες τις σχολικής ημέρας* ως μονάδα μέτρησης στον προσδιορισμό της κατανομής ή/και της επίδρασης του χρόνου σε διάφορα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, όπως οι διαφοροποιημένες επιδόσεις των μαθητών και τα επίπεδα εκμάθησης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ανάλογα με το ποσοστό της σχολικής ημέρας που αφιερώνεται στο αντικείμενο αυτό[7]. (ιν) Τέλος, άλλες μελέτες, λαμβάνοντας ως μονάδα μέτρησης του χρόνου τα *λεπτά της ώρας*, εστιάστηκαν στις δραστηριότητες

---

2. Κλασσική περίπτωση αποτελεί η μελέτη των Inkeles, A. and Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

3. Η πλέον περιεκτική συγκριτική ανασκόπηση 54 σχετικών μελετών από το 1949 έως το 1971 είναι των: Hyman, H. H., Wright, C. R., and Reed, J. S. (1975). *The Enduring Effects of Education.* Chicago: University of Chicago Press.

4. Η κλασσική μελέτη των Coleman *et al* πυροδότησε τον προβληματισμό γύρω από τη σχέση αυτή και ακολούθησαν μια σειρά από άλλες μελέτες. Βλέπε: Coleman, J. S. Campbell, E. Q. Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A,. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* U. S. Office of Education. Washington, DC: U. S. Department of Health, Education and Welfare. Wiley, D. E., Harnischfeger, A. (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher,* 4: 7-12. Karweit, N. (1976). A reanalysis of the effect of quantity of schooling on achievement. *Sociology of Education,* 49, 236-246.

5. Summers, A. A., Wolfe, B. L. (1975). Which school resources help learning? Efficiency and equity in Philadelphia Public Schools. *Business Review,* 12, 322-31. Welch, W. W. and Bridgham, R. G. (1968). Physics achievement gains as a function of teaching duration. *School Science and Mathematics,* 449-54.

6. Walberg, H. J., Rasher, S. P. (1977). The ways schooling makes a difference.*Phi Delta Kappan,* 58, 703-7.

7. Smith, N. M. (1979). Allocation of time and achievement in elementary Social Studies. *Journal of Educational Research,* 72, 231-36. Leinhardt, G. (1977). Program evaluation: An empirical study of individualized instruction. *American Educational Research Journal,* 14, 277-93.

που αναπτύσσουν οι μαθητές ανά μικρότερη μονάδα μέτρησης χρόνου και τις επιπτώσεις που οι διαφοροποιήσεις στην αξιοποίηση αυτή του χρόνου είχαν στις επιδόσεις[8], στις απόψεις σχετικές με την εκπαίδευση[9], κ.ά.

Β. Ακόμα σημαντικότερη διαφοροποίηση καταγράφεται στη βιβλιογραφία ανάμεσα στις διάφορες *μεταβλητές* που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την *έννοια του σχολικού χρόνου* και τις επιδράσεις του στη μάθηση. Μια συγκριτική ανάλυση των σχετικών με το θέμα μελετών καταδεικνύει ότι η δυσκολία, αν όχι αδυναμία, άντλησης γενικεύσιμων και κοινά αποδεκτών συμπερασμάτων αναφορικά με τη σχέση μεταξύ χρόνου και μάθησης, ανάγεται εν πολλοίς στους διαφορετικούς τρόπους *συγκεκριμενοποίησης* της έννοιας του χρόνου στην ερευνητική διαδικασία. Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε σε μια αναγκαία εννοιολογική και ταυτόχρονα μεθοδολογική αποσαφήνιση του «σχολικού χρόνου». Οι κυριότεροι όροι, και τα αντίστοιχα χρονικά διαστήματα στα οποία αναφέρονται οι ερευνητές, στη βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθοι:

(1) *Προγραμματισμένος χρόνος* (allocated time). Αναφέρεται στο σύνολο των ωρών που οι μαθητές απαιτείται να βρίσκονται σχολείο, οι ώρες λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι περισσότερες στατιστικές, ιδιαίτερα σε μελέτες εθνικού επιπέδου – συγκριτικές και μη- χρησιμοποιούν αυτή τη μονάδα μέτρησης.[10] Και αυτό γιατί είναι η ευκολότερη μορφή χρόνου να μετρηθεί. Είναι όμως και η λιγότερο αξιόπιστη μέτρηση για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης.

Ο χρόνος αυτός συνήθως διαιρείται σε: (ι) *διδακτικό χρόνο* (instructional time), ο οποίος είναι ο χρόνος που οι μαθητές βρίσκονται στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη εκπαιδευτική διαδικασία, και (ιι) *μη-διδακτικό χρόνο* (non-instructional time) που αναφέρεται σε όλα εκείνα τα διαστήματα της σχολικής ημέρας όπου δεν διεξάγεται τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως η ώρα της πρωινής συγκέντρωσης, των διαλειμμάτων, της προσέλευσης στις τάξεις, της διεξαγωγής εορταστικών εκδηλώσεων κ.τ.λ.

(2) *Χρόνος ενασχόλησης ή χρόνος «επί του έργου»* (engaged time ή time-on -ask). Ο όρος αυτός αναφέρεται σε μια *υποκατηγορία του διδακτικού χρόνου* –ο οποίος αποτελεί υποσύνολο του συνολικού «προγραμματισμένου χρόνου», κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν σε καθαρά μαθησιακές δραστηριότητες, δηλαδή στο χρόνο κατά τον οποίο θα λέγαμε ότι «γίνεται μάθημα». Η διαφοροποίηση αυτή

---

8. Bell, M.L., Davidson, C.W. (1976). Relationships between pupil-on task performance and pupil achievement. *The Journal of Educational Research,* 69, 172-76. Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress.* Cambridge: Harvard University Press. Sjorgen, D. D. (1967). Achievement as a function of study time. *American Educational Research Journal,* 4, 337-44. Samuels, S. J. and Turnure, J. E. (1974). Attention and reading achievement in first-grade boys and girls. *Journal of Educational Psychology,* 66, 29-32.

9. McMillan, J. H. (1977). The effect of effort and feedback on the formation of student attitudes. *American Educational Research Journal,* 14, 317-30.

10. Βλέπε για παράδειγμα την συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά την τελευταία δεκαετία. Μέχρι και την τελευταία απογραφή, ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιούνταν κυρίως η σχολική ημέρα, και εν μέρει οι δεδηλωμένες από τα κράτη μέλη διδακτικές ώρες. European Communities (1995). *Organization of School Time in the European Union,* (2nd ed.). Brussels: Eurydice.

προκύπτει από την επισήμανση ότι, κατά τη διάρκεια του καθορισμένου διδακτικού χρόνου, αναπτύσσονται μέσα στη τάξη μια σειρά από δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές δεν είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή διαδικασία, όπως κατά τη λήψη παρουσιών-απουσιών, ανακοινώσεων, ανάθεσης εργασιών, επιβολής πειθαρχίας, χαλαρωτικής μετάβασης από το ένα θέμα ή αντικείμενο στο άλλο, κ.τ.λ..

Αρκετές είναι οι μελέτες που διαπιστώνουν ότι ο «χρόνος ενασχόλησης» είναι στα περισσότερα σχολεία εξαιρετικά περιορισμένος, σε σύγκριση με το συνολικό, «προγραμματισμένο σχολικό χρόνο».[11] Για παράδειγμα, κατά μια μελέτη, οι μαθητές ήταν ενεργοποιημένοι σε μαθησιακές δραστηριότητες μόνο 28-56% του συνολικού χρόνου που διετίθετο κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.[12] Κατά μια άλλη μελέτη, μόνο το 38% της σχολικής ημέρας ήταν αφιερωμένο σε «χρόνο ενασχόλησης» των μαθητών.[13] Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι το ποσοστό της σχολικής ημέρας που αφιερώνεται σε *ενεργή μαθησιακή ενασχόληση των μαθητών* διαφοροποιείται κατά περιοχή, κατά σχολείο, και κατά σχολική τάξη.[14]

Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι δεν υπάρχει σταθερή σχέση μεταξύ «προγραμματισμένου» για διδασκαλία χρόνου και «χρόνου ενασχόλησης» των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες.[15] Δηλαδή, η διάρκεια της σχολικής ημέρας, δεν λέει από μόνη της τίποτε για τη διάρκεια του χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση.[16] Για το λόγο αυτό συχνά συμπεραίνεται ότι η αύξηση της διάρκειας της σχολικής ημέρας, του προγραμματισμένου χρόνου, δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και μια *προβλέψιμη* αύξηση στο χρόνο ενεργοποίησης των μαθητών σε μαθησιακές ενέργειες.[17] Μπορεί κάλλιστα ο προγραμματισμένος χρόνος να αυξηθεί χωρίς καμία αύξηση στο χρόνο που αφιερώνεται στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και μάθηση, και άρα χωρίς καμία *άμεση και μετρήσιμη αύξηση* στις γνώσεις και επιδόσεις των μαθητών –εφ' όσον βέβαια διαπιστωθεί ότι η σχέση αυτή ισχύει. Γι' αυτό συμπεραίνεται ότι η όποια αύξηση στο προγραμματισμένο σχολικό χρόνο πρέπει να συνοδεύεται και από μια ουσιαστική αναδιοργάνωση του υφισταμένου σχολικού προγράμματος και των δραστηριοτήτων που εντάσσονται μέσα σε αυτό, έτσι ώστε να διαμορφωθούν οι συνθήκες εκείνες που συμβάλλουν στη μάθηση.

(3) *Ακαδημαϊκός μαθησιακός χρόνος* (academic learning time). Ο όρος αυτός αναφέρεται στο χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή

---

11. Copple, C., Yane, M., Levin, D., & Cohen S. (1992, April 7). *Briefing paper*. Washington, DC: Pelavin Associates, Inc. Hossler, C., Stage, F., Gallagher, K. (1988,). *The relationship of increased instructional time to student achievement*. Policy Bulletin: Consortium on Educational Policy Studies.
12. Aronson *et al*, *op. cit.*
13. Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational Researcher*, 14, 6, 9-15.
14. Hossler *et al*, *op. cit.* Karweit, N., Slavin, R.E. (1981). Measurement and modeling choices in studies on time and learning. *American Educational Research Journal*, 18, 2, 157-171.
15. Karweit, N. *op. cit.*
16. Aronson, J. Z. (1995). *Stop the clock: Ending the tyranny of time in education*. San Francisco: Far West Laboratory.
17. Hossler *et al*, *op. cit.*

δραστηριότητα με βαθμό δυσκολίας που είναι του επιπέδου τους, και την οποία μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία. Ο όρος και η έννοια αυτή προκύπτει από την αναγνώριση ότι, ακόμα και όταν «γίνεται μάθημα», και οι μαθητές είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή διαδικασία, δεν συντελείται πάντα η μάθηση -ως πρόσκτηση νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων. Και αυτό, είτε γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις διεξάγονται δράσεις όπως η επανάληψη γνώσεων που -από ορισμένους τουλάχιστον μαθητές- έχουν ήδη αποκτηθεί, είτε επειδή κατά τη μαθησιακή διαδικασία προσφέρεται ύλη που ο μαθητής δεν μπορεί να κατανοήσει ή να επεξεργαστεί με τρόπο που θα του εξασφαλίσει νέα γνώση. Έτσι ένας μαθητής μπορεί να είναι παρόν στο σύνολο ενός διδακτικού 45-λεπτου και να είναι επί 15΄ ενεργοποιημένος σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή δραστηριότητα, χωρίς όμως τελικά να μαθαίνει. Για το λόγο αυτό, ως «πραγματικός» μαθησιακός χρόνος χαρακτηρίζεται το διάστημα χρόνου κατά το οποίο *η διδακτική δραστηριότητα συγχρονίζεται με την ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση, οπότε και θεωρείται ότι η μάθηση επιτυγχάνεται.*[18]

Καθίσταται εμφανές ότι ο χρόνος αυτός είναι ο δυσκολότερος να μετρηθεί, καθώς αναφέρεται στο περίπλοκο αυτό σύμπλεγμα συνθηκών και παραγόντων, ενδογενών και εξωγενών, που συγκροτούν το φαινόμενο που λέγεται μάθηση. Η σημασία όμως της επισήμανσης της διάστασης αυτής του σχολικού χρόνου έγκειται στο ότι, τελικά, η επίδραση του παράγοντα «χρόνος» εξαρτάται από δύο *βασικούς και αλληλένδετους συντελεστές*, η διαφοροποίηση των οποίων καθορίζει και τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, και αυτοί είναι: (ι) η *ποιότητα της διδασκαλίας* ή των ενεργειών του εκπαιδευτικού, και (ιι) *οι ανάγκες και τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή* που καθορίζουν και τις δυνατότητες και ικανότητές του να προσλάβει τις συγκεκριμένες γνώσεις ή να αναπτύξει τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Οι συνοπτικά διατυπωμένες αυτές διαπιστώσεις γύρω από τις διαστάσεις του σχολικού χρόνου, καθιστούν σαφέστερη όχι μόνο την κατανομή, τη χρήση και τη μετρηση του χρόνου μέσα στο σχολείο, αλλά και τη σχέση του με τη μάθηση, η οποία και αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του θεσμού. Κάτω από το πρίσμα αυτό, θα περάσουμε σε μια επίσης συνοπτική αναφορά των βασικότερων συμπερασμάτων που έχουν έως σήμερα εξαχθεί από πρωτογενείς και δευτερογενείς μελέτες της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης.[19]

ΙΙ. Σχέση χρόνου και μάθησης

(1) Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών είναι ότι καταγράφεται μια *μικρή θετική σχέση ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνεται στη μάθηση και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.* Σε μια δευτερογενή ανάλυση 35 ερευνών για τη μάθηση, το 1980, καταδείχτηκε ότι σε 86% αυτών είχε τεκμηριωθεί η θετική επίδραση του χρόνου στη μάθηση. Σε μια άλλη μελέτη του 1992, που εξέτασε 100 διαφορετικές μελέτες παρατηρήθηκε ότι σε 88% των περιπτώσεων επίσης τεκμη-

18. Aronson *et al*, *op. cit.*

19. Κωδικοποιημένα τα συμπεράσματα αυτά παρουσιάζονται στο: Cotton, K., Reed-Wikelund, K. (2001). Educational Time Factors. *School Improvement Research Series.* Northwest Regional Educational Laboratory.

ριώθηκε ή ίδια θετική επίδραση του χρόνου.[20] Ανάμεσα όμως στις μελέτες καταγράφονται διαφορές και όσον αφορά την ύπαρξη ή όχι θετικής επίδρασης, και όσον αφορά το μέγεθος της επίδρασης αυτής. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν μια έντονη θετική επίδραση ανάμεσα στη διάρκεια του χρόνου διδασκαλίας και τις μαθητικές επιδόσεις[21], ενώ ορισμένες άλλες συμπεραίνουν ότι δεν εντοπίζεται καμία επίδραση[22]. Όμως οι περισσότεροι ερευνητές έχουν εντοπίσει μια *σχετικά ασθενή* –και όχι στατιστικά σημαντική-[23], αλλά *θετική επίδραση* του χρόνου στις επιδόσεις.[24] Όπως οι Cotton and Wikelund εύστοχα παρατηρούν: «Προφανώς, εάν δεν αφιερωθεί καθόλου χρόνος για τη μάθηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, τότε η μάθηση δεν θα προκύψει»[25]. Όμως οι επιδόσεις των μαθητών των οποίων ο σχολικός χρόνος είναι αυξημένος, παρουσιάζονται ως *ελάχιστα καλύτερες* από αυτές μαθητών των οποίων ο σχολικός χρόνος είναι λιγότερος. Γενικότερα προκύπτει από την ερευνητική αυτή βιβλιογραφία ότι θα χρειαζόταν μια ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση στο χρόνο που αφιερώνεται στη μάθηση για να επιτευχθεί μια αύξηση στα αποτελέσματα της μάθησης.[26] Αυτό βέβαια, εφ' όσον όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένουν σταθερές.

---

20. Walberg, H. J. and Frederick, W. C. (1991). *Extending Learning Time.* Washington, DC.: U.S. Department of Education.

21. Kidder, S.J., O'Reilly, R.P., Kiesling, H.J. (1975). Quantity and quality of instruction: Empirical investigations. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March-April 1975. Wiley and Harnischfeger, *op. cit.*.

22. Borg, W.R. (1980). Time and School Learning. In Denham, C., Lieberman, A. (eds.), *Time to Learn.* Washington, DC: National Institute of Education. Smith, N.M. Allocation of Time and Achievement in Elementary Social Studies. *Journal of Educational Research,* 72, 231-236.

23. Cotton and Reed-Wikelund, *op. cit.*

24. Οι έρευνες αναφορικά με το συμπέρασμα αυτό είναι πάρα πολλές, Μόλις ενδεικτικά εδώ αναφέρουμε ορισμένες επιπρόσθετες πηγές πέρα από αυτές που έχουν και σε άλλα σημεία αναφερθεί: Anderson, L. (1981). Instruction and Time-on-Task: A Review. *Journal of Curriculum Studies,* 13, 289-303. Borg, W.R. (1980). Time and School Learning. In Denham and Lieberman, *op cit.* Brown, B.W., and Saks, D.H. (1986). Measuring the Effects of Instructional Time on Student Learning: Evidence from the Beginning Teacher Evaluation Study. *American Journal of Education,* 94, 480-500. Cotton, K., and Savard, W.G. (1981). *Time Factors in Learning.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laborator. Fisher, C.W., and Berliner, D.C., (eds.) (1985). *Perspectives on Instructional Time.* New York: Longman. Fredrick, W.C., Walberg, H. J. (1980). Learning as a Function of Time. *Journal of Educational Research,* 73, 183-194. Honzay, A. (1986-7). More is Not Necessarily Better. *Educational Research Quarterly,* 11, 2-6. O'Donnell, H. (1978). Instructional time as related to reading achievement. *The Reading Teacher,* 32, 246-251. Quartarola, B. (1984). *A Research Paper on Time on Task and the Extended School Day/Year and their Relationship to Improving Student Achievement.* Sacramento, CA: Research, Evaluation, and Accreditation Committee, Association of California School Administrators.

25. Cotton and Reed-Wikelund, *op. cit.*

26. Walberg, Herbert J. (1995). Productive use of Time. In Anderson, Lorin W. and Walberg, H. J., *Timepiece:Extending and Enhancing Learning Time.* Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Όσον αφορά τις πρακτικές επιπτώσεις του ευρήματος αυτού, οι περισσότερες πρόσφατες μελέτες διαπιστώνουν ότι η *απλή αύξηση των ωρών εκπαιδευτικής λειτουργίας* -διδασκαλίας στο σχολείο δεν αρκεί για να επιφέρει μια αύξηση και γενικότερα την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

(2) Ένα δεύτερο γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών είναι ότι παρατηρείται μια *θετική σχέση ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνει ο μαθητής «επί του έργου» (time-on-task) και στις μαθητικές επιδόσεις.* Επισημαίνεται όμως ότι η επίδραση που η αύξηση του χρόνου επί-του-έργου έχει στις επιδόσεις, διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τις διδακτικές προσεγγίσεις και το συγκεκριμένο αντικείμενο. Ειδικότερα: (ι) η αύξηση του χρόνου που ο μαθητής αφιερώνει έχει θετικότερες επιπτώσεις σε μαθητές πιο περιορισμένων δυνατοτήτων από ότι σε μαθητές αυξημένων ικανοτήτων,[27] ενώ μαθητές αυξημένων ικανοτήτων ωφελούνται από αυξήσεις στο μαθησιακό χρόνο ελάχιστα ή καθόλου[28]. (ιι) Ακόμα, η επίδραση της αύξησης του χρόνου μάθησης είναι θετικότερη σε δομημένα μαθήματα όπως τα Μαθηματικά ή τις ξένες γλώσσες, ενώ είναι περιορισμένη σε λιγότερο δομημένα μαθήματα όπως τη Γλώσσα, την Ιστορία, τη Μελέτη.[29] Το πορίσματα αυτά έχουν προφανώς σημαντικές κατευθύνσεις να υποδείξουν στη διαμόρφωση της εκάστοτε ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όσον αφορά την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και τη διδακτική των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

(3) Ένα τρίτο συμπέρασμα σχετικό με την αύξηση του σχολικού χρόνου στο οποίο οι πρόσφατες μελέτες έχουν καταλήξει είναι ότι «θα χρειάζονταν σημαντικές αυξήσεις στο σχολικό χρόνο για να επιτευχθούν έστω και περιορισμένες αυξήσεις στις μαθητικές επιδόσεις.» Όμως το κόστος μιας τέτοιας αύξησης της διάρκειας της σχολικής ημέρας εκτιμάται ότι είναι τόσο υψηλό ώστε να μην αιτιολογείται σε σχέση με το αποτέλεσμα.[30]

Το συμπέρασμα όμως αυτό, το οποίο και έχει την αμεσότερη επίπτωση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την αύξηση του σχολικού χρόνου,

---

27. Anderson, L. (1975). Student Involvement in Learning and School Achievement. *California Journal of Educational Research,* 26, 53-62. Brown, B.W., Saks, D.H. (1986). Measuring the Effects of Instructional Time on Student Learning: Evidence from the Beginning Teacher Evaluation Study. *American Journal of Education,* 94, 480-500. Gettinger, M. (1989). Effects of Maximizing Time Spent and Minimizing Time Needed for Learning on Pupil Achievement. *American Educational Research Journal*, 26, 73-91. Dewalt, M.W., Rodwell, F.G. (1988). Effects of Increased Learning Time in Remedial Math and Science. *ERS Spectrum*, 33-36.

28. Gettinger, M. (1984). Achievement as a Function of Time Spent in Learning and Time Needed for Learning. *American Educational Research Journal,* 21, 617-628.

29. Block, J.H.; Efthim, H.E.; and Burns, R.B. (1989). How Well Does Mastery Learning Work? In *Building Effective Mastery Learning Schools*. New York: Longman. Sanford, J.P., Evertson, C.M. (1983). Time Use and Activities in Junior High Classes. *Journal of Educational Research,* 76, 140-147.

30. Hossler *et al*, *op. cit.* Karweit (1985), *op. cit.* Mazzarella, J.A. (1984). Longer Day, Longer Year: Will They Make a Difference? *Principal,* 63, 14-20. Slavin, R.E. (1987). Mastery Learning Reconsidered. *Review of Educational Research,* 57, 175-213.

ενέχει δύο προβληματικές διαστάσεις. Κατά πρώτον, είναι ήδη διαπιστωμένο ότι όλες οι σχετικές μελέτες που καταλήγουν στο συμπέρασμα αυτό, χρησιμοποιούν διαφορετικές μετρήσεις τόσο για το σχολικό χρόνο όσο και για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα,[31] οπότε η σύγκλισή τους προς το ίδιο συμπέρασμα είναι επιφανειακή και μεθοδολογικά αμφισβητούμενη. Κατά δεύτερον, δεν είναι τυχαίο ότι οι περισσότερες των μελετών αυτών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν χρειάζεται η «ακριβή λύση» της αύξησης του σχολικού χρόνου για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, όταν υπάρχει η λύση της εντατικοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε ο χρόνος να αξιοποιείται πλήρως και παραγωγικά, περιορίζοντας ή εξαλείφοντας αργοπορίες, μεταβατικούς χρόνους ανάμεσα σε δραστηριότητες ή μαθήματα, μείωση των μη-διδακτικών δραστηριοτήτων, κ.τ.λ.[32] Το συμπέρασμα αυτό είναι έκφραση μιας συγκεκριμένης *πολιτικής* η οποία μεταφέρει τα κριτήρια της αύξησης της παραγωγικότητας μέσω της εντατικοποίησης της εργασίας, από τον ιδιωτικό χώρο της βιομηχανίας και των υπηρεσιών, στο χώρο του σχολείου.

Όμως η αντιμετώπιση της αναγκαιότητας αύξησης του σχολικού χρόνου με την πολιτική της εντατικοποίησης και μόνο, κατά πρώτον, αγνοεί το γεγονός ότι το έργο του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη, και άρα η δυνατότητά του να βελτιώσει «ποιοτικά» τη χρήση του χρόνου, προσδιορίζεται από έναν εξαιρετικά μεγάλο αριθμό παραγόντων και συνθηκών πέρα και έξω από τις δικές τους δράσεις (μέγεθος και σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, υλικο-τεχνική υποδομή, εργασιακό κλίμα, κ.τ.λ.). Κατά δεύτερον, η αντιμετώπιση αυτή αγνοεί πλήρως το γεγονός ότι στα πλαίσια του σχολείου γενικότερα, και της σχολικής τάξης ειδικότερα, συντελούνται μια σειρά από άλλες κοινωνικοποιητικές του παιδιού λειτουργίες (διαμόρφωση ταυτότητας, κοινωνικότητας, πολιτισμικής ένταξης, πειθαρχίας, κ.ά.), οι οποίες χρειάζονται επίσης χρόνο. Αντί για τον εξοβελισμό των διεργασιών αυτών από τη σχολική τάξη εν ονόματι της «αποτελεσματικότερης» χρήσης του διδακτικού χρόνου, θα πρέπει να προσδιοριστούν οι προϋποθέσεις εκείνες που στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών που αποσκοπούν στην σφαιρική ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας και όχι μόνο της γνωστικής της διάστασης.

III. Χρόνος, μάθηση και κοινωνικές ανισότητες

Δεδομένου όμως ότι η ανάπτυξη της γνωστικής διάστασης της προσωπικότητας του παιδιού πρέπει και αυτή να συντελεστεί, το πρόβλημα της αντιμετώπισης των ατομικών και κοινωνικών ανισοτήτων που υπάρχουν μέσα στις περισσότερες σχολικές τάξεις πρέπει να αντιμετωπιστεί. Ειδικότερα, υπάρχει ένας σημαντικός όγκος ερευνητικών δεδομένων που στοιχειοθετούν ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, τόσο στο πόσο γρήγορα μαθαίνουν, όσο και στο πόσο χρόνο χρειάζονται για να μάθουν.[33] Όπως αναφέραμε, η διδασκαλία του ιδίου

31. Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational Researcher*, 14, 6, 9-15

32. Cotton and Reed-Wikelund, *op. cit.*

33. Nelson, S. (1990). *Instructional time as a factor in increasing student achievement.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

αντικειμένου για μερικούς μαθητές αποτελεί επανάληψη γνώσεων που έχουν ήδη απόκτήσει, ενώ για άλλους αποτελεί γνώση που δεν έχουν ακόμα τη δυνατότητα να προσλάβουν και να εμπεδώσουν.[34] Στην πρώτη περίπτωση έχουμε «χάσιμο χρόνου» κατά τη διδασκαλία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση προκύπτει ανάγκη αύξησης του χρόνου που απαιτείται για να επιτευχθεί το επίπεδο εκείνο στο οποίο ο μαθητής θα καταστεί ικανός να κατανοήσει και να μάθει αυτό που διδάσκεται.

Στο μέτρο που η επίτευξη της μάθησης και η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από το χρόνο που χρειάζεται για να μάθει, σε σχέση με το χρόνο που του παρέχεται, προκύπτει ότι η αύξηση του διδακτικού χρόνου θα επιφέρει βελτιώσεις κυρίως στους μαθητές εκείνους που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν από αυτόν που παρέχεται. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, είναι τεκμηριωμένο ότι η αύξηση του διδακτικού ή μαθησιακού χρόνου επιφέρει βελτιώσεις στους μαθητές «χαμηλοτέρων ικανοτήτων», ενώ αντίστροφα σε μαθητές αυξημένων ικανοτήτων επιφέρει ελάχιστες βελτιώσεις ή δεν επιδρά καθόλου.[35]

Οι ικανότητες, ή γενικότερα τα χαρακτηριστικά των μαθητών που επιδρούν στη διαμόρφωση του χρόνου που χρειάζεται ο κάθε μαθητής για να μάθει, είναι πολλαπλάσιες των θεωριών και προσεγγίσεων της ανθρώπινης προσωπικότητας, της μάθησης, της κοινωνικής οργάνωσης και αναπαραγωγής –ηλικία, φύλο, φυλή, κοινωνικο-οικονομική προέλευση, συνθήκες διαβίωσης και σχολικής προετοιμασίας, προηγούμενη γνώση, εσωτερική παρώθηση, δείκτης νοημοσύνης, επίπεδο γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, και πάρα πολλά άλλα. Άσχετα όμως από τους όποιους ψυχολογικούς ή/και κοινωνικούς παράγοντες που καθορίζουν τις διαφοροποιήσεις στο χρόνο που ο μαθητής χρειάζεται για μάθηση, οι διαφοροποιήσεις αυτές προσδιορίζουν μια εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα: σε μια σχολική τάξη, όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, αλλά διαφέρουν στο *πόσο γρήγορα* και με *ποιο τρόπο* μπορούν να μάθουν.

Η εκπαιδευτική αυτή πραγματικότητα μπορεί να αντιμετωπιστεί με δύο διαφορετικές πολιτικές: (ι) *ο διαθέσιμος χρόνος παραμένει δεδομένος και σταθερός, και στα πλαίσια αυτού ο κάθε μαθητής μαθαίνει ότι μπορεί, ανάλογα με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του.* Το αποτέλεσμα της πολιτικής αυτής είναι η αναπαραγωγή και ενίσχυση των ατομικών διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από τη μαθη-

---

34. Copple, C., Yane, M., Levin, D., & Cohen S. (1992). *Briefing paper*. Washington, DC: Pelavin Associates, Inc.

35. Anderson, L. (1981). Instruction and Time-on-Task: A Review. *Journal of Curriculum Studies*, 13, 289-303. Brown, B.W., Saks, D.H. (1986). Measuring the Effects of Instructional Time on Student Learning: Evidence from the Beginning Teacher Evaluation Study. *American Journal of Education*, 94, 480-500. Gettinger, M. (1984). Achievement as a Function of Time Spent in Learning and Time Needed for Learning. *American Educational Research Journal*, 21, 617-628. Gettinger, M. (1989). Effects of Maximizing Time Spent and Minimizing Time Needed for Learning on Pupil Achievement. *American Educational Research Journal*, 26 (1989): 73-91. Kidder, S. J., O'Reilly, R.P., and Kiesling, H.J. Quantity and quality of instruction: Empirical Investigations. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March-April 1975.

σιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Και αυτό γιατί, όπως έχει και ερευνητικά στοιχειοθετηθεί, οι μαθητές που έχουν μείνει πίσω στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή περιόδου, συνήθως μαθαίνουν και προχωρούν με αργότερους ρυθμούς από ότι οι μαθητές που είναι πιο μπροστά, οι οποίοι και μαθαίνουν γρηγορότερα. Έχοντας απόκτήσει κάποια μαθησιακά κενά, δεν διαθέτουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις για να προσλάβουν και να εμπεδώσουν την ύλη που τους διδάσκεται στην επόμενη φάση, και μένουν ολοένα και πιο πίσω.[36] Η τάση αυτή στη βιβλιογραφία κωδικοποιηθεί ως το «Mathew Effect» -με αναφορά στον Ευαγγελιστή Ματθαίο-, όπου οι ακαδημαϊκά «πλούσιοι» γίνονται πλουσιότεροι ενώ οι φτωχοί «φτωχότεροι».[37] Ακόμα δε και η εφαρμογή μέτρων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας που επιφέρουν θετικά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές, τείνει να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα σε αυτούς που είναι εξ' αρχής προνομιούχοι.

Βέβαια εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι και οι «προικισμένοι» μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τα προσόντα τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει παγιωμένη και ανελαστική κατανομή σχολικού χρόνου. Καθώς τα περισσότερα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα είναι οργανωμένα γύρω από το πρότυπο του «μέσου μαθητή», η μαθησιακή διαδικασία που δεν παρουσιάζει προκλήσεις, δεν αναπτύσσει τις δυνατότητές τους και σταδιακά επιφέρει την ανία και την ενίοτε την απάθεια.[38]

Οι διαπιστώσεις αυτές ανατρέπουν τη διαδεδομένη αντίληψη ότι η ισότητα στην εκπαίδευση εξασφαλίζεται με την παροχή ίσων, και από πλευράς περιεχομένου και από πλευράς χρόνου, ευκαιριών μάθησης. Είναι αντίθετα αποδεκτή πλέον η θέση ότι «Εάν προσφέρουμε στους μαθητές ίσο διδακτικό χρόνο, σχεδόν εγγυούμαστε την ανισότητα στις επιδόσεις.»[39]

(ιι) Η άλλη πολιτική αντιμετώπισης των ατομικών και κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία, είναι η φαινομενικά παράδοξη λύση της εξασφάλισης *άνισου μαθησιακού χρόνου* για τους μαθητές, δηλαδή, *η μεταβολή ή αύξηση του μαθησιακού χρόνου έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι πιο αδύναμοι ή αργοί μαθητές να μάθουν,* αναπληρώνοντας τα όποια κενά στο γνωστικό, συναισθηματικό

---

36. Arlin, M. (1984). Time, equality, and mastery learning. *Review of Educational Research*, 54, 1, 65-86.

37. Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity in America's schools. *Educational Leadership,* 8, 19-27.

38. Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1991). *Regular classroom practices with gifted students: Findings from the classroom practices survey.* Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education. Westberg, K. L., Archambault, F. K., Dobyns, S. M. & Salvin, T. J. (1991). *The classroom practices observatory study.* Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education.

39. National Education Commission on Time and Learning (1993). *Chronicle.* Internal working paper.

και κοινωνικό τους επίπεδο να κατακτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που κατακτούν και οι δυνατοί ή γρήγοροι μαθητές.

Η πολιτική προσαρμογής του διδακτικού-μαθησιακού χρόνου στις ανάγκες του κάθε μαθητή, μπορεί να υλοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους, οι περισσότεροι εκ των οποίων είναι συμπληρωματικοί. Αυτοί που έχουν από περισσότερους προταθεί και υλοποιηθεί στην πράξη είναι: (α) η αλλαγή και αναμόρφωση των διδακτικών πρακτικών μέσα στη σχολική τάξη ώστε αυτή να ανταποκρίνεται ευέλικτα στις ανάγκες όλων των μαθητών, ή/και (β) η αύξηση του μαθησιακού χρόνου που οι διάφοροι μαθητές χρειάζονται για να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους.

Η πρώτη λύση προβάλλεται μέσα από ένα μεγάλο σώμα ερευνών και μελετών που εντοπίζουν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές που βελτιώνουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα κυρίως των «εν κινδύνω» μαθητών (at-risk). Το θετικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής είναι ότι καταδεικνύει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως το σημαντικότερο παράγοντα στην καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς αυτή εν πολλοίς εξαρτάται από τη δυνατότητά του/της να εντοπίζει τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και να προσαρμόζει ανάλογα όχι μόνο τον απαιτούμενο χρόνο, αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις που καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, φύλου, φυλής, εθνότητας, κ.τ.λ. Για την επίτευξη όμως των αποτελεσμάτων αυτών προϋποτίθεται μια έντονη και συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την υλοποίηση της προσέγγισης αυτής. Έτσι και αλλιώς όμως, όπως παραπάνω εξηγήσαμε, μόνον αυτή η λύση δεν είναι επαρκής. Αν μη τι άλλο δεν μπορεί να μετατίθεται στον εκπαιδευτικό εξ' ολοκλήρου την ευθύνη αντιμετώπισης προβλημάτων που είναι κοινωνικά και δομικά.

Η δεύτερη εναλλακτική λύση της αύξησης του μαθησιακού χρόνου, μπορεί να γίνει είτε με την αύξηση του σχολικού χρόνου συνολικά, είτε με τη μερική αύξηση του μαθησιακού χρόνου μετά τη λήξη του συμβατικού σχολικού ωραρίου. Και οι δύο αυτές λύσεις έχουν διεθνώς εφαρμοστεί, έχοντας την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως έναν από τους στόχους τους – μεταξύ και άλλων, κοινωνικών κυρίως λόγων. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι το δεύτερο πρότυπο έχει εφαρμοστεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Και αυτό γιατί η αναγκαιότητα αύξησης του μαθησιακού χρόνου αφορά περισσότερο ορισμένες κατηγορίες μαθητών από ότι άλλες, και έτσι η αύξηση δεν γίνεται συνήθως στο κύριο σχολικό ωράριο, αλλά σε προγράμματα διευρυμένου ωραρίου που λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες και παρέχουν, είτε μαθησιακή στήριξη και ενισχυτική διδασκαλία στους μαθητές, είτε απλώς την επίβλεψη και τη συμπαράσταση έμπειρων εκπαιδευτικών έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να αφιερώσει του χρόνο που του χρειάζεται για να κατανοήσει τη διδακτέα ύλη και να ολοκληρώσει επιτυχώς τις κατ' οίκον εργασίες που του έχουν ανατεθεί.

Συνοψίζοντας τις επιπτώσεις των παραπάνω αναλύσεων για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, πρέπει να επισημάνουμε ότι σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η μεταρρύθμιση που συντελέστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου, θεσμοθέτησε και τους δύο εναλλακτικούς τρόπους αύξησης του σχολικού χρόνου για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Στο μεν πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, επιτεύχθηκε η αύξηση του σχολικού χρόνου και η ανα-

βάθμιση της υλικο-τεχνικής υποδομής και ταυτόχρονα δόθηκε η δυνατότητα αναμόρφωσης των διδακτικών πρακτικών, έτσι ώστε να συντελεστεί η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Ο συγκερασμός δε των συνθηκών αυτών επιτυγχάνεται χωρίς τη συνακόλουθη θυσία των λοιπών κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του σχολείου, οι οποίες μάλιστα και αναβαθμίζονται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος του ολοήμερου σχολείου και των δραστηριοτήτων του. Στο ολοήμερο σχολείο-διευρυμένου ωραρίου δε, προσφέρεται ο επιπρόσθετος χρόνος για μαθησιακή στήριξη και ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών εκείνων που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν και να επιτύχουν στο σχολείο. Πολύ περισσότερο όμως, και τα δύο προγράμματα προσφέρουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, προοπτικές για τη σφαιρική ανάπτυξη και του δασκάλου και του μαθητή και της μεταξύ τους σχέσης και των αποτελεσμάτων της. Τόσο τα ερευνητικά δεδομένα από το διεθνή χώρο που παραπάνω παρουσιάσαμε, όσο και η θεσμοθετημένη αυτή μορφή αύξησης του σχολικού χρόνου στην Ελλάδα, διαγράφουν προφανώς ένα ερευνητικό πεδίο το οποίο τη στιγμή αυτή παραμένει παρθένο. Προβάλλει λοιπόν ως επιτακτική ανάγκη η εμπειρική διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό τα διεθνή βιβλιογραφικά πορίσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ χρόνου και μάθησης ισχύουν και κάτω από τις επικρατούσες στη χώρα μας συνθήκες, καθώς και αν και σε ποιο βαθμό, κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιο τρόπο η αύξηση του σχολικού χρόνου στα πλαίσια του ολοήμερου έχει τελικά επιτύχει τόσο τη γνωστική όσο και τη σφαιρική ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων σε αυτό ατόμων και φορέων.

Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τον τρόπο αντιμετώπισης των υπολογιστικών λαθών των μαθητών

Μαρία Ράπτη, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Στην παρακάτω εισήγηση, μετά τη σύντομη εννοιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση του λάθους, παρουσιάζουμε τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης και αντιμετώπισης δύο χαρακτηριστικών λαθών των μαθητών του Δημοτικού σχολείου σε μαθηματικούς υπολογισμούς. Στα πλαίσια του προγράμματος της εξομοίωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δόθηκαν στους δασκάλους οι ασκήσεις με τις λανθασμένες απαντήσεις και ρωτήθηκαν για την πρώτη περίπτωση εκατό (100) δάσκαλοι και για τη δεύτερη διακόσιοι (200) να απαντήσουν γραπτά και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των συγκεκριμένων λαθών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των δασκάλων προτείνει την άμεση διόρθωση του λάθους και την υποδειγματική λύση παρόμοιων ασκήσεων μέχρι να μάθουν οι μαθητές το σωστό τρόπο επίλυσης αυτών των ασκήσεων. Στη συνέχεια, μετά το σχολιασμό των δεδομένων της έρευνας, προτείνουμε την αυτοαξιολόγηση ως μέσο αντιμετώπισης των λανθασμένων απαντήσεων και παρουσιάζομε τη σημασία της διδακτικής μεθοδολογίας, που ακολουθείται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό, στην παιδαγωγική διαχείριση του λάθους των μαθητών.

1. Το λάθος και η σημασία του στη διαδικασία της μάθησης

Οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο στη διαδικασία της μάθησης. Συνήθως στα ερμηνευτικά και τα ορθογραφικά λεξικά η έννοια του λάθους ταυτίζεται με την έννοια του σφάλματος και είναι η πράξη ή η γνώμη που είναι αντίθετη με το πραγματικό, το αληθινό ή με κάποιο κανόνα. Σύμφωνα με τις γνώμες σύγχρονων παιδαγωγών το λάθος παίρνει διαφορετική αξία μέσα στη διαδικασία της μάθησης, ανάλογα με το στόχο του προβλήματος. Άλλοτε ταυτίζεται με την αποτυχία και άλλοτε με την πρόοδο του μαθητή (Φράγκος 1984:424-441). Το λάθος καθορίζει την επιτυχία ή την απόρριψη των μαθητών, όταν το πρόβλημα δεν εξυπηρετεί στόχους συνδεδεμένους με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά στόχους που σχετίζονται με την αξιολόγηση των γνώσεων. Σ'αυτή την περίπτωση τα λάθη των μαθητών δηλώνουν την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στα επιτευχθέντα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Αντίθετα η έννοια του λάθους και της αξιολόγησης αποκτά μία εντελώς διαφορετική δυναμική (Παπαμιχαήλ, Γ.1993: 28, Brousseau, G.Vol.4.2: 167-196, Papert, S.1980: 82), όταν το πρόβλημα τίθεται στη βάση της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί για το μαθητή ευκαιρία για συγκρότηση νέων εννοιών μέσα από τις κεκτημένες γνώσεις (Vygotzky, L.S.1979:74). Εδώ το λάθος δεν αφορά μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και την πορεία, τη διεργασία της μάθησης. Υπάρχει δε εξ ορισμού, όταν το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να διακρίνει ανάμεσα σε διαφορετικές στρατηγικές και να διαλέξει τη σωστή. Για το λόγο αυτό πολλοί υποστηρίζουν ότι για τη σωστή αντιμετώπιση του λάθους είναι απαραίτητη μια πολλαπλή ανάλυσή του που μπορεί να

αφορά στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο δάσκαλο, το μαθητή και τη διδάξιμη γνώση και ότι δεν είναι δυνατό να μιλά κανείς για λάθος του μαθητή, αν προηγουμένως δεν γίνει γνωστός ο σκοπός της εργασίας του, ο βαθμός της αντίληψής του και η πορεία της σκέψης του (Leplat et Pailhous 1974: 730, Ευσταθόπουλος 1985: 54-55).

Στη σύγχρονη διδακτική, η αποτυχία περιγράφεται ως "ένδειξη μιας αντίφασης" και τα λάθη των μαθητών θεωρούνται θετικές προϋποθέσεις για τη λύση ενός προβλήματος. Από αυτή την άποψη το λάθος είναι ο μηχανισμός που παρακινεί το μαθητή σε δράση και τον οδηγεί από το λανθασμένο μοντέλο, που χρησιμοποίησε για τη λύση ενός προβλήματος, σε ένα άλλο που σχετίζεται περισσότερο με το πρόβλημα, ή στη σωστότερη χρήση του μοντέλου, που ανταποκρίνεται μεν στο πρόβλημα, αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε σωστά. Ο ρόλος του λάθους μέσα απ' αυτή την οπτική γωνία συνδέεται με την έννοια του "επιστημολογικού εμποδίου". Τη στιγμή, δηλαδή, που το λάθος βοηθάει να εκδηλωθεί ένα συγκεκριμένο εμπόδιο στο σύστημα των γνώσεων του μαθητή, εμφανίζεται μια διαδικασία συγκρίσιμη με την ιστορική διαδικασία ανάπτυξης της επιστημονικής σκέψης.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας, τα λάθη δεν συνιστούν πλέον παθολογικές και ενοχοποιητικές καταστάσεις, απλά φανερώνουν ότι ο μαθητής δεν έχει αφομοιώσει και ότι βρίσκεται στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους στα πλαίσια της διδακτικής πράξης συνίσταται σε μία ποιοτική θεώρηση των γνώσεων των μαθητών η οποία έχει ως στόχο από τη μια πλευρά την προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και από την άλλη τη διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Η διαχείριση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών είναι ένας καλός αναλυτής των παιδαγωγικών μοντέλων που εφαρμόζονται και ένα καθοριστικό σημείο του έργου του εκπαιδευτικού. Τα λάθη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, άλλοτε είναι ευεργετικά και άλλοτε αρνητικά, ανάλογα με τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης της γνώσης. Στα πλαίσια της αναπαραγωγικής διαδικασίας της γνώσης, τα λάθη αποτελούν αρνητικό στοιχείο στην πρόοδο των μαθητών δηλώνουν απλά την έλλειψη της γνώσης και την αποτυχία του μαθητή σε συγκεκριμένους και καθορισμένους γνωστικούς στόχους. Αντίθετα στα πλαίσια της οικοδόμησης της γνώσης και της ανακάλυψης από τον ίδιο τον μαθητή με τη συμβολή του δασκάλου, το λάθος είναι ένα θετικό στοιχείο που θα προβληματίσει δάσκαλο και μαθητή για τον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο σκέψης αντίστοιχα. Σ' αυτή την περίπτωση ο μαθητής μέσα από τα λάθη του αρχίζει να σκέπτεται και να δημιουργεί και να μην αναπαράγει μόνο τη γνώση που του προσφέρει έτοιμη ο δάσκαλος ή το διδακτικό εγχειρίδιο.

Στα πλαίσια αυτής της εισήγησής παρουσιάζουμε τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης και αντιμετώπισης δύο συνηθισμένων λαθών των μαθητών του Δημοτικού σχολείου σε μαθηματικούς υπολογισμούς. Στη συνέχεια γίνεται σχολιασμός των δεδομένων και προτάσεις για τη διδακτική πράξη.

2. Μεθοδολογία - Αποτελέσματα

1η Περίπτωση

Στα πλαίσια του προγράμματος εξομοίωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ζητήθηκε από εκατό (100) δασκάλους να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του υπολογιστικού λάθους, που υπάρχει στην παρακάτω διαίρεση **4560: 15 = 34** και το οποίο έκαναν περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του Δημοτικού, όπως προέκυψε από σχετικές έρευνες.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στις παρακάτω προτάσεις:

α) 2 δάσκαλοι μας είπαν ότι θα οδηγούσαν τους μαθητές στο δρόμο της αυτοαξιολόγησης, ώστε μόνοι τους να κατανοήσουν ότι η απάντηση 34 δεν είναι ρεαλιστική και πραγματική. Θα προσπαθούσαν να συνηθίσουν τους μαθητές να συνδυάζουν τις αριθμητικές πράξεις και τα νούμερα με πραγματικές καθημερινές καταστάσεις για να προβληματίζονται κάθε φορά που πρέπει να υπολογίζουν και να μη στέκονται μόνο στην τεχνική των πράξεων, όπως εδώ στη διαίρεση. Θα έκαναν παραδείγματα, χρησιμοποιώντας χρήματα για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία του αποτελέσματος της κάθε πράξης και να μην τις εκτελούν μηχανικά, η αποτυχία στα μαθηματικά οφείλεται κατά αυτούς στο ότι οι μαθητές διδάσκονται χωρίς εποπτεία (ποσοστό 2%).

β) Ένας δάσκαλος απάντησε ότι θα ερευνούσε αν οι συγκεκριμένοι μαθητές ενήργησαν επιπόλαια ή αν η αποτυχία τους ήταν κατάλοιπο ανεπαρκούς μάθησης που έλαβε χώρα τα προηγούμενα έτη, οπότε θα τους δίδασκε την τεχνική της διαίρεσης ή θα τους προέτρεπε να παρακολουθήσουν το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας (ποσοστό 1%).

γ) 92 δάσκαλοι θα έλυναν σωστά και υποδειγματικά την άσκηση στον πίνακα. Στη συνέχεια θα έκαναν πολλά παρόμοια παραδείγματα και θα έδιναν παρόμοιες ασκήσεις για να τις λύσουν οι μαθητές στο σπίτι. Θα συνέχιζαν την ίδια τακτική μέχρι που να μάθουν όλοι οι μαθητές την τεχνική της διαίρεσης και να γνωρίζουν πότε πρέπει να βάζουν μηδέν στο πηλίκο (ποσοστό 92%).

δ) 3 δάσκαλοι απάντησαν ότι θα συνήθιζαν τους μαθητές να κάνουν τη δοκιμή της διαίρεσης και να ελέγχουν το αποτέλεσμα (ποσοστό 3%).

ε) Ένας δάσκαλος μας είπε ότι θα δεχόνταν με υπομονή το λάθος του μαθητή, δεν θα τον παρατηρούσε, θα περίμενε τη στιγμή που το μυαλό του θα ήταν διατεθειμένο να διορθωθεί (ποσοστό 1%).

στ) Ένας δάσκαλος παρουσίασε μια διαφορετική πορεία λύσης της άσκησης, λέγοντας ότι θα παρακινούσε τους μαθητές να βρουν τα πολλαπλάσια του 15, όπως: 15*10=150, 15*100=1500, 15*200=3000, 15*300=4500. Στη συνέχεια θα τους οδηγούσε στην αφαίρεση 4560-4500=60, θα τους ρωτούσε πόσο χωράει το 15 στο 60 και θα τους ζητούσε να προσθέσουν το 300 με το 4 για να βρουν το πηλίκο 304 (ποσοστό 1%).

2η Περίπτωση

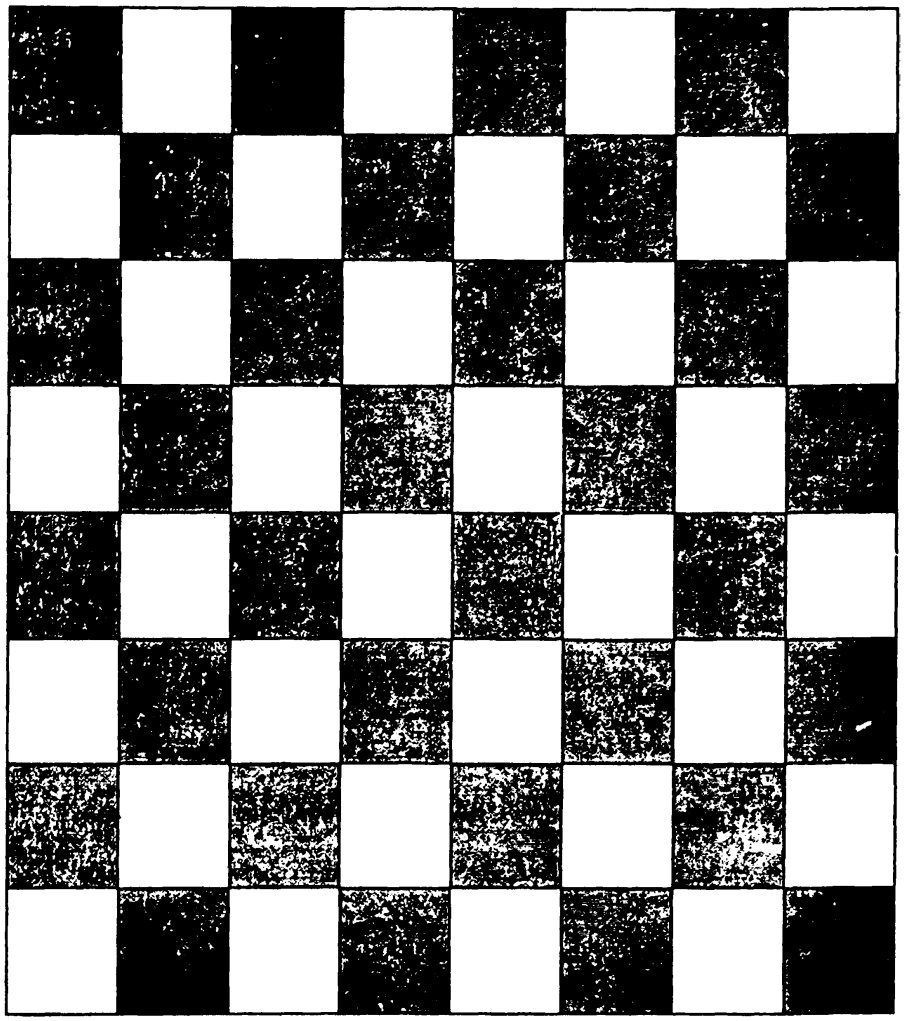
Ζητήθηκε από διακόσιους (200) δασκάλους να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης των υπολογιστικών λαθών που σημειώνονται στο παρακάτω φύλλο εργασίας (Χασιώτης 1998) **Η σκακιέρα**[40].

ΣΧΟΛΕΙΟ: ..... ΤΑΞΗ: ..... Α/Α: .....
ΕΠΩΝΥΜΟ:.....ΟΝΟΜΑ:.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ..... ΩΡΑ: Από ..... μέχρι ..... ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 15 λεπτά

Η σκακιέρα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Το παρακάτω σχήμα παριστάνει μια σκακιέρα.



Πόσο είναι το μήκος των πλευρών του παραπάνω σχήματος; .....12 εκ.....
Πόσο είναι το μήκος της περιμέτρου του παραπάνω σχήματος; .....48 εκ.....

). Αυτό το φύλλο προέρχεται από τη συλλογή υλικού του Χρ. Χασιώτη για τη διδασκαλία των ιθηματικών στο Δημοτικό σχολείο και τα λάθη προέκυψαν από την πιλοτική εφαμογή αυτού ου υλικού.

Τι είδους γωνία είναι κάθε γωνία του παραπάνω σχήματος; .....ορθή γωνία.....
Πόσο είναι το εμβαδόν του παραπάνω σχήματος; ....είναι 144 εκ.....
Τι εμβαδόν έχει η κάθε σειρά της σκακιέρας; ...1,8..... Η κάθε στήλη; ....1,8.....
Τι εμβαδόν έχει το κάθε τετραγωνάκι της σκακιέρας; .....22,5.....
Τι γεωμετρικό σχήμα έχει η παραπάνω σκακιέρα; .....τετράγωνο.....
Κάνε τις πράξεις και δικαιολόγησε τις απαντήσεις σου στην επόμενη σελίδα.

© Χ. ΧΑΣΙΩΤΗΣ ΛΜΔ - ΔΣ - 7.ΦΕ2

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στις παρακάτω προτάσεις:

α) 26 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα έψαχναν την αιτία του λάθους, θα διαπίστωναν αν ο μαθητής έχει κατακτήσει την έννοια του εμβαδού και θα τον βοηθούσαν να συνηθίσει να κάνει αυτοαξιολόγηση και να διορθώνει μόνος του το λάθος (ποσοστό 13%).

β) 143 δάσκαλοι μας είπαν ότι θα διόρθωναν το λάθος των μαθητών και ότι θα τους μάθαιναν τον πολλαπλασιασμό των δεκαδικών, εκτελώντας πολλά παρόμοια παραδείγματα στο σχολείο και στο σπίτι (ποσοστό 71,5%).

γ) 15 εκπαιδευτικοί δεν έκαναν καμία συγκεκριμένη πρόταση απλά τόνισαν γενικά και αόριστα ότι θα έψαχναν την αιτία του λάθους στο δάσκαλο, στον μαθητή ή στην διδακτέα ύλη (ποσοστό 7,5%).

δ) 15 δάσκαλοι θα μάθαιναν στους μαθητές να κάνουν σωστά τη διαίρεση 144:8, γιατί υπολόγισαν ότι και το παιδί σκέφτηκε, όπως θα σκέφτονταν και αυτοί για τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος, μη υπολογίζοντας τις υποδιαστολές που έβαλαν οι μαθητές (ποσοστό 7,5%).

ε) Ένας εκπαιδευτικός χωρίς να δώσει εξηγήσεις απάντησε ότι ο μαθητής που έδωσε τις παραπάνω απαντήσεις έκανε λάθος, γιατί δεν υπολόγισε καλά την πλευρά της σκακιέρας και ειδικά την πλευρά από το κάθε τετραγωνάκι (ποσοστό 0,5%).

3. Σχολιασμός των δεδομένων

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στην πρώτη περίπτωση και συγκεκριμένα για το λάθος που διέπραξαν οι μαθητές στη διαίρεση **4560: 15**, διαπιστώνουμε ότι το 93% των δασκάλων θα διόρθωνε τους μαθητές με συνεχείς επαναλήψεις, με την υποδειγματική εκτέλεση στον πίνακα παρόμοιων ασκήσεων μέχρι να μάθουν οι μαθητές το σωστό τρόπο επίλυσης αυτών των ασκήσεων. Κάθε προσπάθεια όμως του εκπαιδευτικού να διορθώσει το λανθασμένο αποτέλεσμα και να ενημερώσει τους μαθητές να εκτελούν σωστά την πράξη της διαίρεσης, φαίνεται ίσως αποτελεσματική προσωρινά, αλλά στην πραγματικότητα δεν επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, γιατί δεν αναζητήθηκαν τα πραγματικά αίτια.

Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται μόνο με το να επιμένει ο εκπαιδευτικός μέσα από πολλά παραδείγματα να μάθουν οι μαθητές τυπικά τη διαδικασία της διαίρεσης και να χωρίζουν στα αριστερά του διαιρετέου όσα ψηφία έχει ο διαιρέτης ή να μάθουν πότε πρέπει να βάζουν μηδέν στο πηλίκο, χωρίς να συνειδητοποιούν, γιατί το κάνουν αυτό.

Είναι ανάγκη να κατανοήσουν από μόνοι τους οι μαθητές το λάθος, να συγκρίνουν το αποτέλεσμα με τα δεδομένα της άσκησης και με την πραγματικότητα, να μάθουν να σκέπτονται, να ελέγχουν τις νοητικές τους ενέργειες και τα προϊόντα της σκέψης, αλλά και να περιγράφουν το τρόπο σκέψης. Είναι απαραίτητο να αυτοελέγχονται και να αξιολογούν την πορεία της σκέψης και την ποιότητα του αποτελέσματος, διαφορετικά στο σχολείο θα μιλάμε κατά τον Astofli για "ψεύτικα" λάθη και "ψεύτικες" επιτυχίες (Astofli 1999: 65-66).

Επίσης παρατηρώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δεύτερη περίπτωση διαπιστώνουμε το ίδιο φαινόμενο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ρωτηθέντων δασκάλων προτείνουν τη μεθοδολογία της απομνημόνευσης και την αναπαραγωγική γνώση. Τέτοιες διδακτικές ενέργειες διόρθωσης του λάθους οδηγούν στην κατάκτηση τυποποιημένων αριθμητικών πράξεων οι οποίες είναι μεν απαραίτητες, αλλά δεν αρκούν για την αντιμετώπιση των πραγματικών καθημερινών προβληματικών κατάστάσεων τις οποίες θα συναντήσει ο μαθητής στη ζωή του. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να παρατηρούν την τελική συμπεριφορά του μαθητή να διορθώνουν μόνο αυτή και να μη παρατηρούν τις άλλες παραμέτρους που οδηγούν στην τελική εσφαλμένη συμπεριφορά. Εξετάζοντας τις παραπάνω απαντήσεις γίνεται αντιληπτό ότι ο μαθητής που τις έδωσε δεν αδυνατεί μόνο στην εκτέλεση του πολλαπλασιασμού των δεκαδικών αριθμών, αλλά και στην κατανόηση του εμβαδού του τετραγώνου. Πρόκειται για μία γνωστική παράμετρο πολύ σημαντική που καθοδηγεί όλες τις παραπάνω λογικές ενέργειες του μαθητή. Είναι πιθανό ότι αν ο μαθητής είχε κατανοήσει την έννοια του εμβαδού να ήλεγχε τα αποτελέσματα των αριθμητικών πράξεων που εκτέλεσε, να τα σύγκρινε αναμεταξύ τους και να διαπίστωνε ότι το ένα τετραγωνάκι της σκακιέρας δεν μπορεί να έχει μεγαλύτερο εμβαδό από μια ολόκληρη σειρά, γεγονός που ίσως οδηγούσε το μαθητή στην αποφυγή των συγκεκριμένων λαθών που οι εκπαιδευτικοί έβαλαν ως στόχο να διορθώσουν. Εδώ παίζει σημαντικό ρόλο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, στην οποία διαδικασία θα οδηγηθεί ο μαθητής, αν έχουν συνηθίσει πρώτα ο εκπαιδευτικός και μετά οι μαθητές να παρατηρούν και να αξιολογούν όλες τις μαθησιακές συμπεριφορές.

Οι διδακτικές και οι ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός επηρεάζουν και καθορίζουν το αξιολογικό του έργο και ιδιαίτερα τον τρόπο διαχείρισης του λάθους των μαθητών. Ο ρόλος και η σημασία της αξιολόγησης εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι στο σχολείο και οργανώνεται το ημερήσιο πρόγραμμα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά τους παραδοσιακούς τρόπους μετάδοσης της έτοιμης γνώσης, τη μέθοδο της απομνημόνευσης και της αναπαραγωγής. Σ' αυτή τη διαδικασία μάθησης η μέθοδος της αξιολόγησης είναι ανάλογη. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τη συγκράτηση ή όχι των νέων πληροφοριών και σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης του μαθητή, η πιο συνηθισμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η ώθηση του μαθητή να κάνει επαναλήψεις για να απομνημονεύσει τη ζητούμενη σωστή απάντηση, την οποία συνήθως τη δίνει ο εκπαιδευτικός ή ένας άλλος, ο "καλός" μαθητής της τάξης (Κωνσταντίνου 2000: 93-95).

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μία βασική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της παιδαγωγικής λειτουργίας είναι η οικοδόμηση - κατάκτηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του. Η διαδικασία της διαχείρισης του λάθους των μαθητών μπορεί να διευκολύνει τα μέγιστα αυτή τη δραστηριότητα, αν στα πλαίσια αυτής της στοχαστικοκριτικής σκέψης, η αξιολόγηση του λάθους πάρει τη μορφή της αυτοαξιολόγησης.

Είναι απαραίτητο αφενός μεν να δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αυτοδιορθώνεται, αφετέρου δε να συνηθίσει να αξιολογεί ο ίδιος τις νοητικές πράξεις και διεργασίες. Πολλές λανθασμένες ενέργειες διορθώνονται ή αποφεύγονται, αν ο μαθητής έχει μάθει να προβληματίζεται κατά τη διάρκεια της λύσης ενός προβλήματος ή όταν φτάνει στο τελικό αποτέλεσμα.

Στα πλαίσια της "ευρηματικής" μάθησης του Bruner (Κολιάδης 1997:249-257), όπου ο μαθητής ανακαλύπτει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τη γνώση, ένα βασικό στάδιο της όλης διαδικασίας είναι το στάδιο της αξιολόγησης και του ελέγχου των στρατηγικών σκέψης από τον ίδιο το μαθητή.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στο να αποκτήσει ο μαθητής μεταγνωστική συνείδηση (Ματσαγγούρας 1997:75-76, Τριλιανός 1998:50-52)[41], να αυτοδιορθώνεται, να προβλέπει την εξέλιξη των γεγονότων και να προγραμματίζει είναι σημαντική.

Η διδακτική σημασία των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων είναι μεγάλη, γιατί στρέφει την προσοχή του μαθητή από την απάντηση στη διαδικασία που οδηγεί στην απάντηση. Μ' αυτό τον τρόπο το σχολείο ξεπερνάει το σύνδρομο της σωστής απάντησης στο οποίο είναι εγκλωβισμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές, και οι μαθητές γίνονται κύριοι του τρόπου σκέψης τους.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που οδηγούν το μαθητή να σκέπτεται, να αποφεύγει λανθασμένες λογικές ενέργειες και να μη καταλήγει σε παράλογα αποτελέσματα αφορούν τον προγραμματισμό της σκέψης, την καθοδήγηση της σκέψης και την αυτοαξιολόγηση της σκέψης (Ματσαγγούρας 1997: 277-286).

Στα πλαίσια του προγραμματισμού της σκέψης οι μαθητές καλούνται να δουν το πρόβλημα, να το συγκρίνουν με άλλα παρόμοια, καθώς και με τις δυσκολίες που συνάντησαν τότε, να διατυπώσουν τα ερωτήματα στα οποία θα απαντήσουν, να προβλέψουν τα αποτελέσματα κ.αλ. Στα πλαίσια της καθοδήγησης της σκέψης οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν με κάθε λεπτομέρεια την πορεία που ακολούθησε η σκέψη τους, τα προβλήματα και τους δισταγμούς που αντιμετώπισαν, τον τρόπο που τα ξεπέρασαν ή τι δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν, το σκεπτικό των επιλογών τους, καθώς και τις συναισθηματικές μεταπτώσεις κατά την πορεία της επεξεργασίας. Κατά την αξιολόγηση της σκέψης ο μαθητής καλείται να απαντήσει στο "πως" εργάστηκε και στο

---

41. Με τον όρο «μεταγνωστικό» ή «μεταγνωστική» θεώρηση αποδίδεται ο όρος «metakognition» που πρωτοχρησιμοποίησε ο Flavell (1976) και καθιέρωσε η Γνωστική βιβλιογραφία για να αναφερθεί στη συνείδηση και τη γνώση που έχει το άτομο για τις διαδικασίες σκέψης τις οποίες ακολουθεί και στην ικανότητά του να προγραμματίζει, να προβλέπει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του.

πως ξέρει ότι ολοκλήρωσε την αποστολή του και στο πόσο ικανοποιημένος είναι από την όλη διαδικασία και τι θα έκανε αν ξανάρχιζε το έργο από την αρχή.

Το να ενημερωθούν βέβαια οι μαθητές ότι υπάρχουν κάποιες μεταγνωστικές τεχνικές δεν είναι αρκετό, πρέπει να ξέρουν πότε θα τις εφαρμόσουν και πως θα έχουν θετικά αποτελέσματα.

Επίσης είναι καλό ο εκπαιδευτικός να μη ζητά μόνο από τους μαθητές να εξηγούν και να αναλύουν τις γνωστικές διαδικασίες που ακολούθησαν και τις δυσκολίες που συνάντησαν, αλλά να αναλύει και τις δικές του σκέψεις και να αιτιολογεί τις γνωστικές απαιτήσεις των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Οι μεταγνωστικές δραστηριότητές των μαθητών δεν αποδίδουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, όταν γνωρίζουν μόνο ότι τα προβλήματα επιδέχονται μία λύση, που τη γνωρίζει μόνο ο εκπαιδευτικός και ότι αυτά τα προβλήματα έχουν συνήθως λύσεις με αριθμητική μορφή και αν δώσουν κάποια άλλη λύση κινδυνεύουν να κάνουν λάθος. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός και δηλωτικό των όσων αναφέραμε, αυτό που συνέβη το 1980 σ' ένα σχολείο της Grenoble της Γαλλίας, όταν κάποιοι δάσκαλοι είχαν την ιδέα να ρωτήσουν τους μαθητές της Β΄και Γ΄Δημοτικού ποια είναι ηλικία του καπετάνιου αν σ' ένα πλοίο υπάρχουν 26 πρόβατα και 10 κατσίκες. Στους 97 μαθητές οι 76 έδωσαν την απάντηση 36, αφού πρόσθεσαν τους αριθμούς που έδινε το πρόβλημα, γιατί έτσι είχαν συνηθίσει (Baruk 1985).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικός παράγοντας ελέγχου και διόρθωσης των λαθών. Όταν κάποιος αξιολογεί μόνος του την πρόοδό του και εντοπίζει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, κατανοεί καλύτερα τις σχέσεις και τα αίτια των καταστάσεων και επομένως το πως να εφαρμόζει τα όσα έχει μάθει και υπό άλλες συνθήκες.

Εκτός από την αυτοαξιολόγηση στην οποία οφείλει να οδηγήσει ο εκπαιδευτικός το μαθητή είναι καλό να συνειδητοποιήσει σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα και αν εργάζεται, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η νοημοσύνη του μαθητή για να μη βρίσκεται ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ο καθένας στον κόσμο του. Συνήθως τα παιδιά φαίνονται να έχουν την τάση να αποδέχονται τη ψευδαίσθηση μιας επιτυχούς επικοινωνίας. Το παιδί ως ακροατής συχνά δηλώνει ότι καταλαβαίνει, ενώ στην πραγματικότητα δεν καταλαβαίνει και ο εκπαιδευτικός συχνά το πιστεύει (Piaget 1926, Piaget 1932, Piaget 1974).

Οι μαθητές κάνουν λάθος, γιατί χρησιμοποιούν το μυαλό τους με διαφορετικό τρόπο και αφού κάθε λάθος που κάνουν είναι αντανάκλαση του τρόπου που σκέπτονται, ο δάσκαλος δεν διορθώνει το λάθος, αλλά προσπαθεί να βρει, γιατί το παιδί έκανε λάθος. Τα λάθη είναι μάρτυρες της διαμορφωμένης διανοητικής δομής βάσει της οποίας οι μαθητές προσπάθησαν να λύσουν το πρόβλημα στο οποίο υποβλήθηκαν, πρόκειται για τα σχήματα και τις εμπειρίες που απέκτησαν από προηγούμενες εμπειρίες.

Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών μπορεί να θέτει τα κριτήρια και τα επίπεδα της δουλειάς που πρέπει να πραγματοποιηθεί, χωρίς να χάνεται σε δευτερεύοντα πράγματα και να ξεχνά την ουσία. Έχει τη δυνατότητα να βάζει τα κριτήρια της επιτυχίας και να γνωρίζει τις μαθησιακές συμπεριφορές που περιμένει, χωρίς να απαιτεί οι μαθητές να ανταποκριθούν σε γνωστικά ερωτήματα που

θα απαιτούσαν για τη λύση τους ανώτερες λογικές διεργασίες (Nunziati 1990). Όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών του, μπορεί να αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς στόχους που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Έχει τη δυνατότητα να ανιχνεύει και να θεραπεύει αποτελεσματικά τις λανθασμένες νοητικές ενέργειες, ώστε, όταν οι μαθητές του κάνουν λάθη, να μη δίνει τις συνηθισμένες τυποποιημένες, συμμετρικές απαντήσεις του τύπου: τα λάθη των μαθητών οφείλονται στους ίδιους τους μαθητές που δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή αντίθετα τα λάθη οφείλονται στο σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα και στην ικανότητά του να προσαρμοστεί στο πραγματικό επίπεδο των μαθητών.

Επίσης στην περίπτωση της αξιολόγησης μιας λανθασμένης απάντησης είναι απαραίτητο να παρατηρήσει ο εκπαιδευτικός όχι μόνο τη συγκεκριμένη απάντηση του μαθητή, αλλά και όλες τις άλλες και τις προηγούμενες συμπεριφορές του και τον τρόπο σκέψης, ώστε μέσα από τη σύγκριση να αποφασίσει όσο το δυνατόν καλύτερα για τη ρύθμιση της μαθησιακής συμπεριφοράς. Είναι ανάγκη να εστιάζεται η προσοχή του εκπαιδευτικού στην πραγματική αιτία του λάθους και όχι μόνο σ' ένα αριθμητικό αποτέλεσμα, η διόρθωση του οποίου πολλές φορές δεν οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαχείρισης του λάθους των μαθητών σημαντικό ρόλο παίζει επίσης η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί ο δάσκαλος. Στις μαθητοκεντρικές διαδικασίες μάθησης, όπως είναι η βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσαφίδης 1994), η βαρύτητα πέφτει στις ικανότητες των παιδιών να επικοινωνούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να βρίσκουν λύσεις για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, να κρίνουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους και να εκτιμούν την αξία των αποτελεσμάτων της εργασίας τους στην ομάδα. Εδώ το λάθος του μαθητή γίνεται αφετηρία για μάθηση μέσα από των έλεγχο και την επαλήθευση των υποθέσεων.

Αντίθετα αν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια αυστηρή προγραμματισμένη πορεία για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος, η αξιολόγηση χάνει το λειτουργικό της χαρακτήρα και γίνεται μια τυπική διαδικασία πληροφόρησης σ'ένα αυτόματο σύστημα εργασίας. Σ'όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όταν υπάρχουν προκαθορισμένα κριτήρια για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών, είναι δύσκολο ν'ανακαλυφθούν οι πραγματικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Μπορεί μια σωστή συμπεριφορά του μαθητή, κατά την κρίση του δασκάλου, να έχει γίνει κατά τύχη ή μια άλλη λανθασμένη να προέρχεται από σωστές λογικές διεργασίες (Φράγκος 1984: 337-354).

Η μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που ο μαθητής επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο της μάθησης (Ράπτη 1994). Οι γνώσεις που κατακτήθηκαν (Piaget 1979: 43, 163, Richmond: 2,96, 99, 111, 120, 137-139, Μαραγκουδάκης 1978, Πόρποδας 1991, Μπασέτας 1996) από το μαθητή, αφού ο μαθητής δραστηριοποιήθηκε, προβληματίστηκε, δοκίμασε, έκανε την αυτοαξιολόγησή του, είναι οι γνώσεις που μπορούν να εγγυηθούν το μέλλον του και να το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής. Η γνώση δεν είναι αντίγραφο της πραγματικότητας, αλλά αποτελεί ένα αδιάκοπο αναμορφούμενο υποκειμενικό αφομοιωτικό μετα-

σχηματισμό της συνείδησης. Είναι αποτέλεσμα μιας ενεργητικής και δημιουργικής ανασυγκρότησης, από το άτομο που μαθαίνει, των εξωτερικών δεδομένων που προσφέρει η εμπειρία. Σημασία εδώ έχει ο τρόπος παρουσίασης της ύλης. Σημασία επίσης έχουν οι λέξεις, οι προτάσεις που θα χρησιμοποιηθούν, οι ερωτήσεις που θα γίνουν, οι πληροφορίες που θα δοθούν, τα εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να οδηγηθεί σωστά το παιδί στην ανακάλυψη της γνώσης στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτοδιόρθωση. Αυτό προσπαθούσε να επιτύχει με τη διαλεκτική του μέθοδο και ο φιλόσοφος Σωκράτης να βγάλει το συνομιλητή του από την πνευματική οκνηρία, να τον οδηγήσει στην "απορία" και να μη τον αφήσει να ησυχάσει μέχρι που να βρει σωστές λύσεις (Χρυσαφίδης 1991: 107).

Ένας μαθητής μαθαίνει, όχι όταν δίνει μια σωστή απάντηση και αντιμετωπίζει ένα παρόμοιο με άλλους πρόβλημα, αλλά γενικότερα όταν ελέγχει τη συμπεριφορά του και όταν κατανοεί καλύτερα τους δικούς του τρόπους εργασίας, όταν αντιλαμβάνεται διάφορες προβληματικές καταστάσεις και όταν επιθυμεί να τις λύνει (Abercrombie 1986, Remi Hess - Gabrielle Weigand 1994: 11, Ράπτη 1997). Γι' αυτό απαιτείται να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός εναλλακτικές μαθησιακές διαδικασίες. Η ποικιλία των σκοπών της αγωγής και η ποικιλία των μαθημάτων απαιτούν ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές αρχές και μεθόδους, καθώς και σε προβληματισμούς σχετικά με την παιδευτική πράξη, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το έργο που γίνεται στο σχολείο. Η κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κατανοεί τη δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, να προβληματίζεται πάνω στα προτεινόμενα και να τα μεταφράζει σε πράξη, σύμφωνα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών.

Υπάρχει σχεδόν πάντα μια διάσταση, ένα χάσμα ανάμεσα σ'αυτό που αναφέρεται στη θεωρία και σ'αυτό που ισχύει στην πράξη. Συνήθως για μια πετυχημένη αντιμετώπιση της πραγματικότητας δεν αρκούν οι υποδείξεις και οι πληροφορίες που δίνονται, αν δεν παρέμβει η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Ένας καλά προετοιμασμένος εκπαιδευτικός πρέπει να στηριχθεί σε θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους των μαθητών δεν μπορεί να ξεχωρίσει από τη γενικότερη αντίληψη του εκπαιδευτικού για το διδακτικό γίγνεσθαι και τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Η μεθοδολογία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο διαχείρισης του λάθους των μαθητών, τα οποία λάθη είναι καιρός να μη στιγματίζουν το μαθητή, αλλά να είναι η αφετηρία της προόδου και της δημιουργικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

Abercrombie, M. L. J. Δημιουργική Διδασκαλία και μάθηση. Η ανατομία της σκέψης. Εκδ. Gutenberg 1986.

Astofli, Jean-Pierre. L' erreur, un outil pour enseigner. ESF Editeur, Paris 1999.

Brousseau, G. Obtacles epistemologiques en math in RDM, Vol.4.2.

Ευσταθόπουλος Βαγγέλης. Η ηλικία του καπετάνιου ή αλλιώς: Από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25, Νοεμ.-Δεκ. 1985.

Κολιάδης, Εμ. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τομ. Γ. Γνωστικές θεωρίες. Αθήνα 1997.

Κωνσταντίνου, Χαρ. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πατακτική. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

Leplat et Pailhous. Quelques remarques sur l'origine des erreurs. *Bulletin de psychologie,1974,27.*

Μαραγκουδάκης, Γ. Οικοδόμηση της γνώσης και Διδασκαλία. Εκδ.Δίπτυχο 1978.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμ. ΙΙ Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη. Εκδ.Gutenberg, Αθήνα 1997.

Μπασέτας, Κ. Η Μάθηση και η Διδασκαλία κατά τη Γνωστική Νεοπιαζετινή Ψυχολογία του Η. AEBLI. Εκδ.Gutenberg 1996.

Nunziati Georgette. Pour construire un dispositif d' evaluation formatrice. Cahiers Pedagogiques, 280. 1990.

Παπαμιχαήλ, Γ. Η επίλυση των προβλημάτων: Διδακτικές μεθοδολογίες και προσανατολισμοί στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 69, Απρ.-Μαρ.1993.

Papert, S. Le jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage. Paris, Flammarion 1980.

Piaget, J. The Language and thought of the child. N.York, Harcourt, Brace, 1926.

Piaget, J. Le jugement moral shez l' enfant. Paris, Alkan, 1932.

Piaget, J. To Undrestand is to invent. N.York, Gross Publications 1974.

Piaget, J. Το μέλλον της εκπαίδευσης. Εκδ. Υποδομή, 1979.

Πόρποδας, Κ. Γνωστική ψυχολογία. Τόμ Ι, Αθήνα 1991.

Ράπτη, Μ. Η λογικομαθηματική γνώση και το παιδί του Νηπιαγωγείου. Σύγχρονη Εκπαίδευση 78, 1994.

Ράπτη, Μ. Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους των μαθητών. Κοινωνική προέλευση του μαθητή και αξιολογική αντιμετώπισή του από το δάσκαλο του Δημοτικού Σχολείου. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1997.

Remi Hess - Gabrielle Weigand. La relation pedagogique. Armand Colin. Paris 1994.

Richmond, P.G. Εισαγωγή στον Πιαζέ. Εκδ. Υποδομή.

Τριλιανός, Αθ. Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Β΄Τόμος, Αθήνα 1998.

Vygotzky, L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes (2nd ed.). Harward: University Press,1979.

Φρύγκος, Χρ. Ψυχοπαιδαγωγική. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984.

Χασιώτης, Χρ. Λογικομαθηματικές δραστηριότητες για το Δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1988.

Χρυσαφίδης, Κ. Σύγχρονοι διδακτικοί Προβληματισμοί. Εκδ. Σμυρνιωτάκη, 1991.

Χρυσαφίδης, Κ. Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

Κριτική Σκέψη και Κριτική Παιδαγωγική στη Μετανεωτερικότητα: Προς μια εναλλακτική κριτική θεωρία

Μαρία Νικολακάκη, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν αναδυθεί δυο παιδαγωγικές διδακτικές στον εκπαιδευτικό λόγο, που αφορούν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας: η σχολή της κριτικής σκέψης και αυτή της κριτικής παιδαγωγικής. Κάθε μια από αυτές έχει τις αναφορές της, τους συγγραφείς της, το κοινό της. Κάθε μια αναφέρει τον όρο "κριτικό" ως αξιόλογο εκπαιδευτικό στόχο, αλλά από διαφορετική σκοπιά. Με ελάχιστες εξαιρέσεις όμως η μια δεν αναφέρεται στην άλλη. Είναι οι προσεγγίσεις αυτές ασύμβατες; Υπάρχουν κοινά στοιχεία από τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν αλληλεπιδράσεις; Προκύπτουν κοινοί περιορισμοί, που μέσω της σύγκρισης γίνονται πιο εμφανείς; Υπάρχει τρόπος να φανεί κανείς κριτικός έξω από τα πλαίσια αυτά, αλλά με σημαντική εκπαιδευτική προσφορά; Με τα ερωτήματα ασχολείται η εργασία αυτή.

Θα ξεκινήσουμε συγκρίνοντας τον όρο "κριτικό" σε σχέση με τις δυο αυτές σχολές. Θα εντοπίσουμε σημαντικές ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο που προσεγγίζουν τον όρο. Κάθε σχολή έχει κρίνει την άλλη και έχει κριθεί από άλλες προσεγγίσεις, ιδίως από τις φεμινιστικές και τις μεταμοντέρνες. Αυτές οι κριτικές μας οδηγούν σε σκεπτικισμό σε σχέση με τα όρια που προκύπτουν από αυτήν την έννοια της έννοια της "κριτικής".

Το διαφορετικό πλαίσιο της μετανεωτερικότητας, που αναδύεται, ως λόγος ή ως καθημερινότητα, σε σχέση με τον διαφορετικό τρόπο παραγωγής, την εισβολή της πληροφορικής στη ζωή, την ανάγκη της αποδοχής της διαφορετικότητας και της συνύπαρξης με άλλους πολιτισμούς στο παγκόσμιο χωριό (πολυπολιτισμικότητα), διαμορφώνει νέα δεδομένα και νέες ανισότητες καθώς και ένα νέο πλαίσιο για αυτήν την έννοια της "κριτικής" ή αλλιώς τη δημιουργία της "κριτικής συνείδησης", τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Καταλήγουμε με τη διαπίστωση ότι είναι ανάγκη να μπορέσουμε να οραματιστούμε, έξω από τα συνηθισμένα όρια που τίθενται σήμερα, για ένα κοινωνικό μετασχηματισμό, που θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα ως τρόπο αντίληψης. Τέλος, θα εξετάσουμε τις επιπτώσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στη διδακτική πράξη.

2. Το παιδαγωγικό - διδακτικό κίνημα της Κριτικής Σκέψης

Επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδαγωγικού κινήματος της Κριτικής Σκέψης, το οποία αναδύθηκε αρχικά στη Β. Αμερική και στη συνέχεια στη Δ. Ευρώπη τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι η διδασκαλία των κανόνων της λογικής και του τρόπου αξιολόγησης των στοιχείων που επικυρώνουν την παρουσία της (Τριλιανός, 1997, Ματσαγγούρας, 2000). Το φαινόμενο αυτό δεν είναι καινούργιο στη δυτική παράδοση, και εκτυλίσσεται σε μια ιστορική συνέχεια από τους Αρχαίους Έλληνες, στους σχολα-

στικούς, έως και σήμερα. Αυτό που τονίζεται από τους οπαδούς της σχολής της Κριτικής Σκέψης είναι ότι ορισμένες δεξιότητες κριτικής σκέψης ενυπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, ότι ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να καλλιεργεί την κριτική σκέψη η οποία θα πρέπει να διαχέεται σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κριτική σκέψη συνδέεται με την έννοια του ορθολογισμού, ο οποίος θεωρείται ως η κύρια μέριμνα του εκπαιδευτικού συστήματος (Siegel, 1988).

Τα ονόματα των κυριότερων εκπροσώπων της σχολής αυτής είναι οι Robert Ennis, John Mc Peck, Richard Paul, Harvey Siegel, Israel Scheffler. Θα περιοριστούμε μόνο σε μια σύντομη περιγραφή του ερευνητικού πλαισίου της σχολής αυτής.

Για την Κριτική Σκέψη, ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος είναι ένας ενημερωμένος καταναλωτής της πληροφορίας. Μπορεί να ξεχωρίζει ανακρίβειες, αναληθή επιχειρήματα, και να υποστηρίζει την αλήθεια (Burbules, 2000). Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναλίσκεται σε λίστες με δεξιότητες και ταξονομίες που αναπτύσσουν αυτή την κριτική σκέψη (Ennis, 1962, Τριλιανός, 1997, Ματσαγγούρας, 2000). Τελευταία ωστόσο αναγνωρίζεται ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας και οι δεξιότητες είναι ήσσονος σημασίας για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και αυτό που έχει σημασία είναι η δημιουργία της κριτικής στάσης, για να αντιμετωπίζονται όλα τα θέματα με κριτικούς φακούς. Ο Ennis (1979) υποστηρίζει ότι ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος δεν είναι μόνο αυτός που έχει την ικανότητα να διακρίνει την κριτική σκέψη και να είναι ενημερωμένος, αλλά αυτός που θα διαθέτει και κριτική στάση απέναντι στα πράγματα. Ο Siegel (1988) υποστηρίζει ότι αυτό που ο Ennis θεωρεί ως στάση δεν είναι άλλο από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Ο Paul κάνει διαχωρισμό μεταξύ δεξιοτήτων και στάσης και εισάγει την έννοια της ισχυρής και ασθενούς κριτικής σκέψης. Η ασθενής κριτική σκέψη αφορά την ικανότητα κανείς να μπορεί όταν θέλει να επιδείξει τις ικανότητες της κριτικής σκέψης και ισχυρή, όταν τις έχει υιοθετήσει σε στάση ζωής (Paul, 1983, 1994).

Αυτή η προσέγγιση περί κριτικής στάσης έχει ωθήσει τον προβληματισμό της σχολής της Κριτικής Σκέψης, ο οποίος παραμένει όμως περιορισμένος, εφόσον η όλη συζήτηση περιορίζεται σε επίπεδο ατόμου. Η σχολή της κριτικής σκέψης τοποθετεί την ευθύνη της ανθρώπινης ύπαρξης στο άτομο και αφήνει ανέγγιχτο το κοινωνικό πλαίσιο και το πώς αυτό καθορίζει το τι θεωρείται κριτικό ή όχι. Ο Giroux (1994) υποστηρίζει ότι ενώ όλες οι μαθησιακές δεξιότητες είναι πολύτιμες, ο περιορισμός μιας τέτοιας προσέγγισης έγκειται σε ό,τι δεν συμπεριλαμβάνεται στο περιεχόμενο[42] και σε σχέση με αυτό η ιδεολογία αυτή έχει κενά. Θα λέγαμε ότι συμφωνεί με τη φιλελεύθερη άποψη περί κοινωνίας, όπου την ευθύνη για την ευημερία του κανείς την οφείλει στον εαυτό του, την πορεία της κοινωνίας τη θεωρεί δεδομένη και η όλη προβληματική αφορά στο πώς να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί μέσα στο υπάρχον σύστημα. Επιπλέον, η προσέγγιση της κριτικής σκέψης, εφόσον δε θίγει θέματα κοινωνικής φύσης, σημαίνει ότι συνεχίζει να βασίζεται σε μια παράδοση δυτικο-ευρωπαϊκή και ότι τάσσεται υπέρ της ανδροκρατούμενης κοινωνίας. Δεν υπάρχει μέριμνα για εναλλακτικές προσεγγίσεις, που να επηρεάζονται από μια πολυ-πολιτισμική άποψη, τη γυναικεία

42. Εννοεί εδώ το κοινωνικό πλαίσιο.

άποψη ή εναλλακτικές προτάσεις για την κοινωνία. Τέλος, ένας περιορισμός προκύπτει από τον προβληματισμό για το αν η κριτική σκέψη είναι ανεξάρτητη πεδίου (content free) και αφορά μια συγκεκριμένη γενική ικανότητα, ή αν είναι εξαρτημένου πεδίου (content specific) και αφορά ικανότητες ερμηνείας και κατανόησης σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο (βλέπε Τριλιανός, 1997, Ματσαγγούρας, 2000). Παρότι η προβληματική δεν είναι καινούργια, και προέρχεται κυρίως από τους ίδιους τους οπαδούς της κριτικής σκέψης, η αλήθεια είναι ότι δεν έχει καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα για το πώς αποκτάται και πού εφαρμόζεται αυτή.

Τελευταία, ορισμένοι από τους υποστηρικτές της κριτικής σκέψης έχουν κάνει αναλύσεις που υποστηρίζουν την ανάγκη να χρησιμοποιείται η κριτική σκέψη σε θέματα κοινωνικής φύσης. Ο Paul υποστηρίζει ότι ο κοινωνικο-κεντρισμός είναι ελαττωματική σκέψη και διακηρύσσει ότι, επειδή η κριτική σκέψη επιτρέπει τον έλεγχο και την υπέρβαση των εγωκεντρικών και κοινωνικοκεντρικών απόψεων, είναι "βασικό (εργαλείο) στο ρόλο μας ως ηθικών ατόμων και ως δυνητικών δημιουργών της δικής μας μοίρας και φύσης" (Paul 1990,67). Στην Ελλάδα ο Ματσαγγούρας κάνει διάκριση μεταξύ της ψυχολογικής προσέγγισης της κριτικότητας και της διευρυμένης προσέγγισης, που αναφέρεται στη στοχαστικοκριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τον κριτικό πολίτη (2000). Έτσι βλέπουμε ότι ορισμένοι από τους θεωρητικούς της σχολή της Κριτικής Σκέψης ενδιαφέρονται για τα ίδια θέματα που απασχολούν και τη Κριτική Παιδαγωγική. Η γενική τάση της Κριτικής Σκέψης όμως διακρίνεται από άλλα χαρακτηριστικά.

3. Η Σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η ιδέα της κριτικής παιδαγωγικής πηγάζει από τη νεο-μαρξιστική ανάλυση για την Κριτική Θεωρία (Stanley, 1992). Οι οπαδοί της Κριτικής Θεωρίας (Σχολή της Φρανκφούρτης) θεωρούσαν ότι ο Μαρξισμός είχε υποτιμήσει τη σημασία των μέσων μαζικής επικοινωνίας και της διαφήμισης στην αναπαραγωγή του καπιταλισμού. Συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν κριτικά στο γεγονός ότι, στο υπάρχον κοινωνικο-οικονομικό σύστημα υπονοείται ότι οι πολίτες ως εργαζόμενοι, ως νικητές ή ηττημένοι στην αγορά εργασίας, ως καταναλωτές, πρέπει να "γνωρίζουν" τη θέση τους στην κοινωνία και να συμφιλιωθούν με αυτή τους τη μοίρα. Η εκπαίδευση θα εντάξει τους πολίτες στο πλαίσιο αυτό με τα επιχειρήματα της αξιοκρατίας, της αποτελεσματικότητας, με τις εξετάσεις, με την επαγγελματική κατάρτιση κά. (Bowles and Gintis, 1976, Apple, 1979, Popkewitz, 1991).

Η Κριτική Παιδαγωγική αντιπροσωπεύει την αντίδραση των προοδευτικών παιδαγωγών σε αυτή τη λειτουργία των θεσμών. Είναι η προσπάθεια να εγερθούν ερωτήματα σχετικά με τις ανισότητες της εξουσίας, για τους μύθους των ευκαιριών, για το πώς εσωτερικοποιούνται οι αξίες ώστε τα άτομα να μην αμφισβητούν τα δεδομένα της ζωής τους. Κατά την Κριτική Παιδαγωγική η ελευθερία αρχίζει με την αναγνώριση των καταπιεστικών σχέσεων και τη θέση του πολίτη σε αυτές, ως σημείου εκκίνησης της απελευθερωτικής τους πράξης.

Στη γλώσσα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το κριτικό άτομο είναι αυτό που αναζητά χειραφέτηση και δικαιοσύνη με πράξεις. Το αντικείμενο της Κριτικής Παιδαγω-

γικής δεν είναι μόνο να διακρίνει ψευδείς δηλώσεις αλλά και να αναδείξει σημεία τα οποία είναι καταπιεστικά, και τα οποία συμβάλλουν στη διατήρηση των ανισοτήτων της κοινωνίας. Στη συνέχεια συγκρίνει την κοινωνική κατάσταση που διαπιστώνει με την ιδεατή κοινωνία, την οποία διακρίνει με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης (Ματσαγγούρας, 1998).

Μερικοί από τους πιο γνωστούς οπαδούς της κριτικής παιδαγωγικής στο εξωτερικό είναι οι Paulo Freire, Peter Mc Laren, Henry Giroux, Ira Shor. Αυτός που διέδωσε το σπόρο των ιδεών αυτών είναι ο Paulo Freire. Για τον Freire, η Κριτική Παιδαγωγική πρέπει να ενδιαφερθεί για τη δημιουργία της κριτικής συνείδησης (1970, 1973). Η αλλαγή της συνείδησης και η σχετιζόμενη πράξη είναι συνδεδεμένα κατά τον Freire. Αναλυτικότερα σύμφωνα με τον Freire, η μέθοδος της Κριτικής Παιδαγωγικής επιχειρεί την "ανάγνωση" του κόσμου όπως την "ανάγνωση" της λέξης. Η αποκωδικοποίηση του κόσμου αποτελεί ένα είδος ανάγνωσης, ανάγνωσης της κοινωνικής δυναμικής, ανάλογης με τον τρόπο που μαθαίνει κανείς να διαβάζει τις λέξεις (1987).

Μία άλλη σημαντική διάκριση είναι αυτή του Giroux μεταξύ της γλώσσας της κριτικής και της γλώσσας της πιθανότητας (1983, 1988). Ο Giroux βλέπει ως αιτία για την αποτυχία, όπως την ορίζει αυτός, της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης[43], το γεγονός ότι ενώ προσέφερε μια κριτική του υπάρχοντος συστήματος, δεν προσέφερε μια εναλλακτική πρόταση για τη λειτουργία του, χρησιμοποιώντας μια γλώσσα της πιθανότητας, πράγμα που θεωρεί ότι είναι αυτό που κάνει ένα άτομο κριτικό.

Σε σχέση με κοινά σημεία, η Κριτική Παιδαγωγική μαζί με την Κριτική Σκέψη συμφωνούν ότι υπάρχει μια πραγματικότητα για την οποία μπορεί να καλλιεργήσουν την κριτική συναίσθηση του κόσμου. Και οι δυο σχολές θεωρούν ότι υπάρχει τρόπος να κατανοήσουν οι άνθρωποι αυτή την πραγματικότητα. Διαφέρουν ως προς τον τρόπο που θεωρούν ότι κάτι τέτοιο πρέπει να γίνεται.

4. Κριτική Σκέψη και Κριτική Παιδαγωγική: συγκριτικό πλαίσιο

Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης το παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα της Κριτικής Σκέψης και η σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής μοιράζονται ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο: υπονοούν ότι υπάρχει ένας πληθυσμός στην κοινωνία που διαθέτει μια περιορισμένη ικανότητα να διακρίνει ανακρίβειες, διαστρεβλώσεις και ψεύδη και υποστηρίζουν ότι αυτό περιορίζει την ελευθερία. Ιδιαίτερα επιμένει σε αυτό η σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής, που βλέπει τη κοινωνία διαιρεμένη από την άνιση κατανομή της εξουσίας. Και για τις δυο σχολές το κριτικό σημείο αφορά να κάνεις κάτι, που στην περίπτωση της Κριτικής Σκέψης είναι να αναζητάς τη λογική βάση θέσεων και πράξεων, ενώ στην Κριτική Παιδαγωγική είναι να αναζητάς τις συνθήκες και τις διαδικασίες της κοινωνικής δικαιοσύνης.

---

43. Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ήταν η αντίδραση των προοδευτικών παιδαγωγών στις κοινωνικές ανισότητες που προωθούνται μέσα από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για την Κριτική Σκέψη, η πράξη αφορά τον έλεγχο των προϋποτιθέμενων όρων και της λογικής επακολουθίας τους. Για την Κριτική Παιδαγωγική, η θεωρία πρέπει να συνδέεται με την πράξη αν είναι να παίξει κάποιο σημαντικό ρόλο. Ταυτόχρονα, απόβλέπει στο να μεταμορφώσει τους θεσμούς, την ιδεολογία και τις σχέσεις που υποθάλπουν τις κοινωνικές ανισότητες και την καταπίεση. Με άλλα λόγια, η Κριτική Σκέψη αφορά κυρίως εμπειρικά ή λογικά αποδεικτά γεγονότα. Για την Κριτική Παιδαγωγική αφορά τη διαπροσωπική απόπειρα συμφωνίας για τις καταπιεστικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας.

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει ειδικό έρεισμα το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της για την άρση της κοινωνικής αδικίας (Burbules, 2000). Η άρση της κοινωνικής αδικίας είναι το δικό της αίτημα. Ένα αίτημα που τη θέτει στο πλευρό των δυνάμεων που επιδιώκουν τη χειραφέτηση της κοινωνίας. Από την άλλη το να διδάσκεις τους μαθητές να σκέπτονται πρέπει να αφορά και την δυνατότητα να καταλήγουν σε δικά τους συμπεράσματα. Όμως η Κριτική Παιδαγωγική κινδυνεύει να προϋποθέτει τα συμπεράσματα αυτά.

Για την Κριτική Σκέψη στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να σκέπτονται κριτικά, όχι πολιτικά, το οποίο για την Κριτική Παιδαγωγική είναι ένας ψευδής διαχωρισμός. Για την Κριτική Παιδαγωγική, η ατομική χειραφέτηση είναι συνδεμένη με την κοινωνική χειραφέτηση. Για την Κριτική Σκέψη μπορεί να είναι επιθυμητός στόχος η κοινωνική χειραφέτηση, αλλά δεν είναι απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη. Οπότε, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η Κριτική Σκέψη θέτει τα θέματα τμηματικά και ανεξαρτητοποιημένα, και όχι ενταγμένα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Τα θέματα μπορεί να σχετίζονται μεταξύ τους και μπορεί να έχουν διασυνδέσεις με ευρύτερα θέματα, όμως αυτές οι σχέσεις δεν είναι τα θέματα της διερεύνησης.

Όταν η Κριτική Παιδαγωγική αναφέρεται σε θέματα εξουσίας και στον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι κοινωνικές σχέσεις, αντλεί τη θεματική της από ένα ευρύτερο πλαίσιο και αντιμετωπίζει την Κριτική Σκέψη ως επιφανειακή, που δε θέτει τέτοια θέματα και προβληματισμούς. Από την άλλη η Κριτική Σκέψη κατηγορεί την Κριτική Παιδαγωγική για εκδογματισμό (indoctrination), αφού προσπαθεί να κατευθύνει τη σκέψη σε ορισμένη κατεύθυνση, και υποστηρίζει ότι για την Κριτική Παιδαγωγική, όλα υπόκεινται σε αμφισβήτηση εκτός από την ίδια την Κριτική Παιδαγωγική. Από την άλλη, η Κριτική Παιδαγωγική κατηγορεί την Κριτική Σκέψη ότι το υποτιθέμενο "ανοιχτό πεδίο" της περιέχει προϋποθέσεις και αρχές, όπως παρουσιάζονται από τα ΜΜΕ και τη λαϊκή υποκουλτούρα, και με πρόθεση ή όχι, διδάσκει την υποταγή και την χειραγώγηση, αφού οι δυνάμεις, που υπονομεύουν την ανθρώπινη ελευθερία, δυολεύουν αθέατες στα σκοτεινά.

Όσα περιγράφονται παραπάνω, είτε στην Κριτική Σκέψη, είτε στην Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι όλα της ίδιας βαρύτητας και δεν αφορούν στον ίδιο βαθμό όλους τους οπαδούς των κινημάτων αυτών, που πολλά έχουν προφέρει στον εκπαιδευτικό διάλογο και την πρακτική. Οριοθετούν, όμως, τα όρια και τους περιορισμούς των κινημάτων καθώς και τους κινδύνους από τον εκφυλισμό τους.

5. Το πλαίσιο της Μετανεωτερικότητας: Μεταμοντερνισμός και Παγκοσμιοποίηση

Τα τελευταία 20 χρόνια οι εξελίξεις έχουν οδηγήσει πολλούς στην άποψη ότι η εποχή της νεωτερικότητας και του μοντέρνου τελείωσε και ότι οδεύουμε σε μια άλλη εποχή, που προσδιορίζεται με την πρόθεση μετά. Έτσι αναφέρεται και στην προηγούμενη και στη νέα κατάσταση, και προσπαθεί να διευκρινίσει την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητά της. Αυτό όμως που παραμένει αδιευκρίνιστο είναι αν η σχέση της μετανεωτερικότητας με τη νεωτερικότητα είναι κυρίως σχέση ρήξης ή συνέχειας και μετεξέλιξης.

Στη μετανεωτερικότητα, η φιλοσοφική άποψη που αναδύθηκε ως αμφισβήτηση της νεωτερικότητας και του μοντέρνου, ο μεταμοντερνισμός, αποτελεί σημείο αιχμής αντικρουόμενων απόψεων από πολλούς φιλοσόφους, κοινωνιολόγους, επιστήμονες και ανθρώπους του πνεύματος. Ο Ντάνιελ Μπελ αναφέρει χαρακτηριστικά: Τι είναι μεταμοντερνισμός; Καθένας που γράφει ένα βιβλίο ή ένα άρθρο για το μεταμοντερνισμό αρχίζει απολογούμενος για την αδυναμία του να ορίσει τον όρο αυτό. Τούτο είναι κατανοητό, διότι αν μπορούσε κανείς να τον ορίσει, δεν θα ήταν μεταμοντερνισμός, αφού θα είχε αναγνωρίσιμο σημείο αναφοράς (Μπελ, 1996).

Στη μετανεωτερικότητα αυτό που αμφισβητήθηκε έντονα ήταν η έννοια της προόδου, την οποία η νεωτερικότητα προσλαμβάνει ως αποτέλεσμα του ορθού λόγου και ως προέκταση των συνεπειών της ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας στα ανθρώπινα πράγματα. Ο Lyotard προσδιορίζει ως μεταμοντέρνο, δηλαδή κύριο χαρακτηριστικό της μετανεωτερικότητας, "τη δυσπιστία απέναντι στα μεγάλα αφηγήματα" (grand narratives). Η μοντέρνα κουλτούρα γράφει ο Lyotard (1993) οργανώνεται γύρω από τα μεγάλη αφηγήματα, όπως Πρόοδος, Χειραφέτηση, ή Διαφωτισμός, οι οποίοι καθιερώνουν τις αξίες στη κοινωνία. Με την αμφισβήτηση των "μεγάλων αφηγημάτων", δηλαδή των υπερκόσμιων και παγκόσμιων αληθειών, θεωρείται Ουτοπία η αναζήτηση γενικευτικών προτάσεων μέσα από τις οποίες να ερμηνεύονται τα πράγματα. Κατά τον Giddens (1990), "Η μετανεωτερικότητα εκφράζει την πεποίθηση ότι δεν μπορούμε να ξέρουμε τίποτα χωρίς αμφιβολία, ότι δεν υπάρχει τελεολογία στην ιστορία. Όλα τα οράματα για μια αδυσώπητη πρόοδο[44] δεν είναι αποδεκτά". Στη θέση των μεγάλων αφηγημάτων αυτό που απομένει είναι τα γλωσσικά παιχνίδια, στα οποία τα νοήματα και οι κανόνες τίθενται από τους κοινωνικούς θεσμούς μέσα από τους οποίους εκφέρονται οι γλώσσες.

Στη μεταμοντέρνα σκέψη υπάρχουν σχετικές μόνον αλήθειες, σε μικρούς κύκλους (που να αφορούν λίγα άτομα) ή ατομικές αλήθειες. Κατά τον Habermas (1990) αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να αποδυθούμε σε επικοινωνιακή δράση, να βάλουμε τέλος σε όλες τις ιδεολογίες (η επιστήμη για αυτόν είναι μια ιδεολογία, στην οποία αναγνωρίζει την εργαλειακή ορθολογικότητα). Οι αλήθειες, κατά τον Habermas, είναι διϋποκειμενικές συμφωνίες που βασίζονται στο καλύτερο επιχείρημα και οδηγούν στην πρόοδο (Rorty, 1989). Για τον Lyotard η μεταμοντέρνα Επιστήμη πρέπει να ενθαρρύνει τις αντιπαραθέσεις και τις συγκρούσεις και να παραμένει μια συνεχιζόμενη διαρκής επανάσταση εναντίον των αληθειών του κατεστημένου (Μπελ, 1996). Αυτό

44. Εδώ εννοεί μάλλον την πρόοδο χωρίς υπολογισμό του κόστους επίτευξής της.

που δέχεται η σύγχρονη μεταμοντέρνα σκέψη είναι ότι, εφόσον δεν υπάρχει απόλυτη αλήθεια, υπάρχει το πειστικότερο επιχείρημα τη δεδομένη στιγμή για το δεδομένο άνθρωπο. Παρότι υποστηρίζεται από μερικούς ότι η μεταμοντέρνα σκέψη οδηγεί σε ένα σχετικισμό, εμείς υποστηρίζουμε ότι ο μεταμοντερνισμός ως φιλοσοφική άποψη, επιτρέπει στον άνθρωπο την ελευθερία αποδοχής του εαυτού του και των άλλων πέρα από νόρμες και κανόνες.

Για την ερμηνεία της πραγματικότητας, σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα φιλοσοφική άποψη (μεταμοντερνισμός), απαιτείται η χρήση του "κριτικού ορθού λόγου", όπως τον όρισε ο Kant. Κριτικός ορθός λόγος είναι η μορφή σκέψης που λειτουργεί ως ενεργός παράγοντας στη διαμόρφωση των ιδεών, και ως εργαλείο στην πρόκληση αλλαγών του περιβάλλοντος, αλλαγών που στη συνέχεια μας επηρεάζουν. Ο κριτικός ορθός λόγος, σε μια μετα-αξιολόγηση (transvaluation) των αξιών, ως φίλτρο ανάλυσης της πραγματικότητας δεν πρέπει να λαμβάνει υπόψη μόνο την επιστήμη, όπως στο Παράδειγμα της νεωτερικότητας, αλλά και τις τρεις μορφές του cogito κατά Καντ: την επιστήμη, την τέχνη (αισθητική) και την ηθική (Νικολακάκη, 2000). Επειδή η αισθητική και η ηθική πέρα από την κοινωνική και πολιτιστική τους διάσταση αναφέρονται σε ατομικά βιώματα, θεωρείται ότι κάτω από αυτό το πρίσμα δημιουργείται το περιθώριο για διάλογο μεταξύ υποκειμένου και αντικειμενικότητας.

Στη μετανεωτερικότητα αναδύεται ως ανάγκη η ποιοτικοποιημένη έννοια της προόδου, που μόνο μέσα από πολλαπλό αξιακό έλεγχο είναι δυνατή. Η γνώση θεωρείται ότι αποτελεί μια αξιακά φορτισμένη έννοια. Με βάση τα παραπάνω η απόλυτη γνώση και η αποχή από αξιακούς ελέγχους αποτελούν εσφαλμένες ουτοπίες διότι περιορίζουν τη γνώση (Κουζέλης, 2000). Με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι κίνδυνοι που προκύπτουν από έναν απόλυτο σχετικισμό, που πολλοί, έχοντας παρεξηγήσει το μεταμοντερνισμό, υποστηρίζουν ότι θα επιφέρει[45].

Ταυτόχρονα η μετανεωτερική σκέψη είναι κριτική τόσο απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο, όσο και του εαυτού της. Αναγνωρίζει ότι κάτω από τα δεδομένα πλαίσια υπάρχει ένας κυρίαρχος πολιτισμός, που θα αναδύεται ως κυρίαρχος σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας[46]. Αυτό από μια μεριά οδηγεί στη διαπίστωση ότι το μοντέρνο και ο εθνοκεντρισμός της νεωτερικότητας και ο μεταμοντερνισμός της μετανεωτερικότητας μπορεί να αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος, που

---

45. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πολλοί ερευνητές θα θεωρήσουν ως ανωφελείς, αν όχι επιζήμιους τους προβληματισμούς για τη μετανεωτερικότητα. Όμως οι φοβίες, ότι θα οδηγήσει ο μεταμοντερνισμός στον απόλυτο σχετικισμό, θυμίζουν τις φοβίες εκείνων που θεώρησαν ότι ο μαρξισμός θα οδηγήσει στη χαοτική κοινωνία. Η συμβολή του μαρξισμού στην εξέλιξη της κοινωνίας και στον εκδημοκρατισμό της, υπήρξε σημαντική, και μας βοήθησε να έχουμε περισσότερη επίγνωση για τις ταξικές διαφορές, για την καταπίεση και τη χειραγώγηση, για τους μηχανισμούς αναπαραγωγής της αστικής τάξης και για την ανάγκη το κράτος να προνοεί για την άρση των ανισοτήτων. Με αυτή την έννοια θεωρούμε ότι ο μεταμοντερνισμός ως φιλοσοφική άποψη μας βοηθά να αποκτήσουμε επίγνωση για τις δημοκρατικές ελλείψεις, σε σχέση με τον κοινωνικό κανόνα και τη θεώρηση της πραγματικότητας.

46. Άρα και στην εκπαιδευτική πράξη.

κινδυνεύουν να διατηρήσουν τις κοινωνικές (και τις εκπαιδευτικές) ανισότητες. Από την άλλη ο διάλογος δε σημαίνει την άρση των ανισοτήτων, αλλά σημαίνει οπωσδήποτε τη συνειδητοποίηση τους και την πρόοδο για τον περιορισμό τους (Ramon Flecha, 1999).

Επιπλέον, στη μετανεωτερικότητα οι εξελίξεις του τέλους του 20ού αιώνα, επιστημονικές, κοινωνικές οικονομικές οδήγησαν σε μια κατάσταση που εν πολλοίς αποδίδεται με τον όρο παγκοσμιοποίηση. Η παγκοσμιοποίηση χαρακτηρίζεται από τις αρχές της πολυπλοκότητας, της μονιμότητας της μεταβολής, της συνολικής κοινωνικής δυναμικής, της χωροχρονικής αποστασιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση σημαίνει, δηλαδή, το σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων μέσω απροσδιόριστων ορίων χωροχρόνου, στις οποίες οι πιθανότητες μετασχηματισμού είναι τόσο έντονες όσο και σε μεγάλη έκταση. Παρότι υπάρχουν πολλές φωνές που υποστηρίζουν τις θετικές επιπτώσεις της Παγκοσμιοποίησης, (ιδίως στις υπανάπτυκτες κοινωνίες), στις Δυτικές τα φαινόμενα οδηγούν σε μια ρευστή πραγματικότητα, που επισκιάζεται από την οικονομική σφαίρα (Rifkin, 2001). Η σχέση του (κοινωνικο)πολιτικού με το οικονομικό πεδίο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, παρότι δεν είναι και ούτε πρέπει να λογίζεται ως νέα, ενέχει τον κίνδυνο να γίνει ο άνθρωπος μέσον και όχι λόγος της οικονομικής αποτελεσματικότητας, πράγμα που οδηγεί στην ανάγκη της αυστηρής εφαρμογής της δημοκρατίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, προκειμένου να απόφευχθεί κάτι τέτοιο (Μαγγιώρου, 2001). Στη μετανεωτερικότητα, ο μεταμοντερνισμός ως φιλοσοφικό πλαίσιο και το αίτημα της ενίσχυσης (του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου) με αξίες, αυτοέλεγχο, και αυτοδυναμία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή όσον μένει η οικονομική σφαίρα ανένταχτη από το κοινωνικό γίγνεσθαι ως κατεξοχήν σφαίρα του πραγματικού (Rifkin, 2001).

Στη μετανεωτερικότητα, ο μεταμοντερνισμός και η παγκοσμιοποίηση οδηγούν σε αντικρουόμενες συνθήκες και καταστάσεις. Ο πολίτης βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπος με τα παράδοξα της μετανεωτερικότητας. "Από τη μια η υλική αφθονία που όμως δημιουργεί τη φτώχια και την εξαθλίωση, η αυξημένη επικοινωνιακή δυνατότητα και η πληροφόρηση που αυξάνει τη μοναξιά, από την άλλη μορφές ανάπτυξης που βάζουν σε κίνδυνο τα όρια ανοχής και αντοχής του φυσικού περιβάλλοντος, η ενίσχυση του δικαιώματος επιλογής που εξαπολύει το ιδιωτικό στο δημόσιο, η εμπορευματοποίηση του πολιτισμού και ο πολιτισμός της εμπορευματοποίησης" (Ματθαίου, 1995). Από την άλλη η διάβρωση αυτοφυών διαθέσεων αφοσίωσης με τη συρρίκνωση του έθνους/κράτους και οι νεότερες βλάβες της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, με τη δημιουργία περιθωριοποιημένων από την οικονομική σφαίρα ομάδων, επιδρούν μαζί σε μια κρίση αποδοχής της φιλελεύθερης δημοκρατίας, που ακόμα δεν μπορεί να εποπτευθεί σε όλες τις πτυχές της (Dubiel H, 2000). Φαίνεται ότι οι κίνδυνοι που προκύπτουν, τόσο από τις καταστροφές πλανητικής έκτασης, όσο και από τη διάρρηξη του κοινωνικού ιστού μπορούν να αποφευχθούν μόνο με την αλλαγή του τρόπου ζωής που σήμερα είναι τελείως ασύλληπτη. Οι αλλαγές αυτές φαίνεται να επιτάσσουν την επιστροφή του Πολιτικού, με την έννοια της δυνατότητας του αυτοκαθορισμού των νοημάτων και των θεσμών, με αναγνώριση της αμφισβήτησης, ως προϋπόθεση της Δημοκρατίας.

6. Προς μια εναλλακτική έννοια της Κριτικής για την Εκπαίδευση στη Μετανεωτερικότητα

Α. Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος

Για την εκπαίδευση στη μετανεωτερικότητα, άρχισε να διαφαίνεται μία αυξανόμενη ανησυχία σε σχέση με το γεγονός ότι, αν και τα δεδομένα (incomes) της εκπαίδευσης ήταν ίδια για όλους, εξακολουθούσε να είναι μικρή η συμμετοχή των πολλών στα εκπαιδευτικά αγαθά. Διαπιστώθηκε μία περιθωριοποίηση πολλών μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση, ομάδων που δεν έκαναν χρήση των εκπαιδευτικών δεδομένων που τους παρέχονταν. Άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση οργανώθηκε πάνω σε ελιτίστικα πολιτιστικά δεδομένα, αφήνοντας απέξω τις γυναίκες, τις διάφορες φυλές, τα μειονεκτούντα άτομα και τις κατώτερες τάξεις. Σε έναν συνολικό απολογισμό, οι εκτός του γενικού κανόνα από το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν την πλειοψηφία, πράγμα που αποτελεί ένδειξη της αντι-δημοκρατικότητας του συστήματος.

Η εκπαίδευση σήμερα, θεωρείται ότι έχει χάσει τη βασική της ιδιότητα να απελευθερώνει το ανθρώπινο πνεύμα, και έχει μετατραπεί σε μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου, σύμφωνα με τις επιταγές της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση παραγνωρίζεται ως διαδικασία, ενδιαφέρον υπάρχει μόνο για το τελικό προϊόν και αυτό δημιουργεί σοβαρά ερωτήματα, όπως ποιος εξυπηρετείται από τη συγκεκριμένη γνώση, τι ρόλο έχουν τα σχολεία στην μετάδοση της γνώσης που εξυπηρετεί την καθεστηκυία τάξη, αν μπορεί αυτό να αλλάξει, και άλλα συναφή ερωτήματα που όμως δεν υποβάλλονται.

Αυτός ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι περιοριστικός, διότι περιορίζει τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να μεταμορφώσει όχι μόνο τον εαυτό της, αλλά και την ίδια την κοινωνία (E. Konstantellou, 1990). Μία τέτοια πίστη, για παράδειγμα, υπάρχει στην εκπαιδευτική θεωρία του Dewey, που είδε το εκπαιδευτικό μηχανισμό ως άμεσο όργανο κοινωνικής αλλαγής και πίστεψε ότι δια μέσου των σχολείων θα ήταν δυνατόν να γίνει η μεταρρύθμιση της κοινωνίας (J. Dewey, 1968). Το κοινωνικό αδιέξοδο στο οποίο φαίνεται να έχει οδηγήσει η νεωτερικότητα (και ο καπιταλισμός) χρειάζεται την ανάληψη νέων ρόλων από το σχολείο στη μετανεωτερικότητα, ώστε να καταστεί αυτό ένας μηχανισμός αντίστασης στην αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της ζωής.

Κατά τη νεωτερικότητα η αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος ήταν ο επιθυμητός στόχος. Στη μετανεωτερικότητα επιθυμητός στόχος είναι, αν είναι δυνατόν, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος να βελτιωθεί η κοινωνία, που φαίνεται να οδηγείται σε αδιέξοδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεωτερικότητα βρίσκεται σε διλημματική κατάσταση. Από τη μια διεκδικεί το δικαίωμα των πολλών στην εκπαίδευση και ασχολείται με τον εκδημοκρατισμό και την ουσιαστική εξίσωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, και δεν αρκείται μόνο στην εξασφάλιση ίσων προϋποθέσεων εισόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία (outputs versus incomes). Από την άλλη η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανταγωνιστικότητα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης την καθιστά ένα πεδίο ευαίσθητο, που επιδέχεται αυταρχικές διευθετήσεις και κανονισμούς. Το τελικό σημείο, η τελική μόρφή που θα πάρει αυτό το "σχιζοφρενικό" σύνδρομο δεν έχει ακόμα αρχίσει να διαφαίνεται.

Β. Περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος - η έννοια της Κριτικής στη Μετανεωτερικότητα

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν προς μια εναλλακτική "έννοια της κριτικής", που θα περιλαμβάνει τα κύρια σημεία που η μετανεωτερικότητα ως αλλαγή νοοτροπίας προκαλεί ή προσκαλεί να υιοθετήσουμε. Δεν επικαλούμαστε τώρα τη εφαρμογή ενός "μεγάλου αφηγήματος", που θα αντικαταστήσει άλλα "μεγάλα αφηγήματα". Τα παρακάτω αποτελούν απλώς σκέψεις, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν σπόρο για περαιτέρω σκέψεις από το δάσκαλο. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι συμβάλλουν στην εδραίωση ή την επέκταση της μετα-προοδευτικής παιδαγωγικής, η οποία αναδύεται τα τελευταία χρόνια και απασχολεί πολλούς παιδαγωγούς, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα (βλέπε Ματσαγγούρας, 2001)

Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι οι θεωρίες της Κριτικής Σκέψης και της Κριτικής Παιδαγωγικής κυριαρχούν, εκφράζοντας τον κυρίαρχο λόγο του παλαιού κοινωνικού περιβάλλοντος, όχι την πραγματικότητα του νέου. Από τη μια η Κριτική Σκέψη ασχολείται σε μικροκλίμακα, με τη διδασκαλία στην τάξη, ενώ η Κριτική Παιδαγωγική σε μακροκλίμακα, δηλαδή με τις κοινωνιολογικές επιπτώσεις της διδασκαλίας. Η σύνδεση των μικρο και μακρο θεωρήσεων θα πρέπει να αποτελεί ζητούμενο όλων των επιστημονικών αναλύσεων. Αυτό σημαίνει ότι οι μικρο-αναλύσεις θα πρέπει να ενδιαφέρονται για τις κοινωνιολογικές επιπτώσεις που έχουν, ενώ οι μακρο-αναλύσεις για την εφαρμογή τους στην πράξη. Προκειμένου να κατανοήσουμε κάτι μεθοδολογικά και σε έκταση, από επιστημονική, φιλοσοφική ή άλλη άποψη προβαίνουμε σε μια απο-συγκειμενοποίηση (decontextualisation) αυτού. Αυτή η απομάκρυνση από το πλαίσιό του το καθιστά ευκολότερο για μελέτη και ανάλυση, αλλά ταυτόχρονα το απομονώνει από τη σημασία του, αφού οι σχέσεις που το καθορίζουν δεν αναλύονται. Η εναλλακτική "έννοια της κριτικής" πρέπει να αφορά στην επανα-τοποθέτηση του προς μελέτη θέματος μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο και τη διερεύνηση των προεκτάσεών του, εξετάζοντας το με διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση.

Η έννοια της "κριτικής" θα πρέπει να περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις στάσεις της κριτικής σκέψης, όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από τη σχολή της Κριτικής Σκέψης. Αυτές οι δεξιότητες και στάσεις οπωσδήποτε είναι χρήσιμες, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να περικλείεται μέριμνα για την κατανόηση των ορίων αυτών των δεξιοτήτων. Στη μετανεωτερικότητα η "έννοια της κριτικής" μπορεί να συνδεθεί με τη φαντασία ως ουτοπική δημιουργία και ως συνδυασμό της κρίσης και της παράστασης, η οποία μπορεί να σχετιστεί και με τα πορίσματα της επιστημονικής προεργασίας. Η έννοια της κριτικής εμπεριέχει την ανοικτή σκέψη. Μία προφανής συνέπεια αυτής της σκέψης είναι ότι κανείς μπορεί να χρησιμοποιεί τη φαντασία, ιδίως όταν βρίσκεται σε άβολες καταστάσεις. Αυτό που θα υποστηρίζαμε ότι μας προκαλεί η μετανεωτερικότητα να δεχτούμε είναι, να σκεφτόμαστε ενάντια στις συμβάσεις, τα αυτονόητα και τις προκαταλήψεις. Πρέπει να αποδεχτούμε ότι υπάρχουν χειρότερα πράγματα από το να έχεις άδικο, και αυτό είναι να έχει κανείς μονότονα δίκιο. Οι πολλαπλές αποκωδικο-

ποιήσεις του κόσμου και η ανοικτή σκέψη, μπορεί να περιέχουν πολύτιμες αρετές, όπως για παράδειγμα η δημιουργικότητα και η ποικιλία, έναντι της σταθερότητας.

Η διαφορετικότητα των επιχειρημάτων και των πηγών τους είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην "έννοια της κριτικής" στη μετανεωτερικότητα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εκτιθέμεθα σε καταστάσεις που είναι διαφορετικές και να ανταλλάσσουμε ιδέες με διαφορετικούς ανθρώπους, χωρίς να εκλαμβάνονται οι ιδέες αυτές ως ξένες, απόμακρες ή ασυμβίβαστες. Χρειάζεται επίσης να σκεφτόμαστε διαφορετικά, με υπολογισμό της προσωπικότητας του Άλλου, του Διαφορετικού, να ανοίξουμε σαν κοινωνία και σα σκέψη. Είναι αδύνατον να ξεχωρίσουμε τα κενά της σκέψης μας μόνοι μας, οπότε η διατήρηση των κοινωνικών και διαπροσωπικών συνθηκών μέσα στις οποίες γίνονται οι ανταλλαγές απόψεων και θέσεων είναι κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη της έννοια της "κριτικής". Ο σεβασμός των ιδεών όλων των ανθρώπων είναι απαραίτητη προϋπόθεση.

Αυτό που έδειξε η μετανεωτερικότητα είναι ότι οι ιδέες μας είναι πάντα σχετικές και επηρεαζόμενες από το χωροχρόνο. Αποτέλεσμα αυτού είναι να υποστηρίξουμε ότι είναι αυτές που μας αντιπροσωπεύουν, χωρίς να δικαιούμαστε να τις επικαλούμαστε ως τη μόνη αλήθεια. Ταυτόχρονα, μας βάζει σε υποψία για τη πιθανότητα μεταβολής τους σε κάποιο κατοπινό χρόνο. Είναι πάντα υψίστης σημασίας το να αμφισβητούμε συνέχεια τον ίδιο μας τον εαυτό. Το να παραδεχόμαστε τα λάθη μας είναι σημαντική αρετή ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου. Αυτή η ικανότητα μας ανοίγει πιθανές προοπτικές, που με τη βοήθεια της φαντασίας είναι πολύτιμες. Αυτή η κριτική πρακτική μας βοηθά να καταλάβουμε ότι η "έννοια της κριτικής" είναι τρόπος σκέψης, σχέσης με τους άλλους, καθώς και διανοητική ικανότητα.

Η έννοια της "κριτικής" δεν αποτελεί ατομική αρετή. Επειδή αφορά διϋποκειμενικής φύσης αμφισβητήσεις, κριτικής και δημιουργικότητας αφορά το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και είναι κοινωνικού χαρακτήρα. Η έννοια της "κριτικής" παρέχει ευκαιρίες επικοινωνιακές και χαρακτηρίζει αυτό που είμαστε, αυτό που κάνουμε και όχι μόνο αυτό που σκεφτόμαστε.

Η έννοια της "κριτικής" στη μετανεωτερικότητα δεν προσφέρει ουσιώδεις ορισμούς της πραγματικότητας που θα έπρεπε να αντιπαρατεθούν στη φαινομενική αυτόγνωσία κανονικών ανθρώπων. Έχει απορρίψει τις ιστορικο-φιλοσοφικές βεβαιότητες. Προσκαλεί να γίνει η σύνδεση του γνωστικού όλου με την πραγματικότητα. Οι κυρίαρχες θεωρίες που αναφέραμε (για την ΚΣ και τη ΚΠ) υπονοούν από τη μια την εκ φύσεως δεδομένη ελευθερία του ανθρώπου και την παντοδυναμία της σκέψης του, από την άλλη τη δυνατότητα χειραφέτησης με αλλαγή του πολιτικού χωρίς αλλαγή του κοινωνικού κανόνα, και εμποδίζουν να αποκαλυφθεί ότι η σημερινή κοινωνική ρευστότητα της μετανεωτερικότητας απελευθερώνει τους ανθρώπους από τους κοινωνικούς καθορισμούς της αντίληψης. Προσφέρεται δηλαδή η δυνατότητα αυτο-καθορισμού των νοημάτων και των θεσμών και αφήνεται περιθώριο για τον προσωπικό ορισμό της αλήθειας και της πραγματικότητας που απελευθερώνει τον άνθρωπο σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, αφήνοντας χώρο για την αληθινή αυτογνωσία. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται να γίνει διεύρυνση του κοινωνικού Παραδείγματος, με σκοπό τον περαιτέρω προς τον πραγματικό εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.

Εξάλλου ο εκδημοκρατισμός δεν υπονοεί την ισότητα-ισοπέδωση, αλλά το δικαίωμα του καθενός να διαλέξει να είναι διαφορετικός και να εκπαιδευτεί σύμφωνα με αυτή του τη διαφορετικότητα. Η μετανεωτερική σκέψη αναγνωρίζει το δικαίωμα του ανθρώπου να διεκδικεί να είναι διαφορετικός από εκείνους που υπήρξαν τόσο αδιάφοροι στην κοινωνική ανισότητα (Giroux, 1994).

Σύμφωνα με την εναλλακτική έννοια της κριτικής η επιστήμη θεωρείται ότι είναι μεροληπτική, χωρίς να παύει να είναι αντικειμενική. Επιμένει στη διαφορά μεταξύ της καλύτερα από τη χειρότερα τεκμηριωμένη πρόταση και άποψη, όχι όμως και αληθών και ψευδών κρίσεων. Αυτό οδηγεί στην ανάγκη να γίνει παρέμβαση στην παιδαγωγική πράξη. Η πραγματικότητα δεν μπορεί να ανάγεται στην κατασκευασμένη ερμηνεία της.

Γ. Οι συνέπειες της έννοιας της Κριτικής στη Διδακτική Πράξη

Η τάξη, όπως είναι διαμορφωμένη σήμερα, αποτελεί προϊόν της νεωτερικότητας και του είδους του πολίτη που απαιτούσε η περίοδος αυτή (Νικολακάκη, 2000). Σήμερα, από τον πολίτη απαιτούνται διαφορετικές ιδιότητες, όπως η κριτική, η φαντασία, η δυνατότητα να δουλεύει σε ομάδες με άλλους, η δυνατότητα επεξεργασίας της γνώσης, η ανάγκη αποδοχής της ετερότητας και του "εκείθεν". Η διδασκαλία της τάξης, όπως λειτουργεί σήμερα, με σκοπό την κανονικοποίηση (normalization) των μαθητών, διαμορφώνει το "κοπάδι", με τα άσπρα και τα μαύρα πρόβατα. Τα μαύρα πρόβατα περιθωριοποιούνται, και αυτό είναι ηθικά και κοινωνικά ανεπίτρεπτο.

Η μετανεωτερική παιδαγωγική θα πρέπει να αφορά τη δραστηριοποίηση για την κατασκευή των υποκειμένων και όχι των αντικειμένων της ιστορίας. Η εκπαίδευση θεωρείται ως διαδικασία ενδυνάμωσης της ιδιαιτερότητας και της προσωπικότητας του καθενός. Σε επίπεδο διδακτικής, κατά τον Ματσαγγούρα, με φυσικό και αβίαστο τρόπο οδηγούμαστε σε μια ευέλικτη και εμπλουτισμένη διδακτική, που στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνδυάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη δασκαλική διαμεσολάβηση και τη μαθητική αυτο-ρύθμιση (Ματσαγγούρας, 2001). Αυτό για τη διδακτική πράξη σημαίνει:

Η ατομικότητα του μαθητή πρέπει να γίνεται σεβαστή και να αντιμετωπίζεται με εξατομικευμένο τρόπο και όχι ως σύνολο ενός πλήθους. Παράλληλα, ο συνδυασμός δραστηριοτήτων της εξατομικευμένης με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα μπορεί να εξοικειώνει το μαθητή με τους κανόνες της κοινωνικής συμβίωσης, αλλά και των προϋποθέσεων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας.

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ο κριτής για το ποια μέθοδο θα ακολουθεί και γιατί. Ο δάσκαλος οφείλει να ανακαλύψει ποιες είναι οι γνώσεις του μαθητή, οι αναπαραστάσεις του, οι τρόποι με τους οποίους διαχειρίζεται την πληροφορία, οι αφελείς ή πρώιμες αντιλήψεις του. Πρέπει να προβλέψει πώς θα υπάρξουν πιθανές επιστημολογικές συγκρούσεις με τη γνώση και να βοηθήσει το μαθητή να περάσει από ένα επίπεδο γνώσης σε ένα άλλο, πιο επιστημονικό.

Η ποιότητα, το εύρος, η ευλυγισία της δουλειάς των δασκάλων στην τάξη συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως ανθρώπων και ως εκπαιδευτικών λειτουργών. Στόχος της Πολιτείας πρέπει να είναι να εκπαιδεύσει κατάλληλα το

δάσκαλο, ώστε να είναι ικανός να επιλέγει πάντα τις προσφορότερες λύσεις για τις διδακτικές καταστάσεις που θα αντιμετωπίζει κάθε φορά. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να είναι συνεχής, διότι η μάθηση είναι εξελικτική, συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης των δασκάλων.

Η γνώση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ανοιχτή, μεταβαλλόμενη και σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο. Αυτό βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, γιατί δεν θα παρουσιάζεται με το μανδύα της απόλυτης αλήθειας και θα αφήνει περιθώριο για την αμφισβήτησή της. Ταυτόχρονα, η κριτική έννοια, όπως παρουσιάστηκε, αφήνει το περιθώριο να περιέχει η γνώση και στοιχεία που θα την κάνουν οικεία στον κάθε μαθητή, πράγμα που σημαίνει ότι θα θεωρηθεί και πιο εύκολα προσπελάσιμη.

Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της τεχνολογίας, μπορεί να βοηθήσει σε αυτό το σημείο, τόσο στο επίπεδο της εξατομίκευσης, όσο και στο επίπεδο ομαδικής συνεργασίας.

Ιστορικά δημιουργήθηκαν στεγανά σε θεωρίες και μεθόδους και τέθηκαν διλήμματα αποσχιστικά. Το να βάζουμε ετικέτες στα πράγματα, για να τα χαρακτηρίζουμε ως καλά ή κακά είναι στη διδακτική πράξη περιοριστικό. Όλες οι μέθοδοι είναι χρήσιμες, αρκεί να χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο την κατάλληλη στιγμή. Η ανάγκη της εξατομίκευσης της διδασκαλίας θα πρέπει να εννοεί την χρησιμοποίηση της κατάλληλης μεθόδου από το δάσκαλο, την κατάλληλη στιγμή, στον καθένα μαθητή. Η εκπαίδευση του δασκάλου θα πρέπει να κινείται στο να τον εφοδιάσει με τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να προσαρμόζει τη μέθοδο διδασκαλίας στον κάθε μαθητή.

Χρειάζεται βέβαια περισσότερη έρευνα και είναι ανάγκη να γίνει στενότερη η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Χρειάζεται να διερευνηθούν ποιες δομές ευνοούν τη διδασκαλία, ποιες ομάδες τα καταφέρνουν και πώς. Απαιτείται η παραγωγή γνώσης μέσα από μια διαρκή ανανέωση της γνώσης, με την οποία συνδέεται. Στόχος θα πρέπει να είναι ο εκδημοκρατισμός το εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Χρειάζεται να ονειρευτούμε για καλύτερα σχολεία σε ένα καλύτερο κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο θα κρατήσουμε ζωντανή την "ουτοπική σπίθα", την οποία πολλοί κοινωνιολόγοι θεωρούν σημαντική σε κάθε προοδευτική ανάλυση. Μπορεί να οδηγηθήκαμε σε αμφισβήτηση της ουτοπίας για ευημερία που μας υποσχέθηκαν στη νεωτερικότητα, αλλά στη μετανεωτερικότητα χρειάζεται η νοσταλγία ενός ουτοπικού οράματος για αληθινή Δημοκρατία στα δικαιώματα, στο λόγο, στα αγαθά και στη διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφία

Apple, M (1979). Ideology and Curriculum, Routledge and Kegan Paul, New York,

Bowles, S and H. Gintis (1976). H: Schooling in Capitalist America, Basic Books, New York

Burbules, N (1996). Deconstructing difference and the difference it makes to education, in *Philosophy of Education*, 1996, edited *by F. Margonis.* Urbana, IL: Philosophy of Education Society

Carr, W & Kemmis, S. (2000). Για μια Κριτική Θεωρία, Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης, εκδ. Κώδικας, Τρίτη έκδοση, Αθήνα

Cherryholmes Cleo (1987)"Curriculum Post -structural perspectives", Journal of Curriculum Studies, 19(4):304-314

Coulby. D. & C. Jones (1995) Postmodernity and European Educational Systems, Trentham Books, London,

Dewey, J (1968). Democracy and Education, New York, free Press

Dubiel H et al (2000). Η κριτική θεωρία σήμερα, εκδ. Νήσος, Αθήνα

Ennis, R (1962). "A concept of critical thinking", Harvard Educational Review, 32(1): 161-178

Ennis, R (1979). "A Conception Of Rational Thinking", in J.R. Coombs: Philosophy of Education, (ed) , Bloomington, IL, Philosophy of Education Society,

Ennis, R (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities, in J. Boykoff Brown and R.J. Stenberg(ed) Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, New York, W.H. Freeman

Freire, P Et Al (1999). Critical Education in the New Information **Age**, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, New York,

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed, Seabury press, New York

Freire, P. (1973). Education for Critical Consiousness, Seabury press, New York

Freire, P. (1987). Literacy: Reading the World and the Word, MA: Bergin Garvey, South Hadley

Giddens. A. (1990). The Consequences of Modernity, Stanford: Stanford University Press

Giroux, H & McLaren, P (1994). Border Crossings, Routledge, New York

Giroux, H (1983). Theory and Resistance in Education, MA: Bergin Garvey, South Hadley

Giroux, H (1988). Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning, MA: Bergin Garvey, South Hadley

Habermas, J. (1990). Ο επικοινωνιακός λόγος: μια άλλη δυνατότητα εξόδου από τη φιλοσοφία του υποκειμένου στο Γ. Βέλτσος, Η διαμάχη, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα

Habermas, J. (1990). Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής, εκδ. Μελέτες, Πλέθρον, Αθήνα

Habermas, J. (1992): "Citizenship and National identity: some reflections on the future of Europe" in Praxis International 12,:1-19

Kant Immanouel (2000): Κριτική της κριτικής ικανότητας (μετ. Χ. Τασάκος) εκδ. Printa/ Στις πηγές της γνώσης, Αθήνα

Konstantellou, E. (1990)"The Myths of Modernization" in Stavrou(ed): Modern Greek Studies Yearbook, v.6,University of Minessota,:61-70

Kuhn, T. (1987) Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη,

Lyotard, Z. F. (1993). Η Μεταμοντέρνα κατάσταση, εκδ. Γνώση, Αθήνα.

McLaren P.& Hammer, R (1989). "Critical Pedagogy and the Postmodern Challenge", Educational Foundations 3(3):29-62

Missgeld, D. (1992). "Pedagogy and Politics: Some Critical Reflections on the Postmodern Turn in Critical Pedagogy" in Phenomenology and Pedagogy 10:125-142

Paul, R. (1983). "An agenda Item for the Informal Logic/Critical thinking Movement", Informal Logic Newsletters

Paul, R. (1990). Critical Thinking: what every Person Needs to know n a rapidly Changing World, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Rohenert Park

Popkewitz, T & Fendler, L (ED) (1999) Critical Theories in Education, Changing Terrains of Knowledge and Politics, Rouledge publ., New York and London,

Popkewitz, T. (1997) " The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions", in J. Curriculum Studies, Vol.29, No.2, 131-164

Popkewitz, T (1990). A Political Sociology of Educational Reform. New York: Teachers College Press,

Rifkin, J. (2001). Η νέα εποχή της πρόσβασης: Η νέα κουλτούρα του υπερκαταναλωτισμού, όπυ όλη η ζωή είναι μια επί πληρωμή εμπειρία, Σειρά: Βιβλιοθήκη των ιδεών, Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα

Rorty, R. (1990). Habermas και Lyotard, στο Γ. Βέλτσος, Η διαμάχη, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα

Siegel, H (1988). Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education, Routledge, New York

Siegel, H (1993). "Gimme that old time Enlightenment Meta-narrative", Inquiry 11 (4):1,17-22

Stanley, W.B. (1992). Curriculum for Utopia:Socila Reconstruction and Critical Pedagogy in the Postmodern Era. Sunny Press, Albany, New York

Trifonas, P. (ed) (2000). Revolutionary Pedagogies, Cultural Politics, Instituting Education and the Discourse of Theory, Routledgefalmer pub., New York, London

Young, M (ed) (1971). Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education, Collier Macmillan Ltd, London

Γέρου, Θ. (1988). Κριτική Παιδαγωγική, εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Γκότοβος Α, Μαυρογιώργος Γ & Παπακωνσταντίνου Π (1986). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα

Δεληγιώργη, Α. (1996): Ο Μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία, η αναζήτηση της χαμένης ενότητας, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα

Ζιλ Ντελέζ (2000) Η κριτική Φιλοσοφία του Καντ, Η θεωρία των ικανοτήτων, Βιβλιοπωλείο Εστίας, Αθήνα

Κουζέλης, Γ. στο Dubiel, H et al (2000). Η κριτική θεωρία σήμερα, εκδ. Νήσος, Αθήνα

Μαγγιώρου, Μ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και ελληνικός πολιτισμός: Η πολιτική σκέψη και πράξη σε μια ανοικτή κοινωνία, ΑΩ, Ενημερωτικό Δελτίο Συνδέσμου Υποτρόφων Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Ωνάσης, σ.16-17

Ματθαίου, Δ. (1995) "Μετανεωτερικότητα και η θέση των Φυσικών Επιστημών στο Σχολικό Πρόγραμμα. Γνωσιολογικό Σχεδίασμα Συγκριτικής Εκπαίδευσης", Μαθηματική Επιθεώρηση, τ.44, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000): Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική πράξη, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, Gutenberg, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική, Η Ανάδυση ενός νέου Παιδαγωγικού Παραδείγματος, στο Ξωχέλλης: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Αθήνα

Μουζέλης, Ν. (2000). Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας, Τι πήγε λάθος, Διάγνωση και Θεραπεία, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Μπελ, Ν. (1996). Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα

Νικολακάκη, Μ. (2001). "Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια Σχέση Εξελισσόμενη", Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τεύχος 4, Αθήνα

Σατελέ, Φ. (1990). Η Φιλοσοφία, τομ. Δ', Ο εικοστός αιώνας, εκδ. Γνώση, Αθήνα

Τριλιανός Θ. (1997). Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της, Αθήνα

Χρύσης Α. (1993). Ιδεολογία και Κριτική, Λόγος και αντίλογος στη μαρξιστική θεωρία της ιδεολογίας, εκδ. Στάχυ, Αθήνα.

Στοχεύοντας στην ανάλυση της εσωτερικής δυναμικής των ομάδων: Νεότερα δεδομένα στην οπτικοποίηση των κοινωνικών δικτύων

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Για τις Επιστήμες της Αγωγής η έρευνα και η ανάλυση των κοινωνικών ομάδων, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί ζήτημα ειδικού ενδιαφέροντος [Κωνσταντίνου 1997: 69, κ.ά]. Άλλωστε ένα ευρύ φάσμα εφαρμογής των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι η μελέτη των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων. Η σημαντικότερη δυσχέρεια διεύρυνσης των θεωρητικών αναφορών και ανταπόκρισης στο αίτημα για διευκόλυνση στην αποτύπωση των πολύπλοκων διαδικασιών, είναι η αδυναμία *οπτικοποίησης* των υφιστάμενων σχέσεων.

Η οπτικοποίηση είναι εγχείρημα το οποίο απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί ερευνητές διαφόρων επιστημονικών περιοχών. Η ερευνητική δραστηριότητα συναντά τους προβληματισμούς όσων επιχειρούν θεωρητικές προσεγγίσεις, αναδεικνύοντας τη σημιαντικότητα της οπτικοποίησης, τόσο ως εργαλείο βασικής έρευνας, όσο και ως τεχνική περιγραφής και διαπίστωσης [Koestler 1964, Taylor 1971, Klovdahl 1981, Tufte 1983, Freeman 2000].

Ειδικότερα για τους αναλυτές των κοινωνικών δικτύων η οπτικοποίηση, ως τεχνική απεικόνισης, έπαιξε καθοριστικό ρόλο [Wolfe 1978, Hage & Harary 1983]. Οι συνηθέστερες τεχνικές οπτικοποίησης[47] βασίζονται σε χωροθέτηση σημείων - θέσεων, γραμμών - σχέσεων, σε συνδυασμό των δύο παραπάνω ή στην πινακοποίηση ερευνητικών δεδομένων [Freeman 2000]. Συνήθως τα σημεία - θέσεις αντιστοιχούν στα μετέχοντα υποκείμενα και οι γραμμές στις σχέσεις των υποκειμένων. Στην περίπτωση της πινακοποίησης των ερευνητικών δεδομένων οι στήλες και οι γραμμές αναφέρονται σε μετέχοντα υποκείμενα, ενώ αριθμοί ή ειδικά σύμβολα στις κυψέλες, αντιστοιχούν σε διασυνδέσεις ή σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα.

---

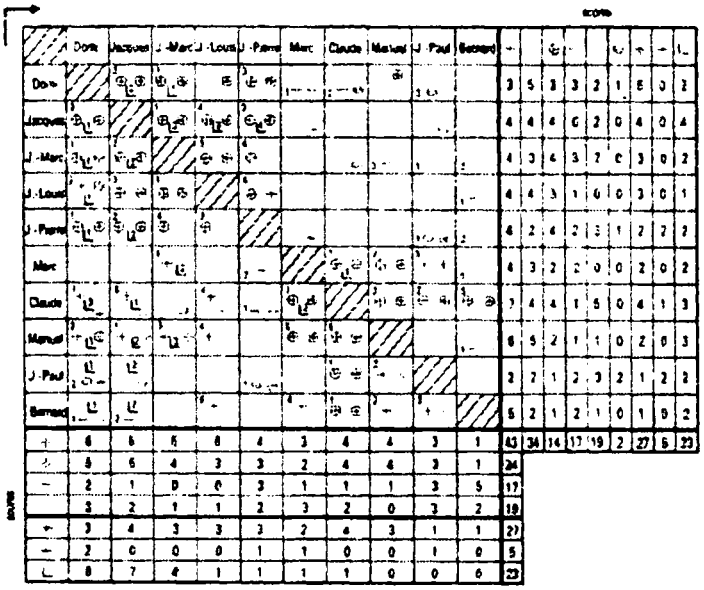
47. Ο Freeman [2000] εντοπίζει πέντε ιστορικές τομές στην πορεία οπτικοποίησης των κοινωνικών δικτύων: Η πρώτη αναφέρεται στις "χειρόγραφες" απεικονίσεις, η επιτυχία των οποίων προέκυπτε από την αντιληπτική και καλλιτεχνική δεξιότητα του δημιουργού. Η δεύτερη αναφέρεται στη δεκαετία του 1950 όταν οι ερευνητές ενέταξαν στο ρεπερτόριο των δυνατοτήτων τους τις υπολογιστικές διαδικασίες. Η τρίτη περίοδος, δεκαετία του 1970, αναφέρεται στην εισαγωγή της πληροφορικής, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την εφαρμογή εξειδικευμένου λογισμικού για σχεδίαση. Η τέταρτη περίοδος αντιστοιχεί στη δεκαετία του 1980 και χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και τη δυνατότητα έγχρωμης απεικόνισης των υφιστάμενων δικτύων και τέλος η πέμπτη περίοδος με χρονικό προσδιορισμό τα μέσα της δεκαετίας του 1990 όταν τω διαδίκτυο και οι εφαρμογές του επέκτειναν τα όρια της γραφικής απεικόνισης. [Freeman 2000:1-2]

FIGURATIVE SUMMARY SHEET OF SOCIOMETRIC SCORES

Date—*Nov. 7, 1951* Group—*Rm. 7, Smith's School*

BOYS	Adams	Brown	Dodds	Fatt	GIRLS	Allan	Best	Edwds.	Grand	Number Chosen
Adams, J.	—	PR (101)	100	←						2
Brown, Bob	001	—		010		010				3
Dodds, Jim	(011)		—							1
Fatt, P.	→ (101)		010	—						2
GIRLS										
Allan, J.						—	R (111)	001		2
Best, Mary						R 111	—		010	2
Edwds., Maud							→ (011)	—	001	2
Grand, D.						100			—	1
TOTALS On each criterion	113	101	110	010		221	122	001	011	
Combined	5	2	2	1		5	5	1	2	
Number choosing	3	1	2	1		3	2	1	2	

Εικόνα 1: Ενδεικτικός κοινωνιομετρικός πίνακας [Norhway 1967: 13]



Εικόνα 2: Ενδεικτικός κοινωνιομετρικός πίνακας [Parlebas 1992:78]

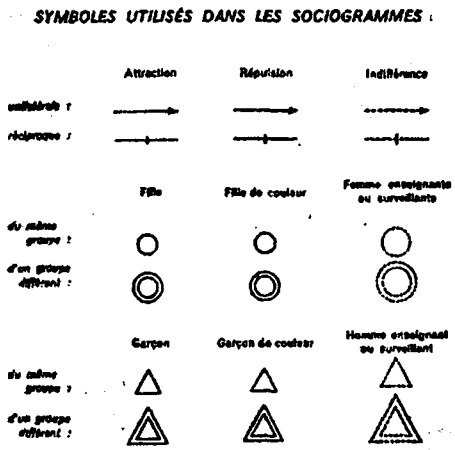
Η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων βασίζεται στη μελέτη των διαμορφούμενων ή υπό διαμόρφωση σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ή ομάδων μεταξύ τους, καθώς επίσης και στη διερεύνηση των κοινωνικών θέσεων των υποκειμένων που μετέχουν ή επιμέρους ομάδων οι οποίες δραστηριοποιούνται στα πλαίσια ευρύτερων σχηματισμών.

Η ερευνητική εργασία του Jacob L. Moreno [Moreno 1932, 1934, 1943, 1954] αποτέλεσε την αφετηρία για τη χρήση γραφικών αναπαραστάσεων αποτύπωσης των κοινωνικών δικτύων. Η πρώτη τεχνική πρόταση ορίστηκε «κοινωνιομετρία» (socio-

metrie, sociometry). Η κοινωνιομετρία συνιστά πλέον μια διαδεδομένη τεχνική αποτύπωσης των εσωτερικών σχέσεων στις ομάδες. Στόχος της είναι η έκφραση και ανάδειξη των σχέσεων που εντοπίζονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αποκαλύπτοντας έτσι την εσωτερική δομή και δυναμική της.

(Jacob L. Moreno 1889-1974)

Ο J. Moreno διατύπωσε ένα κώδικα γραμμικών σχέσεων ανάμεσα στα μετέχοντα υποκείμενα:



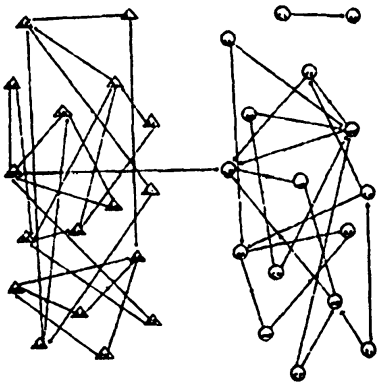
Εικόνα 3: Η σημειωτική των κοινωνιογραμμάτων [Moreno, 1970: 505]

Ο ίδιος μάλιστα παρουσιάζει ενδεικτικά παραδείγματα κοινωνιογραμμάτων αποκαλύπτοντας την εσωτερική δυναμική των ομάδων που ερεύνησε. Η περίπτωση των κοινωνιογραμμάτων του Moreno αντιστοιχεί σε αυτό που οι ερευνητές ονόμασαν αργότερα "διάγραμμα" ή "άμεσο διάγραμμα"[48] (graph).

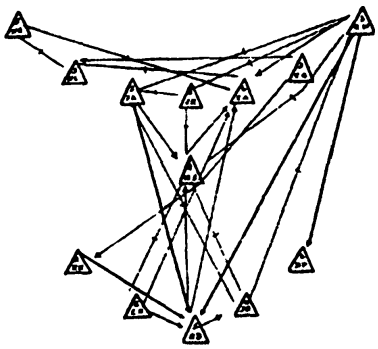
"Ένα διάγραμμα αποτελείται από μια ομάδα σημείων και μια ομάδα γραμμών η οποία συνδέει ζεύγη σημείων" [Freeman 2000:1]

48. Είναι ενδιαφέρον να επισημάνει κανείς ότι στα "άμεσα διαγράμματα" του J. Moreno δεν εντοπίζονται διασταυρούμενες σχέσεις [χιάσεις]. Ο ίδιος μάλιστα έθεσε την απουσία διασταυρώσεων ως όρο για την ακρίβεια ενός κοινωνιογράμματος [Moreno 1953: 141]

Επόμενες εκδόσεις των κοινωνιογραμμάτων του J. Moreno εμπεριείχαν διαφοροποιήσεις ως προς τη μορφή των προσώπων αναφοράς. Τα αγόρια σημαίνονται με τρίγωνα και τα κορίτσια με κύκλους, ενώ οι σχέσεις συμπάθειας και αντιπάθειας σημαίνονταν με διαφορετικό χρώμα.



Εικόνα 4: Ενδεικτικό κοινωνιόγραμμα εργασιών του J. Moreno [Moreno 1934:38]

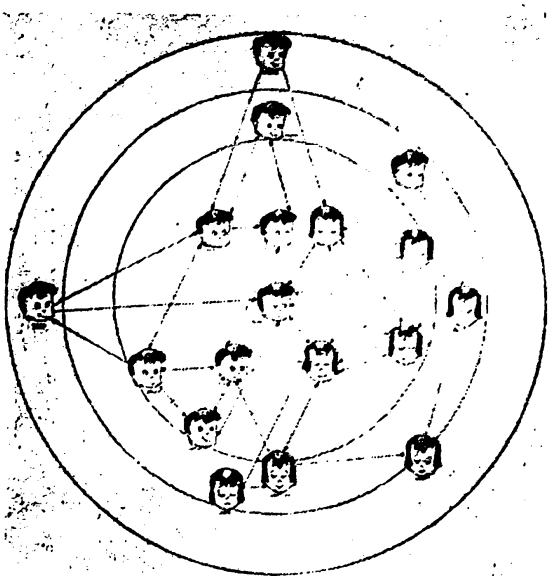


Εικόνα 5: Κοινωνιόγραμμα του Moreno στα πλαίσια διερεύνησης των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ποδοσφαιρικής ομάδας. Στο διάγραμμα οι δεκατρείς ποδοσφαιριστές (έντεκα κανονικοί παίκτες και δύο αναπληρωματικοί) τοποθετούνται ανάλογα με τη θέση που καθένας καταλαμβάνει στον αγωνιστικό χώρο. [Moreno 1934:213]

Στην τελευταία περίπτωση η απεικόνιση ονομάστηκε "πολυδιάγραμμα" (multigraph) [Freeman 2000] και σε νεώτερες εκδόσεις τα υποκείμενα τοποθετούνται σε κύκλο [Moreno 1934: 51, Lesniak, Yates, Goldhaber and Richards 1977, Kirke 1996].

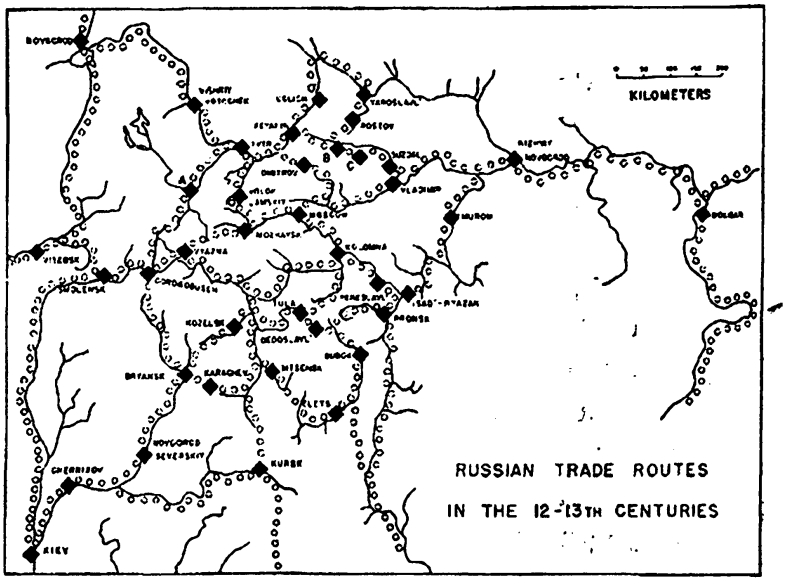
Νεώτεροι του Moreno ερευνητές εφευρίσκουν διαφορετικές τεχνικές για την απότύπωση των δρώντων προσώπων (δραστών) στα διαγράμματα. Η M. Northway σχεδιάζει παιδικά πρόσωπα, ενώ οι Bock and Husain [1952] σημαίνουν τις θέσεις των σημείων και το φύλο με τη χρήση των συμβόλων του αρσενικού και θηλυκού[49].

49. Βλ. επίσης και μια ενδιαφέρουσα πρόταση πολυδιαγράμματος στη μελέτη των Baird, Luczkovich και R. R. Christian (1998). *Network Analysis of the St. Marks Wildlife Refuge Seagrass Ecosystem*, διαθέσιμο στο http://drjoe.biology.ecu.edu/stmarks/stmarks.htm.

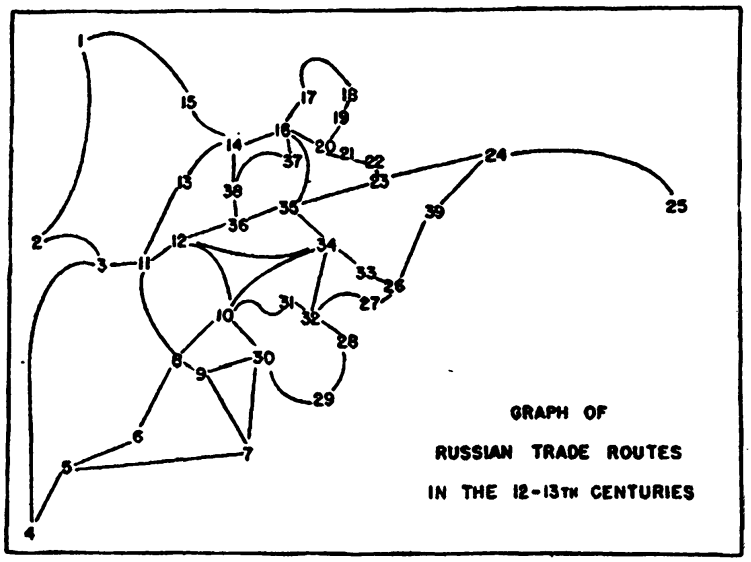


Εικόνα 6: Κοινωνιόγραμμα με παιδικά πρόσωπα στις θέσεις των μετεχόντων υποκειμένων [Norhway 1967: 33]

Ο Freeman [2000] εντοπίζει την περίπτωση του γεωγράφου Pitts [1979], ο οποίος επιχείρησε να αποκαλύψει τους υδάτινους δρόμους στη Ρωσία του 12ου –13ου αιώνα, αποκαθιστώντας το δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα στα κατοικημένα σημεία ενός χάρτη[50]. Διαπιστώθηκε ότι το κεντρικό χωριουδάκι έφερε την επωνυμία "Μόσχα"



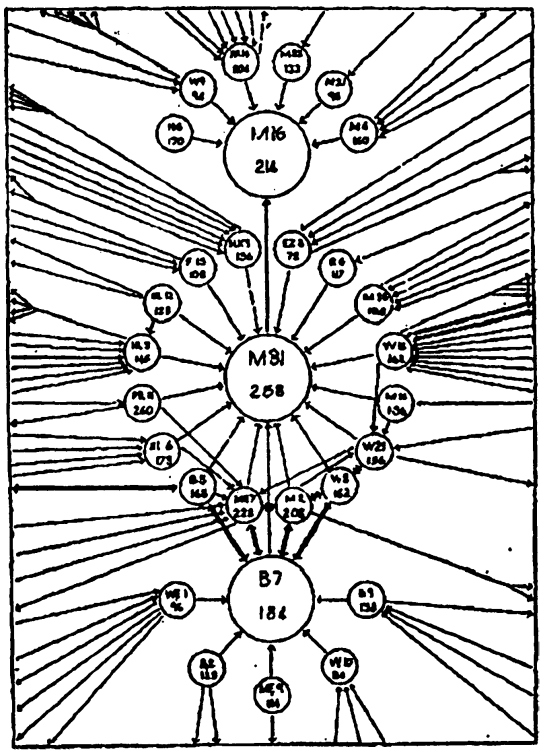
50. Στην περίπτωση αυτή κάθε σημείο του διαγράμματος αντιστοιχούσε σε μια κατοικημένη περιοχή.



Εικόνα 7: Η αποτύπωση κοινωνικού δικτύου στην εργασία του Pitts (1979)

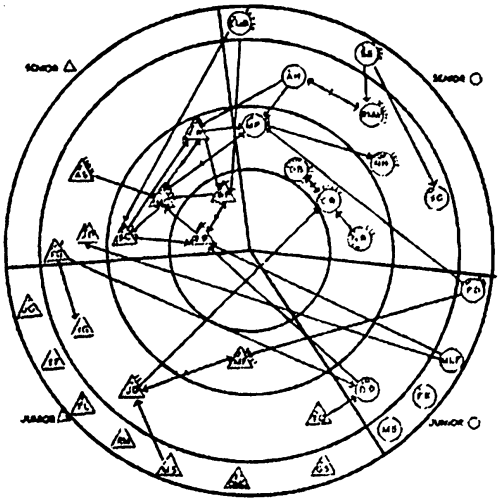
Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές εξελίσσονταν συνεχώς και οι ερευνητές, επιχειρώντας ενδεχομένως να είναι περισσότερο "ποιοτικοί" και λιγότερο "περιγραφικοί", εισήγαγαν την έννοια του κοινωνιομετρικού status. Ως κοινωνιομετρικό status ορίστηκε το άθροισμα των θετικών επιλογών για κάθε σημείο (δράστη) του κοινωνιογράμματος, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ένδειξη επιρροής.

Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι η περίπτωση της "γενναιόδωρης κυρίας" (lady bountiful) των Lundberg & Steele [1938], με τους πυρήνες (nuclei) του δικτύου διογκωμένους και στο κέντρο του διαγράμματος.



Εικόνα 8: Η "γενναιόδωρη κυρία" των Lundberg & Steele (1938)

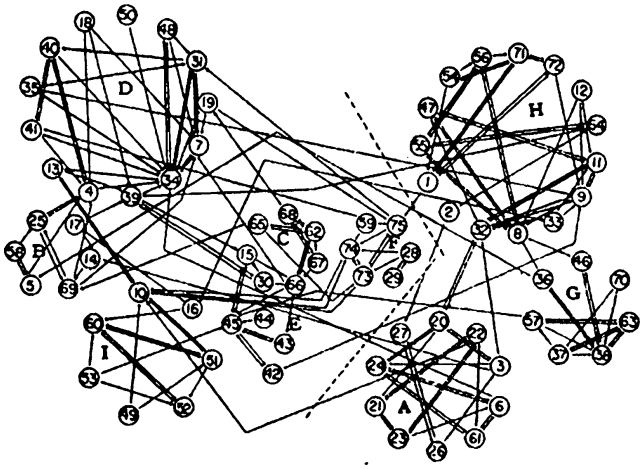
Έκτοτε και με βασικό εισηγητή σε επίπεδο κοινωνιομετρίας την M. Northway, η κεντρική θέση των πυρήνων αποτέλεσε αρχή ανάπτυξης κάθε κοινωνιο-γραφήματος με τον ενδεικτικό τίτλο "κοινωνιόγραμμα-στόχος" (target sociogram).



Εικόνα 9: Κοινωνιόγραμμα-Στόχος [Norhway 1967: 29]

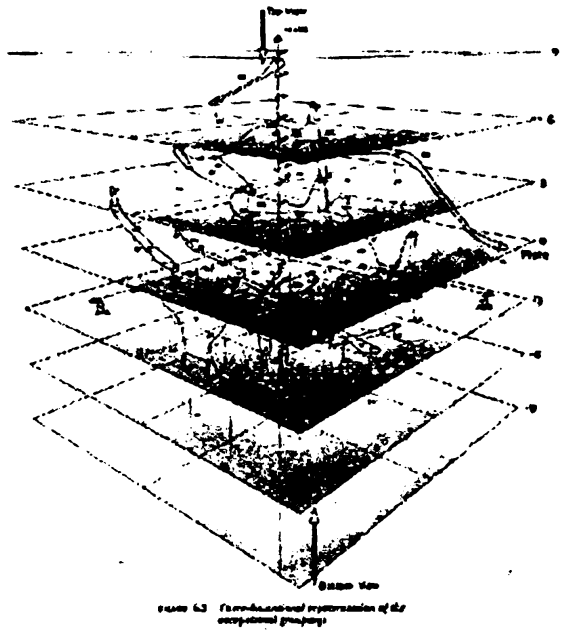
Στο Κοινωνιόγραμμα–Στόχο κάθε ομόκεντρος κύκλος εμπεριέχει σημεία (δρώντα πρόσωπα) τα οποία συγκεντρώνουν τον ίδιο αριθμό εκλογών. Οι κύκλοι διαφοροποιούνται σε σημασία ανάλογα με την απόσταση από το κέντρο του διαγράμματος. Κεντρικές θέσεις αντιστοιχούν σε πρόσωπα υψηλού κοινωνιομετρικού status.

Η επόμενη καινοτομία ήταν συνέπεια της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην έρευνα για την ανάλυση των κοινωνικών δικτύων. Οι Bock & Husain [1952] και ο Proctor [1953] ήταν από τους πρώτους οι οποίοι υιοθέτησαν για τον υπολογισμό της θέσης των σημείων στο κοινωνιόγραμμα υπολογιστική τεχνολογία. Με βασική τεχνική την ανάλυση παραγόντων (factor analysis) οι θέσεις των προσώπων τοποθετήθηκαν σε ομάδες με κοινούς παράγοντες, δημιουργώντας έτσι "κλίκες" (cliques).



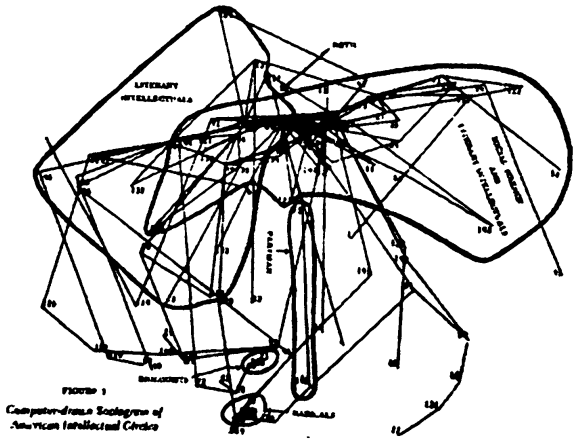
Εικόνα 10: Ανάλυση κοινωνικού δικτύου σε εργασία του Proctor με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή (1953)

Το 1966 οι Laumann και Guttman χρησιμοποίησαν για τον εντοπισμό της θέσης των σημείων σε ένα διάγραμμα και την αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ τους μια νέα τεχνική, αυτή της "πολυδιάστατης κλιμάκωσης" (multidimensional scaling), παράγοντας τρισδιάστατη αποτύπωση δικτύου [Freeman 2000].



Εικόνα 11: Σε αυτή την τρισδιάστατη απεικόνιση επιχειρείται ο προσδιορισμός των δεσμών ανάμεσα σε πενήντα πέντε επαγγελματικές κατηγορίες. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει επαγγελματικές ομάδες διαφορετικού κύρους. Επαγγέλματα υψηλού κύρους τοποθετούνται στην πάνω πλευρά του διαγράμματος και χαμηλού στην κάτω επιφάνεια [Laumann and Guttman 1966].

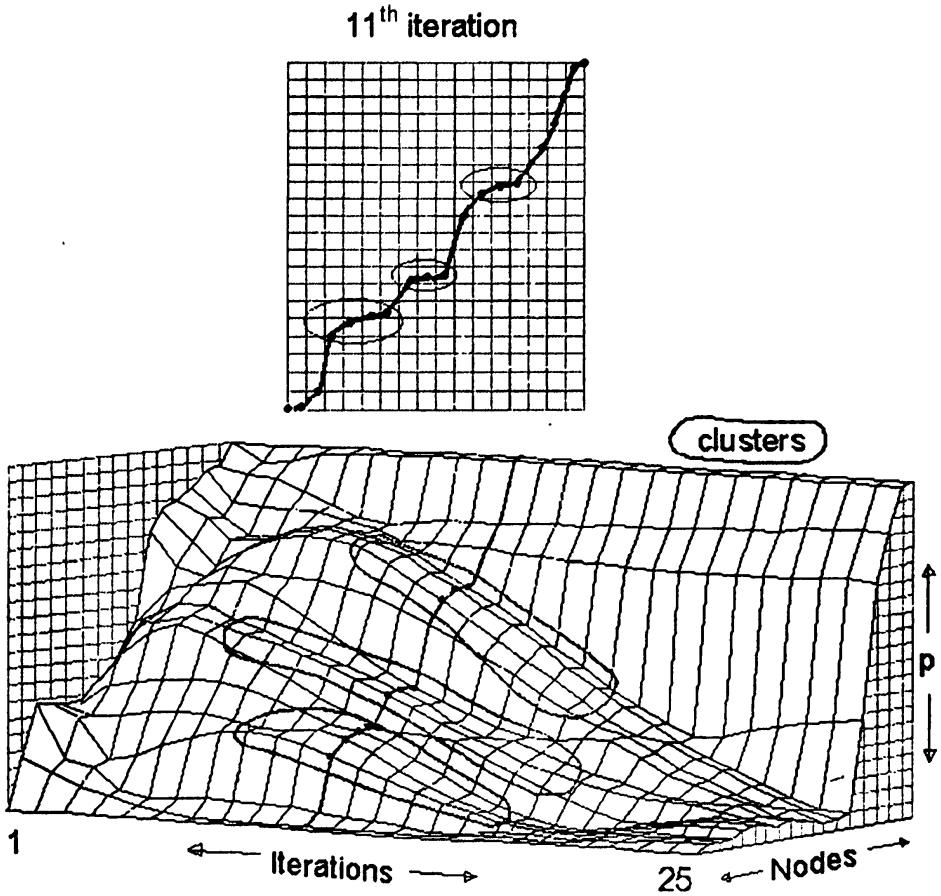
Τέσσερα χρόνια αργότερα ο Alba [1972] συνεργάστηκε με τους Gutmann και Kadushin με στόχο την ανάπτυξη της πρώτης εφαρμογής σε ηλεκτρονικό υπολογιστή για την ανάλυση δικτύων και παραγωγή γραφικών.



Εικόνα 12: Το δίκτυο των αμερικανών διανοουμένων [Alba and Gutmann 1972].

Ως καινοτομία της εφαρμογής επισημαίνεται η ενσωμάτωση σε αυτή μιας σειράς υπολογισμών και εξειδικευμένων αλγορίθμων με στόχο τον εντοπισμό των σημείων αναφοράς σε καρτεσιανό περιβάλλον και η χρήση τεχνικών προσδιορισμού και γραφικής σήμανσης των υποομάδων[51].

Έξι χρόνια αργότερα οι Lesniak, Yates, Goldhaber και βασιζόμενοι στη θεωρητική εργασία του Richards αναπτύσσουν ένα εξειδικευμένο λογισμικό ανάλυσης δικτυακών σχέσεων με δυνατότητες αποτύπωσης των σχέσεων σε γραφικά και εικόνες. Τιτλοφορείται NEGOPY[52] και κυριαρχεί στις αναλύσεις κοινωνικών δικτύων για δεκαετίες.

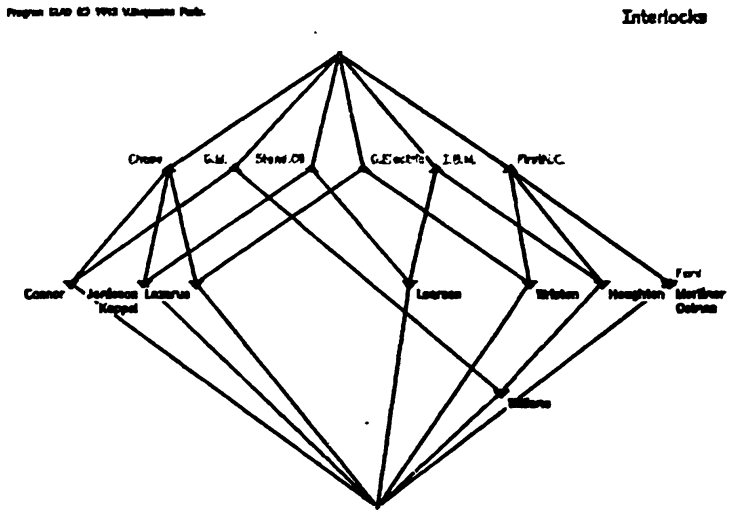


Εικόνα 13: Ανάλυση δικτύου με τη βοήθεια της εφαρμογής Negopy [Richards, W. and Seary, A.:2000)]

Το ίδιο έτος ο Klovdahl ξεκινά μια ερευνητική προσπάθεια τρισδιάστατης αποτύπωσης σχέσεων με προϊόν τις εκδόσεις I και II του ViewNet. Μετά τον Klovdahl η παραγωγή εξειδικευμένου λογισμικού για την αποτύπωση σχέσεων στα δίκτυα (κοινωνικά ή όχι) παρουσίασε μια εντυπωσιακή ανάπτυξη. Τουλάχιστον έξι ειδικές εφαρμογές επισημαίνονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

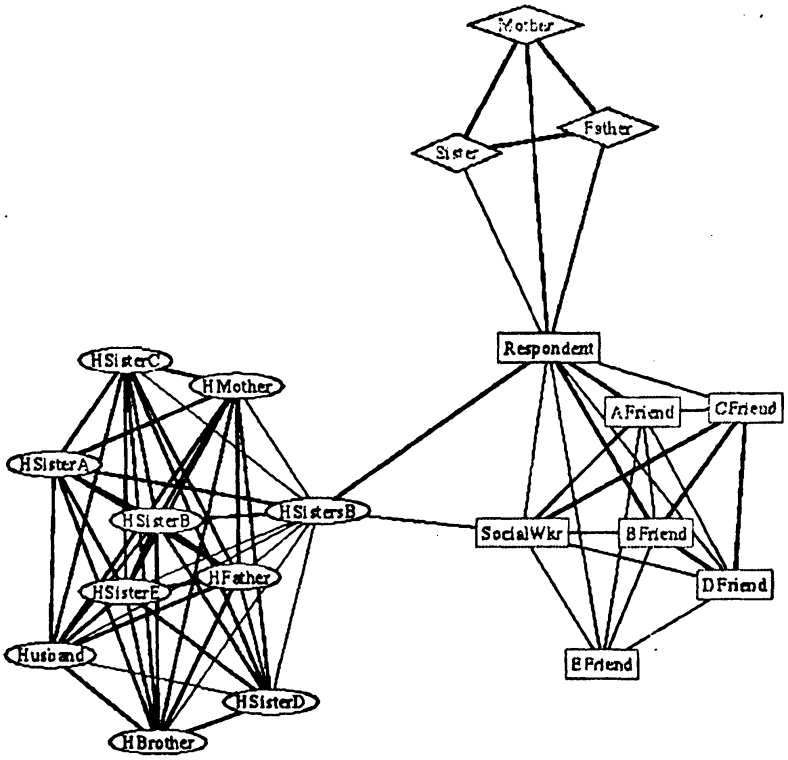
51. Ανάλογες τεχνικές χρησιμοποίησαν και οι Webster (1993) και Yasumoto (1996).
52. Βλ. σχετικά και http://www.sfu.ca/~richards/Pages/negopy4.html

Το 1993 ο Duquenne αναπτύσσει και παρουσιάζει το πρόγραμμα GLAD, παρέχοντας τη δυνατότητα αποτύπωσης δικτυακών δεδομένων σε πλέγμα Galois (Freeman και White, 1993)



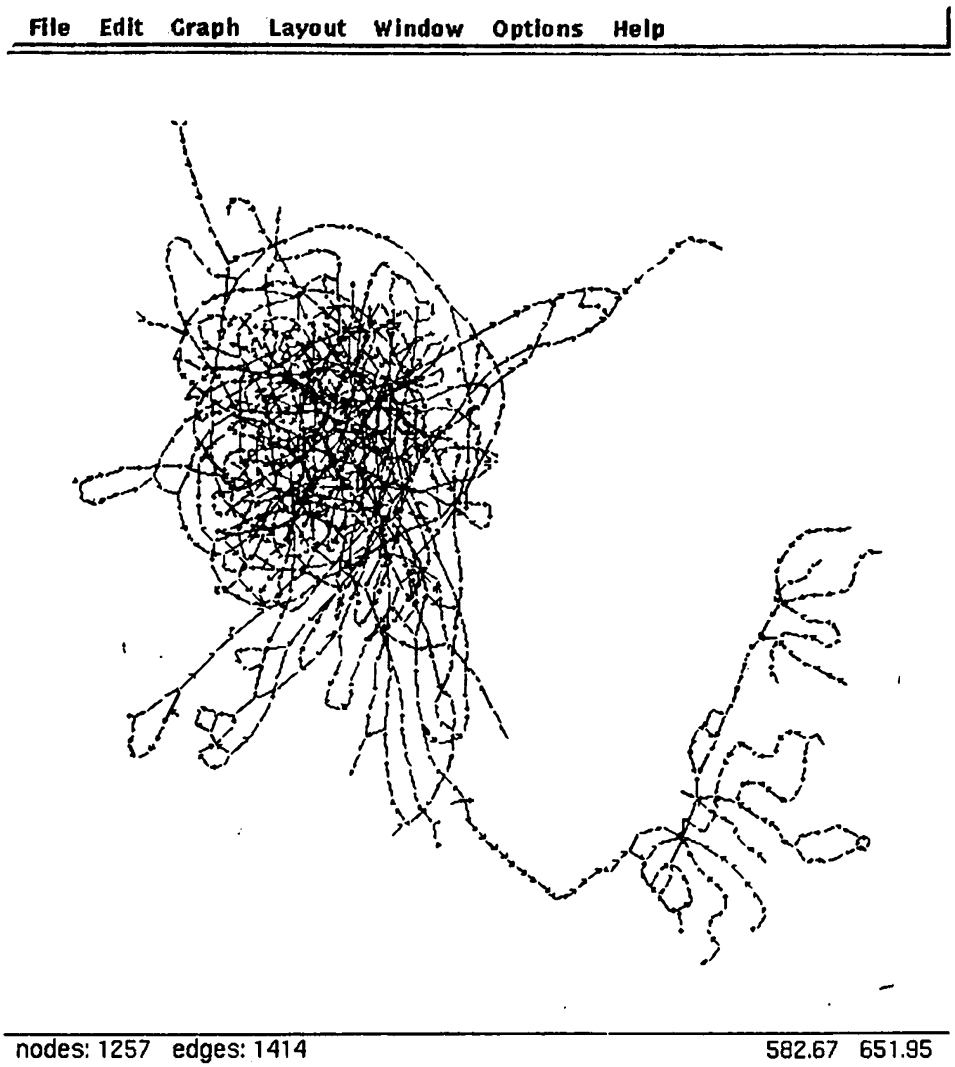
Εικόνα 14: Δεδομένα δικτύου και η αποτύπωσή τους σε ένα πλέγμα Galois.

Το 1994 οι Batagelj και Mrvar παρήγαγαν τα DRAW και ENERG. Το 1995 οι Krackhardt, Blythe και McGrath (1995) παρουσίασαν την εφαρμογή Krackplot σε περιβάλλον DOS. Η εφαρμογή εμπεριέχει πληθώρα αλγορίθμων για τον εντοπισμό των θέσεων των σημείων και σημαντικές δυνατότητες παραμετροποίησης στη διαδικασία αποτύπωσης (χρώματα, σχήματα κ.ά).



Εικόνα 15: Στιγμιότυπο οθόνης (screen shot) από την εφαρμογή Krackplot

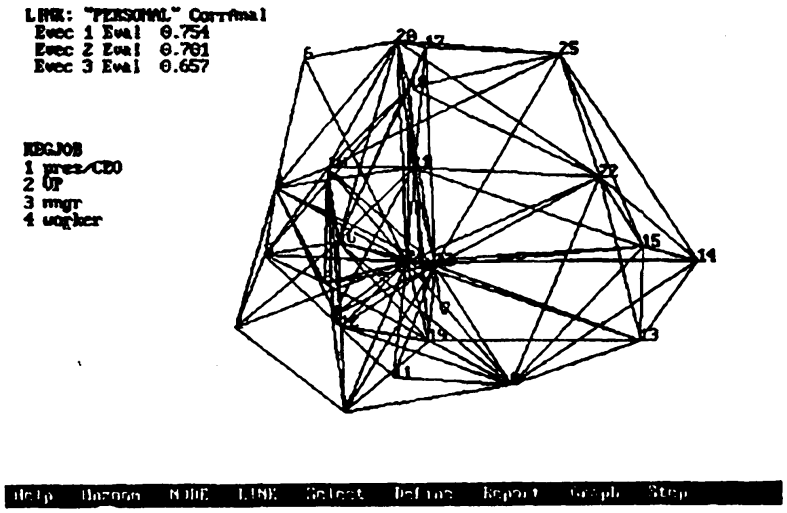
Το 1996 αναπτύσσεται το Pajek, μια βελτιωμένη και πλήρως παραμετρική έκδοση λογισμικού για την ανάλυση δικτύων. Παρέχει στον αναλυτή τη δυνατότητα να χειρίζεται εντυπωσιακούς όγκους πληροφοριακών δεδομένων και να εντοπίζει σημεία σε τρεις διαστάσεις[53].



Εικόνα 16: Στιγμιότυπο οθόνης (screen shot) από την εφαρμογή Pajek

Τη ίδια περίοδο ο Krempel προτείνει το NetVis για σταθμούς Silicon Graphics, και οι Richards και Seary παρουσιάζουν το MultiNet[54], με δυνατότητες δισδιάστατης και τρισδιάστατης απεικόνισης και υψηλό βαθμό παραμετροποίησης των θέσεων και ζεύξεων και των χρωμάτων. Με τη χρήση ειδικών φίλτρων και γυαλιών το MultiNet επιτρέπει την ψευδαίσθηση της τρισδιάστατης (3D) αποτύπωσης.

53. Βλ. σχετικά και http://vlado.fmf.uni-lj.si/pub/networks/pajek/
54. Βλ. σχετικά και http://www.sfu.ca/~richards/Multinet/Pages/multinet.htm και Batagelj, V. and Mrvar, A. (1998). Pajek: a program for large network analysis. *Connections*. vol. 21, no. 2, pp. 47-57, διαθέσιμο στο http://vlado.fmf.uni-lj.si/pub/networks/pajek/.



Εικόνα 17: Στιγμιότυπο οθόνης (screen shot) από την εφαρμογή Multinet [http://www.sfu.ca/~richards/Multinet/Pages/multinet.htm]

Μια ακόμη εφαρμογή ανάλυσης δικτύου προτάθηκε το 1997. Με την επωνυμία Moviemol και βασική χρήση στην αποτύπωση των χημικών δεσμών το MovieMol διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν ιδιαίτερα χρηστικό.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 εξειδικευμένες τεχνολογίες διαδικτύου κυριάρχησαν στις επιλογές των προγραμματιστών. Νέες δυνατότητες προβολής και αποτύπωσης εμφανίστηκαν και ορισμένες υιοθετήθηκαν κατά τρόπο ώστε να σήμερα να συνιστούν πρότυπα. (Java, VRML).[55]

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνεται η κυρίαρχη τάση των ερευνητών – αναλυτών των κοινωνικών δικτύων, να χρησιμοποιούν την εικόνα ως τεχνική και μέσο για την αποτύπωση της εσωτερικής δυναμικής ομάδων. Η εξέλιξη, διεύρυνση και ποιοτική αναβάθμιση της πληροφορικής τεχνολογίας καθώς και της σχετικής τεχνογνωσίας, η σχετική έρευνα στα μαθηματικά και την κοινωνική ψυχολογία, βοήθησαν ώστε να αναπτύσσονται και να αξιολογούνται συνεχώς βελτιωμένες εκδόσεις απεικόνισης. Περισσότερο εξελιγμένες τεχνικές αποτύπωσης και ρεαλιστικής τρισδιάστατης

55. Με αρχική και πληρέστερη σήμερα την αποτύπωση της μοριακής διαμόρφωσης, οι ερευνητές επιχειρούν τη μεταφορά των μοντέλων και επιμέρους αναλύσεων στην περίπτωση της κοινωνικής δομής με τη βοήθεια των τεχνολογιών Java και VRML (Virtual Reality Modelling Language). Η πρώτη σχετική εφαρμογή τεχνολογίας Java αναπτύχθηκε από τον Michael Chan, ενώ η γνωστότερη ενδεχομένως εφαρμογή βασισμένη σε τεχνολογία VRML προτάθηκε το 1994 από τον Webster

απόδοσης των θέσεων και των σχέσεων, με πλήρη παραμετροποίηση των επιμέρους δομών και χαρακτηριστικών, χαρακτηρίζουν τις νεώτερες τεχνολογικές προτάσεις. Χρειάζεται ακόμη να ενισχυθεί η έρευνα σχετικά με την ανάλυση και απόδοση έγκυρων και αξιόπιστων αλγορίθμων και να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εγκεκριμένων τεχνικών απεικόνισης, με στόχο την παραγωγή μεθόδων και τεχνολογιών συνολικής επεξεργασίας, ανάλυσης και γραφικής αποτύπωσης των σχέσεων σε ένα κοινωνικό δίκτυο.

Βιβλιογραφία

Alba, R. and Gutmann, M. (1972). "SOCK: A sociometric analysis system", *Behavioral Science,* 17, 326-327.

Bock, R. D., and Husain, S. Z. (1952). Factors of the tele: a preliminary report. *Sociometry*, 15, 206-219.

Duquenne, V. (1993). *General Lattice Analysis & Design.* Paris: C.N.R.S.

Freeman, L. (2000). Visualizing Social Networks, διαθέσιμο στο http://moreno.ss.uci.edu/vis.html .

Freeman, L. C., and White, D. R. (1993). Using Galois lattices to represent network data. στο Marsden P. (Ed.). (1993). *Sociological Methodology* (pp. 127-146). Cambridge, MA: Blackwell.

Hage, P., and Harary, F. (1983). *Structural Models in Anthropology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kirke, D. M. (1996). Collecting peer data and delineating peer networks in a complete network. *Social Networks*, 18, 333-346.

Klovdahl, A. S. (1981). "A note on images of networks". *Social Networks,* 3, 197-214.

Klovdahl, A. S. (1989). Urban Social Networks: Some methodological problems and possibilities. στο M. Kochen (Ed.). (1989). *The Small World.* Norwood: Ablex.

Koestler, A. (1964). *The Act of Creation.* New York: Macmillan.

Krackhardt, D., Blythe, J., and McGrath, C. (1995). *KrackPlot 3.0 User's Manual.* Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.

Laumann, E. O., and Guttman, L. (1966). The relative associational contiguity of occupations in an urban setting. *American Sociological Review*, 31, 169-178.

Lesniak, R., Yates, M., Goldhaber, G. M., and Richards, W. (1977). NEGOPY and NETPLOT, Program Characteristics. *Connections*, 1, 26-29.

Lundberg, G. A., and Steele, M. (1938). Social attraction-patterns in a village. *Sociometry*, 1, 375-419.

Moreno, J. L. (1970). *Fondements de la sociométrie.* Paris: Presses Universitaires de France [*πρώτη έκδοση 1954*].

Moreno, J. L. (1943). *Sociometry and the cultural order.* New York: Beacon House.

Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama.* New York: Beacon House [*πρώτη έκδοση 1934*].

Moreno, J. L., in collaboration with Whitin E. S. (1932). *Application of the group method to classification* (2nd ed.). New York: National Committee on Prisons and Prison Labor. (Reprinted in Group method and group psychotherapy, *Sociometry Monographs, 5,* 1944. *Psych. Abs., 19,* 2015 and in *The first book on group psychotherapy, 1932,* pp.3-103.

Northway, M. L. (1967). *A Primer of Sociometry.* Toronto: University of Toronto Press. [*πρώτη έκδοση 1934*].

Parlebas, P. (1992). *Sociométrie réseaux et communication.* Paris: Presses Universitaires de France.

Pitts, F. R. (1979). The medieval river trade network of Russia revisited. *Social Networks,* 1, 285-292.

Proctor, C. (1953). Informal social systems, στο C. P. Loomis, J. O. Moralis, R. A. Clifford, and O. E. Leonard (Eds.) *Turrialba: Social System and the Introduction to Change* (pp. 73-88). Glencoe, Illinois: Free Press.

Richards, W. and Seary, A. (2000). "Eigen Analysis of Networks". *Journal of Social Structure,* 1, (2), διαθέσιμο στο http://www.heinz.cmu.edu/project/INSNA/joss/ .

Taylor, A. M. (1971). *Imagination and the Growth of Science.* New York: Shocken.

Tufte, E. R. (1983). *The Visual Display of Quantitative Information.* Cheshire: Graphics Press.

Wolfe, A. W. (1978). "The rise of network thinking in anthropology", *Social Networks,* 1, 53-64.

Κωνσταντίνου, Χ. (1997). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυσή της

Κατερίνα Ράπτη, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η σχολική επιτυχία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, εντός και εκτός του σχολείου, συναρτώνται με την αυτοεκτίμησή τους, όπως καταδεικνύουν οι έρευνες. Οι μαθητές, δηλαδή, που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους μαθαίνουν γρηγορότερα, συγκρατούν περισσότερο τις πληροφορίες και τις επεξεργάζονται καλύτερα και γενικά τα καταφέρνουν καλύτερα σε όλους τους τομείς της ζωής.

Δεδομένης της σπουδαιότητας της αυτοεκτίμησης οι εκπαιδευτικοί οφείλουν ν' αναζητούν κατάλληλους τρόπους αρωγής των μαθητών, ώστε ν' αναπτύξουν οι τελευταίοι μια αυτάξία που θα εγείρει εσώτερη δύναμη και κίνητρα, επιθυμία για επιτυχία και διάκριση. Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στο σχολείο στηρίζει τους μαθητές στη συγκρότηση μιας πορείας ζωής με σαφείς στόχους και προσιδιάζουσες στον εαυτό τους αξιώσεις.

Η αποκλειστική ενασχόληση με τη γνωστική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας και η παραγκώνιση της συναισθηματικής θέτουν στο περιθώριο τη σπουδαιότητα και το μέγεθος της επίδρασης που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στις ζωές των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν και να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους ενθαρρύνοντάς τους να πιστέψουν στον εαυτό τους και βοηθώντας τους να κατανοήσουν τις επιθυμίες και τις ικανότητές τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές να αισθάνονται την αυταξία τους και παρεπόμενα τη δυνατότητα επιτυχίας που διαθέτουν.

Η παρούσα ανακοίνωση αποσκοπεί αφ' ενός στην έκθεση της σπουδαιότητας της αυτοεκτίμησης και αφ' ετέρου στην άσκηση προβληματισμού για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Α. Εισαγωγικά

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί το αίσθημα ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Οι Purkey και Schmidt (1987) επισημαίνουν ότι η αυτοεκτίμηση υπερέχει των άλλων αισθημάτων που απορρέουν από τις αυτοαντιλήψεις του ατόμου. Ο Coopersmith (1981) αναφέρθηκε στις αυτοεικόνες που σχηματίζουν τα παιδιά από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους σημαντικούς άλλους. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών σχηματίζεται από τις αλληλεπιδράσεις στο σπίτι με τους γονείς και στο σχολείο με τους εκπαιδευτικούς, βασικό σημείο ενδιαφέροντος της παρούσης εργασίας, και τους συνομηλίκους. Πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις και συμπεριφορές όταν νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, όταν δηλαδή έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Ο Coopersmith (1975) διατείνεται ότι εφόσον οι

στασεις του παιδιού για τις ικανότητές του και οι προσδοκίες επιτυχίας και αποτυχίας είναι συνυφασμένες με τη σχολική ζωή, η λειτουργία του σχολείου πρέπει να ρυθμιστεί έτσι ώστε να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία προσιδιάζουσας ατμόσφαιρας στην τάξη, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Η εργασία φέρει την εξής δομή. Αρχικά επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης και της σημασίας της στην παιδική ηλικία. Στη συνέχεια πραγματεύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η επισήμανση βασικών σημείων στη διαχείριση της τάξης ολοκληρώνει το εγχείρημα μελέτης της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ενίσχυσή της.

Β. Εννοιολογική προσέγγιση της αυτοεκτίμησης

Οι ορισμοί που αποδίδονται στην αυτοεκτίμηση ποικίλουν σημαντικά τόσο σε εύρος, όσο και σε σύλληψη. Διαισθητικά γνωρίζουμε ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση παραπέμπει σε αποδοχή του εαυτού και της προσωπικής έμφυτης αξίας του (Waltz & Bleuer, 1992). Ειδικότερα νοείται ως η θετική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, η αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές του και η θεώρηση του εαυτού ως άξιου και σθεναρού, ικανού για αυτοπροσδιορισμό και με έλεγχο της ζωής. Ίδιον της υψηλής αυτοεκτίμησης είναι, επίσης, η θετική αντίληψη για τους άλλους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται υποτίμηση του εαυτού, αίσθημα ανικανότητας και αδυναμίας και κατάθλιψη (Mecca, Smelser & Vasconcellos 1989).

Ο Byrne (1984) επεσήμανε την απουσία συγκεκριμένου, σαφούς και γενικώς αποδεκτού εννοιολογικού προσδιορισμού της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης και την παρεπόμενη συνήθη σύγχυση των δύο. Για το πρόβλημα ορισμού των προαναφερθεισών εννοιών ο Rosenberg (1979) παρατηρεί ότι η θεωρητική προσέγγιση και η ιδεολογική και ερμηνευτική θεώρηση που ακολουθείται κάθε φορά οριοθετούν την αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, οι θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν στην περιγραφή της αυτοεκτίμησης ως της συναισθηματικής διάστασης της αυτοαντίληψης, της αγάπης και της εκτίμησης για τον εαυτό (Wells & Marwell 1976).

Η αυτοαντίληψη αποτελεί το σύνολο ενός πολυσύνθετου, οργανωμένου και δυναμικού συστήματος αποκτημένων πεποιθήσεων, στάσεων και απόψεων που έχει κάθε άτομο για τον εαυτό του. Οι Mecca, Smelser και Vasconcellos (1989) διατείνονται ότι η αυτοεκτίμηση επικεντρώνεται στα συναισθήματα προσωπικής αξίας και στο βαθμό ικανοποίησης που αντλεί το άτομο από τον εαυτό του. Οι συγγραφείς παραθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης, τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά και έχουν ως εξής: το πρώτο είναι το γνωστικό στοιχείο που σκιαγραφεί τον εαυτό με περιγραφικούς όρους, όπως η δύναμη και η πεποίθηση. Το επόμενο χαρακτηριστικό της αυτοεκτίμησης είναι το συναισθηματικό της στοιχείο, δηλαδή ο βαθμός θετικότητας ή αρνητισμού που έχει το άτομο, όπως για παράδειγμα υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το τρίτο είναι το αξιολογικό στοιχείο, συναφές με ορισμένα ιδανικά δεδομένα, όπως οι επιλογές που θα μπορούσε να έχει ένας απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Branden (1990) περιγράφει την αυτοεκτίμηση δίνοντας έμφαση σε δύο αλληλοσυνδεόμενες απόψεις: μια αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας ή εμπιστοσύνης στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να δρα και μια αίσθηση προσωπικής αξίας (αυτοσεβασμός) ή μια κατηγορηματική στάση απέναντι στο δικαίωμα του ατόμου να ζει και να ευτυχεί. Συνοπτικά, η θετική αυτοεκτίμηση είναι η διάθεση του ατόμου να θεωρεί τον εαυτό του ικανό να χειρίζεται τις προκλήσεις της ζωής και άξιο ευτυχίας.

Γ. Η σημασία της αυτοεκτίμησης στην παιδική ηλικία

Η αυτοεκτίμηση, η αγάπη που νιώθει κάποιος για τον εαυτό του, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην πρόβλεψη της σχολικής συμπεριφοράς και της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Τρεις είναι οι βασικοί τομείς της αυτοεκτίμησης στην παιδική ηλικία: ο σχολικός, ο οικογενειακός και ο κοινωνικός. Ο σχολικός τομέας, που αφορά την εργασία αυτή, σχετίζεται με τη γνωστική αξιολόγηση του μαθητή και τη σχολική επίδοση. Η Μεγαρή (1998) επισημαίνει ότι η σχολική αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από το τρίπτυχο: επίδοση, ικανότητες και αυτοαντιλήψεις. Ειδικότερα, η αυτοεκτίμηση για την επίδοση σχετίζεται με τα αισθήματα περί αντικειμενικής επίδοσης, ενώ η αυτοεκτίμηση της ικανότητας αφορά την αυτοπεποίθηση του ατόμου για επιτυχία. Οι αυτόαντιλήψεις συναρτώνται και συνάδουν προς τις αυτοεκτιμήσεις, αφού η θετική αντίληψη του εαυτού συνεπάγεται θετική αξιολόγησή της. Συνεπώς η αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι θετική σε τομείς που οι αυτοαντιλήψεις τους είναι θετικές και αξιολογούνται ως σημαντικές από αυτούς. Δηλαδή αν η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση αξιολογείται από το μαθητή ως σημαίνον επίτευγμα, τότε η αυτοεκτίμησή του θα είναι θετική.

Ο Walz (1992) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση είναι σημαντική για την ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και για τη διευθέτηση των προκλήσεων της ζωής. Επισημαίνει ότι οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να πιστέψουν πως είναι ικανοί να πετύχουν ό,τι επιθυμούν και ότι τους αξίζει ευτυχία και χαρά στη ζωή.

Για τη σημασία της αυτοεκτίμησης στα παιδιά ο Nuttall (1991) διατείνεται ότι το αυτόσυναίσθημα αξίας ή απαξίας δεν είναι έμφυτο. Η αυτοεκτίμηση απορρέει από τις εμπειρίες του ατόμου, δηλαδή στηρίζεται σε μεμαθημένες διαδικασίες. Ο Nuttall προσθέτει ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου και ότι είναι ευμετάβλητη, αφού ο τρόπος που νιώθουν και σκέφτονται τα παιδιά για τον εαυτό τους αλλάζει καθημερινώς.

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν η ευκολία σύναψης κοινωνικών σχέσεων, η ενθουσιώδης συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες, η συνεργατικότητα, ο έλεγχος της συμπεριφοράς, η δημιουργικότητα, η χαρά και η ζωτικότητα. Συνήθεις συμπεριφορές των παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι η παραίτηση από προσπάθειες για την επίτευξη στόχων, η κοινωνική απομόνωση, ο αρνητισμός προς ανάληψη νέων δραστηριοτήτων και η βίωση συγκρούσεων μεταξύ πραγματικής και ιδεατής αυτοεικόνας (Nuttall 1991).

Σύμφωνα με το Noel (1998) τα παιδιά με υγιή αυτοεκτίμηση εντείνουν τις προσπάθειές τους στο σχολείο, έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, επιδεικνύουν επιμονή στις στάσεις τους απέναντι στη ζωή και νιώθουν θετικά και ασφαλώς σε νέα περιβάλλοντα. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά κατανοούν και αποδέχονται τις εναλλαγές θετικών-αρνητικών συγκυριών. Αντιθέτως, τα παιδιά με αρνητική αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους διαρκώς σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με τους άλλους. Επίσης, απογοητεύονται εύκολα και φοβούνται τις προκλήσεις για την απόκτηση νέων εμπειριών. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση υποχωρούν συχνά σε πιέσεις των συνομηλίκων, υποπίπτουν σε διατροφικές διαταραχές και σε άλλους κινδύνους.

Η Katz (1995) αναφέρει πως τα παιδιά με υγιή αυτοεκτίμηση νιώθουν ότι οι σημαντικοί άλλοι τα αποδέχονται και τα νοιάζονται. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση βιώνουν τα άκρως αντίθετα συναισθήματα, ότι δηλαδή οι άλλοι τα απορρίπτουν και τα αμελούν. Η συγγραφέας επισημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών εξαρτάται κυρίως από τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο τα αξιολογούν οι άλλοι. Όσο περισσότερο φρονούν τα παιδιά ότι οι άλλοι τα εκτιμούν και πιστεύουν στις ικανότητές τους, τόσο ισχυρότερα δομείται και αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή τους. Για παράδειγμα, στις κοινότητες που η αθλητική ικανότητα αξιολογείται υψηλά, τα παιδιά με καλές αθλητικές επιδόσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες ν' αναπτύξουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Αρνητική αυτοεκτίμηση αναπτύσσουν τα παιδιά με χαμηλές αθλητικές επιδόσεις.

Ο Glasser (1969) διατείνεται ότι τα σχολεία πρέπει να αλλάξουν, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών υπογραμμίζοντας ότι άτομα ικανά ν' αναπτύξουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα είναι εκείνα που ένιωσαν την αγάπη και την αυταξία. Η δεύτερη οφείλεται στη γνώση και την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων της ζωής. Ασκώντας δριμεία κριτική στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων υποστηρίζει πως συντελούν ν' αποκτήσουν οι μαθητές «ταυτότητα αποτυχίας». Δημιουργούνται στους μαθητές παρεπόμενα αισθήματα απελπισίας και μηδενισμού ή αναπτύσσεται σ' αυτούς η πεποίθηση ότι παρουσιάζουν εσφαλμένη εικόνα στους άλλους και ότι συντόμως θα αποκαλυφθεί η πραγματική. Ακόμη, στους εν λόγω μαθητές εμφανίζονται συμπτώματα κατάθλιψης, έλλειψης ζωτικότητας και χαράς στη ζωή.

Ο Φλουρής (1983) παραθέτει πόρισμα μελετών της σχολικής επίδοσης των μαθητών αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένο τομέα. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, οι μαθητές που θεωρούν πως έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν καλή επίδοση σε συγκεκριμένο μάθημα, τότε παρουσιάζουν καλή επίδοση σ' αυτό.

Έρευνες των Wattenberg και Clifford (1962) κατέδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αρνητική αυτοαντίληψη δεν έμαθαν να διαβάζουν τόσο καλά, όσο τα παιδιά με θετική αυτοαντίληψη. Ο Purkey (1970) και οι Canfield και Wells (1976) επιβεβαιώνουν τη θεώρηση ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών συναρτάται προς τη σχολική επίδοση.

Συνάγεται των προαναφερθέντων ότι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του παιδιού επιδρούν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή πορεία του και τη σχολική συμπεριφορά γενικότερα. Η απόκτηση εμπειριών στο σχολείο, οι επιτυχίες και οι αποτυχίες

που θα δοκιμάσει καθώς και η κοινωνική αλληλεπίδραση που σημειώνεται συσχετίζονται με την αυτοαντίληψη και συνεπώς την αυτοεκτίμησή του (Φλουρής, 1983).

Δ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην αυτοεκτίμηση συγκλίνουν στο ρόλο του «άλλου» στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό και τον τρόπο επίδρασης που ασκούν οι άλλοι στο άτομο. Οι «σημαντικοί άλλου» σε ορισμένες έρευνες αναφέρονται γενικά και εντάσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ άλλες φορές οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης εξετάζονται χωριστά (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι) (Κοντοπούλου, 1990).

Στη σχολική ηλικία οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι αποτελούν τους σημαντικούς άλλους στη ζωή του παιδιού. Αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι σημαντικοί άλλοι στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, ο Burns (1979) παραθέτει τη διεργασία της ανατροφοδότησης ως βασικό παράγοντα στη σφυρηλάτηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους σημαντικός, επίσης, είναι ο ψυχολογικός μηχανισμός της ταύτισης, που ωθεί τα παιδιά να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται όπως οι σημαντικοί άλλοι με τους οποίους ταυτίζονται.

Ο Φλουρής (1983) παραθέτει ότι η συγκρότηση και η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου εξαρτώνται από τις αλληλεπιδράσεις του με τους σημαντικούς άλλους του περιβάλλοντός του. Αναφορικά με τους μαθητές, βασικό περιβάλλον ανάπτυξης και αγωγής αποτελεί το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, είναι βασικά πρόσωπα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης.

Οι Ashton και άλλοι (1975) διατείνονται ότι η σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και αυτοεκτίμησης οφείλεται και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να την ενισχύει. Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω των αλληλεπιδράσεων και της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Εύλογα ο εκπαιδευτικός διαθέτει την ισχύ να ενθαρρύνει ή να μειώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η προσωπικότητά του, οι στάσεις του και οι σχέσεις που αναπτύσσει στην τάξη επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Purkey, 1978). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι άλλος παράγοντας που καθορίζει τη συμπεριφορά των μαθητών και επομένως την αυτοεκτίμησή τους. Ο συγγραφέας παραθέτει και άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, οι οποίοι συνίστανται από την εικόνα του σώματος, τη γλώσσα – στοιχείο που διαφοροποιεί τον εαυτό από τους άλλους -, το ρόλο του φύλου, την οικογένεια και τις προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου.

Οι Rosenthal και Jacobson (1968) επισημαίνουν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (self-fulfilling prophecy). Σύμφωνα με αυτή η συμπεριφορά, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών εξελίσσονται βάσει της γνώμης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Οι αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της συναρτάται προς τη συμπεριφορά. Με την προσέλευση στο σχολείο ο μαθητής έχει ήδη σχηματίσει ένα επίπεδο αυτοεκτίμησης. Η σχολική

φοίτηση, όμως, προϋποθέτει διαφορετική συμπεριφορά και απαιτεί προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Σχετικά με την επίδραση του σχολείου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, ο Thomas (1973) επισημαίνει ότι ο τύπος και η οργάνωση του σχολείου, καθώς και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του δεύτερου. Ο Burns (1979) επεκτείνει την προαναφερθείσα τοποθέτηση ισχυριζόμενος ότι τόσο η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί επενεργούν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί για το μαθητή πηγή πληροφόρησης για τον εαυτό του. Ο εκπαιδευτικός μέσω της εξουσίας που ασκεί και της αξιολόγησης που κάνει ενισχύει ή αποθαρρύνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Κατά το Mead (1934) οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικοί άλλοι στη ζωή των παιδιών συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους.

Ε. Βασικά σημεία για τη διαχείριση της τάξης

Οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι μαθητές από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη συμπεριφορά τους και την αυτοεκτίμησή τους. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, που συντονίζει τη λειτουργία και την οργάνωση της τάξης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ψυχική ευεξία των μαθητών και κατ' επέκταση να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους ο εκπαιδευτικός οφείλει να προφυλάξει τους μαθητές από αρνητικές σχολικές εμπειρίες (Ματαγγούρας 2000).

Οι Μπρούζος και Ράπτη (2001) προτείνουν ο εκπαιδευτικός να εμφορείται από την προσωποκεντρική στάση, προκειμένου να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Διακριτά στοιχεία της στάσης αυτής είναι η ενσυναίσθηση, η αποδοχή άνευ όρων και η γνησιότητα. Οι συγγραφείς παραθέτουν ερευνητικά πορίσματα όπου οι εκπαιδευτικοί ενσαρκώνοντας τις προσωποκεντρικές στάσεις και τις συνάδουσες δραστηριότητες συντελούν ώστε οι μαθητές τους να εμφανίζουν καλή ψυχική κατάσταση, προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους, καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και διανοητικές διεργασίες, ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, προθυμία συνεργασίας και ευνοϊκή κοινωνική συμπεριφορά.

Η Youngs (1992) παραθέτει έξι βασικά στοιχεία της αυτοεκτίμησης βάσει των οποίων ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να διαχειρίζεται την τάξη. Η αίσθηση φυσικής ασφάλειας στην αίθουσα διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική για τη δόμηση θετικής αυτοεκτίμησης. Η διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις να μάθουν τα παιδιά να είναι ανοιχτοί χαρακτήρες και να εμπιστεύονται τους άλλους. Επιπλέον, τα παιδιά γίνονται πιο ενθουσιώδη ως προς τη μάθηση και αποκρίνονται σε νέες προκλήσεις. Η στάση του σώματός τους αποπνέει αυτοπεποίθηση, ο τόνος της φωνής τους είναι εγκάρδιος και διατηρούν οπτική επαφή με το συνομιλούντα.

Η συναισθηματική ασφάλεια έπεται της σωματικής. Αναπτύσσεται όταν το παιδί βεβαιώνεται ότι δε θα απογοητευθεί ή ότι δε θα μειωθεί η αυταξία του από τον εμπαιγμό των άλλων στην τάξη. Παρεπόμενο της συναισθηματικής ασφάλειας είναι η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς εισπράττεται φροντίδα και συμπάθεια

από τους άλλους. Υπό αυτές τις συνθήκες το παιδί προθυμοποιείται να μοιραστεί τις απόψεις και τις ιδέες του. Προσλαμβάνοντας σεβασμό και εκτίμηση από τους άλλους είναι φιλικό και εξωστρεφές. Επιπλέον, το παιδί νιώθοντας ότι οι άλλοι το αποδέχονται, επαινεί και αποδέχεται τον εαυτό του.

Η επόμενη ουσιώδης συνιστώσα της αυτοεκτίμησης είναι η συνείδηση ταυτότητας. Ένα παιδί με αυτογνωσία αναπτύσσει υγιή αίσθηση της προσωπικότητάς του, είναι κοινωνικό και πιστεύει στην αυταξία του. Επιπλέον, επιβραβεύει τον εαυτό του για τα επιτεύγματα και τις προσπάθειές του. Η αίσθηση βεβαιότητας και ασφάλειας που έχει για τον εαυτό του τού επιτρέπει να αναγνωρίζει και να επαινεί την αξία των άλλων.

Η συγγραφέας αναφέρει ακολούθως την αίσθηση του δεσμού που έχει το άτομο με τα μέλη της ομάδας όπου ανήκει. Ένας μαθητής που προσλαμβάνει αποδοχή και συναισθηματική προσέγγιση από τους άλλους, νιώθει ότι είναι αγαπητός, σεβαστός και αποδεκτός. Μαθαίνει ν' αναζητά και να διατηρεί φιλίες, προθυμοποιείται να συνεργάζεται και να μοιράζεται με άλλους καταστάσεις. Νιώθοντας ότι γίνεται αποδεκτός και αγαπητός ανταποδίδει τα συναισθήματα στους άλλους. Επιπλέον, μαθαίνει την αλληλεξάρτηση ως υγιή αντίληψη αλληλοσυσχέτισης, χωρίς να απειλείται η ανεξαρτησία του.

Η αίσθηση ικανότητας είναι, επίσης, ζωτικής σημασίας για τη δόμηση της αυτοεκτίμησης. Η Youngs διατείνεται επ' αυτού ότι όταν ένας μαθητής πιστεύει ότι είναι καλός σε ορισμένους τομείς, τότε είναι πρόθυμος να επεκτείνει το γνωστικό του φάσμα. Όταν παρουσιάζονται δυσκολίες εμμένει προς διευθέτησή τους και δεν εγκαταλείπει εύκολα την προσπάθεια, ακριβώς επειδή νιώθει ικανός ν' ανταπεξέλθει. Πέρα της αυτογνωσίας επί των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων, το παιδί εντοπίζει και αποδέχεται τους τομείς εκείνους που είναι λιγότερο καλό. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται την ευθύνη των πράξεών του, ενώ η απόκριση σε νέες προκλήσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες ενθαρρύνουν το μαθητή να είναι θετικός σε νέες καταστάσεις. Στηριζόμενος στις δυνάμεις του επιδιώκει ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους.

Η συνείδηση στόχου στη ζωή συμπληρώνει τα βασικά στοιχεία της αυτοεκτίμησης. Ο μαθητής αποδίδοντας νόημα στη ζωή του διαβλέπει την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει. Θέτει στόχους και πορεύεται προς επίτευξή τους. Όταν παρουσιάζονται εμπόδια βρίσκει δημιουργικές εναλλακτικές λύσεις. Επιπλέον, ο μαθητής που έχει στοχους στη ζωή του διαθέτει εσώτερη γνώση και γαλήνη, είναι διαισθητικός και εύχαρις.

Από τις τέσσερις πρώτες συνιστώσες – φυσική και συναισθηματική ασφάλεια, ταυτότητα και αίσθηση του δεσμού – τα παιδιά αντλούν πληροφορίες για την εικόνα και την αξία τους από τις σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και γενικά τους σημαντικούς άλλους. Η αυτοεκτίμηση, δηλαδή, είναι απαύγασμα αφ' ενός της αυτοαντίληψης του μαθητή και αφ'ετέρου των μηνυμάτων που προσλαμβάνει για την αξία του από τους άλλους.

Συναφής είναι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interaction) που ανέπτυξε ο Mead (1934). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η εξέλιξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης στηρίζεται στην εντύπωση που έχει το άτομο για τον τρόπο που το θεωρούν οι άλλοι, οι οποίοι λειτουργούν απέναντί του ως καθρέπτες. Η

διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

Στις επόμενες δύο πτυχές της αυτοεκτίμησης, την ικανότητα και το σκοπό, η αυτοεκτίμηση του μαθητή εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο. Οι δύο αυτές πτυχές ενισχύουν το αυτοαίσθημα του μαθητή. Επειδή ο μαθητής νιώθει ικανός, προτίθεται να συμμετέχει σε ποικίλες και πολλαπλές δραστηριότητες.

Σε ποια σημεία θα πρέπει να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να υποστηρίξουν τους μαθητές στη δόμηση της αυτοεκτίμησής τους; Ο Walz (1992) προτείνει οι εκπαιδευτικοί να διευκολύνουν τους μαθητές να ανακλούν οι ίδιοι την αυτοεκτίμησή τους. Ορισμένοι μαθητές ελέγχουν ευχαρίστως την αυτοεκτίμησή τους και κατά τη διάρκεια της μέρας ενδεχομένως αναλογίζονται τα πράγματα που τους κάνουν να νιώθουν καλά για την προσωπική τους αξία.

Άλλοι μαθητές έχουν αρνητικές αυτοαντιλήψεις, ιδιαίτερα όταν συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συνομηλίκους και με ενήλικα πρότυπα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν επεξεργάζονται τις αρνητικές εμπειρίες ως φυσική έκφανση του βίου, με ανάλογο αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση. Ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση οφείλει να χρησιμοποιήσει πρακτικές, οι οποίες να βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιούν την αυτοεκτίμησή τους και να εντείνουν τις πτυχές εκείνες του εαυτού τους που ενισχύουν τα αισθήματα αυταξίας.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν επικείμενους στόχους τους. Η εκπλήρωση στόχου που έχει σημασία για το άτομο τού αποφέρει μεγάλη ικανοποίηση. Πιο σημαντική από τον έπαινο που λαμβάνει κάποιος από τους άλλους είναι η αίσθηση αυτοπραγμάτωσης, η οποία απορρέει από την επίτευξη προσωπικών σημαντικών στόχων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παροχή αρωγής προς το μαθητή να σχεδιάσει και να εδραιώσει τους στόχους για τον εαυτό του και κατόπιν να εξετάσει τη σημασία γι' αυτούς και τη συσχέτιση ικανοτήτων με ευρύτερους στόχους και δραστηριότητες. Η ικανότητα στοχοθεσίας κατόπιν ενδοσκόπησης αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα του ατόμου. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην εξαίρετη θέση να βοηθήσει τους μαθητές στον καθορισμό, την επιδίωξη και την εκπλήρωση προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων.

Η ανανέωση της αυτοεκτίμησης είναι απαραίτητη, καθώς δεν είναι δεδομένη, αλλά αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον διαφορετικές κουλτούρες εντείνουν διαφορετικές αξίες και το άτομο εμφορείται τις αξίες της κουλτούρας στην οποία ανήκει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτές τις παραμέτρους καθώς και ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών έχει διαφορετικές συνιστώσες στις διάφορες ηλικίες. Για παράδειγμα, κατά την εφηβεία οι επιδράσεις από τους συνομηλίκους είναι μεγαλύτερη απ' ότι σε μικρότερες ηλικίες, ενώ ο προβληματισμός για σπουδές και επαγγελματική σταδιοδρομία είναι έντονος. Στο σημείο αυτό απαραίτητη είναι η κατάνόηση της δυναμικής φύσης της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση μεταβάλλεται διαρκώς και αποτελεί αντικείμενο εναλλαγών και αποτέλεσμα εμπειριών. Η συμβολή του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παροχή υποστήριξης στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν την αυτοεκτίμησή τους και τις μεθόδους διατήρησής της σε υγιές επίπεδο.

Η επιβράβευση των προσπαθειών και της συνεργασίας από τον εκπαιδευτικό ενθαρρύνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αν ιδωθεί η επιτυχία ως αποτέλεσμα υψηλών ικανοτήτων και η αποτυχία αντανάκλαση περιορισμένης ικανότητας, η επιβράβευση της προσπάθειας σε κάποιον τομέα ενέχει την πιθανότητα οι λιγότερο «ικανοί» μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να ενισχυθεί συνεπώς η αυτοεκτίμησή τους. Η συνεργασία ενθαρρύνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με λιγότερες ικανότητες μέσω της αλληλεπίδρασης με πιο «ικανούς» μαθητές. Και οι τελευταίοι, όμως, νιώθουν ικανοποίηση υποστηρίζοντας και βοηθώντας τους συμμαθητές τους. Η παροχή βοήθειας αποφέρει θετικά αποτελέσματα και στον αρωγό και στο βοηθούμενο

Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά όλους τους μαθητές ν' αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές διευθέτησης των δυσχερειών και των αποτυχιών που τους παρουσιάζονται. Ο τρόπος που ένα άτομο χειρίζεται τις αποτυχίες και τις απογοητεύσεις σχετίζονται άμεσα με την αυτοεκτίμησή του. Επομένως, όλοι οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν ν' αναπτύξουν ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, ώστε να διευθετούν τις καθημερινές προκλήσεις της ζωής (Walz & Bleuer 1992).

ΣΤ. Καταληκτικά

Τα παιδιά περνούν πολύ καιρό στο σχολικό περιβάλλον, όπως και εκείνα τα χρόνια της ζωής τους, οπότε δομείται η προσωπικότητά τους. Κατανοώντας τη σημασία της αυτοεκτίμησης και γνωρίζοντας τις επιπτώσεις της στην ψυχική ευεξία του ανθρώπου, ο εκπαιδευτικός μπορεί ν' αποτελέσει βασικό παράγοντα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Σε υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον οι μαθητές αφενός συγκροτούν υγιή προσωπικότητα και αφ' ετέρου αποκτούν λειτουργικές δεξιότητες για την ενήλικη ζωή τους. Η ανάπτυξη αυτόνομης κρίσης, η ανάληψη ευθυνών, οι ευθαρσείς αποφάσεις, η απόκριση σε προκλήσεις και η πραγμάτωση στόχων στη ζωή αποτελούν βασικά στοιχεία προσωπικότητας, τα οποία οι μαθητές οφείλουν ν' αναπτύξουν ώστε να μην πελαγοδρομούν στην πλειάδα των εναλλακτικών επιλογών που διανοίγονται στη σύγχρονη εποχή.

Η αρωγή που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές προς ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους συντελεί στη διεύρυνση της αυτογνωσίας των πρώτων και οφείλεται εν πολλοίς στο βαθμό αυτοεκτίμησής του. Η αυταξία και η αυτοεκίμηση του εκπαιδευτικού αποτελούν sine qua non προϋποθέσεις για τη συγκρότηση θετικού ψυχολογικού κλίματος, το οποίο ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Έρευνα του Burns (1982) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται να ενθαρρύνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να υποστηρίζουν τους άλλους ενισχύοντας ταυτοχρόνως τη δική τους αυτοεκτίμηση. Ευνοϊκό περιβάλλον για τους μαθητές δημιουργείται όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι αποτελούν βασικό παράγοντα στην εδραίωση θετικού κλίματος στην τάξη. Ασκώντας αυτοκριτική οφείλουν να εξετάσουν ορισμένες παραμέτρους, που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση, όπως: αυξημένες υποχρεώσεις από διοικητικά καθήκοντα, άσκηση πίεσης στους μαθητές για καλύτερες επιδόσεις, έλλειψη υποστήριξης από γονείς και συναδέλφους, αντιμετώπιση παιδιών με σοβαρά συναισθημα-

τικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, ανεπαρκή σχολικό εξοπλισμό, αυξημένες απαιτήσεις από τις οικογένειες των παιδιών, απουσία επαγγελματικού κύρους.

Εξαιτίας των παραπάνω πιέσεων, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν συχνά σε αμυντικές συμπεριφορές προκειμένου να διασφαλίσουν την αυτοεκτίμησή τους και την ευρυθμία στην τάξη. Ωστόσο, όσο περισσότερο επιδίδονται σε αρνητικές συμπεριφορές, τόσο μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ισχύ είτε να ενθαρρύνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών είτε να συμβάλλουν στην παγίδευσή τους σε αρνητικό κύκλο μη αποδοχής του εαυτού τους.

Η Mosley (1997) επισημαίνει δύο παιδαγωγικές μεθόδους που ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί επιμελώς, ώστε να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η πρώτη είναι η χρήση της γλώσσας, βασικό επικοινωνιακό μέσο και συνεπώς άκρως σημαντικό στη δόμηση της αυτοεκτίμησης. Η δεύτερη είναι ο έπαινος, τον οποίο χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί ως κίνητρο συμπεριφοριστικού κομφορμισμού των μαθητών. Όμως ο Brophy (1981) παραθέτει ότι ο έπαινος ως μέθοδος συστηματικής ενίσχυσης στην τάξη δεν είναι πάντα τελεσφόρος. Η Esler (1983) αναφέρει ότι οι συσχετίσεις επαίνων-απόδοσης δεν είναι πάντα θετικές, αλλά και όταν είναι έχουν επουσιώδη σημασία.

Ο προβληματισμός ολοκληρώνεται με την ακόλουθη δήλωση της Dorothy Law Holbe (Youngs 1992):

Μια ζωή στα χέρια σου

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική,
μαθαίνει να κατακρίνει.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα,
μαθαίνει να διαπληκτίζεται.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία,
μαθαίνει να' ναι ντροπαλό.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ντροπή,
μαθαίνει να νιώθει ένοχο.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση,
μαθαίνει να'ναι υπομονετικό.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ενθάρρυνση,
μαθαίνει να εμπιστεύεται.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο,
μαθαίνει να εκτιμά.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στη δικαιοσύνη,
μαθαίνει να είναι δίκαιο.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια,
μαθαίνει να πιστεύει.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην αποδοχή,
μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση.
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην αποδοχή και τη φιλία,
μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ξένη

Ashton, P., Kneed, P., Davies, F. & Holley, J. (1975). The aims of primary education: a study of teachers' opinions, London, MacMillan

Branden, N. (1990). What is self-esteem?. Paper presented at the first International Conference on Self-Esteem, Oslo.

Brophy, J.E. (1981). Teacher Praise: A functional analysis: Review of Educational Research, 51 (1), pp5-32.

Burns, R. (1979). The Self-concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour, New York, Longman.

Burns, R. (1982). Self-concept Development and Education, Rinehart and Winston.

Byrne, M.B. (1984). The General/Academic Self-Concept: Nomological Network: A Review of Construct Validation Research, Review of Educational Research, 54 (3), pp 427-456.

Canfield, J. & Wells, H. (1976). 100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents, Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall.

Coopersmith, S. (1975). Developing motivation in young children, San Francisco, Albion.

Coopersmith, S. (1981). Coopersmith self-esteem inventories, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Esler, W.K. (1983). A review of research on teaching. Paper presented at the Convention of the Association of Teacher Educators, Florida

Glasser, W. (1969). Schools without failure, London, Harper and Row

Holmgren, S.V. (1996). Elementary School Counseling: An expanding role, Boston, Allyn and Bacon.

Katz, L. (1995). How can we strenghten children's self-esteem?. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 363.

Mead, G.H. (1934). Mind, self and society, University of Chicago Press.

Mecca, A. M., Smelser, N.J. & Vasconcellos, J. (1989). The social importance of self-esteem, Berkeley, University of California Press.

Mosley, J. (1997). Quality circle-time in the primary classroom, Cambs, LDA.

Nuttall, P. (1991). Self-esteem and children, Amherst, MA: University of Massachusetts.

Noel, B. (1998). Developing a healthy self-esteem in your child, California, Champion Press Ltd.

Purkey, W.W (1970). Self-concept and School Achievement, Englewood Cliffs, N.J Prentice-Hall.

Purkey, W., Aliva, D. & Combs, A. (1978). Helping relationships, Allyn & Bacon Inc.

Purkey, W. & Schmidt, J. (1987). The inviting relationship: An expanded perspective for professional counseling, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Randy, H. & Amy, D. (1989). Praise in the classroom. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED3131108.

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self, New York, Basic Books.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Thomas, J.B. (1973) Self-concept in Psychology and Education, Publishing Company Ltd.

Walz, G.R. and Bleuer, J. C. (1992). Student Self-Esteem, A vital element of school success, Michigan, Counseling and Personnel Services.

Walz, G. Counseling to enhance self-esteem στο Walz, G. R. and Bleuer, J. C. (1992).

Wattenberg, W. & Clifford, C. (1962). Relationships of self-concept to beginning achievement in reading. U.S. Office of Education Cooperative Research Project, No 377, Detroit, Wayne State University

Wells, E. & Marwell, G. (1976). Self-Esteem: its conceptualization and measurement, London, Sage Publications.

Youngs, B. (1992). The 6 vital ingredients of self-esteem, Torrance, Jalmar Press.

Ελληνική

Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη, Αθήνα, έκδοση του ιδίου.

Μεγαρή, Ε. (1998). Προσωπικότητα και επίδοση, Αυτοεκτίμηση και προσωπικός έλεγχος στη μαθησιακή πορεία μαθητών Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα, Λύχνος, β έκδοση.

Μπρούζος, Α. Ράπτη, Α. (2001) Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τεύχος 56-57.

Pervin, L.A and John, O.P. (1999). Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Φλουρής, Γ. (1983). Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες, Ηράκλειο, έκδοση του ιδίου.

Αντιλήψεις και προσδοκίες των μαθητών του Δημοτικού για το σχολείο: Αποτελέσματα πανελλήνιας έρευνας

Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Ερευνήτρια ΕΚΚΕ,
Α. Τεπέρογλου, Ερευνήτρια ΕΚΚΕ, Ι. Τσίγκανου, Ερευνήτρια ΕΚΚΕ

Κατά τη διάρκεια του έτους 2000, το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, με την υπευθυνότητα των τριών ερευνητριών (Α. Τεπέρογλου, Λ. Μαράτου – Αλιπράντη και Ι. Τσίγκανου), στο πλαίσιο της υλοποίησης του χρηματοδοτικού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ, ολοκλήρωσε μια «Μελέτη Προσδιορισμού των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΠ) της χώρας και των ειδικότερων εκπαιδευτικών αναγκών κατά ΠΕΠ». Η μελέτη συμπεριέλαβε και έξι επιτόπιες διερευνήσεις της εμπειρικής αξιοπιστίας των θεωρητικών παραδοχών της μελέτης, πανελλαδικής εμβέλειας και σε πληθυσμούς μαθητών (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, εκπαιδευτικούς, γονείς και εκπαιδευτικούς φορείς).

Ο γενικότερος θεωρητικός προβληματισμός της μελέτης εντοπίζεται στη βάση των θεωρητικών καταβολών της πολιτικής των *«θετικών διακρίσεων»*, που παραπέμπει στην προώθηση εκπαιδευτικών δράσεων που να διασφαλίζουν την άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής *«ίσων ευκαιριών»* και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτού του γενικού θεωρητικού προβληματισμού και στη βάση των πορισμάτων του έργου η νοηματοδότηση του όρου *«περιοχές ή ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας»*, υπερβαίνει την αποκλειστική και αυστηρή γεωγραφική περιχαράκωση των αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών και προσδιορίζει ταυτόχρονα με τους *γεωγραφικούς χώρους* και *εκπαιδευτικούς τόπους εκπαιδευτικών αναγκών* που σχετίζονται κυρίαρχα μα τα δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η δομική διάρθρωση και λειτουργία των βαθμίδων της εκπαίδευσης, τα είδη, η κατεύθυνση και αυτή η ίδια η *φυσιογνωμία* των σχολικών μονάδων, τα αναλυτικά προγράμματα και η λειτουργία των σχολείων ανά σχολική δομή και *εκπαιδευτικό τόπο* κλπ.

Ειδικότερα σε σχέση με τις ειδικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών του δημοτικού σχολείου που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης σημειώνουμε τα εξής:

Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου η *αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος* επικεντρώνεται κυρίαρχα στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου. Σημείο καμπής στην ομαλή εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών κατά τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνιστά το *πέρασμα* από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που εντοπίζεται από τα εξαιρετικά σημαντικά ποσοστά *απώλειας μαθητών (μαθητικής διαρροής και αποτυχίας)* στην Α' τάξη του Γυμνασίου.

Το πόρισμα αυτό ενίσχυσε τις θεωρητικές τοποθετήσεις του έργου για την λεπτομερή εξέταση των προϋποθέσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δράσεων και τον προσδιορισμό των ειδικότερων εκπαιδευτικών αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο.

Τα συναφή πορίσματα του έργου αποτυπώνουν με σαφήνεια την εκπαιδευτική πραγματικότητα των δημοτικών σχολείων της χώρας και αναδεικνύουν τις ειδικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες, στάσεις και αντιλήψεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων της εκπαίδευσης τόσο ως προς τα *εξωτερικά λειτουργικά χαρακτηριστικά* της εκπαιδευτικής διαδικασίας, (όπως, ενδεικτικά, ζητήματα υποδομών, εκπαιδευτικών εργαλείων, δομικών συσχετίσεων ανάμεσα στα υποσυστήματα του σχολείου, της οικογένειας, της τοπικής σύνθεσης του πληθυσμού) όσο και ως προς *το ουσιαστικό περιεχόμενο και τη λειτουργία αυτής της ίδιας της διδακτικής πράξης*.

Ο *εκπαιδευτικός τόπος* του δημοτικού σχολείου αν και εμφανίζεται ενισχυμένος αναφορικά με την πληρότητα των όρων και των μέσων μιας αποτελεσματικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας στην αυγή της νέας χιλιετίας αναφορικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα των Γυμνασίων και των Λυκείων της χώρας, παραμένει *ευάλωτος* στην επιταχυνόμενη αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης του πληθυσμού των τοπικών κοινωνιών στη βάση των ποσοστών της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης και της διογκούμενης εισροής νέων πληθυσμών, στην φανατική προσήλωση γονέων και κηδεμόνων στην προετοιμασία των παιδιών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (!) και στο ειδικό κοινωνικό βάρος που αποδίδεται στην *αξία / αξιοσύνη* του παιδιού στη βάση των σχολικών επιδόσεών του.

Η αναπαράσταση και ενσωμάτωση των κυρίαρχων κοινωνικών προτύπων και αξιών αντανακλάται αλλά και καθορίζει τις προσδοκίες, τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου και στη συνέχεια προσδιορίζει τα συναφή εκπαιδευτικά προτάγματα για την κατεύθυνση της άσκησης αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Τέλος, ανοικτό προς περαιτέρω διερεύνηση παραμένει το ζήτημα της *αντοχής* του μαθητικού πληθυσμού σε *καινοτόμες* εκπαιδευτικές δράσεις και διαδικασίες.

Μεθοδολογία

Τα παραπάνω πορίσματα, μεταξύ άλλων, όπως προαναφέρθηκε προέκυψαν από μια συνεπή εμπειρική ανάγνωση των ερευνητών θεμάτων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα με το τέλος του 20ου αιώνα. Η έρευνα στους μαθητές περιλαμβάνει τρεις ομάδες μαθητών: Δημοτικού (ΣΤ΄), Γυμνασίου (Γ΄) και Λυκείου (Α΄). Για τις ανάγκες της επιτόπιας διερεύνησης του μαθητικού πληθυσμού καταρτίσθηκαν τρία ερωτηματολόγια: 1 για τους μαθητές του Δημοτικού, 1 για τους μαθητές του Γυμνασίου και ένα για τους μαθητές του Λυκείου. Αν και οι θεματικές ενότητες είναι κοινές, διαφοροποιούνται σε μικρό βαθμό όσον αφορά το περιεχόμενο, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών.

Οι βασικές ενότητες των ερωτηματολόγιων των μαθητών αναφέρονται στα εξής:

1. *Εσύ και η οικογένειά σου.* Οι μαθητές δίνουν σχετικές πληροφορίες, οι οποίες αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ιδίων: ηλικία, τόπος γέννησης, τόπος διαμονής, μορφή οικογένειας, αριθμό αδελφών. Δίνονται στοιχεία σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, την εργασιακή κατάσταση και το επάγγελμα των δυο γονέων.

2. *Εσύ και το σχολείο σου- Φοίτηση-επίδοση μαθητή.* Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις του μαθητή για το σχολείο του, την επίδοσή του

στα μαθήματα, καθώς και θέματα σχετικά με την φροντιστηριακή εκπαίδευση και την ενισχυτική διδασκαλία.

4. *Εσύ, οι γονείς και το σχολείο σου.* Στην ενότητα αυτή οι μαθητές απαντούν σε θέματα σχετικά τόσο με τις σχέσεις τους με τη σχολική κοινότητα όσο και με τις συναντήσεις και επαφές των γονέων τους με το σχολικό περιβάλλον.

5. *Οι προσδοκίες και η στάση σου απέναντι στο σχολείο.* Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των παιδιών για το σχολείο, το μέλλον της εκπαίδευσης καθώς και για τις ατομικές προσδοκίες τους για το μέλλον.

6. *Ο ελεύθερος χρόνος*: Περιγράφονται οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που συμμετέχει και πραγματοποιεί ο μαθητής.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των μαθητών έγινε με την μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου 1999. Ο συντονισμός, η εποπτεία και ο έλεγχος της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων, έγιναν από την ερευνητική ομάδα του ΕΚΚΕ. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Συνολικά συμπληρώθηκαν 7.497 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 2.878 είναι από μαθητές του Δημοτικού σχολείου.

Η επεξεργασία των δεδομένων ήταν το επόμενο βήμα μετά από τη συλλογή των στοιχείων. Αναλυτικά, μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικογράφηση των στοιχείων και των ανοιχτών ερωτήσεων, ο δεύτερος έλεγχος της κωδικογράφησης, η εισαγωγή των στοιχείων στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, η δημιουργία του αρχείου των δεδομένων της έρευνας και, τέλος, ο συστηματικός έλεγχος και η διόρθωση των σφαλμάτων αυτού του αρχείου.

Η στατιστική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση κατανομών, πινάκων διπλής, τριπλής και πολλαπλής εισόδου και ελέγχου στατιστικών υποθέσεων. Η μεγάλη ποικιλία θεματικών αξόνων είχε σαν αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών μεταβλητών, ανεξάρτητων και εξαρτημένων, και την ανάγκη ταυτόχρονης επεξεργασίας τους.

Ανάμεσα στους μαθητές του Δημοτικού (ΣΤ΄τάξη) συμπληρώθηκαν 2.878 ερωτηματολόγια (μισά αγόρια και μισά κορίτσια) εκ των οποίων 23,1% συμπληρώθηκαν από μαθητές σχολείων των περιοχών *χαμηλού κινδύνου ή επικινδυνότητας* της χώρας, 22,8% σε σχολεία περιοχών *μέσης επικινδυνότητας* και 54% σε περιοχές *υψηλού κινδύνου*, στη βάση α) της κατηγοριοποίησης των περιοχών της χώρας σύμφωνα με τον Δείκτη Ανάδειξης ΠΕΠ (δηλαδή περιοχών με χαμηλό, μέσο ή υψηλό βαθμό αναποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας) και β) της ιδιάζουσας δειγματοληψίας της επιτόπιας έρευνας με έμφαση στις περιοχές με μεγάλη σχολική αποτυχία και μαθητική διαρροή.

Ο πληθυσμός του δείγματος από τα Δημόσια Δημοτικά σχολεία της χώρας εμφανίζεται με τη συνήθη ηλικία, από μαθητές δηλαδή είχαν γεννηθεί κατά τα έτη 1988 και 1989 και μόνον 6% από το σύνολο των μαθητών του Δημοτικού του δείγματος εμφανίζονται ηλικιακά *ασυνεπείς* (με μεγαλύτερη ηλικία), είχαν γεννηθεί δηλαδή ανάμεσα στα έτη 1985-1987. Χαρακτηριστικό είναι ότι αυτής της κατηγορίας μαθητές

απαντώνται πιο συχνά στις περιοχές *υψηλού κινδύνου* και είναι συνήθως παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων.

Από το δείγμα των μαθητών οι μισοί ζούσαν στις δυο μεγάλες πόλεις της Ελλάδας: 41% ζούσαν στο Πολεοδομικό συγκρότημα της Αθήνας, 9,7% στο Πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης, 15% σε λοιπά αστικά κέντρα και 35% σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές.

Ως προς το επίπεδο της γονεϊκής εκπαίδευσης, που ως γνωστόν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, οι γονείς των μαθητών του δείγματος εμφανίζουν μέσο επίπεδο εκπαίδευσης: 19,5% από τους πατέρες είναι απόφοιτοι Δημοτικού, 19,6% Γυμνασίου, 38% Λυκείου και Τεχνικών Σχολών και 23% Πανεπιστήμιο. Ίδιο περίπου είναι και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας: 18,4% από τους μητέρες είναι απόφοιτοι Δημοτικού, 21,2% Γυμνασίου, 38,6% Λυκείου και Τεχνικών Σχολών και 21,8% Πανεπιστήμιο. Η συντριπτική πλειοψηφία των πατέρων (91%) απασχολούνται επαγγελματικά και οι άνεργοι, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, κυμαίνονται σε πολύ χαμηλά ποσοστά.

Αναφορικά με τη σύνθεση του πληθυσμού των γονέων των μαθητών του δείγματος, οι περισσότεροι γονείς ανήκουν στις μέσες και χαμηλές κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες. Οι μισοί πατέρες είναι: «εργάτες-τεχνίτες» (40%), αγρότες (6%), και οι υπόλοιποι κατανέμονται ως εξής: «υπάλληλοι γραφείου» (18%), 6% από τους πατέρες εργάζονται στα σώματα ασφαλείας, ή είναι στρατιωτικοί, «έμποροι/ επιχειρηματίες» είναι 19% του συνόλου, ενώ στα «επιστημονικά επαγγέλματα» στις κατηγορίες «ανώτερα διευθυντικά στελέχη» και «βιομήχανοι/βιοτέχνες» συναντάμε λίγους γονείς (7% και 3%). Όπως γενικά έχει επισημανθεί, και εδώ οι μητέρες των μαθητών- είναι πιο συχνά «υπάλληλοι γραφείου» (40%) απ' ότι οι πατέρες, ενώ στα επιστημονικά επαγγέλματα δεν φαίνεται να υστερούν.

Από τις μητέρες μόνον οι μισές εργάζονται (47,3%), ενώ οι υπόλοιπες ασχολούνται με τα οικιακά. Οι περισσότερες ήταν μισθωτές στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (66%) και αυτοαπασχολούμενες (27,5%).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά που αφορούν την μεσαία και χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών του δείγματος υποδεικνύουν ότι με το τέλος του 20ου αιώνα παρατηρείται μια έντονη στροφή των *υψηλών εισοδημάτων προς την ιδιωτική εκπαίδευση* που αφενός ενδεχόμενα συνεπάγεται μια *κρίση εμπιστοσύνης στην αξιοπιστία, ποιότητα και αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης* στις σύγχρονες συνθήκες ανταγωνισμού για την ενίσχυση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών ενώ αφετέρου αναδεικνύει με ισοπεδωτικό τρόπο το μεσαίο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ του μαθητικού πληθυσμού των Δημόσιων Δημοτικών σχολείων της χώρας.

Τα ευρήματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού για το σχολείο και τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες:

Η σχολική κοινωνία αποτελείται από δυο φύλα. Αυτή η δυαδική πραγματικότητα διαφοροποιεί σε πολλά ζητήματα τις συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον. Όπως έχει υποστηριχτεί, οι διαφοροποιήσεις δεν περιορίζονται στη διαφορετική επιτυχία των αγοριών και των κοριτσιών αλλά και στην αντιμετώπιση των σπουδών, στις διαφορετικές προσδοκίες και επενδύσεις για το σχολείο. Ακόμη, η πιο έντονη αποδοχή των σχολικών αξιών μεταφράζεται στα διαφορετικά μοντέλα παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που υπάρχουν ανάλογα με το φύλο. Ας δούμε τώρα πώς απαντούν τα αγόρια και τα κορίτσια με βάση τα δεδομένα μας στα θέματα σχετικά με το σχολείο και τον παιδαγωγικό - εκπαιδευτικό του ρόλο.

Τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία στο γεγονός ότι πάνε σχολείο και μαθαίνουν εκεί διάφορα πράγματα. Η σχέση με τη γνώση είναι το πιο δεδομένο στοιχείο στη σχολική διαδικασία. Έτσι, 86% από τα αγόρια και 90% από τα κορίτσια εκφράζονται θετικά για το σχολείο τους. Στα ίδια περίπου επίπεδα κυμαίνονται και οι απαντήσεις στις πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο τους. Στο ερώτημα «αν τους αρέσει το σχολείο» και πάλι τα κορίτσια να προηγούνται και είναι πιο θετικά (92% τα αγόρια έναντι 96% τα κορίτσια).

Αν και 90% από τους μαθητές είναι ευχαριστημένοι όταν βρίσκονται στο σχολείο, τα ποσοστά μειώνονται σε πιο συγκεκριμένα ερωτήματα. Στο ερώτημα, λοιπόν, «αν το σχολείο τους είναι καθαρό» το «Ναι» αντιστοιχεί στο 72% του συνόλου των μαθητών.

Αν και η «απόκτηση γνώσεων» αποτελεί για την συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (93,6%) το βασικό ρόλο του σχολείου και αναμφίβολα συνδέεται μ' ένα σύνολο κοινωνικών σχημάτων κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, την εκπαιδευτική θεώρηση του σχολείου και την οργάνωση της κοινωνίας μας. Στα ίδια επίπεδα κυμαίνονται και οι απαντήσεις όσον αφορά τα «μαθήματα» που, όπως υποστηρίζουν, «είναι ενδιαφέροντα» (94%) οι μισοί από τους μαθητές αποκαλύπτουν ότι μερικές φορές βαριούνται (50%) να πάνε στο σχολείο (53% αγόρια και 48% τα κορίτσια).

Η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητικό πληθυσμό του δημοτικού σχολείου διακρίνεται στις απαντήσεις των μαθητών που στην πλειοψηφία τους (93,2%) απάντησαν ότι οι «δάσκαλοι μας φροντίζουν και μας αγαπούν», ενώ τα κορίτσια εκφράζονται και πάλι πιο θετικά (95%).

Τέλος, το θέμα των επιδόσεων που καθορίζει τον καλό μαθητή, που όπως έχει υποστηριχτεί συνιστά σημαντικό μηχανισμό παραγωγής ανισοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου, αποτελεί την επίσημη εκδοχή της σχολικής αξίας του μαθητή. Οι γονείς στο πλαίσιο της στρατηγικής ενδυνάμωσης του οικογενειακού κεφαλαίου που διασφαλίζεται με το σχολικό κεφάλαιο απαιτούν από τα παιδιά τους καλούς βαθμούς. Η επιθυμία για καλούς βαθμούς είναι γενική και σηματοδοτεί τις επιλογές και τις νοοτροπίες των γονέων για σχολική επένδυση από την μικρή ηλικία. Έτσι, δεν είναι περίεργο ότι 97% από τους μαθητές απαντούν ότι οι γονείς τους θέλουν να έχουν υψηλούς βαθμούς.

Στο ερώτημα εξάλλου «αν σ' αρέσει το σχολείο σου», (53,6%) από τους μαθητές απάντησαν «πάρα πολύ» (50% αγόρια και 56,9% κορίτσια) και 34% «πολύ», ενώ μόλις 12% λίγο και καθόλου.

Στους Πίνακες 1-9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απόψεων των μαθητών για το σχολείο τους σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησής τους. Έτσι, οι μαθητές που απάντησαν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο σχολείο, ότι έχουν ένα ωραίο/καθαρό σχολείο, ότι δεν βαριούνται ν πάνε στο σχολείο και γενικά όσοι έχουν θετική στάση για το σχολείο, (για την απόκτηση γνώσεων, τους δασκάλους τους κλπ.) έχουν συγχρόνως και υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης. Τους συναντάμε, δηλαδή ως επί το πλείστον, στις κατηγορίες «πάρα πολύ» και «πολύ» ικανοποιημένοι (55% και 35% περίπου).

Σε σχέση με τη βαθμολογία-επίδοση των μαθητών, με βάση τα δεδομένα μας διαπιστώθηκε, εξάλλου, ότι οι πιο θετικοί μαθητές, δηλαδή όσοι απάντησαν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο σχολείο, έχουν και υψηλότερους βαθμούς (9-10).

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η περιοχή κατοικίας και το επάγγελμα του πατέρα δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις των μαθητών και οι επιλογές των μαθητών δεν μεταβάλλονται σε σχέση με τι μεταβλητές αυτές (βλέπε Πίνακες 11-15).

Ομαδοποιώντας την ανοικτή ερώτηση (19.β): «Γιατί σ' αρέσει το σχολείο σου;» διαπιστώσαμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν τα εξής θέματα:

-απόκτηση γνώσεων (76,4% των απαντήσεων)
-ωραίο/καθαρό/εξοπλισμό (27,7 %)
-καλοί δάσκαλοι (19,2%)
-παίζω με τους φίλους μου (29,8%)
-διάφορα

Όπως αναμενόταν, τα παιδιά που τους αρέσει το σχολείο «πάρα πολύ» απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι στο σχολείο αποκτούμε γνώσεις (Πίνακας 17).

Οι 573 μαθητές που απάντησαν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο έδωσαν κυρίως τις εξής απαντήσεις:

-δεν μου αρέσει βαριέμαι (39%)
-δεν είναι ωραίο/δεν έχει εξοπλισμό (50,3%)
-δεν είναι καλοί οι δάσκαλοι/αυστηροί (9,9%)
-τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου (8,1%)
-έχει ξένους-τσιγγάνους (3.1%)
-διάφορα

Προσδοκίες για το μέλλον

Κατ' αρχήν στην υποκειμενική πρόσληψη των μαθητών της Στ' τάξης των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της χώρας ο *τόπος του Γυμνασίου*, ή διαφορετικά, η συνέχιση της εκπαιδευτικής τους πορείας και στην επόμενη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί *αναντίρρητη πραγματικότητα*, αδιαμφισβήτητη προσδοκία, ένα σαφώς προδιαγεγραμμένο μέλλον. Σε ποσοστό 98,9%, (99,1% για τα κορίτσια και 98,7% για τα αγόρια), το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος *"πιστεύει ότι θα πάει στο*

Γυμνάσιο" (Ερώτηση 36, ερωτηματολογίου μαθητών Δημοτικού Σχολείου)[56]. Η *προσδοκία* αυτή υφίσταται αμελητέες διαφοροποιήσεις, μη αξιολογήσιμες στατιστικά, ανάμεσα στις σχολικές μονάδες *υψηλής μέσης και χαμηλής επικινδυνότητας* (98,3%, 99,7%, 99,4% αντίστοιχα), γεγονός που επιδέχεται σημαντική αξιοποίηση, όμως, μετά από ποικίλες διασταυρώσεις σε σχέση με τα δεδομένα της έρευνας.

Στο σημείο αυτό πρέπει απαραιτήτως να σημειώσουμε τα εξής: Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που τελειώνει το Δημοτικό Σχολείο περιμένει και εκτιμά ότι θα συνεχίσει τις σπουδές του στο Γυμνάσιο - άρα δεν *φαντάζεται ούτε στο ελάχιστο*, στη βάση των παραπάνω ποσοστών, ότι θα *διακόψει* ή θα εξαναγκαστεί να διακόψει τη φοίτησή του στο σημείο αιχμής - εισόδου - στην επόμενη βαθμίδα, γεγονός μάλιστα που δεν σχετίζεται με την *εκπαιδευτική επικινδυνότητα* της σχολικής μονάδας ή της περιοχής. Ως εκ τούτου έμμεσα *διεκδικεί και απαιτεί* τη συνέχιση της μαθησιακής του πορείας και στην επόμενη βαθμίδα, άρα η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση απότελεί πλέον *κτήμα, συνείδηση και σημείο αναφοράς* του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων της χώρας.

Οι περισσότεροι μαθητές αιτιολογώντας την απάντησή τους θεωρούν ότι είναι δική τους επιλογή (το θέλουν οι ίδιοι, θέλουν να σπουδάσουν) και λίγοι είναι αυτοί που ισχυρίζονται ότι θα πάνε στο Γυμνάσιο επειδή το θέλουν οι γονείς τους. Έτσι, το 69,2% του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος (65% για τα αγόρια και 73,3% για τα κορίτσια) *θέλουν να πάνε στο Γυμνάσιο γιατί θέλουν να σπουδάσουν*, το 42,2% (41,3% για τα αγόρια και το 43,3% για τα κορίτσια) *γιατί το επιθυμούν οι ίδιοι*, ενώ το 14,8% (16,5% για τ' αγόρια και 13% για τα κορίτσια) *γιατί το θέλουν οι γονείς τους*, και το 26,2% (31,1% για τ' αγόρια και 21,3% για τα κορίτσια), *γιατί πάνε όλοι*.

Στη συνέχεια και σε σχέση με την *εικόνα* των ίδιων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τις πραγματικές τους δυνατότητες, τις μελλοντικές σχολικές τους επιδόσεις και τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα, η επιτόπια διερεύνηση ανέδειξε τα εξής: Κατ' αρχήν αποδεικνύεται *μια συγκινητική επίδειξη αυτογνωσίας των μαθητών* η οποία ενισχύει τις προπαραδοχές για την κρίση αξιοπιστίας του τυπικού συστήματος αξιολόγησης και βαθμολογίας καθώς και τη δυσλειτουργία στο *σημείο επαφής των δύο κόσμων* και των διαφορετικών βαθμολογικών κλιμάκων αξιολόγησης του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Οι *άριστοι* μαθητές του πληθυσμού του δείγματος απόδεικνύεται πως γνωρίζουν πολύ καλά *πως δεν είναι άριστοι*. Με γνώμονα έναν ξεκάθαρο και ειλικρινή ρεαλισμό τα περισσότερα από τα ενδεκάχρονα (ή και δωδεκάχρονα) παιδιά των Δημόσιων Δημοτικών σχολείων της χώρας στη βάση της εμπειρίας τους και της δυνατότητας που έχουν για αυτοεκτίμηση των προσωπικών τους δυνα-

---

56. Για λόγους πιστότητας στα εμπειρικά δεδομένα και παρά τη στατιστική αναξιοπιστία του σχετικού πίνακα, σημειώνεται ότι μόνο 23 μαθητές από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος - ο σχετικός πίνακας *διαβάζεται* περισσότερο αξιόπιστα στη βάση των απόλυτων αριθμών - δήλωσαν ότι δεν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο, στην πλειοψηφία τους αγόρια (13 αγόρια και 10 κορίτσια) γιατί *πιστεύουν ότι θα είναι δύσκολα τα μαθήματα, γιατί προτιμούν να μάθουν μια τέχνη, γιατί θέλουν να βοηθήσουν τους γονείς τους στη δουλειά τους και γιατί δεν τους αρέσει το σχολείο*. Το ποσοστό είναι ασήμαντο αλλά στη βάση της μονάδας ανάλυσης της έρευνας που είναι το άτομο, ενδεικτικό των αρνητικών απαντήσεων.

τοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων μπροστά στην *πρόκληση* της νέας εκπαιδευτικής βαθμίδας, απαντούν ότι μόνο το 41,9% (40,4% για τα αγόρια και 43,5% για τα κορίτσια) πιστεύουν ότι θα παραμείνουν *άριστοι*, 32,9% (35,6 % για τα αγόρια και 29,6% για τα κορίτσια) πιστεύουν ότι θα είναι *μέτριοι* μαθητές, ενώ το 25,1% (23,9% για τα αγόρια και 26,7% για τα κορίτσια) πιστεύουν ότι στο *Γυμνάσιο θα είναι καλλίτεροι μαθητές απ' ότι είναι τώρα*. Βέβαια οι *άριστοι* του Γυμνασίου κυμαίνονται, στο ποσοστό του 10-15% σε εθνικό επίπεδο. Το αξιολογήσιμο, όμως εύρημα σε σχέση με την παρούσα ανακοίνωση είναι πως οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου σε μεγάλο ποσοστό γνωρίζουν και το ομολογούν με θάρρος πως ο βαθμός δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική τους αξία ενώ προσβλέπουν σε μια εκπαιδευτική πορεία με δυνατότητες βελτίωσης. Σε επίπεδο ΠΕΠ το πλέον αξιόλογο συναφές εύρημα ανευρίσκεται στο μικρότερο σχετικά πλήθος των απαντήσεων των μαθητών που πιστεύουν ότι στο *Γυμνάσιο θα είναι καλλίτεροι μαθητές απ' ότι είναι τώρα* στα σχολεία *υψηλής επικινδυνότητας*.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ανοικτή ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές γιατί πιστεύουν ότι θα είναι καλοί ή όχι μαθητές στο Γυμνάσιο, συνδέονται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για το σχολείο και τις φιλοδοξίες των παιδιών (Πίνακας 19). Έτσι, οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα διαβάζουν και έχουν στόχους να μπουν στο Πανεπιστήμιο, τους αρέσει αλλά και θέλουν να είναι καλοί μαθητές. Λίγοι είναι αυτοί που αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει στο σχολείο και δεν θα διαβάζουν ώστε να είναι καλύτεροι μαθητές. Και βέβαια όσοι πιστεύουν κάτι τέτοιο είναι μέτριοι μαθητές, δεν τους αρέσει το σχολείο και θεωρούν ότι το Γυμνάσιο θα είναι δύσκολο.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι οι ελάχιστοι μαθητές (23) που απάντησαν ότι δεν θα συνεχίσουν στο Γυμνάσιο, δεν αναφέρονται μόνο στο ότι δεν τους αρέσει και θεωρούν ότι θα δυσκολευτούν αλλά, όπως αναφέρουν θα διακόψουν κυρίως για να βοηθήσουν τους γονείς τους (ζουν σε αγροτικές περιοχές), ή για να μάθουν μια τέχνη (Πίνακας 20).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις προβληματικές συμπεριφορές της τάξης. Θεωρητικά ζητήματα και περιπτώσεις

Η.Ε. Κουρκούτας, Δρ. Ψυχολογίας,
Διδάσκων Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ι. Εισαγωγή

Το σχολείο θεωρείται στην οπτική μας, ως ένα «δυναμικό πεδίο» όχι μόνο μεταφοράς γνώσης, αλλά ως χώρος όπου συναντιούνται ζωντανά πρόσωπα και αναπτύσσονται επικοινωνιακές συνδιαλλαγές, αλλά κυρίως σχέσεις με έντονα συναισθηματικά φορτία. Κατανοεί κανείς ότι ένας τέτοιος δυναμικός μικρόκοσμος, όπου ζωντανοί «ψυχοσωματικοί οργανισμοί» κινούνται και δρουν είναι αναπόφευκτο να αναπτύσσει στο εσωτερικό του συγκρούσεις και κρίσεις, που διαταράσσουν την ισορροπία του σε όλα τα επίπεδα.

Αυτό που θα λέγαμε ότι έχει ουσιαστικά αλλάξει στο σύγχρονο σχολείο είναι ο τρόπος επίλυσης των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις και **οι** παρεκτροπές στο παρελθόν επιλυόταν κυρίως με αυταρχικούς τρόπους, που ήταν καταστροφικές για την εξέλιξη του ψυχισμού του παιδιού (Gottman, 2000, Levin & Nolan, 1991, Μοκώ, 1997). Σήμερα αντίθετα, πολλές από τις σχολικές «προβληματικές» βιώνονται πλέον σε προσωπικό, ατομικό ή ενδοψυχικό επίπεδο από την μεριά του δασκάλου (αυτή είναι η δικιά μας υπόθεση εργασίας), εφόσον ο σημερινός δάσκαλος είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένος και λιγότερο οχυρωμένος πίσω από άκαμπτες παιδαγωγικές συμπεριφορές και αντιλήψεις. Από την προσωπική μας εμπειρία θα υποστηρίζαμε λοιπόν, ότι *οι σχολικές συγκρούσεις έχουν* **μετατραπεί σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικές** (συλλογικές) **σε εσωτερικές,** (ατομικές) ειδικά μετά την αναδιαμόρφωση και αμφισβήτηση πολλών από τις παλιές «παιδαγωγικές μεθόδους» (βλ. Πυργιωτάκης, 2000, όπως και Ματσαγγούρας, 2000).

Ο δάσκαλος δεν ταυτίζεται μόνο με την επαγγελματική του ταυτότητα, αλλά θεωρείται, στην ψυχοδυναμική και ανθρωπιστική οπτική, ως πρόσωπο (Rogers, 1969) με τις ιδιαίτερες προσωπικές, ενδοψυχικές ή επαγγελματικές ανάγκες, φορέας ατομικών συναισθηματικών φορτίων (όπως, διλήμματα, αντιφάσεις, αναστολές, φιλοδοξίες, στερεοτυπίες, εσωτερικές απαιτήσεις), αλλά και συγκρούσεων που απορρέουν από την επαφή του με το παιδί (Chiland, 1994). Η συνδιαλλαγή του δασκάλου με παιδιά με ψυχικά προβλήματα ή δύσκολες συμπεριφορές δημιουργεί επιπρόσθετες συναισθηματικές φορτίσεις, που ο ίδιος, όπως θα δούμε και πιο κάτω, διαχειρίζεται ανάλογα με την προσωπικότητα του και τους μηχανισμούς άμυνας (Saltzemberger & Winteberger, 1996).

Βασικό αξίωμα της εργασία μας είναι ότι η κατανόηση του ψυχισμού των παιδιών σε εμπειρικό και όχι θεωρητικό επίπεδο, όπως και η γνώση του βαθύτερου «συμβολισμού» κάποιων εκ των αποκαλούμενων προβληματικών συμπεριφορών, βοηθά να ξε-

περαστούν πεπαλαιωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις που παραμένουν ως ένα βαθμό ενεργές[57].

Σκοπός μας δεν είναι να επιβαρύνουμε τον δάσκαλο με επί πλέον ρόλους ή λειτουργίες, όπως έχει ήδη θιχθεί ήδη σε αυτό το συνέδριο από άλλους ερευνητές (Μυλωνάς & Μάνεσης, 2001). Αναγνωρίζουμε τις πιέσεις που υφίσταται ο εκπαιδευτικός και ως μέλος μία ευρύτερης «δυναμικής» που τον ξεπερνά και του επιβάλλει άμεσες ή έμμεσες πιέσεις, αλλά και ως ιδιαίτερο πρόσωπο με τους δικούς του προβληματισμούς και ευαισθησίες, ευαισθησίες που παίρνουν συχνά την μορφή ενοχών ακόμη και ενδοψυχικών συγκρούσεων, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με συμπεριφορές παιδιών έντονου συγκινησιακού χαρακτήρα. Η ανάγκη μίας ψυχολογικής υποστήριξης ή βοήθειας, όπως και ουσιαστικής επιμόρφωσης σε ψυχολογικό επίπεδο είναι όσο ποτέ άλλοτε επιβεβλημένη. Είναι άλλωστε οι ίδιοι οι δάσκαλοι, που σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, βρίσκονται εκτεθειμένοι και αφοπλισμένοι, συχνά δε ψυχολογικά «αποπροσανατολισμένοι» μπροστά στις φορτίσεις και στα καθημερινά προβλήματα που η ψυχική πραγματικότητα των παιδιών τους επιβάλλει (Diel, 1976).

Η εμπειρία μας με θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μας δείχνει ότι η επιστροφή σε ένα μοντέλο «α-προβληματικής τάξης», η «μη εμπλεκόμενης και αποστασιοποιημένης συμμετοχής» του δασκάλου είναι ανέφικτο και αντίκειται σε βασικές παιδαγωγικές και δεοντολογικές αρχές, όπως αυτές μπορούν να ορισθούν από μία ανθρωπιστική παιδαγωγική (βλ. Ντρεικωρς & Ντικμειερ, 1995, Rogers, 1969).

Παραθέτουμε σχηματικά (Σχ.1) τη θέση του δασκάλου ανάμεσα από τις διάφορες εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις:

Προσωπική οικογένεια (συναισθηματικές + οικονομικές πιέσεις)

Μαθητές (φιλοδοξίες + απαιτήσεις + προβληματικές συμπεριφορές)
↑
Γονείς (άγχη + φιλοδοξίες) + **κοινωνικές** πιέσεις ← **Δάσκαλος** → **Εκπαιδευτικές** απαιτήσεις
↓
Διεύθυνση + διοικητικές απαιτήσεις
Ιεραρχία

Εσωτερικές πιέσεις (προσωπικές φιλοδοξίες + προσωπικά και ηθικά άγχη, αναστολές, κοκ.)
(Σχ.1)

ΙΙ. Η ψυχοσυναισθηματική δυναμική του παιδιού της πρώτης σχολικής ηλικίας

Από την κλινική και ερευνητική πρακτική θεωρούμε ότι εξάγονται επί πλέον μία σειρά συμπερασμάτων, που μπορούν να εκφρασθούν με την μορφή αξιωμάτων, για το πώς

57. Σε συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο.

μπορεί να ερμηνευτεί, στο πλαίσιο της ψυχοδυναμικής ψυχολογίας, η παρουσία και η απόδοση του παιδιού στο σχολείο:

α) το παιδί της πρώτης σχολικής περιόδου έχει ήδη αναπτύξει μία σειρά από γνωστικά και συναισθηματικά patterns (πρότυπα λειτουργίας και συμπεριφοράς) (Bowlby, 1979, 1989, Fogel, 1993), τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Bucci, 1997, Σράουφ, 2000), και θεωρούνται καρπός της οικογενειακής δυναμικής και λειτουργίας.

Ανάλογα με την ψυχοσύνθεση τους και τις συναισθηματικές ή ναρκισσιστικές ανάγκες τους, τα παιδιά θα αναπτύξουν ή αντίστοιχα κίνητρα και φιλοδοξίες. Η έμφαση θα δοθεί, σε άλλες περιπτώσεις, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην αναζήτηση δηλ. συναισθηματικών ικανοποιήσεων (συμπάθεια, αγάπη, αναγνώριση για τον «καλό» χαρακτήρα, κλπ.), στην «διάκριση» στο παιγνίδι ή ακόμη και στην επιτυχία στις ετεροφυλικές σχέσεις (Diel, 1991). Σε άλλες περιπτώσεις η έμφαση θα δοθεί αποκλειστικά στην καθαρά μαθησιακή επιτυχία (βαθμολογική ανταμοιβή) ή αποκλειστικά στην «διάκριση» απέναντι στον δάσκαλο (επιδίωξη συναισθηματικών ανταμοιβών) ή ακόμη και σε όλα αυτά, αλλά με ποσοστιαίες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το παιδί.

β) η οικογένεια εκτός από τα κίνητρα και τις φιλοδοξίες που μπορεί να μεταφέρει στο παιδί, μεταφέρει επιπλέον και συναισθηματικά ή συμπεριφορικά πρότυπα, όπως και την υποχρέωση να εκπληρώσει το παιδί κάποιες «αποστολές» (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973, Kourkoutas, 1995), οι οποίες γίνονται περιπλοκότερες όσο το παιδί μεγαλώνει,

γ) η διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (βλ. στα ελληνικά Κλεφτάρας, 1997), όπως και η δυνατότητα του δασκάλου να «παρακωλύσει» κάποιες από τις δημιουργικές ικανότητες του μαθητή (Μπασέτας, 1999) ή να εντείνει τις προβληματικές αντιδράσεις του (Γαβριηλίδου, 1997).

Στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα ως ένα βαθμό να επαναβιώσει το παιδί τα αδιέξοδα και τα προβλήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος και των σχέσεων που επικρατούν σε αυτό και τα οποία σχετίζονται με τους ακόλουθους τομείς:

α) με την σχολική βαθμολογία και άρα την επιβράβευση από την μεριά των ενηλίκων, γεγονός που παραπέμπει άμεσα στις σχέσεις με τους γονείς και στο πόσο αυτοί ήταν επικριτικοί, αυστηροί, φειδωλοί στις επιβραβεύσεις ή αντίθετα είχαν το παιδί τους στο επίκεντρο της ενίσχυσης και του ενδιαφέροντος τους. Ως μαθητής πλέον, το παιδί πρέπει να αναδιατάξει τα πρότυπα συμπεριφοράς του,

β) με την διάκριση και τον ανταγωνισμό σε σχέση με τον *άλλον* (συμμαθητή), γεγονός που παραπέμπει στην οικογενειακή κατάσταση και στα βιώματα ανταγωνισμού, ζήλιας ή διάκρισης, κυρίως με τα πρόσωπα της ίδιας γενιάς του (αδέλφια, ξαδέλφια), αλλά και την θέση του παιδιού στο οικογενειακό στερέωμα (που παραπέμπει στην σειρά με τα αδέλφια του: *αν είναι τελευταίος και νοιώθει μειονεκτικά ή πρώτος και νοιώθει υπεροπτικά*, κοκ.)

γ) με την σχέση του με τον ενήλικα: *θα είναι ο αγαπημένος μαθητής, ο προτιμώμενος του δασκάλου, θα επιτύχει μια ευνοϊκή μεταχείριση και με πιο τρόπο;* Γεγονός που παραπέμπει στην πορεία του παιδιού μέσα στην οικογένεια στο πώς κέρδισε την αγάπη και την εκτίμηση των γονιών, των παππούδων, θείων, κλπ.. Στοιχείο που κατ'

επέκταση επίσης παραπέμπει στην ταυτότητα του και στον ρόλο του μέσα στην οικογένεια (: *ήταν το καλό παιδί ή ο ταραξίας, ο εξυπνάκιας, ο παντογνώστης, ο ευαίσθητος, ο δυναμικός, ο όμορφος;* κλπ.). Ποιο ρόλο είχε στην οικογένεια και πώς είχε καταφέρει (εάν το είχε κάνει) να αποκτήσει μία περίοπτη θέση στην αγάπη και την εκτίμηση των γονιών,

δ) με την σχέση του με την γνώση, γνώση που κατέχει κυρίως ο δάσκαλος. Στοιχείο που παραπέμπει στην πορεία εξέλιξης του παιδιού και στο πώς βίωνε αυτό τις ικανότητες, τις γνώσεις και κυρίως την δύναμη των μεγάλων. Θα αποτελέσει η διαδικασία μάθησης ένα εφαλτήριο για να εξισωθεί με τους ενηλίκους ή θα συνεχίσει να αποτελεί η γνώση το «μυστικό» και την «δύναμη» αποκλειστικά των ενηλίκων; Θα μπορέσει αυτός να εισέλθει στην περιοχή της σκέψης και των άλλων νοητικών διαδικασιών, που του ήταν έως τώρα απρόσιτες; Η γνώση πολλών θεμάτων (από το σεξουαλικό έως και άλλα ζητήματα) αποτελούσε επίσης μία απαγορευμένη περιοχή για το παιδί; Πώς βίωνε τις απαγορεύσεις αυτές και πώς επιθυμεί να χρησιμοποιήσει την γνώση του σχολείου;

ε) με την εκπροσώπηση της οικογένειας, που παραπέμπει στις προσδοκίες της οικογένειας σε σχέση με την σχολική πορεία του παιδιού (πόσο σημαντική είναι η επιτυχία, πώς πρέπει να αποκτηθεί, κλπ.). Αυτό συνδέεται αναπόφευκτα στις απωθημένες ή ανικανοποίητες και ναρκισσιστικές ανάγκες της οικογένειας και στο πόσο τις έχει αφομοιώσει ή ενσωματώσει το παιδί. μέσα στην οικογένεια και στο πώς θα επιζητήσει (εάν το κάνει) να εκπληρωθούν αυτές μέσα στην σχέση του με τον δάσκαλο ή με τα άλλα παιδιά.

III. Ψυχοδυναμική ερμηνεία των «συμπτωματικών» συμπεριφορών

Όσον αφορά την δυναμική των προβληματικών συμπεριφορών αναφέρουμε κάποια προαπαιτούμενα αξιώματα και υποθέσεις:

α) ότι η παιδική συμπτωματική συμπεριφορά μπορεί να έχει πολλές ερμηνείες (Herbert, 1998) και να παραπέμπει σε διαφορετικές εξηγήσεις και δυναμικές παρόλη την ομοιότητα στην έκφραση της (Greenspan & Greenspan-Thorndike, 1993, Κορντιέ, 1995, Κουρκούτας, 2000, 2001) (π.χ., *μία σχολική άρνηση, ανάλογα με το παιδί μπορεί να σημαίνει αντίδραση στους γονείς, φόβος αποχωρισμού από το σπίτι λόγω προσωπικών αδυναμίας και αναστολών, φόβος ανταγωνισμού και διεκδίκησης μίας θέσης στο σχολείο, αδελφική αντιζηλία («δεν θέλω να αφήσω τον αδελφό(η) μου μόνο(η) στο σπίτι με την μητέρα»), μία τραυματική εμπειρία στο σχολείο, υπερβολικός φόβος για σχολική αποτυχία ανάμικτο με φόβο για απώλεια των προνομίων που γνώριζε το παιδί στο σπίτι, μπορεί επίσης να εκφράζει ένα πραγματικό ή φανταστικό φόβο απώλειας των γονέων λόγω επικείμενου διαζυγίου*, κλπ.),

β) ότι η συμπτωματική συμπεριφορά μπορεί να δηλώνει και εκφράζει ακριβώς τα αντίθετα χαρακτηριστικά σε συναισθηματικό επίπεδο π.χ., *μία επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού απέναντι στο σχολείο μπορεί να σημαίνει και να εκφράζει ανάγκη αγάπης, ενδιαφέροντος, ενασχόλησης κλπ., των γονέων με το ίδιο ή σε άλλη περίπτωση ένα επιθετικό ξέσπασμα μπορεί να αποτελεί την εκτόνωση μίας συσσωρευμένης, εσωτερικευ-*

μένης επιθετικότητας που να προέρχεται κυρίως από την μεριά των άλλων ή από διάφορα αρνητικά, τραυματικά γεγονότα, κοκ.

γ) ότι μία συμπτωματική συμπεριφορά μεταφέρει και εκφράζει συνήθως ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων π.χ., η επιθετικότητα μπορεί να εκφράζει, όπως αναφέραμε ανάγκη αγάπης και ενασχόλησης, αλλά και θυμό, οργή, απογοήτευση, τάση εκδίκησης, πρόκλησης ή ακόμη και ένα αίσθημα μειονεξίας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, έντονες ενοχές και τύψεις (ειδικά στα μεγαλύτερα παιδιά), συσσωρευμένα συναισθήματα που μπορεί να εκτονώνονται μέσα από μία αρνητική αντιδραστική ή ακόμη και βίαια συμπεριφορά, μέσα από το αντίθετο τους ή να εμπλέκεται σε καυγάδες και ανόητες συγκρούσεις με τα παιδιά (Varma, 1997)

δ) ότι η συμπτωματική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να έχει την ρίζα της ή την αιτία της σε ένα ορισμένο πρόσωπο ή πλαίσιο (π.χ., αδελφός /οικογένεια) και να μεταφέρεται ή να εκφράζεται σε ένα άλλο (δάσκαλος /σχολείο) (*μηχανισμός μετάθεσης*). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του μηχανισμού άμυνας είναι η συνήθης άρνηση του παιδιού να συνδιαλλαχθεί με τον εκπαιδευτικό (νηπιαγωγό, δάσκαλο, κλπ.) ή η απόσυρση του από το μάθημα και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ στην ουσία μέσα από την υπονόμευση της διδακτικής πράξης εκδικείται συνήθως τον γονέα ή τον αδελφό, και εκφράζει σιωπηλά την διαμαρτυρία του για τον ψυχικό πόνο ή την καταστολή ή τις ματαιώσεις που του έχουν επιβληθεί,

στ) ότι η συμπτωματική συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί μία υποσυνείδητη αντίδραση ενάντια στην ακατανοησία του περιβάλλοντος (σχολικού ή οικογενειακού)

ζ) ότι μία ψυχική διαταραχή δεν είναι δυνατόν να είναι πάντοτε εμφανής (*πολλές φορές τα ανασταλμένα ή υπεραγχωμένα και κατασταλμένα παιδιά κρύβουν μέσα τους σοβαρά ψυχικά τραύματα, που προέρχονται συνήθως από έντονα οικογενειακά βιώματα και συγκρούσεις (βία, επιθετικότητα, κλπ.)* (Jalenques et all., 1991)

η) ότι κάποια παιδιά μεταφέρουν τα έντονα ψυχικά βιώματα τους στον δάσκαλο και στο σχολείο γενικότερα και μεταφέρουν στους άλλους (κάνουν δηλ. τους άλλους να βιώνουν -με ένα περίεργο τρόπο-) τις δικές του βαθύτερες συγκρούσεις (*ένα παιδί που είναι δυστυχισμένο, αλλά όχι κατασταλμένο από το σπίτι μπορεί να εκδηλώνεται με ένα συνεχώς «γκρινιάρικό και απαιτητικό τρόπο» που να κάνει τους συμμαθητές του να υποφέρουν και αυτοί –ειδικά εάν αυτός είναι πολύ δυναμικός ή πολύ «καλός» σε κάποιο τομέα και δεν μπορούν εύκολα να τον απορρίψουν-. Επίσης ένα παιδί που κουβαλάει μέσα του «οργή», «θυμό» και «μίσος» για τους γονείς ή τα αδέλφια του μπορεί να γίνει επίσης πολύ νευρικό, σαδιστικά επιθετικό και να «βγάζει με πολλούς τρόπους την ψυχή» των άλλων, να μεταφέρει δηλ. την εκδίκηση του στο σχολείο*)

θ) ότι η κάθε συμπτωματική συμπεριφορά έχει ένα ιδιαίτερο νόημα για το κάθε παιδί και πριν από κάθε παρέμβαση πρέπει να κατανοήσουμε πλήρως την οικογενειακή και προσωπική ψυχολογική δυναμική που «υποστηρίζει» και «πραγματώνει» την προβληματική συμπεριφορά[58].

58. Για μία πληρέστερη παρουσίαση των απόψεων μας σε σχέση με την δυναμική των συμπτωματικών συμπεριφορών στην παιδική και εφηβική ζωή βλ. Κουρκούτας (2001).

IV. Χαρακτηριστικές στάσεις δασκάλων απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών

Ο δάσκαλος σύμφωνα με το φροϋδικό μοντέλο της προσωπικότητας, διαθέτει ένα Εγώ (ισχυρό ή αδύναμο ανάλογα με την περίπτωση), που είναι ο βασικός εκφραστής της προσωπικότητας, της αντίληψης και της συνείδησης, αλλά και δύο άλλα βασικά δομικά στοιχεία που έχουν να κάνουν α) με τις φιλοδοξίες του, επαγγελματικές ή ατομικές (Ιδανικό του Εγώ), β) με την επαγγελματική και προσωπική του ηθική (Υπερεγώ). Όπως σε κάθε επάγγελμα, έτσι και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο συνδυασμός των δομικών αυτών στοιχείων (Εγώ, Υπερεγώ, Ιδανικό του Εγώ) διαμορφώνουν τον γενικότερο τρόπο λειτουργίας του δασκάλου: τον τρόπο που αυτός βιώνει την σχολική πράξη, τον τρόπο που εγκαθιδρύει την προσωπική επαγγελματική του ταυτότητα, τον τρόπο που επιλύει την παιδαγωγική του αποστολή (που έχει να κάνει με το ιδεολογικοηθικό σύστημα που έχει οικοδομήσει μέσα του) και βέβαια τον τρόπο που τοποθετείται ή επιλύει τα διαπροσωπικά προβλήματα των μαθητών και τις κατάστάσεις κρίσης που παρουσιάζονται στο πλαίσιο της δικιάς του ευθύνης.

(Ένας άκαμπτα ηθικός δάσκαλος (αυστηρό ή άκαμπτο Υπερεγώ, σύμφωνα με το ψυχοδυναμικό μοντέλο ανάλυσης) θα αντιδράσει σε πολλές από τις συμπεριφορές των παιδιών που θεωρεί ανήθικες, εσφαλμένες ή μη αποδεκτές, με αυστηρό ή κατασταλτικό τρόπο (Μοκώ, 1997). *Αντίθετα, ένας δάσκαλος με χαλαρό Υπερεγώ ή «ελευθεριάζον» ύφος, θα νοιώσει λιγότερη αμηχανία με πολλές από τις στάσεις των παιδιών και ίσως ο τρόπος λειτουργίας του να είναι πιο συναισθηματικός ή ευαισθητοποιημένος. Ένα πολύ χαλαρός δάσκαλος μπορεί όμως να ξεπέσει σε μία απώλεια ελέγχου της κατάστασης και ένας δάσκαλος με αδύναμο Εγώ θα φοβάται να επιβάλλει κυρώσεις ή όρια εκεί που χρειάζεται. Ένας εκπαιδευτικός με έντονες φιλοδοξίες (υπερτροφικό ατομικιστικό Ιδανικό του Εγώ) μπορεί να λειτουργεί με ένα ερμητικό ναρκισσιστικό και ατομικό τρόπο, που δεν επιτρέπει την ενσυναίσθηση και την «εμπαθή ακρόαση» των αναγκών του παιδιού. Ένας επίσης ναρκισσιστικά ευάλωτος δάσκαλος (ανίσχυρο ή ελλειμματικό Ιδανικό του Εγώ) μπορεί επίσης να προσβάλλεται εύκολα από τις συμπεριφορές των παιδιών και να νοιώθει γρήγορα ανικανότητα ή μειονεκτικά, όταν οι μαθητές τον φέρνουν μπροστά σε αδιέξοδες καταστάσεις. Αντίθετα ένας δάσκαλος με ρεαλιστικό Ιδανικό του Εγώ, κοινωνικά και συλλογικά προσανατολισμένο, και με ιδιαίτερες ευαισθησίες, δεν θα βιώσει τις αδυναμίες του ως προσωπική μειονεξία, ούτε απαραίτητα την συμπεριφορά των παιδιών ως προσωπική προσβολή. Στις καλύτερες των περιπτώσεων, θα ενεργήσει προς μία δημιουργική κατεύθυνση για αλλαγή των προβλημάτων (θα αναζητήσει προσωπικές λύσεις, μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους ή ειδικούς, θα παρέμβει προσωπικά όταν κρίνει απαραίτητο, θα συμμετάσχει σε διάφορες επιμορφωτικές διαδικασίες -συνέδρια, σεμινάρια-, κλπ.) Η δυναμικότητα ή ενεργητικότητα της στάσης του κρίνεται βέβαια και από άλλους εξωγενείς, και όχι μόνο από ενδοατομικούς παράγοντες. Η άμεση παραίτηση ή οχύρωση πίσω από άκαμπτες ιδεολογικές-παιδαγωγικές αντιλήψεις εκφράζουν όμως έλλειψη διάθεσης για παρέμβαση, αδυναμία συνειδητοποίησης του ζωτικού ρόλου του δασκάλου απέναντι στα παιδιά, όπως και αδυναμίας συνειδητοποίησης των αναγκών του παιδιού, και γενικότερη έλλειψη ευαισθητοποίησης απέναντι σ εναλλακτικές συνδιαλλαγές και επαφές με το παιδί* (βλ. επίσης Πουρκός, 1997).

Σύμφωνα με την δικιά μας συμβουλευτική και επιμορφωτική εμπειρία με τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων, δύο σχηματικά μοντέλα λειτουργίας θα μπορούσαν να προταθούν ότι υφίστανται στην σημερινή πραγματικότητα, χωρίς να υποστηρίζουμε ότι ισχύουν απολύτως, με ένα άκαμπτο ή στερεοτυπικό τρόπο.

Το πρώτο είναι το μοντέλο του **αποστασιοποιημένου δάσκαλου**[59] που είτε λόγω προσωπικών φοβιών, άγχους, κλπ., («*αμυντική στάση*»), είτε λόγω νοοτροπίας και παιδαγωγικής αντίληψης (ή και των δύο), αναπτύσσει μία άρνηση εμπλοκής, μία **στάση άρνησης των προβληματικών συμπεριφορών** του παιδιού (βλ. Κουρκούτας, 2001). Το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό του **ευαισθητοποιημένου δάσκαλου** που επιθυμεί να εμπλακεί και να ασχοληθεί με τις προσωπικές δυσκολίες του μαθητή.

Ο «αποστασιοποιημένος δάσκαλος» αναπτύσσει συνήθως μία σειρά στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα προβλήματα των μαθητών που χαρακτηρίζονται κυρίως α) από την τάση **του να υποτιμά τα αρνητικά συναισθήματα** των παιδιών, β) από το να θέλει αυτά **να ξεπερασθούν με τον ταχύτερο τρόπο**, χωρίς απαραίτητα να εμπλακεί ο ίδιος, γ) από την πεποίθηση ότι οι προβληματικές συμπεριφορές και **τα** αρνητικά συναισθήματα των **παιδιών δεν παραπέμπουν σε κάτι βαθύτερο**, είναι άχρηστα, δεν σχετίζονται με την δικιά του σταση ή την σχολική πραγματικότητα, και ότι απλά πρέπει να εξαφανισθούν.

Επιπρόσθετα, οι πραγματικές δυσκολίες και το άγχος που προκαλεί η αντιμετώπιση των διαταραγμένων ή δύσκολων συμπεριφορών, κάνει αυτή την συγκεκριμένη κατηγορία δασκάλων να οχυρώνονται ακόμη περισσότερο πίσω από στερεότυπες αντιλήψεις και δηλώσεις του τύπου: *«δεν πρόκειται να αλλάξει τίποτε, έτσι είναι όλη η οικογένεια!», «εγώ θα βγάλω το φίδι από τη τρύπα;, εδώ δεν ενδιαφέρονται οι γονείς του, θα ενδιαφερθώ εγώ!»*, κοκ., και βέβαια με την προφανή και συνήθη «δικαιολογία» ότι κανείς άλλος δάσκαλος προηγουμένως δεν είχε σοβαρά ασχοληθεί με το ζήτημα.

Τα **στερεότυπα των δασκάλων** μπορεί να οφείλονται είτε σε ενδοψυχικούς /προσωπικούς, είτε σε εξωτερικούς (τεχνικούς /οικονομικούς) λόγους. Οι εξωτερικοί λόγοι μπορεί να σχετίζονται με την αίσθηση *κακής πληρωμής, κακής υποδομής, μία εκδικητική ή αρνητική στάση απέναντι στο σύστημα, στο υπουργείο, στην όλη διαδικασία πρόσληψης, εκπαίδευσης*, κλπ.

Οι προσωπικοί λόγοι, που διευκολύνουν την «αποκρυστάλλωση» των στερεοτύπων σε σχέση με τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών, σχετίζονται με την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι οι προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού οφείλονται είτε στον εγγενή χαρακτήρα του, είτε σε κληρονομημένες ιδιότητες, οι οποίες δεν μεταβάλλονται, είτε αποκλειστικά την ευθύνη στην οικογένεια αποφορτίζοντας με αυτόν τον τρόπο, έμμεσα τους εαυτούς τους, από κάθε ευθύνη (βλ. επίσης Χατζηχρήστου, Χ., & συν. 2000).

---

59. Ο Πυργιωτάκης (2000) στο πλαίσιο γενικότερα της παιδαγωγικής σχέσης και λειτουργίας μιλά για τον αδιάφορο δάσκαλο. Στην δικιά μας θεώρηση η αποστασιοποίηση ερμηνεύεται είτε ως προσωπική άμυνα μπροστά στα άγχη που επισύρουν οι «δύσκολες περιπτώσεις», είτε ως προσωπική αδυναμία συναισθηματικής εμπλοκής. Ο Γεωργίου (2000) στις έρευνες τους κάνει επίσης λόγο για την αμυντική στάση των διευθυντών σχολείων απέναντι σε γονείς που διεκδικούν παρεμβάσεις στα παιδαγωγικά «δρώμενα» με ένα πιο οργανωμένο τρόπο.

Μία σειρά άλλοι λόγοι που τους έχουμε ανιχνεύσει στην κλινική/συμβουλευτική εργασία με τους δασκάλους και απομένει να διερευνηθούν πιο συστηματικά είναι α) το **άγχος** που προκαλεί η ενεργή εμπλοκή στα ψυχικά και αναπόφευκτα οικογενειακά προβλήματα β) **οι αντιστάσεις της οικογενείας** που δεν αφήνει πολλές φορές περιθώρια συνεργασίας με τον δάσκαλο, αλλά και γ) η **αδυναμία του δασκάλου** να πλησιάσει την οικογένεια αποφασιστικά και τολμηρά, από φόβο μήπως κάνει κακό, μήπως προσβάλλει, κλπ., δ) οι **άδηλες προσωπικές παγιωμένες στάσεις** σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού, που αντιβαίνουν συνήθως σε μία «εμπαθητική» (*empathy*) και ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι στα παιδιά με ψυχικά προβλήματα, ε) η **άρνηση** ότι κάποιος εξωτερικός παράγων (σύμβουλος, ψυχολόγος) μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τις αντιδράσεις του παιδιού ή να γνωρίζει καλύτερα τι χρειάζεται το παιδί (*εδώ πρόκειται για την περίπτωση όπου η εξωτερική παρέμβαση, βιώνεται από τον δάσκαλο ως προσβλητική)* στ) την **άγνοια** ότι ένας ειδικός μπορεί πραγματικά να «θεραπεύσει» μία προβληματική κατάσταση ή να βοηθήσει στην επίλυση της, ζ) **η δυσπιστία απέναντι στην αποτελεσματικότητα του ειδικού** μπορεί να σχετίζεται όπως αναφέραμε με ανυπόφορα συναισθήματα μειονεξίας του δασκάλου ή ακόμη και **με υποσυνείδητους ανταγωνισμούς** απέναντι στην παντογνωσία και παντοδυναμία των ψυχολόγων (Saltzeberger-Winteberger, 1996), ειδικά στις περιπτώσεις όπου υπάρχει και εκπαιδευτική ευθύνη, η) ότι για τα πάντα **ευθύνεται η οικογένεια** (*πρόκειται ίσως για μία πραγματικότητα, αλλά δεν βοηθά η άμεση απόρριψη ή καταδίκη της οικογένειας και η αποκλειστική επίρριψη ευθυνών σε αυτή*), θ) μία **τάση υποτίμησης της σοβαρότητας ή του βάθους των παιδικών αντιδράσεων,** θεωρώντας ότι δεν είναι δυνατόν τα παιδιά να εκφράζονται μέσα από τόσους πολύπλοκους τρόπους ή να νοιώθουν τόσο σύνθετα συναισθήματα ή να διαισθάνονται σε τόσο μεγάλο βάθος όλες τις συνδιαλλαγές με τους ενήλικους (*υποτίμηση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού και των ικανοτήτων του για διαισθητική κατανόηση*).

Όταν τα στερεότυπα και οι αντιστάσεις γονέων και δασκάλων παρακαμφθούν ή δεν υπάρξουν, τότε ανοίγεται ο δρόμος για μία μια «**δια-ομαδική και διεπιστημονική συνεργασία»,** όπου ο εκπαιδευτικός τροφοδοτεί με πληροφορίες και προτείνει, με βάση την προσωπική αντίληψη του, εξηγήσεις και αναλύσεις που αναφέρονται κυρίως στις ψυχικές εντάσεις που προκαλεί η στάση του παιδιού στον ίδιο και στην τάξη γενικότερα (Barret & Varma, 1996).

Η επεξεργασία και **ανάλυση** των συναισθημάτων και των **ψυχικών εντάσεων** που **δημιουργεί** το δύσκολο παιδί **στον δάσκαλο** και τους συμμαθητές του είναι από τα βασικότερα σημεία της ψυχολογικής – ψυχοδυναμικής προσέγγισης (Σουρ & Μίλερ, 1997). Μέσα από την κατανόηση του τι προκαλεί στον άλλον η συμπεριφορά του παιδιού κατάλήγουμε να συμπεράνουμε τι νοιώθει βαθιά μέσα του αυτό, και τι μεταφέρει μέσω των μηχανισμών της προβολής, της προβλητικής ταύτισης, της μετάθεσης και της απλής εξωτερίκευσης των συναισθηματικών φορτίων του: *όταν το παιδί μας αγχώνει, μας παραλύει ή μας συγχύζει σημαίνει ότι ακριβώς μέσα του νοιώθει άγχος, ψυχική παράλυση, σύγχυση. Όταν μας προκαλεί ένταση, εκνευρισμό ή ακόμη και επιθετικότητα σημαίνει ότι μέσα του μεταφέρει τα συγκεκριμένα συναισθήματα.*

Αναφέρουμε αμέσως ένα παράδειγμα από την συμβουλευτική μας εμπειρία με ένα κορίτσι 7 χρονών, που παρουσιάστηκε με την μητέρα του για προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως υπερκινητικότητας και έλλειψης συγκέντρωσης. Η μητέρα βίωνε πολλές εντάσεις μαζί της και δεν μπορούσε να βρει τρόπο να την ηρεμήσει και κυρίως να την κάνει να συμμορφώνεται με τις υποδείξεις της. Η Σ. βρισκόταν μονίμως σε μία κατάσταση πρόκλησης και η συμπεριφορά της ήταν αρκετά «χαοτική», ειδικά στο σπίτι, αναγκάζοντας την μητέρα να την «φωνάζει συνέχεια» και να καταλήγει να την χτυπά για να την «συνεφέρει». Η κατάσταση αυτή είχε εκτραχυνθεί και όλη η οικογένεια είχε μπει πραγματικά σε ένα παιγνίδι συγκρούσεων, παρατηρήσεων ακόμη και «χειροδικιών» μαζί της, παρόλο που η Σ. ήταν ένα «χαριτωμένο» και αξιαγάπητο κατά βάθος κορίτσι. Φαινόταν όμως ότι είχε και αυτή εισέλθει σε ένα φαύλο κύκλο δράσεων και αντιδράσεων και είχε πλήρως ταυτισθεί με το ρόλο του «*προκλητικού και ανόητου κοριτσιού*». Όπως αποδείχθηκε στην συνέχεια επρόκειτο για ψυχικές σπασμωδικές αντιδράσεις ενάντια στην ακατανοησία των δικών της και σε κάποια οικογενειακά αδιέξοδα. Η συμπεριφορά της ήταν στην ουσία μία **έμμεση** διαμαρτυρία πρώτα ενάντια σε μία αγχώδη, υπερπροστατευτική και κυρίως «φο**βική** μαμά», που δεν άφησε ποτέ την Σ., σύμφωνα με την δικιά της ομολογία, να απομακρυνθεί από δίπλα της και να αναλάβει κάποιες στοιχειώδεις δραστηριότητες και πρωτοβουλίες, και κατά δεύτερο λόγο ενάντια στην ανυπαρξία γονεϊκής σχέσης.

Η μητέρα, μία αξιόλογη γυναίκα με πανεπιστημιακή μόρφωση, αλλά με μεγάλες φοβίες και ανασφάλειες κατά βάθος, παραδέχεται ότι «απέτρεψε ουσιαστικά» την κόρη της από το *να μάθει να παίζει και να συνταυτίζεται με τους συνομηλίκους της*, με αποτέλεσμα να μην έχει καταφέρει η Σ. να ωριμάσει. Το βαθύτερο όμως πρόβλημα ήταν η σχέση της ίδιας με τον σύζυγο, έναν άνθρωπο που ερωτεύτηκε στα γυμνασιακά της χρόνια, και που παρέμεινε κοινωνικά και συναισθηματικά «αφερέγγυος», μη εμπλεκόμενος στο παραμικρό στα «*περί της διαπαιδαγώγησης και των ευθυνών της οικογένειας*», «*απόμακρος*» και ουσιαστικά απών, ένας άνθρωπος που αρνιόταν να θεωρήσει ότι υπάρχει το οποιοδήποτε πρόβλημα με την Σ.. Η μητέρα αδύναμη να αντιδράσει στα συζυγικά προβλήματα, εκτόνωσε όλα τα άγχη στην υπερπροστασία της Σ.. Στο σχολείο η πορεία της Σ. ήταν ανάλογη: λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά έντονες μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής και προσέγγισης των άλλων παιδιών. Η στάση της δασκάλας δυστυχώς επιδείνωσε το πρόβλημα, κυρίως λόγω τραγικής «παρερμηνείας» της όλης κατάστασης.

Σε κάποια φάση, πέρα από τις μαθησιακές δυσκολίες, η Σ. εκδήλωσε έντονη σχολική άρνηση και άρνηση της δασκάλας, η οποία ήταν μακρινή συγγενής και η οποία προσφέρθηκε να της «κάνει ιδιαίτερα μαθήματα». Η οικογένεια παρά τις έντονες αντιρρήσεις της Σ., την πίεζε να πάει σχολείο και τελικά δημιουργήθηκαν σοβαρές ψυχικές αναστολές μέσα της και «παλινδρομικές» αντιδράσεις. Η δικαιολογία της Σ. ήταν ότι η δασκάλα της φερόταν άσχημα. Η μητέρα δεν το πίστευε μέχρι την ημέρα που, μετά από κάποιους μήνες, είδε στο τέλος μίας σχολικής ώρας την δασκάλα στο προαύλιο να βιαιοπραγεί απέναντι στην Σ. (τραβώντας της τα μαλλιά, κλπ.). Η συνάντηση που επιδιώχθηκε με την δασκάλα –στην όλη ιστορία ήμουνα ο μόνος που πίστευα ότι «κάτι παιζόταν μαζί της στο σχολείο και ότι δεν μπορεί να ήταν όλα αυτά φαντα-

σιώσεις του παιδιού»- έδειξε ότι πραγματικά τα «νεύρα της ήταν σπασμένα» με την Σ., αλλά το κυριότερο ότι την θεωρούσε «κακομαθημένη» και «εγωίστρια».

Στην περίπτωση αυτή, παρόλο που από τους γονείς τέθηκε ζήτημα νοητικής καθυστέρησης –εφόσον υπήρχε αναπτυξιακή καθήλωση- του παιδιού, παρατηρούμε μία δασκάλα μπροστά στην δυσκολία να χειρισθεί μία πραγματικά ιδιαίτερη κατάσταση να αντιδρά με ένα τρόπο σπασμωδικό. Η Σ. όχι μόνο δεν βοηθήθηκε από την δασκάλα να ξεπεράσει τα οικογενειακά προβλήματα, αλλά εγκλωβίστηκε σε μία ακόμη πιο αδιέξοδη σχέση με ένα ενήλικο και σημαντικό πρόσωπο. Η δασκάλα χωρίς να το συνειδητοποιεί, παρόλο που ήταν πεπεισμένη ότι έπρεπε να είναι σκληρή με την κακομαθημένη Σ. για να την «διορθώσει», αναπαρήγαγε την ίδια στάση με τους γονείς, εφόσον βίωνε τελείως προσωπικά την «πρόκληση» της συμπεριφοράς της (ως έλλειψη σεβασμού). Ήταν αδύνατο να νοιώσει τα συναισθηματικά αδιέξοδα και τον ψυχικό πόνο του παιδιού, και επιπλέον φόρτωνε με την απορριπτική της στάση την Σ., με ακόμη μεγαλύτερο επιθετικό φορτίο, αυξάνοντας την χαοτική και αποδιοργανωμένη συμπεριφορά της. Η Σ. ένοιωθε ότι κανείς δεν την κατανοεί, αδύναμη η ίδια να λεκτικοποιήσει τα άγχη της και τις καθηλώσεις της, αδύναμη να εκτονώσει σε κοινωνικές δραστηριότητες και επαφές με συνομηλίκους την επιθετικότητα της, παρέμενε απορριμμένη από όλους, εγκλωβισμένη στο ρόλο του ανόητου και απείθαρχου κοριτσιού. Η χαοτική και αποδιοργανωμένη συμπεριφορά της και η αδυναμία της να εσωτερικεύσει αποδεκτά μοντέλα κοινωνικής λειτουργίας και συμμόρφωσης, αντανακλούσε ουσιαστικά τον φορτισμένο και αναστατωμένο εσωτερικό της κόσμο.

Ένα δεύτερο παράδειγμα προέρχεται από την σχολική πρακτική μίας φοιτήτριας και αφορά τον Π. 11 χρονών, που είναι επιθετικός, δύστροπος και γενικά «δυσπροσάρμοστος» στην κοινωνική ζωή του σχολείου και δύσκολος και απέναντι στους δασκάλους. Μία από τις τελευταίες του ενέργειες –εκτός των άλλων- ήταν να χτυπήσει «με ελάχιστη αφορμή» στο κεφάλι μία συμμαθήτρια του, που πάσχει από καρκίνο και γενικά ψυχοσωματικά προβλήματα, προκαλώντας της μία κρίση πανικού και θυμού. Το ιστορικό του Π. δείχνει ένα παιδί σχεδόν «κακοποιημένο», που γνώρισε από πολύ νωρίς την βία στην οικογένεια του και αναπόφευκτα «μεταφέρει» μέσα του έντονα συναισθήματα μίσους και τάσεις εκδίκησης (συναισθήματα που αφορούν βασικά τις γονεϊκές φιγούρες, και εφόσον δεν έχουν επιλυθεί ή γίνει αντικείμενο επεξεργασίας, παραμένουν ενεργά και μεταφέρονται αυτούσια σε άλλα πρόσωπα). Αυτό που συμβαίνει ουσιαστικά σε αυτή την περίπτωση, είναι ότι τα ψυχικά τραύματα που «κουβαλάει» ο Π. από την δικιά του κακοποίηση, υποσυνείδητα «θέλει» να τα «επιβάλλει» και στους άλλους, με την επιθετική του συμπεριφορά. Εάν σε αυτό το παιδί απαντήσουμε επιθετικά, απλά δικαιώνουμε την πεποίθηση το ότι όλοι οι ενήλικοι, όπως οι γονείς του, είναι «κακοί». Η συγκεκριμένη φοιτήτρια όχι μόνο δεν απάντησε αρνητικά, αλλά προσπάθησε να κατανοήσει την συμπεριφορά του Π. και ο ίδιος έπεσε σε μία κατάσταση στενοχώριας στην συνέχεια, που δείχνει ότι κατέληξε να νοιώθει περισσότερο θλίψη και σύγχυση με τις αντιδράσεις του, παρά επιθετικά.

V. Βασικά προαπαιτούμενα για μία ορθότερη ερμηνεία των προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο

Οι βασικές αρχές, που πρέπει να «εμπεδωθούν» μέσα κυρίως από βιωματικές επιμορφωτικές προσεγγίσεις, και που προτείνουμε σχηματικά, είναι οι ακόλουθες:

1. να μην βιώνει ο δάσκαλος υπερβολικά ενοχικά ή υπερβολικά αγχωτικά ή ακόμη, με ένα τρόπο προσβλητικό και επιθετικό την δύσκολη ή διαταραγμένη συμπεριφορά του παιδιού
2. να γνωρίζει ότι η προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού αντανακλά μία δύσκολη ψυχική ή ακόμη και τραυματική εσωτερική κατάσταση
3. να κατανοεί επίσης ότι το ίδιο το παιδί είναι έρμαιο των βαθύτερων εσωτερικών προβλημάτων και παρορμήσεων
4. να έχει ο δάσκαλος την πεποίθηση ότι μία συγκεκριμένη δύσκολη ψυχική κατάσταση και συμπεριφορά είναι δυνατόν να αλλάξει με ειδικές παρεμβάσεις, άμεσα ή έμμεσα, προς το καλύτερο
5. αποδοχή του προβλήματος, αλλά όχι αποδοχή της προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ., στην επιθετική συμπεριφορά η απάντηση μπορεί να είναι: *μπορεί να είσαι θυμωμένος για διάφορους λόγους, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι έχεις δικαίωμα να εκτονώνεσαι στους άλλους ή να προσβάλλεις τους άλλους ή να διαλύεις την τάξη, κοκ....*).
6. αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε την «κακή» συμπεριφορά, αλλά όχι απαραίτητα το ίδιο το παιδί, εφόσον αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα του και τους λόγους που το οδηγούν να φέρεται με παρόμοιο τρόπο
7. η παιδαγωγική εμμονή στην απλή επιδιόρθωση της συμπεριφοράς, ειδικά μέσο τιμωρίας, δεν εξαλείφει το πρόβλημα, παρά στις περιπτώσεις παιδιών που συμμορφώνονται εύκολα και γρήγορα στην εξουσία των ενηλίκων ή στις περιπτώσεις νηπίων που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει έντονα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Η συναισθηματική αγωγή είναι σημαντικός παράγων εξέλιξης και ωρίμανσης του παιδιού (βλ. Gottman, 2000) και στοχεύει κυρίως στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα συναισθήματα, στα εσωτερικά του κίνητρα του και κυρίως στην αναγνώριση των αιτιών που οδηγούν στις διάφορες συμπεριφορές. Αυτή η πρώτη μορφή ενδοσκόπησης και αυτογνωσίας μεταφέρεται εύκολα στην κατανόηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων και βοηθά το παιδί στο να αναγνωρίζει και στους άλλους τα δικά τους συναισθήματα και αντιδράσεις (Orange, 1995). Η ανάπτυξη της ενσυναισθησης είναι βασικό στοιχείο διαπροσωπικής επικοινωνίας (Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997), εφόσον το παιδί απαλλάσσεται από τον συναισθηματικό εγωκεντρισμό, στον οποίο πολλά παιδαγωγικά μοντέλα των γονέων το εγκλωβίζουν. Επί πλέον, όταν η συναισθηματική αγωγή στοχεύει στην διερεύνηση –και όχι στην αποφυγή- των αρνητικών συναισθημάτων λειτουργεί και σε προληπτικό επίπεδο, εφόσον μεγάλο μέρος των ακατανόητων προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού οφείλονται στο «ανεπίλυτο» αυτών των συναισθημάτων (Gottman, 2000).

Η συναισθηματική αγωγή πρέπει όμως να αποτελέσει αντικείμενο βιωματικής προσέγγισης και για τον δάσκαλο ή τουλάχιστον για μία μερίδα εκπαιδευτικών που εν-

διαφέρονται να λειτουργήσουν σε ένα πιο δημιουργικό επίπεδο, είτε στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, είτε παράλληλα με αυτήν. Τα ζητήματα «αυτογνωσίας» του δασκάλου και κατά πόσο αυτή συνδέεται με βασικές παιδαγωγικές πεποιθήσεις και στάσεις του έχουν ήδη θιχθεί (Hargreaves & Fullan, 1992). Ο σκοπός μίας θεσμοθετημένης επιμόρφωσης του δασκάλου, που δεν πρέπει να χάσει το ζωντανό /διερευνητικό και βιωματικό στοιχείο, αλλιώς θα αντίκειται στους ίδιους τους σκοπούς της, πρέπει να εστιάζεται στο να «μάθει» ο δάσκαλος να αντέχει και να «χειρίζεται», στο μέτρο του εφικτού, τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, όπως και τις βίαιες ή προκλητικές στάσεις τους, που φαίνεται να αυξάνουν στην Ευρώπη, σύμφωνα με έρευνες που δημοσίευσε το 2000 το περιοδικό *The Psychlogist* της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (BPS) (βλ. επίσης, Χαντζή & συν., 2000) Ήδη στις Η.Π.Α. εφαρμόζονται προγράμματα «συναισθηματικής αγωγής» σε διάφορα σχολεία, με κύριο στόχο την πιο ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και την προληπτική αντιμετώπιση των ακραίων ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, που προκαλούν βλάβη στον άλλον ή στον εαυτό (Νέστορος, 2000).

VI. Επίμετρο

Συμπερασματικά, η απαγόρευση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού και η λήψη παιδαγωγικών μέτρων πρέπει πάντοτε να συνδυάζεται με την πραγματική κατανόηση και εμβάθυνση του προβλήματος και των συγκρούσεων που κυριαρχούν σε ασυνείδητο ή βαθύτερο επίπεδο. Η μη δυνατότητα λεκτικοποίησης και δημιουργικής εκτόνωσης των συναισθηματικών εντάσεων συνήθως οδηγεί το παιδί στο να κατάφεύγει στην εκδήλωση «περίεργων», εκνευριστικών, συμπτωματικών ή γενικά προβληματικών συμπεριφορών. Η μονοδιάστατη ενοχοποίηση και απαγόρευση των προβληματικών συμπεριφορών οδηγεί συχνά το παιδί στο να μεταθέσει το πρόβλημα του σε άλλα πεδία (Wachtel, 1995), για αυτό το λόγο απαιτούνται πιο συστηματικές και διευρυμένες απαντήσεις, που να μην βασίζονται αποκλειστικά στα προσωπικά χαρίσματα ή στις προσωπικές ευαισθησίες του εκπαιδευτικού.

Το καίριο ερώτημα που έχουμε θέσει και αλλού είναι το εάν πρέπει κανείς, σε επιστημονικό και θεσμικό επίπεδο, να εμπιστευτεί την αυτοσχεδιαστική δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού που αποτελεί τον κανόνα σήμερα για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων ή αντίθετα να τεθούν οι βάσεις ουσιαστικής και μόνιμης «υποστηρικτικής πλαισίωσης» του από ειδικούς. Αυτό άλλωστε ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε κλινικά ψυχολογικά θέματα, όπως και σε επίπεδο ψυχολογικών ή δημιουργικών τεχνικών. Η πλαισίωση του εκπαιδευτικού από ομάδα ειδικών που να αναλαμβάνει με την συνεργασία του, μία πιο εξειδικευμένη αγωγή, είναι ένα επίκαιρο και επιτακτικό αίτημα. Ο ρόλος του δασκάλου στις προβληματικές περιπτώσεις θα παραμείνει κυρίως διαμεσολαβητικός, διερευνητικός και ερμηνευτικός/αποκωδικοποιητικός (αποκωδικοποίηση των έντονων συμπεριφορών του παιδιού), αλλά και έμμεσα ή συμπληρωματικά θεραπευτικός, εφόσον σε μία ουσιαστική σχέση με το παιδί, που θα βασίζεται στην κατανόηση και στην γνώση, θα πραγματώνονται τα αποτελέσματα μίας ψυχολογικής παρέμβασης. Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητες παρέμβασης και του δασκά-

λου και του ψυχολόγου, παιδιά με σοβαρά ψυχικά ή ψυχιατρικά προβλήματα, που δύσκολα επανακάμπτουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δάσκαλος και ειδικοί πρέπει να πραγματοποιήσουν το «πένθος» της απώλειας αυτών των παιδιών, ως ισορροπημένες ψυχικές οντότητες. Στην πλειονότητα όμως των περιπτώσεων, οι συστηματικές παρεμβάσεις επιφέρουν σημαντικά οφέλη σε παιδί, δάσκαλο και οικογένεια (Varma, 1997).

Θα κλείσουμε με ένα κλινικό παράδειγμα, που αποδεικνύει ανάγλυφα, ότι η συνεργασία ενός ευαίσθητου δασκάλου και των ειδικών μπορεί να είναι όχι μόνο δημιουργική, αλλά σωτήρια» για το παιδί και την οικογένεια του. Πρόκειται για ένα πρωτότοκο αγόρι, τον Δ., 10 χρονών, που παρουσίαζε συμπεριφορικά και ανταγωνιστικά στοιχεία στο σχολείο, τον τελευταίο χρόνο, αλλά κυρίως έντονα σημάδια θλίψης και άγχους, όπως και κάποια μαθητική πτώση. Η αφορμή στο να κατευθύνει η δασκάλα τους γονείς στον ψυχολόγο ήταν κάποια σημάδια στο σώμα του Δ. από έντονα ξυσίματα. Η συνάντηση με την μητέρα πρωτίστως –που ήταν εκπαιδευτικός- απέδειξε ότι, χωρίς αν το συνειδητοποιεί και η ίδια έκανε ένα τεράστιο πόλεμο ενάντια στον Δ., εφόσον δεν ανεχόταν τα αισθήματα ζήλιας που έτρεφε αυτός για τον μικρότερο αδελφό του. Αντί να αποτρέπει ή να τιμωρεί τις επιθετικές του συμπεριφορές ενάντια στον αδελφό του, η μητέρα ανέπτυξε μία πραγματικά υπερβολική εμμονή στο τι αισθάνεται ο Δ. (εάν αισθάνεται ζήλια ή όχι), ελέγχοντας συνεχώς τα συναισθήματα του Δ. ανά πάσα στιγμή. Το αποτέλεσμα ήταν να υπάρχει μία μόνιμη σύγκρουση και κυρίως να έχει επιβληθεί μία κατάσταση σύγχυσης στο παιδί, εφόσον όχι απλά δεν είχε δικαίωμα να επιτίθεται, αλλά δεν είχε δικαίωμα να νοιώθει και ζήλια. Η εμμονή της μητέρας οφειλόταν στα δικά της ανάλογα βιώματα και εμπειρίες με τον μεγάλο της αδελφό. Το τραγικό είναι ότι η μητέρα άρχισε ένα υπόγειο πόλεμο με εκβιασμούς και απειλές που πραγματικά καθήλωσαν τον Δ., δεν τον βοήθησαν δηλ. να ξεπεράσει τα αισθήματα ζήλιας –εφόσον ασχολούταν όλοι συνέχεια με αυτά-, αλλά τον έκανε επιπλέον να αναπτύξει έντονες ενοχές, εκνευρισμό και αυτό-καταστροφικότητα που εκδηλώθηκε με δερματίτιδα και βίαια ξυσίματα. Η συμβουλευτική βοήθησε το παιδί και την οικογένεια να απαλλαγούν πολύ γρήγορα από το πρόβλημα και επέφερε τεράστια αλλαγή στην σχολική πορεία του Δ., και όλα αυτά χάρη στην ευαισθησία μίας δασκάλας.

Βιβλιογραφία

Barret, M. & Varma, V. (1996). Educational Therapy in Clinic and Classroom. London: Whurr publishers.

Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1973). Invisible loyalties: reciprocity in intergenerational family therapy. New York: Harper & Row.

Bowlby, J. (1989). A secure base: clinical applications of attachment theory.London: Routledge.

Bowlby, J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock Publications

Bucci, V. (1997). Psychoanalysis and cognitive science. New York: The Guilford Press.

Γαβριηλίδου, Μ. (1997). Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων-εκπαιδευτικών, στο Ι. Τσιάντης (επμ), Εφηβεία, τομ 2ος, Τ. 1, Βασική Παιδοψυχιατρική. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chiland, C. (1994). Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.

Diel, P. (1976). Education et reeducation. Paris: Payot.

Diel, P. (1991). Psychologie de la motivation. Paris: Payot.

Fogel, A. (1993). Developing through relationships: Origins of communication, self and culture. Chicago, IL: University of Chicago Press

Gerlsma, C. & Luteijn, F. (2000). Attachment style in the context of clinical and health psychology. British journal of Medical Psychology, Vol. 73, 1, σελ. 15-34.

Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη για παιδιά. Πρακτικός οδηγός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenspan, S. I. & Greenspan-Thorndike, N. (1993). The Clinical Interview of the Child. Washington, DC. American Psychiatric Press, Inc

Greenspan, S. I. (1997). Developmentally based psychotherapy. Madison Conn. Q International Universities Press. Inc.

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). Understanding teachers development. London: Cassell Publ.

Herbert, M. (1989). Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας, τόμοι Α και Β, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιεροδιακόνου, Χ. Σ. (1991). Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά. Θεσ/κη: Μαστορίδης.

Jalenques, I., Lachal, C., & Coudert, A.-J. (1991). L'enfant anxieux. Paris: P.U.F. /Nodules.

Ζγαντζούρη, Κ. & Πουρκός, Μ. (1997). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στο Μ. Πουρκός, Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στην διαδικασία της
εκπαίδευσης: πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσης της, Μ. Πουρκός, Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Κορντιέ, Α. (1995). Κουμπούρες δεν υπάρχουν, Ψυχανάλυση και Σχολική αποτυχία. Αθήνα: Ολκός.

Κουρκούτας, Η. (1999). Ψυχοπαιδαγωγική παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς. (*Αδημ. Σημειώσεις*). Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίο Κρήτης. Ρέθυμνο

Κουρκούτας, Η. (2000). Το υπερκινητικό παιδί, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Πεδιαδίτης, Δύσκολες συμπεριφορές στην τάξη. Ρέθυμνο.

Kourkoutas, I. (1995). Development et Troubles narcissiques. Revue Belge de Psychanalyse, 28, σελ. 104-107

Κουρκούτας, Η. (2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις προβληματικές συμπεριφορές και στα διαπολιτιστικά προβλήματα. Πανευρωπαϊκό Συνέδριο για την εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη, Μάιος 2001.

Κουρκούτας, Η. (υπό έκδοση). Ψυχοδυναμική και Ψυχοπαιδαγωγική παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς και των οικογενειών τους. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2001). Οι συμπτωματικές συμπεριφορές των παιδιών και ο ρόλος του δασκάλου. Επιστήμη και Αγωγή. Τ., 4.

Κουρκούτας, Η. (2001). Η Ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Levin, J. & Nolan, J. (1993). Principles of Classroom Management. Engelewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, Αθήνα

Μπασέτας, Κ. (1999). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μυλωνάς, Θ. & Μάνεσσης, Ν. (2001). Διαμορφωτικές προσδοκίες-πιέσεις πάνω στο ρόλο του δασκάλου μέσα στην Σχολική τάξη. Πανελλήνιο Συνέδριο. Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου.

Μοκώ, Ζ. (1997). Ψυχανάλυση και εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης.

Νέστορος, Ι. (2000). Συναισθηματική νοημοσύνη, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Πεδιαδίτης, Δύσκολες συμπεριφορές στην τάξη. Ρέθυμνο.

Ντάβου, Μ. (2000). Η πολυπλοκότητα της μάθησης και ο ρόλος του σχολείου. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία. Τομ. 2, 1 σελ. 83-96.

Ντράικωρς, Ρ. & Ντινκμεγιερ, Ν. (1995). Ενθαρρύνοντας το παιδί στην μάθηση. Αθήνα: Θυμάρι.

Orange, D. (1995). Emotional Understanding. New York: The Guilford Press.

Πουρκός, Μ. (1997). Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: Μία εισαγωγή, στο Μ. Πουρκός, Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (1997). Πώς οι μαθητές και εκπαιδευτικοί σχολιάζουν και βιώνουν την εκπαίδευση: Έρευνα με βάση ιχνογραφήματα, στο Μ. Πουρκός, Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rogers, C. (1967). Le development de la personne. Paris: Dunod.

Σαλτζμπεργκ- Γουϊντεμπεργκ, Ι. (1995). Η αυτογνωσία από ψυχαναλυτική θεώρηση και οι ανθρώπινες σχέσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαλτζμπεργκ- Γουϊντεμπεργκ, Ι. & συν. (1996). Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σουρ, Ρ. & Μίλερ, Σ. (1998). Ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία παιδιών με σωματικές μειονεξίες και ψυχοδιανοητικές διαταραχές. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σράουφ, Α. (1999). Συναισθηματική ανάπτυξη. Η οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηχρήστου, Χ., Βαϊτση, Α., Δημητροπούλου, Π., & Φαλκή, Β. (2000). Δυσκολίες

Χατζή, Χ., Χουντουάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία. Τομ. 2, 1 σελ. 97-111.

Varma, V. (1996). Τα δύσκολα παιδιά. Αθήνα: Καστανιώτης.

Wachtel, H. (1995). Treating troubled children and their families. New York: The Guilford Press.

Σχολικός σύμβουλος: Αξιολόγηση ή παιδαγωγική υποστήριξη του εκπαιδευτικού;

Πηνελόπη Φραντζή, Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η βελτίωση και αναβάθμιση-ποιότητα στο έργο των σχολείων μπορεί να επέλθει μόνο αν ξεκινήσουμε από την ψυχή του σχολείου, το δάσκαλο. Για να γίνει όμως αυτό χρειάζεται να προσεγγίσουμε το δάσκαλο, να δούμε τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τις αδυναμίες του, τις ελλείψεις του, αλλά και τα εμπόδια που συναντά κατά την πορεία του έργου του.

Αυτό το ρόλο του συνεργάτη, έχουν αναλάβει σήμερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Από την ονομασία του ρόλου τους αντιλαμβανόμαστε πως το έργο τους θα είναι συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και όχι εκείνο του επόπτη, του ελεγκτή, όπως συνέβαινε παλιότερα με τους επιθεωρητές (βέβαια, σύμφωνα με το νόμο οι επιθεωρητές είχαν καθοδηγητικό ρόλο, στην πράξη όμως τους προσέλκυε η αξιολόγηση και κυρίως οι διοικητικές αρμοδιότητες).

Εξάλλου ανέκαθεν η εκπαίδευση δεν είχε ανάγκη από επίβλεψη και **άσκηση** της εξουσίας, αλλά από διείσδυση στα βαθιά προβλήματά της που δεν την αφήνουν να **κάνει σημαντικά βήματα** μπροστά.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ξεκίνησε στη χώρα μας το 1982 με τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή σημαντικών εκπαιδευτικών μέτρων δίνει προτεραιότητα στα ποιοτικά στοιχεία της εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν η αναβάθμιση του σχολείου και η ανάδειξή του σε μορφωτική κοινότητα.

Κάθε θεσμός έχει τα θετικά και τα αρνητικά του σημεία. Με την εφαρμογή του για αρκετό χρονικό διάστημα διακρίνονται και επισημαίνονται τα υπέρ και τα κατά κάθε θεσμού, ώστε να διορθωθούν.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνέβαλαν στον εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής. Βοήθησαν να συνδεθεί το σχολείο με την υπόλοιπη κοινωνία, με τις πολλαπλές και πολυεπίπεδες δραστηριότητες που διοργάνωσαν.

Η λειτουργία του θεσμού παρά τα εμπόδια που συνάντησε στην Ελλάδα εξακολουθεί να προσφέρει τις υπηρεσίες του στο ελληνικό σχολείο.

Όμως ποια είναι η στάση των δασκάλων απέναντι στο θεσμό;

Τον αποδέχονται μετά από περίπου δεκαεννιά χρόνια ύπαρξής του ή δημιουργούν αντιδράσεις σχετικά με την εφαρμογή του;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982 εισήγαγε πολλές καινοτομίες στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτές τις καινοτομίες κλήθηκαν να εφαρμόσουν όλοι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης.

Μία από τις σημαντικότερες ήταν η αλλαγή του θεσμού του τέως Επιθεωρητή σε αυτόν του Σχολικού Συμβούλου.

Ο Σχολικός Σύμβουλος ήταν ένας νέος θεσμός και όχι μια απλή αλλαγή του ονόματος του Επιθεωρητή. Σύμφωνα με τη νομοθεσία ο Σχολικός Σύμβουλος **παρέχει επιμόρφωση και παιδαγωγική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.**

Από το ρόλο του αξιολογητή και επόπτη που είχε ο τότε Επιθεωρητής, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου αλλάζει σε ενεργό σύμβουλο και συνεργάτη του σημερινού δασκάλου.

Εξάλλου η εκπαίδευση ποτέ δεν είχε ανάγκη από επίβλεψη αφ' υψηλού και άσκηση εξουσίας, αλλά από διείσδυση στα βαθιά προβλήματά της που δεν την αφήνουν να κάνει γρήγορα βήματα προς τα εμπρός.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνέβαλαν στον εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής. Βοήθησαν να συνδεθεί το σχολείο με την κοινωνία με τις πολλαπλές δραστηριότητες που ανέπτυξαν.

Δεν περιόρισαν το έργο τους σε απλές επισκέψεις στα σχολεία. Η παιδεία μας δε χρειάζεται "*μηχανικούς*" για επιθεώρηση των σχολικών τάξεων. Χρειάζεται αληθινούς παιδαγωγούς που θα ενσκήψουν πάνω στα πραγματικά προβλήματα κάθε σχολικής τάξης.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πέτυχαν, όπως οι ίδιοι σήμερα υποστηρίζουν, να ενδυναμώσουν το δημιουργικό ρόλο του δασκάλου και να καθοδηγήσουν το μεταρρυθμιστικό έργο του σχολείου που στοχεύει σήμερα να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για δημιουργική εργασία και αποτελεσματική μάθηση.

Πέρα όμως από αυτές τις κρίσεις ποια είναι η στάση των δασκάλων απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου; Τον αποδέχονται ή αντιμετωπίζουν με δισταγμό την εμφάνισή του στα σχολεία;

Τέτοιου είδους ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε με τούτη την ερευνητική εργασία.

Μεθοδολογία Έρευνας

(Επιλογή Δείγματος, Μέσα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων, Ερμηνεία Ευρημάτων)

Ο τρόπος επιλογής των υποκειμένων ήταν η *απλή τυχαία δειγματοληψία*. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 100 δάσκαλοι και δασκάλες από: τη ΣΕΛΔΕ Πατρών και τέσσερα δημόσια Δημοτικά Σχολεία των Πατρών (3°, 10ο, 16°, 48°).

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το *ερωτηματολόγιο*. Οι ερωτήσεις που συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο ήταν *κλειστού και ανοικτού τύπου*.

Σύμφωνα με τις μεταβλητές καθορίστηκε και το αντίστοιχο είδος μέτρησης αυτών.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη στατιστική μέθοδο ανάλυσης ***SPSS***.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήσαμε το **φύλο** και την **ηλικιακή ομάδα** στην οποία ανήκε ο δάσκαλος (ηλικιακή ομάδα 25-35, 35-50, 50 και άνω).

Ακολουθεί η *ερμηνεία* των ευρημάτων της έρευνας.

1. Ερμηνεία ευρημάτων **κατά φύλο**

Οι γυναίκες δασκάλες θεωρούν κατά 50% ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο έργο που προσέφερε ο Επιθεωρητής και σε αυτό που προσφέρει ο Σχολικός Σύμβουλος, ενώ το υπόλοιπο 50% θεωρεί ότι η διαφορά είναι μικρή.

Όσον αφορά στους άνδρες δασκάλους, τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα εφόσον το 77,8% θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου.

Το 18,5% των ανδρών δασκάλων απαντά ότι δεν είχε καμία βοήθεια από το Σχολικό Σύμβουλο ενώ στην ίδια ερώτηση οι γυναίκες απαντούν με την ίδια απάντηση με ποσοστό 35%.

Οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο διστακτικές μπροστά στο θεσμό σε αντίθεση με τους άνδρες, των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό αποδέχεται το θεσμό.

Όσον αφορά στην ερώτηση 5 για το αν θα τα κατάφερναν καλύτερα χωρίς την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου, το 60% του **συνόλου** των δασκάλων απαντά αρνητικά, το 37,8% εμφανίζεται αναποφάσιστο και το 2,2% απαντά καταφατικά.

Πιο συγκεκριμένα: στις γυναίκες δασκάλες το 55,6% εμφανίζεται αναποφάσιστο, ενώ το 44,4 απαντά αρνητικά. Στους άνδρες δασκάλους το 70,4% απαντά αρνητικά και το 25,9% δε γνωρίζει αν θα τα κατάφερνε.

Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν ότι οι γυναίκες αμφιβάλλουν για τις δυνάμεις τους και πιθανόν για τις γνώσεις τους. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι χρειάζονται την υποστήριξη του Σχολικού Συμβούλου, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη θέση τους, με την οποία αρνιόνταν τη θετική συνεισφορά του Σχολικού Συμβούλου.

Από το **σύνολο** των υποκειμένων (ερώτηση 6) το 73,9% θεωρεί το Σχολικό Σύμβουλο πιο κοντά του σε σχέση με τον Επιθεωρητή. Επίσης το 85% νιώθει ευχάριστα με την επίσκεψη του Συμβούλου, ενώ το 26,1% νιώθει αμήχανα (αδιάφορα).

Το 48% του **συνόλου** των ερωτηθέντων δασκάλων απάντησε ότι δεν έχει σκεφτεί ποτέ πως ο Σχολικός Σύμβουλος έρχεται μόνο για να κρίνει - αξιολογήσει το έργο τους. Το 27% δέχεται ότι το έχει σκεφτεί τουλάχιστον μία φορά. Ειδικά στους άνδρες το ποσοστό της αρνητικής απάντησης ήταν 53,6% ενώ στις γυναίκες ήταν 40%.

Δηλαδή σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι δάσκαλοι έχουν εξοικειωθεί με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Παρατηρούμε ότι και οι άνδρες και οι γυναίκες θεωρούν θετικό το ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δεν ασχολείται με διοικητικές αρμοδιότητες, πράγμα που θα αποβαίνει εις βάρος της συμβουλευτικής παρουσίας στο σχολείο.

Το 56,3 % του **συνόλου** των υποκειμένων θεωρούν ότι μεγαλύτερος αριθμός Σχολικών Συμβούλων να συνέβαλε στην έγκαιρη και σωστή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Όσον αφορά τώρα στις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας στην ερώτηση που αφορά το πρόσωπο που θα επιθυμούσε κάθε δάσκαλος να κάνει την αξιολόγηση, έχουμε τα εξής **συνολικά** δεδομένα:

Το 38,2% επιθυμεί την ευθύνη της αξιολόγηση να την έχει το ΠΥΣΔΕ,

Το 17,7% επιθυμεί το Σχολικό Σύμβουλο και

Μόλις το 11,8% προτιμά το διευθυντή του σχολείου.

2. Ερμηνεία ευρημάτων **κατά ηλικιακή ομάδα**

Το 68,4% των υποκειμένων που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 25-35 δέχεται ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο Σχολικό Σύμβουλο και τον Επιθεωρητή, ενώ το 31,6% πιστεύει πως είναι μικρή.

Η ηλικιακή ομάδα 25-35 στην ερώτηση "αν θα τα κατάφερνε καλύτερα χωρίς την υποστήριξη του Σχολικού Συμβούλου" απαντά κατά το 61,1% αρνητικά. Η επόμενη

ηλικιακή ομάδα (35-50) απαντά επίσης αρνητικά με ποσοστό 59,3%. Η διαφορά των δύο ποσοστών ίσως να εξηγείται ως εξής:

Οι νέοι δάσκαλοι ίσως φοβούνται να στηριχθούν στις δυνάμεις τους και να πάρουν πρωτοβουλίες στη σχολική διαδικασία με αποτέλεσμα να εμφανίζονται πιο δεκτικοί απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Όσον αφορά το φορέα που θα προτιμούσαν να τους αξιολογεί, η ομάδα των 25-35 ετών προτιμά κατά 54,5% το ΠΥΣΔΕ, ενώ οι υπόλοιποι 35-50 προτιμούν κάποιο άλλο φορέα κατά 37,5%, το ΠΥΣΔΕ κατά 29,2%, το 12,5% το διευθυντή του σχολείου.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας βρέθηκε ότι εμφανίζεται ως θετική η προσφορά του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Οι δάσκαλοι αισθάνονται άνετα όταν τους επισκέπτεται ένας Σχολικός Σύμβουλος και δεν τον θεωρούν αξιολογητή της διδασκαλίας τους. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αρκούνται στην άσκηση των παιδευτικών τους καθηκόντων και όχι σε διοικητικές αρμοδιότητες που θα τους έκαναν περισσότερο γραφειοκράτες και "ηγεμονίσκους". Κάποιοι δάσκαλοι θεωρούν ότι η μόρφωση των Σχολικών Συμβούλων είναι ελλιπής και χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση και διαρκή ενημέρωση.

Αν και ο Επιθεωρητής έχει καταργηθεί, στις συνειδήσεις αρκετών δασκάλων εμμένει η άποψη ότι επιτελούν το ίδιο έργο οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Έχοντας τη φήμη της ισχυρής εξουσίας επί τόσα χρόνια οι Επιθεωρητές κέρδισαν το φόβο και την απέχθεια από τους νεότερους δασκάλους που δεν πρόλαβαν να τους γνωρίσουν.

Ο εκπαιδευτικός χώρος έχει ανάγκη να στελεχωθεί από άτομα ικανά και επιστημονικώς καταρτισμένα, που θα έχουν ως κύριο στόχο τους την αναβάθμιση και βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Άλλωστε ο χώρος αυτός δεν μπορεί να εξομοιωθεί με οποιονδήποτε άλλο χώρο του δημοσίου όπου οι συνθήκες είναι τελείως διαφορετικές.

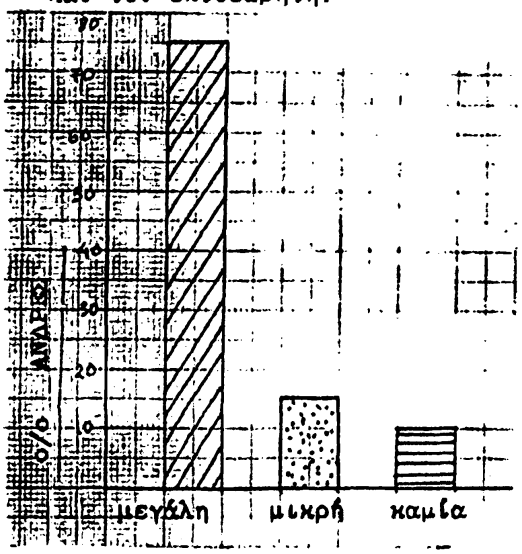
"Ο εκπαιδευτικός έχει να εκπαιδεύσει ανθρώπους,
να διαμορφώσει συνειδήσεις, συμπεριφορές και στάσεις ζωής.
Δεν είναι ο υπάλληλος γραφείου
που τον επιλέγουμε με εξετάσεις
για να κάνει εργασία άσχετη με τις σπουδές του".

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

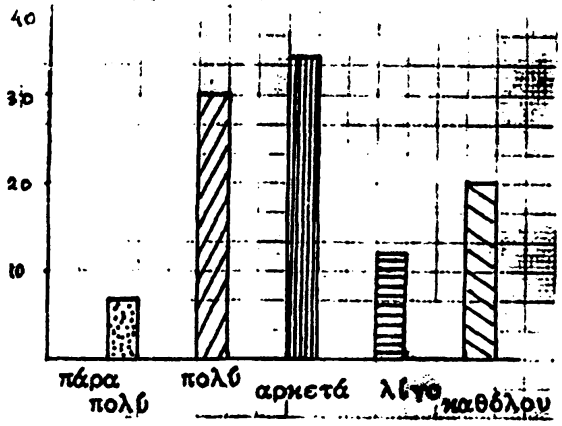
Πίνακας 1

_Α_Ν_Δ_Ρ_Ε_Σ_

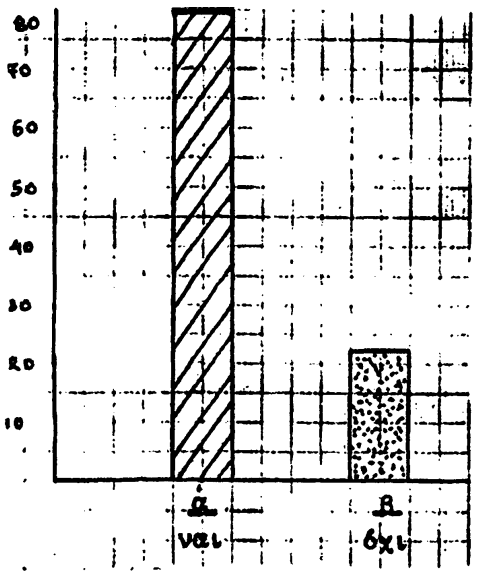
Διαφορά ανάμεσα στον Σ.Σ. και τον επιθεωρητή:



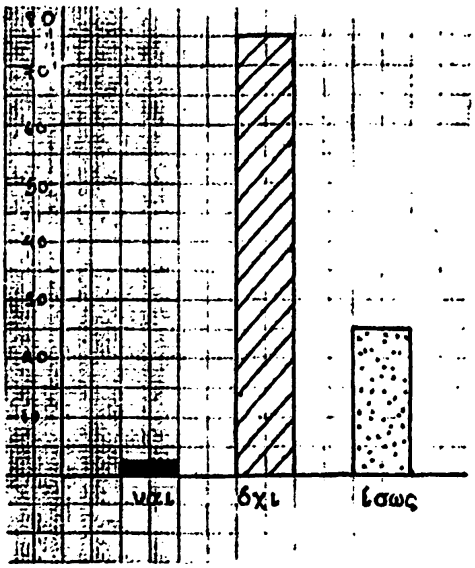
Πόσο τους έχει βοηθήσει ο Σ.Σ. στο έργο τους;



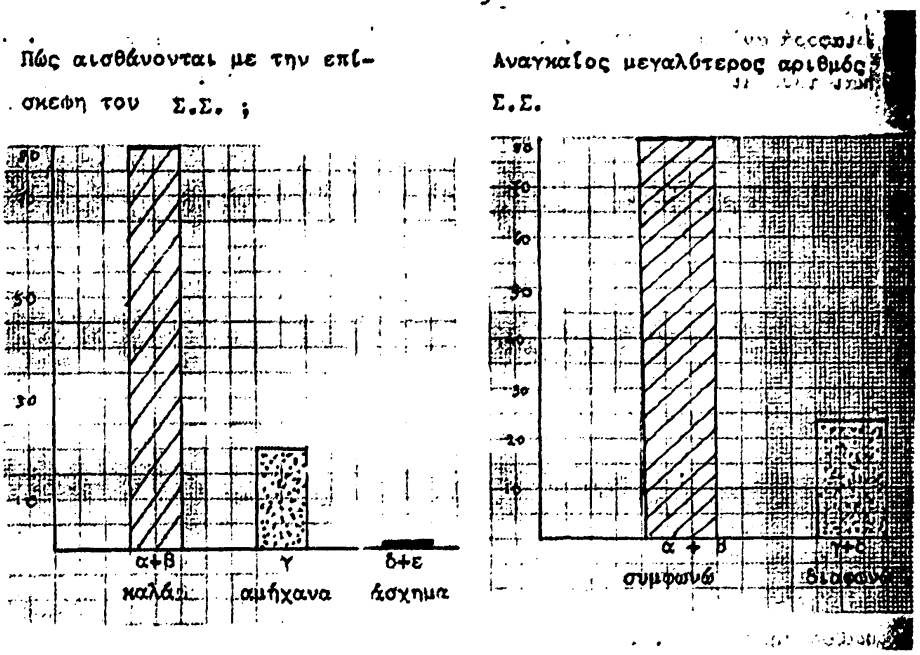
Νιώθουν πιο κοντά τους τον Σ.Σ. απ'ότι τον επιθεωρητή;



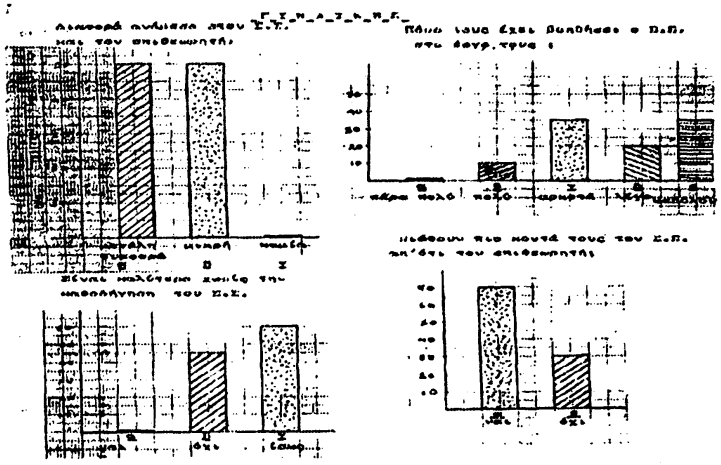
Είναι καλύτερα χωρίς την καθοδήγηση του Σ.Σ.



Πίνακας 2

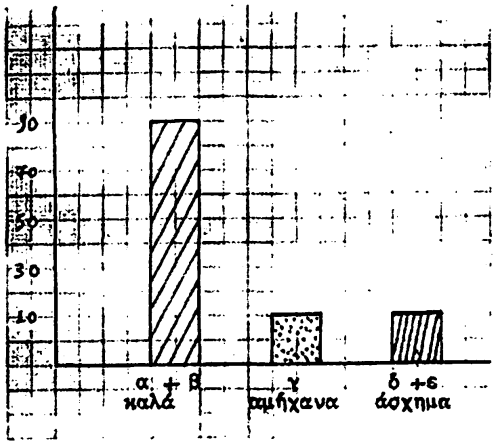


Πίνακας 3

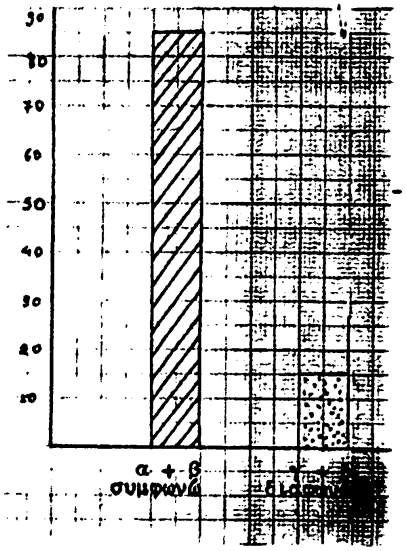


Πίνακας 4

Πώς αισθάνονται με την επίσκεψη του Σ.Σ.;



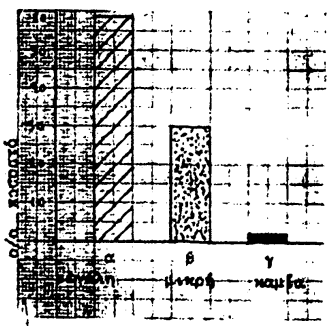
Αναγκαίος μεγαλύτερος αριθμός Σ.Σ.



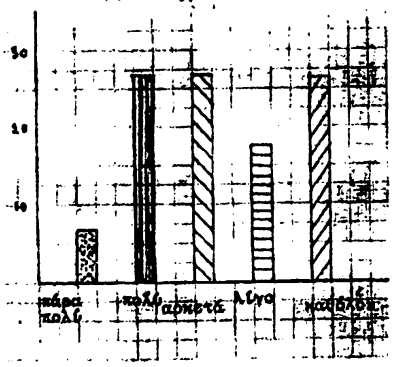
Πίνακας 5

ΒΑΙΚΙΑ 25 - 35

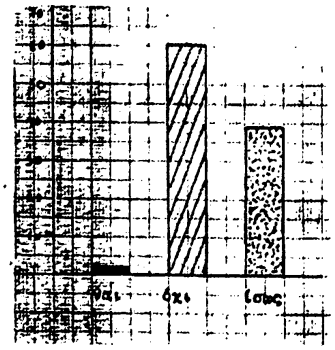
Διαφορά ανάμεσα στον Σ.Σ. και τον επιθεωρητή:



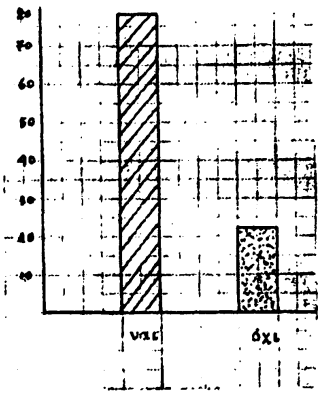
Πόσο τους έχει βοηθήσει στο έργο τους;



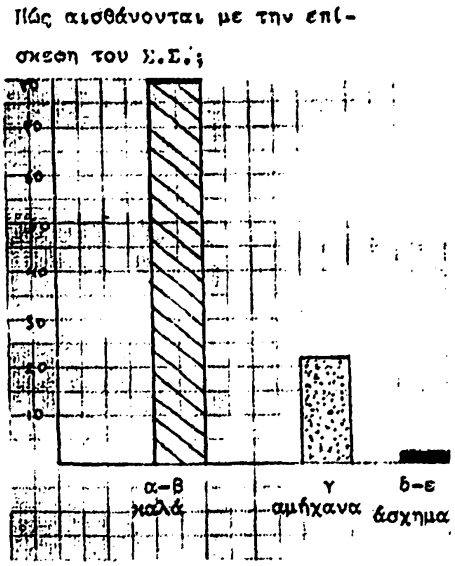
Είναι καλύτερα χωρίς την καθοδήγηση του Σ.Σ.

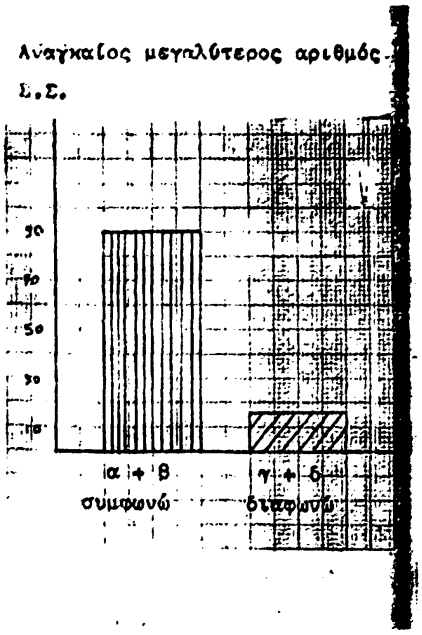


Νιώθουν πιο κοντά τους τον Σ.Σ. απ'ότι τον επιθεωρητή;

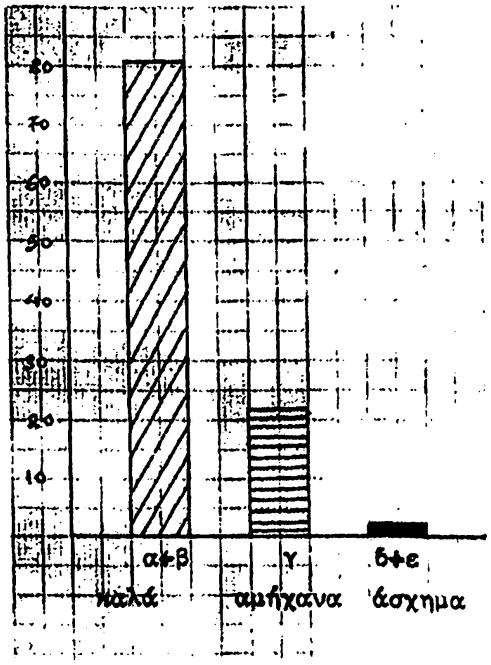


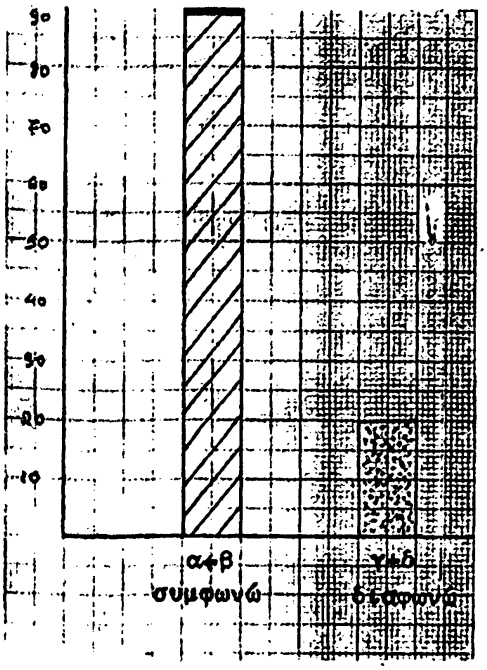
Πίνακας 6



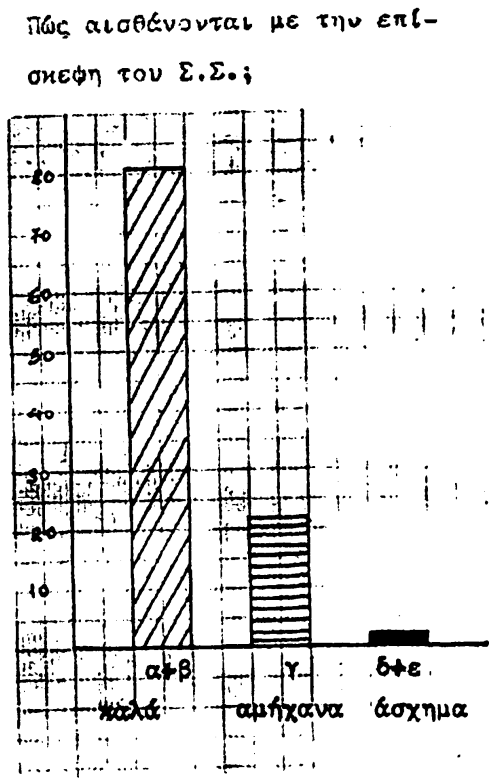


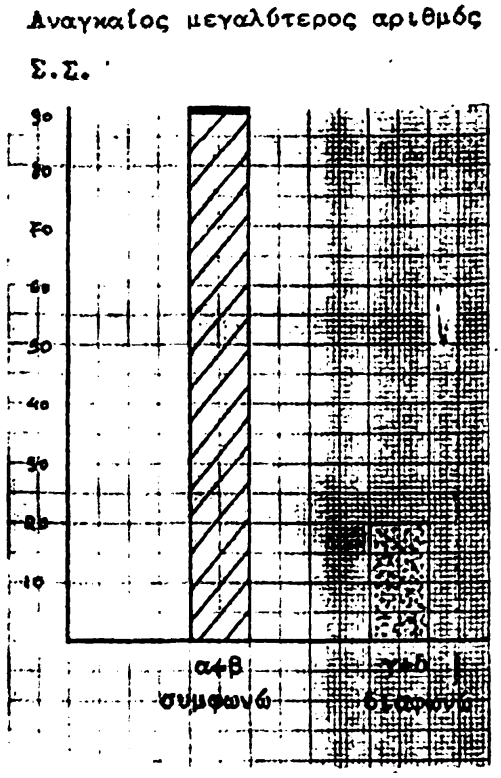
Πίνακας 7





Πίνακας 8





Βιβλιογραφία

Λέφας, Χρ. (1942). Ιστορία της εκπαιδεύσεως ΟΕΣΒ, Αθήνα.

Μπαλάσκας, Κ. (1989). Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (1987). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (1986). Παιδαγωγικοί και Κοινωνιολογικοί προβληματισμοί, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (9-12-1990). Να μην καταργηθεί η επετηρίδα των εκπαιδευτικών, Ημέρα (εφημερίδα).

Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου, Γ. (1995). Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου, Γ. (1991). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα.

Τερζής, Ν. (1988). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα - Πράγματα και πρόσωπα, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Φουκό, Μισέλ (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας, Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα.

Φράγκου, Χρ. (1986). Επίκαιρα θέματα παιδείας, Gutenberg, Αθήνα.

Anweiler, Kuebart, Liegle, Schafer, Sussmuth (1987). Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Fontana, David (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, Σαββάλας, Αθήνα.

Husen, Torsten. (1991). Η αμφισβήτηση του σχολείου, Προτάσεις, Αθήνα.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων

Ανδρέας Μπρούζος, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε κοινωνίας. Ένα από τα ζητήματα στα οποία φαίνεται να επικρατεί ταύτιση απόψεων είναι πως κάθε προσπάθεια για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει κυρίως να εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητα και την ψυχική και κοινωνική ευημερία του.

Τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα εστιάζεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κ.ά. Ωστόσο, το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησής του δεν έχει εξεταστεί διεξοδικά. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμα τους ή από εξωγενείς παράγοντες που συναρτώνται με τις συνθήκες απασχόλησης στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον. Τα ευρήματά της έδειξαν ότι οι ενδογενείς παράγοντες συντελούν στην άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης, αντίθετα με τους εξωγενείς οι οποίοι προκαλούν δυσαρέσκεια και απογοήτευση.

Α. Εισαγωγικά

1. Η σημασία της εργασίας

Ο Marx έχει αναφερθεί διεξοδικά στις αρνητικές επιπτώσεις της τυποποιημένης εργασίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Ωστόσο, η εργασία επιδρά και ευεργετικά στον άνθρωπο. Ειδικότερα, ο Maslow (1981) και ο Frankl (1979) θεωρούν την εργασία ως μέσο προώθησης της αυτοπραγμάτωσης, μέσο που προσδίδει νόημα στη ζωή. Σύμφωνα μ' αυτούς, η εργασία μπορεί να αποτελέσει σταθεροποιητικό στοιχείο στη ζωή του ατόμου, εφόσον οι συνθήκες της είναι κατάλληλες για να ικανοποιήσουν τις βασικές του ανάγκες. Η κατάλληλη αμοιβή, για παράδειγμα, δημιουργεί τις υλικές προϋποθέσεις για την κάλυψη βιολογικών αναγκών και της ανάγκης για ασφάλεια. Επιπλέον, στο χώρο εργασίας προσφέρεται η δυνατότητα για σύναψη κοινωνικών σχέσεων, για την περαιτέρω ανάπτυξη των κλίσεων και ιδιαίτερων ικανοτήτων του ατόμου, καθώς και για την αξιοποίηση του δημιουργικού του δυναμικού. Εκτός τούτου, η επιτυχής διεκπεραίωση των επαγγελματικών καθηκόντων, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και προωθεί το κοινωνικό κύρος. Η ημέρα αποκτά δομή, ενώ μεσω της εργασίας αποσπάται η προσοχή του ατόμου από προσωπικής φύσης προβλήματα.

Η σημασία που δίνεται στην εργασία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλλαγή των αξιών γύρω από αυτήν. Οι περισσότεροι άνθρωποι εξακολουθούν να θεωρούν την εργασία ως σημαντικό μέρος της ζωής τους. Για έναν αυξανόμενο αριθμό ατόμων, ωστόσο, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στις συνολικές δραστηριότητες της ζωής, στις οποίες περιλαμβάνονται εκτός από την έμμισθη απασχόληση, οι καλές οικογενειακές σχέσεις, οι φιλίες, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, ο ελεύθερος χρόνος κ.ά. (Freedmann 1978: 14, στην Barth 1992: 56). Ένας επίσης αυξανόμενος αριθμός ατόμων επιζητεί, λόγω της αποδυνάμωσης των οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών και της παρεπόμενης αποξένωσης, την άντληση προσωπικής ικανοποίησης από το επάγγελμα (Farber 1983 στην Barth 1992: 56).

Στην εργασία αυτή, μετά την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου επαγγελματική ικανοποίηση, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι διαστασεις και μορφές της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων μιας έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση – Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η διερεύνηση ενός θέματος ή φαινομένου προϋποθέτει το σαφή ορισμό των εννοιών που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του. Στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Δημητρόπουλος 1998: 24· Barth 1992: 57· Bachmann 1999: 21). Η Barth (1992: 57) μελετώντας ορισμούς που δίνονται στη σχετική βιβλιογραφία, ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως στάση (Bruggemann 1974· Merz 1979) ή συναισθηματική κατάσταση (Brown et al. 1966) και ως κίνητρο (Herzberg et al. 1957 &1959· Neuberger 1974).

Σύμφωνα με τον Rudow (1994), τα τελευταία χρόνια υπερισχύει η άποψη που θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της στάσης του εργαζομένου απέναντι στις συνθήκες εργασίας. Παραπέμπει χαρακτηριστικά στη θέση της Bruggemann (1975: 150), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση ισοδυναμεί με την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι συνθήκες εργασίας ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες, επιθυμίες και προσδοκίες του εργαζομένου. Η Bruggemann τοποθετεί κατ' αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική ικανοποίηση σ' ένα συνεχές, του οποίου ο ένας πόλος είναι η "ικανοποίηση" και ο άλλος η "δυσαρέσκεια".

Ο Herzberg και οι συνεργάτες του (1959) καθώς και ο Neuberger (1974) ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως κίνητρο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, θεμελιώδης συντελεστής της ικανοποίησης είναι οι βασικές ανάγκες του ατόμου. Όταν αυτές ικανοποιούνται, ο εργαζόμενος βιώνει υψηλό βαθμό ικανοποίησης και ψυχική ευεξία. Αντίθετα, όταν αυτές δεν καλύπτονται ή καλύπτονται μερικώς, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μειωμένη και κατά συνέπεια η ψυχική υγεία του εργαζομένου επηρεάζεται αρνητικά.

Η θεωρία των δύο παραγόντων (Herzberg et al. 1959) εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση συνολικά και την ερμηνεύει ως αποτέλεσμα δύο διακριτών ομάδων παραγόντων. Η πρώτη ομάδα, ενδογενείς παράγοντες, αφορά την "ικανοποίηση - μη ικανο-

ποίηση" από το επάγγελμα, ενώ η δεύτερη, εξωγενείς παράγοντες, τη "δυσαρέσκεια/ απογοήτευση - μη ικανοποίηση" από αυτό.

Ειδικότερα, οι ενδογενείς παράγοντες (που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας) συμβάλλουν άμεσα στην άντληση ικανοποίησης από αυτή. Ωστόσο, η απουσία τους δεν προκαλεί δυσαρέσκεια. Βασικοί ενδογενείς παράγοντες είναι η απόδοση, η αναγνώριση, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (ευθύνη), η ανέλιξη, η ίδια η εργασία, η δυνατότητα εκδίπλωσης των ικανοτήτων κ.ά. Στη θετική τους διάσταση, κινητοποιούν τον εργαζόμενο προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης και της αυτοπραγμάτωσης. Η αυτοπραγμάτωση απότελεί κατά τον Herzberg (1959) τον ύστατο στοχο της εργασίας.

Οι εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας, δε συμβάλλουν άμεσα στην άντληση ικανοποίησης. Αποτρέπουν όμως -στη θετική τους διάσταση- την εκδήλωση δυσαρέσκειας. Οι βασικότεροι εξωγενείς παράγοντες είναι οι αποδοχές, οι σχέσεις με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους, το κοινωνικό κύρος, οι συνθήκες εργασίας, η ασφάλεια στο χώρο εργασίας κ.ά. Λόγω της προστατευτικής τους λειτουργίας ο Herzberg (1959· Gawel 1997) τους ονομάζει "παράγοντες υγιεινής".

Ο Herzberg εντοπίζει επίσης δύο βασικές κατηγορίες κινήτρων στο άτομο: (1) κίνητρα ανάπτυξης και (2) κίνητρα αποφυγής. Οι ενδογενείς παράγοντες συνδέονται με τα πρώτα (κίνητρα ανάπτυξης), ενώ οι εξωγενείς με τα δεύτερα (κίνητρα αποφυγής). Αναφερόμενος στην ψυχική υγεία, επισημαίνει ότι τα κίνητρα αποφυγής χαρακτηρίζουν τους ψυχικά ασθενείς, ενώ η συμπεριφορά των ψυχικά υγιών ατόμων κατευθύνεται από κίνητρα ανάπτυξης.

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις μπορούμε να ορίσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση ως στάση απέναντι στις συνθήκες εργασίας, ως συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από αυτές και ως κίνητρο ικανοποίησης αναγκών. Σε κάθε περίπτωση, η ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική δραστηριοποίηση του εργαζομένου.

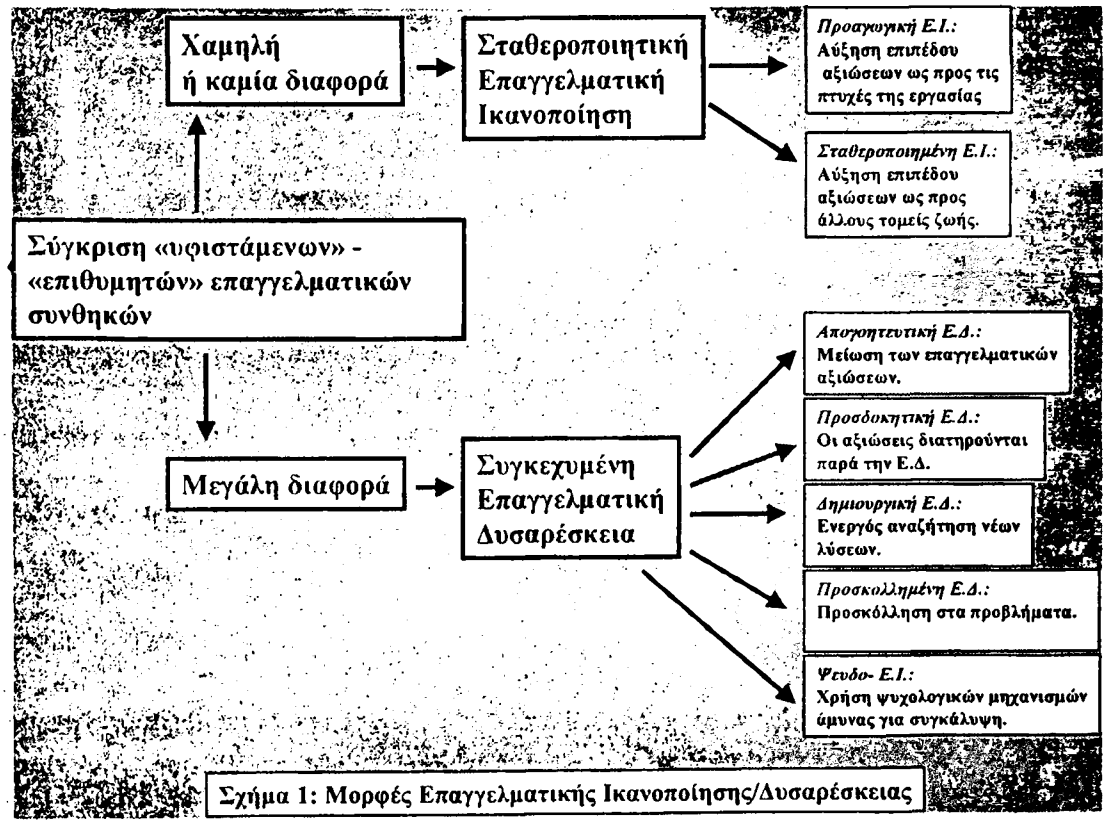
3. Διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται στη *γενική* και στην ικανοποίηση από *επιμέρους διαστάσεις της εργασίας*. Η γενική αναφέρεται στη συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης που αντλεί ένα άτομο από την εργασία και το επάγγελμά του. Περιγράφει τα γενικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα του επαγγέλματος, χωρίς όμως να διεισδύει στις επιμέρους πτυχές του. Όπως προκύπτει όμως από τις σχετικές εμπειρικές μελέτες (βλ. Merz 1979), η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να χαρακτηρισθεί και ως κατασκευή επιμέρους διαστάσεων. Για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τέτοιες διαστάσεις είναι ο βαθμός δραστηριοποίησης στο σχολείο, ο εξοπλισμός του σχολείου, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, η συνεργασία με τους γονείς, το κοινωνικό κύρος κ.ά.

4. Μορφές επαγγελματικής ικανοποίησης – δυσαρέσκειας

Η Bruggemann (1974) περιγράφει ένα μοντέλο το οποίο επιτρέπει τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση των ποικίλων μορφών επαγγελματικής ικανοποίησης (βλ. Σχήμα 1). Σύμφωνα μ' αυτό η ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης των "υφιστάμενων" και των "επιθυμητών" επαγγελματικών συνθηκών. Όταν η διαφορά μεταξύ των δύο είναι μικρή έως ανύπαρκτη, προκύπτει *σταθεροποιητική* επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, όταν η διαφορά είναι μεγάλη, το αποτέλεσμα είναι *συγκεχυμένη* επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Η σταθεροποιητική επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται: (1) στην *προαγωγική* και (2) την *σταθεροποιημένη*. Στην πρώτη περίπτωση, την προαγωγική ικανοποίηση, το επίπεδο αξιώσεων ως προς τις διάφορες πτυχές του επαγγέλματος αυξάνεται, ενώ στη δεύτερη, τη σταθεροποιημένη ικανοποίηση, παραμένει σταθερό με παράλληλη αύξηση των απαιτήσεων σ' άλλους τομείς της ζωής. Από την άλλη πλευρά, η συγκεχυμένη επαγγελματική δυσαρέσκεια οδηγεί σε δύο διαφορετικές αντιδράσεις: (1) Μείωση των επαγγελματικών προσδοκιών (*απογοητευτική δυσαρέσκεια*) ή διατήρηση των προσδοκιών παρά την απογοήτευση (*προσδοκητική δυσαρέσκεια*). Η προσδοκητική δυσαρέσκεια μπορεί επίσης να πάρει 3 μορφές δράσης. Πρώτον, ενεργό αναζήτηση νέων λύσεων (*δημιουργική επαγγελματική δυσαρέσκεια*). Δεύτερο, προσκόλληση στα προβλήματα, όταν το άτομο δεν επιδιώκει με άλλους τρόπους την επίλυση του προβλήματος (*προσκολλημένη επαγγελματική δυσαρέσκεια*). Και τρίτο, χρήση ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας για την συγκάλυψη του προβλήματος (*ψευδο-επαγγελματική ικανοποίηση*).

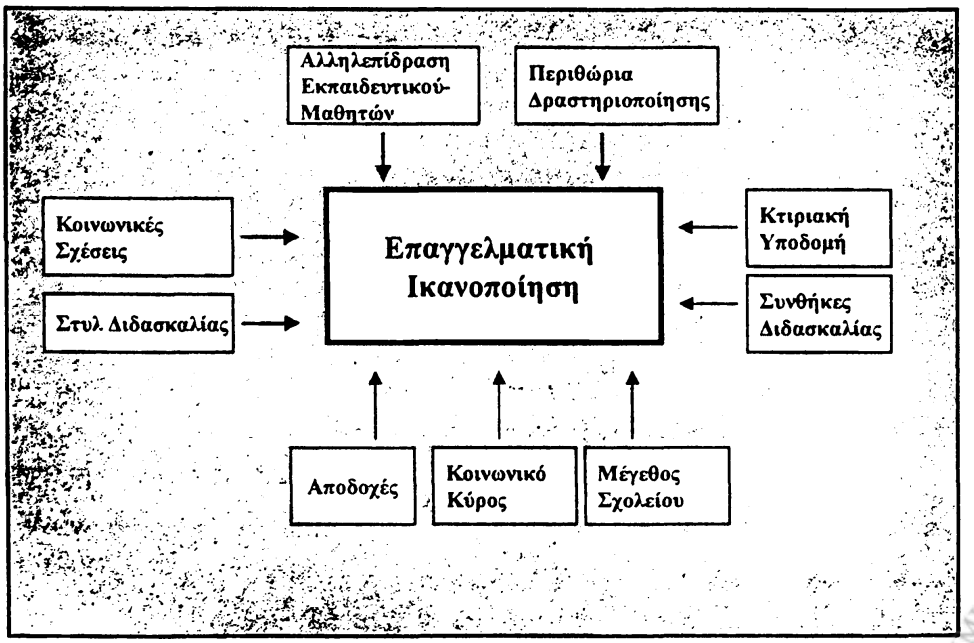


Σχήμα 1: Μορφές Επαγγελματικής Ικανοποίησης/Δυσαρέσκειας

5. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης / δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού απαιτεί συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης / δυσαρέσκειας που προέρχονται από διάφορες πτυχές του επαγγέλματος (βλ. Σχήμα 2). Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες (Merz 1979· Rudow 1988· Urban 1992), βασικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση είναι η ελευθερία του εκπαιδευτικού να επιλέγει τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Rudow, 1994). Η σχέση του εκπαιδευτικού με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, καθώς και οι σχέσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται να συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας από τη διεύθυνση επηρεάζει και τις σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων (Rudow 1994). Όσο πιο αυταρχικός είναι ο τρόπος διοίκησης, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να εκδηλωθούν εντάσεις ή συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η κτιριακή υποδομή και οι συνθήκες διδασκαλίας αποτελούν περαιτέρω παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Η κτιριακή υποδομή αφορά τους χώρους και το μέγεθος του σχολείου, ενώ οι συνθήκες διδασκαλίας την επιστημονική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, καθώς και το επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας. Τέλος, οι αποδοχές, το κοινωνικό κύρος και οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης ασκούν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση.

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, θεμελιώδους σημασίας για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η στάση τους απέναντι στο επάγγελμα που ασκούν και ο παιδαγωγικός τους προσανατολισμός. Δηλαδή, αν θεωρούν το διδακτικό τους έργο λειτούργημα ή επάγγελμα, αν επίσης αναγνωρίζουν το ρόλο τους ως παιδαγωγού ή ειδικού επιστήμονα (Rudow 1994: 160).



Σχήμα 2: Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών

Β. Η έρευνα

1. Στόχος της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε κοινωνίας. Ένα από τα ζητήματα στα οποία φαίνεται να επικρατεί ταύτιση απόψεων είναι πως η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει κυρίως να εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ικανοποίησή τους αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός ικανοποίησης κάθε εργαζομένου συνδέεται άμεσα με την αποδοτικότητα και την ψυχική και κοινωνική ευημερία του.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κ.ά. (Αγγέλης 1987· Βάμβουκας 1982· Δημητριάδου 1982· Κυριακίδης 1976· Κωνσταντίνου 2001· Παπαναούμ-Τζήκα, 1984· Πυργιωτάκης 1992· Ξωχέλλης 1984). Ωστόσο, το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, πέραν κάποιων μεμονωμένων προσπαθειών (βλ. Αλεξόπουλος 1990α & 1990β· Δημητρόπουλος 1998· Κάντας 1992· Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001) δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά και ειδικότερα από τις επιμέρους διαστάσεις του. Οι επιμέρους διαστάσεις της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν, ήταν:

- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές.
- Η ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους (διευθυντή, σύμβουλο εκπαίδευσης, προϊστάμενο εκπαίδευσης, διευθυντή εκπαίδευσης).
- Η ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.
- Η ικανοποίηση από τη θεσμική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.
- Η ικανοποίηση από τις αποδοχές και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.
- Η σχέση των παραπάνω με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας τους, την οργανικότητα του σχολείο που υπηρετούν και τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό.

2. Μέθοδος

2.1 Συλλογή δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε δασκάλους που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Λευκάδα και Κέρκυρα) και της Αττικής. Από τους 337 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 51,9% (N=175) ήταν άνδρες και το 48,1% (N=162) γυναίκες. Το 13,6% (N=46) υπηρετούσε σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια έως 5/θέσια) και το 86,1% (N=290) σε πολυθέσια (6/θέσια και άνω). Η σύνθεση του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας είναι η εξής: το 10,1% "0 ως 5 έτη", το 47,2% "6 ως 15 έτη", το 24,6% "16

ως 25" έτη και το 17,5% "26 έτη και άνω". Ένα ποσοστό 0,6% δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό.

2.2 Οι μεταβλητές της έρευνας

Ο γενικός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από διάφορους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες του επαγγέλματος. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (*πολύ δυσαρεστημένος έως πολύ ευχαριστημένος*). Οι προτάσεις που αναφέρονται στην ικανοποίηση από τους μαθητές (συνεργασία, αντιμετώπιση προβλημάτων, πρόοδο), από τους συναδέλφους (γενική ικανοποίηση, συνεργασία) και τους προϊσταμένους (διευθυντή, προϊστάμενο εκπ/σης, διευθυντή εκπ/σης, σύμβουλο εκπ/σης) συμπτύχθηκαν σε τρεις νέες μεταβλητές.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν καθώς και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός τους. Για τη μέτρηση της τελευταίας ανεξάρτητης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε η σχετική κλίμακα των Cloetta & Hohner (1976). Στην κλίμακα αυτή, περιλαμβάνεται υπο-κλίμακα παιδαγωγικού προσανατολισμού, η οποία αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο ως λειτούργημα ή ως επάγγελμα. Από τις 14 προτάσεις οι 8 είναι θετικά διατυπωμένες και οι 6 αρνητικά. Αφού εξετάστηκε η αξιοπιστία της κλίμακας και διαπιστώθηκε η σχετικά υψηλή εσωτερική συνοχή της (συντελεστής αξιοπιστίας α=0,73), οι προτάσεις της συμπτύχθηκαν σε μία νέα ανεξάρτητη μεταβλητή.

2.3 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 10.0 και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Για να ελεγχθεί η διαφορά που παρατηρήθηκε στο μέσο όρο ως προς την ικανοποίηση των υποκειμένων από διάφορες πτυχές του επαγγέλματος σε σχέση με το φύλο και την οργανικότητα του σχολείου χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξαρτήτων ζευγών, ενώ η σύγκριση των μέσων όρων της εν λόγω ικανοποίησης σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας έγινε με την απλή ανάλυση διακύμανσης (One-Way Anova). Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των δασκάλων ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης R Spearman.

Η στατιστική ανάλυση ολοκληρώθηκε με ένα μοντέλο διαδρομών (path analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από επάγγελμα και τη ζωή (οι δύο μεταβλητές συμπτύχθηκαν σε μία νέα) και ανεξάρτητες μεταβλητές, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (μεταβλητές που δεν επηρεάζονται από τις άλλες μεταβλητές του μοντέλου). Στην ανάλυση διαδρομών χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις, πρώτα με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την επίδοση και τη βαθμολογία και στη συνέχεια «παλινδρομώντας» από τα αριστερά προς τα δεξιά κάθε ενδογενή μεταβλητή σε όλες τις εξωγενείς και τις ενδογενείς που προηγούνται. Οι

εξωγενείς, μη συνεχείς μεταβλητές μετατράπηκαν σε ψευδομεταβλητές (Dummy Variables).

3. Αποτελέσματα

3.1 Γενική επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση

Στο σχετικό ερώτημα αναφορικά με τη γενική επαγγελματική ικανοποίηση η οποία περιλαμβάνει τους παράγοντες που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο (διδακτικές υποχρεώσεις και δραστηριότητες, συνθήκες εργασίας, συναδέλφους, γονείς, προϊσταμένους, ώρες εργασίας, αποδοχές κ.ά.), οι δάσκαλοι δε δηλώνουν ούτε δυσαρεστημένοι ούτε ευχαριστημένοι (M=2,6, 1=πολύ δυσαρεστημένος 5=πολύ ευχαριστημένος, s= 0,98). Το φύλο των δασκάλων (t=0,818, df=331, p=0,414), τα έτη υπηρεσίας (F=0,757, df=3, p=0,519) και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός (r_s=0,128, p=0,05) δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και τη γενική επαγγελματική ικανοποίηση (F=5,472, p= 0,020). Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι (M=2,5) από τους συναδέλφους τους στα ολιγοθέσια (M=3,0).

Συνεκτιμώντας το επάγγελμα και τη συνολική οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κατάσταση (κατοικία, τιμές, υγεία, πολιτική κ.ά.), οι δάσκαλοι δε δηλώνουν ούτε ευχαριστημένοι ούτε δυσαρεστημένοι συνολικά με τη ζωή τους (M=2,9). Αυτή η ουδετερότητα δε διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο τους (t=0,565, df=332, p= 0,573), την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν (t=1,428, df=67,814, p=0,158), τα έτη υπηρεσίας (F=2,723, df=3, p=0,044) και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους (r_s=0,14, p=0,05).

3.2 Επιμέρους πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης

3.2.1 Ικανοποίηση από τους μαθητές

Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τους μαθητές (M=3,9, s=0,60). Το φύλο των εκπαιδευτικών (t=1,4, df=327, p=0,17) και η οργανικότητα του σχολείο που υπηρετούν (t=-1,64, df=326, p=0,101) δεν επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίησή τους από τους μαθητές. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας (F=5,85, p=0.001). Δάσκαλοι με περισσότερα από 26 έτη υπηρεσίας (M=4,2) είναι πιο ικανοποιημένοι από τους μαθητές σε σύγκριση με συναδέλφους τους που έχουν έως 5 έτη (M=3,8) και από "6 ως 15" έτη υπηρεσίας (M=3,9), ενώ η ομάδα εκπαιδευτικών με "16 ως 25" έτη υπηρεσίας (M=4,0) δε διαφοροποιείται σημαντικά από τις υπόλοιπες. Τέλος, δε διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση από τους μαθητές και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των δασκάλων (r_s=0,15, p=0.01).

3.2.2 Ικανοποίηση από τους συναδέλφους

Από τα ευρήματα προκύπτει επίσης ότι οι δάσκαλοι του δείγματος είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους (M=3,9, s=0,9). Οι άνδρες (M=4,0) δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τις γυναίκες (M=3,8, t=2,1, df=331,

p=0,038), ενώ η οργανικότητα του σχολείο που υπηρετούν δεν επηρεάζει σημαντικά τις απαντήσεις τους (p=0,419). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται επίσης ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας (F=11,781, p=0,000). Οι δάσκαλοι με "6 ως 15" έτη υπηρεσίας (M=3,7) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους, από ό,τι οι δάσκαλοι με "0 ως 5 έτη" (M=4,1), με "16 ως 25" έτη (M=4,2) και με "περισσότερα από 26" έτη υπηρεσίας (M=4,3). Τέλος, ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός των δασκάλων δε συσχετίζεται με την ικανοποίησή τους από τους συναδέλφους τους (r_s=0,09, p=0.102).

3.2.3 Ικανοποίηση από τους προϊσταμένους

Οι δάσκαλοι δηλώνουν σχετικά ικανοποιημένοι (M=3,8, s=0,86) από τους άμεσα προϊσταμένους (διευθυντή, προϊστάμενο εκπ/σης, διευθυντή εκπ/σης, σύμβουλο εκπ/σης). Το φύλο των εκπαιδευτικών (t=1,594, df=306, p=0,112) και η οργανικότητα του σχολείου (t=1,036, df=305, p=0,301) δε φαίνεται να επηρεάζουν την ικανοποίησή τους από τους προϊσταμένους. Ωστόσο, τα έτη υπηρεσίας συσχετίζονται και με αυτόν τον παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (F=6,568, df=3, p=0,000). Η ομάδα των δασκάλων που έχει από "6 ως 15" έτη υπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένη από τους προϊσταμένους (M=3,6) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έχουν "περισσότερα από 26" έτη υπηρεσίας (M=4,1). Αντίθετα, οι ομάδες "0 ως 5" έτη (M=3,9) και "16 ως 25" έτη υπηρεσίας δε διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες. Τέλος, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των δασκάλων δεν επηρεάζει σημαντικά ούτε αυτόν τον παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (r_s=0,13, p=0,05).

3.2.4 Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς

Η ανάλυση δείχνει επίσης ότι οι δάσκαλοι είναι αρκετά ικανοποιημένοι και από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους (M=3,8, s=0,9). Οι άνδρες δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι (M=3,9) από τη συνεργασία με τους γονείς σε σύγκριση με τις γυναίκες (M=3,6, t=2,7, df=331, p=0,007), ενώ η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν δε φαίνεται να επηρεάζει την εν λόγω μορφή ικανοποίησης (t=-0,282, df=330, p=0,778). Αντίθετα, διαφορές παρατηρούνται σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας (F=6,176, df=3, p=0,000). Δάσκαλοι με "περισσότερα από 26" έτη υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (M=4,1) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έχουν "0 ως 5" έτη (M=3,6) και "6 ως 15" έτη υπηρεσίας (M=3,6). Αντίθετα, η ομάδα των δασκάλων με "16 ως 25" έτη υπηρεσίας δε διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες (M= 3,6). Τέλος, μικρής έντασης συσχετισμός παρατηρείται ανάμεσα στον παιδαγωγικό προσανατολισμό των δασκάλων και την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία με τους γονείς (r_s=0,21, p=0,01).

3.2.5 Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας

Από τις συνθήκες εργασίας (κτιριακές εγκαταστάσεις, χώροι διδασκαλίας, θόρυβος, υλικοτεχνική υποδομή) οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι (M=2,9, s=1,0), ανεξάρτητα από το φύλο (t=0,532, df= 331, p=0,595) και την οργανικότητα του σχολείου (t=1,276, df= 330, p=0,203). Ωστόσο, ο παράγοντας «έτη υπηρεσίας» φαίνεται ότι επηρεάζει τις απαντήσεις των δασκάλων (F=4,225, df=3,

p=0,006). Οι ομάδες των δασκάλων με "0 ως 5" έτη (M=2,7), "6 ως 15" έτη (M=2,8) και "16 ως 25" έτη (M=3,0) είναι λιγότερο ικανοποιημένες από ό,τι η ομάδα με "περισσότερα από 26" έτη υπηρεσίας (M=3,3). Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των δασκάλων δε συσχετίζεται σημαντικά με την ικανοποίησή τους από τις συνθήκες εργασίας (r_s=0,14, p=0,05).

3.2.6 Ικανοποίηση από τη θεσμική οργάνωση του σχολείου

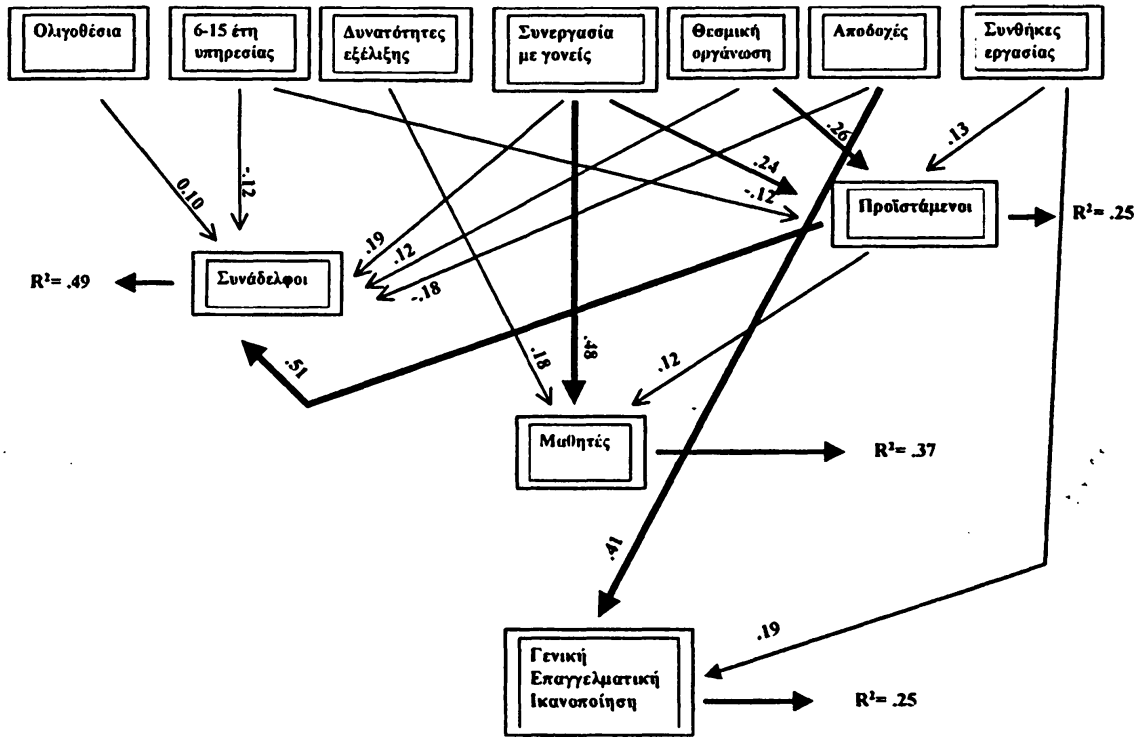
Όσον αφορά τη θεσμική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (μορφές αξιολόγησης του μαθητή, πειθαρχικά μέτρα, κανονισμοί κ.ά.) οι δάσκαλοι τείνουν να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι (M=3,0, s=0,9). Η εικόνα αυτή δε διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο (t=0,915, df=32, p=0,361) και την οργανικότητα του σχολείου (t=0,464, df=331, p=0,643). Ωστόσο, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν το επίπεδο ικανοποίησης των δασκάλων (F=7,832, df=3, p=0,000). Δάσκαλοι με "16 ως 25" έτη υπηρεσίας (M=3,2) και με "περισσότερα από 26" έτη υπηρεσίας (M=3,2) είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους που έχουν "0 ως 5" (M=2,9) και "6 ως 15" έτη υπηρεσίας (M=2,8). Τέλος, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των δασκάλων δε συσχετίζεται με την ικανοποίησή τους από τις συνθήκες εργασίας (r_s=0,085, p=0,132).

3.2.7 Ικανοποίηση από τις δυνατότητες εξέλιξης και τις αποδοχές

Οι δάσκαλοι του δείγματος δεν είναι ούτε ευχαριστημένοι ούτε δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες εξέλιξής τους (ευκαιρίες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης, δυνατότητες ανάληψης ανωτέρων ιεραρχικά θέσεων) (M=2,8, s=1,01). Οι παράγοντες φύλο (t=0,412, df=326, p=0,681), οργανικότητα του σχολείου (t=-0,270, df=325, p=0,778), έτη υπηρεσίας (F=2,430, df=3, p=0,065) και παιδαγωγικός προσανατολισμός (r_s=0,06, p=0,303) δεν επηρεάζουν σημαντικά τα αποτελέσματα.

Δυσαρέσκεια όμως παρατηρείται αναφορικά με την ικανοποίηση από τις αποδοχές (M=1,8, s=0,98). Το φύλο (t=0,114, df=328, p=0,909), η οργανικότητα του σχολείου (t=1,049, df=327, p=0,295), τα έτη υπηρεσίας (F=0,749, df=3, p=0,524) και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός (r_s=0,125, p=0,05) δε διαφοροποιούν τις απαντήσεις των δασκάλων.

3.3 Ανάλυση διαδρομών



Σχήμα 3: Ανάλυση διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη Γενική Επαγγελματική Ικανοποίηση

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει αν και κατά πόσο οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά και ειδικότερα από τις επιμέρους διαστάσεις του. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, ενώ οι δάσκαλοι του δείγματος είναι σχετικά ικανοποιημένοι από τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματος τους, διαφοροποιούνται στη συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης που αντλούν από το επάγγελμα και τη ζωή. Η παραπάνω αντίθεση κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί μέσω ενός μοντέλου ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική ικανοποίηση. Στο μοντέλο αυτό οι σημαντικοί εξωγενείς παράγοντες (μεταβλητές που δεν επηρεάζονται από άλλους παράγοντες) είναι η οργανικότητα του σχολείου, τα έτη υπηρεσίας, οι δυνατότητες εξέλιξης, η συνεργασία με τους γονείς, η θεσμική οργάνωση, οι συνθήκες εργασίας και οι αποδοχές, ενώ οι ενδογενείς, παρεμβαλλόμενες μεταβλητές, είναι η ικανοποίηση από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους γονείς. Όπως προκύπτει από τη σχετική ανάλυση, άμεση επίδραση στη συνολική ικανοποίηση από το επάγγελμα και τη ζωή ασκούν οι εξωγενείς παράγοντες «αποδοχές» και «συνθήκες εργασίας». Οι αποδοχές μάλιστα επηρεάζουν περισσότερο τη γενική επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων απ' ό,τι οι συνθήκες εργασίας. Οι ενδογενείς παράγοντες, αντίθετα, δεν ασκούν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων.

Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται ότι η ικανοποίηση από ενδογενείς παράγοντες δεν είναι ικανή να εμποδίσει την εκδήλωση δυσαρέσκειας.

Συμπεράσματα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Κατά συνέπεια τα ευρήματά της πρέπει να τα δεχτούμε με τους σχετικούς περιορισμούς. Ωστόσο διαφαίνεται μία τάση ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων, οι οποίοι φαίνεται να είναι σχετικά ικανοποιημένοι από επιμέρους πτυχές του επαγγέλματός τους. Παράλληλα όμως δηλώνουν μάλλον δυσαρεστημένοι από το επάγγελμα και τη ζωή τους γενικά. Η απάντηση στην αντίφαση αυτή μέσω της ανάλυσης διαδρομών επιβεβαιώνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις (Herzberg et. al 1959) που υποστηρίζουν ότι η αρνητική διάσταση των εξωγενών παραγόντων οδηγεί στην εκδήλωση επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Ωστόσο, το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών εξηγεί μόνο το 25% των παραγόντων που συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων και δε συμπεριλαμβάνει τους υπόλοιπους παράγοντες που ασκούν άμεσα ή έμμεσα επίδραση σ' αυτή. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή έρευνας που θα εξετάσει διεξοδικά το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αγγέλης, Λ. (1987). Απόψεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών για το Επάγγελμά τους, Τα Εκπαιδευτικά, 9, σελ. 103-110

Αλεξόπουλος, Δ. (1990α). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του Καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, Άγχος από την εργασία και Ικανοποίηση απ' αυτήν, Νέα Παιδεία 54, σελ. 67-93

Αλεξόπουλος, Δ. (1990β). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του Καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, Άγχος από την εργασία και Ικανοποίηση απ' αυτήν, Νέα Παιδεία 56, σελ. 58-85

Βάμβουκας, Μ. (1982). Κίνητρα του Διδασκαλικού επαγγέλματος, Έκδοση Ιδίου, Ηράκλειο

Δημητριάδου, Αικ. (1982). Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας Εκπαιδευτικός το Επάγγελμα του, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

Κάντας, Α. (1992). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών, Γλώσσα, παράρτημα 1 του περιοδικού Νέα Παιδεία, σελ. 30-43

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση στην Εκπαίδευση, Ψυχολογία 8 (1), σελ. 30-39

Κυριακίδης, Π. (1976). Η Σημερινή Κοινωνική Κατάσταση του Δασκάλου της Επαρχίας, Έκδοση Ιδίου, Ιωάννινα

Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2001). Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας, Gutenberg, Αθήνα

Ξωχέλλης, Π. (1984). Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Παπαναούμ-Τζήκα, Ζ. (1984). Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του από τη Σκοπιά των Μαθητών. Συμβολή στη Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

Ξένη

Bachmann, K. (1999). Lust oder Last: Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler

Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern, Hogrefe, Göttingen

Brown, J.H., Berrien, F.K. & Russel, D.L. (1966). Applied Psychology, New York

Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitzufriedenheit", Arbeit und Leistung, 281-284

Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). Arbeitszufriedenheit, Huber, Bern

Cloetta, B. & Hohner, H.-U. (1976). Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE-KE). Erprobung bei Lehrern an konventionellen Schulen und Gesamtschulen, Projekt Lehrereinstellungen, Arbeitsbericht 24, Universität Konstanz

Farber, B.A. (1983). Introduction: A critical Perspective on Burnout. In B.A. Farber (Ed.), Stress and Burnout in the Human Service Professions (p. 1-22), Pergamon, New York

Frankl, V.E. (1978). Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, Piper, München

Freedman, D. (1978). The contemporary work ethic in industrialized market economy countries, International Labor Organization, Genf

Gawel, J.E. (1997). Herzberg's Theory of Motivation and Maslow's Hierarchy of Needs, Practical Assessment, Research & Evaluation, A peer-reviewed electronic journal

Herzberg, F., Mausner, B., & Bloch-Snyderman, B. (1959[2]). The motivation to work. Wiley, New York

Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R.O. & Capwell, D.F. (1957). Job attitudes, Review of Research and Opinion, Pittsburgh

Maslow, A.H. (1977). Motivation und Persönlichkeit, Walter, Olten

Maslow, A.H. (1981). Psychologie des Seins, Kindler, München

Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung, Beltz, Weinheim

Neuberger, O. (1974). Theorien der Arbeitszufriedenheit, Kohlhammer, Stuttgart

Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit, Huber, Bern

Rudow, B. (1998). Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel de Lehrertätigkeit, Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete, 330-339

Η εικόνα της σχολικής πραγματικότητας μέσα από τον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο

Αγλαΐα Ντόκα, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι έχει συμβεί μια αναδιαμόρφωση της δημόσιας εικόνας των εκπαιδευτικών την τελευταία δεκαετία. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχει διαβρωθεί η εικόνα και η δύναμή τους. Συχνά αναφέρουν ότι έχουν δεχθεί σχόλια από έναν «κακόβουλο Τύπο». Ο Τύπος επαναφέρει στο προσκήνιο τα προβλήματα της εκπαίδευσης με αφορμή την έναρξη του σχολικού έτους ή κάποιου γεγονότος σχετικού με το σχολείο (μεταρρυθμίσεις, βιαιοπραγίες, αναφορές γύρω από την εκπαίδευση). Περισσότερο ασυνήθιστα είναι μια τηλεοπτική εκπομπή, μια ταινία ή ένα βιβλίο που τοποθετεί στο κέντρο της υπόθεσης του έναν εκπαιδευτικό και προπαγανδίζει υπέρ μιας συγκεκριμένης εικόνας. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) και ειδικότερα ο Τύπος, δεν αντανακλούν απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά συνιστούν έναν από τους παράγοντες που την ορίζουν και τη συγκροτούν. Συμβάλουν με το δικό τους τρόπο στη διαμόρφωση μιας συγκεχυμένης δημόσιας εικόνας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να δοθεί η εικόνα της σχολικής πραγματικότητας μέσα από τον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο. Να εξεταστεί η ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση της εικόνας μέσα στην τελευταία δωδεκαετία που χαρακτηρίζεται από βασικές αλλαγές στη δομή της ελληνικής κοινωνίας, όπως εκβιομηχάνιση, αστικοποίηση και σημαντικές τεχνολογικές εξελίξεις.

1. Εισαγωγή

Από πορίσματα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών έχει τεκμηριωθεί με ακρίβεια η δημοτικότητα και η διεισδυτικότητα των ΜΜΕ (Jacobs and Worcester 1990, McCombs and Shaw, Donald 1974). Παρόλα αυτά ο προσδιορισμός και το μέγεθος της επίδρασης του Τύπου στην εικόνα της εκπαίδευσης συνεχίζει να παραμένει ένα δύσκολο έργο (Rhoades 1987, Swetnam 1992).

Η κοινωνική παρουσίαση και η δημόσια εικόνα που δημιουργείται, επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Esteve & Fracchia 1984). Αν αυτή η κοινωνική παρουσίαση είναι θετική, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ικανοποιημένος από τη δουλειά του και επιβεβαιώνει την επιλογή του. Αν η εικόνα είναι αρνητική, ο εκπαιδευτικός υποτιμά πιο εύκολα τη δραστηριότητα του και αργότερα το εγώ του, ενώ το κοινό (μαθητές, γονείς) αμφισβητεί το έργο και την αξία του. Η εικόνα είναι μια δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια, σύνθετη και πολυδιάστατη (Μυλωνάς 1998). Είναι κάτι που μερικές φορές είναι σκοτεινό, μπερδεμένο, ακαθόριστο, ασαφές, κάτι που ο Kosslyn αποκάλεσε «κινητήριο» χαρακτηριστικό του νου (βλ. περισσότερα Kosslyn 1980, Boulding 1956). Παρότι η ερμηνεία της κάθε άλλο παρά απλή θεωρείται, η παρούσα έρευνα ευελπιστεί στη διερεύνηση και στην αποκάλυψη των μύθων, των στερεοτύπων, αλλά και των μοντέλων που τυχόν προβάλλονται μέσα από τον Τύπο (Bourdoncle 1996, Grady, Fisher and Fraser 1996, Judge 1995, Barthes 1957, Mollo 1978).

Ο ρόλος του Τύπου στη σχέση εκπαιδευτικού - κοινού παρότι διαμεσολαβητικός και ο «ομιλών δια λογαριασμού άλλου» (Descamps 1983) σε πρώτη προσέγγιση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καθοριστικός στη δυναμική αλληλεπίδραση του συστήματος των τριών μεταβλητών. Ανάμεσα στον Τύπο και τον εκπαιδευτικό υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση: ο Τύπος αναφέρεται σε θέματα εκπαίδευσης, ενώ ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον Τύπο είτε για την προβολή αιτημάτων είτε για δική του ενημέρωση. Η σχέση ανάμεσα στον Τύπο και την κοινωνική γνώμη είναι σύνθετη, καθώς η επιρροή δεν είναι μονόδρομη. Ο Wallace (1995) σημειώνει ότι τα μαζικά μέσα είναι ένα σημαντικό μέσο με το οποίο πληροφορίες σχετικές με την εκπαιδευτική πολιτική μεταδίδονται ανάμεσα στα διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη. Ως προϊόντα της αγοράς οι εφημερίδες προσπαθούν να αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντα και τις αξίες των επιδιωκόμενων πελατών τους (Hund 1986). Υπάρχει λοιπόν μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού, του κοινού και του Τύπου.

Έχει επισημανθεί από ποικίλες μελέτες ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο Τύπος δεν προβάλλει απλώς, αλλά κατασκευάζει αρνητικά πρότυπα εκπαιδευτικών επηρεάζοντας τη δημόσια αντίληψη και τις προσδοκίες των πολιτών όσον αφορά το επάγγελμά τους (Canadian Newspapers databases 1994, Bandura 1977, Heren 1985, McCombs and Shaw, Donald 1974, Esteve & Fracchia 1984). Οι Ciscell (1988) και Warburton & Saunders (1996) αναφέρουν ότι ο Τύπος έχει παίξει ένα εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης αντίληψης για την ιδιωτική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών.

Από τις περισσότερες μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι τα ΜΜΕ είναι όργανα κοινωνικού ελέγχου, που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Είναι ευρύτερα γνωστή η προσπάθεια τους να την επηρεάσουν «προσφεύγοντας σε εφευρετικούς συνδυασμούς και ορίζοντας μία έννοια της κανονικότητας με το να προβάλλουν ως σημαντικά ειδησεογραφικό αυτό που ξεφεύγει από το κανονικό» (βλ. περισσότερα Μεταξάς 1987, Ζάρναρη, Στρατουδάκη 1995:151). Όπως υπαινίχθηκε ο Kuralt (1976) δεν υπάρχει αμφιβολία ότι καθετί το ασυνήθιστο, το απρόσμενο, το εντυπωσιακό και οποιαδήποτε κρίση έχουν περισσότερες πιθανότητες να οριστούν ως ειδήσεις. Οι εφημερίδες λειτουργώντας κυρίως σε μία ελεύθερη αγορά επιχειρήσεων, ενδιαφέρονται για τη δημιουργία κέρδους και τη διατήρηση τους στην αγορά. Έτσι στην προσπάθεια τους να προσελκύσουν και να κρατήσουν αναγνώστες, έχουν την τάση να αναφέρονται στα πιο θεαματικά γεγονότα της κοινωνίας μας. Θέματα που συνδυάζουν διαμάχη με σπουδαιότητα, αμεσότητα και διαχρονικότητα συχνά κρίνονται ως τα ψηλότερα σε αξία (McDougall, Gurtis 1982).

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της μεθοδολογίας και στην ανάλυση των δημοσιευμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του Τύπου, που επηρεάζουν την επιλογή, την παρουσίαση και το μέγεθος των πιθανών πληροφοριών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η αρθρογραφία επηρεάζεται από την ιδιοκτήτρια αρχή, την εκδότρια επιχείρηση, την ομάδα σύνταξης και όλες τις επιμέρους συνθήκες που διέπουν την επικρατούσα ατμόσφαιρα στο επίπεδο της επιχείρησης. Επιπλέον, επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των δημοσιογράφων οι οποίες διαμορφώ-

νονται από παράγοντες, όπως κοινωνική προέλευση, κοινωνικοποίηση, πολιτικές ιδέες κ.ά. (McCombs, Eisiedel & Weaver 1991, Γαλάνης 1989:39). Τα άρθρα είναι ουσιαστικά προϊόντα που πρέπει να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες των αγοραστών με στόχο τη διάθεσή τους στην αγορά (Holzer 1973). Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί και ο ρόλος της ανταγωνιστικότητας των εφημερίδων σε σχέση με τους πελάτες των διαφημίσεων (Berliner Autorenkollektiv Presse 1972).

Οι οργανισμοί ειδήσεων παρότι πολλές φορές διαφοροποιούνται ως προς το χαρακτηρισμό ενός θέματος ως είδηση, προσπαθούν να δώσουν στο κοινό εν μέρει αυτά που πιστεύουν ότι θέλει και εν μέρει αυτά που πιστεύουν ότι χρειάζεται. Είτε ο Τύπος προβάλλει μια συναινετική εικόνα, ικανοποιώντας έτσι την κοινή γνώμη καλλιεργώντας ένα κοινά αποδεκτό life style είτε τρομάζει το κοινό με την προβολή συγκρουσιακών εικόνων δε στοχεύει στην ανάλυση και ερμηνεία των αιτιών, αλλά τείνει σε ομογενοποιήσεις και ομοιορφοποιήσεις (Πανούσης 1989).

Η επίδραση λοιπόν του Τύπου στην εκπαίδευση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες με αποτέλεσμα η αναζήτηση υπερβολών ή ακόμα και αναληθειών να είναι μεγαλύτερη, ενώ η απόκλιση από τον τελικό στόχο της ενημέρωσης αναπόφευκτη.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συλλογή ερευνητικού υλικού

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε με βάση τη γνωστή στις κοινωνικές έρευνες, μέθοδο "Ανάλυση Περιεχομένου" (Σεραφεντινίδου 1987). Η διαδικασία της ανάλυσης του Τύπου επιλέχθηκε ώστε να εκμεταλλευτούμε το πλεονέκτημα των ντοκουμέντων ως ζωντανό δείγμα και όχι ως δημιούργημα του ερευνητή. Αν και η τηλεόραση αποτελεί ένα διαδεδομένο μέσο, που δε λείπει από κανένα σπίτι, το σύνολο του πληθυσμού φαίνεται να την εμπιστεύεται μόνο κατά 39% σύμφωνα με έρευνα της ευρωπαϊκής επιτροπής (Ευρωβαρόμετρο 1997). Η επόμενη γενιά του χώρου των μέσων δείχνει να εμπιστεύεται τον Τύπο και το ραδιόφωνο. Λόγω της μεγαλύτερης αξιοπιστίας του Έντυπου λόγου αποφασίστηκε να εξεταστεί η θέση και η δομή του τρόπου με τον οποίο μεταχειρίζεται ο Τύπος το θέμα της εκπαίδευσης.

Από το σύνολο του Τύπου, επιλέχθηκε ο Ημερήσιος Τύπος, καθώς βρίσκεται κοντά στο γεγονός, σε αντίθεση με τον Εβδομαδιαίο, όπου η μεγαλύτερη απόσταση από το γεγονός ευνοεί το σχολιασμό. Αφαιρέθηκαν τα ειδικευμένα περιοδικά καθώς είναι λιγότερο αντιπροσωπευτικά με συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό.

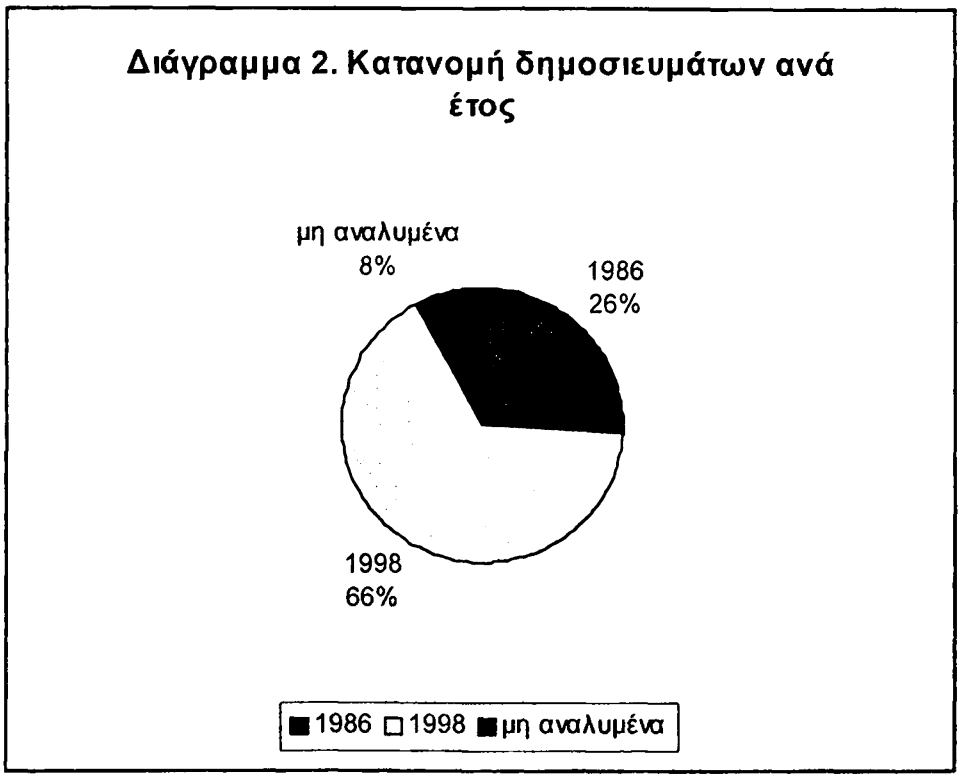
Κάνοντας μια ανασκόπηση των βασικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών της περιόδου 1980 –1998 επιλέχτηκαν τα έτη 1986 και 1998 που συνδέονται με δύο σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

2.2. Δείγμα της έρευνας

Ο συνολικός όγκος των δημοσιευμάτων που περιελήφθησαν στην έρευνα ανέρχεται σε *3.484* δημοσιεύματα από τις δύο χρονικές περιόδους.

Κατανομή των δημοσιευμάτων ανά έτος

Μολονότι δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση, το πρώτο συμπέρασμα της κατανομής του όγκου των δημοσιευμάτων στη διάρκεια των δύο χρόνων είναι η μεγάλη αύξηση (της τάξεως του 154%) στον αριθμό των δημοσιευμάτων από το 1986 στο 1998. Η διακύμανση αυτή οπτικοποιείται στο Διάγραμμα 2.



Κατανομή των δημοσιευμάτων ανά έντυπο

Πίνακας 1. Απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή των δημοσιευμάτων ανά έντυπο το έτος 1986

Α/Α	Εφημερίδες 1986	Αριθμός άρθρων Ν	Ποσοστό (%)
1	Ελευθεροτυπία	112	11,39
2	Έθνος	111	11,29
3	Αυριανή	109	11,09
4	Τα Νέα	107	10,89
5	Ριζοσπάστης	104	10,58
6	Βραδυνή	94	9,56
7	Ελεύθερος Τύπος	84	8,55
8	Απογευματινή	78	7,94
9	Αυγή	71	7,22
10	Ακρόπολις	59	6,00
11	Καθημερινή	47	4,78
12	Χωρίς τίτλο εφημερίδας	7	0,71
ΣΥΝΟΛΟ		*983*	*100,00*

Πίνακας 2. Απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή των δημοσιευμάτων ανά έντυπο το έτος 1998

Α/Α	Εφημερίδες 1998	Αριθμός άρθρων Ν	Ποσοστό (%)
1	Ελευθεροτυπία	338	13,51
2	Ριζοσπάστης	300	11,99
3	Βραδυνή	257	10,27
4	Απογευματινή	239	9,55
5	Τα Νέα	216	8,64
6	Έθνος	215	8,60
7	Καθημερινή	210	8,40
8	Αυριανή	190	7,60
9	Ακρόπολις	183	7,32
10	Ελεύθερος Τύπος	181	7,24
11	Αυγή	159	6,36
12	Χωρίς τίτλο εφημερίδας	13	0,52
ΣΥΝΟΛΟ		*2.501*	*100,00*

Παρατηρώντας κανείς τους Πίνακες 1 και 2 διαπιστώνει ότι η Ελευθεροτυπία προηγείται και στις δύο χρονικές περιόδους προσφέροντας τη συχνότερη ενημέρωση. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όχι μόνο για τη θέση της εφημερίδας σχετικά με την εκπαίδευση, αλλά και το ότι απευθύνεται σε αναγνωστικό κοινό με τα ίδια περίπου κοινωνικά χαρακτηριστικά. Παρ'όλες τις επιφυλάξεις για την αξιοπιστία των στατιστικών στοιχείων και σύμφωνα με δημοσκόπηση της Media Plan το 1987 και πρόσφατη της Icap – Gallup Hellas το 1995, η εφημερίδα Ελευθεροτυπία αποσπά το υψηλότερο ποσοστό αναγνωστών με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Media plan 1987, Μιχαηλίδης 1995).

2.3. Μέθοδος ανάλυσης

Η μέθοδος «Ανάλυση περιεχόμενου» που επιλέχτηκε αποφασίστηκε να γίνει σε όλα τα φύλλα των 11 εφημερίδων που κυκλοφόρησαν κανονικά όλη τη διάρκεια των δύο χρονικών περιόδων για πληρέστερη κάλυψη των δεδομένων και επομένως μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Κριτήρια επιλογής των εφημερίδων:

- Γεωγραφικό κριτήριο. Επιλέχτηκε ο Αθηναϊκός Τύπος λόγω μεγαλύτερης εμβέλειας
- Συχνότητα έκδοσης - ποσοστά κυκλοφορίας
- Πολιτική τοποθέτηση εφημερίδας

Στην παρούσα έρευνα η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεν αποκλείονται, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 9.00.

3. Ευρήματα

Για να μπορέσουμε να μελετήσουμε καλύτερα το περιεχόμενο των δημοσιευμάτων, συντάχθηκαν κατηγορίες με διάφορες θεματικές ενότητες. Ο διαχωρισμός των δημοσι-

ευμάτων δεν είναι τελείως απόλυτος. Μπορεί ένα δημοσίευμα να αφορά δύο ή περισσότερες κατηγορίες. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο αριθμό δημοσιευμάτων κατά τα έτη 1986 και 1998.

Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε μία κορύφωση του όγκου των δημοσιευμάτων που αφορούν την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, αλλά και των άλλων κατηγοριών που λειτουργούν προσθετικά, όπως: διαγωνισμός ΑΣΕΠ, αντιδράσεις εκπαιδευτικών για ΑΣΕΠ, Ν. 2525/97, κινητοποιήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, κατάργηση επετηρίδας, αξιολόγηση μαθητών η οποία είναι αναμενόμενη, καθώς το 1998 τίθεται σε συζήτηση και υλοποιείται η προσπάθεια κατάργησης της Επετηρίδας με την εισαγωγή του θεσμού των εξετάσεων των αδιόριστων καθηγητών από το ΑΣΕΠ.

Παρατηρούμε λοιπόν το φαινόμενο της υπερβολικής προβολής από τα μέσα των αντιδράσεων που προκάλεσε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση γεγονός που είναι αναμενόμενο καθώς, όταν κατατίθενται σημαντικά νομοσχέδια και –κυρίως– στις περιπτώσεις που η αντίθετη άποψη προκαλεί την εκδήλωση φαινομένων βίας η Παιδεία γίνεται Κύριο Θέμα στις εφημερίδες. Αποδεικνύεται λοιπόν πως τα ΜΜΕ προσφέρουν βήμα σε όποιον φωνάζει, ενώ στο όνομα της αντικειμενικότητας συχνά αποφεύγουν να πάρουν θέση. Τα θέματα εκείνα που τυγχάνουν ουδέτερης ή και θετικής μεταχείρισης από τα Μέσα, είναι εκείνα που προβάλλονται ελάχιστα.

Πίνακας 3. Κατηγορίες δημοσιευμάτων κατά τα έτη 1986-1998

Α/Α	Κατηγορίες δημοσιευμάτων κατά τα έτη 1986-1998	Αριθμός άρθρων Ν	Ποσοστό (%) επί του συνόλου (3.484 άρθρα)
1	Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	640	18,37
2	Υπουργείο Παιδείας	604	17,34
3	Διαγωνισμός εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ)	513	14,72
4	Αντιδράσεις εκπαιδευτικών για τον ΑΣΕΠ	478	13,72
5	Κοινωνική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	468	13,43
6	ΟΛΜΕ - ΔΟΕ	456	13,09
7	Κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών	445	12,77
8	Κινητοποιήσεις μαθητών	405	11,62
9	Εικόνα παιδείας	405	11,62
10	Συνελεύσεις με θεσμικά αιτήματα	399	11,45
11	Έλλειψη εκπαιδευτικών	384	11,02
12	Καταλήψεις μαθητών	379	10,88
13	Κτίρια	344	9,87
14	Αντιδράσεις εκπαιδευτικών για το Ν 2525/97	337	9,67
15	Νόμος 2525/97	315	9,04
16	Κατάργηση επετηρίδας	309	8,87
17	Κονδύλια	308	8,84
18	Κοινωνικό κύρος εκπαιδευτικών	306	8,78
19	Αναγκαιότητα αναβάθμισης παιδείας	275	7,89
20	Βιβλία	272	7,81
21	Τρόπος διεξαγωγής διαγωνισμού (ΑΣΕΠ)	263	7,55
22	Αναγκαιότητα διαλόγου εκπαιδευτικών– Υ. Παιδείας	231	6,63
23	Αξιολόγηση μαθητών	228	6,54
24	Κινητοποιήσεις μαθητών & γονέων	222	6,37
25	Επιλογή – πρόσληψη εκπαιδευτικών	206	5,91

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ωστόσο, η ομαδοποίηση των κατηγοριών στα δύο έτη χωριστά. Παρατηρώντας κανείς τους Πίνακες 4 και 5 διαπιστώνει ότι, ενώ για το 1986 προπορεύονται θέματα που αφορούν το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού δε συμβαίνει το ίδιο το έτος 1998, όπου γίνεται λόγος για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και τον τρόπο πρόσληψης εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες που ακολουθούν (κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών & γονέων) όχι μόνο λειτουργούν προσθετικά στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, αλλά δείχνουν την αρνητική αντιμετώπιση της από τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Η υποδομή των σχολείων (κτίρια, κονδύλια, βιβλία, έλλειψη εκπαιδευτικών) καταλαμβάνει σχεδόν την ίδια θέση και στα δύο έτη με μεγαλύτερο ποσοστό το έτος

1998. Η κατηγορία (Σχέση Υ. Παιδείας - εκπαιδευτικών) αποδεικνύει για άλλη μια φορά το συνδετικό ιμάντα ανάμεσα στον Τύπο και την εξουσία ο οποίος επιδρά με το δικό του τρόπο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης (Πλωρίτη 1989). Η επίδραση του Τύπου προς τον Υπουργό Παιδείας πολλές φορές είναι το ίδιο σημαντική με την επίδραση που ασκεί στο κοινό (Baker 1994). Παρά την κριτική και αυτοκριτική του Τύπου και παρά τις επανειλημμένες διακηρύξεις για κώδικα δεοντολογίας (Περράκη 1987, Θεοφανίδη 1988), ο συνδετικός ιμάντας ανάμεσα στον Τύπο και στην Εξουσία, δηλαδή η προπαγάνδα, έχει τέτοια επίδραση στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, ώστε κανείς δεν τολμάει να το σπάσει.

Πίνακας 4. Ομαδοποίηση κατηγοριών κατά το έτος 1986

Α/Α	**Ομαδοποίηση κατηγοριών κατά το έτος 1986**	**Αριθμός αναφορών N**	**Ποσοστό (%) επί του συνόλου (1.381 αναφορές)**
1	Κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος	302	21,87
2	Υποδομή σχολείων	262	18,97
3	Συνδικαλιστικές δραστηριότητες	221	16,00
5	Εικόνα παιδείας	169	12,24
6	Τρόποι πρόσληψης εκπαιδευτικών	163	11,80
7	Σχέση Υ. Παιδείας - εκπαιδευτικών	133	9,63
8	Κινητοποιήσεις μαθητών & γονέων	60	4,34
9	Κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών	57	4,13
10	Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	14	1,02
ΣΥΝΟΛΟ		*1.381*	*100,00*

Πίνακας 5. Ομαδοποίηση κατηγοριών κατά το έτος 1998

Α/Α	**Ομαδοποίηση κατηγοριών κατά το έτος 1998**	**Αριθμός αναφορών N**	**Ποσοστό (%) επί του συνόλου (7.811 αναφορές)**
1	Τρόποι πρόσληψης εκπαιδευτικών	1606	20,56
2	Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση – Ν 2525/97	1506	19,28
3	Υποδομή σχολείων	1046	13,39
5	Κινητοποιήσεις μαθητών & γονέων	946	12,11
6	Σχέση εκπαιδευτικών - Υ. Παιδείας	702	8,99
7	Συνδικαλιστικές δραστηριότητες	634	8,12
8	Εικόνα παιδείας	511	6,54
9	Κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος	472	6,04
10	Κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών	388	4,97
ΣΥΝΟΛΟ		*7.811*	*100,00*

Τέλος αξιολογώντας τα άρθρα με βάση το λεξιλόγιο τους και αφαιρώντας τις ουδέτερες κατηγορίες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 (αν και οι περισσότερες αναφέρο-

νται σε αντιδράσεις και στην έλλειψη των εκπαιδευτικών στα σχολεία που από μόνη της είναι αρνητική) η συντριπτική πλειοψηφία της ειδησεογραφίας (Πίνακας 7) προσλαμβάνει χαρακτήρα αρνητικό, παρουσιάζοντας μια καταρχήν αρνητική εικόνα της παιδείας, που ωστόσο εκφράζει περισσότερο το σκεπτικισμό και τις επιφυλάξεις.

Πίνακας 6. Ουδέτερες κατηγορίες κατά τα έτη 1986-1998

Α/Α	**Ουδέτερες κατηγορίες δημοσιευμάτων κατά τα έτη 1986-1998**
1	Συνδικαλιστικές δραστηριότητες
2	Αντιδράσεις εκπαιδευτικών για το Ν 2525/97
3	Κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών
4	Κινητοποιήσεις μαθητών & γονέων
5	Αντιδράσεις εκπαιδευτικών για το διαγωνισμό ΑΣΕΠ
6	Αναγκαιότητα αναβάθμισης παιδείας
7	Έλλειψη εκπαιδευτικών
8	Σχέση εκπαιδευτικών – Υ. Παιδείας
9	Επιλογή - πρόσληψη εκπαιδευτικών

Μ' όλες τις επιφυλάξεις που μπορούν να ληφθούν, αφού η έρευνα δεν έχει ολοκληρωθεί, τα αποτελέσματα της παρούσας ανάλυσης δείχνουν ότι η υποδομή των σχολείων υστερεί, παρόλο που διατίθενται περισσότερα κονδύλια το 1998, αφού το ποσοστό ανεβαίνει αισθητά μέσα στη δεκαετία από 1,12% σε 14,15%. Διαφαίνεται και στα δύο έτη μια εικόνα καθόλου κολακευτική ούτε για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ούτε για τις σχολές που τον ανακηρύσσουν πτυχιούχο, αφού αμφισβητείται το κύρος του και η συμπεριφορά του.

Πίνακας 7. Αξιολόγηση δημοσιευμάτων κατά τα έτη 1986-1998

Α/Α	Κατηγορίες δημοσιευμάτων κατά τα έτη 1986-1998	Αξιολόγηση (%) Θετική		Αρνητική		Ουδέτερη Αντιμετώπιση	
		1986	1998	1986	1998	1986	1998
1	Εικόνα παιδείας	0,00	1,22	**100,00**	**98,78**	0,00	0,00
2	Κτίρια	8,70	6,18	**91,30**	**92,36**	0,00	1,46
3	Κονδύλια	1,12	14,15	**98,88**	**83,10**	0,00	2,74
4	Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	0,00	8,32	**100,00**	**73,16**	0,00	18,52
5	Κατάργηση επετηρίδας	0,00	16,07	**100,00**	**68,52**	0,00	15,41
6	Βιβλία	26,19	18,26	**73,81**	**80,00**	0,00	1,74
7	Αξιολόγηση μαθητών	18,18	3,69	**45,46**	**86,17**	36,36	10,14
8	Κοινωνική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	22,05	17,58	**55,90**	**65,57**	22,05	16,85
9	Κοινωνικό κύρος εκπαιδευτικών	42,99	48,74	**57,01**	**49,75**	0,00	1,51
10	Νόμος 2525/97		4,44		**91,75**		3,81
11	Διαγωνισμός εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ)		5,30		**73,70**		21,00
12	Τρόπος διεξαγωγής διαγωνισμού (ΑΣΕΠ)		3,42		**65,78**		30,80

4. Συμπεράσματα

Ο Τύπος εμφανίζεται να αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τα προβλήματα που αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και γενικότερα η εκπαίδευση. Ο Τύπος δεν είναι ο καθρέφτης της πραγματικότητας, αλλά δομεί ο ίδιος μια άλλη «πραγματικότητα» με στόχο την (υπο)-λανθάνουσα πίεση προς τον αναγνώστη να «κατανοήσει» τον κόσμο κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο (Πανούσης 1989:73). Εν τουτοις δεν πρέπει να διαψεύσουμε την πραγματικότητα. Τα προβλήματα για τα οποία μιλά ο Τύπος υπάρχουν, αν και η διάσταση και η επίδραση τους στο κοινό θα πρέπει να εκτιμηθούν με περισσότερη προσοχή, καθώς συχνά μεγαλοποιεί μικρές αντιφατικές καταστάσεις, δημιουργώντας έτσι ένα αίσθημα διάχυτο με προβλήματα που συνθλίβουν την εκπαίδευση.

Ο Τύπος προβάλλοντας την αρνητική εικόνα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού δημιουργεί μια αμφισβήτηση για το έργο του εκπαιδευτικού και της εξουσίας. Αποτέλεσμα της αμφισβήτησης αυτής είναι οι μαθητές, οι γονείς και το ευρύτερο κοινό να δυσπιστεί απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Συχνά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ότι έχει επέλθει μια κρίση στην επαγγελματική εμπιστοσύνη και αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μια μείωση του σεβασμού τους (Ball 1990, Chitty 1988, Saunders 1990). Το σχολείο μοιάζει να χάνει όλο και περισσότερο την αξιοπιστία του, αφού δεν καταφέρνει να πείσει ούτε για τους μακροπρόθεσμους υψηλούς στόχους του ούτε για την άμεση αποτελεσματικότητα του (Κορωναίου 1994). Στο δημόσιο τομέα, ο οργανισμός Gallup έχει έναν μοναδικό τρόπο για να κρίνονται οι συμπεριφορές και η εκτίμηση απέναντι στην καριέρα ενός δάσκαλου. Σε έξι έρευνες που ξεκίνησαν το 1969 το Gallup (34) Poll διεξήγε σφυγμομετρήσεις σχετικά με το πόσο ελκυστικό είναι το επάγγελμα του δασκάλου. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν θα επιθυμούσαν να γίνει κάποιο από τα παιδιά τους δάσκαλος /δασκάλα. Το ποσοστό που απάντησε με ένα βέβαιο "ναι" έπεσε από 75% το 1969 σε λιγότερο από 50% το 1985 (Gallup, 1985). Ένας από τους παράγοντες στους οποίους μπορούμε να αποδώσουμε κατά ένα μεγάλο ποσοστό την αλλαγή της σκέψης του κοινού είναι και η αρνητική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας.

Το αρνητικό πορτραίτο του εκπαιδευτικού και του σχολείου στις εφημερίδες επηρεάζει τη δημόσια αντίληψη και τις προσδοκίες των πολιτών όσον αφορά το επάγγελμά τους. Τέτοια πορτραίτα θα μπορούσαν να είχαν μια αρνητική επίδραση στην υποστήριξη της κοινής γνώμης για τα σχολεία μας και στη διατήρηση των καλών εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα της εκπαίδευσης που έρχονται στην επιφάνεια, αλλά και που μπορεί να προκύψουν από τη λανθασμένη παρουσίαση όσων διδάσκουν, της διδασκαλίας και των απαιτήσεων που έχουμε από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να δημιουργήσουν μια επικίνδυνη παραμόρφωση με επιπτώσεις αρκετά σοβαρές, ώστε να αξίζουν την προσοχή όλων όσων απασχολούνται στην εκπαίδευση. Μ' αυτό τον τρόπο ο Τύπος κατά ένα μεγάλο ποσοστό συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό, στη γενική αρνητική εικόνα των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα.

Η παρούσα έρευνα, αν και δεν έχει ολοκληρωθεί, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ευαισθητοποίηση των υπευθύνων των ΜΜΕ. Ο Τύπος θα πρέπει να προσπαθήσει να προβάλει τα θετικά πρότυπα εκπαιδευτικών περισσότερο, να ενθαρρύνει τις θετικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και όχι μόνο τη νοσηρή - μαύρη εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Τα προβλήματα που αντανακλούνται μέσα από τον Τύπο θα πρέπει να αντιμετωπιστούν από τους άμεσους ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους αντιπροσώπους τους και τις δημόσιες αρχές.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αρμενάκης Α., Γκοτσόπουλος Θ., Δεμερτζής Ν., Παναγιωτοπούλου Ρ., Χαραλάμπης Δ., (1996). Ο Εθνικισμός στον Ελληνικό Τύπο. Το Μακεδονικό Ζήτημα κατά την περίοδο Δεκεμβρίου 1991- Απριλίου 1993, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 89-90, σελ.188-231

Γαλάνης Γ., (1989). Η εγκληματικότητα των μεταναστών στον Τύπο, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, αριθ.74, σελ.37-71

Ζάρναρη Ο, Στρατουδάκη Χ, (1995). Ποσοτικές και Ποιοτικές διαφορές σε φαινόμενα ανομίας στην Τριακονταετία 1960-1990, όπως καταγράφηκαν στον Αθηναϊκό Τύπο, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 86, σελ. 145-177

Θεοφανίδη Στ., (1988). Κανόνες κριτικής δεοντολογίας, Οικονομικός Ταχυδρόμος, 18 Φεβρουαρίου, σ.35 απ.

Κορωναίου Α. (1994). Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Σχολείο, Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ 6, σελ. 30

Μεταξάς Α.Ι.Δ. (1987). Ηνίοχοι και Φαέθοντες, Το Βήμα, 8/2/1987

Μιχαηλίδης Χ., (1995). Ε, η Εφημερίδα που διαβάζεται πιο πολύ και πιο τακτικά, Ελευθεροτυπία 22.5.1995, σελ. 20-21

Μυλωνάς Θ., (1998). Η Πολυπρισματική κοινωνική εικόνα του δασκάλου, Virtual school, The sciences of education Online, τόμος 1, τχ.2, Αύγουστος

Παναγιωτοπούλου Ρ., (1996). Κατασκευή Εθνοκεντρικών Στερεοτύπων από τον Τύπο στο Παράδειγμα του Μακεδονικού Ζητήματος, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 89-90, σελ. 232-274

Πανούσης Γ., (1989). Το εγκληματικό στερεότυπο: Κοινωνικό δηλητήριο δια του Τύπου διοχετευόμενο, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, αριθ. 74, σελ. 72-74

Περράκη Στ., (1987). Ελευθερία της έκφρασης και δυσφήμιση δια του Τύπου: η απόφαση Lingens του Ευρ. Δικ. Των δικαιωμάτων του Ανθρώπου της 18.7.86, ΕΕΕυρ. Δ. 3, σ. 429.

Πλωρίτη Μ., (1989). Ο ασύδοτος Τύπος και οι έκδοτοι άρχοντες, Το Βήμα, 8 Ιανουαρίου

Σεραφετινίδου Μ., (1987). Κοινωνιολογία των ΜΜΕ, Gutenberg, Αθήνα

Ξένη Βιβλιογραφία

Baker M., (1994). Media coverage of education, British Journal of Educational Studies, 42(3), 279-286

Ball S., (1990). Politics and policy Making in Education (London, Routledge and kegan Paul)

Bandura A., (1977). A Social Learning theory Englewood Cliffs: Prentice Hall

Barthes R., (1957). Mythologies, Paris , Seuil, p.252

Berliner Autorenkollektiv Presse, (1972). Wie lings Können Journalisten sein? Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Boulding, K.E. (1956). The image, University of Michigan Press, Ann Ardor, MI

Bourdoncle R. (1996). Images des enseignants dans les medias, Recherche et formation No 21, pp. 5

Canadian Newspapers databases, (1994). Bashing back Ontario teachers hit airwaves to counter "negative images" Hamilton Spectator, Final ED, P C5, April 28

Chitty C., (1988). Central control of the school curriculum, 1944-87, History of Education, 17(4), pp.321-334

Ciscell R., (1988). Reasons for becoming A teacher: Media Myths and Faulty Expectations, Association of teacher educators, Sandiego, February, pp.14-17

Descamps R., (1983). L' image des enseignants dans le journal, Le Monde, Universite de Paris V, These de 3e cycle, Isambert - Jamati V (dir).

Esteve J. & Fracchia F.B.A. (1984). L' image des enseignants dans les moyens de communicationde masse, European journal of Teacher education, vol. 7, No. 2., pp. 203-208

Eyal C., Winter J. and McCombs M., (1986). The Agenda–Setting Role of Mass Communication, Readings in Mass Communication, 6th Ed. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers, pp. 169-174

Gallup, A. M. (1985). The gallup poll of teachers' attitudes toward the public schools, Phi Delta Kappan, 66(5), pp..323-330

Grady N., Fisher D., and Fraser B., (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire, Journal of Educational Administration, Vol. 34, No. 2, pp. 41-53

Gunningham P., (1992). Teachers; professional image and the press 1950-1990, History of Education, 21(1), 37-56

Heren L., (1985). "The Power of the press?", London, p.158

Holzer H., (1973). Kommunikationssoziologie, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Hund W., (1986). Ware Nachtricht uhd Information sfetisch. Zur Theorie der gesellschaftlichen kommunikation, Darmstadt and Neuwied, Luchterhand Verlag

Jacobs E. and Worcester R., (1990). We British: Britain under the MORI score, London, pp. 55-59

Judge H., (1995). The images of teachers, Oxford Review of Education, v21, n3, pp. 253-265

Kosslyn , S. M. (1980). Image and Mind, Harvard University Press, Cambridge, MA

Kuralt C., (1976). Journalism is crisis ridden, American Society of Newspaper Editors Bulletin, No. 592., 13-15

Mc Combs M. and Shaw, Donald, L., (1974). A Report on Agenda–Setting Research, Association for Education in Journalism, Theory and Methodology Division, San Diego, Calif., pp. 10-11

McCombs M., Eisiedel E. & Weaver D., (1991). Contemporary Public Opinion. Issues and the News, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp.25-31

McDougall, Curtis D., (1982). Interpretative Reporting, New York: Macmillan Publishing Co., 114-120

McQuail D., (1994). Mass Communication Theory. An Introduction, 2rd edition, SAGE Publications, London

Media Plan, (1987). Μελέτη σειράς δημοσκοπήσεων για τον Τύπο, Η Καθημερινή: Ανάλυση του αναγνωστικού κοινού, έκθεση αποτελεσμάτων, Αθήνα

Mollo S., (1978). Le statut social des enseignants in: Traite des Sciences pedagogiques, 8, Paris, PUF

Rhoades G., (1987). Agenda–setting and the News: Implications for teacher Education, Action in teacher education, vol. 9 (2), pp.39-42

Saunders M., (1990). Control and influence: recent government policy on technical and vocational education in British schools. In P. Summerfield and E. J. Evans (eds).Technical Education and the State since 1850: historical and contemporary perspectives (Manchester University Press)

Swetnam L., (1992). Media Distortion of the Teacher Image, The Clearing house, Vol. 66, No.1, pp. 30-32

Wallace M., (1995). An Unseen Hand: The Mass Media and education Policy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, San Francisco

Warburton T., and Saunders M., (1996). Representing Teachers' Professional Culture through Cartoons, British Journal of Educational Studies, Vol. 44, No. 3., September, pp. 307-325

Wallace M., (1995). An Unseen Hand: The Mass Media and education Policy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, San Francisco

Η εικόνα του κόσμου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου

Μαρία Ιβριντέλη, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προβάλλεται, αν προβάλλεται, ο «κόσμος» στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση περιεχομένου του Α.Π. κατέδειξε ότι αν και δεν απουσιάζουν οι αναφορές στους άλλους λαούς και πολιτισμούς, εντούτοις αυτοί παρουσιάζονται λιγότερο σημαντικοί και πλήρεις τόσο από τον αντίστοιχο ελληνικό όσο και από τον δυτικο-ευρωπαϊκό πολιτισμό. Για το λόγο αυτό, προτείνεται μια σε βάθος αναθεώρηση και αναμόρφωση του ελληνικού Α.Π., με απώτερο στόχο την ανάπτυξη ενός εξισορροπημένου και διεθνοποιημένου Α.Π.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του Α.Π. στη νεωτερική εποχή

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς μέσω του οποίου επιδιώκεται όχι μόνο η δημιουργία μελλοντικών πολιτών, που καλούνται να διατηρήσουν την εθνική, ιστορική και πολιτιστική τους κληρονομιά, αλλά ταυτόχρονα και η πολιτιστική, κοινωνικο-πολιτική και οικονομική σύγκλιση και συναδέλφωση όλων των λαών. Η εκπαίδευση, λοιπόν, μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο και για τους δύο σκοπούς με άμεση ευθύνη των φορέων της, που δεν είναι άλλοι από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κλπ.

Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, διανέμει, μεταβιβάζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί ότι αξίζει να δημοσιοποιηθεί, αντικατοπτρίζει τόσο την κατανομή της εξουσίας, όσο και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου, που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία. Η συμβολή ενός εκπαιδευτικού συστήματος στην ένταση και τη σταθερότητα του εθνοκεντρισμού εναπόκειται στο γεγονός ότι το ήδη διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια που έχουν γραφεί και επιλεγεί για σχολική χρήση, καθώς και το σύστημα αξιολόγησης που τα συνοδεύει συνδυάζονται προκειμένου να καθορίσουν το τι θα διδαχθεί, καθώς και τον τύπο του αξιακού συστήματος που θ' αναδυθεί απ' αυτά και το οποίο θα διαδοθεί από τις γενιές που θα περάσουν μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία.[60]

Κατά τον 19ο αιώνα και τις αρχές του 20ου προβλήθηκε έντονα το εθνικό στοιχείο, όπως αυτό αντικατοπτρίστηκε στην απαίτηση για αναγνώριση της υπεροχής κάποιων κρατών με την παράλληλη υποτίμηση άλλων εθνικοτήτων, καθώς και στην επίκληση των αξιών του έθνους ως άλλοθι για την επιβολή ρατσιστικών ιδεολογιών. Με-

60. A. Ishumi, Ethnocentrism in education: The case of Colonial Africa, paper presented at the Seventeenth International Conference, on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November, 24-27, 1988, σ.σ. 1-27, C. Tator, Liberalism and racism between two competing ideologies, paper presented at the 12th International Congress of Association for education: Education of Ethnic, Minorities, Unity and Diversity, Rethymnon, May 9-12, 1997, σ.σ 1-19.

σα σ' ένα τέτοιο κλίμα, ήταν αναμενόμενο να ισχυροποιηθεί η πεποίθηση ότι ο μόνος τρόπος επιβίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η διατήρηση της μοναδικής αξιόλογης παράδοσης, που βέβαια δεν είναι άλλη από τη Δυτική παράδοση. Η αντίληψη αυτή σχετίζεται άμεσα με την ανεπαρκή κατανόηση της ιστορίας των άλλων, με την ελάχιστη ανοχή προς τους άλλους λαούς, με τις σκόπιμες διαστρεβλώσεις γεγονότων και τέλος, με την εθνοκεντρική προοπτική με την οποία είθισται να γράφεται η παγκόσμια ιστορία, όπου η ερμηνεία των άλλων δίνεται μέσα από την οπτική γωνία του εμείς.[61]

Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν ο χωρισμός του κόσμου σε τρεις τύπους πολιτισμών. Ο εγγράμματος και ένδοξος Ευρωπαϊκός πολιτισμός, ο οποίος ήταν προορισμένος να κυριαρχήσει στον κόσμο· ο ανάξιος λόγου Αφρικανικός πολιτισμός· και ο πολιτισμός του Μουσουλμανικού κόσμου, ο οποίος τοποθετήθηκε ανάμεσα στους δύο προηγούμενους. Κοινό χαρακτηριστικό των μη-Ευρωπαϊκών πολιτισμών θεωρήθηκε ότι ήταν η έλλειψη ζωτικότητας και δημιουργικότητας, αντίληψη που επέτρεψε στη Δύση να διαιωνίσει τη "ληστεία" της, συντρίβοντας τις παραδοσιακές κουλτούρες και επιβάλλοντας τα δικά της πολιτιστικά πρότυπα.[62]

Η τάση αυτή να θεωρείται τόσο η γνώση όσο και ο πολιτισμός ότι αποτελούν το αποκλειστικό προϊόν μίας και μόνο ηπείρου, ενυπάρχει στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήδη από την εποχή του Διαφωτισμού. Μέσα στα πλαίσια αυτά, τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην ανάλυση του ρόλου του έθνους ως μέλους της διεθνούς κοινότητας. Συνήθως αυτά που διδάσκονται αφορούν το εκάστοτε έθνος-κράτος και στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της εθνικής πίστης και του πατριωτικού αισθήματος. Κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ένα από τα βασικότερα εργαλεία του κράτους για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς.[63]

---

61. R. Scapp, Feeling the weight of the world (Studies) on my shoulders, in The Social Studies, Vol. 84, No 2, 1993, σ.σ. 67-70, M. Billig, Banal nationalism, London, Sage, 1995, W. Renkema, Indigenous Cultures and European Education: Minority Languages in the Curriculum, in Winther - Jensen Th. (ed.) Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities, New York, Peter Lang, 1996, σ.σ. 209-239.

62. Φ. Σατελέ & Ε. Πιλιέ- Κουσνέρ, Οι πολιτικές αντιλήψεις του 20ου αιώνα. Ιστορία της πολιτικής σκέψης, Καρά Σ. & Κρητικού Μ. (μτφρ.), Αθήνα, εκδ. Ράππα, 1982, K. Schleicher, Public opinion and "international education". Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth International Conference, op. cit., 1988, σ.σ. 1-47, J. G. Gheverghese, et al., Ethnocentrism in the social sciences, in Race and Class, Vol. 36, No 2, 1994, σ.σ. 1-26.

63. D. Coulby, Ethnocentricity, Post Modernity and European Curricular Systems, in European Journal of Teacher Education, Vol. 18, No. 2/3, 1995, p.p. 143-153, Coulby D., & Jones C. Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, 1995, Coulby D., European Curricula, Xenophobia and Warfare, in Comparative Education, Vol. 33, No. 1, 1997, p.p. 29-41, Coulby D., Intercultural Education in the United States of America and Europe: Some parallels and convergences in research and policy, in European Journal of Intercultural Studies, Vol. 8, No. 1, 1997, p.p. 97-104, G. Flouris, Global Dimensions in the Educational

Ειδικότερα για την ελληνική περίπτωση η συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων της περιόδου 1931-1973 διαπίστωσε την ύπαρξη μιας ομοιομορφίας, η οποία εντοπίζεται τόσο στην ιεράρχηση όσο και στις μορφές των οργανωτικών σχέσεων της σχολικής γνώσης.[64] Η ομοιομορφία αυτή είναι κατά κάποιο τρόπο αναμενόμενη, αφού έχει διαπιστωθεί ότι και οι εκπαιδευτικοί σκοποί της αντίστοιχης περιόδου παρουσιάζουν μεταξύ τους μεγάλη ομοιότητα. Έτσι, *"αν και με το πέρασμα των χρόνων η περιγραφή των σκοπών του δημοτικού σχολείου στα νομοθετικά κείμενα έγινε μικρότερη και πιο περίπλοκη, δεν άλλαξε, ωστόσο, ως προς την ουσία τους"*.[65] Είναι γνωστό, ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας νομοθετήθηκαν κάτω από το ίδιο σχεδόν φραστικό πλαίσιο εκπαιδευτικών σκοπών, το οποίο παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητο από τις αρχές του αιώνα. Αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό τα τελευταία τριάντα χρόνια, κατά τα οποία, αν και η ελληνική κοινωνία γνώρισε διαφορετικές κυβερνήσεις με σημαντικές μεταξύ τους ιδεολογικο-πολιτικές απόκλείσεις, το μόνο σημείο στο οποίο φαίνεται να διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί σκοποί είναι η διαφορετική σειρά προτεραιότητας που έχουν, και η οποία εικάζεται ότι εκφράζει και την κατεύθυνση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.[66]

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, άσχετα από το ποιοί είναι οι σκοποί σε κάθε χρονική περίοδο, το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει ουσιαστικά αναλλοίωτο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να διερωτάται κανείς, γιατί διατυπώνονται διαρκώς νέοι σκοποί, αφού τελικά το πνεύμα τους δε μεταφέρεται στα μαθήματα και στο περιεχόμενό τους. Κατά συνέπεια, η υπόθεση που εύλογα διατυπώνεται είναι ότι οι πραγματικοί σκοποί και οι επιδιώξεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής δεν καθορίζονται από φραστικές δηλώσεις και εξαγγελίες, αλλά εξαντλούνται μέσα από άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγ-

---

Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of Greek Compulsory Education (Grades 1-9), in Mediterranean Journal of Educational Studies, Vol. 2, No 2, 1997, σ.σ. 17-39

64. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Χ. Νούτσου, Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, Θεμέλιο, 1979, σ.σ. 143-150.

65. Ο Α. Δημαράς στη μελέτη του για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και το Α.Π. μέχρι και εκείνο του 1978 παρατηρεί ότι: "... το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου παραμένει ουσιαστικά αμετάβλητο από το 1913... γιατί δεν μπορεί, ασφαλώς, να θεωρηθεί ότι το πρόγραμμα έχει αναπροσαρμοστεί επειδή το μάθημα της πατριδογνωσίας μετονομάστηκε σε "σπουδή του περιβάλλοντος", ή επειδή προστέθηκαν μία ή δύο ώρες για την "αγωγή του πολίτη", ή επειδή αυξομειώθηκαν οι ώρες ορισμένων μαθημάτων (ιδίως καθώς οι αυξομειώσεις αυτές αντιστοιχούν σε μεταβολές στο σύνολο, των διδακτικών ωρών στις έξι τάξεις). Οι αναλογίες ανάμεσα στα ελληνικά, ας πούμε, και τα μαθηματικά, παραμένουν". Βλ. Α. Δημαράς, Ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος, στο Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τ. 3, 1982, σ. 114 και 152, Γ. Φλουρή, Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992, σ.σ. 206-239, Γ. Φλουρή, Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σπουδών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ., Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995, σ.σ. 328-367

66. Γ. Φλουρή, ό.π., 1995

ματικότητας, όπως εγκυκλίους ΥΠΕΠΘ, σύνθεση πληθυσμού της τάξης, εκπαιδευτικές ανισότητες, "κρυφό" Α.Π., περιεχόμενο βιβλίων, κ.ά.[67] Ουσιαστικά, λοιπόν, το Α.Π. αντιπροσωπεύει την έλλογη και συστηματική πρόθεση της Ελληνικής Πολιτείας για την κωδικοποίηση, την ταξινόμηση και την εγχάραξη επιλεκτικών «εθνικών» σημαινόντων στα κοινωνικά υποκείμενα για τη δημιουργία της εθνικής ταυότητας και της εθνικής συνείδησης.[68]

Θεωρητική θεμελίωση της μελέτης

Τα τελευταία 400 χρόνια έχουν παρατηρηθεί σημαντικές αλλαγές αναφορικά με τους διάφορους πληθυσμούς της γης. Οι ανακαλύψεις των νέων ηπείρων και χωρών κατά την περίοδο της Αναγέννησης οδήγησαν στην αποικιοκρατία και στη συνάντηση ανθρώπων που ανήκαν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Παράλληλα, οι Ευρωπαίοι κατόρθωσαν να κυριαρχήσουν εις βάρος των αυτόχθονων πληθυσμών που προέρχονταν από διαφορετικούς πολιτισμούς στην Ασία, στην Αφρική και στην Αμερική λόγω του ότι διέθεταν πιο ανεπτυγμένη τεχνολογία και μέσω μιας ιδεολογίας που ήταν κατά κύριο λόγο απόρροια του Αρχαίου Ελληνικού πνεύματος και της Χριστιανικής ηθικής. Έτσι, από πολύ νωρίς, οι μη Χριστιανοί αντιμετωπίστηκαν όχι μόνο ως θρησκευτικά και πολιτισμικά διαφορετικοί από τους "πραγματικούς Ευρωπαίους", αλλά και ως σωματικά διαφορετικοί. Οι Χριστιανοί Ευρωπαίοι ήταν σε θέση να καθορίσουν μόνο με ενα βλέμμα ποιος ήταν διαφορετικός. Το ανήκειν στη λευκή φυλή υπήρξε για πάρα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα το βασικό χαρακτηριστικό με βάση το οποίο ο "άλλος" θεωρήθηκε κατώτερος, παρεκκλίνων, εξωτικός ή απλά αξιοσημείωτος. Το διαφορετικό και κατά συνέπεια το ξένο μπορούσε έτσι, ν' αναγνωρισθεί άμεσα και κατά συνέπεια να καταστήσει την ταυτόχρονη διαμόρφωση της ταυτότητας και της καταδίωξης του "άλλου" ευκολότερη την περίοδο κατά την οποία η Ευρώπη επιτέλους συνειδητοποίησε ότι ορισμένοι από τους κατοίκους της, αν και ήταν Χριστιανοί, δεν ήταν λευκοί. Μ' αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο οι άλλοι πολιτισμοί θεωρήθηκε ότι αποτελούσαν πρωταρχικά στάδια μιας ευθύγραμμης πολιτισμικής ανάπτυξης το τελευταίο στάδιο της οποίας είναι ο Δυτικός Ευρωπαϊκός πολιτισμός.[69]

Όμως, για τον σκεπτόμενο πολίτη της εποχής μας, οι δομικές αλλαγές που έγιναν στον κόσμο αυτά τα τελευταία χρόνια δεν σηματοδοτούν απλώς το τέλος και την αυγή ενός αιώνα. Οριοθετούν το τέλος μιας εποχής, δημιουργούν ένα νέο σκηνικό, στο

---

67. Γ. Φλουρή, όπ.π., 1995.

68. Φλουρή Γ., Πασιά Γ., Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997, σ.σ. 254-267.

69. L. Rayapen, Ethnocentrism and multiculturalism from a unification perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference, op. cit.., 1988, σ.σ. 1-26, S. Nordendo, What is Implied by a "European Curriculum?, in Kruithof B. & Sting S. (eds.) Education and modernization: the European experience, Amsterdam, NESA, 1993, σ.σ. 12-21, A. Bonnett, «White Studies». The Problems and Projects of a New Research Agenda, in Theory, Culture & Society, Vol. 13, No. 2, 1996, σ.σ. 145-155, D. Coulby & C. Jones, Post-modernity, Education and European Identies, in Comparative Education, Vol. 32, No. 2, 1996, σ.σ. 171-184.

οποίο εμφανίζονται, δρουν και αναπτύσσονται δυνάμεις ικανές ν' αλλάξουν τη ροή της ιστορίας. Για να μπορέσει, λοιπόν, ο σύγχρονος κόσμος ν' ανταπεξέλθει στην πρόκληση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, καθώς και στις νέες συνθήκες που αναδύονται στην αυγή του 21ου αιώνα, χρειάζεται ένα νέο όραμα, που δεν είναι άλλο από τη διανοητική δύναμη που απορρέει από τις νέες αλήθειες και πραγματικότητες και προκαλεί μια πρωτοφανή αλλαγή συνείδησης.[70]

Αρχίζει, λοιπόν, σε όλες σχεδόν τις χώρες να συνειδητοποιείται ότι η εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίσει ένα πιο καθοριστικό ρόλο στις μέρες μας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται κατά καιρούς διάφορες θεωρήσεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι θα καταστήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ικανά ν' ανταποκριθούν με τον ταχύτερο και αποδοτικότερο, κατά το δυνατόν, τρόπο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Κατά την άποψή μας, κύριο μέλημα της μετανεωτερικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η επανασύνδεση των μαθητών με το χώρο και το χρόνο, με το νόημα και το περιεχόμενο, με το νέο και το γνωστό, με τις ανθρωπιστικές σπουδές και τις επιστήμες, και κυρίως με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων και των πολιτισμών του πλανήτη.

Ωστόσο η δόμηση της εικόνας ενός ξένου πολιτισμού δεν είναι μία απλή διαδικασία. Δύο τουλάχιστον εμπόδια μας έρχονται άμεσα στο μυαλό. Το πρώτο είναι η αφελής και αδιαμφισβήτητη προσκόλληση σ' ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό σύστημα: το δικό μας. Το δεύτερο σχετίζεται άμεσα με το πρώτο από την άποψη ότι αυτή η άκριτη προσκόλληση διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή μια οπτική γωνία η οποία καθορίζει και αμαυρώνει τις αναπαραστάσεις που έχει το άτομο για άλλες πολιτισμικές πραγματικότητες. Οι διάφορες αυτές οπτικές γωνίες γύρω από τις οποίες οργανώνονται οι αναπαραστάσεις για την ετερότητα, συμπεριλαμβάνουν τέσσερις βασικές θεωρήσεις. Έτσι έχουμε από τη μία πλευρά τις αναπαραστάσεις του εαυτού, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς

---

70. G. Heathers, Education to meet the Psychological Requirements for Living in the Future, in Hass G. (ed.) Curriculum Planning: A new approach, Boston, Allyn and Bacon, 1980, L. Rayapen, Ethnocentrism and multiculturalism from a unification perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, 1988, σ.σ. 1-26, A. Hourdakis, A global dimension via the teaching of the «Ancient World». Theoretical comcepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in Mediterranean Journal of Educational Studies, Vol. 1, No. 2, 1996, σ.σ. 157-182, W. Longstreet & H. Shane, Curriculum for a New Millennium, Boston, Ally &Bacon, 1993, D. Coulby, European Curricula, Xenophobia and Warfare, in Comparative Education, Vol. 33, No. 1, 1997, σ.σ. 29-41, G. Tanzarella, And if the Prince was charming... The complex relations between civil society and political power, in Review of Mediterranean Politics and Culture, No. 3, 1997, σ.σ. 4-7, K. Schleicher, Education for Global Awareness, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) Ethnocentrism in Education, New York, Peter Lang, 1992α, p.p. 193-226. Γ. Φλουρή. & Γ. Πασιά, Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ως φορέας ανανέωσης της γνώσης και ως μέσο υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού, εισήγηση στο 8ο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση, Ιωάννινα, 17-19 Οκτωβρίου, 1997, σσ. 1-9, B. Hughes, International Futures. Choices in the Creation of a New World Order, San Francisco, Westiew Press, 1993.

μας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μας βλέπουν οι άλλοι, και από την άλλη τις αναπαραστάσεις των άλλων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο τρόπος με τον οποίο μας βλέπουν οι άλλοι, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο εμείς βλέπουμε τους άλλους.[71]

Εξάλλου, η κατανόηση και η αποδοχή των "άλλων" εμπεριέχεται ήδη ως βασική αρχή σε αρκετούς πολιτισμούς και παρουσιάζεται με τη μορφή της καλής γειτονίας. Καθώς οι σύγχρονες μορφές κοινωνικής οργάνωσης επιβάλλουν τη γνώση μας για και την υποταγή μας σε όλο και μεγαλύτερες / ευρύτερες ανθρώπινες ομάδες, τα καθήκοντα που απορρέουν από την έννοια αυτή της καλής γειτονίας έχουν επεκταθεί. Έτσι, τα άτομα μπορεί ν' αντιπαθούν τους γείτονές τους, να μην τους εμπιστεύονται ή να τους φοβούνται, και ίσως ακόμα να προσπαθούν να τους αγνοήσουν ή να τους απόφύγουν. Δεν μπορούν όμως να ξεφύγουν από τα παραλειπόμενα που δημιουργεί η συμβίωση μαζί τους στα πλαίσια της παγκόσμιας γειτονιάς. Όταν η γειτονιά ταυτίζεται με τον πλανήτη, τότε δεν αποτελεί λύση η προσπάθεια ν' αποφύγουμε τους "κακούς" γείτονες.[72]

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η προώθηση της πλήρους κατανόησης, παράλληλα με τη διεθνή υιοθέτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των κοινωνικών, φυλετικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων που εκφράζονται λόγω της ποικιλομορφίας των ελεύθερων ανθρωπίνων όντων, αλλά παράλληλα είναι εξίσου αναγκαία η δήλωση ότι καμία θρησκεία, κανένας πολιτισμός ούτε καμία παράδοση δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως αφορμή για διακρίσεις ή για άσκηση βίας ενάντια σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ύπαρξη. Έτσι η γνώση και κατανόηση των άλλων πολιτισμών αποτελεί το μοναδικό αντίδοτο απέναντι στον εθνοκεντρισμό. Η συγκριτική μελέτη των διαφόρων πολιτισμών μας καθιστά ικανούς να συνειδητοποιήσουμε τους κινδύνους που εγκυμονεί ο άκριτος εθνοκεντρισμός και παράλληλα μας παρέχει τα απαραίτητα υλικά και κίνητρα για να υπερβούμε τους περιορισμούς που τίθενται τόσο από τον πολιτισμικό ρελατιβισμό όσο και από τον εθνοκεντρισμό μέσω της αναζήτησης της επιστημονικής αλήθειας αναφορικά με τα εν λόγω γεγονότα και αξίες.[73]

---

71. E. Murphy-Lejeune, A. Cain, C. Kramsch, Analysing representations of otherness using different text-types, in Language, Culture and Curriculum, Vol. 9, No 1, 1996, σ.σ..51-65, Th. Winther-Jensen, The 16th CESE Conference Opening Address of the President of the conference, in CESE newsletter, Vol. 37, 1995, σ.σ. 3-4, M. Szabolsci, Ethnocentrism in education. A comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference, όπ.π., 1988, σ.σ. 1-26, I. Wallerstein, Culture as the Ideological Battleground of the Modern World- System, In Theory, Culture & Society, Vol. 7, No., 2-3, 1990, σ.σ. 31-55, K. Reif, Cultural Convergence and Cultural Diversity as Factors in European Identity, in Garcia S. (ed.) European Identity and the Search for Legitimacy, London, Printer, 1993, σ.σ. 131-151, B. Gelder, op. cit., 1994.

72. The Commission on Global Governance, op. cit., 1995.

73. B. Bernardi, Ethnocentrism as a social need and disease, paper presented at the Seventeen International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27 1988, pp. 1-20, Bernardi B., Ethnos and Anthropos, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) Ethnocentrism in education, New York, Peter Lang, 1992, p.p. 19-37, C. Alberdi, Thinking and acting locally and globally, in Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area, Barcelona, Institut Catala de la Mediterrania d' Estudis i Cooperacio 1996,

Σκοπός της μελέτης

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία διαθέτει πλέον μια εθνοτική ποικιλότητα, πολύ μεγαλύτερη από εκείνη που διέθετε στις αρχές του αιώνα. Κατά συνέπεια, και η Ελλάδα, όπως και πολλά άλλα έθνη - κράτη, βρίσκεται πλέον αντιμέτωπη με την τεράστια πρόκληση του να ζήσει ειρηνικά και δημοκρατικά με τους "άλλους". Αυτό όμως απαιτεί τόσο μια αναθεώρηση των όρων συμμετοχής στην ελληνική κοινωνία όσο και των όσων μαθαίνουν στο σχολείο τα ελληνόπουλα σχετικά με την ιστορία των Ελλήνων ως λαού.

Λαμβάνοντας υπόψη μας το γεγονός, ότι στο Δημοτικό Σχολείο οι μαθητές διανύουν μια περίοδο της ζωής τους, κατά την οποία η πρόσληψη μηνυμάτων και η διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και αξιών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, αφού τοτε διαμορφώνουν μια πρώτη γενική στάση για γεγονότα και καταστάσεις που τους περιβάλλουν.[74] Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται τόσο η προώθηση υγιών συναισθημάτων απέναντι στα άλλα έθνη, όσο και η μελέτη και έρευνα για τη **συγκ**εκριμένη επιλογή περιεχομένου και σχολικής γνώσης που εγγράφεται στα Α.Π., **π**ροκειμένου να καταστεί δυνατή η ανάγνωση των ιδεολογιών που εκφράζονται και προωθούνται μέσα από το περιεχόμενό τους. Επιλέξαμε, λοιπόν, να μελετήσουμε το Α.Π., γιατί είναι αυτό που εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Επομένως, κατέχει κεντρική σημασία για την περιγραφή και την αξιολόγηση του έθνους και των άλλων εθνών, που είναι κυρίαρχη σε μια κοινωνία. Εξάλλου η αντικειμενική παρουσίαση των άλλων λαών και η ειρηνική συνύπαρξή τους αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους τόσο της Ευρωπαϊκής όσο και της Παγκόσμιας διάστασης της εκπαίδευσης, η οποία τονίζεται στην Πράσινη Βίβλο και αλλού.

Έχοντας, λοιπόν, υπόψη μας όλα τα παραπάνω θα προβούμε στη λεπτομερή εξέταση του Α.Π. όλων των μαθημάτων και όλων των τάξεων του ελληνικού δημοτικού σχολείου, προκειμένου να διαπιστώσουμε, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο παρουσιάζεται, αν παρουσιάζεται, "ο κόσμος" μέσα σ' αυτά.[75]

Τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκε το θέμα αυτό απορρέουν από το Ν.1566/85 στον οποίο αναγράφεται ως επιδίωξη *η «φιλία και η συνεργασία με όλους τους λαούς της γης»*, αλλά και από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, το οποίο ανάμεσα στα άλλα κάνει λόγο για τη βαθμιαία οικείωση του μαθητή με εθνικές και άλλες αξίες, τη δεκτικότητα και την ευαισθησία του απέναντι

---

p.p. 33-36, D. Goleman, Emotional Intelligence, New York, Bantacy Books, 1995, F. Cassano, South of Modernity, in Review of Mediterranean Politics and Culture, No. 2, Spring 1997, σ.σ. 16-19, J. Eggleston, A new education for a new Europe, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρουλάκη Ν., όπ.π., 1996, σ.σ. 194-201.

74. B. Massialas., J. Hurst., Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory, New York, Longman, 1978.

75. Με τον όρο "κόσμος", εννοούμε τις διάφορες ηπείρους, χώρες και λαούς που απαρτίζουν τον πλανήτη μας.

στις αξίες αυτές, καθώς και για την κατανόηση και εκτίμηση όσων ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ομάδες.[76]

Η διερεύνηση αυτή θα συμβάλλει στη διασαφήνιση ερωτημάτων όπως:

α) Σε ποιά μαθήματα εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές, ως προς την προβολή των άλλων;

β) Τι είδους αναφορές γίνονται;

γ) Ποιές χώρες έχουν παρουσιαστεί σε κάθε περίοδο και γιατί;

Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

Για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, και ως μονάδα μέτρησης η παράγραφος.

Έπειτα από προκαταρκτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών ενοτήτων από το Α.Π. διαφόρων μαθημάτων και τάξεων, η οποία έγινε προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύστημα κατηγοριών, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το σύστημα που δομήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Unesco (1990) για τη διερεύνηση της "ειρήνης", μια που φάνηκε ότι οι κατηγορίες των αναφορών που υπάρχουν στα εγχειρίδια του δημοτικού εντάσσονται σ' αυτό το σύστημα. Οι τρεις κύριες κατηγορίες του συστήματος αυτού, το οποίο έχουμε χρησιμοποιήσει και σε άλλες μελέτες μας,[77] καθώς και οι υποκατηγορίες τους είναι ΦΥΣΗ: Ζωή και Ύλη. ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Πνεύμα, Συναίσθημα και Σώμα. ΚΟΙΝΩΝΙΑ: Οικονομία, Κοινωνική Ζωή και Πολιτισμός.[78]

Οι αναφορές που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν σε τέσσερις χρονικές περιόδους. Η χρονική έκταση της πρώτης περιόδου ξεκινάει από το 2.600 π.Χ. (Μινωική εποχή) και εκτείνεται ως το 324 μ.Χ. (χωρισμός του Ρωμαϊκού κράτους, έπειτα από τη νίκη του Μεγάλου Κωνσταντίνου). Η δεύτερη ξεκινάει από την ίδρυση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας 324 μ.Χ. και διαρκεί ως το 1453 μ.Χ. (άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους). Η τρίτη αρχίζει αμέσως μετά την άλωση της Πόλης (1453 μ.Χ.) και εκτείνεται ως το 1821 μ.Χ. (έναρξη της ελληνικής επανάστασης). Και τέλος, η τέταρτη χρονική περίοδος ξεκινά από το 1821 μ.Χ. και φτάνει ως τις μέρες μας.

Στην επιλογή αυτού του τρόπου χρονικής κατάταξης των αναφορών που εντοπίστηκαν μας οδήγησε και πάλι η προκαταρκτική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε, μια που παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των αναφορών στις άλλες χώρες σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με το τι συνέβαινε στην Ελλάδα εκείνη τη χρονική περίοδο στην οποία αναφέρονταν. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρήθηκε ότι η κατάταξη αυτή είναι πιο πρόσφορη για την όσο το δυνατό καλύτερη κωδικοποίηση και ερμηνεία των σχετικών αναφορών που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία δασκάλου του δημοτικού σχολείου.[79]

---

76. ΥΠΕΠΘ, Π.Δ. 583/1982

77. Βαλκάνια, Μεσόγειοι, Πάτρα, Ιωάννινα, Αλεξανδρούπολη.

78. Η κατηγορία ΦΥΣΗ αναφέρεται στη γεωφυσική πλευρά του «κόσμου», ενώ οι κατηγορίες ΑΝΘΡΩΠΟΣ και ΚΟΙΝΩΝΙΑ αναφέρονται στους κατοίκους των διαφόρων χωρών, δηλαδή στους «άλλους».

79. Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλοι Έλληνες ερευνητές. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Γ. Κουζέλη., Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η παράθεση ορισμένων διευκρινιστικών παρατηρήσεων, οι οποίες αφορούν τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

- Κάθε στόχος του Α.Π. θεωρήθηκε ως μία αυτοτελής παράγραφος.
- Οι αναφορές εκείνες που κάνουν λόγο για την κάθε ήπειρο γενικά χωρίς, όμως, να αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη χώρα, καταγράφηκαν κάτω από τον όρο «Αμερική, Ασία, Αφρική, Ευρώπη, Ωκεανία».
- Θετικές θεωρήθηκαν οι αναφορές που προωθούν ειρηνικές διαθέσεις και φιλικά συναισθήματα προς την Ευρώπη. Αρνητικές, αυτές που προκαλούν επιθετικότητα, ξενοφοβία και βίαια συναισθήματα. Και ουδέτερες εκλαμβάνονται οι αναφορές που δε μεταφέρουν ούτε αρνητικά ούτε θετικά μηνύματα ή που δε διαθέτουν θετική ή αρνητική αξιολογική φόρτιση.
- Το συνολικό corpus του υλικού αποτελείται από 5.909 παραγράφους.

Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 6,1%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων του Α.Π. **είναι** η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ενώ η υποκατηγορία που ακολουθεί είναι *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Επίσης πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες από τις αναφορές ανάγονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης και οι λιγότερες στην 4η περίοδο της Ωκεανίας, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1η, την 2η και την 3η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας, καθώς και στην 2η και 3η περίοδο της Αφρικής.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί το μάθημα Εμείς και ο Κόσμος (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό αναφορών 1.2%, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *οικοσύστημα*. Στο μάθημα αυτό οι περισσότερες αναφορές αφορούν την 4η περίοδο της Ευρώπης, ενώ οι λιγότερες την 2η περίοδο της Ευρώπης. Καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στην 1η, 2η, και 3η περίοδο της Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής, και της Ωκεανίας, καθώς και στην 1η και 3η της Ευρώπης.

Ακολουθούν τα μαθήματα της Γεωγραφίας και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό 0.8%, εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη* και για τα δύο μαθήματα, ενώ ακολουθεί για μεν τη Γεωγραφία η υποκατηγορία *οικοσύστημα* και για την ΟΧΑ η *τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα*. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες αναφορές όσον αφορά τη Γεωγραφία συναντώνται στην 4η περίοδο της Ευρώπης, οι λιγότερες στην 4η της Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής και της Ωκεανίας, και καμία στην 1η, 2η και 3η της Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής, καθώς και της Ωκεανίας. Ως προς την ΟΧΑ οι περισσότερες αναφορές εντοπίζονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης και οι λιγότερες

προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) "Τι είν' η πατρίδα μας;" "Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997, σ. 134 και Α. Φραγκουδάκη, Οι πολιτικές συνέπειες της αντιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., 1997, σ. 157-158.

στη 3η της Ασίας. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στην 1η, 2η και 3η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας, στη 2η περίοδο της Ασίας, στην 2η, 3η και 4η της Αφρικής και στην 3η περίοδο της Ευρώπης.

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (βλ. πίνακα 1), το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών περίπου 0,5%. Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν και πάλι στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ακολουθούμενη από τη *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Εδώ οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν την 4η περίοδο της Ευρώπης και οι λιγότερες την 4η της Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής και της Ωκεανίας. Καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στην 1η, 2η και 3η περίοδο όλων των ηπείρων.

Ακολουθούν τα Μαθηματικά με 0,05% (βλ. πίνακα 1). Εδώ οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν εντάσσονται στην υποκατηγορία *τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα*. Όλες οι αναφορές εντάχθηκαν στην 1η περίοδο της Ευρώπης. Καμία αναφορά δεν γίνεται σε καμιά άλλη περίοδο των υπόλοιπων ηπείρων. Η Δυτική επιστήμη και τα Δυτικά μαθηματικά παρουσιάζονται ως ο μοναδικά αληθινός τρόπος σκέψης. Δεν αναγνωρίζεται η συνεισφορά της Ασίας και της Αφρικής στη δημιουργία των Δυτικών μαθηματικών, μια που γίνεται ελάχιστη αναφορά σε διαφορετικά συστήματα αρίθμησης.

Το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν η Γλώσσα με ποσοστό 0,03% (βλ. πίνακα 1). Όλες οι αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*, και σχετίζονται μόνο με την 4η περίοδο της Ασίας. Καμία αναφορά δεν γίνεται σε καμιά άλλη περίοδο των υπόλοιπων ηπείρων.

Τέλος, στο Α.Π. του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, δεν εντοπίστηκε καμιά σχετική με το διερευνούμενο θέμα αναφορά (βλ. πίνακα 1).

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 4%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ασίας με ποσοστό 0.9%, καθώς και η 4η της Αμερικής με 0.8%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 2η περίοδο της Ασίας με ποσοστό 0,2%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1η, 2η και 3η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας, καθώς και στην 2η και 3η της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 325 αναφορές και ποσοστό 5.5%, ακολουθούμενη από την Ασία με 117 αναφορές και ποσοστό 1.9%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 35 αναφορές και ποσοστό 0.6%.

Τέλος, σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια του μαθητή, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς τη Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές είναι γενικές 58 και είναι ως επί το πλείστον (47) ουδέτερες και ακολουθεί η Τουρκία με 45 αναφορές οι 41 από τις οποίες είναι ουδέτερες. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στην Αφρική, όπου και πάλι οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές 23, 14 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 15 ουδέτερες αναφορές. (βλ. πίνακα 3).

Αναφορικά με την Αμερική, υπερτερούν και πάλι οι γενικές αναφορές 30, οι 17 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 20 ουδέτερες αναφορές. (βλ. πίνακα 3).

Στην περίπτωση της Ευρώπης και πάλι περισσότερες αναφορές είναι γενικές 113 και οι 97 από αυτές είναι ουδέτερες. Έπεται η Ιταλία με 42 αναφορές, από τις οποίες οι 36 είναι ουδέτερες. (Βλ. πίνακα 3).

Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία, εκτός από 1 ουδέτερη στην Αυστραλία, δε γίνεται αναφορά σε καμιά συγκεκριμένη χώρα. Όλες οι αναφορές που εντοπίσθηκαν αναφορικά με την ήπειρο αυτή είναι 34, από τις οποίες οι 18 είναι ουδέτερες. (βλ. πίνακα 3).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι το ελληνικό Α.Π. της Ιστορίας εξακολουθεί να υιοθετεί τον εθνικό ιδεολογικό μύθο του 19ου αιώνα, μια που πρόκειται κυρίως για την αφήγηση της εθνικής ιστορίας και την εξιδανίκευση του ελληνικού πολιτισμού, στον οποίο οφείλει την ύπαρξή του τόσο ο Ανατολικός όσο και ο Δυτικός πολιτισμός.[80] Έτσι, η έμφαση στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, καθώς και του ελληνικού πολιτισμού, παράλληλα με την υιοθέτηση μιας σκληρότερης κριτικής στάσης απέναντι στους "άλλους", λειτουργεί ως δικλείδα προστασίας απέναντι στις αλλοτριωτικές παρεμβάσεις τους.

Μια άλλη παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου είναι ότι οι αναφορές που υπάρχουν στο Α.Π. (εκτός από τη Γεωγραφία), αφορούν κυρίως τις χώρες με τις οποίες οι Έλληνες ήρθαν σε επαφή ήδη από την αρχαιότητα. Οι συχνότερα μνημονευόμενες χώρες είναι συνεπώς η Τουρκία, σε δεύτερη θέση έρχεται η Περσία και η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία κατά την αρχαιότητα, η Αγγλία, η Γαλλία και η Ρωσία κατά την περίοδο της επανάστασης του 1821, και τέλος η Γερμανία στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Εξάλλου, όπως επισημάνθηκε, σε άλλο σημείο, οι λιγότερες αναφορές αφορούν τις χώρες της Ωκεανίας και της Αμερικής με τις οποίες οι Έλληνες ήρθαν σε επαφή μόλις στα νεότερα χρόνια.

Η πρακτική αυτή εναρμονίζεται με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η απόσταση, καθώς και η ποσότητα των επαφών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ασαφών στερεοτυπικών συλλήψεων για κάποιους λαούς. Έτσι, οι στερεοτυπικές εικόνες σχετίζονται κυρίως με τους γειτονικούς λαούς μίας χώρας, παρά με αυτούς που είναι χιλιομετρικά απομακρυσμένοι από αυτήν. Επιπρόσθετα,

---

80. Τα όσα αναφέρονται εδώ βρίσκονται σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις προγενέστερων ερευνών, που σχετίζονται βέβαια κυρίως με τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, τα όμως εκπονήθηκαν σύμφωνα με τα όσα αναγράφονται στο Α.Π. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Κ. Ηλιάδου. κ.ά., Η σχολική ιστορία ως μέσο επικοινωνίας των λαών. Η περίπτωση της ελληνικής επανάστασης του1821 στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών, στο Τα Εκπαιδευτικά, τ. 18-19, 1990, σ.σ. 83-92, Κ. Μπονίδη., Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, εκδ. Κυριακίδη,Θεσσαλονίκη, 1995, σ.σ. 15-34, Ε. Αβδελά., Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "Εμείς" και οι "άλλοι", στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., 1997α, σ.σ. 27-45, Α. Φραγκουδάκη., Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., 1997α, σ.σ. 143-198, Α. Φραγκουδάκη., "Απόγονοι" Ελλήνων "από τη μυκηναϊκή εποχή": η ανάλυση των εγχειριδίων της ιστορίας, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., 1997β, σ.σ. 344-400.

όσο περισσότερες είναι οι επαφές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες χώρες, τόσο λιγότερο θετικές είναι οι αντιλήψεις που διατηρούν η μία για την άλλη.[81]

Η ανάλυση περιεχομένου του Α.Π. των διαφόρων μαθημάτων αποκάλυψε επίσης ότι στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από έναν ευρωκεντρισμό, που αξιολογεί τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως ανώτερο αναφορικά με όλους τους άλλους πολιτισμούς. Έτσι, τα έθνη, οι λαοί και οι πολιτισμοί κατατάσσονται σε μία αξιολογική κλίμακα, η οποία αλλού είναι σαφής και αλλού έμμεση, που αποδίδει στη Δυτική Ευρώπη την αδιαμφισβήτητη πρώτη θέση. Ως τεκμήρια της ανωτερότητας αυτής του ευρωπαϊκού πολιτισμού θεωρούνται η επίδραση που ασκεί μέσω της τεχνολογικής και οικονομικής του εξέλιξης πάνω στους "λιγότερο ανεπτυγμένους" πολιτισμούς, καθώς και η προέλευσή του από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Η κατωτερότητά των άλλων πολιτισμών αποδίδεται έμμεσα με την αποσιώπησή τους και με την παράλληλη έμφαση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό και τη σημασία του. Έτσι, τα μαθηματικά που παρουσιάζονται συχνά ως ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της Ευρωπαϊκής σκέψης, αποτελούν στην πραγματικότητα προϊόν και των Ασιατικών και Αφρικανικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, ο λόγος για τον οποίο όλα αυτά τα πολιτισμικά επιτεύγματα και οι πολιτισμικές αξίες αποδίδονται στον ευρωπαϊκό πολιτισμό είναι ότι ανάγονται και πάλι στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος θεωρείται ότι σφράγισε τον ευρωπαϊκό. Κατά συνέπεια, ο τονισμός του ευρωπαϊκού πολιτισμού είναι θεμιτός, μια που θεωρείται ότι απορρέει από τον αρχαίο ελληνικό.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι απουσιάζουν οι πολιτισμικές αποχρώσεις και επιρροές της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας με άλλους λαούς και άλλα έθνη. Οι άλλοι πολιτισμοί, αν και δεν απουσιάζουν, εντούτοις παρουσιάζονται ως λιγότερο σημαντικοί και πλήρεις από τον αντίστοιχο ελληνικό.[82] Κατά συνέπεια το κρίσιμο

---

81. G. Marin., J. M. Salazar., Determinants of hetero and autostereotypes: Distance, Level of Contact, and Socioeconomic Development in Seven Nations, in Journal of Crosscultural Psychology, Vol. 16, No. 4, 1985, σ.σ. 403-422.

82. Σε ανάλογες παρατηρήσεις καταλήγουν και οι: Ε. Γεράση., Σύγχρονη Ελληνική Ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ροές, 1989, Α Χουρδάκη, Ο "αρχαίος κόσμος" στα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1994, Α. Χουρδάκη, Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1995, Ε. Αβδελά, Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., 1997β, σ.σ. 49-71, Ν. Ασκούνη, όπ.π., 1997, σ.σ. 442-489, Λ. Βεντούρα, όπ.π., 1997, σ.σ. 401-441, Θ. Δραγώνα, όπ.π., 1997, σ.σ. 72-105, Γ. Κουλέλη, Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., 1997, σ.σ. 106-0142, Α. Φραγκουδάκη., όπ.π., 1997α, σ.σ. 142-198, Α. Φραγκουδάκη, όπ.π., 1997β, 344-400, A. Kazamias & B. G. Massialas, Tradition and Change in Education: A Comparative Study, Englewood Cliffs: N.J. Prentice Itall, 1965, L. Couloubaritsis., ed. al., The origins of European Identity, Brussels, European Interuniversity Press, 1993, B. G. Massialas & G. Flouris, Education and the emerging concept of national identity in Greece, paper delivered at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, March 21-24 1994, San Diego, California, D. Coulby, C. Jones, Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, 1995, G. Flouris, The image of Europe in the curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) Educating European Citizens, London, David Fulton

ερώτημα παραμένει, είναι διατεθειμένοι η Ελληνική Πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς της να προβούν σε μια ριζοσπαστικότερη κίνηση, η οποία άλλωστε αποτελεί και μία από τις επιτακτικότερες ανάγκες της σύγχρονης εποχής, ή όχι;

Προτάσεις

Τα όσα προέκυψαν από την έρευνα αυτή έδειξαν ότι η ελληνική εκπαίδευση φαίνεται ότι έως τις μέρες μας δεν είχε συνειδητοποιήσει σε όλη τη βαρύτητά της τη δυναμική της πολιτισμικής ποικιλίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να απαντήσει στις πολλαπλές προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, στην προοπτική του συνεχούς εμπλουτισμού των γνώσεων και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη που είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των καιρών μας. Σήμερα πλέον απαιτείται οι μαθητές εκτός από καλοί εθνικοί πολίτες να γίνουν και καλοί παγκόσμιοι πολίτες, έτοιμοι ν' αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε μελλοντικό γεγονός, και πρόθυμοι να συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίλυσή του αναλαμβάνοντας ενεργό δράση. Η στιγμή είναι επίσης κατάλληλη για την προβολή και ενδυνάμωση περισσότερων από μια ταυτοτήτων μέσω πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών εμπειριών.

Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει εύλογα είναι τι είδους αναλυτικό πρόγραμμα απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω. Η αναλυτική περιγραφή είναι πέρα από τους στόχους της εργασίας αυτής. Σημειώνουμε, όμως, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει στην ταυτόχρονη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και των οικουμενικών αξιών. Μια κριτική γνώση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων οφείλει ν' αποτελεί απόρροια ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος. Γιατί αυτό που σήμερα χρειαζόμαστε είναι μία εκπαίδευση, η οποία θα προετοιμάζει τους εθνικούς πολίτες της να γίνουν και "υπερπολιτισμικοί" με την έννοια ότι θα εκτιμούν ως πολίτες την πραγματική κληρονομιά των πλούσιων αλληλεξαρτώμενων κοινωνιών σε ευρωπαϊκό και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ωστόσο, οι όποιες προσπάθειες σχεδιασμού και εφαρμογής ενός νέου αναλυτικού προγράμματος οφείλουν να αποφύγουν την προσέγγιση εκείνη που αντιμετωπίζει την ανθρώπινη ιστορία μόνο ως πορεία θριάμβου της Δύσης. Η προσέγγιση αυτή συνεπάγεται την αντίληψη ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι αποκλειστικό προϊόν της Ευρώπης και τις τελευταίες δεκαετίες έχει πάρει τη μορφή του νεωτερικού λόγου που εκφράζεται ως οικουμενικός, ολιστικός και αποκλειστικός. Ένα ευρωκεντρικό μόνο αναλυτικό πρόγραμμα δεν πρόκειται ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες των μελλοντικών γενεών περισσότερο από ένα εθνοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα. Και αυτό γιατί η Ευρώπη, όπως και οποιοδήποτε έθνος - κράτος, δεν αποτελεί τον κόσμο, αλλά ένα τμήμα ενός αλληλεξαρτώμενου διεθνούς συστήματος. Αν το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προωθεί την κατανόηση και των μη - ευρωπαϊκών πολιτισμών, θα βλάψει τις μελ-

---

publ., 1995, σ.σ. 104-119, B. G. Massialas, The quest for a European identity: the case of education in Greece, paper presented at the 39th annual conference of the CIES, March 29 - April 1, 1995, Boston, Mass., A. Hourdakis, A global dimenssion via the teaching of the "Ancient World": Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in Mediterranean Journal of Educational Studies, Vol. 1, No. 2, 1996, σ.σ. 157-182.

λοντικές γενεές. Η αύξηση της ρατσιστικής δραστηριότητας στην Ευρώπη αποτελεί μια έκδηλη υπενθύμιση του κινδύνου που αντιμετωπίζουν όλες οι κοινωνίες.

Η νέα, λοιπόν, μορφή αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει εκτός των άλλων να χαρακτηρίζεται και από τα εξής:

- Τη διεύρυνση της προοπτικής της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, προκειμένου ν' απόφευχθεί ο στενός ευρωκεντρισμός.
- Την αναγνώριση της συνεισφοράς και των επιρροών των μη - ευρωπαϊκών πολιτισμών, σ' αυτό που συνήθως θεωρείται ως "ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά".
- Την κατανόηση και την εκτίμηση του τρόπου ζωής των ανθρώπων σε άλλες περιοχές του κόσμου, με έμφαση στις αναπτυσσόμενες χώρες της Αφρικής, της Μέσης Ανατολής και της Νότιας Αμερικής.

Αυτό δε σημαίνει ότι δεν κρίνεται πλέον θεμιτή η αναπαραγωγή του παρελθόντος, καθώς και η οικοδόμηση μιας διακριτής ταυτότητας κάθε χώρας, αρκεί να τηρούνται ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως είναι η μη υποβάθμιση των άλλων λαών, η μη παραχάραξη των εθνικών τους ιστοριών, καθώς και η αποφυγή εθνικιστικών υπερβολών οποιασδήποτε μορφής. Εξάλλου, όπως είναι γνωστό, ένα άτομο κατανοεί καλύτερα τη χώρα του και την ιστορία της, όταν αποβάλλει την εθνοκεντρική οπτική του, εξετάσει την ιστορία και τον πολιτισμό άλλων χωρών και τοποθετήσει το δικό του έθνος μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου συγκείμενου των παγκόσμιων εξελίξεων.[83]

Μέσω της συνάντησης με άλλους πολιτισμούς, του παραμερισμού των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο σε μια τέτοια συνάντηση, της προώθησης των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού με στόχο την προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, του σεβασμού της πολιτισμικής πολλαπλότητας και της συνειδητοποίησης του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού, θα μπορέσει η εκπαίδευση των πολιτών του 21ου αιώνα να συμβάλλει στην προώθηση της συνεργασίας, της κατανόησης, της ανάπτυξης, της φιλίας και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών της γης.

---

83. Tucker J. L., & Evans A. M., The Challenge of a Global Age, in Massialas B.G., & Allen R. F. (eds.) Crucial Issues in Teaching Social Studies K-12, New York, Wadsworth Publ., 1996, p.p. 181-218.

Πίνακας 1
Ιεράρχηση μαθημάτων με βάση την ποσότητα των αναφορών

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	370	6.1%
ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ	81	1.2%
Η ΓΗ ΜΑΣ	59	0.8%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	57	0.8%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	33	0.5%
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3	0.05%
ΓΛΩΣΣΑ	2	0.03%
ΕΡΕΥΝΩ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΚΟΣΜΟ	0	0

Πίνακας 2
Κατάταξη χρονικών περιόδων με βάση την ποσότητα των αναφορών

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
Χρονική Περίοδος		*Ποσοστό*	*Χρονική Περίοδος*		*Ποσοστό*	*Χρονική Περίοδος*		*Ποσοστό*	*Χρονική Περίοδος*		*Ποσοστό*	*Χρονική Περίοδος*		*Ποσοστό*
4η	50	0.8%	4η	54	0.9%	4η	26	0.4 %	4η	234	4%	4η	35	0.6%
1η	-		1η	33	0.5%	1η	14	0.2 %	1η	42	0.7 %	1η	-	
2η	-		3η	19	0.3%	2η	-		2η	27	0.4%	2η	-	
3η	-		2η	11	0.2%	3η	-		3η	22	0.4%	3η	-	

Πίνακας 3

Κατάταξη χώρων με βάση την ποσότητα των αναφορών

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΑΜΕΡΙΚΗ 30 17 Ο	ΑΣΙΑ 48 47 Ο	ΑΦΡΙΚΗ 23 14 Ο	ΕΥΡΩΠΗ 113 97 Ο	ΩΚΕΑΝΙΑ 34 18 Ο
ΗΠΑ 20 Ο	ΤΟΥΡΚΙΑ 45 41 Ο	**ΑΙΓΥΠΤΟΣ 15 Ο**	ΙΤΑΛΙΑ 42 36 Ο	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ 1 Ο
	ΙΑΠΩΝΙΑ 19 Ο	ΚΑΡΧΗΔ. 2 Ο	ΡΩΣΙΑ 39 Ο	
	ΠΕΡΣΙΑ 14 Ο		ΓΑΛΛΙΑ 38 37 Ο	
	ΜΕΣΟΠΟΤ. 9 Ο		ΑΓΓΛΙΑ 31 29 Ο	
	Σ. ΑΡΑΒΙΑ 6 Ο		ΓΕΡΜΑΝΙΑ 31 Ο	
	ΠΑΛΑΙΣΤΙΝΗ 6 Ο		ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ 12 Ο	
	ΙΝΔΙΑ 1 Ο		ΚΥΠΡΟΣ 11 10 Ο	
	ΚΟΡΕΑ 1 Ο		ΑΥΣΤΡΙΑ 6 Ο	
			ΠΡΩΣΙΑ 4 Ο	
			ΓΙΟΥΣΚ. 4 Ο	
			ΜΟΛΔΑΒ. 3 Ο	
			ΝΟΡΒΗΓΙΑ 2 Ο	
			ΙΣΠΑΝΙΑ 1 Α	
			ΟΥΓΓΑΡΙΑ 1 Ο	
			ΣΕΡΒΙΑ 1 Ο	

Θ: = ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Ο: = ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Α: = ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η περίπτωση του ανθρωπιστικού δικαίου. Η περίπτωση του παιδιού-μαχητή

Σπύρος Μακρής, Διδάκτωρ Πολιτικών Επιστημών
του Πανεπιστημίου Αθηνών, Διεθνολόγος

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει τη σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης με περίπτωση μελέτης το Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο και ειδικότερα το παιδί-μαχητή. Η νέα εποχή σηματοδοτεί μία αναθεώρηση των Κοινωνικών Επιστημών. Το σχολείο δεν μπορεί να μην παρακολουθήσει τα νέα κοινωνικά και επιστημονικά πεπραγμένα. Το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής πρέπει να παίξει δεσπόζοντα ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, η έννοια της δημοκρατικής αγωγής πρέπει να μετεξελιχθεί στην έννοια μίας ανθρωπιστικής αγωγής, που με βάση τις αρχές του Ανθρωπισμού το παιδί θα πρέπει να μυείται στις διαχρονικές αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και του **δίκ**αιου αγώνα.

1. Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης στον 21° αιώνα

1.1. Το νέο επιστημολογικό περιβάλλον και οι νέες δομές κατανόησης

Το νέο πρότυπο οικονομικής ανάπτυξης (η νέα οικονομία) σε συνδυασμό με το τέλος του Ψυχρού Πολέμου συνεπάγονται σοβαρές διαρθρωτικές αλλαγές στην κοινωνική πολιτική και ιδεολογική συγκρότηση των ανθρώπινων κοινοτήτων, που με τη σειρά τους σηματοδοτούν μία αναγκαία και πολύ κρίσιμη αναπροσαρμογή των *Κοινωνικών Επιστημών* στα νέα οικονομικά και διεθνολογικά δεδομένα. Όπως σε κάθε μεταβατική εποχή έτσι και σήμερα η αλλαγή περιβάλλοντος συμπαρασύρει και τις υπάρχουσες δομές κατανόησης/ερμηνείας των κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων. Μετά από την αρχική φάση της σύγχυσης των εννοιών και της κρίσης της κοινωνικής θεωρίας[84], που διήρκησε περισσότερο από τρεις δεκαετίες, οι Κοινωνικές Επιστήμες στην *εποχή της παγκοσμιοποίησης* (globalization era) αποκτούν πάλι το επιστημολογικό status ενός *επιστημονικού Παραδείγματος* (paradigm), όπως το όρισε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο κορυφαίος επιστημολόγος Thomas Kuhn: «*το γενικά αναγνωρισμένο επιστημονικό επίτευγμα*»[85].

---

84. Βλ. Kosmas Psychopedis, *Cricis of Theory in the Contemporary Social Sciences* στο Werner Bonefeld and John Holloway (eds), *Post-Fordism and Social Form. A Marxist Debate on the Post-Fordist State*, London:Macmillan, 1991, σ. 176 κ.έ. Ο Κ. Ψυχοπαίδης ορίζει τη θεωρητική κρίση ως την παραγνώριση της εσωτερικής σχεσιακής φύσης του κοινωνικού αντικειμένου, τη διάρρηξη των ενιαίων εννοιακών πλαισίων και την επιδίωξη να αποκατασταθεί εκ των υστέρων μία εξωτερική σχέση μεταξύ τους.

85. Βλ. Thomas S. Kuhn, *The Srtucture of Scientific Revolutions*, Chicago:University of Chicago Press, 1962.

1.2. Η παγκοσμιοποιημένη info-κοινωνία ως το νέο μορφωτικό αγαθό

Πρωτόγνωρες έννοιες, καινούρια εργαλεία θεωρητικής ανάλυσης, νέα μεθοδολογικά μοντέλα, ένας ολόκληρος κόσμος γεννιέται μέσα από το οριστικό τέλος του κλασικού Παραδείγματος (Διαφωτισμός, Βιομηχανική Επανάσταση, Αστική Ολοκλήρωση). Η τρίτη βιομηχανική επανάσταση και η γένεση της πληροφορικής κοινωνίας συντελούν σε μία ειρηνική πλην όμως κοσμογονική *αποδόμηση* (deconstruction) του υπάρχοντος κόσμου και στο ριζικό επιστημολογικό ανασχηματισμό των ισχυουσών εννοιακώνοηματικών πλαισίων κοινωνικοπολιτικής θέασης των ανθρώπινων συνομαδώσεων. Η *νεοτερική* οντολογία και γνωσιοθεωρία αδυνατούν εφεξής να δώσουν απάντηση στα μείζονα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Η εμφάνιση των μετανεοτερικών θεωριών και ιδίως του *κονστρουκτιβισμού* (constructivism)[86] αποσκοπούν στην κάλυψη του εν λόγω κενού και στη δημιουργία ριζικά νέων μοντέλων κατανόησης, ερμηνείας και πρόβλεψης του περιβάλλοντος κόσμου.

Η παγκοσμιοποίηση ως μία διαδικασία ομογενοποίησης της *human condition*, με άλλα λόγια ως μία διαδικασία χωροχρονικής συμπύκνωσης του κόσμου με δεσπόζουσες αντιφάσεις τον *εθνοτικό κατακερματισμό* και τον *πολιτισμικό πόλεμο*[87] τείνει να παίξει το ρόλο ενός πρωτογενούς θεωρητικού πεδίου συγκρότησης των νέων εννοιολογικών κατηγοριών και μοντέλων ανάλυσης για την τρίτη χιλιετία και ως εκ τούτου το ρόλο ενός νέου μορφωτικού αγαθού[88], έτοιμου να παραδοθεί μέσα από τους διαύλους της εκπαίδευσης στις επόμενες γενιές. Στο νέο περιβάλλον, η αναγκαιότητα της αναθεώρησης του ρόλου του σχολείου ως *φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης* πρέπει συνεπώς να θεωρείται επιτακτική και δεδομένη.

1.3. Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης

Το πρόβλημα της αναθεώρησης των Κοινωνικών Επιστημών συναρτάται άμεσα με τον κεντρικό ρόλο που συνεχίζει να παίζει ακόμη στο νέο περιβάλλον η εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά στον τομέα της *πολιτικής κοινωνικοποίησης* (political socialization) του ατόμου. Αν και το λεγόμενο *εικονικό σχολείο* (virtual school) απειλεί ανοιχτά πλέον τον παραδοσιακό σχολικό θεσμό, ωστόσο ο φύσει βιωματικός χαρακτήρας της γνωστικής, μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας[89] φαίνεται ότι θα παραμείνει για πολύ ακόμη η κεντρική πολιτισμική συνθήκη της Ανθρωπότητας.

---

86. Για το πώς ο κονστρουκτιβισμός (με δεσπόζουσα μορφή στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής τον J. Piaget) αντιλαμβάνεται το ζήτημα της ανθρώπινης σκέψης και μάθησης βλ. Joe L. Kincheloe, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*, Westport, Connecticut:Bergin & Garvey, 1993.

87. Βλ. Mary Kaldor and Basker Vashee (eds), *Restructuring the Global Military Sector. Volume I: New Wars*, London and Washington:Pinter, 1997. Όπως θα δούμε εν συνεχεία το κύριο πεδίο εκδήλωσης των νέων πολέμων μετά το τέλος του διπολισμού είναι η αφρικανική ήπειρος.

88. Βλ. David Held & Anthony McGrew (eds), *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*, Cambridge:Polity Press, 2000.

89. Ο βιωματικός χαρακτήρας της γνώσης δεν αφορά μόνο στη ζώσα επαφή δασκάλου-μαθητή, αλλά και στο βιωματικό χαρακτήρα που έχει εξ ορισμού η *απελευθερωτική* ή *συμμετοχική διδασκαλία*, ιδίως στα κρίσιμα ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής φύσεως, ώστε να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε άτομο τη δυνατότητα των ίσων ευκαιριών και της ισότιμης συμμετοχής στη

Η αναγκαιότητα της *γνωστικής-διδακτικής αναθεώρησης* των Κοινωνικών Επιστημών παρ' όλα αυτά κρίνεται επιβεβλημένη, στο βαθμό που η κοινωνικοποίηση του ατόμου στις νέες μορφές πολιτικής δράσης μέσω του σχολείου θα αποτελέσει το σκληρό πυρήνα της προσαρμογής των νέων επιτευγμάτων στις εγγενείς προδιαγραφές του homo sapiens. Όσο αποδεχόμαστε την ορθότητα της ρήσης του Αριστοτέλη ότι ο *άνθρωπος είναι εκ φύσεως πολιτικό ον*, η χρησιμότητα των Κοινωνικών Επιστημών και κατά συνέπεια η εκπαίδευση ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης θα αντανακλούν την ίδια την επιβίωση του ανθρώπινου γένους.

1.4. Η θεωρία της πολιτικής κοινωνικοποίησης

Η θεωρία της πολιτικής κοινωνικοποίησης-υποσύστημα της Πολιτικής Επιστήμης-γεννήθηκε ως σύγχρονος κλάδος μελέτης του πολιτικού φαινομένου στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Εντάσσεται στη λεγόμενη *συμπεριφοριστική επανάσταση* (behaviouralism)[90] και συνδέεται με όλους τους νέους κλάδους της Πολιτικής Επιστήμης: την *Πολιτική Ψυχολογία*[91] και ιδίως την *Πολιτική Κουλτούρα*[92]. Συγκεκριμένα, η θεωρία της *πολιτικής αγωγής* (political learning), που αποτελεί και τη δεσπόζουσα σχολή στο πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης (οι άλλες θεωρητικές σχολές είναι η *δημοκρατική θεωρία* με αφετηρία το έργο του John Dewy, η *συγκριτική διάσταση* και η *φεμινιστική προσέγγιση*), διακρίνεται σε δύο παραδόσεις: i) την παράδοση της πολιτικής κοινωνικοποίησης με τις συμπεριφοριστικές καταβολές της και τη μεθοδολογική προσήλωση στη θεωρία των συστημάτων και το λειτουργισμό. Η *παράδοση της πολιτικής κοινωνικοποίησης* είναι μακροσκοπική, εφόσον εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στους φορείς της πολιτικής κοινωνικοποίησης, δηλαδή στην οικογένεια, στο σχολείο, στις ομάδες συνομηλίκων και στα ΜΜΕ και ii) τη *γνωστική* ή *κονστρουκτιβιστική παράδοση*, η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στο πως το άτομο *κατάσκευάζει* (construct) τα νεοτερικά μοντέλα παιδαγωγικής, ψυχολογίας και διδακτικής, μοντέλα τα οποία, σύμφωνα με τους κριτικούς κονστρουκτιβιστές, αντιμετωπίζουν δάσκαλο και μαθητή ως εντελώς κλειστές οντότητες, ελεγχόμενες και χειραγωγίσιμες από την κεντρική εξουσία[93].

λήψη αποφάσεων. Για τη διαπλοκή της απελευθερωτικής-βιωματικής διδασκαλίας με τη σημερινή κατάσταση των παιδιών στον κόσμο (θνησιμότητα, πείνα, εκμετάλλευση) βλ. Σοφία Δάμιαλη, Ελένη Μουρτζίνου, Δήμητρα Πολύζου, "Παιδιά σε ανάγκη" (*Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 4, Σεπτέμβριος 1999, *http://www.auth.gr/virtualschool/1.4 Praxis/Damiali.html*).

90. Βλ. David Sanders, Behavioural Analysis στο David Marsh and Gerry Stoker (eds), *Theory and Methods in Political Science*, London:Macmillan, 1995, σ. 58 κ.έ.

91. Για τη σχέση πολιτικής κοινωνικοποίησης και πολιτικής ψυχολογίας βλ. Γ. Κ. Βλάχου, *Πολιτική Ψυχολογία*, Αθήνα:Παπαζήση, 1976, 40 κ.έ.

92. Για τη σχέση πολιτικής κοινωνικοποίησης και πολιτικής κουλτούρας βλ. Dennis Kavanagh, *Πολιτική Κουλτούρα*, Αθήνα:Παπαζήση, 1991, σ. 57 κ.έ.

93. Βλ. Carole L. Hahn, *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*, New York: State University of New York Press, 1998, σ. x κ.έ.

Οι κύριες προβληματικές της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι οι εξής[94]:

- *Η συστημική επίδραση της πολιτικής κοινωνικοποίησης.*
- *Η αντίληψη της πολιτικής κοινωνικοποίησης ως πολιτικής κουλτούρας.*
- *Η πολιτική κοινωνικοποίηση ως διεργασία πολιτικής ωριμότητας.*
- *Η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από το χάσμα των γενεών (η εξέγερση των νέων)*[95].
- *Η συγκριτική διάσταση της πολιτικής κοινωνικοποίησης.*
- *Η πολιτική κοινωνικοποίηση των φύλων.*
- *Οι παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές όψεις της πολιτικής αγωγής.*
- *Ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου.*
- *Η πολιτική κοινωνικοποίηση των ελίτ.*

1.5. Πολιτική κοινωνικοποίηση και δημοκρατική θεωρία της αγωγής

Πολιτική κοινωνικοποίηση *ονομάζεται η διαδικασία μέσω της οποίας πολιτικές πεποιθήσεις, νόρμες και αξίες μεταβιβάζονται διαχρονικά. Συγκεκριμένα, η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία δια της οποίας σχηματίζεται και μεταβιβάζεται η πολιτική κουλτούρα μίας ομάδας από γενιά σε γενιά. Οι κύριοι φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων, το σχολείο, τα ΜΜΕ και η εκτελεστική εξουσία*[96].

Ως πολιτική κουλτούρα ορίζεται η κατανομή των προσανατολισμών των πολιτών προς τα πολιτικά αντικείμενα. Οι Gabriel Almond και Sydney Verba παρουσίασαν στο *Civic Culture*[97] μία τυπολογία της πολιτικής κουλτούρας, που ο εν λόγω προσανατολισμός μπορεί να είναι *δημοκρατικός, υποτακτικός* ή *κοινοτικός*. Αυτό σημαίνει ότι οι πολίτες άλλοτε προσανατολίζονται συμμετοχικά προς τα πολιτικά αντικείμενα, άλλοτε έχουν μία απολιτική και παθητική στάση, θεωρώντας ότι ελάχιστα μπορούν να επηρεάσουν το πολιτικό γίγνεσθαι, και άλλοτε η πολιτική τους συμπεριφορά είναι υποτυπώδης. Η τυπολογία των Almond-Verba, υιοθετώντας τα κυρίαρχα μεταπολεμικά ρεύματα της Πολιτικής Κοινωνιολογίας, εδράζεται στις έννοιες της *πολιτικής ανάπτυξης* και του *εκσυγχρονισμού*, που αναγνωρίζουν δύο κύριες μορφές κοινωνικής οργάνωσης: μία *προ-πολιτική ή παραδοσιακή* και μία *πολιτική ή νεοτερική*.

Όσον αφορά στη *σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση*, και έχοντας ως δεδομένες τις ανακαλύψεις της *Πολιτικής Ανθρωπολογίας*[98], το παιδί της σχολικής ηλικίας (6 έως 12 ετών) αντιστοιχεί στο προ-πολιτικό, ενώ το παιδί της εφηβικής ηλικίας (13 έως 18

---

94. Βλ. Jack Dennis (ed.), *Socialization to Politics:A Reader*, New York, London, Sydney, Toronto:John Wiley & Sons, Inc., 1973, σ. 2 κ.έ.

95. Βλ. Κωνσταντίνου Ι. Πατέρα, Συντελεστές που οδηγούν στην πολιτική κοινωνικοποίηση του εφήβου, *Σχολείο και Ζωή*, τ. 7-8-9, 1994, σσ. 241-244.

96. Βλ. Πανταζή Τερλεξή, *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα:Gutenberg, 1975 και Α. – Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα:Ολκός, 1976.

97. Βλ. Gabriel Almond & Sydney Verba, *The Civic Culture*, New Jersey, Princeton: Princeton University Press, 1963.

98. Βλ. George Balandier, *Πολιτική Ανθρωπολογία*, Αθήνα:Παπαζήση, 1990.

ετών) στο πολιτικό στάδιο της διαμόρφωσης του πολιτικού εγώ. Ωστόσο, αν και αυτή η μεθοδολογική περισσότερο διάκριση αποδίδει σχηματικά την εξελικτική πορεία της πολιτικής ωρίμανσης του ανθρώπου, όπως θα δούμε παρακάτω δεν είναι σωστό να ταυτίζουμε την περίοδο της σχολικής ηλικίας με την πρωτόγονη πολιτικά ηλικία του ατόμου, εφόσον, όπως δείχνουν πρόσφατες μελέτες, ο ρόλος του δημοτικού σχολείου στην πολιτική εκπαίδευση του αυριανού πολίτη είναι κάτι περισσότερο από κρίσιμος. Είναι πλέον επιστημονικό αξίωμα ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση απογειώνεται στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας[99]. Μπορεί η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση σε μία πρώτη φάση να αφορά περισσότερο στο συναισθηματικό και φαντασιακό κόσμο του παιδιού, ωστόσο εξαιτίας της *πλαστικότητας* της σχολικής ηλικίας επηρεάζει καταλυτικά τη μετέπειτα συμπεριφορά του απέναντι στα πολιτικά αντικείμενα[100].

Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική αλλά και τη μαρξιστική προσέγγιση η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση ως *σκόπιμη ιδεολογική πολιτική κοινωνικοποίηση*, στο βαθμό που σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο για να επηρεάσει (Αναλυτικό Πρόγραμμα, διδακτέα ύλη, εποπτικά μέσα) τις πολιτικές πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών και τις αντιλήψεις που σχηματίζουν για τα πολιτικά αντικείμενα, αναδεικνύει την καταλυτική επίδραση των θεσμών και των μηχανισμών της εκπαίδευσης στην πολιτική συμπεριφορά των αυριανών πολιτών, αποκαλύπτοντας έτσι τόσο τον *προοδευτικό* ρόλο του σχολείου, τον πρωταρχικό του ρόλο δηλαδή στην αλλαγή της πολιτικής κουλτούρας, όσο και το *συντηρητικό* του ρόλο, το ρόλο του με άλλα λόγια στη διατήρηση του πολιτικού status quo[101].

Με αυτήν την έννοια η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση είναι συνδεδεμένη με τη φύση, *δημοκρατική* ή *αυταρχική*, του σχολείου και κατ' επέκταση με τον ίδιο το χαρακτήρα του κράτους και των πολιτικών του θεσμών. Η δημοκρατική αγωγή είναι η κεντρική ιδέα του δημοκρατικού σχολείου, που με τη σειρά του είναι προϊόν ενός φιλελεύθερου κάθεστώτος. Συγκεκριμένα, η δημοκρατική σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση είναι η βασική έκφραση του *δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος* και στοχεύει στην εγχάραξη των δημοκρατικών αξιών και μακροχρόνια στην εμπέδωση μίας *δημοκρατικής πολιτικής κουλτούρας* και ενός δημοκρατικού καθεστώτος. Σκοπός κατά συνέπεια μίας *δημοκρατικής θεωρίας της αγωγής*[102] είναι να θωρακίσει στοχαστικά και πρακτικά όλο το παραπάνω πολιτικό και θεσμικό πλαίσιο, προσαρμόζοντάς το κάθε φορά στις νέες ανάγκες.

Η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μία *διαδικασία μάθησης* μέσω της οποίας διαμορφώνεται ο πολιτικός προσανατολισμός του πολίτη στα κρίσιμα χρόνια της σχολικής ηλικίας. Ο μαθητής μέσω της πολιτικής κοινωνικοποίησης μυείται στο πολιτικό σύστημα, σχηματίζοντας μία αρκετά εδραιωμένη αντίληψη για την πολιτική συμ-

---

99. Βλ. Πανταζή Τερλεξή, *Πολιτική Κοινωνικοποίηση ...*, ό.π., σ. 81.
100. Στο ίδιο, σ. 29.
101. Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση το σχολείο είναι ένα ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (ΙΜΚ) που αποσκοπεί στην εγχάραξη και ως εκ τούτου στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Βλ. Λουΐ Αλτουσέρ, *Θέσεις*, Αθήνα:Θεμέλιο, 1983, σ. 88 κ.έ.
102. Βλ. Amy Gutman, *Democratic Education*, Princeton, Jersey:Princeton University Press, 1999.

μετοχή, που στην περίοδο της ενηλικίωσης θα δοκιμαστεί ανοιχτά και μαζί της θα τεθεί σε δοκιμασία και η ίδια η φύση του πολιτικού συστήματος.

Συμπερασματικά, αν η πολιτική συμπεριφορά αποτελεί αντικείμενο μάθησης, τότε η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση ως μία διαδικασία συνέχειας-αλλαγής των πολιτικών αξιών μίας κοινωνίας παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση-εμπέδωση μίας *δημοκρατικής πολιτικής κουλτούρας*. Το σχολείο παραμένει παρά τα νέα δεδομένα ένα σημαντικό μέσο εγχάραξης πολιτικών αντιλήψεων και ένας χρήσιμος δείκτης μετασχηματισμού της πολιτικής κουλτούρας. Το σχολείο παραμένει, με λίγα λόγια, ένα καθοριστικός πολιτικός χώρος, ένα χρήσιμο πολιτικό εργαλείο για να εδραιώσουμε ακόμη περισσότερο τις *δημοκρατικές αξίες* και να εμφυσήσουμε στα παιδιά όπως επιτάσσει η μεταψυχροπολεμική πραγματικότητα τη νέα *lingua franca*: τη γλώσσα των *δικαιωμάτων του ανθρώπου* (human rights) με έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού.

2. Το Ανθρωπιστικό Δίκαιο και η περίπτωση του παιδιού-μαχητή

2.1. Η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

Οι θεματικοί άξονες και οι έννοιες κλειδιά της σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνονται ως εξής:

- *ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ-ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ*
- *ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ-ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ*
- *ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ–ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ MULTI MEDIA*
- *ΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ*
- *ΠΟΛΙΤΙΚΗ-ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ.*

2.2. Προς μία ανθρωπιστική θεωρία της αγωγής

Σύμφωνα με τα παραπάνω ένας από τους κύριους θεματικούς άξονες της σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης σήμερα είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η έννοια των δικαιωμάτων του ανθρώπου τίθεται εφεξής στο επίκεντρο του νέου περιβάλλοντος[103], με αποτέλεσμα ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο στην *πρόσληψη* και *διάδοση* των *ανθρωπιστικών αξιών* να θεωρείται κρίσιμος. Η *ανθρωπιστική αγωγή* αποτελεί έτσι εξέλιξη της δημοκρατικής αγωγής στη μεταψυχροπολεμική εποχή. Μία εξαιρετικά σημαντική όψη της ανθρωπιστικής αγωγής είναι το *Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο* (ΔΑΔ).[104] Το ΔΑΔ δεν αποτελεί απλά την «κορωνίδα» των δικαιωμάτων του ανθρώπου, αλλά και ένα πεδίο με ξεχωριστή σημασία στη νέα περίοδο της διεθνούς πολιτικής, στο βαθμό που μέσα από το *δίκαιο των ενόπλων συγκρούσεων* αναδεικνύεται η μεγαλύτερη *ανθρωπιστική καταστροφή* της νέας εποχής, η απαξίωση της *παιδικότητας*

---

103. Για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τη συζήτηση για τη σημασία τους μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου βλ. Felix Ermacora, Manfred Nowak, Hannes Tretter (eds), *International Human Rights. Documents and Introductory Notes*, Vienna:Law Books in Europe, 1993, Ian Brownlie (ed.), *Basic Documents on Human Rights*, Oxford:Clarendon Press, 1999 και Peter Van Ness (ed.), *Debating Human Rights*, London and New York:Routledge, 1999.

104. Βλ. Leslie C. Green, *The Contemporary law of armed conflict*, Manchester:Manchester University Press, 2000.

(childhood), σαφές δείγμα ανθρωπολογικής έκπτωσης, το οποίο ενσαρκώνεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση του *παιδιού-μαχητή* (child-soldier).

Η μεταδιπολική έξαρση των εθνοτικών-πολιτισμικών συγκρούσεων και η παραδοχή σύμφωνα με το Γενικό Γραμματέα (ΓΓ) των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ) Κόφι Άνναν ότι *η παιδεία είναι ουσιαστικής σημασίας στην προαγωγή της διεθνούς ειρήνης και ασφάλειας και κρίσιμος δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ των λαών στο μέλλον*[105] επιτάσσουν το δύσκολο εγχείρημα εξεύρεσης τρόπων ανταλλαγής αλλά και μετάδοσης των διεθνών εμπειριών περί των ανθρωπιστικών κινδύνων, ιδίως όσον αφορά στη απαξίωση της αρχής της παιδικότητας, να λάβει χώρα πρωτίστως στο σχολείο.

2.3. Το παιδί στο Ανθρωπιστικό Δίκαιο. Η περίπτωση του παιδιού-μαχητή

Η διερεύνηση και θεσμοθέτηση της σχέσης του ΔΑΔ[106] με το σχολείο αποτελεί πλέον μία ιστορική ανάγκη. Η απογραφή της πρώτης μεταψυχροπολεμικής δεκαετίας θέτει εντελώς νέα πλαίσια στη συζήτηση για το ρόλο της εκπαίδευσης στον 21° αιώνα. Η μεταδιπολική έξαρση των εθνοτικών και γενικότερα πολιτισμικών συγκρούσεων και το γεγονός ότι σύμφωνα με την τελευταία Έκθεση του ΓΓ των ΗΕ Κόφι Άνναν[107] τα τελευταία χρόνια παρουσιάστηκε αφενός μία αύξηση των πολεμικών συγκρούσεων αφετέρου οι ανθρωπιστικές κρίσεις αυξήθηκαν και εντάθηκαν λόγω της αδυναμίας της διεθνούς κοινότητας να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά σε καταστάσεις ανθρωπιστικής ανάγκης έχουν στρέψει το ενδιαφέρον της διεθνολογικής κοινότητας, των κρατικών υπηρεσιών αλλά και των διεθνικών ανθρωπιστικών φορέων προς την κατεύθυνση της διάδοσης του ΔΑΔ στο κατεξοχήν πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης:το σχολείο και γενικότερα το χώρο της εκπαίδευσης.

2.4. Παιδί, παιδικότητα και ΔΑΔ

Η διαπίστωση της αναγκαιότητας της διάδοσης του ΔΑΔ στο σύγχρονο σχολείο μας φέρνει αντιμέτωπους με το σοβαρό ζήτημα του ορισμού της παιδικότητας. Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) ως παιδί ορίζεται «*κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο της ηλικίας των 18 ετών*».[108] Στην εποχή της παρατεταμένης εφηβείας και της πρόωρης ενηλικίωσης ο προσδιορι-

---

105. Βλ. Κόφι Άνναν, *Ενώπιον της Ανθρωπιστικής Πρόκλησης. Διαμορφώνοντας μια Νοοτροπία Πρόληψης*, Αθήνα:Κέντρο Πληροφοριών ΟΗΕ, 1999, σ. 8.

106. Το ΔΑΔ όπως είδαμε πιο πάνω ονομάζεται και *δίκαιο του πολέμου* ή *δίκαιο των ενόπλων συρράξεων*. Συγκεκριμένα, οτιδήποτε ονομάζουμε ΔΑΔ είναι μία μακρά ιστορική διαδικασία που περιλαμβάνει το *Δίκαιο της Χάγης* (1907), το *Δίκαιο της Γενεύης* (1949) και τα *Δύο Επιπρόσθετα Πρωτόκολλα* (1977) και έχει ως αφετηρία τη μάχη του Σολφερίνο (1859) και την ιδέα του Henry Dunant να ζητήσει από τον κόσμο της εποχής του την ίδρυση μίας οργάνωσης, που θα είχε ως βασικό σκοπό να προστατεύει και να περιθάλπει τους τραυματίες πολέμου. Για περισσότερα εκτός από το προαναφερθέν βιβλίο του L. C. Green βλ. Roy Gutman and David Rieff (eds), *Crimes of War. What the public should know*, New York-London:W. W. Norton & Company, 1999.

107. Βλ. Κόφι Άνναν, *Ενώπιον της Ανθρωπιστικής Πρόκλησης ...*, ό.π., σ. 2.

108. Βλ. Παρούλας Νάσκου-Περράκη, *Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, Αθήνα-Κομοτηνή:Αντ. Ν. Σάκκουλα, 1990, σ. 42.

σμός των όρων παιδί και παιδικότητα κρίνεται αν μη τι άλλο σκόπιμος. Το παιδί πρέπει να πάψει να θεωρείται ως μία ηλικιακή κατηγορία της έννοιας Άνθρωπος.[109] Το παιδί δεν είναι και δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως μία απλή εξελικτική βαθμίδα στη βιολογική ανέλιξη της ανθρώπινης φύσης. Ο παραδοσιακός *εξελικτικός ντετερμινισμός* δεν μπορεί εφεξής να επιλύσει τα σοβαρά παιδαγωγικά αλλά και ηθικά προβλήματα που θέτει η νέα πραγματικότητα στην παιδική οντότητα. Το παιδί είναι ανάγκη να αντιμετωπιστεί ως ένας ξεχωριστός και ολοκληρωμένος Άνθρωπος και η παιδικότητα ως μία πνευματική κατάσταση, που ξεπερνάει τα στενά όρια της βιολογικής νεότητας. Η ψυχανάλυση και ο υπερρεαλισμός μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη νέα αυτή απαίτηση. Πάντως πρέπει να επισημάνουμε ότι όσον αφορά στα δικαιώματα του παιδιού όχι μόνο στο ΔΑΔ αλλά γενικότερα έχει αναπτυχθεί μία σχολή σκέψης η οποία επιχειρεί να αναγνωρίσει και να κατοχυρώσει τη *διακριτότητα* της παιδικότητας έναντι μίας αντίληψης που θεωρεί το παιδί ως ένα *στάδιο εξάρτησης*, άρα και περιορισμένων δικαιωμάτων, πριν επέλθει η φάση της ενηλικίωσης και της δήθεν δικαιϊκής αυτονομίας.[110]

Συνεπώς, το ζήτημα της ένταξης του ΔΑΔ στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει, πλην των νέων ανθρωπιστικών προκλήσεων που φαίνεται να αντιμετωπίζει η διεθνής κοινότητα στο κατώφλι της τρίτης χιλιετίας, να λάβει σοβαρά υπόψη του τη νοητική, συναισθηματική, ψυχολογική και κυρίως ηθική ιδιαιτερότητα της παιδικής οντότητας και να προσαρμόσει κατάλληλα, από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, το πλούσιο υλικό της πραγματικής και δικαιϊκής ανθρωπιστικής εμπειρίας στις δυνατότητες και στις απαιτήσεις του παιδιού. Τόσο η παρουσία του παιδιού στο δικαιϊκό σύστημα του ΔΑΔ όσο και η διάδοση των κανονιστικών αρχών που το διέπουν στον ευαίσθητο αναμφισβήτητα χώρο του σχολείου πρέπει να έχουν ***παιδοκεντρικό*** προσανατολισμό και σε καμία περίπτωση έναν τυπικό, νομικό και απρόσωπο χαρακτήρα. Ο ***πολιτισμός της παιδικότητας*** μπορεί και πρέπει να ωθήσει τον ***πολιτισμό του ΔΑΔ***[111] σε ακόμη πιο ανθρωπιστική κατεύθυνση. Δηλαδή, με επίκεντρο το παιδί, η διεθνής κοινότητα έχει μία πρώτης τάξεως ευκαιρία να αναθεωρήσει, μετά την πρόσφατη δεκαετή εμπειρία από το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, όλη την υπάρχουσα ανθρωπιστική φιλοσοφία της και να οικοδομήσει ένα συμπαγές και ισχυρό δικαιϊκό πλέγμα ανθρωπιστικών αρχών και αξιών, εδραιωμένο στον πολιτισμό της παιδικότητας, που δίχως άλλο είναι

---

109. Βλ. Οι ενότητες 2.4. και 2.5. αποτελούν επεξεργασία παλαιότερου άρθρου μου. Βλ. Σπύρου Μακρή, Το παιδί στο ανθρωπιστικό δίκαιο. Το ζήτημα της ένταξης του ανθρωπιστικού δικαίου στο σχολείο, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 57-58, 2000, σσ. 164-169.

110. Βλ. Philip Alston, Stephen Parker, John Seymour (eds), *Children, Rights and the Law*, Oxford:Clarendon Press, 1995.

111. Η επιλογή του όρου *πολιτισμός του ΔΑΔ* δεν είναι ρητορικός, εφόσον σύμφωνα με την IV Συνθήκη της Χάγης (1907), σκοπός του *jus in bello* είναι να προστατεύει τα συμφέροντα της Ανθρωπότητας και τις αυξανόμενες απαιτήσεις του πολιτισμού. Με άλλα λόγια, όπως συχνά επισημαίνεται στο ΔΑΔ, οι κώδικες διεξαγωγής του πολέμου συνθέτουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον πολιτισμό και στη βαρβαρότητα. Βλ. Leslie C. Green, *The Contemporary law ...*, ό.π., σ. 17.

κάτι περισσότερο από την νομικά σαφή αλλά πολιτισμικά άνευρη έννοια του *άμαχου πληθυσμού.*[112]

Η δικαιϊκή προστασία του παιδιού κατά τη διάρκεια μίας ένοπλης σύγκρουσης είναι διαμορφωμένη εθιμικά ήδη από την Αρχαιότητα. Η απαγόρευση της εξόντωσης γυναικών, παιδιών και ατόμων της τρίτης ηλικίας είναι εδραιωμένη στα ιερά κείμενα των μεγάλων μονοθεϊστικών θρησκειών. Το παιδί κατέχει περίοπτη θέση στο ΔΑΔ. Στα Δύο Επιπρόσθετα Πρωτόκολλα του 1977 (βλ. άρθρα 77 και 78 Πρωτόκολλο Ι και άρθρο 4 Πρωτόκολλο ΙΙ)[113] *τα παιδιά αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερου σεβασμού απέναντι σε κάθε επίθεση και έχουν τη μέριμνα και τη φροντίδα (μορφωτική, ηθική και θρησκευτική) όλων των εμπόλεμων Μερών.* Συγκεκριμένα, τα παιδιά κάτω της ηλικίας των 15 ετών δεν επιτρέπεται να συμμετέχουν σε εχθροπραξίες, δεν πρέπει με άλλα λόγια να στρατολογούνται στις ένοπλες δυνάμεις, κάτι που σύμφωνα με τις πληροφορίες που έχουμε από τα ΗΕ παραβιάζεται κατάφορα, εφόσον έχουν διαπιστωθεί περιπτώσεις πεντάχρονων ***παιδιών-πολεμιστών*** (child-soldier).[114] Οι θανατικές ποινές δεν μπορούν να εκτελούνται σε παιδιά κάτω των 18 ετών, ενώ, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Καταστατικού του Διεθνούς Ποινικού Δικαστηρίου (1998) η στρατολόγηση παιδιών κάτω των 15 ετών χαρακτηρίζεται *έγκλημα πολέμου.*

Οι μαρτυρίες πολεμικών ανταποκριτών από τον πόλεμο της Βοσνίας και τα στοιχεία που μας παρέχουν οι διεθνείς οργανισμοί για τα πολεμικά μέτωπα φέρνουν στο φως μία φρικτή πραγματικότητα, κρούοντας τον κώδωνα του κινδύνου, στον ίδιο βαθμό όπου η Ιατρική επισημαίνει την επερχόμενη καταστροφή της Ανθρωπότητας από την ανεξέλεγκτη πια αύξηση του παιδικού καρκίνου. Η περίπτωση του παιδιού-μαχητή αναδεικνύει τη βαθιά ηθική σήψη και το παρακμιακό πρόσωπο ενός κόσμου που εκκολάπτει στις μήτρες του το θνησιγενή ανθρώπινο χαρακτήρα ενός ***παιδιού-δολοφόνου*** (child as killer). Ένα τέτοιο παιδί, στη Λιβερία, το 1996, όταν ρωτήθηκε από μία πολεμική ανταποκρίτρια πόσο χρονών είναι, απάντησε:«*αρκετά μεγάλος για να σκοτώνω*».[115]

---

112. Η διάκριση ανάμεσα σε άμαχο πληθυσμό και μαχητές είναι μία από τις βασικές αρχές του ΔΑΔ. Ως άμαχοι θεωρούνται όσοι δεν ανήκουν στις ένοπλες δυνάμεις. Βλ. Μαρία Μαρούδα, *Μέτρα Εφαρμογής του Ανθρωπιστικού Δικαίου στην Ελλάδα*, Αθήνα:Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2000, σ. 173 κ.έ.

113. Βλ. *International humanitarian law. Answers to your questions*, Geneva:International Committee of Red Cross, χ.χ.

114. Για την προστασία του παιδιού στις ένοπλες συγκρούσεις και τα παιδιά-μαχητές βλ. Denise Plattner, Protection of Children in International Humanitarian Law, Offprint from the *International Review of the Red Cross*, May-June 1984, Sandra Singer, The protection of children during armed conflict situations, Extract from the *International Review of the Red Cross*, May-June, 1986 και Maria Teresa Dutli, Captured child combatants, Extract from the *International Review of the Red Cross*, September-October 1990.

115. Βλ. Leslie C. Green, *The Contemporary law ...*, ό.π., ενώ για τα *παιδιά-στρατιώτες* και τα *παιδιά-δολοφόνους* βλ. Roy Gutman and David Rieff (eds), *Crimes of War ...*, ό.π., σ. 76 κ.έ.

2.5. Το ΔΑΔ στο ελληνικό σχολείο

Η χώρα μας όπως και όλα τα συμβαλλόμενα κράτη στις Συμβάσεις της Γενεύης και στα Πρόσθετα Πρωτόκολλα του 1977 έχει την υποχρέωση όσο το δυνατόν ευρύτερης διάδοσης του περιεχομένου τους. Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση της διδασκαλίας των ανθρωπιστικών αρχών του ΔΑΔ στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και πανεπιστήμιο) αποτελεί συμβατική υποχρέωση της Ελλάδας. Η διάδοση του ΔΑΔ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της πολιτικής κοινωνικοποίησης έχει το νόημα μίας *συνολικής διαπαιδαγώγησης* του μικρού μαθητή και αυριανού πολίτη σε ζητήματα ανθρωπισμού, αξιοπρέπειας, αλληλεγγύης και fair play (δίκαιου αγώνα). Αν και σε πολλές χώρες το ΔΑΔ έχει ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ακόμη και με ξεχωριστό βιβλίο και γενικότερα γίνεται μία σοβαρή προσπάθεια ανάπτυξης ενός ανθρωπιστικού διαλόγου στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, στην Ελλάδα η κατάσταση είναι ακόμη σε πειραματικό στάδιο. Συγκεκριμένα, ψήγματα του ΔΑΔ εμπεριέχονται στο *3ο Πανελλήνιο Πρόγραμμα για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, που προωθεί η *Ελληνική Επιτροπή της UNICEF* στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, ενόψει μάλιστα και της *Ειδικής Συνόδου των ΗΕ για τα Παιδιά*, που θα συνέλθει το Σεπτέμβριο του 2001 με κύριο στόχο την προώθηση της agenda και του πλάνου δράσης της *Διεθνούς Διάσκεψης για τα Παιδιά του Πολέμου*, που πραγματοποιήθηκε στο Winnipeg του Καναδά από τις 10 έως τις 17 Σεπτεμβρίου του 2000, αλλά και την αποτίμηση της κατάστασης για τα παιδιά-μαχητές στο κατώφλι του 21ου αιώνα.[116]

Η ένταξη του ΔΑΔ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εγείρει μία σειρά από δύσκολα προβλήματα *παιδαγωγικής ψυχολογίας*, *γνωστικού περιεχομένου* και *διδακτικής μεθοδολογίας*, που αφορούν στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα διδακτικά εγχειρίδια και στη σχολική πράξη, στην ίδια δηλαδή τη φιλοσοφία που υιοθετεί το ελληνικό σχολείο, ώστε να επιτελέσει τους στόχους του. Στα πλαίσια αυτού του άρθρου, στο βαθμό που η σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση είναι ζήτημα του μαθήματος της *Πολιτικής Αγωγής*, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στα δύο βιβλία ***Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και ΣΤ' δημοτικού***. Το ΔΑΔ είναι κλάδος του Διεθνούς Δικαίου, που με τη σειρά του είναι κομμάτι του πεδίου των Κοινωνικών Επιστημών. Μπορεί η ενσωμάτωσή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να αφορά σε περισσότερα από ένα *γνωστικά αντικείμενα* (Γλώσσα, Ιστορία, Θρησκευτικά και Μελέτη Περιβάλλοντος), ωστόσο η εγγύτητα που παρουσιάζει εξαιτίας της έντονης πολιτικής του φύσης με τη διαδικασία της σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης το καθιστούν σχεδόν εξ ορισμού *προνομιακό πεδίο* της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Η κατάσταση σήμερα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι μάλλον απογοητευτική. Τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια, προϊόντα μίας εντελώς παρωχημένης εποχής, δεν είναι απλά εκτός παιδαγωγικής, ψυχολογικής, γνωστικής και διδακτικής πραγματικότητας[117], αλλά απέχουν «παρασάγγας» από κάθε ανθρωπιστική αναγκαιότητα, που

---

116. Βλ. Μαρία Μαρούδα, *Μέτρα Εφαρμογής ...*, ό.π., σ. 66 κ.έ. και *http:/www.unicef.gr/chilwar.htm*.

117. Βλ. ΟΕΔΒ, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού*, 1996, ΟΕΔΒ, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, 1993, ΟΕΔΒ, *Κοινωνική και Πολιτική*

θέτει επιτακτικά το νέο διεθνές περιβάλλον. Ο μόνος διεθνολογικός προβληματισμός είναι μία μικρή αναφορά στο βιβλίο της ΣΤ' σχετικά με τον Ερυθρό Σταυρό, ο οποίος αναφέρεται ως ένας σημαντικός *φιλανθρωπικού* χαρακτήρα διεθνής οργανισμός. Η νέα ανθρωπιστική κατάσταση μπορεί να αποτελέσει ένα καταλυτικό ερέθισμα για την αναθεώρηση του *Προγράμματος Σπουδών* και κυρίως να ευνοήσει τη *συγγραφή* νέων βιβλίων Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη βάση των αρχών του ΔΑΔ.[118] Το ΔΑΔ μπορεί κατά συνέπεια να προσφέρει σημαντικά προς την κατεύθυνση του παιδαγωγικού εκσυγχρονισμού της σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης, χαράσσοντας το *αισθητικό* και *φιλοσοφικό πλαίσιο* του ελληνικού σχολείου στη νέα εποχή. Κανένα εγχείρημα αναθεώρησης της Αγωγής του Πολίτη και γενικότερα *εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού* δεν μπορεί πια να αγνοήσει την ιστορική αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των αρχών του ΔΑΔ ως έννοιας αιχμής στο σύγχρονο σχολείο.[119]

3. Συμπεράσματα υπό τη μορφή προτάσεων

3.1. Διαπιστώσεις και προτάσεις ενσωμάτωσης του ΔΑΔ στο σύγχρονο σχολείο

- *Το ΔΑΔ αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο στη διαχείριση των ανθρωπιστικών κινδύνων στη νέα εποχή.*

Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού, 1998 και ΟΕΔΒ, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, 1991. Για την ιστορία, τη θεωρία και τη μεθοδολογία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο βλ. Χέλμης Σαράντης, *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής. Μία πρώτη προσέγγιση*, Αθήνα, 1995 και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γίτσα, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική. Κοινωνιολογική Ανάλυση*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, 1995, σ. 258 κ.έ. Για τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής στον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες* και *ιδεολογικά αδιέξοδα στο Μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος, 1983 και Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών* μηχανισμών *στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα:Θεμέλιο, 1985.

118. Στο *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΕΠΠΣ) στους άξονες περιεχομένου των Κοινωνικών Επιστημών στη Δημοτική Εκπαίδευση η αναφορά στις αρχές του ΔΑΔ είναι και πάλι τυπική, μέσα από την ενημέρωση που οφείλει να παρέχει το σχολείο για τους κυριότερους διεθνείς οργανισμούς και μεταξύ αυτών και στον Διεθνή Ερυθρό Σταυρό. Βλ. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, 1998, σ. 264.

119. Από την άποψη αυτή, η πρόσφατη εμπειρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται μάλλον ατελής, στο βαθμό όπου ο αναγκαίος διεθνολογικός προβληματισμός εξαντλείται σε μακροσκελείς περιγραφές διεθνών οργανισμών, στερώντας από το μαθητή τη δυνατότητα να προβληματιστεί πάνω στην πολιτική φιλοσοφία των Διεθνών Σχέσεων. Η πιο γνωστή περίπτωση διάδοσης του ΔΑΔ στο σχολείο με τη χρήση ιστορικών παραδειγμάτων είναι το *Ολοκαύτωμα*. Βλ. Henry Friedlander, *Toward a Methodology of Teaching about the Holocaust* στο Douglas Sloan (ed.), *Education and Values*, New York and London:Teachers College Press, Columbia University, 1980, σ. 123 κ.έ.

- *Με βάση αυτή τη διαπίστωση, η διάδοση του **πολιτισμού του ΔΑΔ** στο σχολείο πρέπει να θεωρείται κεντρικός στόχος κάθε σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής.*
- *Η διάδοση του ΔΑΔ μέσα από την εκπαίδευση σαν πρόταση γενικότερης πολιτικής έρχεται να καλύψει σε μία πρώτη φάση την αδυναμία της διεθνούς κοινότητας να προχωρήσει άμεσα στη λήψη συγκεκριμένων δικαιϊκών και πρακτικών μέτρων για την αντιμετώπιση των ανθρωπιστικών κρίσεων.*
- *Η ενσωμάτωση του ΔΑΔ στην εκπαίδευση είναι σήμερα ο πλέον κατάλληλος τρόπος να διδάξουμε στα μικρά παιδιά τη σημασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.*
- *Η στρατολόγηση και η συμμετοχή παιδιών σε πολεμικές εχθροπραξίες αποτελεί μία από τις δεσπόζουσες μορφές **παιδικής εκμετάλλευσης** στο γύρισμα της χιλιετίας.*
- *Η διασύνδεση **παιδικού πολιτισμού** και **πολιτισμού του ΔΑΔ** δίνει το έναυσμα για τη δημιουργία από τα κάτω ενός **πολιτισμού της ειρήνης** (culture of peace).*

3.2. ΔΑΔ και σχολική πολιτική κοινωνικοποίηση. Η ελληνική περίπτωση

Με βάση τους θεματικούς άξονες της σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης (βλ. 2.1.), η στρατηγική της ενσωμάτωσης του ΔΑΔ στο ελληνικό σχολείο μπορεί να συνοψιστεί ως εξής:

3.2.1. Νέα βιβλία Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

- *Τα νέα βιβλία πρέπει να απεγκλωβιστούν από τη λογική των διδακτικών εγχειριδίων και να αποκτήσουν το χαρακτήρα βιβλίων αναφοράς, εργασίας, ανάλυσης, κριτικής προσέγγισης και πρωτογενούς προβληματισμού.*
- *Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται μία συνδυαστική διδακτική. Αυτό σημαίνει ότι τα νέα βιβλία πρέπει να έχουν έναν ευέλικτο χαρακτήρα. Για παράδειγμα, η έννοια κοινωνία της πληροφορίας μπορεί να διδαχτεί συνδυαστικά με την έννοια πολιτικό σύστημα, ώστε από κοινού να αποτελέσουν ένα ενιαίο διδακτικό σύνολο, ικανό να καλύψει τη διδακτική μίας τρίτης ευρύτερης έννοιας, όπως είναι η έννοια της κυβερνοδημοκρατίας.*
- *Συγγραφή δύο Ανθολογίων Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο πρώτο θα παρατίθενται αποσπάσματα κατάλληλα διαμορφωμένα για παιδιά από την κοινωνιολογική και πολιτική φιλολογία, ενώ στο δεύτερο θα δίνεται η ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να διευρύνουν τον ευαίσθητο και ασταθή κοινωνικοπολιτικό τους ορίζοντα μέσα από κλασικά κείμενα της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.*
- *Ασκήσεις προσομοίωσης με τη βοήθεια δύο παιδαγωγικά και διδακτικά διαμορφωμένων κειμένων σε ενιαία ή ξεχωριστή έκδοση: 1) Το Σύνταγμα του Μικρού Πολίτη, 2) Ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών του Μικρού Πολίτη του Κόσμου.*
- *Χρήση εποπτικού υλικού με αξιοποίηση της τεχνολογίας των multi-media* και του *Internet.*

3.2.2. Δράσεις σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης μέσω ΔΑΔ

- *Οργάνωση ειδικών σεμιναρίων: ομάδες εργασίας διάρκειας δύο εβδομάδων με προφορική και γραπτή συμμετοχή των μαθητών και ενδεχομένως την πρόσκληση*

εξωσχολικών ειδικών επιστημόνων επάνω σε συγκεκριμένα θέματα, που θα αντανακλούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανθρωπιστικές αρχές.

- *Εκπαιδευτικές επαφές με χώρους παραγωγής κοινωνικής-πολιτικής σκέψης και πρακτικής (θεσμικά όργανα, διεθνή φόρα, μη κυβερνητικοί οργανισμοί, ιστορικοί τόποι κλπ), κατόπιν κατάλληλης προετοιμασίας στην τάξη.*
- *Ειδική επαφή με τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό και την Ελληνική Επιτροπή της UNICEF.*
- *Συμμετοχή παιδιών της Ε' και Στ' Δημοτικού στη Βουλή των Εφήβων υπό το καθεστώς του παρατηρητή.*

3.2.3. ΔΑΔ και διδακτικό προσωπικό

- *Διαρκής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού πάνω στις αρχές του ΔΑΔ.*

Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ Λουΐ (1983). Θέσεις, Θεμέλιο, Αθήνα.

Άνναν Κόφι (1999). Ενώπιον της Ανθρωπιστικής Πρόκλησης. Διαμορφώνοντας μια Νοοτροπία Πρόληψης, Κέντρο Πληροφοριών ΟΗΕ, Αθήνα.

Almond Gabriel & Verba Sydney (1963). The Civic Culture, Princeton University Press, New Jersey.

Alston Philip, Stephen Parker, John Seymour (eds) (1995). Children, Rights and the Law, Clarendon Press, Oxford.

Βλάχου Γ. Κ. (1976). Πολιτική Ψυχολογία,, Παπαζήση, Αθήνα.

Balandier George (1990). Πολιτική Ανθρωπολογία, Παπαζήση, Αθήνα.

Bonefeld Werner and Holloway John (eds) (1991). Post-Fordism and Social Form. A Marxist Debate on the Post-Fordist State, Macmillan, London.

Brownlie Ian (ed.) (1999). Basic Documents on Human Rights, Clarendon Press, Oxford.

Kincheloe Joe L. (1993). Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern, Bergin & Garvey, Westport, Connecticut.

Δάμιαλη Σοφία, Μουρτζίνου Ελένη, Πολύζου Δήμητρα (1999). "Παιδιά σε ανάγκη" (Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 4, Σεπτέμβριος, http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/Damiali.html).

Dennis Jack (ed.) (1973). Socialization to Politics:A Reader, John Wiley & Sons, Inc., New York, London, Sydney, Toronto.

Dutli Maria Teresa (1990). Captured child combatants, Extract from the International Review of the Red Cross, September-October.

Ermacora Felix, Nowak Manfred, Tretter Hannes (eds) (1993). International Human Rights. Documents and Introductory Notes, Law Books in Europe, Vienna.

Green Leslie C. (2000). The Contemporary law of armed conflict, Manchester University Press, Manchester.

Gutman Amy (1999). Democratic Education, Princeton University Press, Jersey.

Gutman Roy and Rieff David (eds) (1999). Crimes of War. What the public should know, W. W. Norton & Company, New York-London.

Hahn Carole L. (1998). Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education, State University of New York Press, New York.

Held David & McGrew Anthony (eds) (2000). The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate, Polity Press, Cambridge.

http:/www.unicef.gr/chilwar.htm.

International humanitarian law. Answers to your questions (χ.χ.), International Committee of Red Cross, Geneva.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γίτσα (1995). Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική. Κοινωνιολογική Ανάλυση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Kaldor Mary and Vashee Basker (eds) (1997). Restructuring the Global Military Sector. Volume I:New Wars, Pinter, London and Washington.

Kavanagh Dennis (1991). Πολιτική Κουλτούρα, Παπαζήση, Αθήνα.

Kuhn Thomas S. (1962). The Srtucture of Scientific Revolutions, University of Chicago Press, Chicago.

Μακρή Σπύρου (2000). Το παιδί στο ανθρωπιστικό δίκαιο. Το ζήτημα της ένταξης του ανθρωπιστικού δικαίου στο σχολείο, Τα Εκπαιδευτικά, 57-58, σελ. 164-169.

Μαρούδα Μαρία (2000). Μέτρα Εφαρμογής του Ανθρωπιστικού Δικαίου στην Ελλάδα, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.

Μεταξά Α. – Ι. Δ. (1976). Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Ολκός, Αθήνα.

Marsh David and Stoker Gerry (eds) (1995). Theory and Methods in Political Science, Macmillan, London.

Νάσκου-Περράκη Παρούλας (1990). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

ΟΕΔΒ (1991). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο.

ΟΕΔΒ (1993). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο.

ΟΕΔΒ (1996). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού.

ΟΕΔΒ (1998). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού.

Πατέρα Κωνσταντίνου Ι. (1994). Συντελεστές που οδηγούν στην πολιτική κοινωνικοποίηση του εφήβου, Σχολείο και Ζωή, 7-8-9, σελ. 241-244.

Plattner Denise (1984). Protection of Children in International Humanitarian Law, Offprint from the International Review of the Red Cross.

Singer Sandra (1986). The protection of children during armed conflict situations, Extract from the International Review of the Red Cross.

Sloan Douglas (ed.) (1980). Education and Values, Teachers College Press, Columbia University, New York and London.

Τερλεξή Πανταζή (1975). Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου, Gutenberg, Αθήνα.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος (1985). Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα.

Φραγκουδάκη Άννα (1983). Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο Μεσοπόλεμο, Κέδρος, Αθήνα.

Van Ness Peter (ed.) (1999). Debating Human Rights, Routledge, London and New York.

Χέλμης Σαράντης (1995). Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής. Μία πρώτη προσέγγιση, Αθήνα.

Η δια βίου εκπαίδευση στην Ελλαδα. Προβλήματα και προοπτικές

Χαρίλαος Σερπάνος, Θεολόγος - Πολιτικός Επιστήμων
Γεώργιος Γαλάνης, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Θεολόγου Αντώνης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η επιτάχυνση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών σε διεθνές επίπεδο, σε συνδυασμό με τη ραγδαία επιστημονική-τεχνολογική πρόοδο, καθιστούν αναγκαία τη προσαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπου στα νέα δεδομένα. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μηχανισμό απόκτησης γνώσεων, έχει ανοίξει σήμερα μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με το ρόλο, τα προβλήματα και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συζήτηση αυτή αφορά τη παγκόσμια κοινότητα και αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών διεθνών οργανισμών και κυβερνήσεων με κοινή συνισταμένη την αναγόρευση της εκπαίδευσης σε συνδετικό κρίκο μεταξύ οικονομίας, τεχνολογίας και πολιτισμού. Έτσι η εκπαίδευση έχει τρισυπόστατο ρόλο να επιτελέσει:

- να συνδέσει το σχολείο με την αγορά, την επιχείρηση, την απασχόληση, την εργασία,
- να προσφέρει και να εφοδιάσει με νέες τεχνολογικές γνώσεις που απαιτούνται για να επιβιώσει ο άνθρωπος στην κοινωνία της πληροφορίας
- να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κουλτούρας που θα σέβεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε λαού, και να διαμορφώνει ένα αξιολογικό πλαίσιο που να αποδυναμώνει το κοινωνικό αποκλεισμό μειονεκτικών κοινωνικών ομάδων.

Η εκπαίδευση στην σύγχρονη οικονομία τοποθετείται στο κέντρο της ζωής και της ανάπτυξης της οργανωμένης κοινωνίας. Έτσι τα αιτήματα των παιδαγωγών «για παιδεία σε όλα τα μέλη της κοινωνίας ανεξαρτήτως φύλου» και «παιδεία για όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου» γίνονται παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές δυνητικά εφαρμόσιμες.

Η ουσιαστικοποίηση του ρόλου της εκπαίδευσης σε όλες τις εκφάνσεις της, παιδαγωγική, διαμορφωτική, μορφωτική, γνωσιακή, αλληλέγγυα είναι μια καινούργια πραγματικότητα που απευθύνεται σε όλους και για πάντα και όχι σε μερικούς και για λίγο.

Η εκπαίδευση για όλους δεν αναφέρεται μόνο στους εκπαιδευόμενους που είναι μέσα στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (προσχολική – υποχρεωτική - λυκειακή – πανεπιστημιακή) αλλά σε όλους (άτυπο σύστημα εκπαίδευσης) που θέλουν ή πρέπει να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν, χωρίς καμιά εξαίρεση (υπερήλικες, άτομα με ειδικές ανάγκες, μειονότητες, γυναίκες, γεωγραφικά απομακρυμασμένα άτομα), και για πάντα, δηλαδή δια βίου εκπαίδευση.

Η δια βίου εκπαίδευση προβάλλει σαν στρατηγική λύση για την ομαλή προσαρμογή όλων στις νέες συνθήκες ζωής και εργασίας στην μεταβιομηχανική παγκοσμιο-

ποιημένη κοινωνία της πληροφορίας και της μάθησης. (*Πανάρετος 2001:1*). Ο συνήθης ορισμός της έννοιας, της δια βίου εκπαίδευσης αναφέρεται στη εξελικτική διαδικασία που αρχίζει από τα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου και συνεχίζεται εσαεί, μέσω της οποίας λαμβάνει συντηρεί και ανανεώνει τις γνώσεις και δεξιότητες, που είναι αναγκαίες όχι μόνο για τον άνθρωπο-εργαζόμενο πρωτίστως, αλλά και για τον ανθρωπο-πολίτη, συντελώντας στη προσωπική ολοκλήρωσή του.

Η διάκριση ανάμεσα στον άνθρωπο-εργαζόμενο και στον άνθρωπο συνολικά ως ψυχοπνευματική ενότητα παραπέμπει σε δυο διαφορετικές θεωρήσεις του θέματος. Η μεν πρώτη δίνει έμφαση σε καθαρά οικονομικούς παράγοντες, ενώ η δεύτερη τονίζει το ρόλο του ανθρώπινου κεφαλαίου όχι μόνο ως μέρος της παραγωγικής διαδικασίας αλλά μέσα από μια περισσότερο κοινωνική-πολιτισμική διάσταση. Αναμφισβήτητα πάντως σήμερα αναγνωρίζεται από όλους ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία ανεξαρτοποιείται από τον τυπικό χώρο μάθησης (σχολείο) και συντελείται σε οποιοδήποτε μέρος κατάλληλο για εκπαίδευση.

Στη χώρα μας η αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης έχει γίνει ορατή τη τελευταία δεκαετία, παρόλο που πρόδρομες μορφές της είχαν παρουσιαστεί σποραδικά από τη δεκαετία του 50 κυρίως με τη λειτουργία των νυχτερινών σχολείων για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (*Λολώνης 1998:1*) Συντονισμένη όμως προσπάθεια βασισμένη σ' ένα γενικότερο σχεδιασμό για τη δια βίου εκπαίδευση ξεκίνησε τη δεκαετία του 90 ενταγμένη σε μια γενικότερη ευρωπαϊκή στρατηγική για τη δια βίου εκπαίδευση όπως αυτή αποτυπώνεται σε κείμενα αποφάσεων της Ε.Ε.

Η ανίχνευση των πρώιμων μορφών της δια βίου εκπαίδευσης μας οδηγεί στη πρωτοβουλία της UNESCO το 1963 για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, που μάστιζε την ανθρωπότητα ως επακόλουθο της εξαθλίωσης που επέφερε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος. (Unesco 1996:)

Τότε καθιερώθηκε ο όρος "Λαϊκή Επιμόρφωση", που απευθύνεται στα πλατειά λαϊκά στρώματα τα οποία έπρεπε να διδαχθούν γραφή, ανάγνωση και άλλες στοιχειώδης γνώσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ελάχιστες απαιτήσεις της ζωής. Με τη πάροδο του χρόνου η δια βίου εκπαίδευση εξελίχθηκε σε "επιμόρφωση ενηλίκων", όρος που περιγράφει την επιμόρφωση κάθε ατόμου που ενδιαφέρεται να διευρύνει απεριόριστα τις γνώσεις του, ανεξαρτήτως επαγγέλματος και επιπέδου μόρφωσης. Σε αυτή τη φάση αποκτά μαζικότερο χαρακτήρα και αγκαλιάζει μεγάλες ομάδες πληθυσμού και όχι μόνο σχολικές ηλικίες.

Η παιδαγωγική παράδοση για τη δια βίου εκπαίδευση δεν στηρίζεται σε μια μόνο ιδέα αλλά είναι πλούσια σε ιδέες για τη δια βίου μάθηση: (*Tippelt 1997:249*)

- "Διαρκής εκπαίδευση» (permanent education) η οποία προωθήθηκε το έτος 1970 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις μεταβολές που επιφέρει η ηλιακή ωρίμανση στις ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές
- «Δια βίου εκπαίδευση» (lifelong education) η οποία προωθήθηκε από την Ουνέσκο στις αρχές της δεκαετίας του '70 για να συμπεριλάβει την τυπικά οργανωμένη, τη μη τυπική και άτυπη καθημερινότητα της ζωής. Η εξέλιξη του ανθρώπου στις περιοχές της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής με κανένα

τρόπο δεν μπορεί να προωθηθεί μόνο μέσα από την προπαρασκευαστική φάση της σχολικής φοίτησης.

- «Επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» ή «Επανερχόμενη Εκπαίδευση» (Recurred education) η οποία προωθήθηκε από τον ΟΟΣΑ με βασικό σκοπό την άρση του περιορισμού της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα στα πρώτα χρόνια του ατόμου, αλλά να είναι διαθέσιμη σε διαλείμματα, σε εναλλαγή με την εργασία ή άλλες δραστηριότητες κατά την διάρκεια της ζωής τους σαν η αντίθετη άποψη στην επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (*Πρεβέλου 1997:194*).
- «Η κοινωνία της μάθησης» η οποία υιοθετήθηκε από την Ουνέσκο ισχυρίζεται ότι η μάθηση και η εκπαίδευση δεν είναι πλέον προνόμιο μιας ελίτ και μιας καθορισμένης (νέας) ηλικιακής ομάδας.

Σε κάθε περίπτωση και ανεξαρτήτως της χρήσης διαφόρων προσδιοριστικών όρων που συνήθως αποτελούν μορφές της, η δια βίου εκπαίδευση είναι η απάντηση στο ζήτημα της εξέλιξης του ανθρώπου στις περιοχές της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής που με κανένα τρόπο δεν μπορεί να προωθηθεί μόνο μέσα από την προπαρασκευαστική φάση της σχολικής φοίτησης.

Η εξέλιξη της μορφής και των χαρακτηριστικών που προσέλαβε ο θεσμός της δια βίου εκπαίδευσης στη πορεία μέσα στο χρόνο έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ενώ αρχικά ξεκίνησε ως λύση στο πρόβλημα του αναλφαβητισμού απευθυνόμενη δηλαδή σε ένα κοινό που είχε ανάγκη από στοιχειώδεις γνώσεις, σταδιακά επεκτάθηκε σε περιοχές γνώσης ανωτάτου επιπέδου, ως αναγκαία συνθήκη για την εξέλιξη του ανθρώπου κυρίως στον επαγγελματικό στίβο.

Σήμερα η δια βίου εκπαίδευση δε συνδέεται μόνο με επίπεδο γνώσεων που παρέχονται στη σχολική φοίτηση, αλλά αφορά κάθε άνθρωπο σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης που είναι σχεδόν αναγκασμένος να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του, διαφορετικά κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί ειδικά στο εργασιακό επίπεδο. Η δια βίου εκπαίδευση δε στηρίζεται μόνο σε ουμανιστικές αντιλήψεις περί δικαιώματος όλων των ανθρώπων στη μόρφωση αλλά προβάλλει ως υποχρέωση του ανθρώπου να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες, στηριζόμενη στις θεωρίες περί ανθρώπινου κεφαλαίου που είναι απαραίτητο για την οικονομική ανάπτυξη.

Η υποχρεωτική προσαρμογή στις νέες συνθήκες δημιουργεί μια νέα ανισότητα ευκαιριών ανάμεσα στις κοινωνικά-μορφωτικά πλεονεκτούσες και μειονεκτούσες ομάδες ανθρώπων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται (*Commision 1997:447*)ότι άτομα με χαμηλό μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο, προσπαθούν να διασφαλίσουν την ύπαρξη τους (εργασιακή-κοινωνική) μέσα από βραχυπρόθεσμες επιμορφωτικές διαδικασίες κατάρτισης ενταγμένες στη «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», και δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις που διευρύνουν τις ευκαιρίες και είναι προσανατολισμένες προς την κοινωνική τους ανέλιξη. Στο σημείο αυτό προβάλλει η ανάγκη της ισότητας των ευκαιριών ιδιαίτερα για τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Αυτό έχει γίνει κατανοητό όπως αποτυπώνεται και στα σχετικά κείμενα των διεθνών οργανισμών.

Ήδη στη Λευκή Βίβλο (Λευκή Βίβλος 1995) της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και κατάρτιση τονίζεται η ανάγκη ισότητας ευκαιριών και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ το 1996 ανακηρύχθηκε από την Ε. Επιτροπή και το Συμβού-

λιο της Ευρώπης ως Ευρωπαϊκό Έτος της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (*Στύλου 1996:28*). Επίσης σε ανακοίνωση της Επιτροπής της Ε.Ε. στις 29 Μαΐου 1997 υπογραμμίζεται η ανάγκη να μην υπάρχει επίμονη προσκόλληση στους καθαρά οικονομικούς παράγοντες της ανάπτυξης αλλά η προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου να θεωρείται ως ένας από τους αναγκαίους στόχους της εκπαίδευσης και κατάρτισης .

Διαφαίνεται λοιπόν έστω αμυδρά η τάση να υπηρετεί η δια βίου εκπαίδευση όχι μόνο τις ανάγκες προσαρμογής του ατόμου στις νέες τεχνολογίες και την εξειδικευμένη εργασία, αλλά να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρώπων - πολιτών και όχι μόνο παραγωγικών μηχανών. Με αυτό τον τρόπο θα έχει ευεργετική επίδραση και στη καταπολέμηση του αισθήματος απειλής που δημιουργεί στη κοινωνία η αλματώδης άνοδος του επιστημονικού - τεχνολογικού πολιτισμού.

Στη χώρα μας οι εξελίξεις στο θεσμό της δια βίου εκπαίδευσης συμβαδίζουν με ότι συμβαίνει στην υπόλοιπη Ευρώπη αν και συνήθως με κάποια χρονική υστέρηση. Μετά την ένταξη μας στην Ε.Ε , η παράλληλη αυτή πορεία εντείνεται ιδίως μετά την ανακήρυξη του έτους 1996 ως «Ευρωπαϊκό έτος της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης» και την ένταξη των σχετικών πολιτικών στα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης. Μέχρι τότε εφαρμόστηκαν στη χώρα μας διάφοροι τύποι δια βίου μάθησης ανταποκρινόμενοι κυρίως σε μικρά στρώματα του πληθυσμού αφού έλειπε και η κατάλληλη δημοσιότητα.

Η πιο γνωστή προσπάθεια επιχειρήθηκε τη δεκαετία του '80 με τη δημιουργία των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης με προγράμματα ποικίλης ύλης απόσπασματικού χαρακτήρα που απευθύνονταν σε ενήλικες. Τα σχέδια αυτά δεν ευοδώθηκαν και σε μερικά χρόνια η προσπάθεια εγκαταλείφθηκε.

Τη δεκαετία του '90 στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ έγινε η πρώτη συστηματική προσπάθεια εφαρμογής της δια βίου εκπαίδευσης με την έναρξη 4 ενεργειών από τις οποίες οι πιο γνωστές είναι: το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) και τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.). Ειδικότερα λειτούργησαν:

- 22 Π.Σ.Ε., με συνολικά 6.000 φοιτητές.
- 13 προγράμματα σπουδών του Ε.Α.Π., με 5.000 φοιτητές.

Συγχρόνως όμως εφαρμόστηκαν και άλλα προγράμματα λιγότερο γνωστά όπως:

- Εκπαίδευση ατόμων ειδικών κατηγοριών (παλιννοστούντες, αλλοδαποί, τσιγγανόπαιδες, ομογενείς) με αποτέλεσμα :
  - την επιμόρφωση 3.000 εκπ/κών και 750 δασκάλων χριστιανών και μουσουλμάνων,
  - την παραγωγή εκπ/κού υλικού των μαθημάτων,
  - μελέτες, έρευνες για την καταγραφή των αντίστοιχων πληθυσμών.
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- Επιμόρφωση εκπ/κων με:
  - Ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα για 114.100 εκπ/κούς.
  - Προαιρετικά εκπ/κά προγράμματα για 116.000 εκπ/κούς.
  - Προγράμματα 6μηνης διάρκειας για 1.200 εκπ/κούς.
  - Προγράμματα «εξομοίωσης» για 17.469 δασκάλους/νηπιαγωγούς

- Επιμόρφωση εκπαιδευτών και διοικητικού προσωπικού ΙΕΚ με αποτέλεσμα την αναβάθμιση δεξιοτήτων:
  - 73 διοικητικών στελεχών,
  - 1.800 καθηγητών,
  - 400 μονίμων εκπαιδευτών.
- Συμπληρωματική εκπαίδευση με ανάλογα προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης για 1.800 άτομα.
- 3800 δασκάλων πτυχιούχων παιδαγωγικών τμημάτων του εξωτερικού
- Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με 16 προγράμματα και 1.445 φοιτητές.

Το σημαντικότερο για τα παραπάνω προγράμματα είναι ότι εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα τους αφού προβλέπεται η ένταξη τους στο Β' ΕΠΕΑΕΚ στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ. Έτσι θα αποφύγουμε τη κακοδαιμονία της ελληνικής πραγματικότητας που σχετίζεται με τον αποσπασματικό και μη βιώσιμο χαρακτήρα παρόμοιων ενεργειών για οικονομικούς λόγους. Έτσι στο Β' άξονα προτεραιότητας του Β' ΕΠΕΑΕΚ (προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσιο της δια βίου μάθησης, προβλέπεται η ανάπτυξη δράσεων με στόχο της συνεχή ανανέωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων προσαρμογής των ατόμων, νέων και ενηλίκων, βελτιώνοντας την απασχολησιμότητα τους, καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους (Σχέδιο ΕΠΕΑΕΚ 2001:35).

Για την προώθηση του νέου μοντέλου δια βίου εκπαίδευσης προβλέπονται συγκεκριμένες δράσεις - πράξεις ως εξής:

1. Ανάπτυξη Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης που αποτελούν μετεξέλιξη των Π.Σ.Ε..
2. Περαιτέρω ανάπτυξη του Ε.Α.Π..
3. Προγράμματα επιμόρφωσης (αφορούν απόφοιτους λυκείου και είναι σύντομης διάρκειας - 80 ωρών).
4. Προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (αφορούν πτυχιούχους Γ' βάθμιας εκπαίδευσης σύντομης διάρκειας - 80 ωρών).
5. Προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης (αφορούν πτυχιούχους Γ' βάθμιας εκπαίδευσης μέσης διάρκειας - 200 ωρών).
6. Προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης που θα οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου με χρήση νέων τεχνολογιών, εντατικών κύκλων σπουδών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και θα παρέχονται από ιδρύματα Γ' Βάθμιας εκπαίδευσης.

Συνολικά προβλέπεται να διατεθούν για το Μέτρο 2.5 του Β' ΕΠΕΑΕΚ "Δια Βίου Εκπαίδευση" 28.900.000.000 δρχ - 85.000.000 Ευρώ, ενώ τα αναμενόμενα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο παρακάτω πίνακα.

Δείκτες Πραγματοποίησης	Τιμή Βάσης	Στόχος 2003	Στόχος 2006
Ενεργός συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών ΕΑΠ - ΙΔΕ	15.000	30.000	45.000
Δημιουργηθέντα ΙΔΕ	0	10	20
Βραχυχρόνια προγράμματα επιμόρφωσης	0	25	60
Αριθμός παρεχομένων προπτυχιακών - μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών	35	40	70

Η πρόκληση για τα προαναφερόμενα προγράμματα θα είναι η αυτοδύναμη επιβίωση τους χωρίς να απαιτείται ένα ακόμη ΚΠΣ. Ίσως ένα σύστημα αξιολόγησης - πιστοποίησης αυτών των δράσεων, θα εγγυούταν τη προοπτική για όσα προγράμματα θεωρούνται αναγκαία και τη συνεχή μετεξέλιξη για τα υπόλοιπα. Έτσι θα πετύχουμε τη δημιουργία ενός ανοικτού και ευέλικτου ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος που να κατοχυρώνει τη πρόσβαση στη δια βίου μάθηση σε όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Προκειμένου να εδραιωθεί η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης στη χώρα μας απαιτείται κυρίως η διάχυση της στους πολίτες και ειδικότερα στις σχολικές ηλικίες, ώστε να εξοικειωθούν με τη φιλοσοφία της. Η επανεξέταση και αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς αυτή τη κατεύθυνση προτείνεται και από τον ΟΟΣΑ. Ειδικότερα:

- Τα προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να αναθεωρηθούν ώστε να δίνουν έμφαση στη γνώση νέων τεχνολογιών αλλά και στις βασικές τεχνικές μάθησης.
- Τα αποκλειστικού περιεχομένου μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να μειωθούν και να αντικατασταθούν με άλλα που υπογραμμίζουν το συγκριτικό και διαγώνιο τύπο μάθησης και γνώσης, περιλαμβάνουν νέες τεχνικές μάθησης, ενδυναμώνουν τις δυνατότητες απόκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών μέσω υπολογιστών και προσδίδουν κοινωνική δεινότητα.
- Μείωση των αποκλειστικού περιεχομένου μαθημάτων δε σημαίνει ταυτόχρονη εγκατάλειψη των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, της ηθικής λογικής ή της γνώσης και εφαρμογής των εικαστικών και δραματικών τεχνών. Είναι αναγκαίο για κάθε μαθητή να γνωρίζει εκτός άλλων πολύ καλά την ιστορία και τη γεωγραφία της χώρας που κατοικεί και να είναι ενημερωμένος και ευαισθητοποιημένος σε θέματα περιβάλλοντος. (Πανάρετος 1998:14)

Ένα ακόμη πρόβλημα συνδέεται με την εξασφάλιση πρόσβασης σε όλους, ώστε να μην αποτελέσει ο θεσμός της δια βίου εκπαίδευσης ένα μηχανισμό επιλογής - απόρριψης των μη δυναμένων να συμμετάσχουν στις οικονομικές απαιτήσεις των σχετικών προγραμμάτων. Θα πρέπει να λαμβάνεται ειδική μέριμνα για όσους προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ώστε να μπορούν και οι μη έχοντες αλλά επιθυμούντες να γευτούν τα αγαθά του ανοίγματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια τέτοια αντιμετώπιση αποτελεί απάντηση και στην κριτική που

ασκείται στη δια βίου εκπαίδευση ως θεραπαινίδα του καπιταλιστικού συστήματος και της παγκοσμιοποίησης. Πράγματι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση όχι ως θεραπαινίδα των οικονομικών αλλαγών και απαιτήσεων αλλά ως ισότιμος πυλώνας στη προσπάθεια δικαιότερης κατανομής των κοινωνικών αγαθών.

Στη χώρα μας σήμερα έχουν διασφαλιστεί οι πόροι και υπάρχει συνείδηση της αναγκαιότητας της δια βίου εκπαίδευσης που σε συνδυασμό με την αξιολόγηση και ιεράρχηση των ελληνικών ιδιαιτεροτήτων μπορούν να οδηγήσουν στη λειτουργία του θεσμού προς όφελος της κοινωνίας και των πολιτών.

Βιβλιογραφία

Commision. (1997). Έκθεση Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή τα αποτελέσματα και τη συνολική αξιολόγηση του Ευρωπαϊκού Έτους της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Com (97): 447

Commision. (1995). Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση

Commision. (2000). Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής, Sec (2000) 1832.

Καραγεώργος Δ. (1997). Το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και η δια βίου εκπαίδευση, Τα Εκπαιδευτικά, 43, σελ.95

Λολώνης Δ. (1998). Η δια βίου εκπαίδευση, Σχολείο και Ζωή, 9, σελ.456

Ναξάκης Χ. (1998). Οι παραγωγικές γνώσεις και η στρατηγική της δια βίου εκπαίδευσης, Επιθεώρηση κοινωνικών σχέσεων, 11, σελ.52

Πανάρετος Ι, Κορώνη Αθ. (2000). Δια βίου εκπαίδευση. Μια πραγματικότητα για όλους. ΕΣΥΠ- ΜΕΛΕΤΕΣ-ΕΡΕΥΝΕΣ, τ.1,Α1

Πρεβέλου- Ακτύπη Ουρανία. (1997). Δια βίου εκπαίδευση-Κοινωνική δικαιοσύνη- Οι ενδιαφέρουσες απόψεις των Τ Schuller και J. Bengitsson, Σχολείο και Ζωή, 28

Στύλου Χ. (1996). Η δια βίου εκπαίδευση στο διεθνές προσκήνιο, Δημόσιος Τομέας, 125, σελ.287.

Σχέδιο ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006. (2001), σελ.35.

Tippelt Rudolf. (1997). Η δια βίου μάθηση- Κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πολιτική και το μέλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων

Unesco. (1996). Learning-The treasure within.

Οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία και η σχολική μάθηση

Σπύρος Πανταζής, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

«Το μέλλον που ευχόμαστε, τότε μόνο θα μπορέσουμε να το έχουμε, εάν έχουμε ένα όραμα» (P. Dalin).

Εισαγωγή

Η ένταση ανάμεσα στη σχολική πραγματικότητα και τις παραδοσιακές απόψεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνεχώς μεγαλώνει. Το παραδοσιακό μοντέλο αντίληψης και διαπραγμάτευσης δεν αρκεί πλέον για την αντιμετώπιση της σημερινής σχολικής ζωής και μάθησης.[120]

Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, τα τελευταία χρόνια, είχαν συνάφεια με τις κοινωνικές αλλαγές στη χώρα μας. Συγχρόνως, όμως, έπαιξαν ρόλο οι οικονομικές αλλαγές, οι αλλαγές στους τρόπους συμπεριφοράς, ο προσανατολισμός σε νέες αξίες αλλά και οι απόψεις για τη ζωή. Οι πρωτοβουλίες και τα κίνητρα επηρεάστηκαν, επίσης, από τις απόψεις των κοινωνικών επιστημών της αγωγής, από την ψυχολογία μάθησης και από την ίδια τη σχολική πράξη. Προωθήθηκαν, ακόμη, από μία νέα ισχυρή εκπαιδευτική συνείδηση, που είχε δημιουργηθεί στην ελληνική κοινωνία, για την αξία της εκπαίδευσης σε μια οργανωμένη κοινωνία.[121] Σήμερα πληθαίνουν τα ερωτήματα για τα γνωρίσματα, τους σκοπούς και τα αντικείμενα της μελλοντικής σχολικής μάθησης και γνώσης. Τα ερωτήματα αυτά προκάλεσαν μια νέα συζήτηση για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Συζητιούνται αλλαγές στην κατεύθυνση νέων ανοιχτών διαδικασιών μάθησης οι οποίες, όμως, δεν προχωρούν. Στα πλαίσια της αναγνώρισης της αρχής για οργανωτικό πλουραλισμό αναπτύχθηκαν ολοήμερα σχολεία σε πολύ περιορισμένη κλίμακα.

Όμως, στόχος αυτής της διεύρυνσης πρέπει να είναι κατά την άποψη μας, να ξεπεραστεί σε κάποια φάση ο παραδοσιακός χωρισμός των κύκλων εκπαίδευσης. Οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, πάντως, θα πρέπει να εξελίσσεται με βάση την ευρωπαϊκή προοπτική. Τις επόμενες δεκαετίες θα ενισχυθεί η διαδικασία για αμοιβαία προσέγγιση και συνεργασία ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης. Δεν προσδοκά βέβαια κανείς τα εθνικά σχολικά συστήματα να ενσωματωθούν σ' ένα ευρωπαϊκό (σύστημα). Όμως, οι ευρωπαϊκές εξελίξεις θα έχουν συνέπειες, οι οποίες θα αλλάξουν και τη σχολική μάθηση και γνώση. Η ενίσχυση, λοιπόν, της επικοινωνίας και συνεργασίας μάς αναγκάζει να ορίσουμε νέες σταθερές και νέες δεξιότητες.

---

120. Βλ. Voss, R.: Schul-Visionen, Heidelberg 1998, σελ. 21

121. Αντωνίου Χ.: Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντας καλλιέργειας της Ευρωπαϊκής ταυτότητας. Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον, 7/2000, σ. 17 κ.ε.

1. Μαρτυρίες μαθητών για το σχολείο

«Το σχολείο ήταν για μας καταπίεση, μονοτονία, πλήξη.... και η μοναδική πραγματικά ευχάριστη στιγμή, για την οποία ευγνωμονώ το σχολείο, ήταν η ημέρα, που εγκατέλειψα για πάντα την πόρτα του».[122]

Το σχολείο βρίσκεται σε μια δύσκολη στιγμή. Οι προϋποθέσεις έχουν αλλάξει ριζικά. Το παραδοσιακό μάθημα με τον προσανατολισμό του σε μαθήματα ειδικοτήτων δεν ανταποκρίνεται πλέον στη νέα πραγματικότητα. Υπάρχουν προβλήματα με τα οποία το σχολείο συγκρούεται σκληρά και δεν μπορεί κανείς να τα λύσει εύκολα.[123] Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, αλλά δεν είναι εύκολο, να τα αντιμετωπίσουν μόνοι τους. Η δυναμική και διαφορετική εξέλιξη πρέπει να απαντηθούν πολιτικά, να δοθούν ειδικά αιτιολογημένες και κοινά αποδεκτές κατευθυντήριες απόψεις. Μόνον έτσι μπορούν να αλλάξουν ριζικά τα πλαίσια των προϋποθέσεων για τη σχολική μάθηση και να εξασφαλιστεί για τα παιδιά μια παιδαγωγικά ενεργή και υπεύθυνη επικοινωνία.

Το Υπουργείο Παιδείας ασχολείται τελευταία με μία νέα μεταρρύθμιση, Τα αποτελέσματα βέβαια θα τα δούμε τα επόμενα χρόνια. Πιστεύει, πάντως, ότι με αυτόν τον τρόπο θα λύσει τα προβλήματα, που θα υπάρχουν τις επόμενες δεκαετίες. Με αφορμή αυτό το γεγονός θα τολμήσω να ρίξω μια ματιά στο μέλλον, αναφορικά με τις δομικές αλλαγές της σχολικής μάθησης και γνώσης (παιδαγωγικές αρχές της μελλοντικής μάθησης).

2. Η κοινωνική κατάσταση αφετηρίας

Γνωρίζουμε, βέβαια, όλοι, ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να προβλέψει κανείς το μέλλον, εξαιτίας των εκτεταμένων αλλαγών, που συμβαίνουν καθημερινά στην παγκόσμια πολιτική σκηνή, στην οικονομία, στην τεχνολογία, στις κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις, στην οικολογία και αλλού. Προς το παρόν δεν έχουμε καθαρή εικόνα των αλλαγών και του μέλλοντος της κοινωνίας. Αυτή η άγνοια διαφαίνεται από τους διαφορετικούς χαρακτηρισμούς, όπως σύγχρονη κοινωνία, κοινωνία της πληροφορικής, κοινωνία του ρίσκου ή από τις διαφορετικές μελλοντικές προγνώσεις και σενάρια εξέλιξης. Άρα, με βάση τα παραπάνω και αναφορικά με την αυτοαντίληψη του καθενός, η σύγχρονη κοινωνία μπορεί να χαρακτηρισθεί μια ανοιχτή κοινωνία. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και για την κοινωνία του μέλλοντος.

Είναι δύσκολο λοιπόν να γνωρίζουμε ποια σχολική γνώση θα είναι κατάλληλη για τα παιδιά της τάξης μας το 2010 ή το 2020. Θα μπορούσαμε, όμως, να κάνουμε το εξής ερώτημα στον εαυτό μας: τι θα μας έλεγαν το 2020 οι σημερινοί μαθητές ότι θα έπρεπε εμείς ως δάσκαλοι να κάνουμε γι' αυτούς, ενώ θα είναι έτοιμοι να κάνουν την επαγγελματική τους επιλογή.

Το 1998, στα πλαίσια ενός προγράμματος ανταλλαγών ταξίδεψα στην πρώην Ανατολική Γερμανία. Κατά τη διάρκεια της παραμονής μου επισκέφθηκα μια σχολή νηπιαγωγών και είχα μια ενδιαφέρουσα συζήτηση με το διευθυντή της σχολής. Μου

---

122. Βλ. Deutsche Lehrerzeitung 43/93, σ. 5

123. Βλ. Ξωχέλης, Π.:«Σχολείο και εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως έξοδος και προοπτική». Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον, 4/1997-1998, σ. 18 κ.ε.

έλεγε, λοιπόν, ο εν λόγω Δ/ντής πόσο οργανωμένα λειτουργούσε η εκπαίδευση πριν την ένωση με τη Δυτ. Γερμανία. Μιλούσε με τα καλύτερα λόγια για το εκπαιδευτικό τους σύστημα. «Σήμερα, όμως, μου έλεγε, τα πράγματα άλλαξαν. Όταν ένας νέος ή μια νέα τελειώνουν τη σχολή δεν ξέρουν πού και πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κανείς τις γνώσεις του. Γεννήθηκα στα χρόνια της συγκρότησης της σοσιαλιστικής Γερμανίας και πίστευα σ' αυτό. Αυτό με καθοδηγούσε να δουλέψω και να διαμορφώσω, μαζί με τους άλλους, τη σοσιαλιστική δημοκρατία στην πατρίδα μου. Τώρα έχω χάσει την πίστη μου, δεν έχω κανένα ενδιαφέρον. Δεν υπάρχει τίποτε που μπορεί να το αντικαταστήσει. Αισθάνομαι απελπισμένος ναυαγός, ναυαγός με βάρκα χωρίς κουπιά». Και συμπλήρωσε: «Τα επόμενα χρόνια αυτό το κομμάτι της Γερμανίας θα ερημωθεί». Προσπάθησα να τον καθησυχάσω και τότε μου απάντησε: «Δεν μπορεί κανείς να αισθάνεται ενοχές, όταν δεν έχει οράματα για την κοινωνία».

Αναφορικά λοιπόν με το ερώτημα που προαναφέρθηκε, αναγνωρίζει κανείς ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο, έστω και αν ξέραμε τι θα συμβεί στο μέλλον να εκτιμήσουμε τις συνέπειες για την αγωγή και την μάθηση γενικότερα. Οι μελλοντολόγοι προβλέπουν ότι υπάρχουν μερικές δυνάμεις, οι οποίες είναι τόσο ισχυρές, που θα συνεχίσουν να υπάρχουν και τα μετέπειτα χρόνια και θα ασκούν πολύ μεγάλη επίδραση στην κοινωνία και δεν μας επιτρέπουν να κάνουμε με βεβαιότητα οποιαδήποτε πρόβλεψη. Κάθε δύναμη σημαίνει νέες πληροφορίες και γνώσεις.

3. Οι επιδράσεις των δυνάμεων αυτών στις μελλοντικές κοινωνικές εξελίξεις

Η ύπαρξη προτάσεων για τη διαδικασία αγωγής και μάθησης στο μέλλον προϋποθέτει ανάλυση των τάσεων εξέλιξης της κοινωνίας, της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης πέρα από αυτά, προϋποθέτει έγκαιρη πρόβλεψη των διαδικασιών σχολικής μάθησης και γνώσης, οι οποίες θα μας επιτρέπουν και στο μέλλον να ορίσουμε την έννοια της μάθησης ως προσανατολιστική παιδαγωγική κατεύθυνση.

Στον αιώνα, που διανύουμε, η κατάσταση είναι χαρακτηριστική. Καθημερινά συμβαίνουν πολλές και βαθιές αλλαγές ταυτόχρονα και σε διαφορετικά επίπεδα. Ο ρυθμός των αλλαγών συνεχώς αυξάνει, απαιτεί από τον κάθε ένα και από τα σχολικά ιδρύματα συνεχώς να προσαρμόζονται δημιουργικά, να αναπτύσσονται, να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος.[124] Η μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται μπροστά σε μια ριζοσπαστική μεταβολή. Είμαστε στο μέσο μιας δομικής αλλαγής της κοινωνίας, της οικονομίας, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης. Νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας δεν αλλάζουν μόνον τις διαδικασίες εξέλιξης στις επιχειρήσεις και τους κοινωνικούς οργανισμούς. Η κοινωνική αυτή κατάσταση, με τις τόσες αλλαγές, δρομολογεί μια νέα εποχή, την εποχή του πλουραλισμού στις σχέσεις της ζωής, στην ανάπτυξη της ατομικότητας και των κοινωνικών δεδομένων. Το σχολείο θα

124. Βλ. Bildungskommission N.R.W.: Zukunft der Bildung-Schule der Zunkuft, Berlin 1995, σ. 39 κ.ε.

πρέπει να μάθει να αντιδρά έγκαιρα και με ευελιξία στις μεταβαλλόμενες προϋποθέσεις και στις συχνά νέες και απρόβλεπτες απαιτήσεις.[125]

Το παραδοσιακό πρότυπο κοινωνικών σχέσεων χάνει την ισχύ του, διαφοροποιείται και η διαφοροποίηση αυτή θεωρείται συνέπεια των αλλαγών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Συγχρόνως, τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με τις απαιτήσεις και τους κινδύνους της ελευθερίας.[126] Ζουν σε μια κοινωνία η οποία θεωρεί την επιτυχία μέτρο αναγνώρισης και την αποτυχία έλλειψη (Bildungskommission NRW). Το παρόν δεν αφήνει ξεκάθαρη εικόνα για τις μεταβολές του και την κοινωνία του μέλλοντος. Αυτό γίνεται φανερό στις σχέσεις που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία, στην κοινωνία της πληροφόρησης και του κινδύνου, καθώς και στις μελλοντικές προγνώσεις και στα σενάρια ανάπτυξης που γίνονται.

Η επιστήμη και η τεχνική αλλάζουν το περιβάλλον με ένα ρυθμό, που δεν έχει προηγούμενο. Γνώση και μάθηση μετατρέπονται στους σημαντικότερους παραγωγικούς συντελεστές όχι μόνο για τον καθένα ξεχωριστά αλλά και για τους κοινωνικούς οργανισμούς. Η δυναμική αύξηση της γνώσης και η ταχύτητα με την οποία χρησιμοποιείται στην τεχνολογία, γίνονται οι δυνάμεις για βαθιές αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής. Ο ρυθμός αυτών των διαδικασιών δεν αφήνει χρόνο να αναλύσουμε σκοπούς και στόχους που ορίζουμε για μια υπεύθυνη διαμόρφωση αλλαγής της τεχνικής και της επιστήμης.[127]

Οι επιδράσεις της πληροφορικής και της επικοινωνιακής τεχνολογίας στην κοινωνία και στον πολιτισμό δεν είναι εύκολα προβλέψιμες. Οι προγνώσεις και τα μελλοντικά σενάρια κάνουν λόγο για ευκαιρίες και κινδύνους.

Τον 21ο αιώνα δίνεται η εντύπωση ότι κινδυνεύουν τα βασικά θεμέλια της ζωής. Η καταστροφή μπορεί να αποφευχθεί αν γίνουν ριζοσπαστικές αλλαγές στη στάση μας και τη συμπεριφορά μας απέναντι στο περιβάλλον, αν γίνει μια τεχνολογική επανάσταση η οποία θα έχει ως σημείο αναφοράς καινοτομίες για βελτίωση του περιβάλλοντος και μια ενιαία πολιτική προοπτική. Βαθιές αλλαγές του πολιτισμού μας είναι αναπόφευκτες, αν θέλουμε να αλλάξουμε το περιβάλλον και να αναπτύξουμε ένα νέο μοντέλο βιοτικού επιπέδου.[128]

Η αύξηση του πληθυσμού της γης είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα με το οποία θα έρθουν αντιμέτωπες οι επόμενες γενιές. Υπάρχουν απόψεις, που υποστηρίζουν ότι ο πληθυσμός της γης τις επόμενες δεκαετίες θα διπλασιαστεί. Οι πόλεμοι, η φτώχεια και η έλλειψη εμπιστοσύνης για ένα καλύτερο μέλλον για τις χώρες του

---

125. βλ. Decker, F.: Strukturwandel der Lernens und des Unterrichts, in: Voß, R. (Hrsg): Schulvisionen. Heidelberg 1988, σ. 114.

126. Βλ. Krämer, H.: Ολιστική και Παιδαγωγική. Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον, 3/1997, σ. 76.

127. Βλ. Bildungskommission N.R.W.: Zukunft der Bildung-Schule der Zunkuft, Berlin 1995, σ. 24.

128. Βλ. Bildungskommission N.R.W.: Zukunft der Bildung-Schule der Zunkuft, Berlin 1995, σ. 25.

νότιου ημισφαιρίου είναι η σημαντικότερη αιτία για τα κύματα των μεταναστών σε διεθνές επίπεδο.[129]

Στις αρχές της δεκαετίας του 90 εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους για αναζήτηση εργασίας και ασφάλειας, για μια ανθρώπινη ζωή, περίπου 20 εκατομμύρια άνθρωποι. Η διεθνής μετανάστευση και η μετανάστευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο θα είναι για πολλές χώρες της Ευρώπης ένα από τα πιο εκρηκτικά προβλήματα της εσωτερικής τους πολιτικής.[130]

Ενώ οι αγορές δικτυώνονται σε διεθνές επίπεδο, οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας θα επιτρέπουν ακόμη στον κάθε χρήστη την παγκόσμια ανταλλαγή πληροφοριών. Τα προβλήματα ανάπτυξης του κόσμου κάνουν αναγκαία μια διεθνή συνεργασία και η συνάντηση με τους άλλους γίνεται, για τους περισσότερους ανθρώπους, αυτονόητο μερος της καθημερινότητας τους.[131]

Ο πλουραλισμός των κοινωνικών μορφών ζωής φέρνει αντιμέτωπο τον κάθε ένα, αλλά και την κοινωνία γενικότερα, με το ερώτημα ποιες κοινωνικές αξίες θα πρέπει να συνεχίσουν να ισχύουν, πόση διαφορετικότητα και πόση συγκατάθεση είναι αναγκαίες και παραγωγικές για το μέλλον.[132] Οι γρήγορες και συνεχείς αλλαγές σχεδόν σε όλους τους τομείς της ζωής απαιτούν τη συγκατάθεση, μετά από διάλογο, η οποία να επιτρέπει να διαμορφωθούν οι βασικές θέσεις μιας δυναμικής και κατευθυνόμενης ανάπτυξης, η οποία να είναι για τον καθένα και για την κοινωνία κατανοητή, σκόπιμη και δικαιολογήσιμη.

Η ανάλυση όλων των δεδομένων είναι αναγκαία διότι οι παραδοσιακές αξίες έχουν χάσει, για διάφορους λόγους, την επίδρασή τους και τη σημασία τους. Η ιεράρχηση των αξιών αμφισβητείται λόγω της σύγκρουσης αντιπαρατιθέμενων αξιών. Στην εποχή της επανάστασης της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης κερδίζουν, έδαφος εναλλακτικές αξίες.[133] Πρέπει να μάθουμε να ζούμε σε μια πραγματικά πλουραλιστική κοινωνία, ανάμεσα σε πολλές εθνικές ομάδες με διαφορετικά συστήματα αξιών. Πρέπει να βρούμε ένα γενικό σύστημα αξιών το οποίο να καλύπτει και τις ανάγκες της δικής μας κοινωνίας και τις ανάγκες του κόσμου γενικότερα. Οι κοινωνικές και οι πολιτιστικές δυνάμεις οι οποίες αλλάζουν τους ρόλους (π.χ. ο ρόλος της γυναίκας), διευρύνουν την ιδεολογική βάση και μας πιέζουν να ζήσουμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι κοινωνικές και οι οικονομικές αλλαγές σημαίνουν διαφοροποιημένες απαιτήσεις για μια εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι παγκόσμιες δυνάμεις, που προαναφέρθηκαν, θα ασκούν σοβαρή επιρροή στο χώρο των σχολικών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για το σχολείο οι αλλαγές αυτές σημαίνουν ότι θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές όχι για μια εθνική αλλά για μια κοινή παγκόσμια σχολική μάθηση.[134]

---

129. Βλ. Bildungskommission N.R.W.:ό.π. σ. 27 κ.ε.
130. Βλ. ό.π. σ. 28.
131. Βλ. ό.π. σ. 29.
132. Βλ. Krämer, H.: Ολιστική και Παιδαγωγική. Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον, 3/1997, σ. 75 κ.ε..
133. Βλ.ό.π. Bildungskommission N.R.W.: ό.π., σ. 29 κ.ε..
134. Βλ. Dalin, P.: Schule für das Jahr 2020, in: Voß, R. (Hrsg.): Schulvisionen, Heildeberg 1998, σ. 29.

Επιτρέψτε μου να αναφερθώ επίσης και σε ένα ακόμη θέμα, το οποίο είναι λίγο διαφορετικό στην εκκλησία. Η εκκλησία εκπροσωπούσε τις αξίες της κοινωνίας. Η εκκλησία ήταν ο μεσολαβητής αξιών στην κοινωνία μας. Σήμερα δεν υπάρχουν ούτε μέτρα, ούτε κανόνες και οδηγούμαστε σε σύγχυση. Έτσι για τα παιδιά δεν υπάρχουν πλέον ξεκάθαροι κανόνες. Και εμείς οι ενήλικες πολλές φορές, αισθανόμαστε ανασφαλείς σχετικά με τους κανόνες. Και αυτό είναι το πρόβλημα. Δεν ξέρουμε τίποτε και δεν πιστεύουμε τίποτε, πιστεύουμε στην κατανάλωση και στο χρήμα. Έχουμε ίσως κάποιο κεφάλαιο αλλά αυτό δεν ικανοποιεί έναν νέο ο οποίος επιθυμεί να έχει νόημα η ζωή του. Πιστεύω ότι η κοινωνία μας βρίσκεται σε ένα κενό ή καλύτερα σε μια διαδικασία παρόμοια με εκείνη του ναυαγού με βάρκα χωρίς κουπιά. Θεωρώ λοιπόν αναγκαίο να εργαζόμαστε με βάση τα οράματα μας όπως: Ποια, πρέπει να είναι η ανάπτυξη της κοινωνίας μας στις επόμενες δεκαετίες;[135]

Το όραμά μας είναι να ζήσουμε σε μια κοινωνία, την οποία θα χαρακτηρίζει η αρμονία με τη φύση και η πραγματική δημοκρατία. Την τεχνική μας εξέλιξη θα πρέπει να την αξιοποιήσουμε για μια ανθρωπιστική και όχι για την ορθολογιστική εξέλιξη και να θέσουμε τα θεμέλια ενός οράματος παγκόσμιας ηθικής.

4. Οι επιδράσεις που θα ασκήσουν οι παγκόσμιες δυνάμεις στο παρόν και στο μέλλον της μάθησης και της αγωγής

Αναφέραμε τα επιμέρους σημεία για να δείξουμε πόσο αναγκαίο είναι να επεξεργαστούμε ένα όραμα για την κοινωνία και την παιδεία μας. Χωρίς ένα ολοκληρωμένο όραμα για το μέλλον θα οδηγηθούμε γρήγορα σε ένα μονόδρομο, οποίος θα επηρεάζεται από τον αυξανόμενο οικονομικό ανταγωνισμό.

Αν παρακολουθήσει κανείς τις συζητήσεις πολλών πολιτικών, οικονομολόγων και καθηγητών σχηματίζει την εντύπωση ότι η λύση της δομικής κρίσης βρίσκεται πίσω στην πρώιμη βιομηχανική κοινωνία και την κλασική «ελληνική αρετή». Γι' αυτό ακούει κανείς απόψεις, όπως, «να εργαζόμαστε περισσότερο», «να περιορίσουμε τις κοινωνικές παροχές», «να περιορίσουμε τα έξοδα» κ.α. Όμως, όποιος απαιτεί αυτή την επιστροφή συνειδητά ή ασυνείδητα ως πανάκεια, «....δεν ξέρει τίποτε από την πραγματική προβληματική αλλά και δεν κατάλαβε τίποτε».[136]

Η λύση «να προσφέρουμε οι ίδιοι περισσότερα», δεν προσφέρεται σε κανένα τομέα πλέον της ζωής ως αξιόλογη προοπτική. Συνθήματα όπως «να εργαστούμε περισσότερο», «περισσότερη πίεση ή αύξηση των περιεχομένων γνώσης», «περισσότερα μαθήματα», «καλύτερους ρυθμούς», πετυχαίνουν το αντίθετο. Στο σύνθημα να «προσφέρουμε περισσότερα» καταλογίζεται η άρνηση και η βία για τη σχολική αποτυχία.

Νέες δομητικές αλλαγές και ολιστικές λύσεις υπάρχουν. Είναι αναγκαία μια ανανεωτική σκέψη. Αυτό που χρειαζόμαστε είναι ριζοσπαστικές καινοτομίες αντί για πρόοδο ή ενίσχυση του υπάρχοντος. Η μεταβολή δημιουργεί και μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία.[137]

---

135. Βλ. Dalin, P.: ό.π., σ. 30.
136. Βλ. Frey, D.: Der Weg aus der Krise. In: Deckstein, D. (Hrsg.): Wovon wir künftig leben wollen, München 1994, σ. 147.
137. Βλ. Decker, F.: Teamvorking. München 1998, σ. 115.

Τι πρέπει λοιπόν να μάθουν οι μαθητές μας στα σχολεία τις επόμενες δεκαετίες; Πιστεύω ότι το σχολείο σήμερα θα πρέπει να συνεισφέρει στις τρεις παρακάτω διαστάσεις της μάθησης: Πρώτον τη βασική γνώση και στις βασικές επιτηδειότητες. Τι σημαίνει για μας βασικές γνώσεις και βασικές επιτηδειότητες; Σημαίνει ότι τα παιδιά θα πρέπει "να μάθουν να μαθαίνουν". Αυτό είναι το ουσιώδες. Δεύτερον να μάθουν να σκέπτονται διεπιστημονικά (διακλαδικά). Η γνώση μας είναι θεμελιωμένη σε κατηγορίες. Με την επανάσταση, όμως, της επιστήμης είναι αδύνατο να μιλήσουμε για ένα κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι αναγκαίο να μάθουμε να σκεπτόμαστε διακλαδικά-διεπιστημονικά, γιατί έτσι μπορούμε να διατηρήσουμε τη γνώση. Και τρίτον βασικές γνώσεις για την επικοινωνία, δηλαδή γλώσσα, εκπαίδευση αλλά και διανθρώπινες δεξιότητες. Η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια "κοινωνία διαπραγμάτευσης" στην οποία η πειθώ, η προσωπικότητα και η επικοινωνία θα είναι τα ουσιώδη. Χρειάζεται νέα σκέψη, νέα πολιτική, νέες διαδικασίες μάθησης. Διεπιστημονική σκέψη δεν είναι μόνο η γνώση αλλά και η κατανόηση. Ποια είναι η διαφορά; Πιστεύω ότι εμείς έχουμε αρκετή γνώση στην κοινωνία μας για να λύσουμε τα προβλήματά μας. Η επίκληση για περισσότερη γνώση είναι περιττή, αν δεν οδηγεί στην κατανόηση. Γιατί η κατανόηση είναι κάτι άλλο από τη γνώση. Η γνώση πρέπει να κατανοηθεί για να γίνει υποχρεωτική. Και για να το πετύχει κανείς πρέπει να επιτρέψει στα παιδιά ανεξαρτητοποίηση και υπευθυνότητα, και ακόμη να συναναστρεφόμαστε μαζί τους με οικειότητα και τρυφερότητα. Μέσω της συναναστροφής μου με τα παιδιά είμαι πεπεισμένος ότι τα μικρά παιδιά, οι νέοι αλλά και οι ενήλικες έχουν μεγάλη ανάγκη από οικειότητα. Το παιδί χρειάζεται πρότυπα για να είναι σε θέση να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Χρειάζεται επίσης ένα δάσκαλο-συνεργάτη για τη δημιουργία του οποίου απαιτείται μια άλλη εκπαίδευση. Η διαδικασία μάθησης των παιδιών, στην οποία το σχολείο θα παίξει σημαντικό ρόλο, μπορεί να τα βοηθήσει ώστε τα παιδιά να γίνουν κριτικοί καταναλωτές και δημιουργικοί παραγωγοί. Πιστεύω ότι η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους σήμερα είναι, ότι κάποιοι έχουν αρκετά και κάποιοι δεν έχουν τίποτε. Στο μέλλον η διαφορά θα υφίσταται ανάμεσα σε εκείνους που θα είναι καταναλωτές και στους άλλους οι οποίοι θα ασκούν το δημιουργικό ρόλο των παραγωγών. Αυτό, που εμείς διδάσκουμε συχνά στο σχολείο και συχνά μετράει περισσότερο, είναι η αναπαραγωγή. Από αυτή θα χρειαζόμαστε στο μέλλον πολύ λιγότερη. Αντί γι' αυτό τα παιδιά πρέπει να γίνουν εξαίρετοι αναλυτές προβλημάτων, οι οποίοι να μπορούν να ενσωματώνουν τη γνώση και τις δεξιότητες τους στα διάφορα μαθήματα (κατηγορίες) και να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα ταλέντα τους.[138] Η σχολική εκπαίδευση έχει υποχρέωση περισσότερο από ότι στο παρελθόν να μεταβιβάσει την ετοιμότητα και τις ικανότητες για μια δια βίου εκπαίδευση.

Η υλοποίηση ενός τέτοιου οράματος απαιτεί πολύ χρόνο και δύναμη, όμως και το ίδιο το σχολείο πρέπει να διαθέτει εσωτερικές πηγές ενέργειας[139] όπως: αυτονομία διαμόρφωσης (δηλ. να αναπτύξει το δικό του ήθος και το δικό του όραμα), αύξηση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, διαμόρφωση εσωτερικών και

138. Βλ. Goleman, D.: Η συναισθηματική νοημοσύνη, 1999, σ. 71 κ.ε.
139. Βλ. Bueeler, X: System Erziehung – Eine Evolutionre Errungenschaft und ihre Zuknuft. In: Voß, R. (Hrsg.):Schulvisionen, Heidelberg 1998, σ. 56.

εξωτερικών δικτύων συνεργασίας, ευελιξία και δημιουργικότητα (ικανότητα και προοπτική αλλαγής), αληθινές σχέσεις συνεργασίας.

Καθώς λοιπόν είδαμε όλα αυτά, διαπιστώνεται ότι ανοίγονται δρόμοι πολλοί, χρειάζεται όμως θάρρος.. Πρέπει να δεχτούμε την πρόκληση.

Θα κλείσω με μια φράση του παιδαγωγού Sandau: «*Όταν ένας ονειρεύεται μόνος, είναι μόνο ένα όνειρο. Όταν ονειρεύονται δύο, τρεις, πολλοί μαζί, τότε είναι η αρχή μιας νέας πραγματικότητας*».[140]

Βιβλιογραφία

Bildungskommission N.R.W.: *Zukunft der Bildung-Schule der Zunkuft*, Berlin 1995.

Bueeler, X: «System Erziehung – Eine Evolutionre Errungenschaft und ihre Zuknuft». In: Voß, R. (Hrsg.): *Schulvisionen*, Heidelberg 1998, σ. 56.

Dalin, P.: «Schule für das Jahr 2020», in: Voß, R. (Hrsg.): *Schulvisionen*, Heildeberg 1998, σ. 29.

Decker, F.: «Strukturwandel der Lernens und des Unterrichts», in: Voß, R. (Hrsg): *Schulvisionen*. Heidelberg 1988, σ. 114.

Decker, F.: *Teamvorking*. München 1998. *Deutsche Lehrerzeitung* 43/93, σ. 5

Frey, D.: «Der Weg aus der Krise». In: Deckstein, D. (Hrsg.): *Wovon wir künftig leben wollen*, München 1994, σ. 147.

Goleman, D.: *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, 1999.

Krämer, H.: «Ολιστική και Παιδαγωγική». *Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 3/1997, σ. 76.

Sandau, M.: Friedensreich Hundertwasser und der Umbau einer Schule in: Voß, R. (Hrsg.): *Schulvisionen*. Heidelberg 1988, σελ. 223.

Voss, R.: *Schul-Visionen*, Heidelberg 1998

Αντωνίου, Χ.: «Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντας καλλιέργειας της Ευρωπαϊκής ταυτότητας». *Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 7/2000, σ. 17 κ.ε.

Ξωχέλης, Π.: «Σχολείο και εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως έξοδος και προοπτική». *Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 4/1997-1998, σ. 18 κ.ε.

140. Βλ. Sandau, M.: Friedensreich Hundertwasser und der Umbau einer Schule in: Voß, R. (Hrsg.): ό.π., σελ. 223.

Η Συμβολή της σχολικής βιβλιοθήκης στη στήριξη του Αναλυτικού Προγράμματος

Βασίλης Οικονόμου, Εκπαιδευτικός

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η σχολική βιβλιοθήκη και κυρίως η βιβλιοθήκη στο δημοτικό σχολείο, αν και θεσμός αρκετά νέος, έχει αποδείξει την παιδευτική της αναγκαιότητα. Η βιβλιοθήκη στο σύγχρονο σχολείο, στο σχολείο με τους ανοιχτούς ορίζοντες και το μοντέρνο εκπαιδευτικό πρόγραμμα-όπως βέβαια και η βιβλιοθήκη του παραδοσιακού σχολείου-είναι η ψυχή του. Είναι ένα κατευθυντήριο πνευματικό κέντρο το οποίο με την ποικιλία του υλικού και τις πολλαπλές δραστηριότητες που ο επαρκής δάσκαλος-βιβλιοθηκάριος θα αναπτύξει, είναι δυνατό να διευρύνει τους ορίζοντες μάθησης των παιδιών, να διευκολύνει τους διδάσκοντες και να δημιουργήσει ακόμη τις προϋποθέσεις της διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος σε νέες βάσεις.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey τα παιδιά φέρνουν στην τάξη τις εμπειρίες, τα προβλήματα, τις απορίες, τις εντυπώσεις από την επαφή με τα πράγματα, για να γίνει συζήτηση επάνω σε αυτά. ''Έτσι, όλα φωτίζονται με ένα καινούριο φως από την πείρα των άλλων, από τη σωρευμένη σοφία του κόσμου μέσα στη βιβλιοθήκη. Εδώ βρίσκεται η οργανική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη''(Π. Χαραμής 1997:33).

Είναι αυτονόητο ότι μια τέτοια προσέγγιση στην παιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο, ο εκπαιδευτικός παίζει έναν ουσιαστικό, δημιουργικό ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωσή της. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η βιβλιοθήκη μπορεί να βρει τη θέση της στη σχετική πραγματικότητα και να αποτελέσει βασικό εργαλείο και αντικείμενο μάθησης.

Ο κύριος στόχος μιας βιβλιοθήκης είναι να στηρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με διάφορα μέσα, με διαφόρων μορφών υλικό. (Έλγκα Χατζοπούλου-Καββαδία 1986:27-S.Chikomba 1986: 6). Για το σκοπό αυτό πρέπει να διαθέτει το ανάλογο υλικό που αποτελείται όχι μόνον από βιβλία, γιατί το βιβλίο σε ορισμένες περιπτώσεις έχει υποκατασταθεί και με πολλή επιτυχία από άλλα οπτικοακουστικά υλικά: σλάϊντς, κινηματογραφικές ταινίες, βιντεοκασέτες, βιντεοκασέτες εκμάθησης ξένων γλωσσών, ηλεκτρονικούς υπολογιστές που εισέρχονται στις παιδικές βιβλιοθήκες και στα σχολεία. Είναι ίσως είναι ένας τρόπος εξισορρόπησης των κοινωνικών ίσως διαφορών μέσα στις διάφορες ομάδες της κοινότητας όπου βρίσκονται τα παιδιά. Γι' αυτό και η βιβλιοθήκη έχει πάρει τις ονομασίες: ''Κέντρο μάθησης'', ''Κέντρο Διδασκαλικών υλικών''(Charlotte S. Huck-Susan Hepler-Janet Hickman 1979:638).

Δηλαδή, για κάθε μάθημα που διδάσκεται στο σχολείο, πρέπει να υπάρχει ανάλογο υλικό στη βιβλιοθήκη, ώστε να βοηθά την προγραμματισμένη ανάθεση εργασίας ή τη διεύρυνση των γνώσεων που προσφέρονται στην τάξη. Αυτή η διεύρυνση και η εμβάθυνση των γνώσεων μπορεί να είναι κατευθυνόμενη με την παρόρμηση και παρότρυνση του δασκάλου ή μπορεί να είναι κάτι που ξεκινά από τον ίδιο το μαθητή, παίρνοντας ερεθίσματα από το βιβλίο, το δάσκαλο, και γενικά από το μάθημα μέσα στην τάξη. Και το υλικό που πρέπει να στηρίξει αυτήν την προσπάθεια, πρέπει να είναι όλων των μορφών. Σε όλα τα σχολεία υπάρχει κάποιο υλικό. Υπάρχει όμως μια διαφο-

ρά αντίληψης. Ενώ στην παραδοσιακή αντίληψη αυτό το υλικό χρησιμοποιείται μόνον από το δάσκαλο μέσα στην τάξη, η σύγχρονη μορφή της παιδαγωγικής που έχει εφαρμοστεί αλλού, είναι να δίνει τη δυνατότητα το παιδί να χρησιμοποιεί μόνο του το υλικό αυτό μέσα στη βιβλιοθήκη ή και να το δανείζεται.

Η αποστολή του δημοτικού σχολείου, άλλοτε και τώρα, έχει σαν σκοπό της τη διδασκαλία της βασικής γνώσης. Και πρώτα απ' όλα στόχος για τις πρώτες τάξεις είναι η ανάγνωση και η γραφή. Άλλοτε ο δάσκαλος δεν είχε άλλο βοήθημα εκτός από το αναγνωστικό ή τα διάφορα άλλα σχολικά εγχειρίδια. Σήμερα ο δάσκαλος διαθέτει ποικιλία μέσων, έντυπο υλικό-οπτικοακουστικά υλικά, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει το μάθημά του, για κάθε ηλικία και κάθε θέμα. Αυτό το υλικό μπορεί να του το διαθέσει η σχολική βιβλιοθήκη (Έλγκα Χατζοπούλου-Καββαδία 1986:27).

Σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να διευρύνουν τους ορίζοντες της γνώσης τους, να τους ανοίξει νέους δρόμους και να τα ευαισθητοποιήσει σε νέα ερεθίσματα. Το σχολείο, δηλαδή, κατά κύριο λόγο και η βιβλιοθήκη σαν βοήθεια στο σχολικό πρόγραμμα έχουν κοινούς στόχους και σκοπούς. Να μάθουν στο παιδί να εκφράζεται, να φαντάζεται, να σκέφτεται, να συγκρίνει, να κρίνει, να επιλέγει. Να προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες χρήσης των πληροφοριών. Βέβαια, η βιβλιοθήκη δεν έχει περιορισμούς, όπως το σχολικό πρόγραμμα, δηλαδή καθορισμένα βιβλία και καθορισμένες ώρες.

Αντίθετα, η βιβλιοθήκη δεν έχει:

1. Συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα ακολουθήσει.
2. Ένα (1) συγκεκριμένο βιβλίο, αλλά ποικιλία υλικού για κάθε θέμα και κάθε ηλικία.
3. Χαρακτήρα υποχρεωτικό κι έτσι επιτυγχάνει να κάνει τα παιδιά να θεωρούν την οποιαδήποτε εργασία παιχνίδι.

Ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα της οργάνωσης μιας σχολικής βιβλιοθήκης είναι η συγκρότηση της συλλογής της. Παντού σε όλον τον κόσμο, οι πόροι είναι ανεπαρκείς, γι' αυτό οι βιβλιοθηκάριοι και οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη διάθεση των υπαρχόντων πόρων, φροντίζοντας να καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου.

Κατά τον Aidan Chambers η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία επιλογής των βιβλίων είναι επιβεβλημένη. Η δημιουργία επιτροπής αγοράς βιβλίων στην οποία θα συμμετέχουν και μαθητές δημιουργεί την εντύπωση στους μαθητές ότι αξίζει τον κόπο να ξοδεύονται χρήματα για την αγορά βιβλίων. Επιβάλλεται όπως ο δάσκαλος-βιβλιοθηκάριος με ένα μέλος του προσωπικού ενημερώνονται από τον προμηθευτή βιβλίων της βιβλιοθήκης για τις νέες εκδόσεις και να συμβουλεύονται τους καινούριους κατάλόγους βιβλίων. Ασφαλώς τα βιβλία κοστίζουν. Προτείνει όπως στη διαδικασία αυτή εμπλακεί ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, την ανάπτυξη ειδικών δραστηριοτήτων για συγκέντρωση χρημάτων, η τοπική αυτοδιοίκηση καθώς και ιδιώτες και απόφοιτοι του σχολείου (Aidan Chambers 1991:21-22).

Η βασική αναλογία βιβλίων –μαθητών ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Σύμφωνα με τις Huck, Hepler και Hickman η ποσότητα των βιβλίων στη βασική συλλογή εξαρτάται από τον αριθμό των εγγραφέντων μαθητών στο σχολείο, την ποικιλία των μαθη-

τών που διδάσκονται και τις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Οι εθνικές οδηγίες οι οποίες συμφωνήθηκαν στα Media Programs (American Association of School Librarians 1975:70-81), όριζαν ότι: Τα σχολεία με 500 μαθητές ή λιγότερους πρέπει να έχουν το ελάχιστο μια συλλογή 20.000 ειδών ή 40 βιβλίων ανά μαθητή. Συνιστούν μια βασική συλλογή από 8.000-12.000 τόμους βιβλίων με filmstrips, κινηματογραφικές ταινίες, σλάϊντς, βιντεοκασέτες, μαγνητοταινίες και εκπαιδευτικά προγράμματα Η/Υ που περιλαμβάνονται στο υπόλοιπο της συλλογής. Όπως υποστηρίζει η Κατερίνα Θανοπούλου, για μια βασική εφικτή συλλογή μπορεί στην Ελλάδα μπορεί να αρχίζει με ένα βιβλίο κατά μαθητή (Κ.Θανοπούλου 1988:29).

Οι Huck, Hepler και Hickman δίνουν γενικά κριτήρια καταλληλότητας για την αξιολόγηση των μέσων της βιβλιοθήκης.

Κατάλληλο μέσο: Είναι αυτό το μέσο (σλάιντς, φιλμστριπ, κινηματογραφική ταινία, μαγνητοταινία) το καλύτερο και το πιο κατάλληλο είδος να παρουσιάσει αυτό το ιδιαίτερο περιεχόμενο.

Ποιότητα περιεχομένου: Είναι το περιεχόμενο της παρουσίασης ακριβές, αυθεντικό, σύγχρονο; Δίνει μια γενική άποψη ενός ιδιαίτερου θέματος ή αποτελεί εις βάθος έρευνα μιας άποψης; Εάν είναι μια κινηματογραφημένη εκδοχή μιας ιστορίας, πόσο αληθινή είναι αυτή η παρουσίαση σε σχέση με την πρωτότυπη πηγή;

Άποψη: Παρουσιάζεται το υλικό με ένα διαφορετικό τρόπο, εκθέτοντας μόνο μια πλευρά του ζητήματος ή είναι διαφορετικές απόψεις που συμπεριλαμβάνονται; Είναι η παρουσίαση πλήρης ή παραλείπεται κάποια σπουδαία πληροφορία;

Τεχνική ποιότητα: Πόσο καλή είναι η φωτογραφία, το χρώμα, ο ήχος; Πόσο σαφείς είναι οι επικεφαλίδες (εάν χρησιμοποιούνται), διαυγής η ποιότητα της φωνής, η σειρά των γεγονότων; Είναι οι μοναδικές ικανότητες που χρησιμοποιούνται σε αυτό το ιδιαίτερο μέσο;

Σχετικότητα: Πόσο σχετική είναι αυτή η παρουσίαση με την ιδιαίτερη ενότητα προς μελέτη; Πόσο κατάλληλη είναι αυτή σε έκταση και περιεχόμενο για την ομάδα παιδιών ηλικίας στην οποία απευθύνεται; Παρουσιάζει πληροφορίες οι οποίες βρίσκονται αλλού; Τι θα κερδίσουν τα παιδιά όταν δουν ή ακούσουν αυτή την παρουσίαση;

Πιθανή χρήση: Ποιο θα ήταν πιο καλό; Να χρησιμοποιηθεί σαν μια εισαγωγή σε ένα θέμα, να διεγείρει το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της μελέτης ή να δώσει μια σύνθεση γνώσεων; Θα έπρεπε να παρουσιαστεί σε ολόκληρη την τάξη, σε μικρή ομάδα μαθητών ή να χρησιμοποιηθεί ατομικά;

Ο δάσκαλος είναι η μορφή –κλειδί, αυτός είναι το κεντρικό σημείο, η αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δάσκαλος-βιβλιοθηκάριος διαδραματίζει έναν σπουδαίο ρόλο στην ποιότητα της μάθησης και της ζωής που λαμβάνει χώρα στη βιβλιοθήκη, στο σχολείο και στην κοινωνία. Αναλαμβάνει την αρχηγία όχι μόνο στο να εφοδιάζει με τα υλικά για τη διδασκαλία, αλλά και στη διάπλαση αυτού του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος.

Το πρόγραμμα των Ο/Α μέσων στη βιβλιοθήκη θα έπρεπε να είναι ένα ακέραιο μέρος ολόκληρου του σχολικού προγράμματος. Ο βιβλιοθηκάριος, εργαζόμενος με τους δασκάλους, είναι ανάγκη να ανταποκρίνεται στα αναλυτικά προγράμματα και τις διδασκαλικές ανάγκες του σχολείου, όπως το είδος των ενοτήτων για μελέτη τις οποίες

σχεδιάζουν να εισαγάγουν οι δάσκαλοι αυτό το χρόνο. Τα βιβλία, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι μαγνητοταινίες σε αυτά τα μαθήματα θα έπρεπε να συγκεντρωθούν μαζί, για να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους και τα παιδιά.

Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι η σχολική βιβλιοθήκη να είναι ανοιχτή καθημερινά, πριν αρχίσουν τα μαθήματα του σχολείου και μετά το πέρας των μαθημάτων του σχολείου, για να τη χρησιμοποιούν τα παιδιά, οι δάσκαλοι και οι γονείς.

Υπάρχουν τρεις (3) κύριοι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται η βιβλιοθήκη οι οποίοι είναι αλληλοεξαρτώμενοι (Sally E. Gibbs 1985:312-314).

1. Για την ανάπτυξη των αναγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.
2. Για τη διδασκαλία δεξιοτήτων για τη βιβλιοθήκη.
3. Για τα σχέδια εργασίας.

Η σχέση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου και της βιβλιοθήκης πρέπει να είναι ενεργητική. Όπου η βιβλιοθήκη δε στηρίζει ενεργά το αναλυτικό πρόγραμμα στα προγράμματά της, αυτή γίνεται μια αποθήκη η οποία περιλαμβάνει τα αρχεία του αδιάβαστου υλικού και δεν εκπληρώνει τον πρωταρχικό σκοπό για την ίδρυσή της ο οποίος είναι η σημαντική βοήθεια την οποία προσφέρει στη διαδικασία της μάθησης. Μια καλή σχολική βιβλιοθήκη διαθέτει μια ευρεία συλλογή υλικών, τα περισσότερα από τα οποία συσχετίζονται κατά κάποιο τρόπο με τις σειρές των μαθημάτων τα οποία προσφέρονται από το σχολείο.

Η μάθηση στη βιβλιοθήκη είναι μέρος εκείνου του συμπλέγματος των τρόπων διδασκαλίας και της μάθησης οι οποίοι τοποθετούν το μαθητή στο ενεργητικό μοντέλο της αναζήτησης, της επιλογής και της απόφασης. Είναι αυτό που ονομάστηκε επανασκεπτόμενη ενεργητική μάθηση.

Βιβλιογραφία

Παύλος Χαραμής. (1996-1997). Σχολική Βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, αριθ. 16

Έλγκα Χατζοπούλου-Καββαδία. (1986). Η σχολική βιβλιοθήκη στη στήριξη και προ- έκταση του σχολικού μαθήματος, Ανοιχτό Σχολείο, αριθ. 10

Chikomba. (1986). In ARRAKIS, No 63, School Library News, HARARE

Charlotte S. Huck, Susan Hepler, Janet Hickman. (1979). Children's Literature in the Elementary School, Holt Rinehart Winston Inc

Aidan Chambers. (1991). The Reading Environment, The Thimble Press

American Association of School Librarians. (1975). American Library Association and Association of Educational Communications and Technology, Media Programs: District and School (Chicago: American Library Association, Washington: Association for Educational Communications and Technology

Κατερίνα Θανοπούλου. (1988). Οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, Ανοιχτό Σχολείο, αριθ.20

Sally E. Gibbs, (1985). The Library as an Attitude of Mind, The Role of the Library in the Primary School, The School Librarian, Vol.33, No 4, Oxford

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις

Ν. Δασκαλάκη, Μεταπτυχιακή Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας του Α.Π.Θ.
Β. Δρόσος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.
Α. Κυρίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι έχουν αναλάβει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή την ευθύνη και την εποπτεία για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.[141] Οι ρόλοι των δύο αυτών θεσμών δε φαίνεται να συγκρούονται και μάλιστα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ακριβώς επειδή στη ζωή του παιδιού συνυπάρχει το σχολείο με την οικογένεια για 9 χρόνια τουλάχιστον, η συνεργασία τους μοιάζει να είναι απαραίτητη, ώστε αφενός να μην παρατηρούνται προβλήματα σύγκρουσης ρόλων και ασυνέχειες στις κοινωνικές απαιτήσεις και στα κοινωνικά πρότυπα που προβάλουν οι δύο φορείς και αφετέρου να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα στις διαδικασίες που έχουν αναλάβει, προς όφελος πάντα του παιδιού.

Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές για τις οικογένειες με μικρά παιδιά είναι η εισαγωγή στο σχολείο. Αυτή η μετάβαση έχει μελετηθεί από δύο πλευρές· η μία πλευρά αναφέρεται στην ετοιμότητα του παιδιού να ενταχθεί στους σχολικούς μηχανισμούς, ενώ η άλλη αναφέρεται στην ετοιμότητα του σχολείου να δεχτεί το παιδί. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ετοιμότητα του σχολείου είναι το ίδιο σημαντική με την ετοιμότητα του παιδιού και ότι το ζήτημα αυτό θα πρέπει να τυγχάνει ειδικής μελέτης και μέριμνας.[142] Με βάση τα παραπάνω, το σχολείο θα πρέπει να βασίζει το αναλυτικό πρόγραμμα στις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στις ειδικές ανάγκες ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών. Από τη άλλη, η οικογένεια θα πρέπει να συνεχίζει να συμβάλλει αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση και στην εκπαίδευση των παιδιών. Η συζήτηση για τη σχολική ετοιμότητα εστιάζεται στο αν τα παιδιά και οι οικογένειές τους θα πρέπει να είναι έτοιμα για το σχολείο ή το σχολείο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Το θέμα, ωστόσο, δεν είναι τόσο απλό. Στην πραγματικότητα, το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα συμβάλλουν ισοδύναμα στη μακροπρόθεσμη επιτυχία του παιδιού. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα το ερώτημα για την ετοιμότητα γίνεται

141. Βλέπε σχετικά Mühlbauer, K.R. (1990). *Κοινωνικοποίηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

142. Weiss, H. & Halpern, R (1990). *Community based family support and education programs: Something old or something new?* New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty. Kagan, S. (1990). *Excellence in early childhood education: Defining characteristics and next decade strategies.* Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

μικρότερης σημασίας αναφορικά με το ποιος είναι έτοιμος για ποιον. Αντίθετα, αφορά όλους η αμοιβαία συνεργασία για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών.[143]

Η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να είναι φυσικοί συνεργάτες στη ζωή των παιδιών. Και οι δύο έχουν ρόλο-κλειδί στην επιτυχή μάθηση: είτε μορφώνοντας το μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διανύει την περίοδο "ανίχνευσης" και μόλις ξεκινά να διερευνά τα θαύματα της μάθησης, είτε καθοδηγώντας τον μπερδεμένο έφηβο στο γυμνάσιο, ο οποίος κάνει τα πρώτα βήματα ανεξαρτησίας, ή στηρίζοντας το νεαρό ενήλικα στο λύκειο, ο οποίος ετοιμάζεται να ξεκινήσει μια καινούρια περιπέτεια στον κόσμο της εργασίας ή της ανώτερης εκπαίδευσης. Δυστυχώς, η επιτυχής συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι πολύ συχνά ένας δύσκολος στόχος. Η συνεργασία αυτή, όπως κάθε συνεργασία που αξίζει να υπάρχει, απαιτεί δεσμεύσεις, ευλυγισία και συντονισμένες προσπάθειες. Πρωτίστως, γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο ως συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δασκάλων, των γονιών και των παιδιών δεν είναι πάντα απλές και άμεσα αποτελεσματικές. Ωστόσο, όταν το σχολείο και η οικογένεια δεσμεύονται να συνεργαστούν και αντιμετωπίζουν η μία την άλλη πλευρά με αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, τα θέματα προς συζήτηση μπορούν να επιλυθούν και οι συγκρούσεις να ξεπεραστούν.[144]

2. Ερευνητικά δεδομένα

Η εμπειρία μέχρι σήμερα, αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες για την Ελλάδα, έχει δείξει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Συνήθως, οι προσεγγίσεις των δύο φορέων παίρνουν τη μορφή τυπικών σχέσεων στα πλαίσια συγκεκριμένων υποχρεώσεων (ενημερώσεις γονέων από το σχολείο ή συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις) και εξαντλούνται στην εκπλήρωση συγκεκριμένων τυπικών, ως επί το πλείστον, υποχρεώσεων. Η ανάμειξη της οικογένειας στην εκπαίδευση περιορίζεται κυρίως στην παρακολούθηση των εργασιών, τις οποίες θα πρέπει να ετοιμάσει το παιδί στο σπίτι (ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις). Μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων εμπλέκεται σε δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση συνεδριάσεων του συμβουλίου του σχολείου ή σύσταση επιτροπών για την επεξεργασία και προώθηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Ωστόσο, το είδος της οικογενειακής ανάμειξης που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών έχει να κάνει με τη φυσική παρουσία του γονιού στο σχολείο, όπως είναι η παρακολούθηση και η εμπλοκή σε σχολικές δραστηριότητες. Μια τέτοια ανάμειξη καθιστά απολύτως σαφές το πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση για τους γονείς τόσο στο ίδιο το σχολείο όσο και στους μαθητές.[145]

---

143. Office of Educational Research and Improvement (1995). Continuity in Early Childhood: A Framework for Home, School and Community Linkages. Washington D.C: US Printing Office, σσ. 7-12.

144. Stepanek, J. (1998). *Engaging families in Mathematics and Science Education.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

145. Otterbourg, S. (1998). *Using Technology to Strengthen Employee and Family Involvement in Education* (Research Report). USA: U.S. Department of Education, The Conference Board.

Η έλλειψη χρόνου φαίνεται ότι αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ενεργότερη ανάμειξη της οικογένειας στην εκπαίδευση. Η αύξηση του αριθμού των οικογενειών, στις οποίες είτε υπάρχει μόνο ένας γονέας είτε και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι είτε οι γονείς εξασκούν περισσότερα από ένα επαγγέλματα, οδηγεί αναπόφευκτα στη μείωση του χρόνου που αφιερώνεται στο σπίτι για τα παιδιά και τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ το 66% των γονέων δηλώνουν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους.[146] Επιπλέον, κάποιοι γονείς αισθάνονται ότι δεν εμπίπτουν στις ευθύνες τους οι σχετικές με το σχολείο δραστηριότητες (12%), ενώ κάποιοι άλλοι δεν αισθάνονται άνετα με το σχολικό περιβάλλον (16%). Άλλοι, πάλι, δεν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλακούν στην εκπαίδευση (21%).[147] Πολλοί από τους γονείς εκείνους που αισθάνονται άβολα στο σχολικό περιβάλλον δεν μιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους ή έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, προκειμένου να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, η υποστήριξη από το περιβάλλον εργασίας τους είναι συχνά περιορισμένη, ενώ τα σχολικά προγράμματα που προωθούν την ενεργό ανάμειξη των γονέων είναι, τις περισσότερες φορές, άβολα για τους εργαζομένους. Έτσι, οι γονείς, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, παραμένουν ανενημέρωτοι για την ύπαρξη ειδικού διδακτικού υλικού ή μεθόδων, τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για την υποστήριξη των παιδιών τους στο σπίτι.[148]

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων φαίνεται να εμπλέκεται ενεργά στην εκπαίδευση των εφήβων. Η ανάμειξη της αμερικάνικης οικογένειας, για παράδειγμα, συνήθως μειώνεται αισθητά κατά την περίοδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικά:

- Το 72% των μαθητών ηλικίας 10 – 13 ετών αναφέρουν ότι θα ήθελαν να συζητούν περισσότερο με τους γονείς τους για τις σχολικές εργασίες που έχουν να ετοιμάσουν στο σπίτι.
- Περίπου το 1/6 από τους μαθητές αναφέρουν ότι οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται για το αν παίρνουν καλούς ή κακούς βαθμούς στο σχολείο.
- Μόνο το 20% των γονέων παρακολουθούν με συνέπεια τις δραστηριότητες του σχολείου, ενώ πάνω από το 40% δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ κάποια σχολική δραστηριότητα.
- Μόνο το 33% των γονέων παρακολουθούν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, όπως αθλητικούς αγώνες, θεατρικές παραστάσεις κλπ.[149]

Παράλληλα, έρευνα του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ το 1996, με δείγμα γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε τα εξής:

---

146. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*
147. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*
148. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*, σ. 7.
149. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*, σ. 12.
149. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*, σ. 13.

- Το 62% των γονέων δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μαζί τους σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Το 79% των γονέων δήλωσε ότι θα επιθυμούσαν να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Το 77% των γονέων δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει είναι πιο ενημερωμένοι σχετικά με τους τρόπους τους οποίους θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι γονείς στην προσπάθειά τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Το 48% των γονέων με παιδιά στο δημοτικό σχολείο και το 55% των γονέων με παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν ότι τα σχολεία θα πρέπει να ενημερώνουν περισσότερο τους γονείς για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους.[150]

3. Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Παρόλο που στη χώρα μας η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν έχει τύχει της απαραίτητης προσοχής και μέριμνας, στο εξωτερικό και ειδικότερα στις Η.Π.Α. θεωρούνταν ανέκαθεν ζήτημα μεγάλης σπουδαιότητας και η κρατική μέριμνα προς την κατεύθυνση της εδραίωσης της συνεργασίας των δύο φορέων ήταν συστηματική. Η έρευνα των τελευταίων χρόνων επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και καταγράφει με συστηματικό τρόπο τα οφέλη της:

1. *Για τους μαθητές.* Η έρευνα τριών δεκαετιών αποδεικνύει ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους βελτιώνει τη σχολική επίδοση και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση. Μάλιστα, όσο πιο ενεργός είναι η γονεϊκή ανάμειξη τόσο πιο θεαματικά είναι τα παραπάνω αποτελέσματα.[151] Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:
   - Βελτίωση της επίδοσης στα μαθήματα[152]
   - Βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο[153]

---

150. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*, σ. 13.

151. Βλέπε σχετικά Epstein, J. (1991). Effects on Student Achievement of Teachers' Practices on Parent Involvement. *Advances in Reading/Language Research,* 5, 261-276. Griffith, J., Wade, J. & Loeb, C. (1997). *An evaluation of family - school partnership initiatives in sixteen elementary schools.* Montgomery: Department of Education Accountability.

152. Corner, J. (1984). Home - school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society,* 16(3), 323-347. Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's academic achievement. *School Community Journal,* 2(2). Henderson, A. (1989). The evidence continue to grow: Parent involvement improves student achievement. Columbia: National Committee for Citizens in Education. Keith, T. & Keith, P. (1993). Does family involvement affect eight-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review,* 22(3), 474-496.

153. Levenstein, P. (1974). *A message from home: A home based intervention method for low income preschoolers.* ERIC Document, 095992. Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family school relation and the child's school performance. *Child Development,* 58, 1348-1357.

- Βελτίωση της σχέσης γονέων - μαθητή[154]
- Βελτίωση των σχέσεων σχολείου - οικογένειας[155]

2. *Για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.* Παράλληλα με τα οφέλη για τους μαθητές, η βιβλιογραφία συνδέει την ενεργό γονεϊκή ανάμειξη με θετικά αποτελέσματα και για το ίδιο το σχολείο. Για παράδειγμα, γονείς οι οποίοι ασχολούνται ενεργά με την εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενδιαφερθούν και να προσφέρουν υλικά σε πιθανές προσπάθειες βελτίωσης του εξοπλισμού και γενικά των εγκαταστάσεων του σχολείου. Επίσης, οι γονείς, συνεργαζόμενοι με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, κατανοούν ευκολότερα τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο και εμφανίζονται προθυμότεροι να προσφέρουν ανάλογη συμπαράσταση και υποστήριξη. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους γονείς έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν καλύτερη άποψη για την τοπική κοινωνία και να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.[156]
3. *Για τις προσπάθειες αναμόρφωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.*[157] Οι γονείς, σήμερα, παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι για θέματα που αφορούν την παιδεία και μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα οποιεσδήποτε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όταν έχουν άμεση επαφή και γνωρίζουν από πρώτο χέρι τι συμβαίνει στα σχολεία. Παλαιότερα, παρανοήσεις και προβληματισμοί, όσον αφορά κάποιες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ή πρωτοποριακά εκπαιδευτικά προγράμματα, προκαλούσαν συχνά δημόσιες αντιπαραθέσεις, μόνο και μόνο επειδή γινόταν προσπάθεια να εισαχθούν πρακτικές διαφορετικές από εκείνες που βίωσε η πλειοψηφία των γονέων, όταν ήταν στο σχολείο. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η στενή συνεργασία και η συχνή επικοινωνία είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την αντιμετώπιση των όποιων προβληματισμών των γονέων.[158]

---

154. Oakes, J. & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers and policymakers.* New Haven: Yale University Press.
154. Oakes, J. & Lipton, M. (1990). *ό.π.*
155. Oakes, J. & Lipton, M. (1990). *ό.π.*
156. Brandt, R. (Ed) (1979). *Partners: Parents and Schools.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
157. Barton, P. & Coley, R. (1992). *Americas Smallest School: The Family.* Princeton: Educational testing Service. Epstein, J. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society,* 19, 119-136. Kagan, S. & Neville, P. (1993). *Integrating services for children and families: Understanding the past to shape the future.* New Haven: Yale University Press. Delgado – Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education,* 100(1), 20-46. Bennett, W. (1986). *First lessons: A report on elementary education in America.* Washington DC: Department of Education. Christenson, S. & Conoley, J. (Eds). (1992). *Home - school collaboration: Enhancing children's academic and social competence.* Silver Spring: National Association of School Psychologists.
158. Peressini, D. (1997). Parental involvement in the reform of mathematics education. *The Mathematics Teacher,* 90(6), 421-427.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές ωφελούνται από πολλούς διαφορετικούς τρόπους γονεϊκής συμμετοχής. Η B. Sattes στη μελέτη της σε πάνω από 40 παραδείγματα γονεϊκής συμμετοχής καταλήγει ότι παρατηρείται συμβολή στην επιτυχία των μαθητών από ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, όπως το να είναι ενήμεροι οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους και να ενθαρρύνονται οι γονείς να ενισχύουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σχολείο. Η «εκπαίδευση» των γονέων να ενεργούν ως οικοδιδάσκαλοι έχει ως αποτέλεσμα υψηλούς δείκτες επιτυχίας των μαθητών.[159] Ακόμη, οι ερευνητές αποδίδουν σε ποικίλους παράγοντες τα οφέλη που προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έτσι, όταν οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων και του σχολείου συμβαδίζουν, η μάθηση επεκτείνεται πέραν της τάξης και στο σπίτι.[160] Όταν συμμετέχουν οι γονείς, δείχνουν στα παιδιά ότι οι σχολικές δραστηριότητες είναι ενδιαφέρουσες και σημαντικές. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να πάρουν ως υπόδειγμα τις θετικές στάσεις και συμπεριφορές των γονέων τους. Με την προσοχή και τον έπαινο, οι γονείς ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών τους.[161]

Τέλος, σύμφωνα με την A. Henderson, η συστηματική ανάμειξη των γονέων παρέχει τα εξής σημαντικά οφέλη:[162]

- Υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ και τις εξετάσεις
- Μακροπρόθεσμες ακαδημαϊκές επιτυχίες
- Θετικές στάσεις και συμπεριφορά
- Πιο επιτυχημένα προγράμματα εκπαίδευσης
- Πιο αποτελεσματικά σχολεία

4. Τρόποι προσέγγισης μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Τα προβλήματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με την προέλευσή τους σε προβλήματα που σχετίζονται με τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, φαίνεται ότι τα προβλήματα είναι τα ίδια – ανεξάρτητα από ποιους προέρχονται – και σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, βούλησης συνεργασίας, σχετικής ενημέρωσης και έλλειψης επικοινωνιακής άνεσης.[163] Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα προβλήματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

---

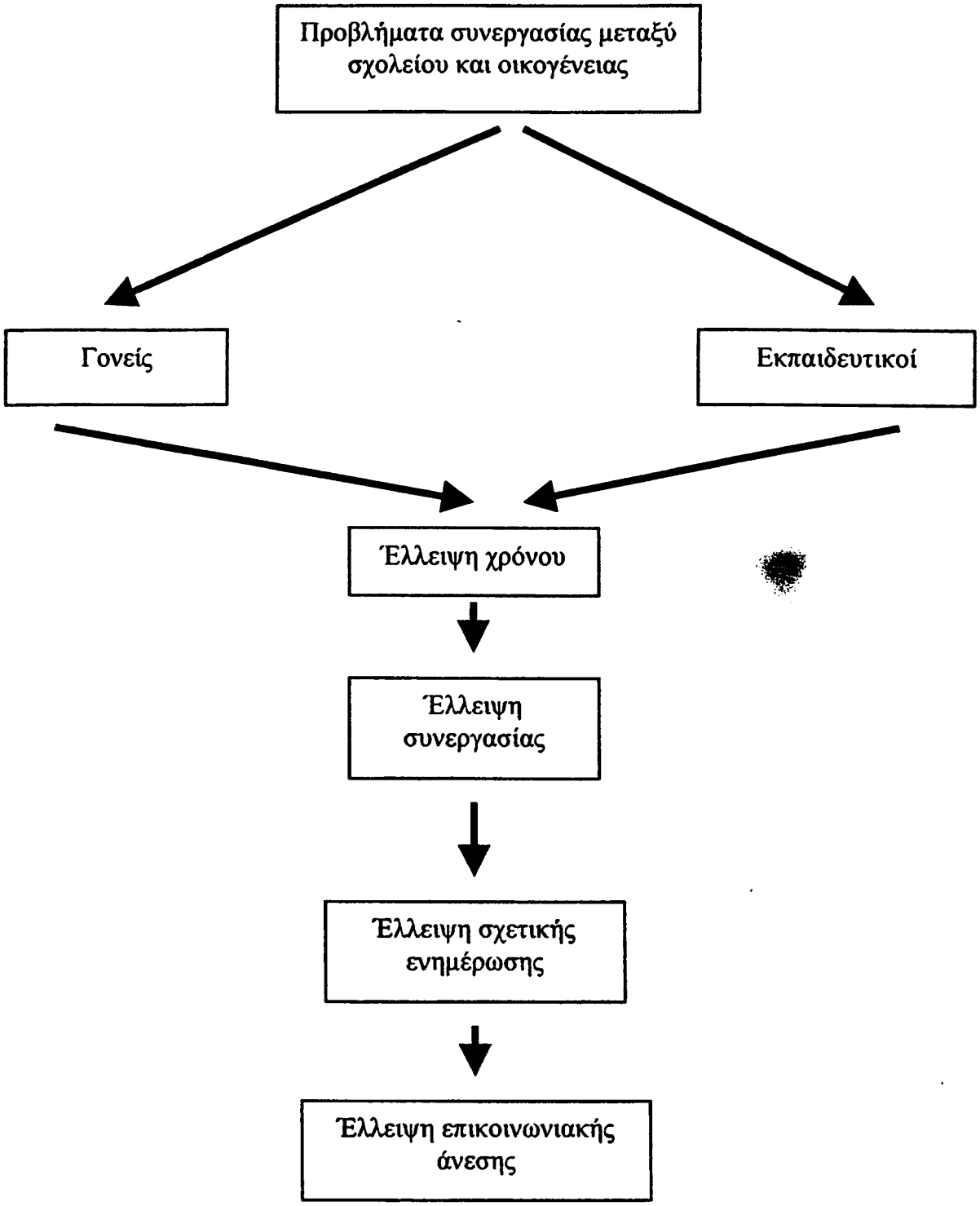
159. Sattes, B.D. (1985). *Parent involvement: A review of the literature* (Occasional Paper No. 21). Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.

160. Epstein, J.L., Salinas, K.C. & Jackson, V.E. (1995). *TIPS: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language arts and science/health: Interactive homework in the middle grades.* Manual for teachers (Rev. ed.) Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

161. Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record,* 97(2), 310-331.

162. Henderson, A.T. (1989). *ό.π.*

163. Otterbourg, S. (1998). *Using Technology to Strengthen Employee and Family Involvement in Education* (Research Report). USA: U.S. Department of Education, The Conference Board.



Η προσπάθεια για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα πρέπει να επικεντρωθεί στα εξής σημεία:

1. Εκπαιδευτικοί στόχοι, εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτική διαδικασία
2. Ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών
3. Δραστηριότητες στο σπίτι που θα μπορέσουν να βελτιώσουν τη μαθησιακή δυνατοτητα των μαθητών

Στο σημερινό κόσμο, των γρήγορων ρυθμών και της πληροφορίας, στον οποίο ο ελεύθερος χρόνος είναι λιγότερος από ποτέ, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν πρωτοποριακοί, πρακτικοί και παραγωγικοί μηχανισμοί, οι οποίοι θα διευκολύνουν τους γονείς να βρουν χρόνο να ασχοληθούν με τα παιδιά τους και θα βοηθήσουν τις κοινωνίες να ενισχύσουν τους δεσμούς τους με τα σχολεία τους. Η αναζήτηση των ευκαιριών και των κατάλληλων πλαισίων για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και των δύο πλευρών, αλλά, ακόμη περισσότερο, βασικό μέλημα της πολιτείας, η οποία θα πρέπει να δραστηριοποιηθεί ενεργά προς την κατεύθυνση αυτή. Για παράδειγμα, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αναδειχθούν σε ένα τέτοιου είδους εργαλείο, συνεπικουρώντας την παραδοσιακή μάθηση, παρέχοντας δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, δομώντας και προάγοντας τους δεσμούς μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και του χώρου εργασίας, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν έναν κοινό πλαίσιο επαφής και συνεργασίας.[164]

Οι J. Epstein κ.α. προτείνουν έξι τρόπους προσέγγισης της οικογένειας από την πλευρά του σχολείου:[165]

- **Ενημέρωση των γονέων**, παρέχοντάς τους σωστές γνώσεις για την υγεία, την ασφάλεια και γενικότερα τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών τους.
- **Συχνή, αμφίπλευρη επικοινωνία**, παρέχοντας πληροφορίες σχετικές με τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών του σχολείου, καθώς επίσης και ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών.
- **Εθελοντική εργασία**, δίνοντας στους γονείς την ευκαιρία να διαθέσουν χρόνο, υλική βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές του σχολείου.
- **Μάθηση στο σπίτι**, προτείνοντας στους γονείς τρόπους επέκτασης της διαδικασίας της μάθησης εκτός σχολείου, καθώς επίσης και στρατηγικές σωστής μελέτης στο σπίτι.
- **Λήψη κοινών αποφάσεων**, συμπεριλαμβάνοντας και τους γονείς στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και αφορούν το σχολείο και τους μαθητές.
- **Συνεργασία με την τοπική κοινωνία**, βοηθώντας τις οικογένειες να έρθουν σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και ανάλογες υπηρεσίες διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία.

Οι E. Patrikakou & R. Weissberg παρουσιάζουν ένα αρκετά ενδιαφέρον πλαίσιο για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το οποίο βασίζεται σε επτά παραμέτρους (The seven P's of School Family Partnerships):[166]

1. **Η συνεργασία ως προτεραιότητα (Partnership as Priority)**. Τόσο οι γονείς όσο και το σχολείο θα πρέπει να θέσουν ως προτεραιότητα την ανάπτυξη των σχέσεων

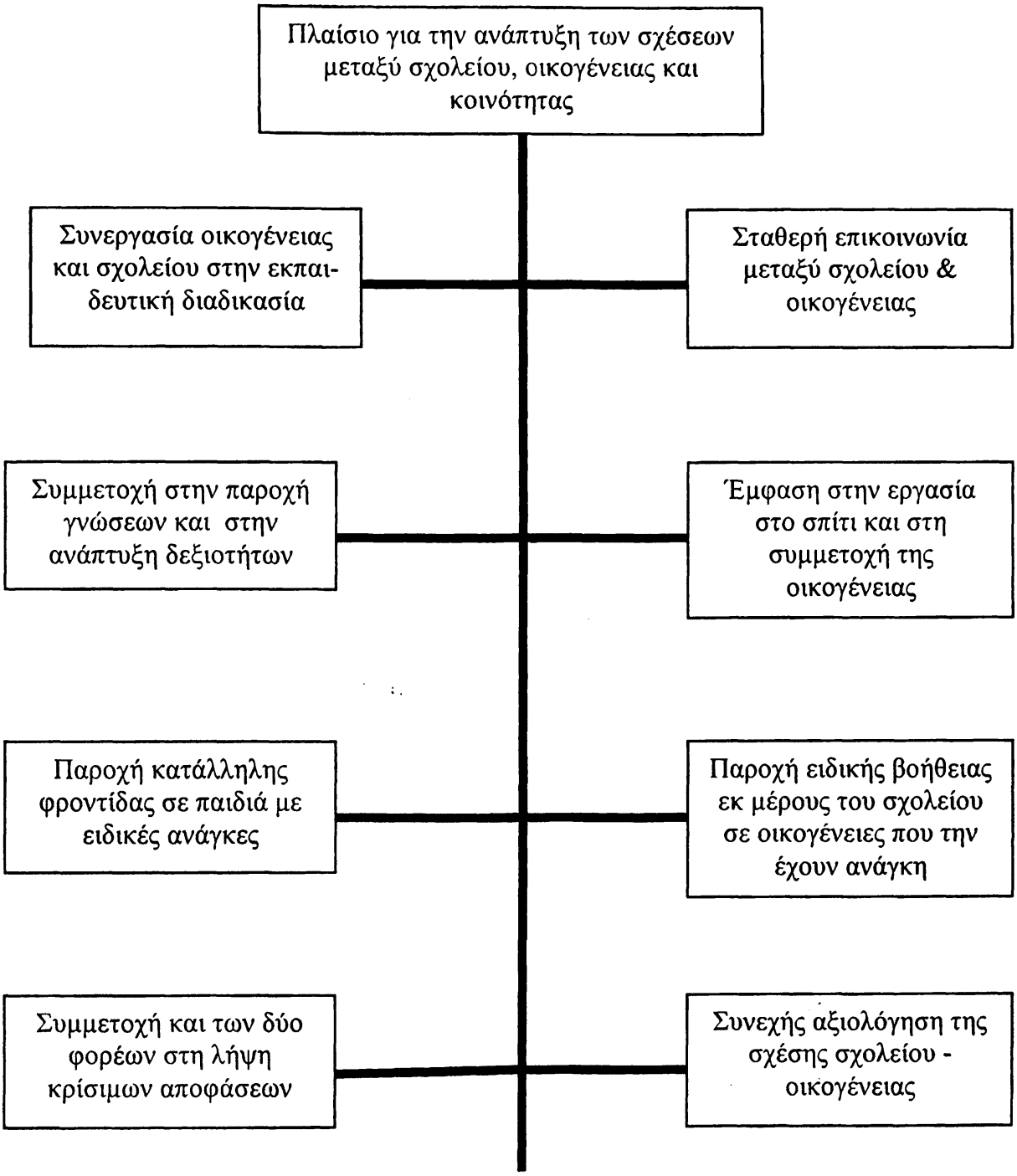
164. Otterbourg, S. (1998). *ό.π.*, σ. 9.
165. Epstein, J.L., Salinas, K.C. & Jackson, V.E. (1995). *ό.π.*
166. Patrikakou, E. & Weissberg, R. (1998). The Seven P's of School - Family Partnerships. *The School-Family Partnership Project.* Mid-Atlantic Laboratory for Student Success at Temple University.

μεταξύ τους. Θα πρέπει να καθοριστούν από κοινού ή ξεχωριστά οι τρόποι επικοινωνίας, καθώς και τα δυνατά πλαίσια συνεργασίας μεταξύ των δύο φορέων.

2. **Προγραμματισμένες προσπάθειες (Planned Efforts)**. Οι προσπάθειες συνεργασίας, για να έχουν πρακτική χρησιμότητα και να είναι αποτελεσματικές, θα πρέπει να μην είναι αποσπασματικές και να έχουν συνέχεια. Ο προγραμματισμός, όταν δε γίνεται από κοινού, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και ενδεχόμενες ενστάσεις του άλλου φορέα.
3. **Τακτή και Συνεχής επικοινωνία (Proactive and Persistent Communication)**. Η τακτή και συνεχής επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων, σχετικά με μια πλειάδα θεμάτων που αφορούν είτε το σπίτι είτε το σχολείο, θα πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο της συνεργασίας και παράγοντα διατήρησής της.
4. **Θετικό κλίμα (Positive)**. Είναι βασικό για την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας να υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ των δύο φορέων και να λειτουργούν ελεύθερα, χωρίς ψυχαναγκασμούς. Ειδικά οι γονείς ενοχλούνται, όταν δέχονται παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν, πολύ συχνά, ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους.
5. **Προσωπικός χαρακτήρας της συνεργασίας και της επικοινωνίας (Personalized)**. Η επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων θα πρέπει να έχει προσωπικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι η συνεργασία τους θα είναι αποτελεσματική, όταν επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα ζητήματα, χωρίς γενικολογίες και ευχολόγια. Εξάλλου, η απρόσωπη επικοινωνία δεν επιτρέπει την ανάπτυξη δεσμών και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων.
6. **Πρακτικές υποδείξεις (Practical Suggestions)**. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας προσφέρει δύο περιβάλλοντα μάθησης για το παιδί: το σχολείο και το σπίτι. Έτσι, οι πρακτικές υποδείξεις, κυρίως των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους γονείς και δίνουν νόημα στη συνεργασία.
7. **Παρακολούθηση του προγράμματος συνεργασίας (Program Monitoring).** Η πορεία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα πρέπει να παρακολουθείται συνεχώς, ώστε να διορθώνονται τυχόν προβλήματα και να βελτιώνονται συνεχώς οι σχέσεις των δύο φορέων.

Σύμφωνα με σχετικό ενημερωτικό έντυπο, που κυκλοφόρησε το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α., το πλαίσιο για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας βασίζεται σε οκτώ βασικούς παράγοντες. Η επιτυχία κάθε παράγοντα μπορεί να διαπιστωθεί με τη χρήση συγκεκριμένων δεικτών.[167] Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει τους βασικούς παράγοντες ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

167. Regional Education Laboratories (1995). *A Framework for Home, School and Community Linkages.* Washington DC: US Department of Education.



Και τα τρία πλαίσια για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, που παρουσιάσαμε παραπάνω, προσφέρουν ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο, τόσο για να σχηματοποιήσουμε το μοντέλο ανάπτυξης αυτής της συνεργασίας, όσο και για να κατανοήσουμε ότι θα πρέπει να στηριχτεί σε σταθερές βάσεις.

5. Τελικές παρατηρήσεις

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μοιάζει να είναι στις μέρες μας περισσότερο επιβεβλημένη από ποτέ. Οι ρυθμοί της ζωής τόσο των παιδιών όσο και των γονέων μειώνουν σε σημαντικό βαθμό το χρόνο συνεύρεσής τους, ενώ οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κυριαρχούν στο χρόνο των παιδιών. Έτσι, η συνεργασία των δύο βασικών φορέων αγωγής και κοινωνικοποίησης των παιδιών μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς την κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα, τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση είτε με τη συμπεριφορά τους.

Τα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να διακρίνουν τη συνεργασία των δύο φορέων, είναι η συνέχεια, ο προγραμματισμός, η επικοινωνία και η θετική στάση του ενός φορέα απέναντι στον άλλο. Ακόμα, δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι κοινός στόχος και των δύο φορέων είναι η αγωγή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών, και το γεγονός αυτό θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση της συνεργασίας τους.

Συνέπειες των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων για την υποχρεωτική εκπαίδευση

Βερονίκ Ζωγράφου, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πατρών

Περίληψη

Η ασύλληπτη δυνατότητα ταχύτατης κυκλοφορίας ανθρώπων, ιδεών, αγαθών και υπηρεσιών ανά τον κόσμο έγινε τα τελευταία χρόνια δυνατή χάρη στη ραγδαία εξέλιξη της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, και επηρέασε καίρια όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, προκαλώντας το διπλό φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφόρησης. Οι νέες αυτές συγκυρίες δεν μπορούσαν να μην επηρεάσουν με τη σειρά τους τη λειτουργία της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Το παρόν άρθρο περιγράφει και αναλύει τις επιπτώσεις που προκύπτουν για την ελληνική κοινωνία καθώς και τις απαιτήσεις που δημιουργούνται για το ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα αν θέλει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του καιρού μας .

Εισαγωγή

Στην αυγή του 21ου αιώνα ζούμε σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο ο οποίος χαρακτηρίζεται από ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, που επέτρεψαν την εμφάνιση, ανάπτυξη και γενίκευση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και έφεραν την κοινωνία της γνώσης. Άνθρωποι, αγαθά, κεφάλαια και ιδέες κυκλοφορούν πια με ασύλληπτη ταχύτητα από τη μία έως την άλλη άκρη του πλανήτη μας, επηρεάζοντας σε διεθνή, εθνική και τοπική κλίμακα όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Οι αλλαγές αυτές διχάζουν τον άνθρωπο που απολαμβάνει αφενός τα πολλαπλά οφέλη που έχουν επιφέρει (όπως άφθονα και πιο προσιτά υλικά αγαθά, διευκόλυνση της καθημερινής ζωής και εντυπωσιακά επιτεύγματα στον τομέα της υγείας), αλλά συνάμα προβληματίζεται σοβαρά για κάποιες ηθικές επιπτώσεις που προκύπτουν (όπως οι μη-προβλέψιμες συνέπειες των βιολογικών και γενετικών παρεμβάσεων στη φύση ή η απειλή του περιβάλλοντος του πλανήτη μας). Με άλλα λόγια ο άνθρωπος νοιώθει ότι χαίρει αλλά ότι και απειλείται από τον άκρατο επιστημονικό και τεχνολογικό ορθολογισμό, και διεκδικεί την απόκτηση λόγου στις αποφάσεις που αφορούν στην επιστήμη και την τεχνολογία.[168]

Από τις σημαντικότερες εξελίξεις θεωρείται η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών οι οποίες, μεταξύ άλλων, επιτρέπουν την άνετη πρόσβαση σε ποικίλης φύσης πληροφορίας (ΜΜΕ και Internet), την γέννηση αλλά και κατάργηση γνώσεων με ταχύτατους ρυθμούς[169] και την εμφάνιση νέων μορφών παραγωγής, εργασίας και οικονομίας. Πε-

---

168. Ας θυμηθούμε π.χ. το γενικό σκεπτικισμό που επικράτησε όταν ανακοινώθηκε η πρώτη κλωνοποίηση της προβατίνας Ντόλυς (1998) ή τον προβληματισμό για τις συνέπειες που μπορεί να φέρει η αποκωδικοποίηση του ανθρώπινου DNA στο δικαίωμα ζωής, εργασίας και πρόνοιας του ατόμου (2000).

169. Σύμφωνα με κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης η χρησιμοποιούμενη πρακτική γνώση απαξιώνεται με ρυθμούς που αγγίζουν το 7 % ετησίως.

ράσαμε από τη βιομηχανική με τη χαμηλής στάθμης τεχνολογία στη μεταβιομηχανική εποχή και στην κοινωνία της πληροφόρησης, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο γνώσης καθώς και εκμετάλλευσης της τεχνητής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, αντί να σφυρηλατούμε όπως παλιά ένα αντικείμενο -προκειμένου να διαμορφώσουμε το σχήμα του- το υλικό αυτό «προγραμματίζεται» από πλευράς σύστασης, ώστε να πάρει το επιθυμητό σχήμα.[170] Αυτό σημαίνει ότι ο αυριανός πολίτης θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται και να χειρίζεται τις όλο και αναπτυσσόμενες νέες τεχνολογίες και να διαθέτει κριτική σκέψη ώστε να παρακολουθεί, να προσαρμόζεται και να αξιοποιεί τις όποιες εξελίξεις.

Η κατάρρευση του σοβιετικού καθεστώτος έφερε και ένα μαζικό κύμα οικονομικής μετανάστευσης στην Ελλάδα επηρεάζοντας καίρια την ομογένεια (και όχι μόνο) της πληθυσμιακής ευρύτερης και σχολικής κοινωνίας. Η νέα πολυπολιτισμική διάσταση έχει σαφώς σημαντικές επιπτώσεις για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Οι μεταβολές που περιγράψαμε δεν έχουν παροδικό χαρακτήρα. Από δω και στο εξής είναι πια γενικά αποδεκτό ότι ο κόσμος μας διαρκώς θα αλλάζει με εκρηκτικούς ρυθμούς, σε βαθμό που, για πρώτη φορά, κανείς δεν γνωρίζει τι κόσμο, τι κοινωνία θα βρουν τα παιδιά που σήμερα μπαίνουν στο νηπιαγωγείο κατά την αποφοίτησή τους.

Σύμφωνα με την EUROSTAT[171], περισσότερο από το 50% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε ηλικία πάνω των 40 ετών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.[172] Δεν είναι γνωστό το σχετικό ποσοστό της Ελλάδας, αλλά είναι γεγονός ότι σημαντικό μερίδιο των δασκάλων και νηπιαγωγών που υπηρετούν στα σχολεία της επικράτειας νοιώθουν άγνοια καθώς και έλλειψη πληροφόρησης και ουσιαστικής επιμόρφωσης τόσο όσον αφορά τις σύγχρονες τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές επιταγές.

Πρόθεση του παρόντος άρθρου είναι να συμβάλει σ' αυτό τον τομέα με το να παρουσιάζει μια σύντομη επισκόπηση της πρόσφατης διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας σχετικά με τις επιπτώσεις των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων για την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση.

Ένα τοπίο που διαρκώς μεταβάλλεται

Όπως γράψαμε στην εισαγωγή, η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ένα τοπίο που διαρκώς μεταβάλλεται σε πολλούς τομείς. Ας δούμε εν συντομία ποιες όψεις του συστηματος δοκιμάζονται από την έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων:

---

170. Δανειστήκαμε τις πληροφορίες από τα άρθρα του Ν. Ηλιάδη «Η νέα πραγματικότητα που δημιουργούν οι ραγδαίες κοινωνικές τεχνολογικές μεταβολές και οι νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα» (1996) και "Technology education within the framework of general education: an effective process for familiarizing students with the world of work" (1999).

171. Η EUROSTAT είναι η επίσημη στατιστική υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

172. Πηγή: Education and Culture, Eurydice & EUROSTAT (2000), Key data on education in Europe 1999/2000, Brussels – Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

- το πολιτικό και οικονομικό τοπίο: Ζούμε σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, με νέες μορφές οικονομίας, παραγωγής, εργασίας και πολιτικής εξουσίας. Η Ελλάδα, με την ένταξή της στην Ο.Ν.Ε. έχει πλέον πλήρως ενσωματωθεί επίσημα και στη συνείδηση των Ελλήνων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ιδιότητα του μέλους έχει σημαντικές επιπτώσεις στη χάραξη της γενικότερης πολιτικής της χώρας με συνέπεια την αποδυνάμωση του έθνους-κράτους σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.
- το κοινωνικό τοπίο αλλάζει: Μετά την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, ένα νέο κύμα οικονομικής μετανάστευσης εισρέει προς τη Δυτική Ευρώπη και την Ελλάδα, αλλάζοντας αισθητά τη σύσταση των πληθυσμών. Έτσι η Ελλάδα, από χώρα που παραδοσιακά εξήγαγε μετανάστες γίνεται χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού αλλοδαπών, με άμεση συνέπεια για το σχολικό μας σύστημα να εμφανίζει έναν καθόλου ασήμαντο αριθμό αλλοδαπών μαθητών: Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας κατά το σχολικό έτος 1999-2000 ανερχόταν σε 609.315 Έλληνες (90 %), 45.597 αλλοδαποί (6,8 %) και 19.949 παλιννοστούντες (3 %). Όπως και η κοινωνία μας, το σχολείο αποκτά μία πολυπολιτισμική διάσταση και καλείται να ενσωματώσει ομαλά, χωρίς δηλαδή να διαταράξει ισορροπίες, παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και νοοτροπία.
- το τεχνολογικό υπόβαθρο αλλάζει διαρκώς, βελτιώνεται, ανοίγει νέες προοπτικές και δυνατότητες παρέμβασης για τον άνθρωπο (αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στον τομέα της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών) και δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο τον τρόπο σκέψης, έκφρασης και δράσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και την όλη λειτουργία και μεθοδολογία του σχολείου .
- το επιστημονικό υπόβαθρο αλλάζει: Βρισκόμαστε μπροστά σε μία συνεχή έκρηξη της γνώσης και των πληροφοριών, με αφενός μια ταχύτατη εξέλιξη της παραγόμενης γνώσης παράλληλα με την ταχύτατη απαξίωσή της εφαρμοσμένης γνώσης. Αυτό επηρεάζει άμεσα τον καθορισμό των στόχων του νέου σχολείου, που δεν μπορούν πια να περιοριστούν στη μεταβίβαση γνώσεων αλλά οφείλουν να στραφούν προς νέες δεξιότητες που να προετοιμάζουν τους μαθητές στην αντιμετώπιση του μεταβαλλόμενου και «ασταθούς» κόσμου στον οποίο ζουν.[173]

Επιπτώσεις για το σχολείο

Το σημερινό τοπίο που περιγράψαμε φανερώνει τις τεράστιες προκλήσεις που οφείλει το σχολείο να αντιμετωπίσει προκειμένου να προετοιμάσει *ευέλικτους πολίτες*, άτομα που μετά την ενηλικίωσή τους θα ξέρουν πώς να έχουν αρχικά πρόσβαση στην πληροφόρηση, και έπειτα πώς να την αξιοποιήσουν πρακτικά, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και εργασιακές απαιτήσεις που θα συναντήσουν.

173. βλ. Brunner Jerome (1996), στο βιβλίο του *The Culture of Education*.

Λίγο πολύ, όλες οι χώρες έχουν συνειδητοποιήσει την σημερινή κατάσταση και τις νέες επιταγές του σχολείου. Άλλωστε στην σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, ήταν επόμενο μέχρι και οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, να ανησυχούν για τις επιπτώσεις των ραγδαίων εξελίξεων της επιστήμης και της τεχνολογίας, και να μελετήσουν τις νέες συγκυρίες για να επισημάνουν τις προτεραιότητες που προκύπτουν για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα ώστε να αντιμετωπίσει με ελπίδες επιτυχίας τη ρευστότητα του μέλλοντος. Ας δούμε ποιες είναι οι νέες προτεραιότητες και τάσεις που διαγράφονται για το Ελληνικό σχολείο του 21^{ο} αιώνα.

Οι νέες προτεραιότητες για το εκπαιδευτικό σύστημα

Είδαμε ότι πλέον οι όποιοι σχεδιασμοί για λήψεις αποφάσεων μιας χώρας δεν μπορούν να γίνουν απόλυτα σε εθνικό επίπεδο. Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση και επομένως έχει σαφώς επηρεαστεί στη χάραξη της εκπαιδευτικής της πολιτικής από μελέτες και συστάσεις των διεθνών οργανισμών, καθώς και από τα ερευνητικά ευρήματα και την εκπαιδευτική εμπειρία του διεθνούς χώρου.

Οι νέες τάσεις του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες εμφανίστηκαν και συνεχίζουν να υφίστανται τόσο στη φιλοσοφία του μεταρρυθμιστικού πλαισίου του πρώην Υπουργού Παιδείας κ. Γεράσιμου Αρσένη όσο και στην πολιτική του νυν Υπουργού Παιδείας κ. Πέτρου Ευθυμίου, είναι οι εξής:

- *η Δια βίου εκπαίδευση*: η εκπαιδευτική κατάρτιση ενός ατόμου δεν σταματάει πια με την αποφοίτησή του από το σχολείο ή από το πανεπιστήμιο αλλά αρχίζει από πολύ νωρίς (από το νηπιαγωγείο) για να ισχύσει ***καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του***, μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έτσι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, το ανοιχτό πανεπιστήμιο, τα εναλλακτικά πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών Π.Σ.Ε., τα προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης και ποικιλία μορφών επιμόρφωσης και κατάρτισης αποτελούν θεσμοί που προωθούν τη δια βίου εκπαίδευση με το να προσφέρουν γνώσεις και ικανότητες που στόχο έχουν να βελτιώσουν την ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στα επιστημονικά, τεχνολογικά και εργασιακά νέα δεδομένα.
- *η πολυπολιτισμική εκπαίδευση*: ο σεβασμός και η ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των αλλοδαπών και άλλων μαθητών μειονοτικών κατηγοριών αποτελεί νέα επιταγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, Έτσι η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα, η καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας, η εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής που να αξιοποιούν τις πολιτισμικές πρακτικές των αλλοδαπών μαθητών, αποτελούν νέες έγνοιες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη χάραξη των προγραμμάτων σπουδών του, τα οποία εκσυγχρονίζουν και συμπληρώνουν τα ήδη θεσμοθετημένα μέτρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. 2413/1996.
- *η ένταξη, χρήση και διαχείριση νέων τεχνολογιών στο σχολείο*: Όπως αναγγέλλεται τακτικά απ' όλους τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, η παροχή πρόσβασης και εκπαίδευσης των μαθητών στις νέες τεχνολογίες αποτελεί βασική προτεραιότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εισαγωγή του Internet σε όλα τα

σχολεία, ο εξοπλισμός όλων των σχολείων με υπολογιστές, δικτυακό και οπτικοακουστικό εξοπλισμό μέχρι το τέλος του 2001, η ανάπτυξη υποδομών για τηλεεκπαίδευση, η δημιουργία δημόσιων κέντρων πληροφόρησης μέσω διαδικτύου για νέους σε δυσπρόσιτες περιοχές της χώρας, αποτελούν μερικά από τα μέτρα της Πολιτείας με στόχους την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης των νέων στη γνώση, την εκπαίδευσή τους στη διάκριση και διαχείριση του ασύλληπτου όγκου χρήσιμων και μη-χρήσιμων πληροφοριών που προσφέρονται (π.χ. από το Διαδίκτυο), την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την διευκόλυνση της ένταξής τους στον κόσμο της εργασίας.

- *η εκμάθηση ξένων γλωσσών*: Από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας αποτελεί προτεραιότητα του σχολείου με την εισαγωγή της πρώτης ξένης γλώσσας στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου και την εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας στην Α' τάξη του γυμνασίου. Ο φανερός στόχος είναι η δυνατότητα ανταπόκρισης του μαθητή στις επιπτώσεις ενός διεθνοποιημένου περιβάλλοντος, όπου η ξένη γλώσσα -με κυρίαρχη η αγγλική- είναι παρούσα ιδιαίτερα στις πηγές πληροφόρησης (βιβλιογραφία, Internet, Μ.Μ.Ε., επιστημονικά, τεχνολογικά και εμπορικά προϊόντα) και η ανταγωνιστικότητα του Έλληνα σε μία Ευρώπη με την ελεύθερη κυκλοφορία των ανθρώπων.
- *η διαθεματική προσέγγιση:* Η διδασκαλία γνώσεων μέσα από μια αυστηρή περιχαράκωση και οριοθέτηση των γνωστικών αντικειμένων αποτελεί παρελθόν ως μηαποτελεσματική επειδή παρουσιάζει τα εξής μειονεκτήματα: κατακερματισμένη και μονοδιάστατη προσέγγιση των εννοιών, αδυναμία καλλιέργειας συστημικής αντιληπτικής ικανότητας στους μαθητές, σπατάλη χρόνου καθώς και επικάλυψη της ύλης. Η σύγχρονη τάση βρίσκεται στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ύστερα από σχετικά ερευνητικά ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι γνώσεις, στάσεις και ικανότητες, όπως π.χ. ιστορικές γνώσεις, αισθητική καλλιέργεια ή μαθηματικές δεξιότητες μπορούν κάλλιστα να περάσουν μέσα -ας πούμε- από την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου.
- *η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης:* Ο κατακλυσμός πληροφοριών κάνει επιτακτική την καλλιέργεια μιας αναστοχαστικής στάσης του μαθητή. Δεν πρέπει να δεχθεί τίποτα ως ακλόνητη ή αναμφισβήτητη αλήθεια. Άλλωστε για τη σύγχρονη επιστήμη, δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια, αλλά προσεγγίσεις και ερμηνείες ατομικές, συλλογικές ή διυποκειμενικές οι οποίες ισχύουν μέχρι την απόδειξη του αντιθέτου (κατά την επιστημολογική αρχή της διαψευσιμότητας του Karl Popper). Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η εφαρμογή, όπου είναι δυνατή, της ερευνητικής μεθόδου στο σχολείο ενδείκνυται για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη: ο μαθητής πρέπει να προβληματίζεται, να διατυπώνει υποθέσεις, να ψάχνει πληροφορίες, να αναλύει, να συνθέτει, να συμπεραίνει με απώτερο στόχο να βρίσκει λύσεις.
- *η ενεργή και συνεργατική μάθηση:* Αποτελεί επίσης μία από τις άμεσες επιπτώσεις της ρευστότητας που δημιουργεί η ασύλληπτα διαρκής και εκρηκτική μεταβολή του κόσμου μας. Ο μαθητής περισσότερο από ποτέ δεν μπορεί να μένει παθητικός δέκτης ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά πρέπει να μετέχει ενεργά στην όλη εκπαι-

δευτική πράξη. Το σχολείο δηλαδή καλείται να ενεργοποιήσει τον μαθητή, προκαλώντας το ενδιαφέρον και τη διάθεσή του να ασκεί και να καλλιεργεί τις δεξιότητές του, εποικοδομώντας ταυτόχρονα νέες χρήσιμες προσωπικές έννοιες και γνώσεις. Όπου είναι δυνατόν η μαθητική εμπλοκή θα γίνει σε συνεργατικό επίπεδο επειδή, σε έναν διεθνοποιημένο και πολυπολιτισμικό κόσμο, η ικανότητα αρμονικής συμβίωσης και συνεργασίας προβάλλει ως μία από τις νέες βασικές αξίες του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα.

- *Τέλος, κάθε μέτρο το οποίο συμβάλλει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην αύξηση της «απασχολησιμότητας» του ατόμου* εντάσσεται στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολείο του μέλλοντος.

Οι τέσσερις «πυλώνες της εκπαίδευσης»

Αποκαλούνται επίσης ως οι τέσσερις «άξονες της εκπαίδευσης» και αναφέρονται στην έκθεση που διεκπεραίωσε η Διεθνής Επιτροπής για την Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα για λογαριασμό της UNESCO. Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει εύκολα, σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τις τάσεις και προτεραιότητες που αναφέραμε ανωτέρω:

1. *Να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε,*
2. *Να μάθουμε πώς να ενεργούμε,*
3. *Να μάθουμε να υπάρχουμε ή να καλλιεργούμε μία υπεύθυνη και ανεξάρτητη προσωπικότητα. Η πραγματικότητα του αιώνα που ανέτειλε θα απαιτεί απ' όλους περισσότερη πνευματική αυτονομία, ανεξαρτησία και κριτική ικανότητα, εναρμονισμένη με μια ισχυρή αίσθηση προσωπικής ευθύνης στην επίτευξη των κοινών στόχων,*
4. *Να μάθουμε να συμβιώνουμε με τους άλλους.*

Η έκθεση τέλος τονίζει την αναγκαιότητα ***καμία από τις δεξιότητες του μαθητή να μη μένει ανεκμετάλλευτη και στην αφάνεια*** (μνήμη, δύναμη του λόγου, φαντασία, σωματικές δυνάμεις, αίσθηση του ωραίου, ικανότητα επικοινωνίας, χάρισμα της εμψύχωσης, κλπ., όλες πρέπει να καλλιεργούνται) τόσο κατά τη σχολική αλλά και στη μετέπειτα ζωή του ατόμου.

Συμπεράσματα

Βλέπουμε λοιπόν ότι το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό σχολείο, με κύριο στόχο τη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων δεν έχει πλέον θέση σε μία κοινωνία όπου η γνώση εξελίσσεται και απαξιώνεται ραγδαία. Δίνει τη θέση σε ένα σχολείο σαφώς πιο μαθητοκεντρικό, όπου οι κύριοι στόχοι είναι η κατάρτιση ενός υπεύθυνου αυριανού πολίτη μέσα από την καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και νέων δεξιοτήτων και την ενεργητική καθώς και διαθεματική προσέγγισης της γνώσης.

Ένα τέτοιο νέο σχολείο δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το προφίλ του νηπιαγωγού/ δασκάλου/ καθηγητή. Μπροστά στον κατακλυσμό της πληροφορίας και την αέναη εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αρκεστεί στην αρχική επαγγελματική του κατάρτιση και σε αποσπασματικές μορφές επιμόρφωσης. Αναδύεται ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικού, όπου από πρωταγωνιστής και «παντογνώστης» της τάξης, κέντρο και μεταδότης ακαδημαϊκών γνώσεων, καλεί-

ται ο δάσκαλος να μετατραπεί σε *διευκολυντή της σχολικής πράξης*, σε συνεργάτη και συνοδοιπόρο των μαθητών του. Με άλλα λόγια ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι διττός (εκπαιδεύει και συνάμα μαθαίνει, καθοδηγεί και συνάμα καθοδηγείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του). Τέλος, ο εκπαιδευτικός (όπως άλλωστε και οι μαθητές του) μπαίνει επίσης στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης ώστε να προσαρμόσει τις γνώσεις και τις ικανότητές του στις αυξημένες ανάγκες του σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφία

Βιβλία:

Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude & Passeron Jean-Claude (1968), *Le métier de sociologue,* Paris, Editions Mouton et Bordas.

Hess David J. (1995), *Science and Technology in a Multicultural World,* New York, Columbia University Press.

Layton David (1993), *Technology's challenge to Science Education*, Buckingham – Philadelphia, Open University Press.

Marx, Leo (1994), *"The idea of Technology and Postmodern Pessimism"*, στο: Ezrahi, Y Mendelsohn, E. and Segal, H. (επιμ.), *Technology, Pessimism and Postmodernism*, Amherst, University of Massachusetts press.

Nelkin Dorothy (1995), *Selling Science. How the Press covers Science and Technology*, revised edition, New York, W.H. Freeman and Company.

Pacey Arnold (1983), *The Culture of Technology,* Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

UNESCO (1999), *Εκπαίδευση – Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^{ο} αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors,* μετάφρ. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000), *1997-2000: Το Έργο μιας Τριετίας*, Αθήνα, εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998), *Ενιαίο Λύκειο- Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών*, Αθήνα, εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ζωγράφου Βερονίκ (1999), *Στάσεις και αντιλήψεις για την επιστήμη και την τεχνολογία στην υποχρεωτική εκπαίδευση»*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αθήνα.

Άρθρα :

O.C.D.E., « Investir dans les compétences pour tous - Réunion des ministres de l' éducation de l' O.C.D.E. », 2-4 /4/2001, Editions de l'O.C.D.E.

ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. 2000 (Οδηγίες για την κατάρτιση τεχνικών δελτίων για την εκπαίδευση στο πλαίσιο του 3^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης).

Ζωγράφου Βερονίκ, «Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τον Έλληνα/ την Ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης», άρθρο προς δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Πατρών (Πάτρα, Μάιος 2001).

Ηλιάδης, Ν., «Η νέα πραγματικότητα που δημιουργούν οι ραγδαίες κοινωνικές τεχνολογικές μεταβολές και οι νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, τχ. Α' (1996).

Ηλιάδης, Ν., "Technology education within the framework of general education: an effective process for familiarizing students with the world of work", www.iteawww.org (1999).

Κόμης, Β., «Οι νέες τεχνολογίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 92 (1997), σσ. 24-31 και τχ. 93, σσ. 52-59.

Πλειός Γιώργος, «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στεφάνου Ελένη, «Οι νέες προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, *Το Βήμα της Κυριακής*, 23-4-2000.

"Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου". Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως

Μαρία Τζάνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ταιριάζει με τα παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα των περισσοτέρων Ευρωπαϊκών χωρών.

Η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου απαιτεί σύμπραξη με τις τοπικές αρχές και τους Συλλόγους Γονέων.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Σχολείου είναι ανοιχτό και ευέλικτο. Εμπλουτίζεται με νέα αντικείμενα διδασκαλίας, ενθαρρύνει τις δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών, ενσωματώνει τη χρήση νέων τεχνολογιών, συμβουλεύεται τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας και προωθεί επικοινωνία και συμβουλευτική υποστήριξη για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Ο κοινωνικός ρόλος του Σχολείου επεκτείνεται ανοίγοντας το Σχολείο στην τοπική κοινωνία μέσα από τη συμμετοχή επιστημονικών, κοινωνικών και οικονομικών οργανισμών.

Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην εισαγωγή νέων καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών κατάρτισης ιδιαίτερα τη χρήση νέων τεχνολογιών υποστηρίζοντας ποικίλους τομείς του προγράμματος και τη χρήση πολλαπλών πηγών μάθησης όπως: βιβλία, νέες τεχνολογίες και άφθονο παιδαγωγικό υλικό.

Η τάξη αλλάζει ριζικά. Οι αλλαγές αφορούν όχι μόνο την αισθητική του χώρου και την εσωτερική δομή και οργάνωση του Ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου, αλλά κυρίως την ακολουθούμενη μέθοδο διδασκαλίας.

Η τάξη δεν είναι ο μόνος χώρος που οι μαθητές βρίσκονται κατά τη διάρκεια της ημέρας, αλλά χρησιμοποιούν εργαστήρια επίσκεψης και χώρους όπου καλλιεργούν διάφορες δεξιότητες. Το σχολικό περιβάλλον αναδιοργανώνεται σε αρμονία με τη μαθησιακή διαδικασία.

Η αισθητική του σχολικού κτιρίου αλλάζει, η εσωτερική δομή του σχολείου και το ωρολόγιο πρόγραμμα μεταβάλλονται.

Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει ριζικά από αυτόν του «ταϊστή» σε αυτόν που μυεί τον μαθητή στο μορφωτικό αγαθό, τον καθοδηγεί και διευκολύνει την προσπάθειά του για μάθηση. Αυτή / αυτός δεν θα γνωρίζουν μόνο το «τι» ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά κυρίως το «πως» της διαδικασίας κατάκτησης και εμπέδωσης της γνώσης.

Ποια είναι η μεθοδολογία του ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο καταργεί το αρχικό και ταϊστικό εκπαιδευτικό μοντέλο και παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση, μόνοι και σε ομάδες, πάντα με την καθοδήγηση του δασκάλου.

Το σχολείο διδάσκει τους μαθητές να αναζητούν τη γνώση, έχοντας ως πηγή όχι μόνο το δάσκαλο ή ένα εγκεκριμένο εγχειρίδιο, αλλά και άλλες πηγές όπως παιδαγω-

γικά υλικά, το διαδίκτυο, το Εκπαιδευτικό λογισμικό, τα εργαστήρια και κυρίως τη βιβλιοθήκη – αναγνωστήριο.

Η κατάκτηση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών επιτυγχάνεται με βιωματική πρόσκτηση της γνώσης, διερεύνηση γνωστικών πληροφοριών και συνδυασμό με κοντινούς, οικείους γνωστικούς τομείς. Εμπεδώνεται δε μέσω των διαφορετικών δραστηριοτήτων, εργασιών.

Με ποιο τρόπο ενσωματώνονται οι Νέες Τεχνολογίες

Στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο οι υπολογιστές, το εκπαιδευτικό λογισμικό και το διαδίκτυο χρησιμοποιούνται ως εργαλεία έκφρασης, διδασκαλίας, μάθησης και επικοινωνίας για όλα τα μέλη του σχολείου. Χρησιμοποιούν τους υπολογιστές όχι ως μέρος του μαθήματος της Πληροφορικής αλλά και ως εργαλεία μάθησης.

Κάθε τάξη χρησιμοποιεί το εργαστήρι Πληροφορικής 2 – 3 φορές την βδομάδα για να εκτελέσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιασμένες από τους δασκάλους τους, οι οποίες έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Την ύπαρξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών αρχών, προσέγγισης στη γνώση, συνεργατικής μάθησης κτλ.

Την αντιστοιχία του περιεχομένου με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους που συνδέονται με διάφορους τομείς του προγράμματος.

Την επιλογή των εργαλείων τεχνολογίας που θα χρησιμοποιηθούν και η καταλληλότητα αυτών να υπηρετήσουν τα παραπάνω.

Την επαρκή ανάλυση του περιεχομένου της δραστηριότητας, της διδακτικής μεθοδολογίας, της επιλογής του μοντέλου επικοινωνίας, της χρήσης του διαθέσιμου χρόνου, της σύνθεσης των ομάδων και της πρόβλεψης του ρόλου κάθε εμπλεκομένου.

Οι δάσκαλοι υποστηρίζονται στη χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα από ενδοσχολική επιμόρφωση. Η επιμόρφωσή τους περιλαμβάνει την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την παρουσίαση της νέας διδακτικής προσέγγισης και μεθοδολογίας που αυτή συνεπάγεται και επίσης του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ποια είναι τα πρώτα αποτελέσματα το Πιλοτικό Πρόγραμμα

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου ξεπέρασαν τις προσδοκίες των εμπνευστών και των υλοποιητών του Πιλοτικού προγράμματος που έγινε ολόψυχα αποδεκτό από την κοινότητα. Η αξιολόγηση κατέληξε στα παρακάτω σημεία:

Η πλειοψηφία των γονιών εγκρίνει το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και προτείνει να αποτελέσει το μοντέλο για όλα τα σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα.

Οι δάσκαλοι επιθυμούν να εργαστούν στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο εφόσον έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη γνώση και τα ταλέντα τους προς όφελος των μαθητών.

Οι μαθητές, επίσης ολόψυχα στηρίζουν το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο παρ' όλο που αποτέλεσε μια σημαντική αλλαγή στη σχολική ζωή, κυρίως γιατί απολαμβάνουν

άμεσα τη χαρά του επιτεύγματος και μαθαίνουν με ενδιαφέροντα, και καθόλου βαρετό για αυτά τρόπο.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ανεργία: Η περίπτωση της Ελλάδος

Θεοχαρούλα Μ. Μαγουλά[174], *Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Οικονομολόγος*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχέση ποσοστού ανεργίας και αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία προέρχονται από την ΕΣΥΕ. Διαπιστώνεται ότι το ποσοστό ανεργίας αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που αποτελούν υψηλό ποσοστό του εργατικού δυναμικού – υψηλότερο του αντίστοιχου μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ, είναι το μισό ποσοστό από το αντίστοιχο ποσοστό των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το διπλάσιο από αντίστοιχο ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση το ποσοστό ανεργίας των γυναικών είναι αν όχι διπλάσιο τουλάχιστον μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών. Το χαμηλό ποσοστό ανεργίας αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (8,2%, που αναλύεται σε 5,6% στους άνδρες και 12,37% στις γυναίκες), σημαίνει υψηλή εξωτερική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι, οποιαδήποτε αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προϋποθέτει κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων /γνώσεων για την αγορά εργασίας όπως είναι καλή χρήση υπολογιστή και στοιχειώδεις γνώσεις οικονομικών.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσης εργασίας αποτελεί η εκτίμηση του ποσοστού ανεργίας που σημειώνεται στο εργατικό δυναμικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της μελέτης αυτής προκύπτει από: α) το υψηλό ποσοστό ανεργίας που παρατηρείται στην Ελλάδα και οφείλεται σε σημαντικό ποσοστό στην αύξηση των οικονομικών μεταναστών και β) το παρατηρούμενο υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα στις τουριστικές περιοχές της Ελλάδος, (Μαγουλά 2000).

Από τη μελέτη προκύπτει ότι:

i. παρά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση μεγάλο ποσοστό του εργατικού δυναμικού της Ελλάδος εξακολουθεί να προέρχεται από αποφοίτους Δημοτικού και,
ii. το μικρότερο ποσοστό ανεργίας αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σημειώνεται στους αποφοίτους Δημοτικού.

Τα στοιχεία της έρευνας προέρχονται από την ΕΣΥΕ: α) Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, 1974-2000 και β) Απογραφή, 1961, 1971, 1981 και 1991.

---

174. Αιγαίου Πελάγους 1-3 και Μεσογείων 400
Αγία Παρασκευή 15341
Τηλ/ Φαξ: 01.60.82.353
E-mail: magoul@pi-schools.gr

1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σύντομη ανασκόπηση ερευνών.

1.1. Μεταβολή εργατικού δυναμικού

Οι μέχρι τώρα μελέτες (Μαγουλά, 2000) καταλήγουν στη μεταβολή της εκπαιδευτικής σύνθεσης του εργατικού δυναμικού. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ (Απογραφική Έρευνα 1961, 1971, 1981, 1991 και Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 1981-2000) προκύπτει ότι η συμμετοχή εργατικού δυναμικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε στο σύνολο του εργατικού δυναμικού από 40% το 1961 σε 28,64% το 2000. Αντιθέτως η συμμετοχή εργατικού δυναμικού δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε κατά την ίδια περίοδο. Συγκεκριμένα το εργατικό δυναμικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο του εργατικού δυναμικού ανήλθε από 7,5% σε 28,9% το 2000. Επίσης, το ποσοστό εργατικού δυναμικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανήλθε από 2,85% που ήταν τη δεκαετία 1961 σε 10,2% το έτος 2000.

Η μεταβολή αυτή της εκπαιδευτικής σύνθεσης του εργατικού δυναμικού συνετέλεσε, όπως ήταν αναμενόμενο, στην αύξηση της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην αύξηση των δαπανών σε τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Μαγουλά 1998). Παρά όμως την πενταπλάσια αύξηση εργατικού δυναμικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την τριπλάσια αύξηση εργατικού δυναμικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η σύνθεση του εργατικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμάνθηκε από: 43,35% του εργατικού δυναμικού τη δεκαετία του 1960, σε 43,4% τη δεκαετία του 1970, σε 45,92% τη δεκαετία του 1980 και σε 40% περίπου τη δεκαετία του 1990 για να μειωθεί σε ποσοστό 28,64% το 2000 (Πίνακας 1). Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του ΟΟΣΑ, 2000, το ποσοστό εργατικού δυναμικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται στο 39% στην Ελλάδα, ενώ το μέσο ποσοστό των χωρών μελών του ΟΟΣΑ δεν υπερβαίνει το 20%.

Πίνακας 1: Εργατικό Δυναμικό (Σύνολο) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτος 2000.
Πίνακας 2: Εργατικό Δυναμικό (Άνδρες) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτος 2000.
Πίνακας 3: Εργατικό Δυναμικό (Γυναίκες) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτος 2000.

Το υψηλό αυτό ποσοστό εργατικού δυναμικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρατηρείται στην Ελλάδα αναλύεται σε 29,93% στους άνδρες (Πίνακας 2) και σε 26,7% στις γυναίκες (Πίνακας 3).

Το ποσοστό αυτό εργατικού δυναμικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνέβαλε στην υψηλότερη συμβολή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα για τις δεκαετίες 1960, 1970 και 1980 στην οικονομική μεγέθυνση της Ελλάδος. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 4, η συμβολή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ΑΕΠ ήταν 0,06% τη δεκαετία 1961-1971, 0,59% τη δεκαετία 1971-1981 και 0,12% τη δεκαετία 1981-1991. Η συμβολή για τις δεκαετίες 1961-1971, 1971-1981 και 1981-1991 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα ήταν: 0,06%, 0,26% και 1,38% και της τριτοβάθμιας επίσης αντίστοιχα ήταν: 0,04%, 0,24% και 0,75%.

Πίνακας 4: Ποσοστιαία Συμβολή της Εκπαίδευσης (ανά βαθμίδα) στο ΑΕΠ.

Σημειώνεται ότι η κατηγοριοποίηση των χωρών σε αναπτυσσόμενες και ανεπτυγμένες προκύπτει από το ποια βαθμίδα (υποχρεωτική ή μη) συμβάλλει περισσότερο στο ΑΕΠ. Ειδικότερα, αν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει περισσότερο στο ΑΕΠ τότε η χώρα κατατάσσεται στις αναπτυσσόμενες, αν η δευτεροβάθμια η χώρα κατατάσσεται στις ανεπτυγμένες και αν η τριτοβάθμια η χώρα κατατάσσεται στις πολύ ανεπτυγμένες. Οπότε σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 4, η Ελλάδα κατά την περίοδο 1960-1990 εντάχθηκε από τις αναπτυσσόμενες στις ανεπτυγμένες χώρες.

1.2. Δαπάνες για Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Την εξεταζόμενη περίοδο, οι δαπάνες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκαν, και εξακολουθούν να αντιστοιχούν στο υψηλότερο ποσοστό δαπανών στο ΑΕΠ παρότι την ίδια περίοδο οι δαπάνες για δευτεροβάθμια εκπαίδευση διπλασιάστηκαν και για τριτοβάθμια εκπαίδευση τριπλασιάστηκαν (βλ. Πίνακα 5). Δυστυχώς όμως, οι δαπάνες για εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ, είναι πολύ χαμηλές στην Ελλάδα σε σχέση με τις αντίστοιχες δαπάνες των χωρών μελών της Ε.Ε.

Πίνακας 5: Δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

1.3. Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σημειώνεται επίσης ότι, κατά την ίδια περίοδο μειώθηκε, χωρίς όμως να είναι συγκρίσημα τα μεγέθη, ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ αυξήθηκε με πτωτικούς ρυθμούς ο αριθμός των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και των σπουδαστών/φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών/σπουδαστών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 6, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να απορροφά το μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευμένων. Η βασική αυτή βαθμίδα εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την περαιτέρω σχολική επιλογή του μαθητή. Δυστυχώς στις μέρες μας, στον 21° αιώνα, σημαντικό ποσοστό μαθητών διαρρέει, ειδικότερα στις τουριστικές περιοχές της Ελλάδος, από το σχολείο και δεν εισέρχεται στο γυμνάσιο παρά την θεσπισμένη εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (Μαγουλά, 2000). Συγκεκριμένα ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά την περίοδο 1970-2000, μειώθηκε κατά 279.800 μαθητές (29,69%). Την ίδια περίοδο ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 182.580 μαθητές (41,6%), στη δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση αυξήθηκε επίσης κατά 39.000 μαθητές (41,8%), στα ΤΕΙ υπερδιπλασιάστηκε και τέλος στα ΑΕΙ αυξήθηκε κατά 47.311 φοιτητές (65,4%).

2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ποσοστό ανεργίας

Από τα στοιχεία των Πινάκων 1, 2 και 3 προκύπτει ότι, το ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων Δημοτικού που είναι 8,2% είναι μικρότερο από το μέσο ποσοστό ανεργίας που είναι 11%, καθώς και από το ποσοστό ανεργίας εργατικού δυναμικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανέρχεται σε 14,8%. Είναι όμως χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανέρχεται σε 5,6% και αναλύεται σε 4% στους άνδρες και 8,4% στις γυναίκες. Συγκεκριμένα το ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων δημοτικού που είναι 8,2% στο σύνολο του εργατικού δυναμικού αναλύεται σε 5,6% για τους άνδρες και σε 12,37% για τις γυναίκες. Τα ποσοστά αυτά είναι μικρότερα, όπως ήδη αναφέρθηκε, από τα αντίστοιχα μέσα ποσοστά ανεργίας: 11% (σύνολο), 7% (άνδρες) και 16,6% (γυναίκες) και από τα αντίστοιχα ποσοστά ανεργίας των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι αντίστοιχα: 14,8% (σύνολο), 9,6% (άνδρες) και 22,5% (γυναίκες). Συγκεκριμένα τα ποσοστά ανεργίας αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα περίπου μισά των αντίστοιχων των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υψηλότερα των αντιστοίχων των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το συμπέρασμα αυτό είναι συμπληρωματικό των πορισμάτων προηγούμενων ερευνών, οι οποίες τεκμηριώνουν ότι το ποσοστό ανεργίας μειώνεται καθώς οι εργαζόμενοι είναι απόφοιτοι υψηλότερης βαθμίδας εκπαίδευσης. Αυτό ισχύει όμως όταν το εργατικό δυναμικό έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια).

3. Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, *το ποσοστό ανεργίας που σημειώνεται στο εργατικό δυναμικό που είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το χαμηλότερο που σημειώνεται σε αποφοίτους υποχρεωτικής βαθμίδας εκπαίδευσης εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα.* Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι δημοτικού ενδιαφέρονται να έχουν δουλειά, και όχι τι είδους δουλειά (ανεργία πολυτελείας) θα έχουν.

Επιπροσθέτως σημειώνεται ότι το χαμηλό ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή *η εισροή των αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας που ορίζεται ως εξωτερική αποτελεσματικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,* προϋποθέτει υψηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επομένως, *οποιαδήποτε αναμόρφωση γίνει στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* θα πρέπει, προκειμένου να οδηγήσει σε μεγιστοποίηση της εξωτερικής αποτελεσματικότητας του συστήματος, δηλαδή της εισροής των αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, *να προϋποθέτει την κατάκτηση βασικών γνώσεων/ δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας,* δηλαδή καλή γνώση υπολογιστή και γνώση βασικών οικονομικών εννοιών όπως για παράδειγμα, αγορά, επιχειρηματικότητα .

Βιβλιογραφία

Μαγουλά Θ. (1998). *Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: Η Ελληνική Πραγματικότητα*, Ο.Π.Α. 1998.

Μαγουλά Θ. (1999). «Οικονομική απόδοση της Εκπαίδευσης», *Διαρθρωτικά προβλήματα της Ελληνικής Οικονομίας*, Μελέτες Οικονομικής Πολιτικής, ΙΜΟΠ, Νο. 4, 1999.

Μαγουλά Θ. (2000). «Τ.Ε.Ε. και αγορά εργασίας: Η περίπτωση της Ελλάδος», Συνέδριο Π.Ι., Δελφοί 30-31 Οκτωβρίου 2000.

Μαγουλά Θ. (2001). «Αγορά Εργασίας και Οικονομική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Ελλάδος», Εργασία που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο του ΟΕΕ με θέμα: «Η Οικονομική Παιδεία στη χώρα μας», Αθήνα, 25-4-2001.

Magoula Th. (1999). "Education and Economic Growth: The case of Greece", Athens University of Economics and Business, Discussion Paper No. 105.

Πίνακας 1: Εργατικό Δυναμικό (Σύνολο) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτος 2000.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Εργατικό Δυναμικό	Απασχολούμενοι	Άνεργοι
Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακός τίτλος	26.919	25.398	1.521
Πτυχίο ΑΕΙ	648.209	599.425	48.784
Φοίτηση σε ΑΕΙ (χωρίς απόκτηση πτυχίου)	4.971	3.686	1.285
Πτυχίο Ανώτερης Τεχν. Επαγ. Εκ/σης	564.875	490.435	74.440
Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	1.322.540	1.126.217	196.323
Απολυτήριο 3 - τάξεων Μέσης Εκπαίδευσης	482.983	423.830	59.153
Απολυτήριο Δημοτικού	1.271.101	1.166.804	104.297
Μερικές τάξεις Δημοτικού	70.442	68.301	2.141
Δεν πήγε καθόλου σχολείο	45.313	42.178	3.135
Σύνολο	**4.437.353**	**3.946.274**	**491.079**

Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, β΄ τρίμηνο 2000.

Πίνακας 2: Εργατικό Δυναμικό (Άνδρες) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτος 2000.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Εργατικό Δυναμικό	Απασχολούμενοι	Άνεργοι
Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακός τίτλος	17.421	16.702	719
Πτυχίο ΑΕΙ	354.085	336.604	17.481
Φοίτηση σε ΑΕΙ (χωρίς απόκτηση πτυχίου)	3.226	2.674	552
Πτυχίο Ανώτερης Τεχν. Επαγ. Εκ/σης	286.913	264.284	22.629
Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	786.380	710.714	75.665
Απολυτήριο 3 - τάξεων Μέσης Εκπαίδευσης	348.841	319.816	29.025
Απολυτήριο Δημοτικού	794.003	748.754	45.249
Μερικές τάξεις Δημοτικού	39.127	38.142	985
Δεν πήγε καθόλου σχολείο	20.644	19.591	1.053
Σύνολο	**2.650.639**	**2.457.281**	**193.359**

Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, β΄ τρίμηνο 2000.

Πίνακας 3: Εργατικό Δυναμικό (Γυναίκες) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτος 2000.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Εργατικό Δυναμικό	Απασχολούμενοι	Άνεργοι
Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακός τίτλος	9.499	8.697	803
Πτυχίο ΑΕΙ	294.124	262.821	31.303
Φοίτηση σε ΑΕΙ (χωρίς απόκτηση πτυχίου)	1.745	1.012	733
Πτυχίο Ανώτερης Τεχν. Επαγ. Εκ/σης	277.962	226.151	51.811
Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	536.160	415.503	120.657
Απολυτήριο 3 - τάξεων Μέσης Εκπαίδευσης	134.141	104.013	30.127
Απολυτήριο Δημοτικού	477.098	418.050	59.048
Μερικές τάξεις Δημοτικού	31.315	30.159	1.156
Δεν πήγε καθόλου σχολείο	24.669	22.587	2.082
Σύνολο	**1.786.714**	**1.488.993**	**297.721**

Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, β΄ τρίμηνο 2000.

Πίνακας 4: Ποσοστιαία Συμβολή της Εκπαίδευσης (ανά βαθμίδα) στο ΑΕΠ.

Έτη	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
1961-1971	0,06	0,06	0,04	0,16
1971-1981	0,59	0,26	0,24	1,18
1981-1991	0,12	1,38	0,75	2,25

Πηγή: Θ. Μαγουλά (1998): Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: Η Ελληνική πραγματικότητα, Ο.Π.Α. 1998

Πίνακας 5: Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών/σπουδαστών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Έτη	Πρωτοβάθμια (μαθητές)	Γυμν+Γεν Λύκ (μαθητές)	Β/θμια Τεχ/κή (μαθητές)	ΤΕΙ (σπουδαστές)	ΑΕΙ (φοιτητές)
1970-71	914.275	438.519	98.301	...	72.269
1980-81	900.641	689.633	100.425	28.810	85.718
1990-91	813.353	716.404	134.949	78.156	116.938
1996-97	657.144	680.026	160.699	62.575	106.304
1997-98	646.528	661.408	157.959	61.938	110.621
1998-99	646.559	645.900	139.422	69.924	119.580
1999-2000	643.475	621.099	...	...	...

Πηγή: ΕΣΥΕ, Στατιστική της Εκπαίδευσης, 2000.

Πίνακας 6: Δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Έτη	Προσχ+ 1βάθμια	2βάθμια γενική	2βάθμια Τεχνική	3βάθμια Παν/κή	3βάθμια Τεχν/κή	Λοιπές
1970	1	0,54	0,06	0,3	0,05	0,27
1975	1,07	0,7	0,09	0,45	0,12	0,33
1980	1,09	0,81	0,16	0,45	0,08	0,32
1985	1,41	1,18	0,24	0,63	0,18	0,41
1990	1,29	1,25	0,22	0,73	0,21	0,43
1995	1,23	1,22	0,25	0,75	0,2	0,42

Πηγή: Θ. Μαγουλά (1998): Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: Η Ελληνική πραγματικότητα, Ο.Π.Α. 1998.

Η δραματουργία στο μάθημα και η κατεύθυνση Lernen in Neuen Dimensionen (μάθηση σε νέες διαστάσεις) ως δύο μορφές εξατομικευμένης διδασκαλίας

Λευκοθέα Καρτασίδου, Διδάσκουσα στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο τονίζεται η αναγκαιότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής. Η άποψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του «μέσου» μαθητή δεν είναι εφαρμόσιμη στο χώρο αυτό, καθώς στην προκειμένη περίπτωση ο «μέσος» μαθητής είναι ένας «μαθητής-φάντασμα», ο οποίος ναι μεν υπάρχει στατιστικά αλλά όχι στην πράξη. Σ' αυτό το σημείο μπορεί να γίνει λόγος για μια ποσοτική και μια ποιοτική εξατομίκευση. Στην πρώτη περίπτωση ο μεσαίος κανόνας ανταποκρίνεται σε μια μικρή ποσότητα αλλά χαρακτηρίζεται από το «αλάνθαστο». Στη δεύτερη περίπτωση της ποιοτικής εξατομίκευσης υπάρχει για τον καθένα μια ατομική «ιδανική» εκπαίδευση, της οποίας οι κανόνες δεν μπορούν να μεταφερθούν σε μια δεύτερη ή τρίτη περίπτωση.

Η εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική οφείλει να ξεκινά από κανόνες που ενισχύουν την αρχή της εξατομίκευσης, προκειμένου να αντεπεξέρχεται επαρκώς στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Για να μπορέσουν να τεθούν οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός «σχολείου για όλους» πρέπει να κατανοηθούν οι ανάγκες ενός «σχολείου για τον καθένα». Έτσι απλά η μελέτη των διαφόρων τομέων της διδακτικής δεν μπορεί να οδηγήσει μια καθαρά επιστημονική έρευνα στην αντιμετώπιση των πολύμορφων απαιτήσεων του μαθήματος στην Ειδική Παιδαγωγική. Ακολούθως θα γίνει παρουσίαση δύο μορφών εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπως αυτές συναντώνται στο γερμανικό χώρο: η δραματουργία (HAUSMANN) και η κατεύθυνση **Lernen In Neuen Dimensionen** – Μάθηση σε νέες διαστάσεις (Universitaet zu Koeln), προκειμένου να εντοπισθούν κάποιες βασικές αρχές ως μια νέα προοπτική για τα ελληνικά δεδομένα.

Εισαγωγή

Στο χώρο της Παιδαγωγικής γενικότερα και της Ειδικής Παιδαγωγικής ειδικότερα εντοπίζεται μια πληθώρα θεωριών και όρων, οι οποίοι, ανάλογα με το πώς ερμηνεύονται, βρίσκουν αντίστοιχη εφαρμογή και στην πράξη: εκπαίδευση, μόρφωση, αγωγή, διδακτική (γενική και διδακτική του μαθήματος) κ.λπ. Είναι αρκετά δύσκολο να οριοθετηθεί αυτή η ποικιλία των όρων ή ακόμα και να διαλευκανθεί η εννοιολογική τους υπόσταση, είτε μέσα από μια ετυμολογική είτε μέσα από μια ιστορική ανάλυση.

Για παράδειγμα όσον αφορά την ετυμολογική προέλευση της λέξης «διδακτική» δεν υπάρχει ομοφωνία. Από τη μια επικρατεί η άποψη ότι η «διδακτική» προέρχεται από το απαρέμφατο «διδάσκειν» και από την άλλη ότι προέρχεται από την ενεργητική φωνή του ρήματος «διδάσκω». Η διαφορά στις δύο αυτές απόψεις έγκειται στο γεγονός ότι στην περίπτωση του απαρεμφάτου δίνεται έμφαση στη διαδικασία, στην ενέργεια αυτή καθεαυτή, ενώ στην περίπτωση της ενεργητικής φωνής του ρήματος προβάλλεται το ίδιο το υποκείμενο, που συμμετάσχει στη διαδικασία αυτή. Άσχετα όμως με ποια από τις δύο ετυμολογικές ερμηνείες θελήσει κάποιος να αναλύσει τον όρο «διδακτική», η σημασία της λέξης αυτής προσεγγίζεται μόνο σε συνάρτηση με

κείμενα, που βασίζονται σε συγκεκριμένες πρακτικές εμπειρίες. Σ' αυτό το σημείο διαφαίνεται η όλη προβληματική που πλαισιώνει τη σχέση θεωρίας και πράξης στην προάσπιση της επιστημονικότητας της διδακτικής.

Η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη

Γενικότερα μελετώντας την πράξη και τη θεωρία ως αυτόνομες μονάδες είναι επικρατέστερες δύο απόψεις:

α) από τη μια μεριά ότι η πράξη δεν μπορεί να παραιτηθεί από τη θεωρία, η οποία και προϋπάρχει αυτής και

β) από την άλλη ότι η θεωρία δεν προϋπάρχει της πράξης, αλλά αντιθέτως παράγει λόγω των μεθόδων της συνήθως «άσχετους και αδύναμους» κανόνες. Γι' αυτό το λόγο θα μπορούσε να θεωρηθεί απλά ως συνεργάτης της πράξης καταφέρνοντας να συμβάλει στην ενίσχυση των δεδομένων, που προκύπτουν από την πράξη.

Ο Dollase (1992) υποστηρίζει ότι προκειμένου να διαμορφωθεί μια νέα σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, πρέπει να γίνουν αποδεκτές οι παρακάτω θέσεις:

1. Η πράξη εξαρτάται από τη θεωρία, καθώς μέσω αυτής αναλύον**ται** τα δεδομένα της πρακτικής εμπειρίας.
2. Ό,τι υποστηρίζεται θεωρητικά δε σημαίνει ότι είναι το ίδιο σημαντικό και στην πράξη.
3. Ο σκοπός της θεωρίας είναι να διαλευκάνει την πολυπλοκότητα των δεδομένων που διέπουν την πραγματικότητα και να αναλύσει σημαντικούς παράγοντες, προκειμένου να διατυπώσει γενικούς κανόνες. Η πράξη ασχολείται με την πολύπλοκότητα και τη συνθετότητα των δεδομένων χωρίς να περνά σε περαιτέρω και λεπτομερή ανάλυση.
4. Οι θεωρητικοί κανόνες ισχύουν για το μέσο όρο και δεν μπορούν να βρουν εφαρμογή σε μεμονωμένες περιπτώσεις.

Η θεωρία και η πράξη ακολουθούν ένα διαφορετικό σύστημα. Σε καμία περίπτωση η θεωρία δεν είναι περιττή αλλά απλά οφείλει να γνωρίζει τα όριά της και τη σκοπιμότητά της. Ένας από τους στόχους της θεωρίας είναι η διατύπωση γενικών κανόνων που μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μεμονωμένη πρακτική. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα αξιόλογο για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και για το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής ειδικότερα. Ο κανόνας συνήθως ανταποκρίνεται/ απευθύνεται στο μέσο όρο και αντικατοπτρίζει το πλαίσιο δράσης του. Όταν το θεωρητικό πλαίσιο στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιορίζεται σε κανόνες που αντιπροσωπεύουν το μέσο όρο τότε τίθεται το ερώτημα: ποιος είναι ο «μέσος μαθητής»;

Στατιστικά μπορεί να εντοπισθεί ο «μέσος μαθητής» αλλά στην πράξη πρόκειται για ένα «μαθητή-φάντασμα». Έτσι όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να δουλέψει εξατομικευμένα οφείλει να αποδεχθεί το γεγονός, ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και ότι κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες διαφέρει από κάθε άλλο με ή και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ήδη ο όρος ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να γίνει περαιτέρω σχολιασμός, δίνει από μόνος του μια εικόνα της προβληματικής αυτής.

Προσεγγίζοντας σ' αυτό το σημείο το χώρο της διδακτικής μπορεί να γίνει λόγος για μια ποσοτική και μια ποιοτική εξατομίκευση. Στην πρώτη περίπτωση ο μεσαίος κανόνας ανταποκρίνεται σε μια μικρή ποσότητα αλλά χαρακτηρίζεται από το «αλάνθαστο». Στη δεύτερη περίπτωση της ποιοτικής εξατομίκευσης υπάρχει για τον καθένα μια ατομική «ιδανική» εκπαίδευση, της οποίας οι κανόνες δεν μπορούν να μεταφερθούν σε μια δεύτερη ή τρίτη περίπτωση. Κάθε εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο μαθητής έχει να αποκτήσει κάτι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να σημαίνει αυτό ότι όλοι οι μαθητές θα βιώσουν θετικά μια ομαδική εργασία ή ότι θα θέσουν κάποιον υψηλό στόχο μέσα από συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι πολλοί από τους μαθητές θα αρκεστούν στην αποστήθιση και έτσι ενισχύεται ο μεσαίος κανόνας σε μια μικρή ποσότητα μαθητών (ποσοτική εξατομίκευση). Η ποιοτική εξατομίκευση επικεντρώνεται στην ατομικότητα του κάθε μαθητή και δεν επιζητεί την πλειονότητα των «ατομικών μονάδων» αλλά τη δυνατότητα εξατομικευμένης τοποθέτησης του καθένα στην κοινωνία (Dollase 1992). Άλλωστε «η βασική επιδίωξη του 'Αναλυτικού Προγράμματος' ταυτίζεται με αυτή της εκπαίδευσης γενικότερα και εκφράζεται συνοπτικά με τον όρο 'κοινωνικοποίηση'» (Σούλης 2000: 33).

Η εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική οφείλει να ξεκινά από κανόνες που ενισχύουν την αρχή της εξατομίκευσης, προκειμένου να αντεπεξέρχεται επαρκώς στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Για να μπορέσουν να τεθούν οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός «σχολείου για όλους» πρέπει να κατανοηθούν οι ανάγκες ενός «σχολείου για τον καθένα». Έτσι απλά η μελέτη των διαφόρων τομέων της διδακτικής δεν μπορεί να οδηγήσει μια καθαρά επιστημονική έρευνα στην αντιμετώπιση των πολύμορφων απαιτήσεων του μαθήματος στην Ειδική Παιδαγωγική.

Ακολούθως θα γίνει παρουσίαση δύο μορφών εξατομικευμένης διδασκαλίας[175], όπως αυτές συναντώνται στο γερμανικό χώρο: η δραματουργία (HAUSMANN) και η κατεύθυνση **L**ernen **I**n **N**euen **D**imensionen – Μάθηση σε νέες διαστάσεις (Universitaet zu Koeln), προκειμένου να εντοπισθούν κάποιες βασικές αρχές ως μια νέα προοπτική για τα ελληνικά δεδομένα.

Βασικές θέσεις της διδακτικής μέσα από την κατεύθυνση «Δραματουργία στο μάθημα»

Επιδιώκοντας μια ανασκόπηση των βασικών θέσεων της διδακτικής το ενδιαφέρον επικεντρώνεται εκ πρώτης όψεως στις τελευταίες θεωρήσεις είτε αυτές βασίζονται στο μορφωτικό πλαίσιο είτε βασίζονται στις θεωρίες μάθησης. Παρακάτω θα γίνει περιγραφή ενός αρκετά παλαιότερου και σχεδόν «άγνωστου» μοντέλου, που πρωτοπαρουσιάστηκε από τον Gottfried Hausmann το 1959 «η Δραματουργία στο μάθημα».

Πριν παρουσιάσουμε τα δεδομένα αυτής της κατεύθυνσης θα γίνει μια προσπάθεια παραλληλισμού του Δράματος και του Μαθήματος. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και των δύο είναι η αμεσότητα τους ως προς τα γεγονότα. Τόσο στο δράμα όσο και

175. «Η εξατομικευμένη διδασκαλία στηρίζεται σ' ένα σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων όχι μόνο κάθετων αλλά και οριζοντίων, δηλαδή μεταξύ των μαθητών της ίδιας ομάδας ή τάξης. Εξάλλου, διαφέρει από την τυποποιημένη διδασκαλία που ισοπεδώνει το άτομο με βάση ένα πρότυπο αφηρημένης ομοιογένειας» (Αλμπέρτι 1986: 76)

στο μάθημα λαμβάνει χώρα μια απευθείας «πλοκή/ δράση» τελείως αυθόρμητα και η οποία είναι ορατή σε όλους τους ακροατές. Επιπλέον, όπως σημείωσε ο Wagenschein, τόσο ο ακροατής όσο και ο μαθητής καταλαμβάνονται από μια «ληφθείσα κατάνυξη», καθώς το γεγονός του δράματος και του μαθήματος είναι μια έντονη εμπειρία, κατά τη βίωση της οποίας μπορεί να δημιουργηθεί μια ορισμένη «μαγεία». Αυτό που χαρακτηρίζει ως επί το πλείστον τις δύο αυτές διαδικασίες είναι ότι και οι δυο επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη «ιδέα» προκειμένου να διασαφηνιστούν μέσα από κάποιο παράδειγμα σύνθετες απόψεις και θεωρίες.

Ο Hausmann έχοντας κατά νου τις ακόλουθες τέσσερις προοπτικές, που επεξεργάζεται το δράμα, προσπάθησε να τις μεταφέρει στο χώρο της διδακτικής:

- Το δράμα επεξεργάζεται μια θεματική ενότητα που αναφέρεται σε παροντικές καταστάσεις.
- Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του δράματος είναι η ενότητα και η ανάπτυξη στην οργάνωση.
- Σημαντικό ρόλο παίζουν οι μορφές, που δρουν και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της «πλοκής».
- Αδιαμφισβήτητη είναι και η αξία του δραματικού λόγου.

Αυτά τα τέσσερα στοιχεία παρουσιάζονται κοινά και στη διαδικασία του μαθήματος, καθώς στο μάθημα για την επεξεργασία ενός θέματος είναι απαραίτητη η ενιαία μορφή και ανάπτυξη των παροντικών γεγονότων, στα οποία οι μαθητές παίζουν κεντρικό ρόλο κάνοντας χρήση ενός «διδακτικού λόγου», που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως και στο δράμα έτσι και στο μάθημα η περιγραφή του γεγονότος παρουσιάζεται ως επακόλουθο γενικότερων αλλαγών, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται ειδικότερα βάσει του τελικού σκοπού. Έτσι μια θεωρία ή μια έννοια παρουσιάζεται απλουστευμένα και ενισχύεται η προσωπική αναζήτηση του κάθε μαθητή. Εκτός όμως από αυτή την εξωτερική προοπτική πρέπει να μελετηθεί και η εσωτερική δυναμική του γεγονότος, προκειμένου να είναι εφικτή μια λεπτομερής ανάλυση. Βασικό στοιχείο σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι η κατάνόηση, έτσι ώστε να επικεντρωθεί η προσοχή σ' αυτό που αποτελεί την ουσία του μαθήματος (Hausmann 1959), καθώς έτσι είναι εφικτή η παρουσίαση της θεματικής ως ενότητα. Το υλικό, που επεξεργάζεται το μάθημα, πρέπει να τίθεται σε εφαρμογή βάσει της αρχής της ολότητας, της σύμπτυξης και της προσοχής, προκειμένου να μη μείνει εκτός οπτικού πεδίου η επιστημονικότητα. Επομένως στη διδασκαλία, που η ιδιαίτερη σημασία της είναι αδιαμφισβήτητη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έρχεται να προστεθεί το στοιχείο της κατανόησης. Ήδη από πολύ παλιά έγινε παραλληλισμός των τριών βασικών στοιχείων της ψυχής κατά τον Αριστοτέλη με τη διδακτική: «η αντίληψη, η σκέψη, η θέληση» ως στοιχεία της ψυχικής υπόστασης μεταφέρονται στο χώρο της διδακτικής ως «παράσταση, σκέψη, χρήση».

Άλλωστε η όλη διαδικασία του μαθήματος προσανατολίζεται προς το ίδιο το παιδί. Όπως ακριβώς στο δράμα έτσι και στο μάθημα οι μορφές-ρόλοι έχουν μια ιδιαίτερη σημασία, καθώς μέσα από αυτές εξελίσσεται η πλοκή και αντιστοίχως το διδακτικό έργο. Η προσωπική θέση του κάθε συμμετέχοντα λαμβάνεται υπόψη με ιδιαίτερη προσοχή στο σύνολο όλης αυτής της διαδικασίας. Σε καμία περίπτωση φυσικά

δεν ενισχύεται η παρουσία κάποιου προσώπου εις βάρος κάποιου άλλου, για παράδειγμα όσον αφορά και την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αλλά αντιθέτως σημαντική είναι η αναγνώριση της ευελιξίας και αλληλεπίδρασης των διαφόρων ρόλων, πάντα με γνώμονα τον κεντρικό ρόλο του όλου. Σ' όλα αυτά που αναφέρθηκαν διαπιστώνεται πόσο μεγάλη έμφαση δίνεται στην έννοια της ενότητας και του όλου, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο μορφωτικό αγαθό αλλά και στην αντίληψη του ατόμου ως «όλο».

Ακόμα και η γλώσσα ως «ζωντανός λόγος» (Hausmann 1959) έχει μια ιδιαίτερη θέση στη διαμόρφωση του μαθήματος. Πρόκειται για μια επικοινωνία και κατανόηση μέσω της γλώσσας με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων, που θέτει το μάθημα. Σημαίνει ότι την ώρα του μαθήματος εναλλάσσονται οι ρόλοι και έτσι ανάλογα με τις ανάγκες από ακροατής γίνεται κάποιος εισηγητής και όλα αυτά χάρη της θέλησης να κατανοήσει την εξέλιξη της θεματικής και του έργου που ολοκληρώνεται μέσα από το μάθημα.

Παράδειγμα «δραματουργικής διδακτικής»

Τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν καταβάλλεται προσπάθεια διαμόρφωσης μιας «δραματουργικής διδακτικής» και γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιούνται και προωθούνται διαφορετικά δεδομένα κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι η «δραματουργική διδακτική» προσφέρει τη μια και μοναδική λύση για κάθε κατάσταση. Παρακάτω θα γίνει παρουσίαση ενός παραδείγματος που βασίζεται σ' αυτές τις αρχές. Ο Copei υπογράμμισε στο διδακτικό του μοντέλο την ιδιαίτερη σημασία της «γόνιμης στιγμής», κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από τον προβληματισμό του μαθητή. Η προβληματική του μαθήματος ξεκινά από τη «φυσική απορία» του παιδιού, δίνοντας έτσι το έναυσμα με «φυσική υπόσταση» για τη μορφωτική διαδικασία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η προσωπική αναζήτηση και θέληση στα πλαίσια της προβληματικής που παρατίθεται στο μάθημα. Κατά την άποψη του Copei μέσα σ' όλο αυτό το «σκηνικό» εμφανίζονται όλοι οι ουσιαστικοί παράγοντες μιας δραματουργικής διδακτικής, όπως το ερώτημα, η υπόθεση, η δοκιμασία, η παρατήρηση, η ταξινόμηση και ανάλυση των περιπτώσεων, η σύγκριση, η εξακρίβωση και η συνάφεια της όλης διαδικασίας, τα οποία αποτελούσαν πρωταρχικό στόχο.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί περιγράφεται η «περιπλάνηση» μιας τάξης, η οποία λόγω ενός απλού φαινομένου προωθείται στην αναζήτηση. Στην προσπάθεια να ανοίξουν ένα κουτί γάλα παστεριωμένο και μετά από αρκετή παρατήρηση και δοκιμή, καταλήγουν στο συμπέρασμα με τη βοήθεια του δασκάλου ότι οι τρύπες στο κουτί διευκολύνουν να διαφύγει ο αέρας μέσα στο κουτί και να αδειάσει το κουτί με το γάλα πιο εύκολα. Σε μια τέτοια μορφή μαθήματος είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτος ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος ακολουθεί ένα σχέδιο αφήνοντας όμως περιθώρια δράσης και στο μαθητή. Γι' αυτό άλλωστε απαιτείται από το δάσκαλο ευελιξία έτσι ο ρόλος του να είναι βοηθητικός και συνοδευτικός ενισχύοντας με τον πλέον δυνατό τρόπο τον προβληματισμό αλλά και τον ενθουσιασμό των μαθητών σ' όλη αυτή τη φάση.

Κατά τον Otto η ελεύθερη συζήτηση των παιδιών με τους ενηλίκους έχει ιδιαίτερη αξία ως μια «φυσική μορφή» του μαθήματος, κάτι που αντιστοιχεί στην ανοιχτή

δομή της δράσης/πλοκής στο δράμα. Η δραματουργική παρουσίαση σύμφωνα με τον Hausmann είναι περισσότερο κατάλληλη εφόσον τίθεται σε εφαρμογή ως βοηθητικό μέσο του μαθήματος μέσα στα πλαίσια της σκόπιμης και σχεδιασμένης δραστηριότητας του σχολείου. Αυτή η αποτελεσματικότητα της δραματουργικής διδακτικής απόδεικνύεται αποκλειστικά και μόνο στη σχολική καθημερινότητα και πράξη. Παρ' όλα αυτά ακολουθώντας μια θετική αποτίμηση όλης αυτής της θεωρητικής τοποθέτησης διαπιστώνεται, ότι η ένταξη των δραματουργικών στοιχείων στο μάθημα προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων στο δάσκαλο και όχι μόνο. Μέσα από τη δραματουργική παρουσίαση και επεξεργασία της θεματικής του μαθήματος δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να μάθει «βιωματικά». Το προηγούμενο παράδειγμα με το κουτί το γάλα έδωσε μια εικόνα της όλης θεωρητικής προσέγγισης, καθώς μέσα από ένα τυχαίο γεγονός προέκυψε η ανάλυση ενός προβλήματος της φυσικής, με άλλα λόγια πρόκειται για ένα τυχαίο, αυθόρμητο γεγονός, που όμως και εδώ εντοπίζεται μια συγκεκριμένη δυσκολία:

- Πώς προκύπτει όλο αυτό το σκηνικό της δραματουργίας στο καθημερινό μάθημα μέσα στην τάξη;
- Πώς «προκύπτουν» αυτά τα τυχαία γεγονότα μέσα στην τάξη, σχεδιάζονται από το δάσκαλο ή εμφανίζονται από μόνα τους ανάλογα με τη θεματική;

Η κατεύθυνση Lernen In Neuen Dimensionen (Μάθηση σε νέες διαστάσεις)

Μια άλλη διδακτική θεωρία που βασίζεται στην αρχή της βιωματικότητας στη μάθηση εφαρμόζεται από το Πανεπιστήμιο Κολωνίας στο Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στον τομέα της Παιδαγωγικής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση και είναι γνωστή ως Lernen In Neuen Dimensionen (Μάθηση σε νέες διαστάσεις). Αυτή η κατεύθυνση υποστηρίζει την παρουσίαση ενός θέματος στο μάθημα όσο το δυνατόν πιο δημιουργικά, βιωματικά, χωρίς άγχος και σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Το πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης ακολουθεί διάφορες φάσεις:

- ***Φάση προσανατολισμού:*** Εδώ δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μέλος με την έναρξη του μαθήματος να αποκτήσει μια γενική εικόνα για τη σωματική, συναισθηματική και πνευματική κατάσταση του καθενός εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή. Αυτό είναι εφικτό με μια δραστηριότητα, μέσα από την οποία μπορεί ο καθένας να «σφυγμομετρήσει» τη δυναμική της ομάδας-τάξης.
- ***Φάση συγκέντρωσης***: Αυτή η φάση εξυπηρετεί την προετοιμασία για τη διαδικασία της μάθησης και προετοιμάζει τον καθένα για την ένταξή του σε μια όσο το δυνατόν θετική «ατμόσφαιρα μάθησης». Ως βοηθητικά μέσα θα μπορούσαν να ληφθούν εδώ υπόψη δραστηριότητες σωματικής και πνευματικής χαλάρωσης. Σκοπός τους είναι να αποκτήσουν την αίσθηση οι μαθητές, ότι η μάθηση αποτελεί διασκέδαση και ότι μπορεί να συνδεθεί άρτια με την επιτυχία και τη χαλάρωση. Ιδιαίτερα αποτελεσματική σ' αυτό το σημείο είναι η εφαρμογή της μουσικής.
- ***Φάση παρουσίασης***: Μετά από όλη αυτή τη διεργασία ακολουθεί η παρουσίαση και προσέγγιση της θεματικής ενότητας. Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι ο εκ-

παιδευτικός φροντίζει ώστε να γίνει προσέγγιση του θέματος μέσα από όσο το δυνατόν περισσότερες διόδους του αισθητηριακού τομέα.

- ***Φάση ενεργοποίησης ή επεξεργασίας:*** Αφού γίνει παρουσίαση του θέματος γίνεται επεξεργασία ορισμένων ερωτήσεων ή προβλημάτων σε μικρές ομάδες, όπου όμως δίνονται στους μαθητές συγκεκριμένες υποδείξεις. Εντούτοις είναι σημαντικό να ορισθεί ένα σταθερό χρονικό πλαίσιο και να δοθούν συγκεκριμένα δεδομένα για μια δημιουργική και βιωματική παρουσίαση, όπως π. χ. παιχνίδι ρόλων, θεατρικό παιχνίδι κ.λπ..
- ***Φάση παρουσίασης***: Ακολουθεί σ' αυτό το σημείο η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας σε όλη την ομάδα-τάξη, η οποία έχει την ευκαιρία να υποβάλει ερωτήσεις στην ομάδα-παρουσίασης ενισχύοντας την παρουσία της ομάδας μέσα από μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση.
- ***Φάση παθητικής μάθησης:*** Εδώ πρόκειται για την τελευταία φάση κατά την οποία το μορφωτικό αγαθό που έχει διδαχθεί κατοχυρώνεται σε μια πιο χαλαρή ατμόσφαιρα. Έτσι δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, εμπειριών και αποτελεσμάτων, που εντοπίσθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μετά από αυτή τη θετική ανασκόπηση που έχει τη μορφή της εσωτερίκευσης ακολουθεί ένα είδος «αποθεραπείας» των μαθητών μέσα από ασκήσεις χαλάρωσης και τεντώματος του μυϊκού τόνου.

Όλος αυτός ο σχεδιασμός των φάσεων δίνει εκ πρώτοις όψεως την εικόνα ενός διδακτικού μοντέλου, το οποίο, όπως και άλλες θεωρίες, εμπεριέχει απόψεις, που σε τελική ανάλυση δεν μπορούν να συμβάλουν ριζικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της διδακτικής και της μεθοδολογίας. Παρ' όλα αυτά μπορεί να εντοπισθεί σ' αυτό το μοντέλο μια πιο «ζωντανή» διδακτική μορφή, μια μορφή θετικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση μιας θετικής συναναστροφής και συνεργασίας στα πλαίσια της ομάδας-τάξης. Αυτό λογικά επηρεάζει θετικά και την απόδοση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κατεύθυνσης αυτής είναι η ευελιξία τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Η Μάθηση σε νέες διαστάσεις (Lernen In Neuen Dimensionen) παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης της μάθησης μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Η διαφορετικότητα αυτή όμως εντοπίζεται μόνο μέσα από την πρακτική εμπειρία. Μια διδακτική ενότητα βάσει αυτής της κατεύθυνσης οργανώθηκε σε γενικό σχολείο (Gesamtschule Koeln-Chorweiler) της Κολωνίας. Η πρακτική έγινε στα πλαίσια ενός σεμιναρίου, που αφορούσε το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας σε ένα ελεύθερο θέμα. Το θέμα που επιλέχθηκε αφορούσε τη «φιλοσοφία του λάθους» δηλαδή τη σημασία του «λάθους» και πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά.

Η εισαγωγή στο θέμα ξεκίνησε με ένα φανταστικό ταξίδι μέσα από μια ιστορία που αναφερόταν στον «Κάρολος και Κλάους Λάθος (Karl und Klaus Fehler». Η ιστορία είχε ως εξής: Ο Κάρολος δεν είχε το δικαίωμα να κάνει κανένα λάθος γιατί αλλιώς θα είχε να υποστεί αρνητικές συνέπειες από το περιβάλλον του και από την άλλη ο Κλάους ήταν ιδιαίτερα αγαπητός εξαιτίας αυτών των λαθών του, καθώς στο δικό του περιβάλλον το λάθος εντασσόταν ως μια συναφής εμπειρία στα πλαίσια της θετικής

ανάπτυξης του ανθρώπου. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν ο καθένας μέσα από αυτό το φανταστικό ταξίδι την ιστορία και υποστήριξαν οι περισσότεροι ότι αισθάνονταν όπως ο Κάρολος: το λάθος ως ενέργεια και η αποδοχή του σημαίνει για κάποιον ότι απόδέχεται και άλλες αδυναμίες του, που όμως απορρίπτονται από το περιβάλλον. Ο σκοπός της ιστορίας αυτής ήταν να δοθεί στους μαθητές μια άλλη εναλλακτική δυνατότητα αντιμετώπισης της έννοιας του λάθους γενικότερα και κατόπιν στο χώρο του σχολείου ή της τάξης. Προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει πολλές φορές να ξεπεράσουν τις φοβίες και τις αναστολές τους ακόμα και στην περίπτωση λάθους, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται στην ανακάλυψη του καινούργιου. Μέσα από αυτή την ιστορία δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν μια θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα γεγονός που ενίσχυσε και την ομαδική εργασία. Φυσικά όλη αυτή η οργάνωση είναι ένα πολύ μικρό, απειροελάχιστο δείγμα εφαρμογής αυτής της κατεύθυνσης και σίγουρα δεν μπορεί να αποτελέσει κανόνα ή ακόμα να θεωρηθεί σα μια επαναστατική μορφή διδασκαλίας. Άλλωστε δεν είναι λίγοι αυτοί που επικρίνουν μια τέτοια διδακτική μορφή, βασιζόμενοι στην άποψη ότι οι μαθητές θα είναι πάντα μαθητές και όχι «τέλειοι άνθρωποι».

Παρ' όλα αυτά η κατεύθυνση Lernen In Neuen Dimensionen (Μάθηση σε νέες διαστάσεις) προσφέρει στοιχεία για μια διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος, που θα βασίζεται στην παιδοκεντρική κατεύθυνση και θα ενισχύει την εξατομικευμένη διδασκαλία δίνοντας σε κάθε μαθητή τη δυνατότητα να αναγνωρίζει και να προσεγγίζει όλα αυτά που συμβαίνουν γύρω του με το δικό του τρόπο. Σε καμία όμως περίπτωση αυτό δε θα πρέπει να γίνεται εις βάρος του μορφωτικού αγαθού, γεγονός που πρέπει να προσέξει και να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός, καθώς καμία μέθοδος και θεωρία δεν αποτελεί «γιατρικό» για την επίλυση των προβλημάτων, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως προτάσεις για μια διαφορετική διδακτική σκέψη και πράξη. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα καθορίσει τα όρια και τις δυνατότητες ενός προτεινόμενου μοντέλου μέσα από την πράξη.

Ανακεφαλαίωση

Προκειμένου να είναι εφικτή η αρχή της εξατομίκευσης στην Ειδική Παιδαγωγική πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποια από τα δεδομένα που αναφέρθηκαν σε σχέση με τη **Δραματουργία στο μάθημα και τη Μάθηση σε νέες διαστάσεις**. Αυτά τα δεδομένα δε θα πρέπει να ειδωθούν μόνο σα θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και ως πιθανές πρακτικές εφαρμογές, ανάλογα πάντα φυσικά με το μάθημα και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η πραγμάτωση μιας διδακτικής μεθόδου ή θεωρίας εξαρτάται από τη συνειδητοποίηση όλων των συνθηκών (ειδικές προϋποθέσεις χώρου, τόπου και μορφωτικού αγαθού, οι προσωπικές αποφάσεις και εμπειρίες του εκπαιδευτικού) και των παραγόντων εκείνων που απότελούν βασικό συστατικό στοιχείο του μαθήματος. Η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν περιορίζεται μόνο στη διδακτική ύλη αλλά και στη διδακτική παρέμβαση μέσα στην τάξη, η οποία αποτελεί έργο του εκπαιδευτικού.

«Στο επίπεδο της πράξης η εξατομικευμένη διδασκαλία απαιτεί ευλύγιστη διάρθρωση της τάξης, ανοιχτό σχεδιασμό και συγκρότηση ομάδων με δημοκρατική δομή,

όπου η ποιοτητα των ερεθισμάτων και η δυνατότητα έκφρασης να συνεκτιμούν τις πραγματικές ανάγκες του κάθε μαθητή» (Αλμπέρτι 1986: 76).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία προϋποθέτει και απαιτεί τη διαφορετικότητα και μέσα από αυτή τη διαφορά επιδιώκει την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού: *Αυτό-πραγμάτωση στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης* (Σούλης 2000: 45).

Βιβλιογραφία

Αλμπέρτι, Α. (1986): Θέματα διδακτικής Αθήνα Εκδ. Gutenberg

Beckmann, H.-K. (1985): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Schulfach In: Die Realschule 93, 1/1985, 22-26

Dollase, R. (1992): Die Grenzen der Erziehung und ihre moegliche Ueberwindung durch qualitative Individualisierung In: VDS-Mitteilungen NRW 1/1992, 2-4

Dollase, R. (1993): Die Bedeutung der Praxis fuer den Fortschritt der Erziehung und Foerderung – ein gedanklicher Ansatz. In: VDS-Mitteilungen NRW 1/1993, 2-10

Einsiedler, W. (1976): Lehrstrategien und Lernerfolg. Eine Untersuchung zur Lehrziel- und schuelerorientierten Unterrichtsforschung. Weinheim

Geissler, E. E. (1983): Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart

Hausmann, G. (1959): Didaktik als Dramaturgie im Unterricht. Heidelberg

Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main

Kartasidou, L. (2000): "Archetypon Bildung" – Musische Erziehung bei Kindern mit speziellen Erziehungsbeduerfnissen als Aspekt einer "inklusiven" Didaktik Aachen

Σούλης, Σπ.- Γ. (2000): Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι Αθήνα Εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Η συμβολή των παιδικών περιοδικών του 19ου αι. στη σύνταξη των πρώτων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Δημοτικών Σχολείων

Ξένια Σταθάτου, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η εμφάνιση των πρώτων παιδικών περιοδικών στο 19ο αιώνα είναι ένα καινούριο γεγονός, που αντανακλά τις αντιλήψεις της κοινωνίας και τους στόχους της Παιδαγωγικής επιστήμης της εποχής εκείνης.

Τα περιοδικά δημοσίευσαν ποικίλη ύλη (τερπνή και ωφέλιμη), όπως θρησκευτικά, λογοτεχνία (ποιήματα, διηγήματα, μυθιστορήματα), ιστορία, μυθολογία, αριθμητική, ανθρωπολογία, αρχαιολογία, αστρονομία, γεωγραφία, γεωλογία, μελοποιημένα ποιήματα, φυσική ιστορία κ. ά. Με την ύλη τους προετοίμασαν τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα που δημοσιεύτηκαν το 1894, τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθορίζοντας νέες κατευθύνσεις και προτεραιότητες, νέους συνδυασμούς ιεράρχησης πνευματικών αγαθών. Είχαν ως βασικό στόχο τη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας, η οποία είχε άμεση σχέση με τους σκοπούς της αγωγής, αφού η αγωγή μπορεί να εξυψώσει τα παιδιά ηθικά και πνευματικά. Κάθε οργανωμένη Πολιτεία πρέπει να έχει στο επίκεντρο των επιδιώξεών της τα παιδιά, πρέπει να πιστεύει σ' αυτά και να διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να σκέπτονται όχι μόνο ελεύθερα αλλά και ορθά. Να είναι επώνυμα όντα και να αποτελούν τα υγιή κύτταρα μια πολιτισμένης κοινωνίας.

Όταν η Αθήνα το 1834 οριστικοποιήθηκε σαν πρωτεύουσα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και ο τόπος βρισκόταν στη φάση της μετάβασης από τη δουλεία στην ελευθερία, η έντονη παρέμβαση του λαού, που διψούσε για παιδεία και έβλεπε να μην έχουν αρχίσει ακόμη να υλοποιούνται οι σκέψεις του Ιωάννη Καποδίστρια - του μεγαλύτερου πολιτικού που το ιόνιο πνεύμα χάρισε στην πατρίδα - για την ίδρυση και λειτουργία σχολείων, ευαισθητοποίησε όχι μόνον τους «ερωτομανείς» της δημοσιογραφίας, αλλά και πολλούς λόγιους της εποχής εκείνης. Το αποτέλεσμα ήταν η εμφάνιση λίγων αλλά ικανών παιδικών περιοδικών, τα οποία ικανοποιούσαν, κατά κάποιον τρόπο, τα δίκαια αιτήματα του Γένους για πρακτικές γνώσεις με σκοπό την απόκτηση εφοδίων, ωφέλιμες συμβουλές, οδηγίες για το σχηματισμό του χαρακτήρα των παιδιών, ώστε να γίνουν χρήσιμοι στην πατρίδα και στους συνανθρώπους τους.

Η είσοδος, λοιπόν, των πιο σημαντικών παιδικών περιοδικών που εκδόθηκαν το 19ο αιώνα και είχαν ως έδρα την Αθήνα, είναι ένα καινούριο γεγονός, που αντανακλά τις αντιλήψεις της κοινωνίας και τους στόχους της Παιδαγωγικής επιστήμης της εποχής.

Τα κυριότερα περιοδικά είναι:

α) Η *Παιδική Αποθήκη* από τις 6 Σεπτεμβρίου 1836 μέχρι τις 30 Σεπτεμβρίου 1836 με εκδότη το Δημήτριο Πανταζή και πιθανώς συντάκτη όλου του περιοδικού, αφού τα δημοσιευόμενα άρθρα είναι ανυπόγραφα (Ντελόπουλος 1995:7).
Το περιοδικό δημοσιεύει άρθρα που έχουν σχέση με τη γραμματική και τη μυθολογία, την ιστορία και τη φυσική ιστορία, γεωγραφία, μαθήματα που διδάσκονταν στα Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια, καθώς και ποιήματα και γνωμικά.

β) *Η Εφημερίς των Μαθητών*, από τις 19 Οκτωβρίου του 1852 μέχρι τις 26 Ιανουαρίου του 1855, με εκδότη και συντάκτη το Δημήτριο Πανταζή. Η πλειοψηφία των συνεργασιών καταχωρίζεται ανώνυμα, ενώ τα θέματα των άρθρων του έχουν σχέση με την ιστορία, την αρχαιολογία, τη φυσική ιστορία, τις επιστήμες και τις τέχνες και βέβαια δημοσιεύονται ηθικά αποφθέγματα και παροιμίες (Καρπόζηλου 1987:22-23).

Ο ενημερωτικός του χαρακτήρας σχετικά με τις εσωτερικές και εξωτερικές εξελίξεις, του αφαιρεί τον τίτλο του αποκλειστικά παιδικού περιοδικού, αφού το περιεχόμενό του είναι ενδιαφέρον και για τους ενηλίκους.

γ) *Η Φιλόστοργος Μήτηρ*, από την 1 Ιανουαρίου του 1862 μέχρι την 1 Απριλίου του 1866, με εκδότη το Μάρκο Σακκορράφο (Καρπόζηλου 1987:29-34).

Η ύλη του περιοδικού δεν ξεφεύγει από την αρχική του αγγελία και δημοσιεύει θέματα θρησκευτικού περιεχομένου, φυσικής ιστορίας, γεωγραφικά, μυθολογία, τερπνά διηγήματα κ. ά.

δ) Η *Ήβη*, εφημερίδα των νέων, από το Μάρτιο του 1874 μέχρι το Σεπτέμβριο του 1874 με ύλη παρόμοια με τα προηγούμενα περιοδικά (Καρπόζηλου 1987:62-63).

ε) Η *Αθηναϊς*, μηνιαία εφημερίδα των νέων από τον Ιανουάριο του 1876 μέχρι τις 15 Δεκεμβρίου 1882 (Καρπόζηλου 1987:66-69).

Το περιοδικό δημοσιεύει θέματα θρησκευτικού περιεχομένου, λογοτεχνικά κείμενα (διηγήματα-ποιήματα), γεωγραφία, ανέκδοτα, αινίγματα, γρίφους, ιστορία, φυσική και αριθμητική.

στ) *Η Διάπλασις των παίδων*, από το Φεβρουάριο του 1879 μέχρι το Δεκέμβριο του 1948. Είναι το περιοδικό, που πρωτοτύπησε για την εποχή του, θέτοντας ως στόχο του ό,τι και ο τίτλος του περιοδικού αναφέρει (Πάτσιου 1995).

Το περιοδικό καινοτομεί με την επίκαιρη θεματολογία του, την ενεργό συμμετοχή των συνδρομητών στο υλικό που δημοσιεύει αλλά κυρίως με την απομάκρυνσή του από τον ηθικοδιδακτισμό της εποχής του και το δροσερό του χιούμορ. Οι κυριότερες κατηγορίες της ύλης του είναι: διηγήματα, ποιήματα, μυθιστορήματα, επιστολές, διαγωνισμοί, συνεργασίες συνδρομητών κ.ά.

ζ) Το *Παιδικόν Περιοδικόν*, μηνιαίο οκτασέλιδο (το 1891 γίνεται δεκαέξασέλιδο) και εικονογραφημένο περιοδικό, που εκδίδεται από τον Ιανουάριο του 1889 μέχρι το Δεκέμβριο του 1891 και συστήνεται από το Υπουργείο Παιδείας (Καρπόζηλου 1987: 116-119).

Περιέχει διηγήματα, ποιήματα, μύθους, διαγωνισμούς, μουσική κ. ά. Από το υλικό του περιοδικού ξεχωρίζουν οι μεταφράσεις διηγημάτων από παρόμοια περιοδικά της Αγγλίας, Γαλλίας, Ιταλίας, Γερμανίας και Ρωσίας.

η) Ο *Παιδικός ανθών*, μηνιαίο περιοδικό, το οποίο εκδόθηκε από το Δεκέμβριο του 1889 ως το 1890 και δημοσίευσε για τους μικρούς αναγνώστες ύλη αξιόλογη και κατάλληλη για τη μόρφωσή τους. Δηλαδή, παιδικά μυθιστορήματα, διηγήματα, ιστορίες, ανέκδοτα, βιογραφίες, περιγραφές, ωραίες εικονογραφίες, επιστημονικά ανάλεκτα και άλλη ποικίλη ύλη (Καρπόζηλου 1987: 128).

θ) Το *Λεύκωμα Παιδικού Περιοδικού* που κυκλοφόρησε το 1890 ως οικογενειακό ανάγνωσμα τερπνότατο, ηθικότατο, ωφελιμότατο και περιείχε ποιήματα, διηγήματα και βιογραφίες (Καρπόζηλου 1987: 130).

ι) Το *Περιοδικόν των Μαθητών*, εικονογραφημένο δεκαπενθήμερο περιοδικό, που εκδόθηκε το 1891 σε 8 τεύχη δεκαεξασέλιδα (Καρπόζηλου 1987: 132-135).

Το περιοδικό δημοσιεύει ποιήματα, διηγήματα, μαθηματικά προβλήματα, ιστορικές και γεωγραφικές ερωτήσεις, διαγωνισμούς, βραβεία και αγγελίες.

Το παιδικό περιοδικό όμως που κυριάρχησε το 19° αιώνα και κυκλοφόρησε για 26 συνεχή χρόνια (Ιανουάριος 1868-Δεκέμβριος 1893) στην Αθήνα είναι η *Εφημερίς των Παίδων* (Σταθάτου 2000).

Το περιοδικό δημοσιεύει αναγνώσματα για μικρά παιδιά, ποιήματα, μυθιστορήματα σε συνέχειες, διηγήματα, αφηγήματα, ανέκδοτα, αρχαιολογία, βιογραφίες, γεωγραφία, γεωλογία, θέματα για γονείς, γνωμικά, έθιμα ξένων λαών, ζωολογία, θρησκευτικά θέματα, ιστορία, μελοποιημένα παιδικά ποιήματα (δημοσιεύονται για πρώτη φορά σε ελληνικό παιδικό περιοδικό από το 1872 ως το 1890), μύθους και μυθολογία, «περίεργα», αινίγματα, προσευχές, συμβουλές, πληροφορίες για σχολεία και πανεπιστήμια, υγιεινούς κανόνες, φυτολογία και φυσική.

Οι κατηγορίες της ύλης του περιοδικού κατά αλφαβητική σειρά είναι οι εξής:

Αινίγματα

Δημοσιεύονται σχεδόν σε κάθε τεύχος στην τελευταία του σελίδα. Είναι σε έμμετρη μορφή και προέρχονται από τους συνεργάτες του περιοδικού ή από συνδρομητές, που συνήθως τα υπογράφουν με τα αρχικά τους. Οι λύσεις των αινιγμάτων δίνονται στα επόμενα τεύχη. Τα ονόματα των συνδρομητών, που στέλνουν τη σωστή λύση στη διεύθυνση του περιοδικού, δημοσιεύονται: «Τα δημοσιευόμενα ονόματα των λυόντων τα αινίγματα εκλέγονται δια κλήρου. Οι λύται πρέπει να ήναι νεώτεροι των 15 ετών». Τα αινίγματα δημιουργούν χιούμορ αλλά και διαπαιδαγωγούν τους νέους. Ιδιαίτερα όμως κεντρίζουν και ξυπνούν το νου, μεταδίδουν γνώσεις και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων των παιδιών.

Ανέκδοτα

Είναι σύντομοι διάλογοι, που συνήθως καταλήγουν σε συμβουλές. Πολλές φορές τα ανέκδοτα, που δημοσιεύονται, έχουν σαν πρωταγωνιστές ιστορικά πρόσωπα. Σπάνια δημοσιεύονται ανέκδοτα με ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Ανθρωπολογία

Πρόκειται για θέματα σχετικά με τη μελέτη του ανθρωπίνου σώματος, τα οποία συμπληρώνουν τις σχολικές γνώσεις, αφού στα εγκεκριμένα προγράμματα (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, όπως τότε ονομαζόταν το σημερινό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, δεν υπάρχει σχετικό μάθημα, το οποίο να πραγματεύεται αναλυτικά το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Αριθμητική

Δημοσιεύεται μικρός αριθμός προβλημάτων, των οποίων η λύση δίνεται στα επόμενα τεύχη. Ιδιαίτερη σημασία έχει για το περιοδικό η δημοσίευση της ύλης αυτής, γιατί η αριθμητική οξύνει το πνεύμα δίνοντας τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αναζη-

τεί και να βρίσκει την αλήθεια. Ο Πλάτωνας θα μας πει εύστοχα στη διδασκαλία του περί αριθμητικής: «*Είναι φανερό πως η αριθμητική οδηγεί προς την αλήθεια κατά τρόπο θαυμάσιο. Πρέπει λοιπόν, Γλαύκων, ο νόμος να θεσπίσει αυτό το μάθημα και να πείσουμε εκείνους που πρόκειται να αναλάβουν τα ανώτατα αξιώματα της πολιτείας να τραπούν στη σπουδή της αριθμητικής και να τη μελετήσουν όχι επιπόλαια, για να τη χρησιμοποιήσουν όπως οι έμποροι στις συναλλαγές τους, αλλά και στον πόλεμο και στη διευκόλυνση της ψυχής στο να στραφεί προς την αλήθεια και την ουσία ...*» (Πλάτωνος, Πολιτεία). Πρώτιστα αποσκοπούσε στο να εφοδιάσει το μαθητή με χρήσιμες επιδεξιότητες τόσες, ώστε εύκολα να αντιμετωπίζει τις διάφορες βιοτικές ανάγκες της ζωής.

Αρχαιολογία

Μια άλλη εξίσου σημαντική κατηγορία ύλης, η οποία συμπεριλαμβάνεται στα περιεχόμενα του περιοδικού, είναι και η Αρχαιολογία. Γίνεται προσπάθεια περιγραφής της μορφής διαφόρων μνημείων της αρχαιότητας, τα οποία αναφέρονται σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του ανθρώπου, θρησκεία, μυθολογία, δημόσιο και ιδιωτικό βίο, δίνοντας στους μαθητές ένα δείγμα του πολιτισμού των διαφόρων λαών. Αξίζει εδώ να αναφερθεί η με κάθε λεπτομέρεια περιγραφή του Παρθενώνα, ο Κολοσσός της Ρόδου, ο ναός του Ολυμπίου Διός, ο ναός του Αγίου Πέτρου στη Ρώμη, ο ναός του Αγίου Στεφάνου στη Βιέννη, ο ναός της Αρτέμιδος στην Έφεσο, άποψη μέρους της πόλεως της Ιερουσαλήμ, στην οποία περιλαμβάνεται και ο ναός του Αγίου Τάφου, τα ανάκτορα των Βερσαλλιών, το Πάνθεον στη Ρώμη κ.λπ.

Αστρονομία

Αναλύονται θέματα, τα οποία έδιναν απαντήσεις σε απορίες σχετικές με το ηλιακό σύστημα (ο ήλιος μαζί με όλους τους πλανήτες και τα άλλα σώματα που περιστρέφονται γύρω από αυτόν). Τη σπουδαιότητα της αστρονομίας τονίζει ο Πλάτων στην *Πολιτεία*: «*.....παντί γαρ μοι δοκεί δήλον ότι αύτη γε αναγκάζει ψυχήν εις το άνω οράν και από των ενθένδε εκείσε άγει*» (..... γιατί είναι ολοφάνερο, θαρρώ, στον καθένα, πως αυτή αναγκάζει την ψυχή να βλέπει προς τα επάνω και να οδηγεί από τα εδώ προς τα εκεί) (Πλάτωνος, Πολιτεία).

Βιογραφίες

Εξιστορείται η ζωή και η δραστηριότητα προσώπων, τα οποία έδρασαν στην πολιτική, πνευματική, κοινωνική και γενικά στη δημόσια ζωή και κίνησαν από την πρώτη στιγμή το ενδιαφέρον και το θαυμασμό και ικανοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τα αισθήματα περιέργειας των μικρών αναγνωστών, όπως ο Όμηρος, ο Αλκιβιάδης, ο Πίνδαρος, ο Ιπποκράτης, ο Πλάτων, ο Θωμάς Έντισον, ο Δάντης, ο Λόρδος Βύρων, Πατέρες της Εκκλησίας κ.λπ.

Το περιοδικό με τη λεπτομερή εξιστόρηση της ζωής και των πράξεων σημαντικών ανθρώπων αποσκοπούσε όχι μόνο στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών αλλά και στον παραδειγματισμό, την έμπνευση και τον προβληματισμό τους από την προσωπικότητά τους.

Γεωγραφία

Πρόκειται για ενότητα, η οποία αποσκοπεί αφενός μεν στη γνώση της ελληνικής χώρας αφετέρου δε να ταξιδέψει τη φαντασία των παιδιών σε μακρινούς και εξωτικούς τόπους. Δίνονται πληροφορίες για ιδιόρρυθμα φαινόμενα της θάλασσας, για τα όρη,

τους ποταμούς, τις λίμνες, το κλίμα διαφόρων περιοχών, καθώς και για τους λαούς, οι οποίοι τους κατοικούν. Συνήθως η αναφορά στους λαούς συμπληρώνεται με μια χαρακτηριστική εικόνα κατοίκου. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Ρωσία, η Ωκεανία, αλλά και τα νησιά Φίτζι και η Ιαπωνία είναι μερικές από τις χώρες που αναφέρονται. Η Νέα Υόρκη και το Λονδίνο, η περιγραφή του Νείλου και του Αμαζόνα, καθώς και η Κίνα με το Σινικό Τείχος, αλλά και η περιγραφή της Αιγύπτου με τις Πυραμίδες της προσθέτουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ποικίλη ύλη του περιοδικού. Ο ίδιος ο εκδότης περιγράφει σε συνέχειες τον ποταμό Ρήνο από μια δική του περιήγηση εκεί.

Γεωλογία

Δημοσιεύονται στο περιοδικό άρθρα με θέματα τις μεταβολές και τις διαφοροποιήσεις του φλοιού της γης, τα αρτεσιανά φρεάτια καθώς και τα σπήλαια κ.λπ. προς χάρη του αναγνωστικού κοινού και ιδιαίτερα των μικρών συνδρομητών. Γράφονταν δε σε απλή γλώσσα, για να ταιριάζει στις διανοητικές δυνάμεις και στη διανοητική κατάσταση των παιδιών, όπως αναφέρει και σε σημείωσή του ο ίδιος ο εκδότης.

Γνωμικά

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται μικρές «ρήσεις», οι οποίες με την επιγραμματικότητα και τη συντομία τους φανερώνουν τις ηθικές αντιλήψεις, τις επιστημονικές γνώσεις τόσο των Ελλήνων, όσο και των ξένων διανοουμένων, καθώς και τις θρησκευτικές δοξασίες των λαών. Στο σύνολό τους τα γνωμικά αναφέρονται στο δίκαιο, στο ήθος και την ηθική και βρίσκουν μεγάλη απήχηση στα παιδιά, τα οποία παιδαγωγούν, διδάσκουν και σωφρονίζουν με την αλήθεια τους.

Γυμνάσματα

Με τα γυμνάσματα ο εκδότης αποπειράται να μετρήσει τις πνευματικές ικανότητες των παιδιών ως προς την προσέγγιση διαφόρων θεμάτων ιδίως θρησκευτικών, αριθμητικής και ιστορίας.

Ειδήσεις και ειδοποιήσεις

Αξιοπρόσεκτη είναι και η εμφάνιση μιας καινούριας σελίδας με τίτλο «Ειδήσεις και ειδοποιήσεις», που προστίθεται στα τεύχη του 1891 και συνεχίζεται μέχρι τη λήξη της έκδοσης το 1893. Η στήλη δημοσιεύει αξιόλογα επιστημονικά επιτεύγματα, κρίσιμα εθνικά θέματα, καθώς και θέματα που αφορούν στη δημόσια εκπαίδευση κ.λπ.

Ζωολογία

Το περιοδικό διακοσμείται με εικόνες γνωστών και άγνωστων ζώων, τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών με τη λεπτομερή περιγραφή των γνωρισμάτων τους, όπως ιδιορρυθμίες κατά το σχήμα, το μέγεθος, τη ζωή τους καθώς και σε τι είναι χρήσιμα και επιζήμια για τον άνθρωπο.

Ήθη και έθιμα

Μια επίσης σημαντική κατηγορία ύλης, που φιλοξενείται στο περιοδικό, είναι τα ήθη και τα έθιμα. Η περιγραφή των ενεργειών και των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς των λαών, οι οποίοι έχουν καθοριστεί από την παράδοσή τους, για την εκπλήρωση κοινωνικών ή θρησκευτικών καθηκόντων, προκαλούσαν το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών.

Θρησκευτικά

Συχνά δημοσιεύονται θρησκευτικού περιεχομένου θέματα, σχετικά με το Ευαγγέλιο, τις Παραβολές, τις Πράξεις των Αποστόλων κ.λπ. Δημοσιεύονται επίσης βιογραφίες προσώπων της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, όπως ο Δαβίδ και ο Ναβουχοδονόσορ καθώς και θέματα, που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο λάτρευαν τους θεούς τους. Ακόμη γίνεται αναφορά και σε άλλους λαούς (Ινδοί, Κινέζοι κ.λπ.), τους οποίους αποκαλεί ειδωλολάτρες και εύχεται γι' αυτούς σύντομα να σταλούν ιεραπόστολοι, προκειμένου να γίνουν κι αυτοί χριστιανοί.

Τα θρησκευτικά θέματα απέβλεπαν στην ενίσχυση των θρησκευτικών συναισθημάτων, στην αγάπη και το σεβασμό προς την εκκλησία.

Ιερογραφικές ερωτήσεις

Από το 1871 καθιερώνεται η στήλη των Ιερογραφικών ερωτήσεων που θα συνεχίσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του περιοδικού. Πρόκειται για ερωτήσεις, που αφορούν στην Αγία Γραφή και απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας μέχρι δεκαεπτά (17) ετών. Δημοσιεύονται στο τέλος κάθε τεύχους και οι απαντήσεις των συνδρομητών στέλνονται ενυπόγραφα περί το τέλος κάθε έτους στη Διεύθυνση της *Εφημερίδος* στην Αθήνα. Στη συνέχεια η ηλικία των παιδιών περιορίζεται στο δέκατο πέμπτο (15) έτος, ενώ ο αριθμός των βραβείων, που δίνονται, αυξάνεται από πέντε σε δέκα.

Ιστορία

Στην ενότητα αυτή η *Εφημερίς των Παίδων* αναφέρεται σε γεγονότα, τα οποία θεωρούνται σταθμός στην ιστορία της ανθρωπότητας, όπως η εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου, η μάχη του Βατερλώ. Επίσης κάνει αναφορά και σε πολλά άλλα ιστορικά γεγονότα, τα οποία είχαν σα σκοπό όχι μόνο τη διεύρυνση των σχολικών γνώσεων αλλά και τον προβληματισμό των παιδιών για το μέλλον, διδάσκοντας ότι η φρόνηση, η γενναιότητα και ο ώριμος στοχασμός βαθαίνει το πνεύμα, ενώ η κομπορρημοσύνη οδηγεί στην ταπείνωση, σε αξιοκατάκριτες και θλιβερές καταστάσεις. Επίσης με τη γνώση των διαφόρων γεγονότων που τα χαρακτηρίζουν οι περιπέτειες, οι αγωνίες και οι κίνδυνοι για το ελληνικό έθνος αλλά και οι πράξεις διαπρεπών ανδρών καλλιεργούν και τονώνουν το πατριωτικό συναίσθημα των μαθητών.

Μύθοι-Μυθολογία

Σημαντική θέση στα περιεχόμενα του περιοδικού κατέχουν οι μύθοι και η μυθολογία, που εξάπτουν τη φαντασία, η οποία, ως γνωστόν, εξελίσσεται στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και αποτελεί την κεντρική ψυχική δεξιότητα, που κυριαρχεί στην εφηβική ηλικία. Οι περισσότεροι μύθοι αναφέρονται στη ζωή των θεών, που λατρεύουν οι λαοί, και των ηρώων, που πιστεύουν, πως έδρασαν στα πολύ παλιά χρόνια ξεχωρίζοντας με την αντρειοσύνη τους. Ως προς το περιεχόμενό τους διακρίνονται σε θεογονικούς και κοσμογονικούς, καθώς και σε ιστορικούς και ηρωικούς.

Ποικίλα

Το Φεβρουάριο του 1878 καθιερώνεται μια καινούρια στήλη με τον τίτλο «Ποικίλα» στην τελευταία σελίδα κάθε τεύχους, που δημοσιεύει σύντομες πληροφορίες για τον κόσμο το σύγχρονο με την εποχή του περιοδικού. Καταγράφονται δηλαδή αινίγματα, γρίφοι, συμβουλές, περίεργα συμβάντα, επιστημονικά και εκπαιδευτικά θέ-

ματα, αναδημοσιεύσεις διαφόρων θεμάτων από άλλες εφημερίδες της εποχής, στατιστικά κ.λπ.

Φυτολογία

Περιγράφονται εξωτικά φυτά, τα οποία την εποχή εκείνη ήταν άγνωστα όχι μόνο στα μικρά παιδιά, αλλά και στο ευρύτερο αναγνωστικό κοινό. Το κείμενο πάντοτε συνοδεύεται από σχετικές εικόνες. Σκοπός είναι η γνώση από τους μαθητές των διαφόρων ιδιοτήτων τους, ιδιαίτερα εκείνες που είναι χρήσιμες για την ιατρική επιστήμη.

Όπως διαπιστώνεται η *Εφημερίς των Παίδων* με συνέπεια συνεχίζει μέχρι το τέλος της έκδοσής της να προσφέρει στους αναγνώστες της, ιδιαίτερα στα παιδιά, ποικίλη ύλη (μαζί με το τερπνό να ενώνει και το διδακτικό και το ωφέλιμο), που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους, ανάλογα με την ψυχοσωματική και κατ' επέκταση με την ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη.

Η Μάρθα Καρπόζηλου για την ποικιλία στην ύλη εύστοχα αναφέρει: «*Η ποικιλία στα περιεχόμενα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φύση του περιοδικού και αποτελεί σταθερό και χαρακτηριστικό γνώρισμά του.....Αλλά και στα ελληνικά περιοδικά η ποικιλία ήταν στοιχείο που υπήρχε τόσο στα «ευρωπαϊκά» προεπαναστατικά, όσο και στα πρώτα μετεπαναστατικά περιοδικά που εκδόθηκαν στο ελληνικό κράτος*» (Καρπόζηλου 1991:93).

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος, που η *Εφημερίς των Παίδων* φιλοξένησε στις σελίδες της ποικίλη ύλη, ήταν το γεγονός ότι η εθνική εκπαίδευση της εποχής δεν πρόσφερε επαρκώς εγγύηση στα ελληνόπουλα. Μέχρι το 1881 δεν υπήρχε πρόγραμμα μαθημάτων και συγκεκριμένη διδακτέα ύλη για το Δημοτικό Σχολείο.

Ο εκδότης, σα διανοούμενος της εποχής, αφουγκράζεται σωστά και έχει πλήρη αντίληψη της ελληνικής πραγματικότητας. Προγράμματα, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπήρχαν. Επιθεωρητές για την καθοδήγηση των δασκάλων δεν υπήρχαν. Οι δάσκαλοι ήταν αμόρφωτοι, που, κατά βάση, δεν είχαν καμία σχέση με τα ιδανικά του σύνθετου οικοδομήματος της παιδείας και μόνο για λόγους βιοποριστικούς ακολούθησαν το επάγγελμα του δασκάλου.

Χαρακτηριστική για την ποιότητα των δασκάλων της εποχής εκείνης είναι και η παρακάτω εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας αριθ. 10679 της 24 Οκτωβρίου 1872: « *Επειδή δε τινες εξ υμών εξ απροσεξίας πάντως, διότι δυσωπούμεθα ν' αποδώσωμεν το πράγμα απλώς εις αμάθειαν, γράφοντες και προς αυτό το Υπουργείον, σολοικίζουσιν ασυστόλως, αναρτώντες ασυνδέτως απολύτους ονομαστικάς επί ετεροπροσωπίας π.χ. «Ο υποσημειούμενος, εγκατασταθείς ενταύθα νομίμως, και ούσα έλλειψις εφημερίου, εχειροτονήθην ιερεύς» ή «όπως τα τέκνα των ομογενών, διδασκόμενα την πάτριον γλώσσαν και θρησκείαν, διεγείρηται εις τας τρυφεράς αυτών καρδίας το θρησκευτικόν και εθνικόν αίσθημα»* » (Λέφας 1942: 179).

Συμπερασματικά, με την ποικιλία στην ύλη (τερπνή και ωφέλιμη), το περιοδικό συμπλήρωσε σε μεγάλο βαθμό τις θεωρητικές γνώσεις των μαθητών τόσο της δημοτικής όσό και της μέσης εκπαίδευσης, εφόδιο απαραίτητο για τον συναγωνισμό στα διάφορα επαγγέλματα της εποχής. Οδήγησε στην αληθινή μόρφωση, πρόβαλε τη χαρά της μάθησης και της δημιουργικής σκέψης, έδωσε στα παιδιά τη χαρά της γνωριμίας με τον κόσμο. Με δυο λόγια κατόρθωσε να μάθει τα παιδιά να μιλάνε αντί να ψελλίζουν.

Αφήνοντας τελευταίο το περιοδικό αυτό ο σκοπός μου είναι να σταχυολογήσω από τις σελίδες του ό,τι καλύτερο είχε να προσφέρει στο παιδί την εποχή εκείνη ως προς την ύλη του έχοντας ως συνεργάτες τους σημαντικότερους λόγιους (τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών Ηρακλή Μητσόπουλο, Αθανάσιο Ρουσόπουλο και Φίλιππο Ιωάννου), λογοτέχνες και ποιητές, των οποίων τα ονόματα είχαν μεγάλη απήχηση στο αναγνωστικό κοινό, όπως: Κ. Παλαμάς, Α. Βαλαωρίτης, Αχιλλέας Παράσχος, Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, Α. Λασκαράτος, Α. Κατακουζηνός, Ι. Καρασούτσας, Δ. Καμπούρογλου, Θ. Ορφανίδης, Π. Φέρμπος, Γ. Μαρτινέλης, Γ. Σουρής κ. ά. Επίσης δημοσίευσε και ποιήματα ποιητών οι οποίοι δε βρίσκονταν πλέον στη ζωή, όπως ο Διονύσιος Σολωμός, ο Αλέξανδρος και ο Παναγιώτης Σούτσος .

Για να έχουμε μια σφαιρική αντίληψη του τι ακριβώς συνέβαινε μετά την απελευθέρωση στη νέα Ελλάδα μέχρι το τέλος του 19ου αι. είναι ανάγκη να ανατρέξουμε στα χρόνια εκείνα, ώστε να γνωρίσουμε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορούσε στα προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι το σχολείο λειτουργούσε σύμφωνα με διαφόρους εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και ο «εκπαιδευτικός» (εκτός ορισμένων) ό,τι μάθημα ήθελε παρέδιδε και όσο ήθελε χωρίς να ακολουθεί την ισχύουσα αλληλοδιδακτική μέθοδο και περιοριζόταν, λόγω της ανεπαρκούς μόρφωσής του, στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής.

Σύμφωνα με το νόμο του 1834 (6/18 Φεβρουαρίου 1834) σε συνδυασμό με το διάταγμα της 31-12-1836 έγινε προσπάθεια οργάνωσης της δημοτικής εκπαίδευσης χωρίς βέβαια να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα που το Υπουργείο Παιδείας ήλπιζε. Και τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι το Υπουργείο είχε δυσκολία στο να προσδιορίσει επαρκώς τις ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις νέες προκλήσεις, τις μακροχρόνιες προοπτικές και τις απαιτήσεις της εποχής εκείνης για αναβάθμιση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 1894 οι πρώτοι παιδαγωγοί άρχισαν να κατανοούν τη χρησιμότητα του προγράμματος και με επικεφαλής τον παιδαγωγό Χαρ. Παπαμάρκου καταρτίστηκαν και δημοσιεύτηκαν στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, τα πρώτα άρτια Αναλυτικά Προγράμματα όλων των τύπων των σχολείων (ΦΕΚ 28/21-3-1894 τ. Β΄, 44/9-5-1894 τ. Β΄, 53/24-5-1894 τ. Β΄, 69/22-6-1894 τ. Β΄, 76/12-7-1894 τ. Β΄, 81/26-7-1894 τ. Β΄, 88/12-8-1894 τ. Β΄και 95/1-9-1894 τ. Β΄).Τα προγράμματα αυτά καθορίζουν τη διδασκόμενη ύλη κάθε μαθήματος, ύλη η οποία συμπίπτει με την ύλη των προαναφερομένων περιοδικών, κυρίως όμως με την ύλη της *Εφημερίδος των Παίδων*.

Αναλυτικά κατά μάθημα έχει ως ακολούθως:

- Θρησκευτικά (προσευχές, η ιστορία του Ιωσήφ, κλήση του Αβραάμ, φιλοξενία του Αβραάμ, η δημιουργία του κόσμου, η γέννηση του Ιησού και η προσκύνηση των Μάγων, γεωγραφία της αγίας γης, παραβολές κ. ά.).
- Ελληνικά (λεκτικές ασκήσεις, ανάγνωση, γραφή, γραμματική, ποιήματα).
- Αριθμητική (οι 4 πράξεις των ακεραίων, κλάσματα, απλή μέθοδος των τριών κ. ά.)
- Γεωμετρία (κύβος, ορθογώνια παραλληλεπίπεδα, πυραμίδα κ. ά.).
- Ιστορία (από τα μυθικά χρόνια μέχρι την απελευθέρωση).

- Γεωγραφία (Ελλάδα και άλλα κράτη).
- Φυσική Ιστορία (ορυκτά, φυτά, ζώα, φυλές του ανθρωπίνου γένους).
- Φυσική (βαρύτητα, υδροστατική, θερμότητα κ. ά.).
- Ωδική, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία, Γυμναστική.

Εξετάζοντας την ύλη της Λογοτεχνίας που δημοσίευσαν τα παιδικά περιοδικά του 19ου αι. και κυρίως η *Εφημερίς των Παίδων* - κι αυτό επειδή κυριάρχησε στο συγκεκριμένο αιώνα - παρατηρούμε τα εξής:

Ο εκδότης του περιοδικού γνωρίζοντας το «τέρπειν άμα και διδάσκειν» της ποίησης προσπάθησε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον να φιλοξενήσει ένα μεγάλο αριθμό ποιημάτων στα οποία πρυτανεύει ο διδακτισμός, ο φρονηματισμός καθώς και τα εθνικά, θρησκευτικά και φυσιολατρικά θέματα. Ποιήματα που να αποβλέπουν στην ενίσχυση της πίστης των παιδιών για την πατρίδα, τη θρησκεία και την οικογένεια, σ' αυτό που λέμε «Μεταρσίωση» και μάλιστα στην τόσο δύσκολη μετεπαναστατική περίοδο για το ελληνικό κράτος που προσπαθεί να βρει την ταυτότητά του.

Τα ποιήματα είναι θρησκευτικού περιεχομένου, ποιήματα προσευχές, ποιήματα με θέματα τις γιορτές της χριστιανοσύνης, με θέματα τις εποχές του χρόνου, φυσιολατρικά, ποιήματα με θέμα την οικογένεια, την πατρίδα, συμβουλευτικού περιεχομενου, ποιήματα αφιερωμένα στα παιδιά και σατιρικά.

Όπως προανέφερα οι συνεργάτες του περιοδικού σε θέματα Λογοτεχνίας ήταν πολλοί και αξιόλογοι.

Στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1894 για το Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνονται ποιήματα των ποιητών αυτών και συγκεκριμένα των: Αλέξανδρου Κατακουζηνού, Αχιλλέα Παράσχου, Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή, Παναγιώτη Σούτσου, Αριστοτέλη Βαλαωρίτη, Ιωάννη Καρασούτσα, Αλέξανδρου Σούτσου. Περιλαμβάνονται επίσης ποιητές των οποίων τα ποιήματα δε δημοσιεύθηκαν στην *Εφημερίδα των Παίδων*, όπως ο Άγγελος Βλάχος, ο Γεώργιος Δροσίνης, ο Γεώργιος Ζαλοκώστας, ο Ηλίας Τανταλίδης, ο Δημήτριος Βικέλας, ο Γεώργιος Βιζυηνός, ο Ανδρέας Κάλβος κ. ά. Εντύπωση όμως προκαλεί η απουσία ποιημάτων τεράστιων προσωπικοτήτων της ποίησης, όπως του Διονύσιου Σολωμού, του Κωστή Παλαμά, του Ανδρέα Λασκαράτου.

Η αξιέπαινη αυτή προσπάθεια, που ανέλαβαν οι εκδότες, κέντρισε την προσοχή όσων ασχολούνταν με θέματα αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης - όπως ο Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, ο οποίος διορίσθηκε πρώτος Πάρεδρος επί της Εκπαιδεύσεως, δηλαδή Σύμβουλος του επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου και ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, ο οποίος υπήρξε Τμηματάρχης του ίδιου Υπουργείου - και έτυχε ιδιαίτερης παρακολούθησης και αξιολόγησης με αποτέλεσμα τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα να συμπεριλάβουν στην ύλη των μαθημάτων τους το μεγαλύτερο μέρος της ύλης των περιοδικών.

Σε μια εποχή λοιπόν μεγάλων οικονομικών και κοινωνικών ανακατατάξεων που, όπως ήταν φυσικό, είχαν αντίκτυπο και στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής, αναγκάστηκε το Κράτος να προσανατολίσει σταθερά τη Δημόσια Εκπαίδευση να λειτουργήσει βάσει Αναλυτικών Προγραμμάτων που περιείχαν μαθήματα που ανταποκρίνονταν στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης, ξεφεύγοντας οριστικά και αμετάκλητα από την τροχιά που είχαν χαράξει οι του παρελθόντος νόμοι, διατάγματα και εγκύκλιοι

του Υπουργείου Παιδείας, που παρά τις φιλότιμες προσπάθειες δεν είχε συλλάβει τις ιδιαιτερότητες και τα γενικά παιδευτικά αιτήματα της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να περιοριστεί απλά και μόνο στην περιγραφή γενικών πλαισίων.

Η μεγάλη συμβολή των παιδικών περιοδικών του 19ου αι. βρίσκεται στο γεγονός ότι με την ύλη τους προετοίμασαν τα πρώτα επιστημονικά Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα αποτέλεσαν βασική στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και μέσο εκσυγχρονισμού της λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων. Στόχος, λοιπόν, των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν ήταν η ποσότητα αλλά η ποιότητα της διδακτέας ύλης μέσω της οποίας ορίζονταν οι άξονες νέων κατευθύνσεων και προτεραιοτήτων, οι νέοι συνδυασμοί ιεράρχησης πνευματικών αγαθών, οι τοποθετήσεις σε σύγχρονα προβλήματα, τα οποία δημιουργούνταν από νέους ανταγωνισμούς. Τα νέα αυτά προγράμματα είχαν επίσης ως στόχο (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα) τη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας, η οποία απέβλεπε στην εφαρμογή των σκοπών της αγωγής,. αφού η αγωγή μπορεί να εξυψώσει τα παιδιά ηθικά και πνευματικά. Ειδικότερα, η ποιότητα της ποικίλης ύλης επηρέασε τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να προσδιορίσουν τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινείται και θα αναπτύσσεται η εκπαίδευση. Με λίγα λόγια, το επίπεδο ανάπτυξης και οργάνωσης της εκπαίδευσης εξαρτάται, χωρίς αμφιβολία, σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ύλης, η οποία καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο κάθε μαθήματος. Δεν υπήρχε μέλλον της ελληνικής εκπαίδευσης των χρόνων εκείνων χωρίς τη σύνταξη και την εφαρμογή νέων σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Οι λόγοι, οι οποίοι ανάγκασαν την τότε πολιτική ηγεσία για τη σύνταξη των πρώτων Αναλυτικών Προγραμμάτων επικεντρώνονται:

- Στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχομένων γνώσεων.
- Στον εκσυγχρονισμό του τρόπου διδασκαλίας.
- Στην αύξηση των αναγκών της αγοράς σε προσωπικό με γνώσεις στη χρήση νέων τεχνολογιών, λόγω της μετεξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας.
- Στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων για τη συνέχιση των σπουδών τους στο Γυμνάσιο και σε Πανεπιστημιακές Σχολές με σκοπό την κατάρτιση μελλοντικών στελεχών του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα.
- Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην κατανόηση του ρόλου τους ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Τα νέα δεδομένα καθιστούσαν επιτακτική την ανάγκη, ώστε η πολιτεία να επιχειρήσει μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας για να τολμήσουν το εγχείρημα αυτό ασφαλώς είχαν στραμμένα τα μάτια και στο μέλλον και στο παρελθόν. Θέσπισαν αλλαγές με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, ώστε να διασφαλίσουν το πέρασμα και να παρακολουθούν τις εξελίξεις του αναπτυγμένου κόσμου στα θέματα της εκπαίδευσης.

Η επίδραση της ύλης των περιοδικών στα Αναλυτικά Προγράμματα υπήρξε θετική. Διαδραμάτισε πρωτεύοντα ρόλο στη σύνταξή τους ιδιαίτερα ως πνευματικός και ηθικός χώρος. Υπήρξε ταύτιση σκέψεων και ιδεών μεταξύ των εκδοτών των παιδικών περιοδικών με ανθρώπους, οι οποίοι είχαν την τύχη της παιδείας στα χέρια τους και

επηρέαζαν τις αποφάσεις της τότε πολιτικής ηγεσίας. Η προτροπή των κορυφαίων πνευματικών ανθρώπων που πλαισίωναν την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων βρήκε θετικά ερείσματα, γιατί ο άνθρωπος δεν είναι μόνο ηθικόν ον, είναι και κοινωνικό και πνευματικό ον. Για να αντιμετωπίσουν, λοιπόν, τα παιδιά τη ζωή, όχι μόνο ηθικά αλλά περισσότερο επαγγελματικά, τα προγράμματα έπρεπε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής. Τα παιδιά έπρεπε να αποκτήσουν γνώσεις ωφέλιμες, να σκέπτονται και να προβληματίζονται, να χαράξουν τις πραγματικές τους διαστάσεις, να προσδιορίσουν το μέλλον της ζωής τους από τα πρώτα κρίσιμα χρόνια των σπουδών τους. «*Γιατί αυτήν ακριβώς την ιδιορρυθμία έχει ως κοινωνική λειτουργία η εκπαίδευση: προετοιμάζει τον νέο όχι για «σήμερα» αλλά για «αύριο»*» θα πει εύστοχα, ο σπουδαιότερος παιδαγωγός της νεότερης ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας, ο Ε. Παπανούτσος (Παπανούτσος 1976:227).

«*Η παιδεία είναι ο απαραίτητος μόχθος για την αποκατάσταση της ενότητάς μας. Χωρίς τούτον το μόχθο δεν είναι δυνατό να γίνουμε ποτέ πρόσωπα, θα μείνουμε πάντοτε είδωλα. Χωρίς την παιδεία ο άνθρωπος μένει αγίνωτος. Με την παιδεία φεύγουμε από τη χώρα των φαινομένων και γυρίζουμε στον τόπο των νοημάτων, παραιτιόμαστε από τα πολλά και ξαναρχόμαστε στο ένα εκείνο, όπου θ' αντικρύσουμε την ελευθερία και την ευδαιμονία... Έτσι δημιουργείται με την παιδεία μέσα στον άνθρωπο μια κοινωνία, όπου η κάθε δύναμη δεν μένει αυτοθέλητη αλλά δουλεύει μαζί με τις άλλες για την πραγμάτωση ενός σκοπού. Και ο σκοπός αυτός είναι τόσο αντικειμενικός, όσο και ο σκοπός της πολιτικής κοινωνίας, όπου το κάθε άτομο συμμετείχε με τη δύναμή του και με τον τρόπο του για να δημιουργηθεί μια τάξη πραγμάτων αντικειμενική και ηθική...*» (Θεοδωρακόπουλος 1941: 71,95).

Τελειώνοντας, θα ήθελα να αναρωτηθούμε ποια είναι σήμερα - αν υπάρχουν βέβαια - εκείνα τα περιοδικά που απευθύνονται στα παιδιά και μπορούν να επιδράσουν στην αλλαγή του ενιαίου προγράμματος σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, ώστε να τα οδηγήσουν στην αναζήτηση και την κατάκτηση του υλικού και πνευματικού κόσμου του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Βρεττός, Γ. - Καψάλης, Α. (1997). Αναλυτικό Πρόγραμμα, Αθήνα

Δανασσής-Αφεντάκης Α. (2000). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα

Θεοδωρακόπουλος, Ι. (1941). Εισαγωγή στον Πλάτωνα, τυπογραφείο Παπαδογιάννη, Αθήνα

Καρπόζηλου, Μ. (1987). Ελληνικός νεανικός τύπος (1830-1914), Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα

Καρπόζηλου, Μ. (1991). Τα ελληνικά οικογενειακά φιλολογικά περιοδικά (1847-1900), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Κατσίκη Γκίβαλου, Α. (1999). Το θαυμαστό ταξίδι, Πατάκης, Αθήνα

Κουκουλομμάτης, Δ. (2000). Παιδαγωγικές Ψυχολογικές και Φιλοσοφικές Ανιχνεύσεις σε κείμενα της Λογοτεχνίας, τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα

Λέφας, Χρ. (1942). Ιστορία της Εκπαιδεύσεως, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα

Μιράσγεζη, Μ. (1978). Ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα

Ντελόπουλος, Κ. (1995). Η «παιδική αποθήκη» και ο Δημήτριος Πανταζής, Καστανιώτης, Αθήνα

Παπανούτσος, Ε. (1976). Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, Δωδώνη, Αθήνα

Πάτσιου, Β. (1995). «Η Διάπλασις των Παίδων» 1879-1922, Καστανιώτης, Αθήνα

Πλάτωνος, Πολιτεία Ζ΄ 525 d,c, Ζαχαρόπουλος

Πλάτωνος, Πολιτεία Ζ΄529 a , Ζαχαρόπουλος

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπ/ση, Γρηγόρη, Αθήνα

Σταθάτου Ξ. (2000). Το παιδικό περιοδικό «Εφημερίς των Παίδων» (1868-1893), Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα

Φ.Ε.Κ. 28/21-3-1894 τ. Β΄, 44/9-5-1894 τ. Β΄, 53/24-5-1894 τ. Β΄, 69/22-6-1894 τ. Β΄, 76/12-7-1894 τ. Β΄, 81/26-7-1894 τ. Β΄, 88/12-8-1894 τ. Β΄ και 95/1-9-1894 τ. Β΄

Ο ανασχεδιασμός των σχολικών αύλειων χώρων και η μετατροπή τους σε φιλικά προς το φυσικό περιβάλλον τοπία προάγουν τη διαθεματική διδασκαλία και μάθηση

Θεοδώρα Μποσγανά-Κράουζε, Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Παιδαγωγικών Επιστημών και Διδακτικής της Βιολογίας του Πανεπιστημίου Ντόρτμουντ

Περίληψη

Στην εποχή μας τα περισσότερα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα είναι σύνθετα και εμπλέκουν όλους τους τομείς ενασχόλησης. Η παιδεία καλείται να καταστήσει τα άτομα ικανά να αναγνωρίζουν αυτήν την πολυπλοκότητα και συνθετότητα, ώστε να σκέφτονται σύνθετα και να δίνουν στα προβλήματα λύσεις.

Στην εποχή της προσέγγισης όλο και περισσοτέρων εκπαιδευτικών συστημάτων αναζητούνται προτάσεις και προγράμματα που ενισχύουν τη διαθεματική διδασκαλία.

Η σημερινή εικόνα του κτιριακού (έσω και έξω χώροι) αναγνωρίζεται από παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και ψυχολόγους ως συνυπεύθυνη για εμφάνιση στους μαθητές επιθετικότητας, καταστροφικής μανίας και απόρριψης του σχολείου.

Αντίθετα η συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και κατασκευή δομών μέσα στο σχολικό χώρο φροντίζει για ανάπτυξη στα παιδιά συναισθημάτων αγάπης για το σχολείο μέσα από την αναγνώριση του σχολικού χώρου ως δικού τους χώρου. Ο ανασχεδιασμός αύλειων χώρων και η μετατροπή τους σε φιλικά προς το φυσικό περιβάλλον προαύλια δίνουν απάντηση σε επίκαιρα ερωτήματα, που θέτει η σύγχρονη παιδαγωγική, όπως: μείωση της σχολικής αποτυίας και διαρροής, της επιθετικότητας, της μανίας καταστροφής, ανάπτυξη της ψυχοκινητικής ισορροπίας, της ομαδικότητας, κοινωνική ένταξη, βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης, απάλειη των αντιθέσεων και της διαφορετικότητας, ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, μείωση του καταλωτισμού και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Με την παρουσίαση του μοντέλου επιχειρείται, μέσα από παραδείγματα εφαρμογής του σε Ελλάδα και εξωτερικό, να καταστεί κατανοητή η διαδικασία πραγματοποίησής του.

Ταυτόχρονα θα συνδεθούν οι ανασχεδιασμένοι αύλειοι χώροι με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αξιοποιούν τον σχολικό αύλειο χώρο όχι μόνο σαν χώρο γυμναστικής άσκησης και διαλείμματος αλλά και σαν χώρο δημιουργίας, μαθήματος, ξεκούρασης, εκτόνωσης και άσκησης οικολογικής συμπεριφοράς.

Θα δοθούν δραστηριότητες για τα μαθήματα Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνιολογία, Αισθητική και Φυσική Αγωγή, Φυσικές Επιστήμες, Οικιακή και Πολιτική Οικονομία.

Ας θυμηθούμε για λίγο τα παιδικά μας χρόνια: παίζαμε μέσα και μαζί με τη Φύση. Τη χρησιμοποιούσαμε και την περικλείναμε στα παιγνίδια μας. Σκαρφαλώναμε στα δέντρα και οι χωματένοι δρόμοι με τις γεμάτες με νερό λακκούβες φρόντιζαν για την εκτόνωσή μας και για μια ενδιαφέρουσα μέχρι το σχολείο διαδρομή.

Τι έχουν γίνει στο αναμεταξύ όλοι εκείνοι οι χώροι και ο ελεύθερος χρόνος που περνούσαμε κοντά τους χωρίς να είμαστε υποταγμένοι στην «τακτική» και «κανονισμένη» επίβλεψη των ενηλίκων; Ο ελεύθερος χρόνος και ο χρόνος του παιγνιδιού των περισσοτέρων παιδιών έχει μετατραπεί σε χρόνο «καθήκον», ο κόσμος της απόκτησης βιωματικών εμπειριών σε κόσμο του καταναλωτισμού και οι αργιλλώδεις και χωματένιοι δρόμοι εξαφανίστηκαν κάτω από αλλεπάλληλα στρώματα ασφάλτου.

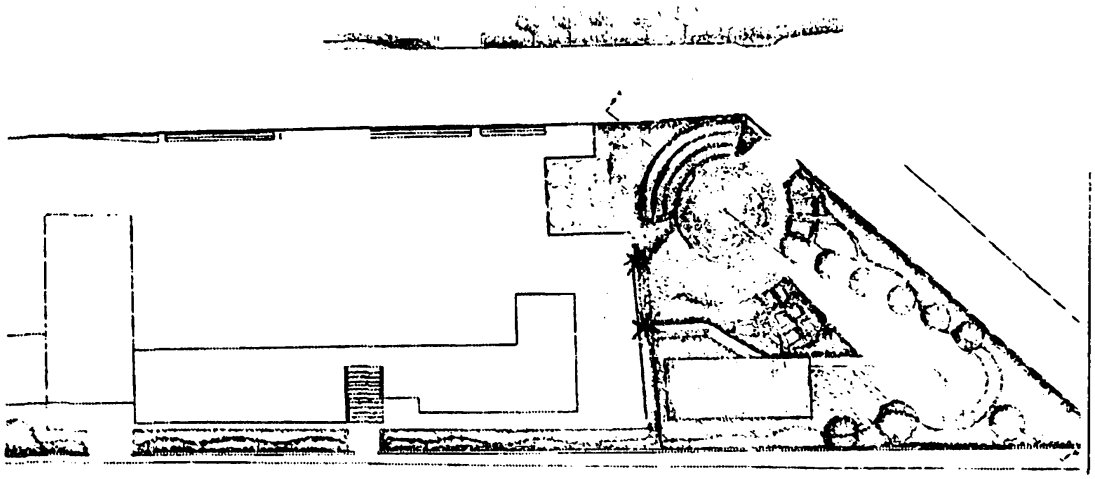
Η αυξημένη προδιάθεση για βία, που παρατηρείται στις μεγάλες πόλεις, αποτελεί μόνο ένα σύμπτωμα. Εκεί όπου ανυψώνονται πυκνά τα κτίρια, εκεί όπου οι άνθρωποι ζουν όλο και πιο στενά μαζί, εκεί όπου την εικόνα των πόλεων προσδιορίζουν το μπετόν και η άσφαλτος (BfLR 1996: 5-8) ξεπηδούν σιγά-σιγά η θλίψη και η δυσαρέσκεια.

Επιθετικότητα και κατάθλιψη είναι χαρακτηριστικά συνήθως των ανθρώπων των πόλεων. Γι' αυτούς αποτελεί σήμερα περισσότερο από ποτέ άλλοτε αναγκαιότητα η επαφή με τη φύση.

Πολλοί χώροι και κύρια για τα παιδιά των αστικών πυκνοδομημένων περιοχών έχουν χαθεί, χώροι στους οποίους μπορούν να μεταθέσουν τις ανάγκες τους για απόκτηση εμπειριών, μπορούν να αφήσουν την ορμή τους για δράση, την φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους ελεύθερη.

Για μας τους ενήλικες μπαίνει σοβαρό καθήκον να εξασφαλίσουμε στα παιδιά μας χώρους δίκαιους, που συνδέονται με τη Φύση και δημιουργούν δυνατότητες απόκτησης εμπειριών με αυτή. Σαν τέτοιοι θα μπορούσαν να αναφερθούν οι σχολικοί αύλειοι χώροι, οι παιδικές χαρές και οι κήποι των σπιτιών.

Ασφάλτινες επιφάνειες ή επιφάνειες με πλάκες, ένα δέντρο, δοχεία απορριμμάτων και πάγκοι (Εικ.1, NUA).



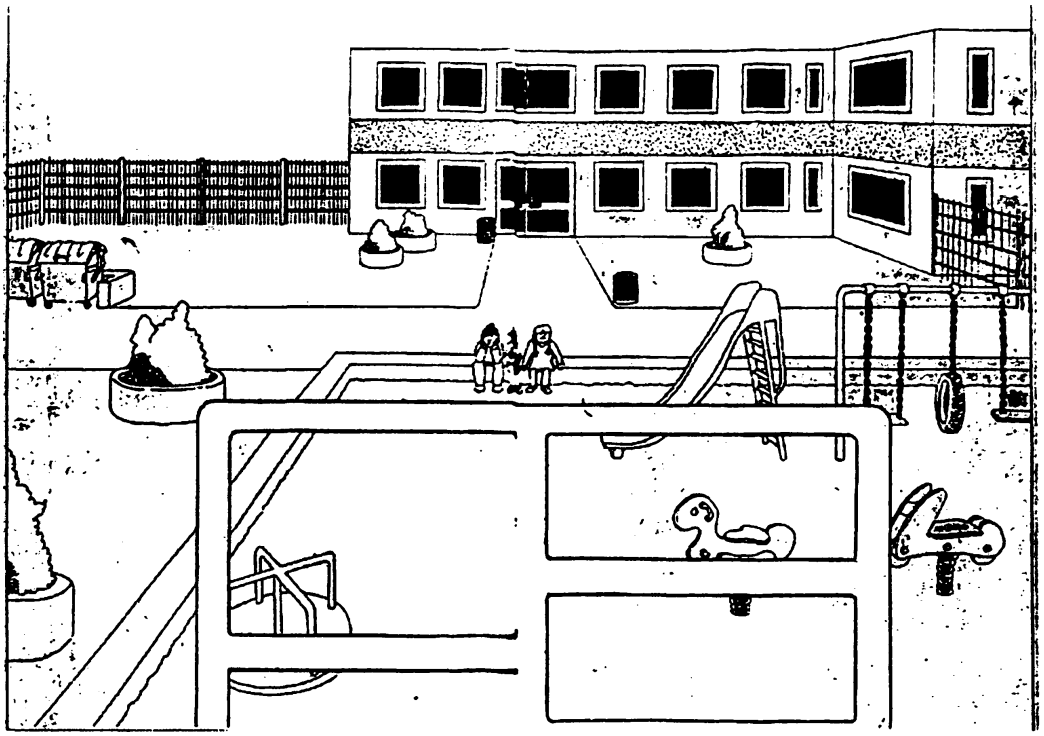
Εικ.1 : Σχηματική παράσταση τυπικού σχολικού αύλειου χώρου

Έτσι εμφανίζονται σχεδόν παντού οι σχολικοί αύλειοι χώροι.

Αυτοί οι χώροι μπορούν να μετατραπούν σε χώρους ζωής και μάθησης, σε χώρους απαλλαγμένους από επιθετικότητα και μέσα από κατάλληλες αλλαγές να προάγουν καλύτερα την κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις (Stadt Essen, Universität-GH Essen und ISSAB 1997:8-11) οι χώροι αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν σαν χώροι διδασκαλίας, εκτόνωσης, μάθησης, παιγνιδιού και κίνησης, επαφής με τη Φύση και ηρεμίας. Αυτό πραγματοποιείται με τον ανασχεδιασμό τους.

Ανασχεδιασμός ή ανάπλαση σχολικών αυλείων χώρων σε κοντινά προς το φυσικό περιβάλλον τοπία είναι η απελευθέρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερων επιφανειών από την άσφαλτο, η εγκατάλειψη των ορθογώνιων, επίπεδων με περιστασιακή φύτευση

(κάποια δεντρα, επιφάνειες με γκαζόν, παρτέρια με λουλούδια) και η αντικατάσταση τους από φυσικά τοπία με την εντατική τους φύτευση και την δημιουργία ανάγλυφου χρησιμοποιώντας φυσικά υλικά (πέτρα, ξύλο, κορμούς δέντρων, άμμο κλπ) επιτυγχάνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη διαμερισματοποίηση του χώρου (Εικ.2, NUA).



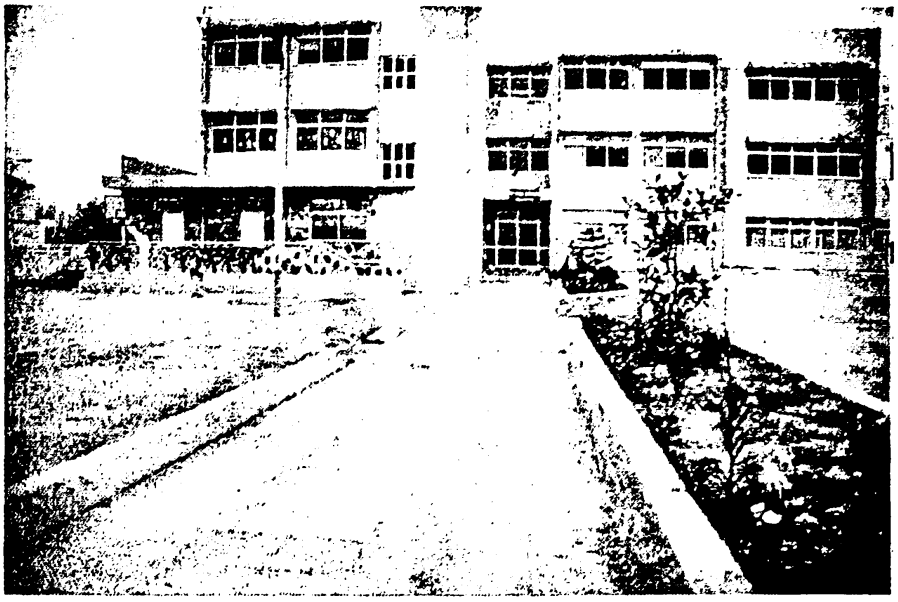
Εικ. 2 : Σχηματική παράσταση φιλικού προς το φυσικό περιβάλλον σχολικού αύλειου χώρου

Με την διαμερισματοποίηση του χώρου καλύπτονται με τον καλύτερο τρόπο οι ανάγκες και απαιτήσεις των χρηστών του (διαφορετικές ανάγκες στον ίδιο χώρο και χρόνο). Ο κατ' αυτόν τον τρόπο κατακερματισμός του «αύλειου τοπίου» επιτρέπει ανετότερα την ιδιοποίησή του από τους μαθητές (ο κάθε ένας συνηθίζει να πηγαίνει στον χώρο του) με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στα διαλείμματα και επομένως να μειώνεται η επιθετικότητα των μαθητών κύρια λόγω της δυνατότητας έκφρασης και έκλυσης της ενέργειας με άλλες δραστηριότητες (NRW 1995: 15).

Οι σχολικοί αύλειοι χώροι στην Ελλάδα σήμερα είναι χώροι ιδιαίτερα αδικημένοι. Ορθογώνιες, επίπεδες ασφάλτινες επιφάνειες με σταθερές κατασκευές απόλυτης επίπεδης διάταξης αχρηστεύουν κάθε δυνατότητα αναζήτησης και αυτοέκφρασης των μαθητών. Παρατάσσονται μόνο ανάμεσα στις κατασκευές που προκαθορίζουν και τη μορφή της κίνησής τους.

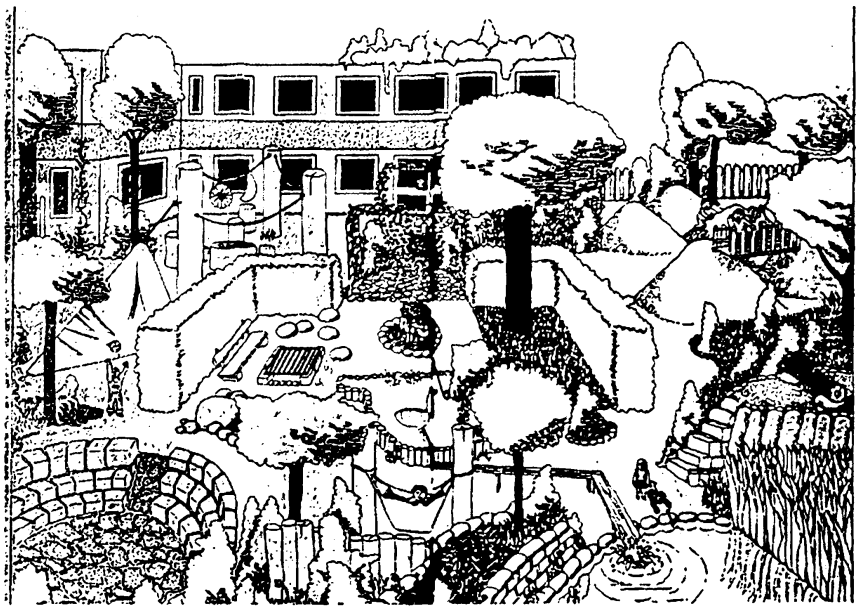
Οι κινητικές όμως εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα σε μικρή ηλικία έχουν καθοριστική σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους αργότερα. Κύρια το μέγεθος του χώρου και ο χρόνος που τους διατίθεται αλλά και το κατά πόσο τα αντικείμενα ή οι κατασκευές μέσα σ' αυτούς τους χώρους τους ενδιαφέρουν αποτελούν τις τρεις βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή τους ανάπτυξη.

Στην Αττική το μέγεθος του οικοπέδου δεν ξεπερνά τα 3 στρέμματα. Η κάλυψή ου κυμαίνεται ανάμεσα στο 40%-70% του συνόλου. Το μεγαλύτερο μέρος του ακάυπτου χώρου «δίνεται» από τους μελετητές σχολικών κτιρίων στα γήπεδα μπάσκετ 13m x 24 = 312m^2 στα δημοτικά και 14 m x 26 = 364m^2 σε γυμνάσια-λύκεια) (ΟΣΚ 997).



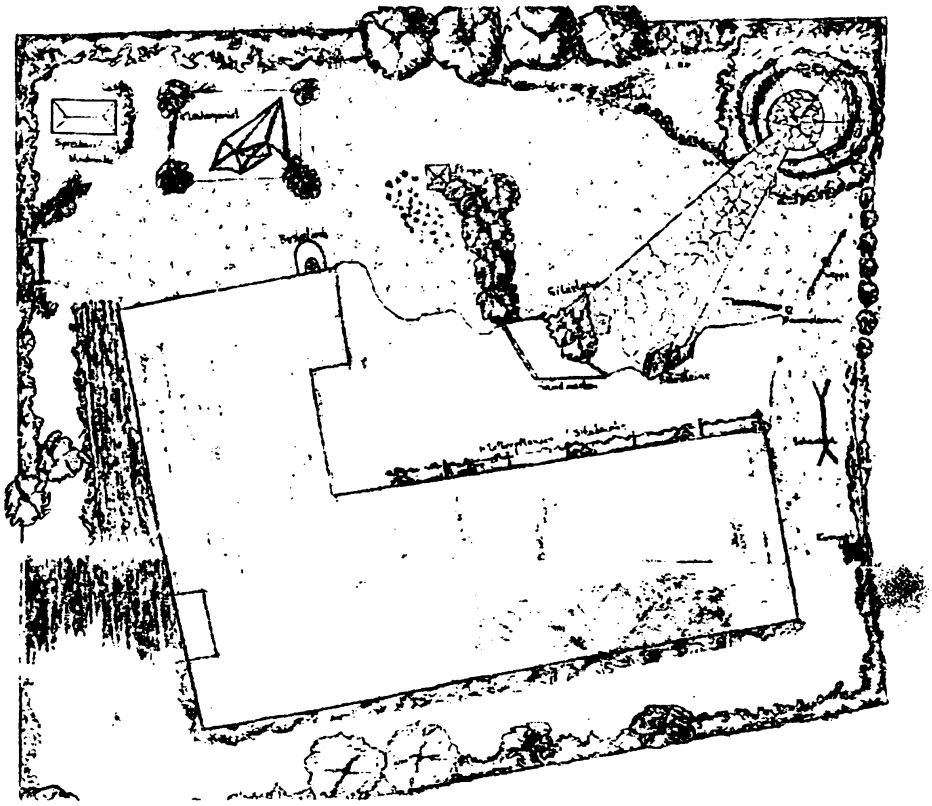
Εικ.3: Νεόκτιστο Δημοτικό Σχολείο στο Μαρούσι (1999)

:την Ελλάδα μια πρώτη απόπειρα για ανασχεδιασμό αυλείου χώρου έχει γίνει, σε ιλοτική εφαρμογή, στο 3° Δημοτικό Σχολείο Λαυρίου (Εικ.4)



Εικ.4: Κάτοψη σχεδίου του αυλείου χώρου του 3^{ου} Δημ. Σχολείου Λαυρίου που προτάθηκε από την εισηγήτρια (Ιούνιος 1998) στον ΟΣΚ, εκπονήθηκε ως σχέδιο από τον Αρχιτέκτονα Τοπίου του Δήμου Πάτρας Β.Μαρούδα και υλοποιήθηκε τροποποιημένο.

και στο Δημοτικό Σχολείο της Γερμανικής Σχολής Αθηνών (Εικ.5).



Εικ.5: Κάτοψη σχεδίου του αυλείου χώρου του Δημ. Σχολείου της Γερμανικής Σχολής Αθήνας, που προτάθηκε και εκπονήθηκε από την εισηγήτρια (Μάϊος 2000) βρίσκεται δε στην φάση της ολοκλήρωσης

Σε ευρωπαϊκές χώρες και κύρια στην Γερμανία εφαρμόζεται από το 1984 το πρόγραμμα αυτό (Strieder 1997:3) έτσι ώστε σήμερα ποσοστό περίπου 50% σχολείων του Βερολίνου και ποσοστό 30% σχολείων της Β. Ρηνανίας-Βεστφαλίας να έχουν συμμετάσχει σ' αυτό.

Επιλεγόμενα στοιχεία στα «ανασχεδιασμένα» σχολεία είναι: ο σχολικός κήπος, καθίσματα ποικίλων μορφών, ανοιχτές αίθουσες διδασκαλίας, δρόμος των «αισθήσεων», ανισόπεδες επιφάνειες και ενδημική βλάστηση, φράχτες, ξερολιθιές, λιμνούλες, πέργκολες και γλυπτά (NRW 1995:10-39). Η επιλογή των στοιχείων καθορίζεται από το ενδιαφέρον των παιδιών, από τον διατιθέμενο χώρο και τα οικονομικά μέσα.

Σαν βασική αρχή στις παρεμβάσεις ανάπλασης αύλειων χώρων θεωρείται η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της κατασκευής. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τις επιθυμίες και ανάγκες τους, να ενεργοποιηθούν μαζί με εκπαιδευτικούς και γονείς σε όλες τις διαδικάσιες υλοποίησης, να οικειοποιηθούν το σχολικό χώρο (παρεμβατική δυνατότητα) αναπτύσσοντας, κύρια οι μικρότεροι μαθητές, αισθήματα ασφάλειας, σιγουριάς, φροντίδας και ικανότητας όπως πρωτοβουλίας, αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας, αυτενέργειας, λήψης αποφάσεων και σύνθετης σκέψης (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995: 25-28).

Η προσανατολισμένη στενά στη μάθηση μέσα στη σχολική τάξη εκπαίδευση δεν έχει μέχρι σήμερα καταφέρει να επιτρέψει την είσοδο του εξωσχολικού κόσμου στο σχολείο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την οργάνωση ενός μαθήματος προσανατολισμένου σε γενικά ενδιαφέροντα ή με τη μετατροπή του σχολείου σε σχολείο της γειτονιάς ή της συνοικίας, που θα λειτουργεί σαν τόπος συνάντησης διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

Μια θαυμάσια ευκαιρία προσφέρει ο ανασχεδιασμός αυλείων χώρων αστικών σχολείων. Στις αστικές περιοχές οι σχολικοί αύλειοι χώροι μπορούν να προσφέρουν τον τόπο συνάντησης κοινωνικών ομάδων της κοντινής περιοχής και για τους μαθητές να λειτουργούν ως χώροι ανάπτυξης της ικανότητας της φροντίδας. Η ιδέα της φροντίδας είναι για το σχολείο καθοδηγητική και ιδέα κλειδί. Μέσα από την φροντίδα των φυτών και των μικρών ζώων οι μαθητές μαθαίνουν να φροντίζουν και να προτατεύουν την προσωπική τους υγεία, τον χώρο τους και τον ίδιο τον άνθρωπο. Απόρέονται έτσι οι βανδαλισμοί στο σχολικό χώρο και μια εικόνα μαρασμού και εγκαάλειψης (Stichmann 1996:4-7).

Πολλοί από τους στόχους του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ 2000: 10-11, 239-251) όπως

- η ανάπτυξη της ικανότητας παρατήρησης με χρήση όλων των αισθήσεων
- η δυνατότητα ταξινόμησης υλικών σωμάτων
- η επισήμανση παραγόντων που επηρεάζουν τις μεταβολές του γύρω φυσικού κόσμου
- η συνειδητοποίηση της αξίας των ζωντανών οργανισμών και του φυσικού περιβάλλοντος με ταυτόχρονη ανάπτυξη σεβασμού και διάθεσης προστασίας του
- η κατανόηση της οργάνωσης και του τρόπου λειτουργίας του περιβάλλοντος
- η ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας
- η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων
- η ικανότητα να σκέφτονται λογικά και να εκφράζουν τις απόψεις τους
- η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης διαφόρων φαινομένων
- η συνειδητοποίηση της ορθολογικής χρήσης του χώρου και
- η απόκτηση τάσεων συμπεριφοράς αγάπης, σεβασμού και εκτίμησης του ανθρώπου και της ζωής

Λαμβάνοντας υπόψη και την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων καθώς και την χρονική αυστηρότητα του ωρολόγιου προγράμματος, την απουσία πράσινης ζώνης μέσα και γύρω από τα σχολεία, αντιλαμβανόμαστε ότι πολλοί από αυτούς (παρατήρηση, ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, η συνειδητοποίηση της αξίας των ζωντανών οργανισμών, η διαθεματικότητα, η ενεργητική μέθοδος, η αλληλεσύνδεση διαφόρων φαινομένων κλπ) δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν.

Αντίθετα με την ύπαρξη και ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα του ανασχεδιασμού του σχολικού αύλειου χώρου πολλοί από αυτούς μπορούν να επιτευχθούν.

Ο ανοιχτός χώρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί όλες τις εποχές του χρόνου για το μάθημα και για σχεδόν όλα τα μαθήματα όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΜΑΘΗΜΑ
Παρατήρηση, μελέτη: έντομα, αράχνες, σαλιγκάρια εκατονταποδαρούσες	Βιολογία
Επισκέπτες λουλουδιών: πεταλούδες	Αντίληψη του χρόνου, Βιολογία
Έλεγχος της απορροφητικότητας του εδάφους - η διαβρωτική δύναμη του νερού Ανάλογα με τον καιρό έλεγχος των διαφορετικών εδαφών	Χημεία, Φυσική, Γεωλογία
Κοντά και μέσα στο νερό-ερευνώντας τον νερόλακκο-οι ποικίλες σχέσεις στον κόσμο των φυτών και των μικρών ζώων	Μελέτη Περιβάλλοντος
Μετρήσεις θερμοκρασίας νερού κλπ - κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων από τις αποκτηθείσες τιμές των μετρήσεων	Φυσικοχημεία, Μαθηματικά
Σχολικός κήπος, εξασφάλιση της λεπτής ισορροπίας στις ευαίσθητες βιοκοινωνίες	Ανάπτυξη αισθήματος φροντίδας
Κάτω από τα δέντρα-Με τις αισθήσεις, με κλειστά ή ανοιχτά μάτια, διάκριση των διαφόρων δέντρων με βάση τον τύπο της ανάπτυξής τους, των φύλλων τους και καρπών τους καθώς και των χαρακτηριστικών δακτυλίων	Όξυνση των αισθήσεων, προσανατολισμός
Προσδιορισμός διαφόρων φυτών, ιστορίες και μύθοι από την παράδοση	Βιολογία, Γλώσσα, Ιστορία
Παραγωγή αποτυπωμάτων από τους κορμούς των δένδρων, ξυλογλυπτική, κολλάζ από τα φύλλα των φυτών	Αισθητική Αγωγή, Βιολογία
Φυτικές βαφές, παραδοσιακή παραγωγή χρωμάτων	Οικιακή Οικονομία, Χημεία, Βιο-λογία
Κατασκευές φωλιών για πουλιά, έντομα	Μαθηματικά, Τεχνικά, Βιολογία
Αργιλλοκατασκευές, φούρνος από πυλό, παραγωγή ψωμιού	Ιστορία, Οικιακή Οικονομία, Βιολογία, Χημεία, Αισθητική Αγωγή
Κατασκευές και η σύνδεσή τους με μαθηματικές έννοιες π.χ. κυκλικός τομέας, είδη γωνιών, ισόπλευρα-ισοσκελή τρίγωνα, μονάδες όγκου και επιφάνειας, κεκλειμένο επίπεδο κλπ	Αισθητική Αγωγή, Μαθηματικά

Σε βιωματικούς χώρους, όπως είναι οι αύλειοι που περιγράφησαν παραπάνω, παρατηρούνται (NRW 1995: 7) βελτίωση των σχέσεων των μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και διάθεσης για δράση. Η δυνατότητα έκφρασης και έκλυσης της ενέργειας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες έχει σαν αποτέλεσμα την εκτόνωση της επιθετικότητας και την οπισθοχώρηση των ατυχημάτων.

Η διατήρηση ενός σχολικού κήπου μπορεί να αποδειχθεί σωτήρια αφού όπως μας λένε ψυχολόγοι και παιδαγωγοί η εργασία στην ελεύθερη φύση ακόμα και στα αποκλείνοντα άτομα προωθεί το χτίσιμο κοινωνικής ένταξης αποδεδειγμένα.

Φαίνεται πάντως ότι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση αυτής της τάσης και στα ελληνικά σχολεία αποτελεί το κτιριακό. Είναι όμως σίγουρο ότι σε πολλές περιπτώσεις με την πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής κοινότητας και με αρωγό τις αρμόδιες υπηρεσίες μπορεί, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, να υλοποιηθεί και μάλιστα σε μεγάλο αριθμό κύρια Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων.

Βιβλιογραφία

Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumorndnung (BfLR), (1996). Nachhaltige Stadtentwicklung, Städtebaulicher Bericht, σελ.5-8

Stadt Essen,Universität-GH Essen und ISSAB, (1997). Wege zu einer ökologischen und kindgerechten Gestaltung,ein Stadtteil macht sich auf den Weg-KATERNBERG, σελ.8-11

Naturschutzzentrum NRW, (1995). Naturnahes Schulgelände, σελ.15

ΟΣΚ: **Διεύθυνση Μελετών, (1997).** Προδιαγραφές κατασκευής αυλείων χώρων

Strieder, P. (1997). Grün macht Schule,in Schulhofgestaltung-Freiraum für die Zukunft, σελ. 3, **Natur.....,** όπως ανωτέρω, εδώ σελ.10-39

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, (1995). Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schulen-Schulen gestalten Umwelt, σελ. 25-28

Stichmann,W., Dalhoff, B. (1996). Shule öffnen, in Unterricht Biologie, Heft September 1996,σελ. 4-7

Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, (2000), σελ. 10-11, 239-251, **Natur....,** όπως ανωτέρω, εδώ σελ.7

Η αξιολόγηση του διαλείμματος - μια άλλη διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος

Χρυσάνθη Σαρίδου, Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο έχουν οργανώσει αναλυτικά προγράμματα που στοχεύουν στη νοητική ανάπτυξη των μαθητών χωρίς να έχουν δείξει ανάλογη προσοχή στη συναισθηματική ανάπτυξη τους. Ταυτόχρονα έχουν κατασκευάσει εργαλεία αξιολόγησης της νοητικής ανάπτυξης με μέτρο μόνο τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Ο ρόλος όμως του σχολείου και οι στόχοι που θέτονται, δεν περιορίζονται μόνο στην στείρα παροχή γνώσεων αλλά και σε αξίες και αρχές οι οποίες εντοπίζονται ως συνιστώσες του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» (hidden curriculum). Μέρος αυτού, εντοπίζεται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Δυστυχώς η έρευνα στα σχολεία, έτεινε να επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα στις διαδικασίες διδασκαλίας – μάθησης στο περιβάλλον της τάξης. Τελευταία υπάρχουν ενδείξεις ότι πολλά μπορούμε να μάθουμε για τα παιδιά από τη μελέτη της συμπεριφοράς τους και τις εμπειρίες τους στο διάλειμμα. Ταυτόχρονα έχει αναγνωριστεί σε μεγάλο βαθμό η θετική & αρνητική συμβολή του στη σχολική πρόοδο.

Με την εισήγησή μου αυτή θέλω να κάνω μια πρώτη αναφορά στην αξιολόγηση, όχι με τη μορφή που έχει σήμερα που αναφέρεται κατά κύριο - αν όχι μοναδικό- λόγο στην πρόκτηση γνώσης, αλλά στον τρόπο που μπορεί να αξιολογηθεί η διαμόρφωση της ταυτότητας «εγώ – άλλοι» των μαθητών που φοιτούν στην Α/θμια Εκπαίδευση.

Α. Στόχοι του σχολείου

Το Σχολείο και ειδικότερα το Δημοτικό Σχολείο, ως φάση της σχολικής ζωής του παιδιού & ως τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να πετύχει ορισμένους στοχους. Το Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει:

- Την αρμονική ανάπτυξη του σώματος & του πνεύματος των παιδιών
- Την προπαρασκευή τους για την καθημερινή ζωή
- Την ικανοποίηση του κοινωνικού παράγοντα
- Την προπαρασκευή τους για την μέση εκπαίδευση

Όπως γνωρίζουμε, οι στόχοι αυτοί αναφέρονται τόσο στο γνωστικό, όσο και το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Το μέσον με το οποίο το σχολείο καλείται να φέρει σε πέρας τους σκοπούς του είναι το παιδαγωγικό πρόγραμμα το οποίο στην ουσία αναφέρεται στο ότι συμβαίνει στα παιδιά στο σχολείο σαν αποτέλεσμα των ενεργειών του δασκάλου και όχι μόνο.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι περιλαμβάνει όλες τις παιδικές εμπειρίες για τις οποίες το σχολείο σαν σύνολο θα έπρεπε να λαμβάνει ευθύνη. Η άμεση διδασκαλία στη σχολική αίθουσα και η παροχή ακαδημαϊκού τύπου γνώσεων είναι ένα μέρος του προγράμματος όπου πραγματοποιείται και το μεγαλύτερο μέρος της αξιολόγησης των παιδιών.

Συνήθως στο σχολείο, αξιολογώντας και βαθμολογώντας την πρόοδο του μαθητή, περιοριζόμαστε μόνο στη γνωστική του περιοχή, αλλά οι γνώσεις που αποκτά το παιδί

κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στα χωρο – χρονικά όρια της τάξης – αίθουσας δεν είναι και οι μοναδικές.

Μια γρήγορη ανασκόπηση των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος θα αποκαλύψει ένα σύνολο στόχων οι οποίοι επιδιώκονται αλλά κατά βάση το αποτέλεσμά τους δεν αποτελεί ποτέ αντικείμενο προς αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μεταξύ άλλων, το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρει:

«Με το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου επιδιώκεται σε ατμόσφαιρα ελευθερίας & προβληματισμού:...

Γ. Η βαθμιαία κοινωνικοποίηση των παιδιών

Ειδικότερα επιδιώκεται να βοηθήσει το μαθητή:

1. *Στην όσο γίνεται βαθύτερη κατανόηση του εαυτού του και της θέσης του μέσα στο κοινωνικό σύνολο.*
2. *Στην όσο γίνεται βαθύτερη κατανόηση & εκτίμηση άλλων προσώπων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές & πολιτιστικές ομάδες με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία.*
3. *Στην απόκτηση γνώσεων, έξεων στάσεων που θα συμβάλλουν στην εξέλιξή του ως πολίτης με ελεύθερο φρόνιμα & συναίσθηση ευθύνης & σεβασμού προς τους δημοκρατικούς θεσμούς της Πολιτείας.*
4. *Στην κατανόηση των συνθηκών & απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων & διαδικασιών, που είναι απαραίτητες για την υγεία και την την ορθή σωματική του ανάπτυξη.*
5. *Στην απόκτηση γνώσεων, έξεων & κανόνων συμπεριφοράς που θα συμβάλλουν στη διατήρηση και τη βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος.*

Θεωρώντας αναγκαία την ύπαρξη της αξιολόγησης όλων των διαστάσεων της εκπαίδευσης, θα προχωρήσω βαθύτερα και θα υποστηρίξω ένθερμα την αναγκαιότητα εναλλακτικής αξιολόγησης με μεθόδους & τακτικές που θα αξιολογούν αξιόπιστα και έγκυρα όχι μόνο την ακαδημαϊκή πρόοδο – όπου βέβαια έχει δοθεί και η μεγαλύτερη βαρύτητα της έρευνας – αλλά και την κοινωνική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών.

Β. Ακαδημαϊκή ή κοινωνική επιτυχία;

Η πραγματικότητα στον ερευνητικό τομέα έχει να παρουσιάσει μια έντονη διαμάχη ανάμεσα στους υποστηρικτές της ιδέας ότι η κύρια προτεραιότητα του σχολείου θα έπρεπε να είναι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτών που πρεσβεύουν ότι κύριο μέλημα του σχολείου θα έπρεπε να είναι μονάχα η προαγωγή της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι υποστηρικτές της τελευταίας άποψης όπως ο Klindovà (1985), υποστήριξε ότι το σπίτι και το σχολείο τείνουν να διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού. Ενώ οι νηπιαγωγοί μπορεί να διδάσκουν κατά την άποψή του πρακτικές ικανότητες, είναι η ζωή στην οικογένεια που προσδίδει στα παιδιά τα χαρακτηριστικά εκείνα της κοινωνικής ανάπτυξης.

Όσο σημαντική και αν είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία, οι υποστηρικτές του κοινωνικού ρόλου του σχολείου υποστηρίζουν πως το σχολείο θα έπρεπε να ήταν υπεύθυνο για να διδάξει στα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες και να ενθαρρύνει την κοινωνική & συναισθηματική μάθηση. Οι Elias & al (1997) υποστηρίζουν ότι ο σκοπός του σχο-

λείου είναι να δημιουργεί ανθρώπους με γνώσεις, υπευθυνότητα και ενδιαφέρον για τους συνανθρώπους. Ισχυρίζονται πως η προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης, δυστυχώς, απουσιάζει από όλες τις ατζέντες των κατά καιρούς εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ταυτόχρονα διαβεβαιώνουν ότι μπορεί να υπάρξουν και ακαδημαϊκού τύπου ωφέλειας με την καλλιέργεια της κοινωνικής & συναισθηματικής μάθησης των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι: «*Όταν το σχολείο ενισχύει συστηματικά τα κοινωνικά & συναισθηματικά επιτεύγματα των παιδιών, τότε τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών αυξάνονται, τα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς μειώνονται και η ποιότητα των συνομήλικων σχέσεων βελτιώνεται*».

Παράλληλα με τη θεωρία αυτή κινείται και η θεωρία του παιδαγωγού Bloom (1977) ο οποίος εισάγει δύο μοντέλα σχολικής επιρροής & κοινωνικοποίησης: την *Λειτουργική επιδίωξη* με την οποία τονίζεται η επιμονή του σχολείου στη μάθηση των σχολικών κανόνων & του αναλυτικού προγράμματος και την *Εκδηλωτική κοινωνικοποίηση* μέσω της οποίας τίθεται προτεραιότητα στην άτυπη μάθηση η οποία ενισχύεται από την κοινωνία & την κουλτούρα των συνομηλίκων. Ίσως να καταστεί δυνατόν, με τον κατάλληλο συνδυασμό των δύο αυτών προτεραιοτήτων, να προαχθεί τόσο η κοινωνική όσο και η ακαδημαϊκή επάρκεια.

Έρευνες στο χώρο αποδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία και η κοινωνική επάρκεια είναι αλληλοεξαρτώμενες μεταβλητές, ότι δηλαδή η ακαδημαϊκή επιτυχία μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική εξέλιξη και αντίθετα (Chen, Rubin & Li, 1997). Τα αποτελέσματα μελετών απέδειξαν επίσης ότι υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ της επιθετικότητας, της εξωτερικευμένης αρνητικής συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι Chen et al ανακάλυψαν ότι τα δημοφιλή παιδιά υπερείχαν των μη δημοφιλών παιδιών στην Κινέζικη γλώσσα και στα Μαθηματικά. Οι ίδιοι ανέφεραν ότι η ομάδα των συνομηλίκων θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης, δρώντας ως κοινωνική διέξοδος βοήθειας.

Παράλληλα ο Coleman (1961) τονίζει πως οι δεσμοί των μαθητών με την ομάδα των συνομηλίκων είναι κρίσιμοι καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής εμπειρίας. Το δείγμα των μαθητών της έρευνας που ζούσαν χωρίς φίλους, ήταν αποσυνδεμένοι και αποξενωμένοι, γεγονός που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, εμπλοκή σε παρανομίες και ύπαρξη προβλημάτων ψυχικής υγείας (Asher et al, 1975).

Παράλληλα κινούνται και οι απόψεις άλλων ερευνητών όπως οι Nelson & Aboud (1985) που τονίζουν ότι οι στενές σχέσεις μεταξύ των παιδιών εξασφαλίζουν μοναδικά οφέλη στην κατεύθυνση της γνωστική τους ανάπτυξης.

Ο πίνακας 1 είναι μια περίληψη επιλεγμένων ερευνών που τεκμηριώνουν το δεσμό μεταξύ των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και της γνωστικής ή ακαδημαϊκής δυναμικότητάς τους. Η ερευνητική πραγματικότητα αφήνει ελάχιστες αμφιβολίες για το ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει τόσο τη γνωστική όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Επιλεγμένες έρευνες που δείχνουν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους συσχετίζεται με υψηλότερες γνωστικές ικανότητες ή καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις

Συγγραφέας Χώρα	n	Ηλικία συμμετεχ.	Μέθοδος μέτρησης των **συνομήλικων σχέσεων ή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων**	Μέθοδος Μέτρησης **της ακαδημαϊκής επίδοσης ή γνωστικής ανάπτυξης**	**Αποτελέσματα**
Doise, Mugny & Perret – Clermont (1975) Ελβετία	60	6 ετών	Ανακατασκευή ενός χωριού Lego με ζευγάρια ή σε ατομικές συνθήκες	Δυνατότητα ανακατασκευής χωριών Lego (Απλές & σύνθετες διαδικασίες)	Τα παιδιά που δούλεψαν μαζί, ήταν ικανά να ολοκληρώσουν ένα έργο που απαιτεί χωρικό συντονισμό ενώ τα παιδιά που δούλεψαν μόνα τους, δεν τα κατάφεραν.
Doise & Mugny (1984) Ελβετία	72	7 – 10 ετών	Ομαδική εκτέλεση παιχνιδιού με 3 τροχαλίες σε συνθήκες «επικοινωνίας» και «μη επικοινωνίας»	Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κινήσουν ένα σημάδι κατά μήκος μιας διαδρομής χρησιμοποιώντας μόνο 3 τροχαλίες (μια για κάθε συμμετέχοντα). Στη συνθήκη της μη επικοινωνίας, οι ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μη μιλούν μεταξύ τους. Στις συνθήκες της επικοινωνίας τους δόθηκε η άδεια να συνομιλούν.	Για τα νεαρότερα παιδιά, η αδυναμία της επικοινωνίας με τους συνομήλικες, συνδέθηκε με μια φτωχότερη απόδοση από αυτή των παιδιών που τους δόθηκε η δυνατότητα επικοινωνίας
Doise & Mugny (1984) Ελβετία	48	7 – 10 ετών	Ατομική ή ομαδική εκτέλεση παιχνιδιού με 3 τροχαλίες	Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κινήσουν ένα σημάδι κατά μήκος μιας διαδρομής χρησιμοποιώντας μόνο 2 τροχαλίες. Στην ατομική συνθήκη, τα παιδιά χρησιμοποίησαν και τις δύο τροχαλίες ενώ στην ομαδική συνθήκη, κάθε ζευγάρι χρησιμοποίησε από μια.	Η επίδοση των παιδιών που λειτούργησαν ως ζευγάρια ήταν σημαντικότερα καλύτερη από την επίδοση στις αντίστοιχες ατομικές συνθήκες.

Συγγραφέας Χώρα	n	Ηλικία συμμετεχ.	Μέθοδος μέτρησης **των συνομήλικων σχέσεων ή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων**	Μέθοδος Μέτρησης **της ακαδημαϊκής επίδοσης ή γνωστικής ανάπτυξης**	**Αποτελέσματα**
Light &Glachan (1985) Ηνωμένο Βασίλειο	30	7 – 8 ετών & 12 – 13 ετών	Αρχικά ατομικές συνθήκες και κατόπιν ατομική ή σε ζευγάρια εξάσκηση	Ηλεκτρονική έκδοση του παιχνιδιού λογικής "mastermind"	Η συνεργασία για λύση προβλημάτων με ζευγάρια, διευκόλυνε σημαντικά τη μετέπειτα ατομική επίδοση στη λύση προβλημάτων
Berndt, Perry & Miller (1988) ΗΠΑ	130	9 & 13 ετών	Οι συμμετέχοντες εργάζονταν με συμμαθητή ή κοντινό φίλο	Διεξαγωγή συζητήσεων σχετικές με ανατιθέμενο έργο ή μελέτη οι οποίες αργότερα εξετάστηκαν.	Σε ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά τη διαδικασία, τα ζευγάρια φίλων είπαν **ότι ασχ**ολήθηκαν **με περ**ισσότερες ακαδημαϊκές & μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες μετά από το πέρας του πειράματος απ' ότι όλοι οι άλλοι συμμαθητές
Taylor & Machida (1994) ΗΠΑ	63	2 –5 ετών	Οι κοινωνικές προτιμήσεις των συνομήλικων & οι αμοιβαίες φιλίες	Ικανότητες μάθησης, αυτοαντίληψη της ικανότητας & παρατήρηση δεξιοτήτων των συνομηλίκων μέσα από παιχνίδι	Τα παιδιά με αμοιβαίες φιλίες στην αρχή της σχολικής χρονιάς έδειξαν καλύτερη συμπεριφορά στην τάξη και μεγαλύτερη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι και στο συνεργατικό παιχνίδι μιμήσεων στο τέλος του χρόνου
Diehl, Lemerise, Caverly Ramsay & Roberts (1998) ΗΠΑ	323	7 & 8 ετών	Μέτρηση κοινωνιομετρικών επιλογών	Μέτρηση αντιλήψεων για το σχολείο	Η σχολική προσαρμογή παρουσίασε θετική συνάφεια με την αποδοχή από τους συνομήλικες και με τον αν τα παιδιά είχαν ή δεν είχαν φίλους.

Γ. Η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών

Έχοντας κατά νου ότι η πρόσκτηση της γνώσης στα πλαίσια του σχολείου πραγματοποιείται σε δύο χώρους δραστηριοτήτων, της σχολικής τάξης & του αύλειου χώρου, είναι σκέψη ταυτόχρονα και προβληματισμός μου ότι κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, έχουμε τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε την κοινωνική πλέον συμπεριφορά των παιδιών και να διαπιστώσουμε τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Δυστυχώς η έρευνα στα σχολεία έτεινε να επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα στις διαδικασίες διδασκαλίας – μάθησης στο περιβάλλον της τάξης. Ακόμα και αν το «κρυμμένο αναλυτικό πρόγραμμα» αποτελεί μια όχι καινούργια έννοια, φαίνεται πως εντονότερα κυριαρχεί και γίνεται αντιληπτό στην αυλή του σχολείου (Ross & Ryan, 1990).

Για ένα παιδί στο σχολείο, όπως αναφέρει ο Smith (1993), ίσως οι πιο σημαντικές και εξέχουσες πλευρές της ευτυχίας να είναι η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομήλικους. Στις σύγχρονες αστικές κοινωνίες, τα σχολεία προσφέρουν ένα σημαντικό φόρουμ αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομήλικων της ίδιας ηλικίας και για περίπου το 25% της τυπικής σχολικής ημέρας τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν μη δομημένες αλληλεπιδράσεις συνομήλικων.

Υπάρχουν δεδομένα στην Αγγλία και σε άλλες χώρες ότι τα παιδιά του δημοτικού, έχουν λιγότερες ευκαιρίες για να συναναστραφούν ελεύθερα με συνομηλίκους εκτός σχολείου και έτσι να αναπτύξουν φιλίες και κοινωνικές δεξιότητες. (Fein, 1981). Αυτές οι σχέσεις κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι σημαντικές, όχι μόνο για την ευδαιμονία του παιδιού αλλά και για την υγιή προσωπικότητα που θα διαμορφώσει ο ενήλικας που τελικά θα γίνει το παιδί.

Απ' όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής, το διάλειμμα στο σχολείο αποτελεί για τους μαθητές ευκαιρία για συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων αλλά και θολή περιοχή για τους ενήλικες. Έχουν γίνει λίγες μελέτες – ελάχιστες θα έλεγα στον ελλαδικό χώρο- που να έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους άμεσα στη συμπεριφορά στα διαλείμματα, αν και υπάρχουν σχετικές μελέτες για την ανάπτυξη της φιλίας, τις κοινωνικές ικανότητες και την κοινωνική επάρκεια, καθώς και τη δημοτικότητα και αποδοχή. Εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, η συμπεριφορά στην αυλή χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ως μέτρο αποτελεσμάτων και όχι ως κάτι ενδιαφέρον αφ' εαυτού.

Μεγάλο πλήθος ερευνητών, κύρια στο χώρο της Ευρώπης και της Αμερικής τόνισαν ότι ο χωρο-χρόνος του διαλείμματος, δίνει τη βασικότερη και ίσως μοναδική δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου (Sluckin, 1981) και για αυτό ίσως θα πρέπει να θεωρηθεί όχι ως χαμένος ή ξεχασμένος χρόνος (Blatchford, 1996) αλλά έντονα παιδαγωγικός (Pellegrini, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν μπορούν να αντλήσουν πλήθος πληροφοριών για τη ζωή των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, για παράδειγμα, μέσα από τα παιχνίδια που παίζονται στον ανοιχτό χώρο της αυλής. Ταυτόχρονα ο χρόνος του διαλείμματος μπορεί να κάνει εμφανείς πιθανές ατομικές διαφορές όπως «απορριφθέντες» & «δημοφιλείς», μαθητές ενώ η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με το θέμα μπορεί να

δώσει σωτήριες λύσεις σχετικά με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου.

Μεταξύ άλλων η καλύτερη περιγραφική ενημέρωση και η καλύτερη κατανόηση της έννοιας και της αξίας των εμπειριών των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα οδηγήσουν:

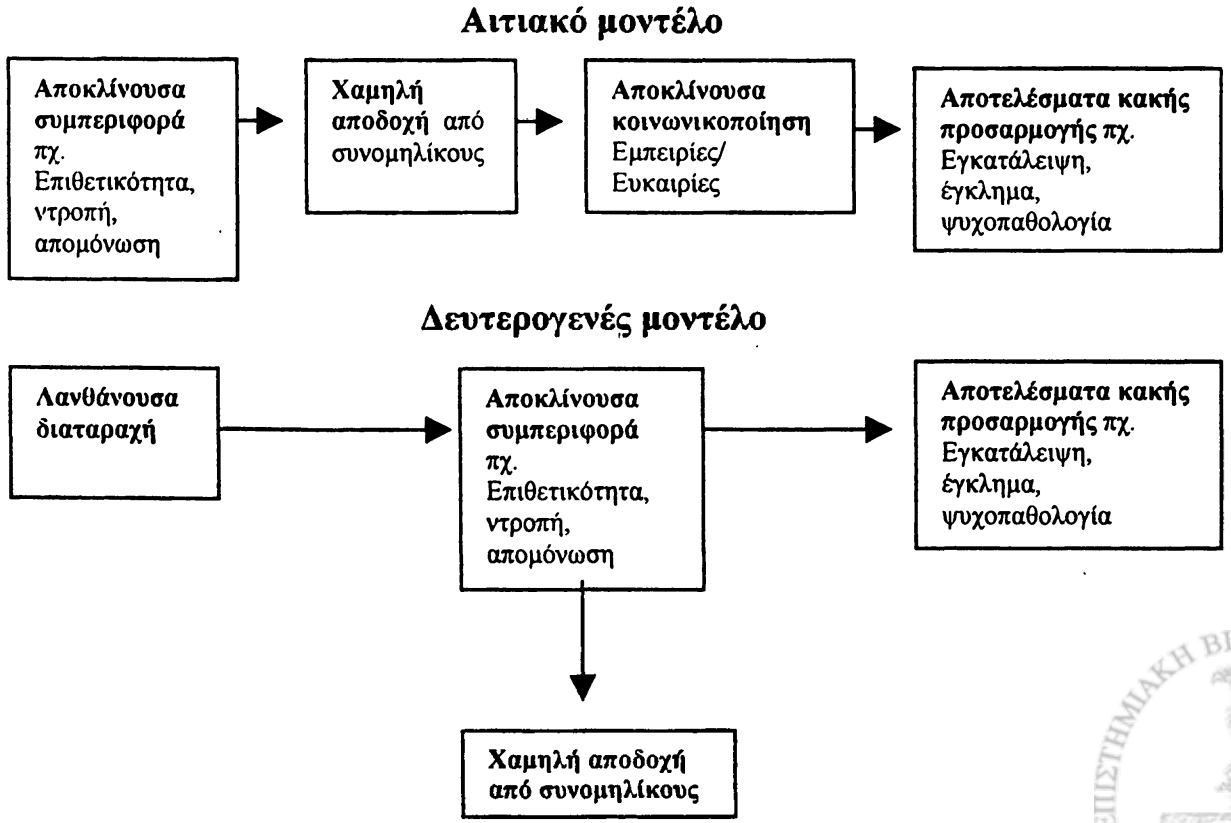
1. Στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση των κοινωνικών επιτευγμάτων των παιδιών μέσα από τις φιλίες τους.

Οι στενές φιλίες ανοίγουν δρόμο όχι μόνο στην αυτοπαραδοχή, στην εμπιστοσύνη, στην επικοινωνία αλλά και στην ανασφάλεια, το φθόνο και τη μνησικακία. Το γεγονός αυτό και μόνο, ότι δηλαδή οι παιδικές φιλίες μπορεί να είναι επιζήμιες, είναι χρήσιμο, προκειμένου να υπογραμμιστεί η σημασία τους.

Τα παιδιά μέσα από τις σχέση τους το ένα με το άλλα, μαθαίνουν όχι μόνο πώς να τα πάνε καλά με τους άλλους, αλλά και πώς να απορρίπτουν τους άλλους («*Δεν μπορείς να παίξεις μαζί μας*»), να τους βάζουν σε καλούπια και να δείχνουν επιθετική ή αντικοινωνική συμπεριφορά.

Τελευταία υπάρχουν μελέτες όπου προσδιορίστηκαν οι μακροχρόνιες συνέπειες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά με τους συνομήλικους στην μετέπειτα προσωπική προσαρμογή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα προτεινόμενα από τον Parker & Asher (1987) μοντέλα που αφορούν τη σχέση μεταξύ προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων και μελλοντικής δυσπροσαρμογής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Μοντέλα κατά Parker & Asher (1987)



Σύμφωνα με το «αιτιακό μοντέλο», οι φτωχές σχέσεις με τους συνομηλίκους οδηγούν απευθείας σε κακή κοινωνική προσαρμογή κι αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά που δεν σχετίζονται ομαλά με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να αποκλειστούν από τις κοινωνικές συνδιαλλαγές με αποτέλεσμα να μην αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Από την άλλη, σύμφωνα με το «δευτερογενές» μοντέλο, η κακή προσαρμογή είναι ήδη παρούσα αλλά σε λανθάνουσα μορφή όταν το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα με τα άλλα παιδιά. Η αδυναμία που παρουσιάζεται στη συσχέτιση με τους συνομηλίκους δεν είναι παρά μια από τις εκδηλώσεις της διαταραχής.

Όποιο από τα δύο μοντέλα κι αν υιοθετηθεί, ένα είναι σίγουρο: Μια προσεκτική μελέτη της κατάστασης από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και τακτικές παρέμβασης για τη μείωση της έκτασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά με τους συνομηλίκους τους.

2. Στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων

Πολύ πρόσφατα υποστηρίχθηκε ότι τα παιχνίδια και η γλώσσα στη σχολική αυλή συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του φύλου η οποία θα πρέπει να ειδωθεί όχι ως κάτι αφηρημένο και πάγιο αλλά με τη μορφή που ανακύπτει από τα σχολικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα η μελέτη της στάσης των παιδιών στον αύλειο χώρο μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση διαφυλικών φαινομένων της ζωής των ενηλίκων μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών

3. Στον εντοπισμό πράξεων βίας, παλικαρισμών & εκφοβισμού

Όλες οι ενδείξεις των ερευνών στο χώρο τόνισαν το γεγονός ότι το διάλειμμα αποτελεί μια από τις πιο ευχάριστες στιγμές της σχολικής ημέρας αν και μια συνεχώς αυξανόμενη μερίδα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών δείχνει να θορυβείται από το ρεύμα της επιθετικότητας που λαμβάνει χώρα μέρα με τη μέρα σε όλο και περισσότερα σχολεία της Ευρώπης και τώρα τελευταία της Ελλάδας. Μια από τις αρνητικές πλευρές του διαλείμματος που πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές τόνισαν, είναι και το πρόβλημα των υβριστικών ονομάτων, του απόκλεισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς αυτό που τελευταία αναφέρεται ως εκφοβισμός (bullying) (Olweus, 1993).

Δ. Μέθοδοι αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών

Υπάρχουν ενδείξεις ότι γίνεται κατανοητό στα σχολεία ότι το διάλειμμα μπορεί να αποτελεί το πλαίσιο για θεμελιώδεις κοινωνικές διαδικασίες που έχουν αξία στην κοινωνική εξέλιξη. Αν και θεωρείται αυτονόητο, στην πραγματικότητα απαιτείται από εμάς τους ενήλικες φαντασία για να κατασκευάσουμε μεθόδους έρευνας που θα δίνουν μια ακριβή & μικροσκοπική οπτική του κοινωνικού κόσμου του παιδιού.

Ένα σχετικό πρόβλημα είναι να εφεύρουμε μεθόδους που θα διερευνήσουν σε βάθος τις εμπειρίες των παιδιών κατά την κοινωνική τους δραστηριότητα. Η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών μπορεί να γίνει με κατάλληλες μεθόδους όπως:

- Από την σκοπιά ενός ενήλικα αρχηγού με ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ή ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
- Από την σκοπιά των συνομήλικων με ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ

- Από την σκοπιά του παιδιού με ΑΥΤΟΑΝΑΛΥΣΗ ή ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΑ
- Από την σκοπιά ενός αντικειμενικού ερευνητή που πραγματοποιεί ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Καμία τεχνική ή μέθοδος βέβαια δεν είναι σε θέση από μόνη της να καλύψει τις απαιτήσεις της αξιολόγησης της κοινωνικής μάθησης του παιδιού. Για να συνθέσουμε μια μεθοδολογία μελέτης των κοινωνικών επιτευγμάτων πρέπει να εξετάσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών τεχνικών και να δούμε πως θα συνδυάσουμε τις τεχνικές με έναν τρόπο που θα διατηρεί τα πλεονεκτήματα ενώ θα ελαχιστοποιεί τα μειονεκτήματα.

Καταλήγοντας μπορούμε να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού είναι ένα σημαντικό και πολυσχιδές εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στην αποτίμηση τόσο όλου του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της εκπαιδευτικής πρακτικής σε επίπεδο σχολείου με γνώμονα την ουσιαστική κατανόηση και βελτίωση της ποιότητας ζωής των εμπλεκομένων μαθητών. Καμία πρακτική δεν μπορεί να είναι αρκετά σημαντική εφόσον στοχεύει στη βελτίωση μόνο της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών καθώς σκοπός του σχολείου είναι μεταξύ άλλων και η ευδαιμονία του νεαρού μαθητή και μελλοντικού πολίτη της χώρας.

Βιβλιογραφία

Asher, S.R. & Parker, R.D. (1975): Influence of sampling & comparison processes on the development of communication effectiveness. Journal of educational psychology, **67**, 64-75

Berndt, T.J., Perry, T.B & Miller, K.E (1988): Friends' & classmates' interactions on academic tasks. Journal of Educational Psychology, **80,** 506-13

Blatchford P. (1996): 'We did more then': Changes in pupils' perceptions of breaktime (recess) from 7 to 16 years. Journal of Research in Childhood Education, **11**, 14 – 24.

Chen, X., Rubin, K. & Li, Z.Y. (1997): Relation between academic achievement & social adjustment: Evidence from Chinese children. Developmental Psychology, **33,** 518-25.

Coleman, J.S. (1961): *The adolescent society.* New York: Free Press of Glencoe.

Diehl, D.S, Lemerise, E.A., Cavarly, S.L., Ramsay, S. &Roberts, J. (1998): Peer relations & school adjustment in ungraded primary children. Journal of Educational Psychology, **90,** 506-15

Doise, W. & Mugny, G. (1984) : *The social development of the intellect.* Oxford: Pergamon

Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A. (1975): Social interaction & the development of cognitive operations. European Journal of Social Psychology, **5,** 367-83.

Elias, M. et al (1997): Promoting social & emotional learning: guidelines for educators. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.

Fein G. (1981): Pretend play in childhood: An interactive review: Child development, **52**, 1095-1118

Klindovà L. (1985): Longitudinal investigation of some indicators of social activity in preschoolers. Psychologia a Patopsychologia Dietata, **20,** 483-96.

Light, P. & Glachan, M (1985): Facilitation of individual problem solving through peer interaction. Educational Psychology, **5,** 217-25.

Nelson, J. & Aboud, F.E. (1985): The resolution of social conflict between friends. Child Development, **56,** 1009–17.

Olweus, D. (1993): Victimization by peers: Antecedents and long term outcomes. Στο K.H. Rubin & J. B. Asendorf (Εκδ.) *Social withdrawal, inhibition & shyness in children.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Parker J.G. & Asher, S.R. (1987): Peer acceptance & later personal adjustment :are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, **102,** 357-89.

Pellegrinni, A. D. (1995): *School recess & playground behaviour: Educational & developmental roles.* Albany, NY: State University of New York Press.

Ross, C. & Ryan, A. (1994): Changing playground society: A whole school approach. Στο **P. Blatchford & S. Sharp** (eds.) *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behaviour.* London: Routledge.

Sluckin, P. K (1981): *Growing up in the playground: The social development of children.* London Routledge & Kegan Paul

Smith, P.K. (1993): *Learning about relationship.* Newbury Park, C.A: Sage Publications.

Taylor, A.R. & Machida, S. (1994): The contribution of parent & peer support to Head Start children early school adjustment. Early Childhood Research Quarterly, **9,** 387-405.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γνώση - «Εγκεφαλικό Ιδιοκατασκεύασμα ή αντανάκλαση της πραγματικότητας;

Μάριος Μιχαηλίδης[176], *Διδάσκων Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής του Πανεπιστημίου Αγωγής Θεσσαλίας*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον της Επιστημολογίας στο να «γονιμοποιήσει» τους προβληματισμούς της Διδακτικής και της τελευταίας στο να στηρίξει τις θέσεις της στην Επιστημολογία. Κυρίαρχο επιστημολογικό ρεύμα σε αυτή τη σύζευξη είναι εκείνο του Εποικοδομισμού, το οποίο ταυτίζει το «πραγματικό» με το «εμπειρικό». Η επίδρασή του στη Διδακτική υποστηρίζει ήδη γνωστές, καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες εστιάζουν στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της συλλογικότητας των μαθητριών/ών στη μαθησιακή τους διαδικασία. Η ανακοίνωση ελέγχει τη βασική επιστημολογική παραδοχή του Εποικοδομισμού σε αντιπαράθεση με εκείνη του Ρεαλισμού καθώς και τις διδακτικές του συνέπειες ως προς τα Περιεχόμενα και τις Μεθόδους της Διδασκαλίας.

Μια σύνθεση των διαφόρων ρευμάτων της Διδακτικής (Blankertz, 1991) θέτει το παρακάτω θεμελιακό ερώτημα: **ΤΙ** και **ΠΩΣ** διδάσκουμε στο Σχολείο; Αναζητά, δηλαδή, απάντηση στην επιλογή των **Περιεχομένων** και **Μεθόδων** της Διδασκαλίας. Σε αυτά τα δυο ζητήματα, ακριβώς, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια εξελισσόμενη «παρέμβαση» της Επιστημολογίας (Steffe & Gale, 1995, Larochelle, 1998, Kron, 1999, Κουζέλης, 1995): στον τομέα των **Περιεχομένων** ασχολείται με τη **φύση της γνώσης**, στον τομέα των **Μεθόδων** με το **χαρακτήρα της μαθησιακής – γνωστικής διαδικασίας**. Από το σύνολο, δε, των ρευμάτων της Επιστημολογίας, αυτό που μάλλον κυριαρχεί στην τρέχουσα συζήτηση περί Διδασκαλίας – Μάθησης, είναι εκείνο του **εποικοδομισμού (κονστρουκτιβισμού – constructivism)**.

Ο **Εποικοδομισμός** προβάλλει ως κυρίαρχη θέση την «κατασκευή» της γνώσης από μέρους του κάθε ανθρώπου - υποκειμένου ή ομάδας ανθρώπων – υποκειμένων (Glaserfeld, 1995a, Gergen, 1995). Η αντίληψη αυτή βασίζεται στον υποκειμενικό χαρακτήρα της γνωστικής διαδικασίας (μάθησης), καθώς η κάθε νοητική «κατασκευή» φέρει τη «σφραγίδα» του «κατασκευαστή» της. Βάσει αυτών, προφανές είναι πως τοσο γενικά, σε ό,τι αφορά στο σύνολο των γνώσεων της ανθρωπότητας, όσο και ειδικά,

176. Ο Μάριος Μιχαηλίδης είναι Δρ. Κοινωνικών Επιστημών του Παν/μίου του Tübingen και υπεύθυνος διεξαγωγής των Πρακτικών Ασκήσεων Γενικής Διδασκαλίας στο Παν/μιο Θεσσαλίας – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

σε ό,τι αφορά στην πρόσκτησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία[177], τίθεται επί τάπητος το ερώτημα της σχέσης μεταξύ των υποκειμενικών «κατασκευών» και της «αντικειμενικής πραγματικότητας» (όπως η τελευταία γίνεται παραδεκτή από τους οπαδούς των κάθε απόχρωσης ρευμάτων του «ρεαλισμού»). Πρόκειται, λοιπόν, περί της γνωστής στη φιλοσοφία σχέσης μεταξύ «υποκειμενικού» και «αντικειμενικού», ή αλλιώς, μεταξύ του «είναι» και της «συνείδησης» (Μαρξ, Λένιν). Ακόμη βαθύτερα, αναβιώνει η παλιά αμφισβήτηση της ίδιας της ύπαρξης μιας «αντικειμενικής πραγματικότητας», μιας, δηλαδή, «καθεαυτής» οντότητας, ανεξάρτητης από το κατά πόσο αυτή γίνεται αντιληπτή από τον άνθρωπο.

Φύση της γνώσης

Εξετάζοντας, λοιπόν, το πρώτο από τα δυο θεμελιακά ζητήματα, εκείνο της φύσης της γνώσης, που σχετίζεται με τα περιεχόμενα της Διδασκαλίας, είμαστε αναγκασμένοι να απαντήσουμε το βασικό ερώτημα περί ύπαρξης ή μη μιας «αντικειμενικής πραγματικότητας», έτσι όπως την ορίσαμε παραπάνω. Γιατί μόνο στη βάση μιας τέτοιας απάντησης μπορεί να ξεκαθαριστεί η σχέση μεταξύ της υποκειμενικής γνωστικής «ιδιοκατασκευής» και της «αντικειμενικά» υπάρχουσας πραγματικότητας.

Η βασική παραδοχή του **Ρεαλισμού** (Papineau, 1996, Μπιτσάκης, 1995, 1999) αναφέρεται στην ύπαρξη οντοτήτων, που πράγματι υπάρχουν, ανεξάρτητα από το εάν και κατά πόσο μπορεί η ανθρώπινη συνείδηση να τις προσεγγίσει. Οι οντότητες αυτές θεωρούνται ως «αντικειμενικές», σε αντίθεση προς τις «υποκειμενικές» αναπαραστάσεις - ή αντανακλάσεις τους στο επίπεδο της ανθρώπινης συνείδησης. Έτσι, η ύπαρξη του «αντικειμενικού» δεν ταυτίζεται με την ύπαρξη του αντίστοιχου «υποκειμενικού», δεν εξαρτάται από αυτήν, θεωρείται μάλιστα ότι κατέχει μια ευρύτερη έκταση από τη δεύτερη, γι' αυτό και αποτελεί πρόκληση προσέγγισης - ανακάλυψης γι' αυτήν.

Η «αντικειμενική πραγματικότητα» κατά το ρεαλισμό αναφέρεται τόσο στο φυσικό και τεχνητό περιβάλλον της ζωής των ανθρώπων, όσο και στις κοινωνικές σχέσεις και τον πολιτισμό, που, συνολικά και συλλογικά έχουμε δημιουργήσει. Όσα από τα παραπάνω στοιχεία είναι ανθρώπινα δημιουργήματα, αποστασιοποιούνται από τους δημιουργούς τους -αντικειμενικοποιούνται ως προς αυτούς- και γίνονται μερικά προσβάσιμα στην ανθρώπινη γνωστική λειτουργία. Οι άνθρωποι, στο βαθμό που δραστηριοποιούνται με στόχο την αλλαγή πλευρών της αντικειμενικής πραγματικότητας (παραγωγική διαδικασία), ή στο βαθμό, που συνειδητά προσπαθούν να τη γνωρίσουν (γνωστική διαδικασία) συνειδητοποιούν την ύπαρξή τους, τη δομή τους, τους όρους ύπαρξης και αλλαγής τους.

Η συνειδητοποίηση -γνώση- αυτή δεν είναι πάντα μια αυτόματη, «εφ' άπαξ» ή ευθύγραμμη διαδικασία. Αντίθετα, απαιτεί επίπονη, συνειδητή προσπάθεια, «αποκαλύπτει» πολλές φορές επί μέρους, αποσπασματικές πτυχές του όλου, περιέχει ένα μίγμα από σωστές αλλά και λαθεμένες «αναγνώσεις» - ερμηνείες του «αντικειμενικού», πολλές αντιφάσεις, ακόμη και πισωγυρίσματα. Τελικά, όμως, στο διάβα των

177. Η όρος «πρόσκτηση» της γνώσης δεσμεύει το συγγραφέα και είναι σαφώς ασύμβατος με την αντίληψη του κονστρουκτιβισμού περί «κατασκευής».

αιώνων, η ανθρώπινη γνώση μιας από τους ανθρώπους συνεχώς επηρεαζόμενης – εξελισσόμενης πραγματικότητας διατρέχει μια συνολικά ανοδική πορεία, και μάλιστα, αυξανόμενης επιτάχυνσης: σήμερα γνωρίζουμε απείρως περισσότερα από όσα γνωρίζαμε 100 χρόνια πριν.

Η μαρξιστική θέση περί «αντανάκλασης» της αντικειμενικής πραγματικότητας στην ανθρώπινη συνείδηση («υποκειμενικό»), αναφέρεται, κατά τη γνώμη μας, σε αυτήν ακριβώς τη διαδικασία. Η λογική του μαρξισμού δεν είναι εκείνη μιας μηχανιστικής, αυτόματης διαδικασίας, που στην προκείμενη περίπτωση θα παρέπεμπε στη λειτουργία του καθρέφτη, αλλά μιας ανθρώπινης, συνειδητής, σκόπιμης δραστηριότητας, η οποία «εν τέλει» μεταβάλλει την πραγματικότητα γνωρίζοντάς την, ή ακόμη, τη γνωρίζει για να την αλλάξει. Η υιοθέτηση του όρου της «αντανάκλασης» από το συγγραφέα ανταποκρίνεται σε αυτήν ακριβώς την ερμηνεία και εκφράζει την υπεράσπιση μιας ιστορικής έννοιας απέναντι σε μια επιφανειακή, κατά τη γνώμη μας, αντιμετώπιση.

Στον αντίποδα αυτών των θέσεων τοποθετούνται οι -κατά το μαρξισμό- «ιδεαλιστικές» αντιλήψεις περί μη ύπαρξης μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, όπως αυτή ορίστηκε, αλλά μιας υποκειμενικής - «εγκεφαλικής» οντότητας στη θέση της, η οποία αποτελεί «κατάσκευασμα» της ανθρώπινης συνείδησης και παίρνει, κατ΄ ανάγκην- τα χαρακτηριστικά της τελευταίας. Η υπεράσπιση, όμως, μιας ακραίας -συνεπούς- θέσης περί ύπαρξης «κατά το δοκούν πραγματικοτήτων» έρχεται εύκολα σε σύγκρουση με καθημερινές περιστάσεις της ζωής (πυρκαγιά, ατύχημα κλπ), αλλά και με την εξέλιξη των Επιστημών, η οποία γίνεται εύκολα αντιληπτή (Ιατρική, Φυσική κλπ). Έτσι, δύσκολα οπαδοί ενός τέτοιου, άκρατου υποκειμενισμού θα δέχονταν να συνεδριάσουν σε άμεση εγγύτητα με τον πυρηνικό αντιδραστήρα του Τσερνομπίλ, ή θα παρέβλεπαν εύκολα τις προειδοποιήσεις των καρδιολόγων τους σχετικά με την κατάσταση των στεφανιαίων αρτηριών τους και τα επίπεδα της χοληστερίνης στο αίμα τους!

Με τον ίσως απλουστευτικό χαρακτήρα των παραπάνω παραδειγμάτων, σκοπεύουμε έτσι ακριβώς να δείξουμε ότι μια τέτοια κοσμοθεώρηση δε θα είχε τη δυνατότητα καμιάς συνεπούς - συνεκτικής ισχύος, ακόμη και στην άμεση καθημερινότητα των εμπνευστών της. Η «οπισθοχώρηση» λοιπόν, σε αυτό το σημείο έγκειται στο ότι δεν αρνούνται την ύπαρξη μιας «ντε φάκτο» - «αντικειμενικής» πραγματικότητας, αλλά τη δυνατότητα της ανθρώπινης συνείδησης να τη γνωρίσει (Glaserfeld, 1995a, 1995b). Άρα, υποστηρίζουν, σαφώς και σχηματίζουμε «εικόνες» και ερμηνείες για φυσικά ή κοινωνικά «πράγματα», είμαστε, όμως εν γνώσει ότι αυτές οι «εικόνες» και ερμηνείες είναι προσωπικά μας, υποκειμενικά κατασκευάσματα βάσει των προσωπικών μας εμπειριών, για τα οποία ποτέ δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι έχουν έτσι ακριβώς «έξω από εμάς».

Κατ' αυτούς, η συνεχής εναλλαγή επιστημονικών «παραδειγμάτων», μοντέλων και θεωριών είναι μια ατράνταχτη απόδειξη της ανθρώπινης αδυναμίας να γνωρίσει με αντικειμενική πιστότητα την «αντικειμενική πραγματικότητα». Έτσι, λοιπόν, παραιτούνται από την αναζήτηση του «αντικειμενικά πραγματικού» και στρέφονται εξ ολοκλήρου στη συζήτηση των υποκειμενικών τους «ιδιοκατασκευών». Οι κατασκευές αυ-

τές είναι ή ατομικές (κατά το ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό - Glaserfeld, 1995a) ή συλλογικές - κοινωνικές (κατά τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό - Burr, 1995).

Το ρεύμα του Εποικοδομισμού - κονστρουκτιβισμού-, ιδιαίτερα ισχυρό στις μέρες μας, ανήκει σε αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση, χαρακτηρίζοντας κάθε ανθρώπινη γνώση ως «κατασκευή». Επειδή, όμως, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τόσο οι ανάγκες εξυπηρέτησης της καθημερινότητας, όσο και της εφαρμογής των συνεχώς αναπτυσσόμενων Επιστημών προβάλλουν την απαίτηση για ακρίβεια- πιστότητα, οι οπαδοί του εποικοδομισμού καταφεύγουν στην έννοια της «βιωσιμότητας». Μια γνώση - «κατασκευή», λοιπόν, είναι παραδεκτή, στο βαθμό που είναι βιώσιμη - εφαρμόσιμη - viable- (Glasefeld, 1995a, 1995b) και μόνο για τη διάρκεια αυτής της βιωσιμότητας. Με το πραγματιστικό αυτό κριτήριο προσπαθούν να ανταποκριθούν στην αναγκαιότητα της Πράξης αλλά και να απαντήσουν στην επιταγχυνόμενη αναίρεση προηγουμένων επιστημονικών αντιλήψεων - «γνώσεων» - από σύγχρονες εναλλακτικές τους θεωρήσεις.

Θεωρούμε ότι το τελευταίο ζήτημα, εκείνο της ανασκευής μιας σειράς ακόμη και θεμελιακών αντιλήψεων προς όφελος νέων, καινοτόμων απόψεων, είναι πράγματι σοβαρό στον τομέα και των θεωρητικών, αλλά και των εφαρμοσμένων αναζητήσεων. Όμως, όπως ήδη αναφέραμε, η πορεία προς τη «ρεαλιστικού τύπου» γνώση της πραγματικότητας είναι επίπονη και αντιφατική. Καθώς «η φύση αγαπά να κρύβεται» (Ηράκλειτος), και γι' αυτό το λόγο «χρειαζόμαστε την επιστήμη, ώστε να διεισδύουμε στη βαθύτερη ουσία των φαινομένων» (Μαρξ), πολλές φορές η «γνώση» μας είναι ανεπαρκής ή εντελώς λαθεμένη («ψευδογνώση»). Άρα, η εναλλαγή μοντέλων και θεωριών εμπεριέχει και αυτή τη διάσταση, χωρίς, όμως, και να μπορούμε να υποστηρίξουμε άνευ όρων και την αλήθεια του κάθε φορά «νέου», βάσει μόνο του χρόνου εμφάνισής του! Άλλωστε, η γνωστική ικανότητα της ανθρωπότητας σε έναν τομέα συμβαδίζει και εξαρτάται από το γενικό επίπεδο ανάπτυξης των συνολικών γνώσεων στα επίπεδα της Θεωρίας και Τεχνολογίας ή, αλλιώς, από το γενικό επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας. Για παράδειγμα, οι γνώσεις μας στη Γεωγραφία και Ιατρική αναπτύχθηκαν αλματωδώς σε ποσότητα και ποιότητα βάσει της ανακάλυψης και χρήσης «επαναστατικών» τεχνικών μέσων και διαδικασιών.

Επίσης, το ζήτημα της «βιωσιμότητας» των γνώσεων, το οποίο χρησιμοποιούν ως έστω χρονικά περιορισμένο κριτήριο πιστότητας οι εποικοδομιστές, μας προτρέπει να αναγνωρίσουμε κάποια, τουλάχιστον, στοιχεία αντιστοίχισής τους με την αντικειμενική πραγματικότητα. Έτσι, μπορεί να μην είμαστε ακόμη ικανοποιημένοι με τα μοντέλα μας περί μικρόκοσμου στη Φυσική, ή με τις γνώσεις μας περί της εγκεφαλικής λειτουργίας, είμαστε όμως βέβαιοι για κάποιες βασικές συνέπειες της ραδιενέργειας ή του εγκεφαλικού επεισοδίου. Άρα, κάτι το «αντικειμενικό», έστω και σπερματικά, πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει στη δομή μιας «βιώσιμης» γνώσης, εφ' όσον αυτή είναι βιώσιμη, το οποίο θα μπορεί να συμπεριληφθεί στην πιθανή επόμενη θεώρηση του ζητήματος. **Για το ρεαλισμό, υπέρτατο κριτήριο αλήθειας είναι η Πράξη**.

Σε επίπεδο επιλογής των όρων δε θα είχαμε κανένα πρόβλημα αρχής να αρνηθούμε εκείνον της κατασκευής γνωστικών - νοητικών μοντέλων, το οποίο χειρίζεται ο εποικοδομισμός. Ίσα-ίσα, ταιριάζει ιδιαίτερα και με τις στρουκτουραλιστικές τοποθε-

τήσεις περί γνωστικών δομών της γνωστικής ψυχολογίας. Εάν οι «κατασκευές» αυτές ελέγχονται με βάση την αντικειμενική πραγματικότητα, τότε συμφωνούμε. Διαφωνούμε με τη θεώρησή τους ως «εγκεφαλικών ιδιοσκευασματάτων», των οποίων η αντιστοίχιση με την αντικειμενική πραγματικότητα δεν αποτελεί καν θέμα.

Τέλος, αξίζει να διασαφηνίσουμε ένα ζήτημα σε σχέση με τον επιστημονικό πλουραλισμό. Εάν η γνώση είναι η αντανάκλαση της αντικειμενικής πραγματικότητας (ρεαλισμός), τότε για κάθε ζήτημα αληθής – ορθή θα είναι μια και μόνο θέση, που θα εξάγεται από τον έλεγχο πολλών εναλλακτικών υποθέσεων, μετά από πείραμα ή παρατήρηση (άρα στην πράξη). Εάν η γνώση είναι ατομική ή συλλογική κατασκευή (κονστρουκτιβισμός), τότε μπορούν να γίνουν αποδεκτές περισσότερες της μιας «αλήθειες», όπου τα εισαγωγικά υποδηλώνουν το αβέβαιο του χαρακτηρισμού τους. Η παραπάνω θέση του ρεαλισμού, σε συνδυασμό με την αμφισβητούμενη εφαρμογή των ιδεών του Μαρξισμού στο κοινωνικό πεδίο, μπορεί να οδηγήσει σε ερμηνείες του τύπου «ο ρεαλισμός απαγορεύει την αντίθετη άποψη κλπ.» Αντίθετα, πιστεύουμε ότι ο μεγαλύτερος δυνατός πλουραλισμός είναι η καλύτερη εγγύηση για μια κατά το δυνατό σφαιρική και σε βάθος διερεύνηση των πτυχών της πραγματικότητας, στις οποίες αναφέρεται η ανταλλαγή των ιδεών. Άρα: πλουραλισμός των ιδεών σε αντιπαράθεση με τον πλουραλισμό των «αληθειών».

Ανακεφαλαιώνοντας την αντιπαράθεση των δυο επιστημολογικών «Σχολών» ως προς τη φύση της γνώσης, υπενθυμίζουμε ότι ο ρεαλισμός προβάλλει ως θεμελιακή του παραδοχή την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, «έξω» και ανεξάρτητης από την ανθρώπινη συνείδηση, η οποία όμως μπορεί να γίνει αντικείμενο της τελευταίας, άρα γνωστή από τον άνθρωπο, μέσα από μια επίπονη και εν πολλοίς αντιφατική, εξελικτική διαδικασία. **Γνώση**, λοιπόν, **κατά το ρεαλισμό είναι η συνειδητοποίηση αυτού που υπάρχει έξω από την ανθρώπινη συνείδηση**. Αντίθετα, ο εποικοδομισμός, μη θεωρώντας ασφαλή τη διαδικασία γνώσης μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, τονίζει τον υποκειμενικό χαρακτήρα και την περιορισμένη βιωσιμότητα των ανθρώπινων γνώσεων. **Γνώση κατά τον εποικοδομισμό είναι η υποκειμενική κατασκευή μοντέλων της ανθρώπινης εμπειρίας**.

Παιδαγωγικές - Διδακτικές εφαρμογές

Από **παιδαγωγική** άποψη έχει κατά τη γνώμη μας ιδιαίτερη σημασία η συνειδητοποίηση από μέρους του νέου ανθρώπου της ύπαρξης μιας πραγματικότητας στη φύση και στην κοινωνία, την οποία μπορεί και πρέπει να γνωρίσει, ώστε να βελτιώσει τη δική του θέση, αλλά και τη θέση των άλλων στα πλαίσιά τους (ρεαλισμός). Η εποικοδομιστική άποψη εμπεριέχει, κατά την άποψή μας, ένα πνεύμα αυθαιρεσίας και σχετικοποίησης, το οποίο μπορεί εύκολα να κατανοηθεί ως η «ιδεολογία» του «anything goes». Η συζήτηση για φλέγοντα ζητήματα, ιδιαίτερα κοινωνικής υφής, μπορεί να επικεντρωθεί στο «πώς τα βλέπει ο καθένας» και όχι στο «πώς είναι».

Βέβαια, η υποκειμενική πρόσληψη των όσων συμβαίνουν έχει μεγάλη σημασία, αυτή όμως, ως άμεση εμπειρία, δεν επαρκεί για όλα τα ζητήματα, καθώς πολλά συμβαίνουν «κάτω από την επιφάνεια» ή έχουν δυσδιάκριτες για πολλούς ανθρώπους επιπτώσεις. Ακόμη, και το «πώς τα βλέπει ο καθένας» έχει μια αντικειμενική υπόστα-

ση για τον άλλο, ο οποίος τα παρατηρεί ή και τα υφίσταται (βλέπε οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα σχολικής προσαρμογής κλπ.). Συμπερασματικά, κατά την άποψή μας είναι απαραίτητη η επιστημονική γνώση των αντικειμενικών όρων λειτουργίας του φυσικού και κοινωνικού «κόσμου», για ορθολογικό προσανατολισμό και λειτουργία των δρώντων υποκειμένων, στη βάση ενός αδιαπραγμάτευτου πλουραλισμού των ιδεών. Αντίθετα, στο εποικοδομιστικό «φόντο» μπορεί να είναι ευκολότερος ένας απόπροσανατολισμός ή μια απραξία, όλα στο όνομα του πλουραλισμού των «αληθειών».

Από **διδακτική** άποψη προβάλλεται η ανάγκη της απάντησης των δυο κορυφαίων προβλημάτων της Διδασκαλίας, που αναφέρθηκαν στην αρχή αυτής της ανακοίνωσης: της επιλογής των **Περιεχομένων** και των **Μεθόδων** της Διδασκαλίας.

Ως προς τα **Περιεχόμενα** της Διδασκαλίας, η συνεπής εφαρμογή των απόψεων του εποικοδομισμού θα επέφερε σοβαρές δυσκολίες στην επιλογή ακόμη και των αξόνων του Αναλυτικού Προγράμματος, που θα τύχαιναν μιας καθολικής αποδοχής στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Συστήματος, καθώς θα επικρατούσε μια αβεβαιότητα σχετικά με την εγκυρότητα των γνώσεων, καθώς και στην επιλογή των ακαδημαϊκά και παιδαγωγικά σημαντικότερων. Εκεί ανάγει ο Terhart (1999) μια διάσταση της συζήτησης περί πρόταξης των στρατηγικών –μεθόδων- μάθησης αντί των περιεχομένων στο Σχολείο, χωρίς καμία διάθεση υποβάθμισης της ανάγκης του «να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε» (στρατηγικές μάθησης).

Κατά την άποψή μας, δεν είναι ούτε ακαδημαϊκά ούτε παιδαγωγικά σωστή η αντιπαράθεση των μεν με τις δε. Σαφώς, στα πλαίσια ενός κατακλυσμού γνωστικών αντικειμένων και λεπτομερειών προέχει η εκμάθηση δομών και βασικών στοιχείων, η οποία, σε συνδυασμό με την εκμάθηση μεθόδων εργασίας (στρατηγικών μάθησης) μπορεί να εξασφαλίσει μια Παιδεία του σήμερα. Αυτό όμως δε σημαίνει την απόρριψη εκμάθησης «νευραλγικών» θεμάτων, τα οποία μπορούν να κάνουν δυνατό τον άμεσο προσανατολισμό και δράση των ανθρώπων στη ζωή τους.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι και τα γνωστικά πεδία εκείνα, τα οποία έχουν «παραχθεί» στη βάση κοινωνικών συμβάσεων, όπως η Γλώσσα ή οι βασικές παραδοχές των Μαθηματικών, αποκτούν έναν αντικειμενικό χαρακτήρα απέναντι στο συγκεκριμένο μαθητή/μαθήτρια. Επίσης, η ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να αφορά στην ανίχνευση της οπτικής γωνίας του συγγραφέα, και αυτή, όσο δύσκολα ανιχνεύσιμη και να είναι, δεν μπορεί να συγχέεται με το «ό,τι κι όπως το βλέπει ο καθένας», δηλαδή με τον υποκειμενισμό του αναλυτή/της αναλύτριας.

Η «παρέμβαση» του κονστρουκτιβισμού στη Διδακτική εκδηλώνεται, κατά την άποψή μας, κύρια στο πεδία των Μεθόδων Διδασκαλίας (Στρατηγικών Μάθησης). Οι οπαδοί του (Glaserfeld, 1995b, Bauersfeld, 1995) τονίζουν τη διδακτική σπουδαιότητα, που έχουν η ανάπτυξη της Αυτενέργειας των μαθητριών/ών (Active Learning), της Ανακαλυπτικής – Διερευνητικής Μάθησης (Discovery Learning), της Εμπειρικής – Βιωματικής Μάθησης – Μάθησης μέσω Πλάνων Δράσης (Projects – Learning by doing), της Συνεργατικής Μάθησης (Cooperative Learning). Το αποτέλεσμα των παραπάνω μεθοδικών-διδακτικών προσεγγίσεων είναι, κατά τους κονστρουκτιβιστές, η από μέρους των υποκειμένων της μάθησης αυτόνομη κατασκευή της γνώσης, την οποία θεωρούν αποτελεσματικότερη και πιο επιθυμητή από την πρόσκτησή της με

διάλεξη ή στενή καθοδήγηση των διδασκομένων από τους διδάσκοντες, δηλαδή με μεταφορά «έτοιμων γνωστικών πακέτων». Αναζητούν, μάλιστα, θεωρητική στήριξη των απόψεών τους στο έργο του Piaget (1948) και του Vygotsky (1978).

Εμείς δεν έχουμε καμία αντίρρηση στην έμφαση των παραπάνω διδακτικών αντιλήψεων, καθώς υποστηρίζουμε ανεπιφύλακτα τη μεγάλη γενική παιδαγωγική και ειδικότερη διδακτική τους σημασία. Όμως, δεν κατανοούμε γιατί η ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητριών/ών δεν μπορεί να συνδυαστεί με τη μάθησή τους με την έννοια του ρεαλισμού, δηλαδή με την ανακάλυψη πτυχών της αντικειμενικής πραγματικότητας. Μπορεί να είναι μια από μέρους τους κατασκευή νοητικών – γνωστικών σχημάτων, που αντιστοιχούν ή τουλάχιστον προσεγγίζουν σε πτυχές της αντικειμενικής πραγματικότητας.

Εδώ, μάλιστα, γεννιέται ένα ακόμη ερώτημα: τι ανακαλύπτουν οι μαθήτριες/ές στο Σχολείο, τι είδους γνωστικές κατασκευές επιτελούν; Μήπως η γνώση αυτή είναι άγνωστη έως τότε στην κοινωνία; Μήπως οι εποικοδομιστές, λοιπόν, θεωρούν πως το Σχολείο είναι θεσμός παραγωγής και όχι μετάδοσης της γνώσης; Κατά την άποψή μας, νέα (ακαδημαϊκή)[178] γνώση δεν παράγεται στην εκπαίδευση, αλλά στην έρευνα και την παραγωγή. Άρα η μάθηση στο Σχολείο, σαφώς μέσω των παραπάνω αναφερθέντων, πρωτοπόρων μεθόδων, δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο, παρά μια ανακατασκευή (reconstruction) γνωστικών σχημάτων, που έχουν αρχικά κατασκευαστεί εκτός Σχολείου. Με αυτή την τοποθέτηση δεν έρχεται αναγκαστικά σε σύγκρουση η αντίληψη της Μάθησης ως «Πρόσκτησης» - «Aneignung» της Γνώσης στα πλαίσια της «Δραστηριότητας» - «Tätigkeit» του ανθρώπου (Leontjew, 1973, 1987) .

Επιπρόσθετα, δεν είναι εύκολα κατανοητό το γιατί οι Piaget και Vygotsky αποτελούν προδρόμους του εποικοδομισμού, καθώς, κατά τη γνώμη μας, το έργο τους δε χαρακτηρίζεται από την αναίρεση του αντικειμενικού στην ύπαρξη και την προσέγγισή του.

Ανακεφαλαιωτικά, λοιπόν, επισημαίνουμε πως οι οπαδοί του εποικοδομισμού σωστά επιμένουν υπέρ των διδακτικών εκείνων μεθόδων, που αναπτύσσουν το μέγιστο δυνατό την πρωτοβουλίας των μαθητριών /ών, και ιδιαίτερα σε συλλογική βάση, πλην όμως, αυτό δε στοιχειοθετεί από μόνο του την κατά τη δική τους αντίληψη υποκειμενική φύση της γνώσης και παράκαμψη της πιστότητάς της βάσει της αντικειμενικής πραγματικότητας. Η δε κατασκευή της γνώσης εκ μέρους των μαθητριών /ών, που υποστηρίζουν, είναι ουσιαστικά μια **ανα-κατασκευή στο** δικό τους **υποκειμενικό-προσωπικό επίπεδο** εκείνων των γνώσεων, που έχουν κατασκευαστεί και πιστοποιηθεί για την εγκυρότητά τους εκτός Σχολείου και έχουν επιλεγεί από τον ίδιο το θεσμό του Σχολείου ως αντικείμενα μάθησης. Έτσι, ο όρος πρόσκτηση της γνώσης αποκτά μια ενεργητική, δυναμική, υποκειμενοκεντρική χροιά, με την οποία συμφωνούμε όλοι.

Βάσει των παραπάνω, συμφωνούμε με τον Terhart (1999) όταν διαπιστώνει πως η παρέμβαση του εποικοδομισμού στη Διδακτική δεν έφερε τίποτε το καινούργιο στη Διδακτική Θεωρία, αλλά υποστήριξε –καθόλου ασήμαντο αυτό- ήδη γνωστές διδακτικές προτάσεις από μια νέα οπτική γωνία.

---

178. Σε αντιπαράθεση με την παιδαγωγική γνώση, η οποία μπορεί και πρέπει να παράγεται στο πεδίο της παιδαγωγικής Πράξης.

Βιβλιογραφία

Bauersfeld, H. (1995). *The Structuring of the Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice.* In: Steffe, L.P. & Gale, J. (eds). (1995). *Constructivism in Education.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Blankertz, H. (1991). *Theorien und Modelle der Didaktik.* 13 Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism.* Routledge.

Gergen, K.J. (1995). *Social Construction and the Educational Process.* In: Steffe, L.P. & Gale, J. (eds). (1995). *Constructivism in Education.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Glaserfeld, E. v. (1995b). *A Constructivist Approach to Teaching.* In: Steffe, L.P. & Gale, J. (eds). (1995). *Constructivism in Education.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Glaserfeld, E. v. et al. (1995a). *Einführung in den Konstruktivismus.* 2 Auflage. München, Zürich: Piper.

Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen.* UTB für Wissenschaft.

Κουζέλης, Γ. (1995). *Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιστημών της Αγωγής.* Στο: **Ματσαγγούρας, Η.** *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση.* Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.

Λένιν, Β.Ι. *Υλισμός και εμπειριοκριτικισμός. Κριτικά σημειώματα για μια αντιδραστική φιλοσοφία.* Άπαντα, 5η έκδοση, τομ. 18ος.

Λένιν, Β.Ι. *Φιλοσοφικά τετράδια.* Άπαντα, 5η έκδοση, τομ. 29ος.

Larochelle, M. et al. (eds.). (1998). *Constructivism and Education.* Cambridge University Press.

Leontjew, A. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen.* Fischer TB, Athenäum.

Leontjew, A. (1987). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit.* 3.Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Marx - Engels, *Ausgewählte Werke (CD aus MEW).* Digitale Bibliothek.

Μπιτσάκης, Ε. (1995). *Το Αειθαλές Δέντρο Της Γνώσεως.* Αθήνα: Στάχυ.

Μπιτσάκης, Ε. (1999). *Ο Νέος Επιστημονικός Ρεαλισμός.* Αθήνα: Gutenberg.

Papineau, D. (ed.) (1996). *The Philosophy of Science.* Oxford Readings in Philosophy. Oxford University Press.

Piaget, J. (1948). *Psychologie der Intelligenz.* Frankfurt/M-Stuttgart.

Steffe, L.P. & Gale, J. (eds). (1995). *Constructivism in Education.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Terhart, E. (1999). *Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?* In: *Zeitschrift der Pädagogik,* Heft 5/99, S. 629-647.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited By: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Η υπολογισιοκρατική θεώρηση του νου στο πλαίσιο των γνωσιακών επιστημών: το πρόβλημα της αναπαράστασης

Μαρία Πουρνάρη, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η *υπολογισιοκρατική θεώρηση του νου* υιοθετεί την ιδέα ότι η υπολογιστική διεργασία είναι αιτιακή διεργασία που διέπεται από κανόνες και εμπλέκει δομημένες αναπαραστάσεις. Ο υπολογισμός εννοείται ως επεξεργασία πληροφοριών, χειρισμός συμβόλων, και με αυτήν την έννοια επεξεργασία αναπαραστάσεων. Η υπολογιστική διεργασία παρουσιάζεται εξ ορισμού ως μία συστηματική σχέση ανάμεσα σε αναπαραστάσεις. Επομένως η έννοια της αναπαράστασης ενυπάρχει στην ιδέα του υπολογισμού. Αν και δεν είναι ευλογοφανές ότι όλες οι νοητικές διεργασίες είναι υπολογιστικές, σύμφωνα με το κυρίαρχο γνωσιακό υπόδειγμα, οι διεργασίες της σκέψης, τουλάχιστον, θεωρούνται ότι είναι υπολογιστικές. Αυτό που δεν εξηγεί η υπολογιστική θεωρία για το νου είναι τι κάνει κάτι να είναι αναπαράσταση. Στο παρόν κείμενο προηγείται μία ανάλυση της έννοιας της αναπαράστασης και υποστηρίζεται ότι η *υπολογισιοκρατική θεώρηση του νου* εκλαμβάνει τη σημασία της νοητικής αναπαράστασης ως δεδομένη..

Δεν χρειάζεται να υιοθετήσει κανείς την ακραία οντολογική παραδοχή ότι ο ανθρώπινος νους είναι κατ' ουσίαν έναν υπολογιστής, για να εκτιμήσει τη χρησιμότητα της προσομοίωσης του ανθρώπινου νου από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η οποία μας υποδεικνύει πώς μια μηχανική συσκευή μπορεί να αποθηκεύει και να επεξεργάζεται αναπαραστάσεις. Δεσπόζουσα παραδοχή των, κατά τα άλλα, διακριτών προσεγγίσεων των κλάδων της γνωσιακής επιστήμης (cognitive science), όπως η ψυχολογία, η τεχνητή νοημοσύνη, η νευροεπιστήμη, η γλωσσολογία, η ανθρωπολογία, καθώς και η φιλοσοφία, είναι η θεώρηση της νοημοσύνης με όρους *υπολογιστικών διεργασιών* του νου, οι οποίες επιτελούνται πάνω σε *αναπαραστατικές δομές*.

Παρά το ότι η θεωρία αυτή έχει δεχθεί κριτικές που αμφισβητούν την επάρκειά της να εξηγήσει τις κύριες νοητικές καταστάσεις και διεργασίες, γίνεται αποδεκτή, από θεωρητικής και πειραματικής σκοπιάς, ως η πλέον επιτυχής προσέγγιση και παραμένει μέχρι σήμερα δεσπόζουσα στο πλαίσιο των γνωσιακών επιστημών. Μέρος της επιτυχίας της οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί μια τριπλή αναλογία ανάμεσα στον νου, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Η πρώτη αναλογία προέρχεται από την προσομοίωση του ανθρώπινου νου από ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πρόκειται για τη θεώρηση του προγράμματος ενός υπολογιστή ως δομών δεδομένων και αλγορίθμων, ανάλογων με τις νοητικές αναπαραστάσεις και τις υπολογιστικές διεργασίες της σκέψης. Μια άλλη αναλογία, αυτή που προτάθηκε από τη συνδεσιοκρατία (connectionism), υποδεικνύει δομική αναλογία των νευρώνων, των συνάψεών τους, καθώς και των νευρωνικών διεγέρσεων του εγκεφάλου με την παράλληλα κατανεμημένη επεξεργασία αναπαραστάσεων του υπολογιστικού δικτύου.

1. Η έννοια της αναπαράστασης

Ποια είναι όμως η φύση της αναπαράστασης; Ποια είδη πραγμάτων μπορεί να είναι αναπαραστάσεις και ποια η φύση των αντικειμένων της αναπαράστασης; Εννοώντας απλουστευτικά την αναπαράσταση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι κάτι που αναπαριστά κάτι άλλο ή τον εαυτό του. Επομένως με την έκφραση "το Χ αναπαριστά το Ψ" γίνεται φανερό ότι η αναπαράσταση είναι μια σχέση ανάμεσα σε δύο πράγματα.

Εδώ θα μας απασχολήσουν περιπτώσεις αναπαραστάσεων στην ανθρώπινη σκέψη και γλώσσα, καθώς και στις δομές δεδομένων του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Πώς γίνεται να χρησιμοποιούμε έναν αριθμό, μια εικόνα, μια λέξη ή μια πρόταση για να αναπαραστήσουμε μια φυσική ιδιότητα, ένα φυσικό αντικείμενο, μια κατάσταση πραγμάτων, ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή νοητικές καταστάσεις, όπως αισθήματα, διαθέσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις; Εφόσον μάλιστα η ανυπαρξία μιας φανταστικής οντότητας δεν μας εμποδίζει να την αναπαραστήσουμε νοητικά, πώς γίνεται να αναπαριστούμε ακόμη και ανύπαρκτα πράγματα, όπως ο μέγιστος πρώτος αριθμός; Με δύο λόγια πώς μπορούμε να σκεπτόμαστε και να μιλούμε για κάτι; Υπάρχουν μορφές αναπαράστασης που είναι πιο θεμελιώδεις από άλλες; Για παράδειγμα, μπορούμε να εξηγήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αναπαριστά με όρους αναπαραστατικών ικανοτήτων του νου ή χρειάζεται να εξηγήσουμε τις ίδιες τις νοητικές αναπαραστάσεις με όρους της γλώσσας;

1.1. Εικονική αναπαράσταση

Ο τρόπος με τον οποίο οι εικόνες αναπαριστούν φαίνεται να είναι διαισθητικά πιο κατανοητός από κάθε άλλη μορφή αναπαράστασης. Σε αυτήν την περίπτωση η απάντηση στο ερώτημα, πώς ένα συγκεκριμένο είδος αναπαράστασης κατορθώνει να αναπαριστά, είναι ότι η εικόνα αναπαριστά τα πράγματα διά της ομοιότητάς της με τα πράγματα αυτά: το Χ αναπαριστά το Ψ εξαιτίας της μεταξύ τους ομοιότητας. Τι θα σήμαινε όμως ότι η εικονική αναπαράσταση εξαρτάται από την ομοιότητα ανάμεσα στο Χ και στο Ψ, ανάμεσα στην εικόνα και σε αυτό που αυτή αναπαριστά; Θα σήμαινε ότι η σχέση ομοιότητας ανάμεσα στο Χ και στο Ψ είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη ώστε το Χ να αναπαριστά το Ψ. Σε αυτήν την περίπτωση η θεωρία *της εικονικής αναπαράστασης διά της ομοιότητας (resemblance theory of pictorial representation)*, όπως έχει ονομασθεί, θα έπρεπε να μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να εξηγηθούν άλλες μορφές αναπαράστασης με όρους εικονικότητας.

Ο ισχυρισμός ότι η ομοιότητα είναι ικανή συνθήκη για την εικονική αναπαράσταση, θα ισοδυναμούσε με το ακόλουθο:

"εάν το Χ μοιάζει με το Ψ, τότε το Χ αναπαριστά εικονικά το Ψ".

Υπάρχουν ωστόσο σημαντικά προβλήματα εξαιτίας των οποίων αυτό δεν μπορεί να γίνει δεκτό. Πρώτον, εξαιτίας της ασάφειας που χαρακτηρίζει τον όρο ομοιότητα, κάθετι μπορεί να μοιάζει με κάτι άλλο στη βάση, απλώς και μόνον, ενός κοινού χαρακτηριστικού τους. Αλλά ακόμη κι αν περιορίζαμε την εν λόγω ασάφεια με την αναδιατύπωση "εάν το Χ μοιάζει με το Ψ *από μίαν άποψη*, τότε το Χ αναπαριστά το Ψ", το πρόβλημα δεν θα λυνόταν. Διότι είναι προφανές ότι η μερική ομοιότητα ανάμεσα σε δύο πράγματα δεν αρκεί για τη δυνατότητα αναπαράστασης του ενός από το άλλο. Δεν

χρειάζεται: βέβαια να σχολιάσουμε το τετριμμένο της αλήθειας, και συνεπώς την κυκλικότητα του ορισμού της έννοιας της αναπαράστασης, εάν ορίζαμε την ομοιότητα ως τη σχέση κατά την οποία "το Χ μοιάζει με το Ψ", από την άποψη των χαρακτηριστικών που ενδεχομένως κάνουν το Χ *να αναπαριστά* το Ψ". Το δεύτερο πρόβλημα που ανακύπτει στη χρήση της έννοιας της ομοιότητας συνδέεται με το χαρακτηριστικό της ως συμμετρικής σχέσης, δηλαδή ότι "αν το Χ μοιάζει με το Ψ, τότε και το Ψ μοιάζει με το Χ". Η συμμετρία της ομοιότητας όμως ως ικανής συνθήκης για την αναπαράσταση μας υποχρεώνει να θεωρούμε κάθε πράγμα αναπαράσταση της αναπαράστασής του.

Παρά το γεγονός ότι η ομοιότητα δεν είναι ικανή συνθήκη για την εικονική αναπαράσταση, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι αναγκαία συνθήκη:

"εάν το Χ αναπαριστά εικονικά το Ψ, τότε το Χ μοιάζει με το Ψ".

Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν φαίνεται να ισχύει, τουλάχιστον συγκριτικά. Η καρικατούρα κάποιου θα μπορούσε να του μοιάζει πολύ λιγότερο από όσο η φωτογραφία κάποιου άλλου. Συνεπώς, ακόμη και όταν μία εικόνα πράγματι μοιάζει με αυτό που αναπαριστά, θα πρέπει να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες ώστε η ομοιότητα που υπεισέρχεται να κάνει δυνατή την αναπαράσταση. Ότι η ομοιότητα μπορεί να είναι αναγκαία συνθήκη της εικονικής αναπαράστασης δεν καθιστά αληθή την ιδέα ότι η ομοιότητα μπορεί να εξηγήσει πάρα πολλά πράγματα για το πώς οι εικόνες αναπαριστούν. Αυτό που ίσως θα βοηθούσε να πάρουμε υπόψη μας είναι ότι οι εικόνες συχνά δεν μιλούν από μόνες τους, χρειάζονται ερμηνεία. Βλέπουμε τις εικόνες στο φως κάποιων παραδοχών, στο πλαίσιο εντός του οποίου εμείς τις ερμηνεύουμε. Οι εικόνες δεν είναι από μόνες τους ερμηνείες. Και υπ' αυτήν την έννοια η εικονική θεωρία της αναπαράστασης διά της ομοιότητας δεν μας εξηγεί τη φύση της αναπαράστασης.

Αλλά ακόμη και αν είχαμε μία ικανοποιητική θεωρία εικονικής αναπαράστασης δεν θα ήταν δυνατό να εξηγήσουμε όλες τις άλλες μορφές αναπαράστασης μέσω αυτής. Ο λόγος που υποτείνει σ' έναν τέτοιο αρνητικό ισχυρισμό είναι ότι εάν οι εικόνες χρειάζονται ερμηνεία, τότε δεν βοηθάει να πούμε ότι η ερμηνεία αυτή πρέπει να είναι μία άλλη εικόνα, εφόσον αυτή θα χρειαζόταν επίσης ερμηνεία. Ωστόσο η επίγνωση των ορίων της εικονικής αναπαράστασης μάς παρέχει χρήσιμα στοιχεία για τη φύση της αναπαράστασης γενικώς. Δηλαδή, αυτό που σίγουρα οι εικονικές αναπαραστάσεις δεν μπορούν να κάνουν είναι να αναπαραστήσουν ορισμένα είδη σχέσεων ανάμεσα σε γλωσσικές εκφράσεις, όπως εάν...τότε, είτε...είτε, και όχι. Με άλλα λόγια, υπάρχουν πράγματα που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν παρά μόνο μέσω της γλώσσας.

1.2. Γλωσσική αναπαράσταση

Πώς όμως οι λέξεις και οι προτάσεις αναπαριστούν τα πράγματα; Μια εξήγηση της γλωσσικής αναπαράστασης που έχει επιχειρηθεί επιστρατεύει την έννοιας *της σύμβασης*. Όταν οι ομιλητές μιας γλώσσας συνάπτουν μια σύμβαση ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούν σημαίνουν τα ίδια πράγματα για όλους και συμφωνούν σε αυτό, τότε επι-

τυγχάνουν την επικοινωνία.[179] Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να αποσαφηνίσουμε πώς ορίζεται η σύμβαση. Εάν ορίσουμε τη σύμβαση ως "μία σύμβαση να χρησιμοποιούμε μια λέξη να αναπαριστά κάτι", τότε είναι δύσκολο να δούμε πώς η σύμβαση εξηγεί την αναπαράσταση, εφόσον η έννοια της σύμβασης εξηγείται μέσω της έννοιας της αναπαράστασης.

Ανάλογες δυσκολίες αντιμετωπίζει η εννόηση της γλωσσικής αναπαράστασης μέσω της σύνδεσης των λέξεων με *τις ιδέες*, τις οποίες οι ομιλητές προτίθενται να εκφράσουν, θεωρώντας τις λέξεις ως "αισθητά σημεία ιδεών"[180] και τις ιδέες ως εικόνες στον νου, ως *νοητικές εικόνες (mental images)*. Η εξήγηση της γλωσσικής αναπαράστασης μέσω *της θεωρίας των ιδεών ως νοητικών εικόνων (mental image theory of ideas)* επιχειρείται είτε με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζεται μια σύμβαση κάποιου είδους, η οποία κάνει δυνατή τη σύνδεση μιας συγκεκριμένης λέξης με την ιδέα που έχει κάποιος στον νου του, είτε με βάση μια ψυχολογική ερμηνεία του συνειρμού λέξεων και ιδεών τις οποίες οι λέξεις αναπαριστούν. Σε συνάρτηση με τα παραδοσιακά προβλήματα που συνοδεύουν τη θεωρία των ιδεών ως νοητικών εικόνων,[181] εδώ ανακύπτει το εξής ερώτημα: η νοητική εικόνα είναι εικόνα ενός συγκεκριμένου πράγματος ή εικόνα της γενικής κατηγορίας στην οποία αυτό ανήκει; Στη δεύτερη περίπτωση είναι δύσκολο να φαντασθούμε με τι θα μπορούσε να μοιάσει η εικόνα μιας γενικής έννοιας.[182] Ούτως ή άλλως υπάρχουν γλωσσικές εκφράσεις, όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω, που δεν συνείρονται με νοητικές εικόνες. Επομένως η γλωσσική αναπαράσταση δεν μπορεί να ορισθεί με τη βοήθεια των ιδεών ως νοητικών εικόνων. Και αν δεν θέλουμε να επιχειρήσουμε το αντίστροφο, την εξήγηση της αναπαραστατικής φύσης των ιδεών μέσω των λέξεων, τότε αυτό που χρειαζόμαστε, και λείπει, είναι να γνωρίσουμε πώς αναπαρίσταται ο κόσμος μέσω των νοητικών καταστάσεων, δηλαδή να ερευνήσουμε τη φύση της νοητικής αναπαράστασης.

1.3. Νοητική αναπαράσταση

Πώς όμως οι νοητικές καταστάσεις αναπαριστούν κάτι; Ορισμένες νοητικές καταστάσεις, όπως είναι οι πεποιθήσεις, οι επιθυμίες, οι ελπίδες, οι ευχές, οι φόβοι, οι προσδοκίες, οι προθέσεις, οι αντιλήψεις, αναπαριστούν τον κόσμο. Με άλλα λόγια, θεωρούνται σκέψεις για τον κόσμο όταν κατευθύνονται προς κάτι - μολονότι δεν είναι όλες οι

---

179. Βλ. D. Lewis, *Convention*, Blackwell, Oxford 1969. Για την αντίθετη άποψη, βλ. D. Davidson, "Communication and Convention" στο *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford Un. Pr., Oxford 1984.

180. J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (1690), P. H.Nidditch (ed.), Clarendon Pr., Oxford 1975, BIII, κεφ. 2, §I, σσ. 405-406

181. Για τα προβλήματα αυτά στον κλασικό εμπειρισμό βλ. Μ. Πουρνάρη, *David Hume, Η Κριτική της Αιτιότητας ως Απόπειρα Θεμελίωσης μιας "Αληθούς Μεταφυσικής"*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα 1994, σσ. 24-53.

182. Βλ. κριτική του G. Berkeley στον J. Locke, στο *Principles of Human Knowledge*, στο The Works of G. Berkeley, Luce, Jessop eds., vol. 2, London 1948-57, sec. 80-81. Για το πρόβλημα των αφηρημένων ιδεών βλ. Maria Pournari, "On Hume's Idea of Existence", *Δωδώνη*, τόμ. ΚΕ', μέρος τρίτο, 261-271 (1996), ιδιαίτερα σσ. 262-264.

νοητικές καταστάσεις σκέψεις. Οι πλέον φιλοσοφικά ενδιαφέρουσες σκέψεις είναι αυτές που αναπαριστούν *κατάστάσεις εν τόπω και χρόνω (situations)* ή δυνατά γεγονότα, καθώς και οι διαφορετικές *στάσεις (attitudes)* που παίρνουμε απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις. Οι σκέψεις αυτές έχουν ονομασθεί από τον Russell *προτασιακές στάσεις (propositional attitudes)*[183] και πρόκειται για νοητικές καταστάσεις που μπορεί να περιγραφούν σχηματικά ως "Α ψς ότι Σ", όπου "Α" συμβολίζει κάποιον που βρίσκεται σε μια νοητική κατάσταση, "ψ" τη στάση του απέναντι σε αυτήν την κατάσταση και "Σ" την κατάσταση που αναπαρίσταται. Για την καλύτερη κατανόηση της έκφρασης "προτασιακή στάση", η επισήμανση ότι ο προσδιορισμός "προτασιακή" (propositional) συνδέεται με την κατάσταση και όχι με την πρόταση ως γλωσσική οντότητα (sentence), είναι απαραίτητη. Επομένως μια νοητική κατάσταση έχει αναπαραστατικό περιεχόμενο όταν μπορεί να περιγραφεί ως προτασιακή στάση με τη μορφή, για παράδειγμα, "ο Α πιστεύει ότι έξω βρέχει". Το αναπαραστατικό περιεχόμενο αυτής της πεποίθησης, ότι "έξω βρέχει", είναι η κατάσταση για την οποία ίσταται η νοητική κατάσταση.[184]

Η αναπαραστατική φύση των νοητικών καταστάσεων έχει αποδοθεί φιλοσοφικά με τον τεχνικό όρο *προθετικότητα (intentionality)*. Κατά τον Brentano[185] μάλιστα, αυτό που διακρίνει τα νοητικά από τα φυσικά φαινόμενα είναι ότι τα νοητικά φαινόμενα εκθέτουν αυτή την κατεύθυνση, "είναι για κάτι", παραπέμπουν σε κάτι, ενώ τα φυσικά φαινόμενα δεν έχουν προθετικότητα.

Ο ισχυρισμός ότι μόνο τα νοητικά φαινόμενα εκθέτουν προθετικότητα μπορεί να αναλυθεί σε δύο επιμέρους θέσεις: πρώτον, ότι όλες οι νοητικές καταστάσεις εκθέτουν προθετικότητα, δηλαδή η νοητικότητα είναι ικανή συνθήκη για την προθετικότητα. Και δεύτερον, μόνον οι νοητικές καταστάσεις εκθέτουν προθετικότητα, δηλαδή η νοητικότητα είναι αναγκαία συνθήκη για την προθετικότητα.

Σχολιάζοντας την ικανή συνθήκη, θα μπορούσαμε να περιορισθούμε στην παρατήρηση ότι ο νοητικός χαρακτήρας αισθημάτων, όπως ο πόνος, δεν φαίνεται, τουλάχιστον κατ' αρχάς, να συνιστά ικανή συνθήκη για να έχει ο πόνος προθετικότητα.[186] Αν όμως εκλάβουμε τη σημασία της έννοιας της προθετικότητας ως "κατεύθυνσης σε", δηλαδή ως παραπεμπτικότητας, τότε δεν αληθεύει ότι ο πόνος δεν έχει καθόλου προθετικότητα, μολονότι δεν συνιστά *προτασιακή στάση* με τη σημασία του Russell.[187]

---

183. B. Russell, *The Analysis of Mind,* G. Allen and Unwin, London 1921, κεφ. 12.

184. Ωστόσο, αν και όλες οι προτασιακές στάσεις είναι σκέψεις, δεν είναι όλες οι σκέψεις προτασιακές στάσεις, δηλαδή δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν όλες οι αναπαραστατικές νοητικές καταστάσεις με όρους προτασιακών στάσεων. Για παράδειγμα, η αγάπη δεν είναι πάντα στάση απέναντι σε μια κατάσταση, μπορεί να κατευθύνεται προς ένα πρόσωπο, τόπο ή πράγμα. Επίσης οι αναπαραστατικές καταστάσεις δεν είναι πάντα συνειδητές.

185. F. Brentano, *Psychology from an Empirical Standpoint* (1874), μτφ. Pancurello, Terrell, McAllister, Routledge and Kegan Paul, London 1973.

186. Για την αντίθετη άποψη βλ. D.M. Armstrong, *A Materialist Theory of Mind.* Routledge and Kegan Paul, London, 1968, κεφ. 14.

187. Σύμφωνα με τον Craine, η διάκριση ανάμεσα προθετικές νοητικές καταστάσεις, όπως οι σκέψεις, και σε μη προθετικές νοητικές καταστάσεις, όπως τα αισθήματα, χρειάζεται έναν επιπλέον προσδιορισμό: όταν η ουσία των νοητικών καταστάσεων εξαντλείται στην προθετικό-

Ακόμη κι' αν ο πόνος δεν είναι το κατάλληλο αντιπαράδειγμα για την αμφισβήτηση της θέσης ότι η νοητικότητα είναι ικανή συνθήκη για την προθετικότητα, εφόσον υπάρχουν νοητικές καταστάσεις χωρίς αναπαραστατικό περιεχόμενο, η θέση αυτή δεν αληθεύει.

Είναι όμως οι νόες τα μόνα πράγματα στον κόσμο που έχουν προθετικότητα; Μία καταφατική απάντηση στο ερώτημα θα φαινόταν ευλογοφανής, υπό τον όρο ότι θα διακρίναμε την εσωτερική, *γνήσια* προθετικότητα του νου από την *παράγωγη* προθετικότητα, για παράδειγμα, ενός βιβλίου. Διότι ενώ συνήθως οι προτάσεις ενός βιβλίου έχουν νόημα, αναπαριστούν πράγματα και ως εκ τούτου έχουν *υπό μίαν έννοια* προθετικότητα, το ίδιο το βιβλίο, ωστόσο, δεν έχει νου. Στη περίπτωση αυτή όμως δεν μπορούμε να δεχθούμε ότι η νοητικότητα είναι αναγκαία συνθήκη για την προθετικότητα. Αν δεχθούμε βέβαια ότι και οι προτάσεις του συγγραφέα πάνω σ' ένα βιβλίο αφενός, και η ερμηνεία ενός αναγνώστη αυτού του βιβλίου αφετέρου, έχουν προθετικότητα αλλά αυτή δεν είναι του ίδιου τύπου, τότε το ζήτημα ανάγεται σε πρόβλημα ορολογίας, η περαιτέρω αποσαφήνιση του οποίου εμπλέκει το πώς εννοούμε την ίδια τη νοητικότητά μας.

Όπως κι αν εννοήσουμε την αναπαράσταση, εικονική, γλωσσική ή νοητική, η ερμηνεία της δεν μπορεί παρά να αποδοθεί στον νου που την παρέχει και μόνο σε αυτόν. Επομένως, εάν η ερμηνεία είναι προϊόν νοητικής αναπαράστασης ή προθετικότητας, τότε για να κατανοήσουμε την αναπαράσταση θα πρέπει να κατανοήσουμε τις αναπαραστατικές κατάστάσεις του νου, την ίδια τη φύση της νοημοσύνης μας. Με άλλα λόγια το πρόβλημα της αναπαράστασης και της νοητικής αναπαράστασης, εξαρτάται από το ερώτημα τι σημαίνει να είμαστε νοήμονες.

2. Υπολογισμός και νοητική αναπαράσταση

Σε τι θα συμβάλει όμως η εξέταση του ανθρώπινου νου ως οντότητας; Αν θεωρηθεί ότι δεν είναι παρά σύνθετα οργανωμένη ύλη, πρέπει να μπορεί να εξηγηθεί σε τι συνίσταται η διαφορά ανάμεσα στη σκεπτόμενη και στη μη σκεπτόμενη ύλη. Αν πάλι ο νους δεν ταυτισθεί με τον εγκέφαλο, αλλά θεωρηθεί ότι είναι κάτι διακριτό από αυτόν, κάτι σαν άυλη ψυχή, τότε χρειάζεται να εξηγηθεί τι είναι αυτό που κάνει τον μη υλικό νου ικανό να σκέπτεται. Υλισμός και δυϊσμός χρειάζονται λύση στο πρόβλημα της αναπαράστασης. Το γεγονός ότι παραμένουν αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με την αλληλεπίδραση που ο νους έχει με το σώμα, δείχνει ότι η εξέταση του ανθρώπινου νου ως οντότητας δεν έχει δώσει λύση στο πρόβλημα της αναπαραστατικότητας του νου.

Επομένως, το *τι* γνωρίζουμε για τον ανθρώπινο νου δεν μπορούμε παρά να το συσχετίσουμε με το *πώς* γνωρίζουμε τον δικό μας νου ή τον νου των άλλων. Ωστόσο, ο ενδοσκοπικός τρόπος της μερικής –αν υποθέσουμε ότι υπάρχουν και οι ασύνειδες διεργασίες–, αλλά άμεσης πρόσβασης στις δικές μας νοητικές καταστάσεις και νοητικές δραστηριότητες δεν είναι συμμετρικός του τρόπου με τον οποίο γνωρίζουμε

τητά τους ως στάση και περιεχόμενο, πρόκειται για σκέψεις· όταν δεν εξαντλείται στην οποιαδήποτε προθετικότητά τους, τότε πρόκειται για αισθήματα. Βλ. T. Craine, *The Mechanical Mind, A Philosophical Introduction to Minds, Machines and Mental Representation*, Penguin Books, London, 1994, σ. 38.

τις σκέψεις των άλλων. Η κατανόηση της νοημοσύνης προσκρούει στο σκεπτικιστικό πρόβλημα *των άλλων νόων.*[188]

2.1. Συμπεριφορισμός και Λειτουργισμός

Ως απόπειρα αγνόησης του σκεπτικισμού για τη δυνατότητα της γνώσης των άλλων νόων, αντιπροτάθηκε ότι για να κατανοήσουμε τι σκέφτονται οι άλλοι μπορούμε να παρατηρούμε τη συμπεριφορά τους: το τι λένε και το τι κάνουν. Η άποψη αυτή, γνωστή ως *συμπεριφορισμός*, επεχείρησε την αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς, εκλαμβάνοντάς την ως σχέση ανάμεσα στα παρατηρήσιμα ερεθίσματα και τις παρατηρήσιμες συμπεριφορικές αντιδράσεις. Η μελέτη όμως *της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης*, όπως ονομάσθηκε η γνώση ορισμένων συμπεριφορών, ακόμη και με τους δικούς της όρους, αντιμετώπισε προβλήματα "καταμέτρησης" της συμπεριφοράς, εφόσον δεν μπόρεσε να διατυπώσει νόμους που να μπορούν να περιγράψουν τη συμπεριφορά ως 1-1 αντιστοίχηση, από τη μία πλευρά, των συνθηκών φυσικού ερεθισμού και, από την άλλη, των συγκεκριμένων συμπεριφορικών αντιδράσεων. Εξάλλου οι συμπεριφορές, υπό την επιπλέον προϋπόθεση ότι είναι ειλικρινείς εκδηλώσεις σκέψεων, δεν μπορούν να ορισθούν μόνο με όρους συμπεριφοράς? θα υπολείπονται πάντοτε όροι αναφερόμενοι σε νοητικές καταστάσεις, όροι νοητικοί και όχι όροι εξωτερικής οπτικής, *της οπτικής του τρίτου προσώπου*, όπως ονομάζεται η εξωτερική παρατήρησή τους. Ο συμπεριφορισμός όμως απέρριψε την οπτική του πρώτου προσώπου. Φιλοδοξώντας να καταστήσει τα κριτήρια των νοητικών ιδιοτήτων αμιγώς εξωτερικά, απέρριψε την προνομιακή πρόσβαση που έχει ο καθένας μας στα συνειδητά νοητικά περιεχόμενά του.

Σε αντίθεση με τον συμπεριφορισμό που αδιαφορεί για τις νοητικές καταστάσεις, ο *λειτουργισμός* που υιοθετούν οι γνωσιακές επιστήμες αναγνωρίζει ότι οι νοητικές καταστάσεις είναι εσωτερικές καταστάσεις. Ωστόσο, τον νοητικό χαρακτήρα στις εσωτερικές αυτές καταστάσεις δεν τον προσδίδει μια εγγενής ιδιότητά τους. Ο λειτουργισμός, αναφερόμενος σ' ένα επίπεδο ανάλυσης πάνω από το νευροφυσιολογικό, εξετάζει τις νοητικές καταστάσεις ανεξάρτητα από τις υλικές δομές στις οποίες πραγματώνονται. Τις αποδίδει στις σχέσεις που έχουν αφενός με τα εξωτερικά ερεθίσματα (εισροές), με τις συμπεριφορικές αντιδράσεις (εκροές), αλλά επιπλέον και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.[189] Επομένως για να εξηγηθεί η συμπεριφορά των άλλων θα πρέπει να της αποδοθούν νοητικές καταστάσεις, δηλαδή να διατυπωθούν έλλογες ή εύλογες εικασίες για το τι νοηματοδοτεί αυτή τη συμπεριφορά, τι την κάνει να έχει νόημα. Πρόκειται για την αιτιακή θεώρηση σκέψεων και συμπεριφοράς: οι σκέψεις παράγουν συμπεριφορά. Ακριβέστερα, οι σκέψεις μεταξύ άλλων είναι αιτίες της συμπεριφοράς.

Παρά το γεγονός ότι η αιτιότητα παραμένει πάντα ένα από τα πιο επίμαχα ζητήματα, η θεωρία αυτή για *τον νου των άλλων*, γνωστή ως *ψυχολογία του κοινού νου (folk*

---

188. Για μία παρουσίαση του προβλήματος και χαρακτηριστικές εκδοχές απάντησής του, βλ. D.M. Rosenthal, *The Nature of Mind*, Oxford Un. Pr., Oxford 1991, σσ. 83-136.

189. Πρβλ. A. Goldman (1993), *Γνωσιοεπιστήμη, Φιλοσοφικές Εφαρμογές*, μτφ. Γ. Μαραγκός, Οδυσσέας, Αθήνα 1998.

psychology), τροφοδοτεί τη θεώρηση ότι ο νους ως αιτιακός μηχανισμός είναι μερος της αιτιακής τάξης του κόσμου. Αυτό που λένε και κάνουν οι άνθρωποι προκαλείται από ό,τι σκέπτονται —πιστεύουν, ελπίζουν, εύχονται, επιθυμούν. Η σκέψη συνιστά καταστάσεις του νου οι οποίες αναπαριστούν τον κόσμο και επιδρούν επί του κόσμου. Άρα εάν πρόκειται να εξηγήσουμε τη σκέψη, τότε θα πρέπει να εξηγήσουμε πώς μπορεί να υπάρχουν καταστάσεις που μπορούν να είναι αναπαραστάσεις του κόσμου και να προκαλούν συμπεριφορά.

2.2. Υπολογισμός

Μια εξήγηση αυτών των χαρακτηριστικών του νου επιχειρείται από την Τεχνητή Νοημοσύνη μέσω του εγχειρήματος της προσομοίωσης του ανθρώπινου νου από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μια ιδέα που θεωρήθηκε από άλλους συναρπαστική και από άλλους τερατώδης και υποτιμητική για τη ανθρώπινη φύση. Η κατανόηση της ανθρώπινης νοημοσύνης, επιχειρείται τώρα μέσω της κατασκευής υποδειγμάτων αυτοματικού υπολογισμού των αναπαραστάσεων. Με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή εισάγεται στο πεδίο έρευνας του ανθρώπινου νου η έννοια του υπολογισ**μού** ως αυτοματοποιημένου αλγορίθμου με βάση τη "μηχανή Turing".[190] Πρόκειται για τη θεωρητική επινόηση του Άγγλου μαθηματικού Alan Turing (1912-54), με την οποία περιγράφεται η αφηρημένη δομή του υπολογισμού, όταν μάλιστα αυτός εκτελείται αυτοματικά από έναν υπολογιστή που επεξεργάζεται εισερχόμενα, σύμφωνα με οδηγίες, και δίνει εξερχόμενα.[191] Οι αυτοματοποιημένοι αλγόριθμοι χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή και εξαγωγή αναπαραστάσεων που κατά έναν τρόπο ενσωματώνονται στη φυσική δομή του υπολογιστή. Απλουστεύοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γενική ιδέα μιας "μηχανής Turing" είναι η λειτουργιστική ανάλυση του υπολογισμού, δηλαδή η ανάλυση της δουλειάς μιας μηχανής σε λειτουργίες των συστατικών μερών της. Η λειτουργία κάθε μέρους του συστήματος εννοείται ως ο αιτιακός ρόλος που αυτό παίζει μέσα στο σύστημα.

Χωρίς να εξαλείφεται η διάκριση ανάμεσα στην ιδέα της κατασκευής υπολογιστικού υποδείγματος ενός συστήματος και στο ίδιο το σύστημα που πραγματικά εκτελεί υπολογισμούς, ο υπολογισμός εννοείται ως επεξεργασία πληροφοριών, χειρισμός συμβόλων, και με αυτήν την έννοια επεξεργασία αναπαραστάσεων. Επομένως η έννοια της αναπαράστασης λανθάνει στην ιδέα της "μηχανής Turing". Οι αναπαραστάσεις φέρουν πληροφορία, υπό μίαν έννοια λένε κάτι ή ερμηνεύονται ότι λένε κάτι. Σε ανα-

---

190. Τυπικός ορισμός μιας τέτοιας μηχανής θα ήταν: "Είναι μία μηχανή Turing, κάθε διάταξη M που περιγράφεται πλήρως από δύο συναρτήσεις F_M και G_M, τέτοιες ώστε, αν η M είναι στην κατάσταση S_i ε $\{S_1,..., S_k\}$ και στην είσοδό της εμφανίζεται η ακολουθία συμβόλων I_j ε $\{I_1,..., I_k\}$, η M εμφανίζει στην έξοδό της την ακολουθία F_M $(S_i\ I_j)$ ε $\{O_1, ..., O_m\}$ και μεταβαίνει στην κατάσταση G_M $(S_1,..., S_k)$. Βλ. Γ. Μαραγκός, στο *Γνωσιολογισμοί, Στο μεταίχμιο της Φιλοσοφίας της Επιστήμης και της Γνωσιοεπιστήμης,* Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σ. 114.

191. Αυτό που μπορεί να κάνει μία "μηχανή Turing" είναι ότι κατ' αρχήν μπορεί να υπολογίσει κάθε υπολογίσιμη συνάρτηση, αρκεί να έχει αρκετό χρόνο και χώρο. Και έκτοτε αυτό θεωρήθηκε ορισμός του αλγόριθμου από τον Αμερικανό επιστήμονα της λογικής A. Church.

λογία με την αιτιακή σχέση ανθρώπινης νόησης και πράξης, υποστηρίζεται ότι οι υπολογιστές προκαλούνται να παράγουν τα εξερχόμενά τους εξαιτίας αυτού που τα εισερχόμενα αναπαριστούν. Η δυνατότητα για την ομοίωση ανθρώπινου νου και ηλεκτρονικού υπολογιστή διαφαίνεται τώρα σαφέστερα: ο υπολογιστής θεωρείται αιτιακός μηχανισμός που περιέχει αναπαραστάσεις. Ωστόσο, εάν η έννοια της αναπαράστασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ορίσει και την ανθρώπινη σκέψη και τον υπολογιστή, δεν συνεπάγεται ότι ένας συστηματικός επεξεργαστής αναπαραστάσεων σκέφτεται.[192]

Έχοντας υπόψη το ανοικτό ερώτημα που ανέκυψε στο πλαίσιο των γνωσιακών επιστημών για τον βαθμό ομοίωσης ανθρώπινου νου και υπολογιστή, που πρωτίστως ζητά να ανακαλύψει αν κάθε πραγματική νοητική κατάσταση και διεργασία ισοδυναμεί με υπολογισμό,[193] για λόγους οικονομίας, και ουσιαστικά παρακάμπτοντας το πρόβλημα, θα μπορούσαμε να δεχθούμε, κατ' αρχάς, ότι η ιδέα του υπολογισμού δεν μπορεί να αποκλεισθεί από μία θεώρηση για τον ανθρώπινο νου. Με άλλα λόγια, μολονότι η ανθρώπινη σκέψη δεν μπορεί να είναι απλώς υπολογισμός, ο τρόπος που σκεπτόμαστε ίσως είναι υπολογιστικός, αν η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να συλληφθεί, τουλάχιστον εν μέρει, από κανόνες και αναπαραστάσεις.

2.3. Γνωσιακά υποδείγματα

Ποιες νοητικές καταστάσεις όμως θα μπορούσαν να είναι υπολογιστικές; Σύμφωνα με την υπολογισιοκρατική γνωσιακή θεωρία, υπολογιστικές καταστάσεις είναι μόνον εκείνες που είναι ουσιωδώς αναπαραστατικές στη φύση τους. Επομένως, *οι προτασιακές στάσεις,* η ουσία των οποίων είναι να αναπαριστούν τον κόσμο, ανεξάρτητα από το αν είναι συνειδητές, είναι υπολογιστικές. Είναι νοητικές αναπαραστάσεις, που συνδέονται μεταξύ τους με τρόπο ανάλογο αυτού με τον οποίον συνδέονται οι αναπαραστατικές καταστάσεις ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή: μέσω αλγοριθμικών κανόνων.

Πέραν του προβληματικού χαρακτήρα της υπολογισιοκρατικής θεωρίας του νου ως απόπειρας περιγραφής κάθε νοητικής διεργασίας και κατάστασης, η ιδιαιτερότητα αυτής της προσέγγισης δεν έγκειται στη γενική άποψη ότι ο νους αναπαριστά τον κόσμο, αλλά στη θέση ότι οι αναπαραστάσεις αποτελούν περιεχόμενα του νου.

---

192. Η διερεύνηση του ερωτήματος για *τον νοήμονα υπολογιστή,* δηλαδή εάν κάτι μπορεί να είναι νοήμον απλώς και μόνο επειδή εκτελεί υπολογισμούς ως συστηματικές επεξεργασίες αναπαραστάσεων, είναι μιας άλλης τάξης ζήτημα, καθώς και οι σχετικές ενστάσεις στην Τεχνητή Νοημοσύνη. Για το επιχείρημα του κινέζικου δωματίου. βλ. J. Searle, *Minds, Brain and Science,* Harvard Univ. Press 1984, κεφ. ΙΙ. Για την κριτική στη θέση ότι ο κοινός νους μπορεί να εξισωθεί με κανόνες και αναπαραστάσεις, βλ. H. Dreyfus, *What Computers Still Can't Do,* MIT Pr., Cambridge Mass. 1992, σ. 345.

193. Για παράδειγμα, οι υποκειμενικές ιδιότητες των νοητικών καταστάσεων, όπως τα *qualia,* τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των βιωμάτων μας, είναι μη αναπαραστατικές και θεωρείται ότι δεν υπάρχει αντικειμενική περιγραφή της γνώσης τους.

Πώς εννοεί επομένως η υπολογισιοκρατική θεώρηση του νου την νοητική αναπαράσταση; Σύμφωνα με την υπόθεση *της γλώσσας της σκέψης (language of thought),*[194] όταν κάποιος έχει μια πεποίθηση ή επιθυμία με περιεχόμενο Π, υπάρχει μία πρόταση (sentence), νοουμένη ως γλωσσική οντότητα, υπάρχει δηλαδή μία αναπαράσταση με σημασιολογική και συντακτική δομή, της οποίας το νόημα Π είναι γραμμένο στο "μυαλό". 'Η το όχημα της αναπαράστασης είναι η γλώσσα, ενώ το μέσο της αναπαράστασης είναι η νευρωνική δομή του εγκεφάλου.[195]

Το ονομαζόμενο *κλασικό υπολογιστικό* γνωσιακό υπόδειγμα υιοθετεί μια διάκριση μεταξύ δεδομένων - δομών αφενός, και κανόνων - προγραμμάτων αφετέρου, τα οποία λειτουργούν πάνω σε αυτές τις δομές. Οι διεργασίες εκτελούνται πάνω στα σύμβολα εξαιτίας της σύνταξης που τα συνέχει. Οι αναπαραστάσεις έχουν συντακτική δομή και οι κανόνες εφαρμόζονται πάνω στις αναπαραστάσεις εξαιτίας αυτής της δομής. Οι αναπαραστάσεις γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας μ' έναν σειραϊκό τρόπο, βήμα το βήμα, σύμφωνα με διαγράμματα ροής.[196]

Εναλλακτική θεώρηση αυτής είναι *η συνδεσιοκρατική (connectionist),* που παρουσιάζει τη σκέψη ως δίκτυο μεγάλου αριθμού κόμβων από εισερχόμενα και εξερχόμενα, τα οποία διεγείρονται ή αναστέλλονται με ηλεκτρικό ρεύμα. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό αυτού του υποδείγματος είναι ότι οι αλλαγές στις καταστάσεις ενεργοποίησης των μονάδων του δικτύου γίνονται παραλλήλως σε όλο το δίκτυο - *Παράλληλα Κατανεμημένη Επεξεργασία (Parallel Distributed Processing)-,* που σημαίνει ότι οι υπολογισμοί εκτελούνται ταυτόχρονα πάνω σε σύνολα μονάδων.[197]

Ωστόσο, σύμφωνα με το *κλασικό υπολογιστικό υπόδειγμα,* τα αντικείμενα του υπολογισμού ταυτίζονται με τα αντικείμενα της σημασιολογικής ερμηνείας. Οι προτάσεις της *γλώσσας της σκέψης* είναι αναπαραστάσεις, ερμηνεύονται ως να έχουν σημασία, δηλαδή είναι ταυτόχρονα το μέσο του υπολογισμού και το μέσο του νοητικού περιεχομένου. Αντιθέτως, σύμφωνα με *το συνδεσιοκρατικό υπόδειγμα,* οι υπολογισμοί εκτελούνται δικτυακά, ανάλογα με την ένταση σύνδεσης των απλών μονάδων σ' ένα επίπεδο που δεν υπάρχει κατ' ανάγκην αναπαράσταση. Όπου εμπλέκεται αναπαράσταση, πρόκειται για καταστάσεις του δικτύου συνολικά. Το όχημα της αναπαράστασης είναι καταστάσεις του δικτύου στο σύνολό του. Τα αντικείμενα του υπολογισμού δεν είναι αντικείμενα της σημασιολογικής ερμηνείας.[198] Με άλλα λόγια, *η συνδεσιοκρατία,*

---

194. Βλ. J. Fodor, *The Language of Thought,* Crowell, New York 1975. Βλ. επίσης του ίδιου *Representations,* MIT Press, Cambridge Mass. 1983.

195. Η εικασία αυτή για τη φύση της σκέψης αντιμετωπίζει προβλήματα, όπως αυτό της λανθάνουσας ερμηνείας της σκέψης από ένα υποτιθέμενο *ανθρωπάριο* ή το τι σημαίνει να ακολουθούμε έναν κανόνα σε αντίθεση με το να προσαρμοζόμαστε σ' έναν κανόνα. Πρβλ. D. C. Dennett, *Brainstorms,*MIT Pr. Cambridge Mass. 1981, σσ.122-126, και J. Searle, *The Rediscovery of the Mind,* MIT Press, Cambridge Mass. 1992.

196. Βλ. J. Haugeland, *Artificial Intelligence: The very idea,* MIT Press, Cambridge Mass. 1989, σσ. 112 κ.ε.

197. Βλ. D.E. Rumelhart, J. McClelland (ed), *Parallel Distributed Processing,* MIT Press, Cambridge Mass. 1986.

198. Βλ. R. Cummins, *Meaning and Mental Representation,* MIT Press, Cambridge Mass. 1989, σσ. 146 -156, και σημ.6, σ.157.

όπως και η υπόθεση *της γλώσσας της σκέψης*, μας λένε τι μπορεί να είναι η σκέψη προτείνοντας μεγάλης κλίμακας εικόνες των μηχανισμών της.[199]

Ένα διαφορετικό, από μία τουλάχιστον άποψη, γνωσιακό υπόδειγμα που προτάθηκε μόλις στα 1990, θεωρείται αυτό του νου ως δυναμικού συστήματος, δηλαδή ενός συστήματος του οποίου οι αλλαγές μέσα στον χρόνο μπορούν να δοθούν από ένα σύνολο εξισώσεων που δείχνουν πώς οι τρέχουσες τιμές των μεταβλητών εξαρτώνται μαθηματικά από προηγούμενες τιμές αυτών των μεταβλητών.[200] Εισάγοντας χρονικές, φυσικές και μη-αναπαραστατικές όψεις του νου, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τα δυναμικά συστήματα επιχειρούν να επεκτείνουν και να συμπληρώσουν, παρά να εγκαταλείψουν, την κλασική υπολογισιοκρατική-αναπαραστασιακή θεώρηση του νου.[201]

Η ορθότητα, ωστόσο, αυτών των υποδειγμάτων, όπως και η ορθότητα της υπολογιστικής γνωσιακής θεωρίας γενικώς, δεν μπορεί να διευθετηθεί μόνο με φιλοσοφικούς όρους. Είναι ένα εμπειρικό ερώτημα αν ο νους μας έχει κλασική υπολογιστική ή συνδεσιακή αρχιτεκτονική, ή συνδυασμό των δύο, ή επιδέχεται επαρκούς και πλήρους δυναμικής υποδειγματοποίησης, ή αν δεν έχει καν υπολογιστική δομή. Αυτό που δεν μας λέει η υπολογιστική θεωρία του νου είναι τι κάνει κάτι να είναι αναπαράσταση. Η έννοια του υπολογισμού εκλαμβάνει την αναπαράσταση ως δεδομένη. Η υπολογιστική διεργασία είναι εξ ορισμού μια διεργασία που διέπεται από κανόνες, δηλαδή μια συστηματική σχέση ανάμεσα σε αναπαραστάσεις. Ο ισχυρισμός όμως ότι κάποια νοητική διεργασία ή κατάσταση είναι υπολογιστική δεν αποσαφηνίζει την αναπαραστατική της φύση.

Επομένως, *η υπολογισιοκρατική θεωρία του νου* δεν εξηγεί πώς εννοεί την αναπαράσταση στο πλαίσιο ανάλυσης του νου μέσω μηχανισμών. Οι επικριτές της *μηχανικής θεωρίας του νου* τής προσάπτουν ότι αφήνει απ' έξω το *πώς τα πράγματα φαίνονται σε μας*, τη φαινομενολογία τους.[202] Από πλευράς της υπολογιστικής θεωρίας της γνώσης θα υποστηριχθεί ότι η υπολογιστική υπόθεση σκοπεύει να εξηγήσει τη συστηματική φύση των αιτιακών μεταβάσεων που συγκροτούν τη γνώση και ότι οι εν λόγω υπολογιστικές διεργασίες δεν χρειάζεται να είναι προσπελάσιμες με ενδοσκόπηση, δεν είναι ζήτημα διαισθητικής προσέγγισης. Θα ήταν, ωστόσο, ευχής έργον να μπορούσε να υπάρξει μία φαινομενολογία του νου, συνεπής με την ιδέα ότι οι σκέψεις είναι αιτιακοί μηχανισμοί υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά.

---

199. Για μια σύντομη διερεύνηση των φιλοσοφικών συνεπειών της ανάλυσης του νου ως αναπαραστασιακού συστήματος, βλ. W. Bechtel, "Connectionism", στο S. Guttenplan (ed.), *A Companion to the Philosophy of Mind,* Blackwell, Oxford 1994, σσ. 206-208.

200. Για μια εισαγωγή στα δυναμικά συστήματα, βλ. R. H.Abraham, C. D.Shaw, *Dynamics:The geometry of behavior,* California: Addison-Wesley 1992.

201. Πρβλ. P. Thagard, *Mind, Introduction to Gognitive Science,* MIT Pr., Cambride, Mass.1996, σ.180.

202. Βλ. G. McCulloch, "Scientism, Mind and Meaning", στο P. Pettit, J. McDowell (eds.), *Subject, Thought and Content,* Oxford Clarendon Pr., Oxford 1986.

Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών

Γρηγόρης Καραφύλλης Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνούμε τη δυνατότητα ύπαρξης μιας *φιλοσοφίας για παιδιά*, μιας *φιλοσοφίας* δηλαδή *της παιδικής ηλικίας* καθώς και τη δυνατότητα των παιδιών να εκφράζονται *φιλοσοφικά*. Όπως ήδη δηλώνεται και στον τίτλο της εργασίας μας, οι όροι *φιλοσοφία για παιδιά* και *φιλοσοφίες των παιδιών* μαζί με τον επιπρόσθετο και ενδιάμεσο όρο *φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας* είναι τρεις όροι που θα μπορούσαν να περιγράψουν με επάρκεια τη σχέση αυτή. Σύμφωνα με το περιεχόμενο μιας τέτοιας φιλοσοφίας ή μάλλον μιας τέτοιας προσέγγισης μπορούν να υπάρξουν φιλοσοφικά ερωτήματα και φιλοσοφική έρευνα στην οποία μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά όχι ως απλοί αποδέκτες αλλά ως συμμέτοχοι, τουλάχιστον στην πρακτική. Εκείνο που διακρίνει την προσέγγιση αυτή είναι η αξία που δίνεται στη δυναμική η οποία αναγνωρίζεται στα παιδιά, γιατί συνεισφέρουν στη μεταφορά της συνολικής πρακτικής της φιλοσοφίας. Επειδή λοιπόν η *φιλοσοφία για παιδιά* είναι ένα σύστημα προσέγγισης των φιλοσοφικών εννοιών από τα παιδιά, εγγίζει αυτό που θα μπορούσε να αποτιμηθεί ως αποτέλεσμα της *φιλοσοφίας της παιδικής ηλικίας* και ταυτοχρόνως γίνεται το όχημα για να εμφανισθούν οι 'φιλοσοφίες', οι 'φιλοσοφικές' δηλαδή δυνατότητες και προσεγγίσεις των παιδιών. Οι *φιλοσοφίες των παιδιών* δείχνουν μια δραστηριότητα και μια δράση, η οποία επιτρέπει την εμφάνιση και την έκφραση της φωνής των παιδιών σε διάφορες φιλοσοφικές διαστάσεις. Χαρακτηριστικό σε όλες τις περιπτώσεις του φιλοσοφείν των παιδιών είναι ο θαυμασμός, το σημάδι του φιλοσόφου, όπως έλεγε ο Πλάτων.

Προσεγγίζοντας κανείς με τη δέουσα σοβαρότητα τα ζητήματα που θέτει η παρούσα εργασία, βρίσκεται σε μεγάλη αβεβαιότητα ως προς τα διαλαμβανόμενα και υποκρυπτόμενα στο συνδυασμό των σχετικών όρων, επειδή είναι δυνατόν να υπόκεινται σε μια αμφίβολη και αμφίλογη ερμηνεία. Ακριβώς αυτό το *αμφίβολον* του πράγματος μας οδηγεί στο συλλογισμό ότι θα μπορούσαν να τεθούν και με ερωτηματικό τρόπο τα θέματα που τίθενται στον τίτλο, αν δηλαδή υπάρχει *φιλοσοφία για παιδιά* και αν μπορεί να υπάρξουν *φιλοσοφίες των παιδιών*. Είτε καταφατικά όμως είτε ερωτηματικά γίνει η κατάθεση, φαινομενικά τουλάχιστον ηχεί περίεργα, αν όχι και αντιφατικά, ο συνδυασμός των όρων *φιλοσοφία* και *παιδιά*.[203] Απαιτείται επομένως για τη διερεύνηση του θέματός μας η υπέρβαση της αμφιλογίας που δημιουργείται, μέσα από την οποία θα προκύψει η καταφατική εκδοχή του εν λόγω ζητήματος, η οποία και νομιμοποιεί ερευνητικά την καταλληλότητα των όρων για τους οποίους προτιθέμεθα να συζητήσουμε.

Θέτοντας το πλαίσιο της έρευνας υπό την παραπάνω οπτική οφείλουμε καταρχάς να κάνουμε δύο διευκρινίσεις: Πρώτον ότι η συζήτηση για ένα τέτοιο ζήτημα έχει αρχίσει εδώ και αρκετό καιρό και επομένως δεν είμαστε εμείς που ανοίγουμε την

---

203. Συντομογραφικά οι όροι που συνδυάζουν τη φιλοσοφία και τα παιδιά στην αγγλοσαξωνική έρευνα και την αγγλική γλώσσα είναι PwC και P4C. Για τον ακριβή τίτλο βλ. τη σημείωση 204 του παρόντος.

αυλαία για το συγκεκριμένο διάλογο. Εκείνο που προσθέτει η δική μας προσέγγιση στο ζήτημα της *φιλοσοφίας για παιδιά* είναι ότι μεταφέρει στον ελληνικό χώρο τη συζήτηση αυτή και αντιμετωπίζει το ζήτημα υπό μία άλλη οπτική. Η δεύτερη διευκρίνιση αφορά τη γενικότερη φιλοσοφική αναζήτηση, στην οποία δεν είχαμε μία συστηματική προσέγγιση του ζητήματος αυτού και έτσι μπορούμε να πούμε ότι η φιλοσοφία έμεινε πίσω ως προς τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος ή, για να το διατυπώσουμε αλλιώς, ότι η δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν ή να διερευνώνται φιλοσοφικά δεν αντιμετωπίστηκε επαρκώς.

Ακριβώς η μη διευκρίνιση της παραμέτρου αυτής είναι η έλλειψη που μας ωθεί να ελέγξουμε τη συγκεκριμένη οπτική, αρχίζοντας από την οριοθέτηση και την καταγραφή των γλωσσικών εκφράσεων που αποτυπώνουν και αποδίδουν τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τη φιλοσοφία. Όπως φαίνεται και από τον τίτλο της εργασίας μας, οι όροι *φιλοσοφία για παιδιά (philosophy for children)* και *φιλοσοφίες των παιδιών (children's philosophies)*, μαζί με τους επιπρόσθετους και ενδιάμεσους όρους *φιλοσοφία με παιδιά (philosophy with children)* και *φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας*[204] *(philosophy of childhood)* είναι τέσσερις όροι που θα μπορούσαν να περιγράψουν με επάρκεια και ακρίβεια τη σχέση αυτή. Αν στη συνέχεια θέλουμε να μιλήσουμε και για το περιεχόμενο της κάθε "φιλοσοφίας" χωριστά, τότε θα λέγαμε ότι η *φιλοσοφία για παιδιά*[205] και η *φιλοσοφία με παιδιά*[206] έχουν ως συνέπεια και απόληξη *το φιλοσοφείν*

---

204. Στην αγγλική, από όπου αντλήθηκαν οι όροι αυτοί, υπάρχει η εξής αντιστοιχία: Philosophy for Children (P4C) ή Philosophy with Children (PwC), Children's Philosophies και Philosophy of Childhood.

205. Η *Philosophy for Children* συνδέεται κυρίως με την πρωτοβουλία του Matthew Lipman. Η έρευνα και η προσφορά του φιλοσόφου αυτού είναι τεράστια. Βλέπε τις βασικές του προσεγγίσεις: *Mark,* Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey 1980 – *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988 -'' Response to Professor Kitcener'', *Metaphilosophy*, 42, 4, pp. 432-433 - *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York 1991 – ''Developing Philosophies of Childhood'' in M.Lipman (eds), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hant, Dubuque 1993, pp. 143-148 - ''On Children's Philosophical Style'', in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol.14, N 2, pp. 2-7 - ''Using Philosophy to Educate Emotions'' in *Analytic Teaching*, Vol.15. No 2 (April) 1995a, pp. 3-10 - Lipman M & Sharp A.M, *Social Inquiry. Instructional Manual To Accompany Mark*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey 1980 (Ανάλυση του έργου αυτού, όπως και του *Mark* επιχειρεί ο Sven Coppens στο ''Some Ideological Biases of the Philosophy for Children Curriculum: An Analysis of Mark and Social Philosophy'' in *Thinking,* Vol. 14,N.3, pp. 25-32 - Lipman M, Sharp A.M, Oscanyan F.S, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980a.

206. Η *Philosophy with Children* συνδέεται με τον Gareth Matthews. Βασικά έργα του είναι: ''The child as natural philosopher, in: M.Lipman and A.M.Sharp (eds) *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978, pp. 63-77 – *Philosophy and the young child*, Cambridge MA- Harvard University Press 1980 – *Dialogues with children*, Cambridge MA-Harvard University Press 1984 – ''Thinking in stories'', *Thinking*, Vol.10 N. 2, p.1 – ''Childhood: the recapitulation mode'', in: M.Lipman (ed), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt, Montclair 1993 – *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MA-Harvard

των παιδιών, εντάσσουν το ζήτημα αυτό στη σύγχρονη φιλοσοφία, ορίζουν τα κλασικά θέματα διερεύνησης καθώς και τα εργαλεία και τις μεθόδους της. Σύμφωνα με το περιεχόμενο μιας τέτοιας φιλοσοφίας ή μάλλον μιας τέτοιας προσέγγισης μπορούν να υπάρξουν φιλοσοφικά ερωτήματα και φιλοσοφική έρευνα στην οποία να συμμετέχουν τα παιδιά όχι ως απλοί αποδέκτες αλλά ως συμμέτοχοι τουλάχιστον στην πρακτική. Εκείνο που διακρίνει την προσέγγιση αυτή είναι η αξία που δίνεται στη δυναμική η οποία αναγνωρίζεται στα παιδιά, γιατί συνεισφέρουν στη μεταφορά της συνολικής πρακτικής της φιλοσοφίας. Επειδή λοιπόν η *φιλοσοφία για παιδιά* και η *φιλοσοφία με παιδιά* είναι ένα σύστημα προσέγγισης των φιλοσοφικών εννοιών από τα παιδιά, εγγίζει αυτό που θα μπορούσε να αποτιμηθεί ως αποτέλεσμα της *φιλοσοφίας της παιδικής ηλικίας* και ταυτοχρόνως γίνεται το όχημα για να εμφανισθούν *οι φιλοσοφίες*, *οι φιλοσοφικές* δηλαδή δυνατότητες και προσεγγίσεις των παιδιών.[207] Ο τρίτος τώρα όρος, η *φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας*, είναι μια φιλοσοφία της κατηγορίας εκείνης που εφαρμόζεται σε ένα δεδομένο και υπαρκτό φαινόμενο, έννοια ή ομάδα, που χαρακτηρίζεται από πρακτικές ιστορικά και κοινωνικά θεσμοθετημένες, όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση η παιδική ηλικία. Επί πλέον αυτό που σηματοδοτεί μια *φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας* είναι πως τα κανονιστικά χαρακτηριστικά της πρέπει να την ορίζουν ως κριτική και δημιουργική. Τέλος *οι φιλοσοφίες των παιδιών* δείχνουν μια δράση και μια δραστηριότητα, η οποία επιτρέπει την εμφάνιση και την έκφραση της φωνής των παιδιών σε διάφορες φιλοσοφικές διαστάσεις, όπως είναι ο χώρος της αισθητικής και της ηθικής αλλά και εκείνος της πολιτικής και κοινωνικής φιλοσοφίας, ακόμη και της μεταφυσικής.

Η διευκρίνιση του βασικού περιεχομένου των όρων που εξετάζουμε κρίθηκε απαραίτητη, αλλά πριν εισέλθουμε στον πυρήνα της έρευνάς μας, στην ευρύτερη δηλαδή ανάλυση της δυνατότητας των παιδιών να φιλοσοφούν και επομένως πριν δούμε το πλαίσιο μιας φιλοσοφίας για τα παιδιά, μιας φιλοσοφίας της παιδικής ηλικίας, είναι ανάγκη, για την εγκυρότητα της έρευνας, να διεξέλθουμε τις βασικές γραμμές του διαλόγου που έχει ήδη αναπτυχθεί για το ζήτημα αυτό και μέσα από τον οποίο προβάλλεται η δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν, έστω με το δικό τους τρόπο, αλλά και ο σκεπτικισμός ή ο περιορισμός μιας τέτοιας δυνατότητας. Στο πεδίο αυτό κρίνουμε επαρκές να παρουσιαστούν οι βασικές θέσεις του Matthew Lipman, ιδρυτή της *Philosophy for Children (P4C)*, και οι αντίστοιχες του Gareth Matthews, ιδρυτή της *Philosophy with Children (PwC)*, καθώς και οι αντιρρήσεις που εκφράζουν οι John White και Richard Kitcener, ως ενδεικτική συνισταμένη του αντιρρητικού λόγου.

Ο Lipman έθεσε πρώτος το ερώτημα για το φιλοσοφικό στυλ των παιδιών και η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ταυτοχρόνως και απάντηση στο κλασικό ερώτημα για τη δυνατότητα ή μη των παιδιών να φιλοσοφούν. Ορθώς, κατά την άποψή μας, ο

University Press 1994. Βλ. εδώ και τις θέσεις του D.Kennedy, ''The Hermeneutics of Childhood'', *Philosophy Today*, Vol. 36, N. 1 (1992), pp. 44-58 και ''Review to Matthews'' The Philosophy of Childhood (1994), in *Thinking*, Vol. 12, N. 2, pp.41-44.

207. Πρβλ. και Walter Kohan, ''What Can Philosophy and Children Offer Each Other''? in *Thinking* ...,Vol.1, N. 4, p.7.

Lipman υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε συζήτηση για το φιλοσοφικό στυλ των παιδιών, τον φιλοσοφικό δηλαδή τρόπο που ακολουθούν, προϋποθέτει μία μέθοδο ή μία ακολουθία, η οποία συνδέεται άμεσα με την ίδια τη δυνατότητά τους να φιλοσοφούν. Αλλά η φιλοσοφική αυτή δυνατότητα των παιδιών τίθεται καταρχήν εν αμφιβόλω και μπορεί κανείς, με θεαματικό αν προτιμούμε τρόπο, να την διερευνήσει μέσα από ένα γοργίειο σχήμα. Πρώτον, μπορεί να υποστηριχθεί αφοριστικά ότι τα παιδιά δεν είναι δυνατόν να φιλοσοφούν. Δεύτερον ότι τα παιδιά δεν μπορούν να φιλοσοφούν και όταν ακόμη ενθαρρύνονται παιδαγωγικά για κάτι τέτοιο, και τρίτον ότι τα παιδιά δεν μπορεί να ενθαρρύνονται να σκέφτονται φιλοσοφικά, ακόμη κι αν είναι ικανά να το κάνουν, επειδή η ενθάρρυνση τα απογυμνώνει από την παιδικότητά τους. Στην τριπλή αυτή αποφατική θέση, όσον αφόρά τη δυνατότητα των παιδιών εις το φιλοσοφείν, μπορεί να συζητηθεί με σοβαρό τρόπο μία απάντηση, προσεγγιστική σε εκείνη που δίνει και ο Lipman.[208] Σύμφωνα μ' αυτή τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν μέσα από την εξής διαδικασία: Εκπαιδευτικοί, οικείοι, φιλόσοφοι και παιδιά συνυπάρχουν σε ένα πλαίσιο και συζητούν κατά ομάδες και μέσα από τη συγκεκριμένη συζήτηση φαίνεται συνήθως και η φιλοσοφική συμπεριφορά των παιδιών. Αν αυτό είναι δυνατόν -και όντως είναι- δηλαδή και τα παιδιά φιλοσοφούν, αίρεται ο αφοριστικός αποκλεισμός των παιδιών από τη φιλοσοφία, που θέτει η πρώτη γενική πρόταση. Η δεύτερη άρνηση μπορεί να αντιμετωπισθεί με μία εκ του αντιθέτου απόφανση, ότι δηλαδή η φιλοσοφία είναι μία ανθρωπιστική μάθηση και επομένως δεν τη μαθαίνει κανείς όπως τις συγκεκριμένες επιστήμες, άρα δεν είναι αναπτυγμένη ούτε κατέχει κανείς κάποιο ποσοστό, παρά μόνον συμμετέχει στη διαδικασία της προσέγγισης. Στην τρίτη άρνηση θα μπορούσε να απαντηθεί ότι η φιλοσοφία είναι πραγματικά αγέραστη (α-γέραστη) με την έννοια ότι εμφανίζεται σε όλες τις ηλικίες και άρα δεν μπορεί κανείς να αποκλείσει τους πολύ νέους, λόγω της παιδικότητάς τους. Συνδυάζοντας λοιπόν τις απαντήσεις αυτές με τη θέση αν η φιλοσοφία έχει ένα ιδιαίτερο στυλ στην παιδική ηλικία, κάτι που εισηγείται ο Lipman, θεωρούμε αυτό προφανές, και όπως ένα έργο τέχνης έχει ένα στυλ, έτσι και ένα απόσπασμα φιλοσοφίας, αν το εξετάσουμε ως μία μορφή τέχνης, πρέπει να έχει ένα στυλ. Ευκρινέστερα: αν τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν, τότε αυτό το κάνουν με ένα στύλ, όπως γίνεται και για τις άλλες ηλικίες και για τα άλλα πράγματα. Επομένως αν αυτό το στυλ μπορεί να πιστοποιηθεί, μέσα στο πλαίσιο των απαντήσεων και των αρνήσεων που τέθηκαν, η πιστοποίηση αυτή είναι η αποστομωτική ανταπάντηση σε εκείνους που επιμένουν να υποστηρίζουν ότι η φιλοσοφία και η παιδική ηλικία είναι ασύμβατες. Αν, παρόλα αυτά, μένει ακόμη υπό αίρεση η δυνατότητα του φιλοσοφείν, μπορούμε να στηριχθούμε, στο σημείο αυτό, στην έρευνα του Lipman, η οποία έδειξε ότι μέσα από ένα ετήσιο φιλοσοφικό πρόγραμμα μαθητών του Δημοτικού σχολείου γνωρίζεται σε γενικές γραμμές ο κόσμος, πράγμα που σημαίνει ότι αυτό γίνεται με ένα ορισμένο τρόπο και έτσι οι αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω όπως ''τα παιδιά δεν μπορούν να φιλοσοφούν'' ή ότι ''τα παιδιά δεν πρέπει να φιλοσοφούν'' μειώνονται και αντικαθίστανται με τις φράσεις ''πώς μπορούν τα παιδιά να

208. Γενικά για το ζήτημα αυτό μπορεί κανείς να δει τη θέση του Matthew Lipman, στο ''On Children's Philosophical Style'' in *Thinking*, Vol. 14, N.2, και ιδιαίτερα τη σελ. 2.

προσεγγίσουν τη φιλοσοφία'' και ''ποιο είναι το είδος της φιλοσοφίας που κάνουν τα παιδιά.''[209]

Η δεύτερη υποστηρικτική θέση της δυνατότητας των παιδιών να φιλοσοφούν είναι εκείνη του Matthews, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν για τα ίδια πράγματα με τους ενηλίκους και τους φιλοσόφους, μόνο που στην περίπτωσή τους χρησιμοποιούν απλούστερη γλώσσα. Τη θέση αυτή επιχειρεί να μας τη δώσει μέσα από ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που χρησιμοποιεί: το παράδειγμα της ταυτότητας του πλοίου του Θησέα. Πρόκειται για το πλοίο του μυθικού ήρωα, στο οποίο έγινε σταδιακή αντικατάσταση όλων των σανιδιών, ώσπου στο τέλος όλα είναι καινούργια. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν αυτό είναι το ίδιο παλιό πλοίο, και αν δεν είναι πότε και γιατί το παλιό πλοίο έπαψε να υπάρχει.[210]. Ένα παιδί λοιπόν ονόματι Donald διατύπωσε το πρόβλημα ως εξής: το πλοίο αυτό είναι το παλιό πλοίο ή ένα μοντέλο, ένα αντίγραφο του αυθεντικού πλοίου; Μετά από διάλογο ο Matthews σχολιάζει την ικανότητα μερικών παιδιών της τάξης να διακρίνουν αν αυτό μπορεί να είναι το παλιό πλοίο από το αν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν αυτό ως το παλιό πλοίο[211] (διάκριση ανάμεσα στο *είναι* και το *φαίνεσθαι*). Αυτό που δείχνει ο Matthews είναι ότι επί τέλους μερικά παιδιά μπορούν να κάνουν αυτό το διαχωρισμό. Το ερώτημα όμως είναι αν ο Donald κατάλαβε (κατανόησε) την οντολογική βάση αυτής της αρχής και αν μπορεί να την εφαρμόσει όχι μόνο στη συγκεκριμένη περίπτωση αλλά σε όλες τις παρόμοιες περιπτώσεις (δηλαδή τι δομεί την ταυτότητα στο χρόνο). Μπορεί κανείς να αναφέρει και άλλα τέτοιου είδους συγκεκριμένα παραδείγματα, αλλά το ερώτημα πάλι είναι αν το παιδί έχει τη δυνατότητα των ενηλίκων να εφαρμόσει το διαχωρισμό σε αφηρημένα παραδείγματα, όπως είναι αυτό της προσωπικής ταυτότητας. Ο Matthews μιλάει για σχετική και όχι για απόλυτη διάκριση μεταξύ της φιλοσοφίας των παιδιών και εκείνης των ενηλίκων[212] και αρνείται να χρησιμοποιήσει τη φιλοσοφία των ενηλίκων ως κριτήριο για να πιστοποιήσει τη φιλοσοφική διάσταση της σκέψης των παιδιών. Τα παιδιά είναι φυσικοί φιλόσοφοι, ενώ οι ενήλικοι καλλιεργημένοι.[213] Ο καλλιεργημένος όμως ενήλικος φιλόσοφος έχασε, κατά τον Matthews, τη φυσική αίσθηση του θαυμασμού που έχει το παιδί σχετικά με το περιεχόμενο των εννοιών που δείχνουν πότε ένα πρόσωπο αρχίζει να διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική χρήση της γλώσσας. Και επομένως θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο ενήλικος φιλόσοφος δεν είναι ίδιος με το παιδί αλλά είναι τόσο καλύτερος όσο περισσότερο κρατάει από την φυσική αθωότητα του παιδιού.[214]

---

209. *Ibid.*, p. 2.
210. G. Matthews, *Dialogues with children*, Cambridge MA-Harvard University Press 1984, pp. 37-48.
211. *Ibid.*, pp.41,42.
212. G.Matthews, ''The child as natural philosopher, in: M.Lipman and A.M.Sharp (eds) *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978, p. 68.
213. G Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MA-Harvard University Press 1994. p.6.
214. G. Matthews, ''The child as natural philosopher'', p.72.

Απαντήσεις τόσο στον Lipman όσο και στον Matthews δόθηκαν κυρίως από τον Kitcener και τον White αλλά και από άλλους. Σύμφωνα, για παράδειγμα, με τον John Wilson[215] η κίνηση για τη φιλοσοφία με παιδιά στη νεώτερη εποχή αποδίδεται στην εκπαιδευτική θεωρία, στην οποία όμως δεν είναι καθαρό τι ακριβώς είναι η φιλοσοφία. Οι White και Kitcener, οι κυριότεροι εκφραστές του αντιρρητικού λόγου, ενίστανται για την έλλειψη μιας σκέψης υψηλού επιπέδου, όταν τα μικρά παιδιά φιλοσοφούν για έννοιες και αρχές. Βέβαια είναι δυνατόν να αδυνατίσει κανείς την άποψη αυτή υποστηρίζοντας ότι μπορούμε να δώσουμε παραδείγματα από όπου φαίνεται η απόδοση των ίδιων πραγμάτων από παιδιά και φημισμένους φιλόσοφους, διαμορφωμένα στην περίπτωση των παιδιών σε απλούστερη γλώσσα. Αυτή η διαδικασία θεωρείται σωστή από του εκπροσώπους της PwC[216] αλλά ο Kitcener ισχυρίζεται ότι τέτοια παραδείγματα δείχνουν ότι τα παιδιά είναι ικανά για απλές προσεγγίσεις.[217] Πάντως ο John White δέχεται ότι τα παιδιά είναι ικανά να δείξουν ότι μπορούν να είναι λογικά, να σκέφτονται λογικά και να είναι ικανά να έχουν μια στάση υψηλής τάξης στο συλλογισμό.[218] Γενικά όμως έχει την ίδια θέση με τον Kitcener που υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν στοιχειώδη φιλοσοφία αλλά δεν μπορούν να κάνουν αφηρημένη. Υποστηρίζει δε ότι οι Matthews και Lipman δείχνουν μόνο ότι τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν συγκεκριμένα, όταν δίνουν παραδείγματα παιδιών που μιλούν για *θάνατο, γενναιότητα, υλική σύνθεση του τυριού ή το πλοίο του Θησέα*. Κατά τον Kitcener τέτοια φιλοσοφικοί διάλογοι είναι για συγκεκριμένα παραδείγματα και όχι για γενικές αρχές και ότι τα παιδιά δεν μπορούν να βρούν τη γενική αρχή πάνω στην οποία θεμελιώνεται η συγκεκριμένη περίπτωση, όπως είναι η οντολογική αρχή τι δομεί την ταυτότητα του πλοίου του Θησέα μέσα στο χρόνο.[219] Παρόμοια ο John White επιχειρεί να βρει τη διαφορά μεταξύ των ερωτημάτων των παιδιών και των ερωτημάτων των ενηλίκων. Τα παιδιά ρωτούν να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις έννοιες, ενώ οι μεγάλοι που το γνωρίζουν αυτό ενδιαφέρονται να το διερευνήσουν από τη σκοπιά μιας υψηλότερης προοπτικής.[220] Κατά τον White το πλαίσιο καθιστά ένα πρόβλημα φιλοσοφικό και δεν τίθεται ως τέτοιο από μόνο του, ενώ οι δάσκαλοι που κάνουν φιλοσοφία με μικρά παιδιά δέχονται ότι το λογικό όν δεν είναι μια επαρκής συνθήκη για να αποκαλέσεις ένα ερώτημα φιλοσοφικό.

Οι ενδεικτικές αυτές καταθέσεις τόσο της καταφατικής όσο και της σκεπτικιστικής πλευράς του προβλήματος αν τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν ή όχι, δείχνουν το μέγεθος και τα όρια του ζητήματος. Εμείς όμως θα μπορούσαμε να σκεφτούμε πως

---

215. John Wilson, "Philosophy for Children: a note of warning'', *Thinking*, Vol. 10, N.1, (1992), p.17.
216. G. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, pp. 10,11,37 – Katherine McCall, ''Young Children generate philosophical ideas'', *Thinking*, Vol.8, N.2, (1990), pp. 22-41.
217. Richard Kitcener, ''Do Children think philosophically?, *Metaphilosophy*, Vol.21, N.4, pp. 427,428.
218. J. White, ''The Roots of Philosophy in: A.P.Griffiths (ed.), *The Impulses of Philosophise*, Cambridge University Press, Campridge 1992, p. 75.
219. R.Kitcener, ''Do Children think philosophically?, pp.427-428.
220. J.White, ''The Roots of Philosophy'', pp.75 και 76.

αποτελεί αναγκαιότητα η δημιουργία ανάλογων συνθηκών για τα παιδιά, οι οποίες θα τα επιτρέπουν να αντιδρούν σε ό,τι αυτά φαντάζονται ότι είναι φιλοσοφία. Στις συνθήκες αυτές μπορεί να συμπεριλαμβάνεται και ένας χώρος όπου τα παιδιά θα μπορούν να σκέφτονται και να δημιουργούν, χωρίς βέβαια να εννοούμε εδώ πειραματικό εργαστήριο ή καραντίνα. Θα λέγαμε μάλιστα ότι ίσως αυτό είναι εκείνο που χρειάζονται περισσότερο τα παιδιά από τους δασκάλους, τους καθηγητές της φιλοσοφίας και τους φιλοσόφους.[221]

Αν οι συνθήκες αυτές είναι απαραίτητο να ισχύσουν, σίγουρα διευκολύνουν και εκείνο που μας πάει ένα βήμα παραπέρα, δηλαδή το γεγονός ότι κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει την ύπαρξη νύξεων και ερωτημάτων σχετικά με το σταθερό κόσμο ή τους κόσμους με τους οποίους τα παιδιά έχουν μια ανίσχυρη σχέση. Επειδή, κατά τη γνώμη μας, αυτό είναι σχεδόν βέβαιο, το νέο και ουσιαστικό ερώτημα που τίθεται τώρα για τη διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος είναι εάν οι νύξεις αυτές θα μπορούσαν να θεμελιωθούν σε ένα μακρύ και αναδρομικό διαλογισμό ή μάλλον σε μία εγχειρητική τομή των αναμνήσεων από τις εμπειρίες, που να φτάνει μέχρι την παιδική ηλικία των διαλογιζομένων.[222] Πρακτικά η διαδικασία αυτή σημαίνει ότι μπορούμε να αφαιρούμε από το πολυσύνθετο των αναμνήσεων όλα τα συστήματα των γνώσεων με έναν διαιρετικό τρόπο και να φτάνουμε σε απλοϊκές και πρωτογενείς προσεγγίσεις, όπως αυτές που λαμβάνουν χώρα κατά την παιδική ηλικία. Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε τη δυνατότητα των παιδιών να θέτουν φιλοσοφικά ερωτήματα και να εκμαιεύουμε κατά το δυνατόν τις απαντήσεις που δίνονται ή τουλάχιστον τη δυνατότητα να εισχωρούν και τα παιδιά σε μία απλουστευμένη φιλοσοφική συζήτηση. Δια της αφαιρέσεως λοιπόν και της αναδρομής φτάνουμε στο παιδικό status, χωρίς να αποκλείουμε και άλλους τρόπους προσέγγισης, όπως τον απευθείας έλεγχο, αλλά στην περίπτωση αυτή δεν βιώνουμε το πρόβλημα για να το κατανοήσουμε αλλά το ελέγχουμε από έξω.

Πάντως η αναδρομή στο βάθος των παιδικών αναμνήσεων θυμίζει αρκετά την πλατωνική μέθοδο ή οδό της ανάμνησης στη βουτιά που επιχειρεί προς τον απώτερο υπαρξιακό χρόνο της καταγωγής. Στην περίπτωσή μας όμως πρέπει να υποθέσουμε ότι εκλαμβάνουμε την παιδική ηλικία ως την προηγούμενη ύπαρξή μας κατά την οποία η ματιά μας προς την αλήθεια υπήρξε περισσότερο πλήρης, με την έννοια της αδόλευτης πρόσληψης. Ομιλούμε για υπόθεση και όχι για συνειδητό γεγονός, γιατί το χαμένο έδαφος της νεότητας δεν είναι απευθείας διαθέσιμο αλλά πρέπει να ψάξουμε για να το αποκαλύψουμε. Βέβαια η πορεία προς τα πίσω ενέχει μια διαλεκτικότητα και η επιστροφή στο παρελθόν δεν προσφέρεται για την ορθολογική πειθαρχία της φιλοσοφίας, αφού, όπως πίστευε ο ίδιος ο Πλάτων,[223] η φιλοσοφία και η διαλεκτική απόδειξη

---

221. W. Kohan, ' What Can Philosophy and Children Offer Each Other', p. 8.

222. Για το ζήτημα αυτό βλ. και τη διερεύνηση που επιχειρεί ο Joseph Dunne στο ''To Begin In Wonder and Philosophy'' in *Thinking*, Vol. 14, N. 2, p. 9.

223. ... Ἆρ' οὖν μία μὲν εὐλάβεια αὕτη συχνή, τὸ μὴ νέους ὄντας αὐτῶν γεύεσθαι; οἶμαι γὰρ σε οὐ λεληθέναι ὅτι οἱ μειρακίσκοι, ὅταν τὸ πρῶτον λόγων γεύωνται, ὡς παιδιᾷ αὐτοῖς καταχρῶνται, ἀεὶ εἰς ἀντιλογίαν χρώμενοι, καὶ μιμούμενοι τοὺς ἐξελέγχοντας αὐτοὶ ἄλλους ἐλέγχουσι, χαίροντες ὥσπερ σκυλάκια τῷ ἕλκειν τε καὶ σπαράττειν τῷ λόγῳ τοὺς πλησίον ἀεί.

απαιτούν μία μορφή σοβαρότητας που δεν θα μπορούσε κανείς να την αναμένει στην περίπτωση της νεότητας. Ο διαλεκτικός τρόπος έρευνας και ελέγχου των πραγμάτων προϋποθέτει άσκηση σε προηγούμενες χρήσεις της, ενώ ο τωρινός χρήστης έχει αποκτήσει σταθερή μ' αυτή σχέση, ιδιότητα την οποία, όπως θεωρεί ο Αριστοτέλης,[224] δεν την έχουν οι νέοι επειδή δεν είναι τα κατάλληλα πρόσωπα για επιστημονικές συζητήσεις και αυτό προκύπτει από τη μη άσκησή τους στην πρακτική ζωή.

Μπορούμε να πούμε ότι με τις αναφορές στους δύο μεγάλους φιλοσόφους ανανεώνεται εν προκειμένω η ανάλυσή μας αλλά και περαιτέρω ότι η φιλοσοφία μπορεί να ανανεώνεται και όταν ανανεώνει το ενδιαφέρον της για τις αρχαίες πηγές. Αν μείνουμε προς το παρόν στο χώρο αυτό και θελήσουμε να δώσουμε στα παιδιά μία ετοιμότητα για τη φιλοσοφία, θα πρέπει οπωσδήποτε να βρούμε και έναν τρόπο που μπορεί να γίνεται αυτό. Ένας τρόπος για παράδειγμα είναι να ξεκινήσουμε από τους δύο μεγάλους φιλοσόφους της αρχαιότητας και να ερμηνεύσουμε τη φιλοσοφία με τα συνθετικά της: *την μεν φιλία ως αγάπη, τη δε σοφία ως γνώση (wisdom)*. Η αγάπη είναι μια μορφή λαχτάρας ή έρωτα και το πραγματικό της όνομα στην περίπτωσή μας είναι ο θαυμασμός, η απορία. «Ο θαυμασμός είναι το σημάδι του φιλοσόφου» και «η φιλοσοφία δεν έχει άλλη αρχή» αποφαίνεται ο Σωκράτης μέσω του Πλάτωνος.[225] Και ο Αριστοτέλης τονίζει ότι οφείλεται στο *θαυμασμό* τους ότι οι άνθρωποι φιλοσοφούν και ότι άρχισαν να φιλοσοφούν.[226] Ο θαυμασμός λοιπόν είναι ένας τρόπος, ο τρόπος των δύο φιλοσόφων, αλλά ταυτοχρόνως ο *θαυμασμός* είναι το χαρακτηριστικό των παιδιών και σημειώνεται κυρίως στη νεολαία. Μολονότι δεν μπορούμε να περιγράψουμε επακριβώς τον παιδικό θαυμασμό ούτε είμαστε σίγουροι ότι καταλαβαίνουμε απολύτως τι είναι ο θαυμασμός, δεχόμαστε ότι κάθε είδους ερώτημα μπορεί να είναι έκφραση του θαυμασμού, που συνιστά μία πρόκληση ή μία δέσμευση για τη φιλοσοφία. Κατά τον Αριστοτέλη μάλιστα ο άνθρωπος που θαυμάζει είναι αυτός που αγνοεί και επομένως ο

Ὑπερφυῶς μὲν οὖν, ἔφη.

Οὐκοῦν ὅταν δὴ πολλοὺς μὲν αὐτοὶ ἐλέγξωσιν, ὑπὸ πολλῶν δὲ ἐλεγχθῶσι, σφόδρα καὶ ταχὺ ἐμπίπτουσιν εἰς τὸ μηδὲν ἡγεῖσθαι ὧνπερ πρότερον· καὶ ἐκ τούτων δὴ αὐτοί τε καὶ τὸ ὅλον φιλοσοφίας πέρι εἰς τοὺς ἄλλους διαβέβληται.

Ἀληθέστατα, ἔφη.

Ὁ δὲ δὴ πρεσβύτερος, ἦν δ' ἐγώ, τῆς μὲν τοιαύτης μανίας οὐκ ἂν ἐθέλοι μετέχειν, τὸν δὲ διαλέγεσθαι ἐθέλοντα καὶ σκοπεῖν τἀληθὲς μᾶλλον μιμήσεται ἢ τὸν παιδιᾶς χάριν παίζοντα καὶ ἀντιλέγοντα, καὶ αὐτός τε μετριώτερος ἔσται καὶ τὸ ἐπιτήδευμα τιμιώτερον ἀντὶ ἀτιμοτέρου ποιήσει. ... (*Πολιτεία*, 539b, c και d, 1).

224. *Ἠθικὰ Νικομάχεια*, 1095a, 2-7. Στο έργο αυτό Αριστοτέλης καταγίνεται με την ανάλυση των δυνατοτήτων των νέων όσον αφορά την εκπαίδευση.

225. Θεόδωρος γάρ, ὦ φίλε, φαίνεται οὐ κακῶς τοπάζειν περὶ τῆς φύσεώς σου. μάλα γὰρ φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν· οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη, καὶ ἔοικεν ὁ τὴν Ἶριν ..., (*Θεαίτητος*, 155d, 1-4).

226. ... διὰ γὰρ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ τὸ πρῶτον ἤρξαντο φιλοσοφεῖν, ἐξ ἀρχῆς μὲν τὰ πρόχειρα τῶν ἀτόπων θαυμάσαντες, εἶτα κατὰ μικρὸν οὕτω προϊόντες, καὶ περὶ τῶν μειζόνων διαπορήσαντες, οἷον περί τε τῶν τῆς σελήνης παθημάτων, καὶ τῶν περὶ τὸν ἥλιον καὶ ἄστρα, καὶ περὶ τῆς τοῦ παντὸς γενέσεως. ... (Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ φυσικά*, 982b, 12-17).

σκοπός του *φιλοσοφείν* γι' αυτόν είναι να ξεφύγει από την άγνοιά του. Το *θαυμάζειν* είναι η απάντηση στα θαύματα του κόσμου, ιδιαίτερα στις αρχέγονες πραγματικότητες της φύσης, τα ουράνια σώματα, την εναλλαγή των εποχών, τη διαδοχή μέρας και νύχτας, τη σύνδεση του φωτός με τη ζέστη και του σκότους με το κρύο. Το θαυμάζειν φέρνει ευχαρίστηση, γιατί τα αισθήματα και τα συναισθήματα ανοίγουν την ανθρώπινη εμπειρία στη δύναμη και την ομορφιά του σύμπαντος, όχι μόνο στα μεγάλα όντα που μας ξεπερνούν αλλά και στα οικεία που μας περιβάλλουν.[227]

Επιπροσθέτως πρέπει να σημειώσουμε ότι ο Αριστοτέλης προβαίνει και σε μια αναδρομή στην αποδοχή και τον έλεγχο του θαυμασμού. Πριν τους Προσωκρατικούς φιλοσόφους, που πρώτοι επιχείρησαν να απαντήσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του θαυμασμού υπήρξαν *οι φιλόμυθοι (οι story lovers or myth lovers)*, οι οποίοι αναγνωρίζονται από τον Αριστοτέλη ως πρόδρομοι των *φιλοσόφων (wisdom lovers)*, αλλά και οι φιλοσοφούντες ποιητές. Φιλόσοφοι και ποιητές συγκρίνονται και συμφύρονται, γιατί οι μύθοι συντίθενται από θαύματα για τους ποιητές – ενώ οι φιλόσοφοι κινούνται στο φιλοσοφείν από θαυμασμό. Ο θαυμασμός είναι μια άλλη έκφραση της φιλίας, είναι η σφοδρή επιθυμία, ο έρωτας για τη γνώση αλλά και ο δρόμος προς αυτήν. Πέραν από τον εαυτό του ως περιεχόμενο και φαινόμενο, ο θαυμασμός συνιστά χαρακτηριστικό της πρώτης διερεύνησης αλλά και χαρακτηριστικό, όπως είπαμε, των παιδιών. Η γνώση ικανοποιεί το θαυμασμό του παιδιού, αλλά γίνεται γνώση ως απάντηση στο θαυμασμό του.[228] Θα μπορούσαμε μάλιστα να σημειώσουμε ότι τα μεγάλα ερωτήματα που έθεσαν οι φιλόσοφοι και οι ποιητές και τα οποία είναι ζωντανά και στο μυαλό των παιδιών, αυτά άναψαν τον πόθο της έρευνας και απέληξαν στη δημιουργία των συστημάτων των μεγαλύτερων επιστημόνων (Newton, Einstein). Η φιλοσοφία λοιπόν αρχίζει από το θαυμασμό και οι αρχαιοελληνικοί όροι *άρχειν* και *αρχή* δεν εννοούν το σημείο εκκίνησης αλλά την *πηγή, την αφετηρία*. Όπως λοιπόν το ρεύμα, η ζωή του ποταμού ξεκινά ασταμάτητα από την πηγή του, έτσι και η ζωή του πνεύματος (μυαλού) ανανεώνεται από την πηγή του στο θαυμασμό.

Αλλά η μοίρα του θαυμασμού μπορεί να είναι κεντρικό θέμα όχι μόνο για τη φιλοσοφία αλλά και για την εκπαίδευση. Στη μεν φιλοσοφία μπορούμε να αναδρά-

---

227. ... Καὶ γὰρ ἐν τοῖς μὴ κεχαρισμένοις αὐτῶν πρὸς τὴν αἴσθησιν κατὰ τὴν θεωρίαν ὅμως ἡ δημιουργήσασα φύσις ἀμηχάνους ἡδονὰς παρέχει τοῖς δυναμένοις τὰς αἰτίας γνωρίζειν καὶ φύσει φιλοσόφοις. Καὶ γὰρ ἂν εἴη παράλογον καὶ ἄτοπον, εἰ τὰς μὲν εἰκόνας αὐτῶν θεωροῦντες χαίρομεν ὅτι τὴν δημιουργήσασαν τέχνην συνθεωροῦμεν, οἷον τὴν γραφικὴν ἢ τὴν πλαστικήν, αὐτῶν δὲ τῶν φύσει συνεστώτων μὴ μᾶλλον ἀγαπῶμεν τὴν θεωρίαν, δυνάμενοί γε τὰς θεωρίας καθορᾶν ... ἐν πᾶσι γὰρ τοῖς φυσικοῖς ἔνεστί τι θαυμαστόν· (*Αριστοτέλης, Περὶ ζῴων μορίων*, 645a,7-17).

228. Η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο ο θαυμασμός του παιδιού συνδέεται με το θαυμασμό του κόσμου, ενώ η λογική και το αίσθημα υπάρχουν στη γλωσσική έκφραση των μικρών παιδιών. Το παιδί χρησιμοποιεί εκφράσεις, όπως *εάν, διότι, γι'αυτό, ίσως επόμενος, όλος, ποτέ, θα μπορούσε, γιατί, δεν χρειάζεται*, χωρίς να αποκλείονται και μη τετριμμένες φράσεις, όπως *φύση, χώρος, χρόνος εμπειρία, διαχωρισμός ονείρου πραγματικότητας κλπ*). Για τα ζητήματα αυτά βλέπε τα έργα του Kieran Egan, *Primary Understanding* ... και *Teaching as Storytelling*, Basic Books, New York 1989.

μουμε σε όλη τη φιλοσοφική παράδοση, μέχρι τους προσωκρατικούς, στους οποίους μπορούμε κατά κάποιον τρόπο να δούμε την παιδική ηλικία της φιλοσοφίας, ενώ στα παιδιά μπορούμε να δούμε κάτι από την αρχική σύνδεση με το Ον που διακρίνεται στους προσωκρατικούς. Για τη σύνδεση όμως της φιλοσοφίας με την παιδική ηλικία είναι θεμελιώδες - και κατά συνέπεια είναι θεμελιώδες και για την εκπαίδευση - να μπορούν τα παιδιά να μαθαίνουν, δηλαδή να εκπαιδεύονται χωρίς να χάνουν το αίσθημα του θαυμασμού ή να το έχουν λιγότερο ή περισσότερο καταπνιγμένο. Ο θαυμασμός λοιπόν που καλύπτει τα όρια από την έκσταση μέχρι τη διερεύνηση απολήγει συνήθως στη γνωστική διερεύνηση. Ακριβώς το πέρασμα από το θαυμασμό στη γνώση είναι μια γνωστική διαδικασία, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της ίδιας της φιλοσοφίας. Είναι αλήθεια ότι η φιλοσοφική έρευνα άρχισε με το θαυμασμό ή αρχίζει με το θαυμασμό της παιδικής ηλικίας και και φτάνει ή πρέπει να φτάσει στο αντίθετό του, τη γνώση. Αυτή, η γνώση δηλαδή, συνιστά το τέλος της διαδικασίας μέσα από την οποία γνωρίζουμε τις αιτίες των πραγμάτων και συντελεί να μην έχουμε θαυμασμό για τα αποτελέσματα ή, στον υπερθετικό βαθμό, να μην υπάρχει πλέον θαυμασμός, γιατί οι αιτίες των πραγμάτων είναι γνωστές.[229]

Γεγονός λοιπόν είναι ότι ο θαυμασμός οδηγεί στη γνώση και επί πλέον είναι κοινό στοιχείο στη φιλοσοφία και τα παιδιά. Κρατούμε επομένως το θαυμασμό ως τη θεμελιώδη αφετηρία του φιλοσοφείν των παιδιών, για να ελέγξουμε στη συνέχεια της έρευνάς μας τις διαστάσεις και τις παραμέτρους της φιλοσοφικής τους δυνατότητας, υπολογίζοντας πάντοτε τη διαλεκτική σχέση παιδιών-δασκάλων στο φιλοσοφείν, την παιδική ηλικία ως χώρο και ως δυνατότητα, μέσα από τις οποίες μπορούν να προβάλλουν οι ιδιαίτερες *φιλοσοφικές* καταθέσεις των παιδιών.

Αν ξεκινήσουμε λοιπόν από το επίπεδο αυτό, θα πρέπει να εμμείνουμε στη θέση ότι εκείνο που μπορούν να κάνουν τα παιδιά εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα που εμείς διαθέτουμε ή εφαρμόζουμε για να τα προκαλούμε κατάλληλα. Ιδιαίτερα για τη

---

229. Αν θέλουμε να κάνουμε αναφορά στην ενασχόληση των αρχαίων με το εν λόγω ζήτημα, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τόσο ο Πλάτων όσο και ο Αριστοτέλης (ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι η φιλοσοφία ήταν αποτέλεσμα της σχόλης, του ελεύθερου δηλαδή χρόνου των ανθρώπων, που δεν τον ξόδευαν πια στην ανάγκη της επιβίωσης και της καθημερινής πρακτικής, και έτσι άρχισαν να φιλοσοφούν και να ερευνούν για την ίδια τη γνώση, Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ φυσικά,* 982b 22-24 - Πρβλ. και Πλάτων, *Θεαίτητος* 155a και 172 c-d) ενδιαφέρονται για την παιδεία και από την άποψη της εκπαιδευτικής θεωρίας και από την άποψη της πρακτικής παιδαγωγικής. (Πλάτων, *Νόμοι, Πολιτεία VII*, Αριστοτέλης, *Ἠθικὰ Νικομάχεια* και ειδικά τα κεφάλαια *VII* και *VIII* των *Πολιτικών*). Ο ένας στην *Πολιτεία* και ο άλλος στα *Πολιτικά* δόμησαν ένα σύστημα πάνω στη διαίρεση των τάξεων και επιχειρηματολογούν πώς μπορεί να επιτευχθεί η ''καλή ζωή''. Ιδιαίτερα ο Αριστοτέλης θέτει ως σκοπούς της ζωής την *αρετή* και την *ευδαιμονία* (συγκριτικά βλ.Matthew Lipman, *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988, pp. 11-15 - Kohan W.O. ''The Origin, Nature, and Aim of Philosophy in Relation to Philosophy of Children'', *Thinking*, Vol. 12, N. 2, pp. 25-30. - Joseph Dunne στο ''To Begin In Wonder and Philosophy'' in *Thinking*, Vol. 14, N.2, pp. 9-17). Για την παιδεία των αρχαίων και τη σύνδεσή της με τη φιλοσοφία της παιδείας βλ. και Hannu Juuso, ''Ancient Paideia and Philosophy for Children'', *Thinking*, Vol. 14, 4, pp. 9-20.

φιλοσοφία υπάρχει πάντα ένα κλασικό ερώτημα που τίθεται από τους δασκάλους, οι οποίοι κατά κανόνα ρωτούν - και μάλιστα επίμονα - πώς μπορούμε εμείς να απαντήσουμε πότε τα παιδιά φιλοσοφούν και πότε όχι. Εδώ πράγματι υπάρχει ένας πολύ σοβαρός λόγος σχετικά με τη δυνατότητά τους να ενθαρρύνουν τη φιλοσοφική σκέψη των παιδιών, όταν δεν έχουν έναν σταθερό κανόνα, ένα μέτρο, για να ξεχωρίζουν τη φιλοσοφική από τη μη φιλοσοφική σκέψη, την ημιφιλοσοφική και ψευδοφιλοσοφική. Με άλλα λόγια το πρόβλημα που υπάρχει κάθε φορά είναι πώς μπορούμε να μιλήσουμε για τη φιλοσοφία και να την διακρίνουμε από αυτό που δεν είναι φιλοσοφία ή ενδεχομένως από αυτό που είναι εν μέρει; Και αν προχωρήσουμε στους δασκάλους, οι οποίοι και θέτουν το ερώτημα, αυτοί πρέπει να προετοιμάζονται για να συζητήσουν ή να απαντήσουν στο ερώτημα, πώς μπορούμε να απόφανθούμε για καλύτερη φιλοσοφία από τη χειρότερη. Στο πεδίο αυτό πρέπει να θέσουμε και να ακολουθούμε ορισμένες προδιαγραφές ή ορισμένες παραμέτρους αναγνωσιμότητας και μάθησης από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα ότι έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουν αυτοί το υλικό που υπάρχει στα μαθήματα και να απαντούν, να αντιδρούν δηλαδή κατά κάποιο τρόπο σ' αυτό. Αν μάθουν να κάνουν αυτή τη διάκριση, η διαμόρφωσή τους μπορεί να χαρακτηρισθεί κατάλληλη και να εκτιμηθεί ως επαρκής. Αν διακρίνουν λοιπόν την παραπάνω διάσταση και επί πλέον δείχνουν ότι αυτοί έκαναν και κάποια σκέψη πάνω σ' αυτό το υλικό, συνδέοντάς το, για παράδειγμα, με την εμπειρία τους ή με άλλα πλαίσια της γνώσης, η ενέργεια τους αυτή μπορεί να χαρακτηρισθεί ως καλή και αν μάλιστα σκέφτονται και με ένα φρέσκο και πρωτότυπο τρόπο, η δουλειά τους να είναι εξαιρετική. Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές μπορούν να σημαδεύουν τη φιλοσοφική γνώση. Το ζήτημα όμως που γεννιέται εδώ είναι αν ο τρόπος αυτός και η εν λόγω τακτική ταιριάζει περισσότερο στους μαθητές της εφηβείας και η δυνατότητα αυτή είναι περιορισμένη προκειμένου για τη φιλοσοφία των μαθητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Αλλά κι αν ακόμη είναι έτσι, δεν αίρεται το γεγονός ότι προκειμένου για τους μικρούς μαθητές η έμφαση δίνεται περισσότερο στην απόκτηση λογικών ικανοτήτων και όχι στην απόκτηση του σώματος της γνώσης.[230]

Οι παραπάνω διακρίσεις για τη φιλοσοφική ικανότητα των μαθητών μπορούν να φωτιστούν περαιτέρω με τη σαφέστερη διάκριση της φιλοσοφικής σκέψης. Για να πούμε όμως ότι έχουμε φιλοσοφική σκέψη και συζήτηση και να τις διακρίνουμε από τις αντίστοιχες μη φιλοσοφικές θα πρέπει να δεχθούμε ότι αυτές ξεχωρίζουν με τον ίδιο τρόπο που οι μορφές της τέχνης ξεχωρίζουν η μία από την άλλη ως προς τα μέσα, τις μεθόδους και τα εργαλεία. Κι αν συνεχίσουμε τη διάκριση παραπέρα, ορίζοντας το status του καθενός από τα παραπάνω, τότε θα πρέπει να πούμε ότι αυτό που ονομάζουμε *μέσο* στη φιλοσοφία είναι οι ιδέες ή ότι το μέσο αποτελείται από ιδέες, όταν μάλιστα είναι διατυπωμένο γλωσσικά, ενώ τα *εργαλεία* της φιλοσοφικής έρευνας είναι οι λογικές ικανότητες, αυτό που οι γερμανόφωνοι θα ονόμαζαν εφαρμοσμένη λογική (angewandte Logik). Τέλος ως *μέθοδο* θεωρούμε τον αυτοεκτιμώμενο διάλογο, με την έννοια ότι οι συμμετέχοντες και οι συνομιλητές αποδέχονται το status του διαλόγου ως φιλοσοφικού και αποδέχονται την ικανότητα και τη δυνατότητα των συμμετεχόντων

230. M. Lipman ''On Children's Philosophical Style'', p.4.

σ΄ αυτόν. Μέσα, εργαλεία και μέθοδος όμως δεν είναι αρκετό να προτείνονται απλώς από τους δασκάλους με έναν τρόπο κατηχητικό ή έστω και συμβουλευτικό, αλλά να υιοθετούνται και από τους μαθητές ως κατάλληλοι τρόποι και όχι μόνον από τους δασκάλους. Αν όλα λοιπόν κινούνται στο επίπεδο αυτό, τότε έχουμε μία φιλοσοφική συζήτηση, ενώ αν λαμβάνουμε υπόψη μερικές μόνο και όχι όλες τις παραμέτρους που αναφέραμε, τότε η συζήτηση γίνεται ημιφιλοσοφική και γι΄ αυτό είναι φιλοσοφικά ανεπαρκής. Παραδείγματος χάρη, ημιφιλοσοφική είναι η συζήτηση για την ονομαζόμενη κριτική σκέψη, επειδή περιορίζεται στο να δίνει έμφαση στην απόκτηση λογικών ικανοτήτων, ενώ παράλληλα παραμελεί τις ιδέες που είναι η πρώτη έλξη της φιλοσοφίας.[231]

Μία άλλη βασική παράμετρος που μπορεί να συζητηθεί για τη φιλοσοφική σκέψη και που ασφαλώς είναι φιλοσοφική, είναι η συζήτηση για την ενότητα του υλικού και πνευματικού στοιχείου που προκύπτει από τη διάσπαση της αρχικής ενότητας της ανθρώπινης ψυχής. Σαφέστερα: από τη μια πλευρά υπάρχει η νόηση που είναι αποτέλεσμα του λογικού και από την άλλη τα συναισθήματα (οι συγκινήσεις) ως αποτέλεσμα του μη λογικού. Χωρισμένα λοιπόν κατά κάποιο τρόπο παρουσιάζονται στον ίδιο τον έλλογο άνθρωπο ο *λόγος* και το *πάθος*. Βέβαια ο διαχωρισμός αυτός είναι εσωτερικός και δεν είναι της ίδιας εμβέλειας με το φιλοσοφικό δυϊσμό σώματος και ψυχής, που εισηγήθηκαν τόσο ο Πλάτων στην αρχαιότητα όσο και ο Descartes στη νεώτερη εποχή. Παρόλα αυτά όμως η άποψη αυτή υποκρύπτει μία διάσταση δυϊσμού, ο οποίος είναι μάλλον αθεμελίωτος. Πράγματι όπως έδειξαν πρόσφατες έρευνες στο χώρο της νευρολογίας οι δύο αυτές όψεις αλληλοεξαρτώνται και μπορεί κανείς να παρατηρήσει τη συναισθηματική μήτρα των ιδεών όσο και τη γνωστική αξία του συναισθήματος.[232]

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η κατάλληλη ευκαιρία για να πούμε ορισμένα πράγματα που θα διαλευκάνουν περισσότερο το ζήτημά μας. Πρώτα-πρώτα όλα τα στοιχεία του ανθρωπίνου πνεύματος υπόκεινται στον έλεγχο του λόγου με την έννοια ότι αυτός αποφαίνεται με έναν ακαριαίο τρόπο για οτιδήποτε. Το συναισθηματικό στοιχείο και κυρίως αυτό που ονομάζουμε συναισθηματική αντίδραση δεν είναι ακριβώς μία ανεξέλεγκτη αντίδραση, αλλά μάλλον μία ερμηνεία γρήγορη και πολλές φορές ατελής, μία ερμηνεία κωδική και όχι αναλυτική, που η μετέπειτα νηφάλια προσέγγιση μπορεί να δώσει άλλη διάσταση και να προτείνει διαφορετική αντίδραση και στάση. Για να αποφανθεί κάποιος ότι κάτι είναι *καλό* ή *κακό* για παράδειγμα, θα πρέπει να το περάσει από την *κρίση*, αλλιώς δεν υπάρχει απόφανση και επομένως εντολή για δράση. Μόνον οι ενστικτώδεις αντιδράσεις δεν απαιτούν την παρέμβαση και τη λειτουργία του λόγου και επομένως μπορούν να οδηγήσουν σε μη λογικές ή και πολλές φορές σε παράλογες ενέργειες. Συνεπώς ολοκληρωτική διάσταση μεταξύ των μερών του ανθρωπίνου πνεύματος, μεταξύ λόγου και πάθους δεν μπορεί να υπάρξει, παρά μόνο διαφοροποίηση στον τρόπο των αντιδράσεων.

---

231. *Ibid.*, p. 4.

232. Πρβλ. ενδεικτικά την εργασία του Toraldo di Francia, *Ex Absurdo*, Fetrinelli, Milano 1997, pp. 7- 13.

Η διαφαινόμενη ενότητα των δύο στοιχείων που εξετάζουμε δεν βρίσκει πλήρη αποδοχή στο χώρο της φιλοσοφικής παιδείας. Υπάρχει κάποια δυσκολία να δεχτούν πολλοί ότι η σκέψη είναι αδύνατον να ανθίσει σε ένα συναισθηματικό κενό, γιατί τότε δεν μιλάμε για το όν που ξέρουμε, τον ιστορικό άνθρωπο δηλαδή, αλλά για κάτι άλλο. Από την άλλη πλευρά η οργανωμένη και προγραμματισμένη μάθηση και κυρίως το να διδάσκονται τα παιδιά να σκέφτονται δεν σημαίνει ότι οδηγεί σε αποδυνάμωση (πτώχευση αν θέλετε) της συναισθηματικής ανάπτυξης.[233] Εμείς στο σημείο αυτό τασσόμαστε περισσότερο με την πλευρά και τη θέση που υποστηρίζει ο Lipman για τη σχέση πνευματικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Και για να εξηγηθούμε καλύτερα δηλώνουμε ότι δεχόμαστε καταρχήν το χάρτη που έφτιαξε, ένα χάρτη των πνευματικών ικανοτήτων (των δεξιοτήτων της σκέψης) και των ικανοτήτων της καρδιάς (συναισθηματικές δεξιότητες). Σύμφωνα με το δικό του λοιπόν σχέδιο, οι πρώτες καταλαμβάνουν το κέντρο των μαθημάτων της φιλοσοφίας για παιδιά και οι δεύτερες περιορίζονται σε μια γωνία, με αποτέλεσμα να απουσιάζει από τους δασκάλους η προσοχή στη ''συναισθηματική νοημοσύνη.''[234] Μολονότι δεν θεωρούμε ορθό να δεχτούμε τη μεγιστοποίηση της πρώτης και την ελαχιστοποίηση της δεύτερ**ης**, οι δεξιότητες της σκέψης δεν μπορεί παρά να είναι οι καθοριστικές, αυτές που ρυθμίζουν την ταυτότητά μας, ενώ οι συναισθηματικές υπόκεινται ως ένα βαθμό σ΄ αυτές και τις ακολουθούν. Πέραν όμως από αυτά μπορεί κανείς να επικαλεσθεί και άλλα επιχειρήματα που ενισχύουν μία κατά το δυνατόν ισομετρία μεταξύ των δύο στοιχείων, την οποία βέβαια εμείς, όπως τονίσανε παραπάνω, δεν μπορούμε να τη δεχθούμε ως απόλυτη. Δεχόμαστε όμως την ύπαρξη ψυχολογικών και άλλων ιστορικών λόγων οι οποίοι αναιρούν μία γενική ανισομέρεια και περιφρόνηση του συναισθηματικού στοιχείου, κυρίως στην περίπτωση των παιδιών. Ψυχολογικά, γιατί το παιδί κινείται κυρίως με τα ένστικτα, μάλλον αντιδρά συναισθηματικά, και όχι με μία λογικότητα, και ιστορικά γιατί οι ρίζες της φιλοσοφίας βυθίζονται στη φιλία, η οποία και κάνει το δέντρο της γνώσης να ανθίζει. Αν και δεν μπορεί κανείς να παρακάμψει τα παραπάνω, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι πράγματι στη Δυτική φιλοσοφία δόθηκε μεγάλη σημασία ή δόθηκε σημασία κατ' αποκλειστικότητα στο λόγο (τη λογική), ενώ παραβλέφτηκαν οι λόγοι της καρδιάς, μολονότι στην αρχαία φιλοσοφία από όπου αρύεται η νεώτερη δυτική, η νοητική σκέψη τοποθετείται γύρω από την καρδιά. Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι για μεγάλο χρονικό διάστημα λεγόταν επαναληπτικά ότι ο εγκέφαλος (το μυαλό) σκέπτεται και η καρδιά αισθάνεται. Από αυτό το δυϊσμό μπορεί να προκύψει η υποστήριξη στο ένα ή το άλλο στοιχείο. Πράγματι τέτοιες αντιλήψεις τις συναντούμε σε πολλές θεωρίες του παρελθόντος, οι οποίες μεταφραζόμενες στην εκπαιδευτική πρακτική δίνουν προτεραιότητα πότε στο ένα και πότε στο άλλο όργανο του ανθρώπου, διχάζοντας έτσι την προσωπικότητα του παιδιού που είναι είτε φαντασιό-

233. Πρβλ. R.Fisher, *Teaching Children to Think*, Blackwell, Oxford 1990, p. X.
234. M.Lipman-A.M.Sharp-F.F.Oskanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelfia 1980, p. 162. Επίσης βλ. D.Goleman, *Emotional Intellinge*, Bloomsbury, London 1996, p. 259.

πληκτο, γεμάτο φαντασία δηλαδή και αισθήματα είτε λογικό, όλο νόηση και ορθολογική σοφία![235]

Δεχόμαστε ότι πρέπει να υπάρχει μία σχετική ισορροπία μεταξύ των δύο συστατικών στοιχείων, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με την ενίσχυση μιας εκπαίδευσης στην οποία η περιθωριοποιημένη σκέψη της καρδιάς θα ενισχυθεί κατάλληλα για την απόκτηση συναισθηματικών ικανοτήτων και η αντίστοιχη μάθηση και διδασκαλία θα ενισχύσουν τις συναισθηματικές δεξιότητες.[236] Μία τέτοια δομή αναπτύσσεται από το σύνολο των επίκτητων ικανοτήτων και από την άλλη από ένα σετ μέσων, όπως τα φιλοσοφικά κείμενα, τα εγχειρίδια των δασκάλων και τα θεωρητικά κείμενα που στοχεύουν σε γενικές και ειδικές δεξιότητες και διαρρυθμίσεις, με την προαγωγή και την ανάπτυξη του αισθήματος καθώς και την ταξινόμηση και την κανονιστικότητα του συναισθήματος.[237]

Η σχετική ισορροπία που προτείναμε παραπάνω δεν αναιρεί σε καμία περίπτωση την πρωτοκαθεδρία του λογικού στοιχείου που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο ως ον. Οι άνθρωποι αρχίζουν να σκέφτονται φυσικά αλλά η ενίσχυση της σκέψης προβλέπει ένα πλαίσιο στρατηγικών, διότι η γνώση και η κατανόηση δεν είναι εσωτερικές διανοητικές ενέργειες αλλά μπορεί να δομούνται και να γενικεύονται. Η ενεργοποίηση αυτών των στρατηγικών είναι ο ύψιστος σκοπός του προγράμματος για τη φιλοσοφία για παιδιά. Το πλαίσιο της σκέψης έχει τη μέθοδό του, τα χαρακτηριστικά του, την προοπτική του και τη δική του σκοποπιμότητα, συνδέει τη σκέψη με τις διαδικασίες της και την ίδια στιγμή με το περιεχόμενό της.[238] Ακριβέστερα: στη διαδικασία αυτή θα δεχτούμε τη θέση του Lipman ότι υπάρχουν τρεις λογικές διαστάσεις που διαπερνούν όλα τα θέματα και οι οποίες είναι οι εξής:

1. η τυπική λογική που διακρίνεται με τις κανονιστικές δομές της σκέψης και της γλώσσας.
2. η έρευνα για την αξιολόγηση των λόγων, των πράξεων και των ιδεών.
3. η λογική ενέργεια η οποία επιχειρεί να βασιστεί στις σταθερές της λογικής πρακτικής.[239]

Τελικά η ιδέα ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν έχει πολύ μεγάλη σημασία και για το πώς πρέπει εμείς να τα εκπαιδεύουμε αλλά και πώς οι ενήλικοι θα μπορούσαν να φιλοσοφούν, πράγμα που χρειάζεται αναμφίβολα ευρύτερη έρευνα.

---

235. Πρβλ. για το τελευταίο και N. Goodman, *Languages of Art. An Approach to Theory of Symbols*, Bobbs-Merrill, Indianapolis 1968, p. 205.

236. Francesco Valentino, ''The Thought of the Heart and Philosophy for Children'' in *Thinking*, Vol. 14, N.2, p. 30.

237. Fr. Valentino, *ibid.*, p.30.

238. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York 1991, pp.23-24.

239. Lipman M.Sharp A.M, Oscanyan F.S, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980a, p. 131. - Για τα θέματα που διερευνά ο Lipman στα έργα του *Mark* και *Social Inquiry* βλέπε και τη σχετική ανάλυση του Sven Coppens, ''Some Ideological Biases of the Philosophy of Children Curriculum: An Analysis of *Mark* and *Social Inquiry*'',*Thinking*, Vol.14, N.3, pp. 25-32. Τα θέματα αυτά τα καταχωρίζει σε επιστημολογικά, σε ψυχολογικά-κοινωνιολογικά, σε πολιτικά-νομικά και σε ηθικά.

Πάντως με τη διαπίστωση αυτή οδηγούμαστε προς την απόληξη της παρούσας έρευνας, εκτιμώντας ότι η φιλοσοφία, που κατά κανόνα θεωρείται ως ένα σώμα γνώσης, θα ήταν ορθότερο να θεωρείται ως μέθοδος έρευνας, τρόπος δηλαδή προσέγγισης των πολύ θεμελιωδών ερωτημάτων, τα οποία δεν διερευνώνται δια των μεθόδων των επιστημών. Και βασική φιλοσοφική μέθοδος που χαρακτηρίζει τη δυτική παράδοση από την εποχή του Πλάτωνος είναι μία, δηλαδή η μέθοδος σύμφωνα με την οποία η απάντηση σε ένα ερώτημα οδηγεί σε ένα ευρύτερο ερώτημα, αυτό σε ένα άλλο και ούτω καθεξής, έχοντας έτσι μία διαρκή πορεία αυτού του τύπου. Με τον ίδιο λοιπόν τρόπο και την ίδια διαδικασία θα πρέπει να ενεργούν και οι γονείς απέναντι στα μικρά παιδιά,[240] έχοντας υπόψη ότι το ερώτημα αν η φιλοσοφία είναι κατάλληλη για τα παιδιά είναι αρχαίο και οι φιλόσοφοι από την εποχή του Πλάτωνος μίλησαν για το θέμα αυτό, κυρίως αρνητικά. Δηλαδή είναι αλήθεια να υποστηρίζει κανείς ότι τα παιδιά δεν μπορούν από συγκεκριμένα παραδείγματα να βγάζουν γενικότερα συμπεράσματα, να τα εφαρμόζουν αυτά σε άλλα, σε παρόμοιες συγκεκριμένες περιπτώσεις, να κάνουν αναλογίες και ούτω καθεξής.

Οι διακρίσεις και οι επισημάνσεις αυτές δείχνουν τα όρια των δυνατοτήτων των παιδιών να φιλοσοφούν, όρια που μπορούν να γίνουν πιο σαφή, αν διακριθούν από εκείνα της παραδοσιακής φιλοσοφίας. Στο επίπεδο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι η φιλοσοφική σκέψη είναι μια σύνθετη σκέψη που διαχωρίζει τις έννοιές της από εκείνες της καθημερινής ζωής και έχει αφηρημένο και σύνθετο χαρακτήρα Για παράδειγμα το πρόβλημα δεν είναι να κατανοήσει κανείς την έννοια του ''προσώπου'', θέτοντας πολλά συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά είναι καθοριστικό να βγάζουμε νόημα από τις εμπειρίες μας, τους εαυτούς μας και τον κόσμο στον οποίο ζούμε, συνθέτοντας στην προκειμένη περίπτωση την έννοια του προσώπου ως συνισταμένη, ως έννοια ''καθόλου.'' Προφανώς οι έννοιες που διερευνώνται από τα παιδιά είναι διαφορετικές από εκείνες της παραδοσιακής φιλοσοφίας και ασφαλώς προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο. Η αιτία είναι ότι τα παιδιά παράγουν τις έννοιες και τα ερωτήματα που βρίσκουν σπουδαία, ενώ, όταν χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες, η διαδικασία αυτή γίνεται μέσα από τη φαντασία Επί πλέον οι έννοιες αποκτούν για τα παιδιά νόημα μέσα από χειροπιαστές ιστορίες για τέρατα, γίγαντες θηρία, καλούς και κακούς, μικρούς και μεγάλους, φόβο και σιγουριά κλπ. Δηλαδή φαίνεται ότι υπάρχει η μυθική σκέψη και η προφιλολογική γλώσσα των παιδιών που είναι διαφορετική από εκείνη των μεγαλύτερων και των ενηλίκων, έχει τη δική της περίπλοκη λογική και αυτή η λογική δεν είναι αντίθετη στην παραδοσιακή σκέψη αλλά συνιστά ένα θεμέλιο για την ορθολογική σκέψη.[241]

Επειδή όμως η λογικότητα καθιστά δυνατό να συζητούμε τη σημασία μιας λέξης έξω από το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται, άρα υπό την οπτική αυτή, κάτω δηλαδή από αυτό το φως η δουλειά των φιλοσόφων είναι μια έρευνα για το απόλυτο, την καθολική σημασία μιας ιδιαίτερης έννοιας ανεξάρτητα από τη χρήση της στη

240. Για την αντίληψη αυτή βλέπε και τη σχετική προσέγγιση του Peter Singer, ''Coping with global change: the need for new values", *Critical & Creative Thinking*, Vol.3, N.2, pp. 1-12.
241. Kieran Egan, *Primary Understanding: Education in Early Childhood*, Routledge, London 1988, pp. 26,39,42 και 43.

συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό είναι ένα επιχείρημα πολλών φιλοσόφων ότι τα παιδιά δεν μπορούν να φιλοσοφούν, κάνουν μόνο στοιχειώδη φιλοσοφία και όχι πραγματική και υψηλή με έννοιες που συνθέτουν ή εμπεριέχουν φιλοσοφικά προβλήματα (θέση των Kitcener, White). Πάντως για τη στοιχειώδη σκέψη και για την ενότητα σκέψης και πράξης δεν έχει νόημα να στηρίζουμε την έννοια των λέξεων έξω από το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Κατά τη φιλοσοφική αντίληψη της δυτικής παράδοσης της άυλης ορθολογικότητας η αντίληψη αυξάνεται, ώστε η σκέψη των παιδιών δεν είναι κατώτερη εκείνης των ενηλίκων και άρα τα παιδιά μας αξίζει να ακούγονται.[242] Διευκρινίζουμε όμως σαφώς ότι τα παιδιά μπορούν να σκέφτονται αφηρημένα από τη στιγμή που χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες (όπως *γενναίος, δίκαιος, καλός, φίλος*), αλλά οι έννοιες αυτές δεν διαχωρίζονται από τον κόσμο της ζωής τους.[243]

Η ακαδημαϊκή και παραδοσιακή φιλοσοφία είναι εκ των πραγμάτων μέρος του κριτικισμού κατά της φιλοσοφίας με παιδιά. Ο Lipman, ιδρυτής, όπως είπαμε, της φιλοσοφίας για παιδιά, γράφει ότι αυτό που αποκαλούσε φιλοσοφία στα σχολεία δεν είναι η ακαδημαϊκή φιλοσοφική σκέψη στις προπτυχιακές σχολές του πανεπιστημίου. Αυτός ομιλεί για μια φιλοσοφία ξανασχεδιασμένη και αναδομημένη ώστε να είναι κατάλληλη, αποδεκτή και κατανοητή από τα παιδιά, ενώ και ο παιδαγωγικός τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το γνωστικό αντικείμενο αλλά και το ίδιο το αντικείμενο είναι ξανασχεδιασμένα.[244] Επιβοηθητική στις τελευταίες αυτές διακρίσεις που επιχειρούμε είναι και μία ακόμη θέση του Lipman. Χρησιμοποιεί τον όρο ''μορφή της ζωής'' για τη διάκριση μεταξύ της *φιλοσοφίας* ως *''σώματος γνώσης''* και του *φιλοσοφείν* ως μιας *ενέργειας* για να κάνουμε φιλοσοφία, αναφερόμενος στο παράδειγμα του Σωκράτη για την πρακτική, την εφαρμοσμένη φιλοσοφία.[245] Επειδή η φιλοσοφία δεν είναι μόνο ιστορία των φιλοσοφικών ιδεών αλλά και σύνδεση των φιλοσοφικών αντιλήψεων με συγκεκριμένες εμπειρίες η φιλοσοφική έρευνα είναι ενέργεια που προκύπτει από καθαρή αναγκαιότητα, όλοι μας δίνουμε απαντήσεις στα φιλοσοφικά ερωτήματα δια μέσου των πράξεων. Ιδιαίτερα για τα παιδιά μπορούμε να πούμε ότι η φιλοσοφία είναι κατάλληλο αντικείμενο, όταν αναδομείται με τρόπους που είναι κατάλληλοι στα ταλέντα τους και στα ενδιαφέροντά τους. Η αναδόμηση πρέπει να είναι τέτοια, ώστε τα παιδιά να μην μαθαίνουν για τη φιλοσοφία αλλά να κάνουν φιλοσοφία.[246]

Η διαφορά πάντως ανάμεσα στην πρακτική φιλοσοφία (φιλοσοφείν) και στην ακαδημαϊκή φιλοσοφία (μελέτη του σώματος της γνώσης) δεν είναι ευδιάκριτη. Στην ακαδημαϊκή μελετούμε τους μεγάλους φιλοσόφους, διερευνούμε στα ερωτήματα που θέτουν και προσπαθούμε να δώσουμε τις δικές μας απαντήσεις. Αρχίζει κανείς τη

---

242. Karin Murris, ''Can Children Do Philosophy?'' in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 34, Issue 2 (2000), p.270.
243. K. Egan, *Primary Understanding*, pp. 75,90 και 91.
244. Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 262.
245. M. Lipman, *Philosophy goes to School*, p. 12.
246. Philip Cam, *Thinking Together:Philosophical Inquiry for the Classroom*, Australian English Teaching Association & Hale and Iremonger, Sydney 1995, p. 13.

μελέτη της φιλοσοφίας, επειδή αισθάνεται ότι υπάρχουν σταθερά ερωτήματα που απαιτούν απάντηση, ενώ και ο διάλογος με τους άλλους γεννά πολλά νέα ερωτήματα.[247] Τα παιδιά όμως ασχολούνται πιο συγκεκριμένα, δηλαδή ασχολούνται με ερωτήματα για τα οποία δεν υπάρχουν οριστικές απαντήσεις και η διαδικασία της έρευνας, χωρίς να ρωτούν το δάσκαλο ή να προσφεύγουν σε εγκυκλοπαίδεια, είναι μια παραγωγική διαδικασία.[248] Επειδή προκύπτει ότι υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στη *μορφή* και το *περιεχόμενο* (*πώς διδάσκω* και *τι διδάσκω*), η παιδαγωγική πρέπει να αλλάξει την παραδοσιακή φιλοσοφία, ώστε να είναι για όλους και όχι ελιτίστικη, ενώ η φιλοσοφία με παιδιά πρέπει να αντικαταστήσει τον παθητικό ορθολογιστή διανοητή με εκείνον του διαλόγου, της προσωποποίησης και της φαντασίας.

Τελικά το ερώτημα ''μπορούν τα παιδιά να φιλοσοφούν'' είναι φιλοσοφικά προβληματικό και σύνθετο, συνδέεται με τη δομή της χαρακτηριστικής σκέψης των παιδιών, με την ικανότητά τους να αντιδρούν και με το πώς η φιλοσοφία διδάσκεται περισσότερο αποτελεσματικά. Τα παιδιά δεν ωφελούνται από έννοιες και θεωρίες που δεν καταλαβαίνουν, όπως και αδυνατούν να συλλάβουν έννοιες που δεν μπορούν να εντάξουν μέσα στο πλαίσιο των εμπειριών τους. Αφηρημένες έννοιες, **όπ**ως *συντήρηση, αιτιότητα, πνεύμα, πραγματικότητα, προσωπικότητα, αλήθεια κλπ* πρέπει να κατανοούνται από τα παιδιά και επί πλέον εκείνα να προσθέτουν στο περιεχόμενό από τις δικές τους συγκεκριμένες εμπειρίες.[249] Έτσι φαίνεται ότι μπορούν πραγματικά να φιλοσοφούν.

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ φυσικά, Ἠθικὰ Νικομάχεια , Πολιτικά, Περὶ ζῴων μορίων.*

Cam Philip, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*, Australian English Teaching Association & Hale and Iremonger, Sydney 1995.

Coppens Sven, '' Some Ideological Biases of the Philosophy for Children Curriculum: An Analysis of Mark and Social Philosophy'' in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*,Vol. 14, N.3, pp. 25-32.

Dunne Joseph στο ''To Begin In Wonder and Philosophy'' in *Thinking*, Vol. 14, N. 2, pp. 9-17.

Egan Kieran, *Primary Understanding*, Routledge and Kegan Paul, New York 1988.

Egan Kieran, *Teaching as Storytelling*, Basic Books, New York 1989.

Fisher R., *Teaching Children to Think*, Blackwell, Oxford 1990.

Francia di, Toraldo, *Ex Absurdo*, Fetrinelli, Milano 1997.

---

247. Karin Murris, Can Children Do Philosophy, p. 275.

248. Catherine McCall, ''Young children generate philosophical ideas'' in *Thinking*, Vol. 8.N.2, p. 41.

249. Ann Margaret Sharp and Lawrance J. Splitter, *Teaching for Better Teaching: The Classsroom Community of Enquiry*, Acer, Melbourne 1995, p. 22.

Goleman D., *Emotional Intellinge*, Bloomsbury, London 1996.

Goodman N., *Languages of Art. An Approach to Theory of Symbols*, Bobbs-Merrill, Indianapolis 1968.

Juuso Hannu, ''Ancient Paideia and Philosophy for Children'', *Thinking*, Vol. 14, 4, pp. 9-20.

Kennedy D., ''The Hermeneutics of Childhood'', *Philosophy Today*, Vol.36, N.1 (1992), pp. 44-58.

Kennedy D., ''Review to Matthews'' The Philosophy of Childhood (1994), in *Thinking*, Vol.12. N.2, pp.41-44.

Kitcener Richard, ''Do Children think philosophically?, *Metaphilosophy*, Vol.21, N.4, pp. 416-431.

Kohan Walter, ''What Can Philosophy and Children Offer Each Other''? in *Thinking*, Vol.1, N. 4, pp. 2-8.

Lipman Matthew, *Mark*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey 1980

Lipman M & Sharp A.M, *Social Inquiry. Instructional Manual To Accompany Mark*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey 1980.

Lipman M.Sharp A.M, Oscanyan F.S, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980a.

Lipman Matthew, *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988

Lipman Matthew, ''Response to Professor Kitcener'', *Metaphilosophy*, Vol. 42, N. 4, pp. 432-433.

Lipman Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York 1991.

Lipman Matthew (ed), ''Childhood: the recapitulation mode'', in: *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt, Montclair 1993.

Lipman Matthew, ''Using Philosophy to Educate Emotions'' in *Analytic Teaching*, Vol.15. No 2 (April) 1995a, pp. 3-10.

Lipman Matthew, ''On Children's Philosophical Style'',in *Thinking*, Vol. 14, N.2, pp. 2-7.

Matthews Gareth, ''The child as natural philosopher, in: M.Lipman and A.M.Sharp (eds) *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978, pp. 63-77.

Matthews Gareth, *Philosophy and the young child*, Cambridge MA. - Harvard University Press 1980.

Matthews Gareth, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MA-Harvard University Press 1994.

Matthews Gareth, – *Dialogues with children*, Cambridge MA-Harvard University Press 1984.

Matthews Gareth, ''Thinking in stories'', *Thinking*, Vol.10. N.2, p.1.

McCall Katherine, ''Younk Children generate philosophical ideas'', *Thinking*, Vol.8, N.2, pp. 22-41.

Murris Karin, ''Can Children Do Philosophy?'' in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 34, Issue 2 (2000), pp.261-280.

Πλάτων, *Θεαίτητος, Πολιτεία, Νόμοι.*

Sharp, Ann Margaret and Splitter, Lawrance J. *Teaching for Better Teaching; The Classsroom Community of Enquiry,* Acer, Melbourne 1995.

Singer Peter, ''Coping with global change: the need for new values", *Critical & Creative Thinking*, Vol.3, N.2, pp. 1-12.

Valentino Francesco, ''The Thought of the Heart and Philosophy for Children'' in *Thinking*, Vol. 14, N.2, pp. 29-34.

White J., ''The Roots of Philosophy in: A.P.Griffiths (ed.), *The Impulses of Philosophise*, Cambridge University Press, Campridge 1992, pp. 73-88.

Wilson J., "Philosophy for Children: a note of warning'', *Thinking* Vol.10, N.1, pp.17, 18.

Η αισθητική παιδεία στο Δημοτικό Σχολείο – Συνάντηση των τεχνών - Μουσικά παραδείγματα

Ανδρέας Χαραλάμπους, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δεν θα ήθελα να χαθούμε στα μονοπάτια των επιστημονικών τοποθετήσεων. Θα πρέπει να μείνουμε στο δικό μας θαυμαστό μικρόκοσμο που είναι το σχολείο και να δούμε πώς είναι δυνατόν να βοηθήσουμε τα παιδιά στην αναζήτηση της Αισθητικής μέσα από την Αισθητική Παιδεία. Αυτό πρέπει να είναι το ζητούμενο στην εκπαίδευση. Όχι η Αισθητική της θεωρίας των κανόνων και αντιπαραθέσεων αλλά η Αισθητική μέσα από την πράξη και τη βίωση. Να δούμε από πού έρχεται και που πηγαίνει, ποιος είναι ο αποστολέας και ποιος ο παραλήπτης , ο τελικός αποδέκτης.

Θα μπορούσαμε να κάνουμε μερικές σκέψεις και παρατηρήσεις, ξεκινώντας από τη φύση. Στη φύση υπάρχει, σαν αυτονόητο, το ωραίο στο χρώμα και τις αποχρώσεις στον ήχο με τα πολλά ηχοχρώματα, στο ρυθμό και τους ατέλειωτους συνδυασμούς του. Ήταν επόμενο, τουλάχιστον σ΄ αυτά, η φύση να έχει εκ προοιμίου το προνόμιο να είναι ωραία, αφού «τα πάντα εν σοφία εποίησε». Το ωραίο, η φύση, για εκατομμύρια χρόνια τώρα, συνεχίζει να το διατηρεί και να το αναπαράγει κάθε χρόνο. Άρα στο πρώτο και βασικό στάδιο η φύση είναι για όλους μας ο πρώτος διδάξας στο ερώτημα: Τι είναι το ωραίο;

Η Αισθητική καλλιέργεια του παιδιού αρχίζει αβίαστα, με τρόπο φυσικό, από πολύ νωρίς, από τότε που το νήπιο αρχίζει να διακρίνει αντικείμενα με σχήματα και χρώματα και ν΄ ακούει τους διάφορους ήχους στο άμεσο περιβάλλον του. Έτσι η φύση, σαν πρώτος παιδαγωγός πλησιάζει το παιδί με μια εξατομικευμένη διδασκαλία, δίνοντας την ευκαιρία στο καθένα να πάρει την ποσότητα που θέλει και μπορεί.

Αυτές οι σταθερές μορφές του ωραίου είναι φυσικό, με την καθημερινή επαφή μαζί τους, να διαμορφώνουν στον εσωτερικό μας κόσμο, αργά, αθόρυβα αλλά σταθερά, κάποια επίπεδα στην συνάντηση και αξιολόγηση του ωραίου.

Αυτή η Αισθητική αναβαθμίζοντάς την, δίνοντάς της συνεχώς τις κατάλληλες ευκαιρίες επαφής με το ωραίο, είναι ό,τι καλύτερο θα μπορούσαμε να προσφέρουμε στα παιδιά μας μέσα από την εκπαίδευση, μέσα από την Αισθητική Παιδεία.

Στα πρώτα βήματα της αισθητικής αγωγής θα προσπαθήσουμε να δώσουμε τις τέχνες, Μουσική, Εικαστικά, Θεατρικό παιχνίδι, Χορό αγκαλιασμένες. Τα χρώματα της μιας να περνούν τα όρια και να μπαίνουν μέσα στα χρώματα της άλλης. Να μην υπάρχουν διαχωριστικές και οριοθετήσεις. Το μόνο που θα βοηθήσουμε τα παιδιά να διακρίνουν θα είναι τα πρωτογενή στοιχεία και υλικά της κάθε μιας. Ήχος, ρυθμός, χρώμα, σχήμα, κίνηση, έκφραση. Όλες μαζί μέσα στα μουσικά παιχνίδια, στα μουσικά δρώμενα, στο τραγούδι με δραματοποίηση και τις ενεργητικές μουσικές ακροάσεις θα έχουν ένα στόχο: να βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν την ομορφιά, να τα βοηθήσουν να την αναζητούν και να ζουν μαζί της. Μόνο έτσι, μεγαλώνοντας, θα γνωρίσουν όλα τα χρώματα και τις αποχρώσεις τους και θα δικαιολογούν την ύπαρξή τους στον πλανήτη. Θα πρέπει να κατανοήσουμε ότι η «αισθητική καλλιέργεια» δεν αποτελεί

ύλη και κεφάλαια που μπορούν να διδαχθούν σταδιακά, όπως οι αριθμοί και τα γράμματα. Η αισθητική είναι μια ελεύθερη δύναμη που ωριμάζει μέσα στο χρόνο με ρυθμούς και ερεθίσματα εξωτερικά και εσωτερικά, τα οποία θα πρέπει να αγκαλιάζονται, να ταυτίζονται, ώστε να υπάρξει αποτέλεσμα. Και είναι μια διαδικασία την οποία ούτε να επισπεύσεις μπορείς, αλλά ούτε και να την επιβάλλεις, βιάζοντας ταυτόχρονα νου και καρδιά, παρά μόνο να τη «βοηθήσεις» και να τη «στηρίξεις». Είναι μια συνεχής διαδικασία που χτίζεται και ολοκληρώνεται στο χρόνο και της οποίας δεν υποψιάζεσαι την ημερομηνία έναρξης και ποτέ -φυσικά- δεν είσαι σίγουρος και δεν ξέρεις, γιατί δεν υπάρχει ημερομηνία λήξης.

Η αισθητική καλλιέργεια δεν επιβάλλεται, δε διδάσκεται. Δεν είναι μάθημα – τουλάχιστον σ' αυτές τις ηλικίες. Είναι μια όμορφη περιπέτεια στο χωροχρόνο. Είναι μια συνάντηση του παιδιού με τα έργα Τέχνης και μια διαπροσωπική σχέση των δύο. Αυτό κρατάει χρόνια, μια ζωή και το επίπεδο συνεχώς ανεβαίνει, πλαταίνει, βαθαίνει και ολοκληρώνεται. Οι αισθητικές υποδοχές που το κάθε παιδί όπως και κάθε άτομο διαθέτει, δώρο της φύσης, συνεχώς εμπλουτίζονται.

Έργο του παιδαγωγού είναι να φέρνει το παιδί όσο πιο συχνά μπορεί σε επαφή με τα έργα τέχνης κάθε εποχής, χωρίς να προσπαθεί να το επηρεάσει. Να αφήνει το καθένα να παίρνει από την «πηγή» την ποσότητα που θέλει και μπορεί, γιατί αν λειτουργήσει διαφορετικά, το μόνο που θα καταφέρει είναι άλλο να αφήσει «διψασμένο» και άλλο να το «πνίξει».

Τα κάποια «τεχνικής φύσης» υλικά που δομούν το έργο τέχνης, ας αφήσει το παιδί να τα γνωρίσει πολύ αργότερα και με τρόπο που η γνώση αυτή να μην κατά στρέψει την ουσία του έργου, δηλαδή την ομορφιά που θα πάρει το παιδί. Η δική μας μεσολάβηση στην ανάλυση και παρουσίαση του έργου, θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική, γιατί οι πολλές «γνωστικής φύσεως» λεπτομέρειες κουράζουν και απομακρύνουν το παιδί. Το ίδιο το έργο έχει τη δύναμη από μόνο του να επικοινωνήσει με τον καθένα μας χωριστά και μάλιστα σε διαφορετικά επίπεδα ώστε να καλύπτει τις δυνατότητες όλων μας, έτσι που να συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια είτε του παιδιού, είτε του μεγάλου.

Είναι μια καθημερινή περιπέτεια, η οποία εμπλουτίζεται και δεν έχεις και χειροπιαστά-μετρήσιμα αποτελέσματα. Μετά από αρκετά χρόνια έρχεται το ζητούμενο σταδιακά και πάλι δεν το βλέπεις, δεν είναι ορατό, το αισθάνεσαι, το βιώνεις σε κάθε σου βήμα, όταν έρχεσαι σε επαφή με ευαίσθητα θέματα της καθημερινής ζωής τα οποία δεν ζητάνε λογική, αλλά κάποιο μεγάλο κομμάτι καρδιάς, γιατί ο τελικός αποδέκτης της Αισθητικής είναι η καρδιά. Και η καρδιά, σε κάθε μας καλή κίνηση δεν μας απόζημιώνει υλικά- ορατά - όπως μας απόζημιώνει ο νους – η λογική, αλλά μέσα από ένα εσωτερικό φτερούγισμα της ψυχής. Παράξενα συναισθήματα μας κατακλύζουν.

Ό,τι έχει σχέση με την Αισθητική δε διδάσκεται. Βιώνεται από τον καθένα μας χωριστά μέσα στο χρόνο, την επαφή με όλα, τη σύγκριση, τον προβληματισμό, την ωρίμανση και τέλος την τοποθέτηση του καθενός μπροστά στο καθετί. Διδάσκονται τα Μαθηματικά, γιατί πάντα 2 + 2 = 4. Διδάσκονται η Φυσική, η Χημεία, η Γλώσσα γιατί όλα αυτά είναι μετρήσιμες καταστάσεις συγκεκριμένες. Εδώ κυβερνά η λογική. Και σ΄ ό,τι έχει σχέση με τη Λογική, μπορεί να λειτουργήσει το σκεπτικό του Προ-

κρούστη. Δεν μπορούμε όμως να γίνουμε Προκρούστηδες της συναισθηματικής και ψυχικής κατάστασης των παιδιών, ισοπεδώνοντάς τα. Αυτή, η ιδιωτική λογική στο χώρο των συναισθημάτων είναι η πιο μεγάλη δύναμη της Αισθητικής και ο τρόπος που θα μας κατευθύνει στην Αισθητική Παιδεία. Η διαπροσωπική σχέση του καθενός μας χωριστά, με το έργο τέχνης. Και οι τόσες και διαφορετικές απόψεις για το ίδιο έργο είναι ό,τι καλύτερο και σημαντικότερο.

Στα μαθήματα γνωστικού αντικειμένου, με το τέλος του μαθήματος τελειώνει και το ενδιαφέρον μας μαζί τους. Δεν υπάρχουν εσωτερικές προεκτάσεις γιατί πρωταγωνιστής είναι η λογική, το μυαλό στο οποίο δεν λειτουργούν «αρμονικοί». Στη μουσική όμως και μετά το τέλος του μαθήματος, ώρες και μέρες αργότερα οι ήχοι, οι ρυθμοί, η μελωδία συνεχίζουν μέσα μας αθόρυβα το έργο τους. Λειτουργούν μέσα στο χωροχρόνο και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση του εσωτερικού μας κόσμου.

Η Μουσική λειτουργεί ακριβώς όπως οι αρμονικοί φθόγγοι. Ηχεί ένας φθόγγος, ο θεμέλιος, αλλά ταυτόχρονα πολλοί άλλοι ήχοι συνυπάρχουν και συνηχούν μαζί του, αν και είναι δύσκολο να τους ξεχωρίσουμε, όμως μέσα από τη σιωπή τους ολοκληρώνουν το **θεμέλιο φθόγγο** και σε ένταση και σε πλούτο του ηχοχρώματος. Το ίδιο συμβαίνει και με την κάθε παράμετρο στη Μουσική. Λειτουργούν πολλά πράγματα μαζί τα οποία αθόρυβα ολοκληρώνουν το έργο τους, τη διαμόρφωση της Αισθητικής.

Έτσι κτίζεται η Αισθητική. Αργά-αργά, αθόρυβα μέσα στο χρόνο, γι' αυτό κρατάει πολύ και είναι δύσκολο να την αλλάξουμε.

Αν μάθει το παιδί απέξω όλους τους μουσικούς κανόνες. Αν μάθει να παίζει ικανοποιητικά φλογέρα ή βιολί, αλλά δεν βοηθηθεί να αναζητά μέσα από αυτά την ομορφιά, να την ξεχωρίζει και να την έχει ανάγκη, τότε μείναμε στο πρώτο στάδιο, στο πρώτο σκέλος που είναι η ευχάριστη ώρα απασχόλησης του παιδιού. Είναι σαν να μάθουμε το παιδί να κατασκευάζει μικρά τραπεζάκια. Όταν το καταφέρει και το τελειώσει, νοιώθει χαρά. Ακόμα και η πορεία, η διαδικασία της κατασκευής του δίνει χαρά και ευχαρίστηση. Μετά τη χαρά της κατασκευής δεν υπάρχει τίποτε στη συνέχεια. Όλα τελειώνουν με το τραπεζάκι που τέλειωσε.

Στη Μουσική όμως, δεν συμβαίνει το ίδιο, ή τουλάχιστον δεν είναι το ζητούμενο. Στις καλές τέχνες το τέλος του πρώτου σταδίου είναι η αρχή του δεύτερου και πιο σημαντικού, της Αισθητικής, της ικανότητας για αναζήτηση της ομορφιάς, που βρίσκεται πιο πέρα, πιο ψηλά από την απλή έστω ευχάριστη ενασχόληση με τη Μουσική.

Η Αισθητική Παιδεία στη Μουσική λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο, στην αρχή, μέσα από το τραγούδι, το όργανο, τις δημιουργικές εργασίες, τις μουσικές ακροάσεις, τα μικρά αυτοσχέδια δρώμενα, όπου μαζί με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται, τις ευχάριστες ώρες που περνούν, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις και οι ευκαιρίες για μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική συνάντηση την παιδιών με τη Μουσική.

Θα πρέπει να πούμε ότι εκείνο που μένει τελικά από την επαφή μας με την τέχνη είναι η συμβολή της στην Αισθητική της ομορφιάς, είναι η βοήθειά της στην ανακάλυψη της ομορφιάς. Είναι η απαίτησή της να αναβαθμιστούμε, αλλιώς η ίδια η τέχνη θα θεωρήσει ότι απέτυχε στον προορισμό της.

Η Αισθητική δεν είναι ένα απλό πράγμα μεμονωμένο το οποίο μπορείς να πάρεις έτοιμο σε κάποιες ποσότητες και να σταματήσεις.

Είναι πολλά πράγματα μαζί. Κτίζεται αργά, σταθερά, μέσα στο χρόνο και με τη συνεχή επαφή με τις πηγές που την τροφοδοτούν, δηλ. τα έργα τέχνης. Και όσο πιο πολύ πληρούνται τόσο πιο πολύ ολοκληρώνεται.

Οι κανόνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η Μουσική σαν τέχνη είναι αποτέλεσμα της λογικής, του νου και όχι της καρδιάς. Αφού είναι αποτέλεσμα του νου, είναι καταστάσεις μετρήσιμες, άρα και ελεγχόμενες, άρα και κατευθυνόμενες. Οι κανόνες φτιάνονται για να εξυπηρετήσουν μια εποχή. Είναι μαθηματικοί συνδυασμοί και έννοιες εγκεφαλικές. Όταν εφαρμόζονται μέσα στην τέχνη, δίνουν μέσα από το ηχόχρωμα των οργάνων ή των φωνών και τα ρυθμικά σχήματα την ηχητική ομορφιά η οποία ξεδιπλώνεται μέσα στο χρόνο. Αν αυτοί οι κανόνες και η εφαρμογή τους μείνουν μόνο στο χώρο της λογικής και δεν βάλει ο δημιουργός μεγάλο κομμάτι καρδιάς, τότε θα έχουμε πρόβλημα. Τότε αρχίζουν τα αποτελέσματα της δημιουργίας να μοιάζουν με τις άλλες τέχνες της καθημερινότητας. Έτσι χάνεται η καλλιτεχνική συγκίνηση και μένει ο εντυπωσιασμός των ηχητικών εφφέ. Και όταν από την τέχνη χαθεί η καλλιτεχνική συγκίνηση, τότε είναι που η καρδιά μένει ακατοίκητη.

Αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης της Τέχνης και των έργων της **θα τον** δώσουμε στα παιδιά μέσα από την Αισθητική Παιδεία, η οποία ετοιμάζει και βοηθά να σταθεί το κάθε παιδί στη δικιά του απόχρωση – επίπεδο και από εκεί να βλέπει και να ΄χει τη δύναμη να εκτιμά το έργο της τέχνης και μέσα από τη διαπροσωπική σχέση μαζί του να συμβάλλει στην αισθητική αναβάθμισή του.

Να δώσουμε την αισθητική ομορφιά στα παιδιά και να τ΄ αφήσουμε να πάρουν αυτό που μπορούν. Να μη στεκόμαστε πάντα στο άσπρο-μαύρο. Μεταξύ τους υπάρχουν δεκάδες αποχρώσεις και το κάθε παιδί είναι και μια διαφορετική απόχρωση.

Και αν οι άκρες άσπρο – μαύρο είναι πιο έντονες, πιο ευδιάκριτες, πιο εντυπωσιακές, οι ανάμεσά τους αποχρώσεις είναι οι πιο σημαντικές, γι΄ αυτό και το κάθε παιδί θα σταθεί στη δική του απόχρωση, αυτή που του ταιριάζει, αυτή που αγκαλιάζει τις δυνατότητές του και θα βρει ανταπόκριση.

Μέσα από την Αισθητική Παιδεία βοηθούμε τα παιδιά να πάρουν τα απαραίτητα στοιχεία που θα τα βοηθήσουν να κατακτήσουν τις ανώτερες σκέψεις που έχουν σχέση με τον ανθρωπισμό, με την ομορφιά, με την υπέρβαση στις ανθρώπινες αξίες, που βρίσκονται πιο ψηλά, πιο πέρα από την καθημερινότητα, αλλά που όταν κατακτηθούν δίνουν ομορφιά και αξία σ΄ αυτή.

Μας οδηγεί πέρα από το λίγο, το μετρημένο της καθημερινότητας, στο μεγάλο, το άπιαστο, το μη μετρήσιμο της απεραντοσύνης.

Θυμηθείτε τους αρμονικούς φθόγγους ενός θεμέλιου φθόγγου. Συνηχούν, συνυπάρχουν μαζί του και αν και δεν ακούγονται, μέσα από τη σιωπή τους λειτουργούν θαυμάσια δίνοντας ένταση και χρώμα στο θεμέλιο. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί η Αισθητική μέσα από την Αισθητική Παιδεία.

Σ΄ αυτές τις ηλικίες η Αισθητική δε διδάσκεται, δεν μπορεί να διδαχθεί σαν μάθημα με κανόνες. Απλά μέσα από την Τέχνη, βιωματικά την προκαλούμε. Και το παιδί αρχίζει να ακούει, να βλέπει, να προβληματίζεται και να χτίζει μέσα του, ακούσια, μ΄ ένα τρόπο έμμεσο την άποψή του, που είναι ο δικός του τρόπος προσέγγισης στο κάθε τι. Η Αισθητική δε σταματά εκεί που υπάρχει μόνο έργο Τέχνης. Από το έργο Τέχνης

παίρνει, αφού λειτουργεί σαν πηγή και προχωρά πιο πέρα. Γίνεται τρόπος ζωής, τρόπος προσέγγισης και αντιμετώπισης το κάθε τι.

Το παιδί κάνει ένα διάλογο με την Τέχνη. Με τρόπους και παραμέτρους εντελώς προσωπικούς. Η διαπροσωπική αυτή σχέση παιδιού-τέχνης θα πρέπει να προσεχθεί, να ενθαρρυνθεί αλλά όχι να κατευθυνθεί. Ο καθένας μόνος του θα πάρει όσο μπορεί από το έργο τέχνης με τη δύναμη που διαθέτει. Δεν μπορεί να πιω εγώ νερό και να ξεδιψάσεις εσύ. Έτσι το κάθε παιδί θα πάρει αυτό που η δύναμή του, του επιτρέπει. Και επειδή είναι αδύνατο να υποψιαστούμε τι ακριβώς κρύβει μέσα του το παιδί, είναι και αδύνατο να το κατευθύνουμε σε ποσότητα και ποιότητα που θα πάρει από το έργο Τέχνης. Ο δάσκαλος δίνει τις ευκαιρίες σε ήχους – ρυθμούς – χρώματα. Προκαλεί τα παιδιά να βιώσουν το κάθε τι. Να δώσουν τη δική τους άποψη και τις δικές τους παραλλαγές. Να αυτοσχεδιάσουν μικρά κομμάτια που θα αποτελούν υπόκρουση σε κάποια σκηνή που όλα τα παιδιά θα ερμηνεύουν. Και όλα αυτά χωρίς τη δική μας κατεύθυνση και προτροπή. Όταν διαβάσουν τη σκηνή και ζήσουν τα συναισθήματα, θα προσπαθήσουν να δώσουν με ήχους αυτό που ταιριάζει. Αυτό θα το καταφέρει μέσα από την Αισθητική.

Η Ιστορία της τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;

Ευγενία Αλεξάκη, Διδάκτωρ,
Διδάσκουσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Ποια θέση κατέχει η ιστορία της τέχνης στο ελληνικό σχολείο και σε ποιο βαθμό εντάσσεται στο πλαίσιο οργανωμένων, θεσμικά κατοχυρωμένων, εξωσχολικών δράσεων; Ποια είναι η θέση της ιστορίας της τέχνης στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων; Είναι οποιαδήποτε και με οποιουσδήποτε όρους επαφή των παιδιών με την τέχνη επιστημονικά ορθή και παιδαγωγικά χρήσιμη; Πώς ορίζουμε το περιεχόμενο και το θεωρητικό πλαίσιο "μιας ουσιαστικής γνωριμίας των παιδιών με την τέχνη, την ιστορία και τη θεωρία της"; Πώς αντιδρούν τα παιδιά στην μοντέρνα και τη σύγχρονη εικαστική δημιουργία; Πώς διαπραγματευόμαστε, ήδη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ζητήματα που αφορούν, στη λειτουργία των έργων, στον κοινωνικό ρόλο του καλλιτέχνη ή στον ορίζοντα υποδοχής του καλλιτεχνικού γίγνεσθαι; Αντιλαμβανόμαστε την τέχνη ως ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, η ερμηνεία του οποίου στηρίζεται στη χρήση ποικίλων μεθοδολογικών εργαλείων; Υπάρχει, τελικά, μία και μοναδική αλήθεια για την τέχνη;

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να δώσει απάντηση στα ερωτήματα αυτά και να καταδείξει την ανάγκη διεύρυνσης και στον ελληνικό χώρο του θεωρητικού προβληματισμού για το πώς η επαφή των παιδιών με την ιστορία της τέχνης στο σχολείο, αλλά και στο μουσείο, μπορεί να αναδείξει την ποικιλότητα, τη διαφορετικότητα, ακόμα και τις αντιφάσεις του καλλιτεχνικού φαινομένου και της ερμηνείας του καθώς και να καλλιεργήσει μία κριτική στάση απέναντι στα μορφώματα της πολιτιστικής βιομηχανίας.

Κείμενο

Είναι κοινός τόπος ότι για να αναπτύξει κανείς ενδιαφέρον για την τέχνη προηγούμενων εποχών, άλλων πολιτισμών, αλλά και τη σύγχρονή του καλλιτεχνική δημιουργία, για να ασκεί κριτική σε αυτήν και στις απόψεις των άλλων για αυτήν, να φιλτράρει οπτικά μηνύματα και να τον απασχολεί η αισθητική γύρω του απαιτείται αισθητική παιδεία και επαφή με την ιστορία της τέχνης.

Στις μέρες μας ο θεσμός του μουσείου γνωρίζει μεγάλη άνθιση και, συχνά, γίνεται τοπος κοινωνικών συναναστροφών, ενώ, παράλληλα, διαφαίνεται η τάση η τέχνη και ο μουσειακός χώρος να πλαισιώνουν χώρους εστίασης, συνεδριακά κέντρα, να καθίσταται, δηλαδή, η καλλιτεχνική δημιουργία εργαλείο του μάρκετινγκ για την προβολή και την πιστοποίηση της ποιότητας κάποιων παρεχόμενων υπηρεσιών. Παράλληλα, τα στοιχεία αυτά, καθώς και ο αυξανόμενος αριθμός επισκεπτών σε μουσεία ή, για παράδειγμα, τα κέρδη από τα πωλητήρια των μουσείων δηλώνουν ότι ολοένα και μεγαλύτερο μέρος του κοινού ενδιαφέρεται για την τέχνη. Ωστόσο, η απλή κατανάλωση της τέχνης δεν ισοδυναμεί με ουσιαστική προσέγγισή της, απελευθέρωση του πνεύματος και κριτική στάση απέναντι στην πολιτιστική βιομηχανία.

Στο πλαίσιο αυτό η ενίσχυση του ρόλου του μαθήματος της αισθητικής αγωγής μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και η εισαγωγή της Ιστορίας της Τέχνης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνονται, διεθνώς, αναγκαίες. Τα ερω-

τήματα, ωστόσο, τα οποία θέτει η σχετική έρευνα είναι πότε πρέπει να ξεκινά η επαφή με την τέχνη και την ιστορία της και με ποιους τρόπους να επιχειρείται.[250].

Το θέμα της αισθητικής αγωγής έχει ήδη απασχολήσει και την ελληνική βιβλιογραφία και έχουν διεξαχθεί σχετικά συνέδρια, ημερίδες και συμπόσια[251], ενώ, παράλληλα, διάφορες δράσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, του Υπουργείου Πολιτισμού και φορέων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, καθώς και προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκουν την εξοικείωση των νεαρών ατόμων με την πολιτιστική κληρονομιά και τη σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση. Ανάμεσα σε αυτές τις δράσεις αξίζει να σημειώσουμε το *Εθνικό Πολιτιστικό Δίκτυο Πόλεων*, στο πλαίσιο του οποίου διεξάγονται μαθήματα γύρω από την ιστορία και τη θεωρία της τέχνης, *τα Εκπαιδευτικά Πολιτιστικά Δίκτυα*, καθώς και τη δράση του ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) *Μουσείο – Σχολείο*, όπου επιχειρείται η πολιτιστική ευαισθησία να γίνει βίωμα και τρόπος ζωής. Παράλληλα, το πρόγραμμα *Μελίνα. Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, το οποίο βρίσκεται σε στάδιο πειραματικής εφαρμογής, επιδιώκει να καταστήσει τον πολιτισμό μέσο αγωγής και αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής διαδικασίας.

Πρόσφατα, ο τομέας Καλλιτεχνικών Μαθημάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατέθεσε νέο πλαίσιο σπουδών για την Αισθητική Αγωγή, όπου στον τομέα των Εικαστικών εμπλουτίζει τον ορίζοντα της αισθητικής παιδείας με στοιχεία από την Ιστορία της Τέχνης.[252]

Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας εντάσσονται στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου κεφάλαια τέχνης. Η παρουσία κεφαλαίων τέχνης στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων με έργα τέχνης δε φαίνεται, ωστόσο, να έχουν συντελέσει, μέχρι σήμερα, σε μια ουσιαστική εξοικείωση των μαθητών με τον εικαστικό κώδικα, καθώς είτε η εικονογράφηση είναι ελλιπής και πρόχειρη είτε η διδασκαλία των ενοτήτων αυτών αποφεύγεται, όταν υπάρχουν συνθήκες χρονικής πίεσης. Τις περισσότερες φορές, επίσης, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν τις

---

250. Stephen Addis & Mary Erickson, *Art History and Education*, University of Illinois Press, Urbana, USA, 1993. Kay Alexander & Michael Day (επιμ.), *Discipline-Based Art Education:A Curriculum Sampler*, Getty Center for Education in the Arts, Santa Monica, Καλιφόρνια 1991. H.W. Janson, Trevor Fawcett & D. G. Hutson, "Art History in Schools: Three Points of View", *Art History*, Vol.2, No. 3 (1979), σ. v - x. Meike Aissen-Crewett, "Wie reagieren Kinder auf Kunst? Aesthetische Reaktionen von Kindern im Lichte empirischer Untersuchungen", *Zeitschrift fuer Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 32 (1987), σ. 226 - 242.

251. *Το Παιδί και η αισθητική αγωγή*, Ελληνική Εταιρεία Αισθητικής, Αθήνα, 25-27 Απριλίου 1996. *Τέχνη και εκπαίδευση*, Πινακοθήκη Ε. Αβέρωφ, Μέτσοβο, 5-6 Σεπτεμβρίου 1998. Επίσης, η Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων πραγματοποιεί για τα μέλη της, σε τακτά χρονικά διαστήματα, σεμινάρια ανάλογης θεματικής, ενώ, παράλληλα, μέσα από το περιοδικό *Εικαστική Παιδεία* που εκδίδει προσεγγίζει ζητήματα αισθητικής αγωγής και ιστορίας της τέχνης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

252. Βλ. *Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος σπουδών αισθητικής αγωγής, η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα 1998 & *Πρόγραμμα σπουδών αισθητικής αγωγής, νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο*, Αθήνα 1999.

σχετικές ενότητες έχουν περιορισμένη γνώση του αντικειμένου και δεν ενισχύονται με επιμορφωτικά σεμινάρια και εποπτικό υλικό.[253]

Ωστόσο, και στο νέο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας που συνέταξε η υπεύθυνη ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία της τέχνης και διαπιστώνεται η ανάγκη να διδάσκονται συστηματικά τα αντίστοιχα κεφάλαια.[254] Τα τελευταία χρόνια, επίσης, απασχολεί τη θεωρητική έρευνα και την πρακτική η διαθεματική προσέγγιση και μελετώνται οι δυνατότητες σύνδεσης της ιστορίας της τέχνης με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.[255]

Επίσημα, στο ελληνικό σχολείο η επαφή των μαθητών με την ιστορία της τέχνης γίνεται είτε στο πλαίσιο του μαθήματος της αισθητικής αγωγής από καθηγητές καλλι-

---

253. Σχετικά με την τέχνη και τη διδασκαλία της στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας βλ. Γιώργος Δάλκος, *Τα κεφάλαια τέχνης των σχολικών βιβλίων ιστορίας Γυμνασίου - Λυκείου και η διδασκαλία τους*, διδ. διατριβή, Αθήνα 1994 & του ιδίου, "Τα κεφάλαια τέχνης στο μάθημα της ιστορίας: μια προσέγγιση από την οπτική γωνία του δασκάλου της ιστορίας", *Νέα Παιδεία*, 78 (1996), σ. 80 - 91, όπου και σχετική βιβλιογραφία.
Σχετικά με την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων βλ. Γιάννης Βρεττός, *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*, Art of Text, Θεσσαλονίκη 1994 & του ιδίου, *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, Αθήνα 1999.
254. "*Σε ό,τι αφορά τα κεφάλαια τέχνης, είναι* ***αυτονόητο*** *ότι, στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας, η τέχνη αντιμετωπίζεται ως σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού μιας εποχής ή ενός λαού, όπως εξάλλου και οι λοιπές κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές κ.ά. δραστηριότητες.* ***Η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μιας εποχής, των αντιλήψεων και των στάσεων των ανθρώπων, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να αντιμετωπίζεται έτσι, στο πλαίσιο του μαθήματος. Είναι ανάγκη, επομένως, τα κεφάλαια τέχνης να διδάσκονται με την ίδια επιμέλεια που διδάσκονται και τα άλλα κεφάλαια της ιστορικής αφήγησης.***
Οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς-ιστορικούς χώρους, μουσεία, αίθουσες τέχνης αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και πρέπει να χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Η οργάνωση τέτοιων επισκέψεων απαιτεί σαφή προσδιορισμό των χώρων και των αντικειμένων που διερευνώνται από τους μαθητές, κατάλληλη προετοιμασία πριν από την επίσκεψη και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία μελέτης των πρωτογενών πηγών-μουσειακών αντικειμένων ή έργων τέχνης. Η συνεργασία εκπαιδευτικού και μουσειοπαιδαγωγού πρέπει επίσης να θεωρείται απαραίτητη και να επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, πάντως, δεν μπορεί να περιορίζονται στο ρόλο του απλού παρατηρητή. Η απλή ξενάγηση των μαθητών, ακόμα και από κάποιον ειδικό, δεν απέχει πολύ από μια παραδοσιακή διδασκαλία, εφόσον στηρίζεται στην αφήγηση και οι μαθητές περιορίζονται σε ρόλους παθητικούς."
255. Βλ. όπου υποσημείωση 4 και Γιώργος Δάλκος, *Σχολείο και μουσείο*, Καστανιώτης, Αθήνα 2000, σ.110 και του ιδίου, "Η τέχνη και το αίτημα της διεπιστημονικότητας-διακλαδικότητας κατά τη διαμόρφωση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων", *Εκπαιδευτικά*, 47-48 (1998), σ. 92 - 99. Αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση στην πρακτική των μουσείων τέχνης χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του εκπαιδευτικού προγράμματος *Maths takes Shape* του νεοσύστατου βρετανικού μουσείου μοντέρνας τέχνης Tate Modern, κατά το οποίο επιχειρείται η ανάλυση των εννοιών του χώρου, του σχήματος, του όγκου και της μέτρησης με τη βοήθεια έργων της μοντέρνας και σύγχρονης τέχνης. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

τεχνικών μαθημάτων (εκπαιδευτικοί τέχνης) είτε στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας (και αυτό αφορά κατά κύριο λόγο στο γυμνάσιο και το λύκειο και πολύ λιγότερο έως καθόλου το δημοτικό). Από το 1999-2000 έχει εισαχθεί το μάθημα της ιστορίας της τέχνης ως επιλεγόμενο μάθημα και στις τρεις κατευθύνσεις της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου.[256] Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια, καθώς όλο και περισσότερα μουσεία και στην Ελλάδα σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές, παρέχεται μια επιπλέον δυνατότητα εξοικείωσης με την τέχνη.

Στην πράξη, όμως, μέχρι σήμερα, τουλάχιστον, το ελληνικό σχολείο δεν επιτυγχάνει, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μια ελκυστική, επιστημονική και κριτική προσέγγιση κεφαλαίων από την ιστορία της τέχνης. Παράλληλα, ούτε οι Φιλοσοφικές Σχολές ούτε οι Ανώτατες Σχολές Καλών Τεχνών, από τις οποίες τροφοδοτείται η Μέση Εκπαίδευση με διδάσκοντες Ιστορίας και Αισθητικής Αγωγής, αντίστοιχα, δείχνουν να αντιμετωπίζουν συστηματικά και με παιδαγωγική άποψη το ζήτημα της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην προσχολική αγωγή, όπου οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί καλούνται να διδάξουν το μάθημα της αισθητικής αγωγής θα πρέπει, επίσης, να αναμείνουμε στην πράξη την ακύρωση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, αφού η σχετική κα-

---

256. Σχετικά με το μάθημα της ιστορίας της τέχνης σε άλλους τύπους του ελληνικού σχολείου βλ. Γιώργης Σιγάλας, "Η Ιστορία της Τέχνης ως σχολικό μάθημα", (υπό δημοσίευση). Αγγελική Βερτσώνη, "Το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στα Μουσικά Γυμνάσια", *Εικαστική Παιδεία*, 13 (1997), σ.175 - 176. Βίβιαν Θωμοπούλου, 'Το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια", *Εικαστική Παιδεία*, 13 (1997), 177 – 178.
Όσον αφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης σε χώρες του εξωτερικού ο Γιώργος Δάλκος αναφέρει στην Αγγλία και την Ιταλία υφίσταται ως αυτόνομο μάθημα βλ. Γιώργος Δάλκος, "Τα κεφάλαια τέχνης στο μάθημα της ιστορίας: μια προσέγγιση από την οπτική γωνία του δασκάλου της ιστορίας» *Νέα Παιδεία*, 78 (1996), σ. 80 – 91. Όσον αφορά στη θέση των τεχνών στη Μ. Βρετανία βλ. Κεν Ρόμπινσον, *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, Πρακτικές, Προβλέψεις*, Καστανιώτης, Αθήνα 1999. Στα Γυμνάσια (Gymnasium) της Γερμανίας διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως ιστορία της τέχνης, στο πλαίσιο, ωστόσο, του μαθήματος των καλλιτεχνικών (συνολικά το μάθημα διδάσκεται τρεις ώρες, από τις οποίες οι δύο είναι αφιερωμένες στην καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και η μία στην ιστορία της τέχνης). Στις Η.Π.Α. η ιστορία της τέχνης δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα. Τα τελευταία, όμως, χρόνια έχει ενισχυθεί ο ρόλος της αισθητικής αγωγής και τα περισσότερα σχολεία υιοθετούν το μοντέλο DBAE (Discipline Based Art Education), βασική αρχή του οποίου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες σε τέσσερις τομείς: αισθητική (φιλοσοφία της τέχνης), κριτική της τέχνης, ιστορία της τέχνης και πρακτική καλλιτεχνική ενασχόληση. Στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της Κύπρου η Ιστορία της Τέχνης διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα, ενώ τα πρώτα σχετικά εγχειρίδια για την υποστήριξη του μαθήματος χρονολογούνται από το 1981. Βλ. σχετικά Νίκος Κοκκίνης & Τασούλα Παπαευαγόρου, «Η διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης στα γυμνάσια της Κύπρου», *Εικαστική Παιδεία*, 13 (1997), σ. 165 – 168.

τάρτιση των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας στο πλαίσιο των σπουδών τους ή και στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους είναι ελλιπής και όχι συστηματική και ενιαία.[257]

Μια ουσιαστική συζήτηση για τους τρόπους εξοικείωσης των παιδιών με την τέχνη απαιτεί την ισότιμη εμπλοκή ιστορικών τέχνης, αρχαιολόγων, βυζαντινολόγων, φιλολόγων, ιστορικών, εκπαιδευτικών τέχνης, μουσειολόγων, μουσειοπαιδαγωγών, εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των εμπνευστών των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής, των Φιλοσοφικών Σχολών και των Ανωτάτων Σχολών Καλών Τεχνών, και, βέβαια των υπευθύνων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στην ουσία, όμως, η συνεργασία αυτών των φορέων είναι περιορισμένη και οι σχέσεις, συχνά, εξουσιαστικές, καθώς αντανακλούν την επιθυμία του εκάστοτε κλάδου να επιβάλει την ηγεμονία του και να οικειοποιηθεί το αποτέλεσμα.[258]

Το πρόβλημα, ωστόσο, πριν γίνει κλαδικό θα πρέπει να αναπτυχθεί ως θεωρητικό ζήτημα. Θα πρέπει, δηλαδή, να ληφθούν υπόψη όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, καθώς και οι έρευνες και η πρακτική από το διεθνή χώρο, και να συζητηθεί η βαθύτερη πρόθεση.

Πριν τον προβληματισμό για το κατά πόσο η επαφή των παιδιών με την τέχνη θα πραγματοποιείται στο πλαίσιο του σχολείου ή θα αντιμετωπισθεί στη βάση της εξωσχολικής επιμόρφωσης, πέρα από το ποιος θα διδάσκει κάποιες τέτοιες ενότητες, πόσες ώρες θα αντιστοιχούν σε ένα τέτοιο μάθημα, εάν και εφόσον θα αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αν θα είναι διαθεματικό η όχι, αν θα χρησιμοποιήσουμε και σε ποιο βαθμό τη σύγχρονη τεχνολογία για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, είναι ανάγκη να συζητηθούν οι αρχές που θα πρέπει να διέπουν την επαφή των παιδιών με την τέχνη και θα αφορούν τόσο σε ζητήματα ιστορίας της τέχνης όσο και σε ζητήματα διδακτικής της. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παραδοχή αρχών, όπως:

Το αντικείμενο της ιστορίας της τέχνης επαναπροσδιορίζεται διαρκώς

Αυτό που σήμερα αντιλαμβανόμαστε με τον όρο «έργο τέχνης» συνδέεται, κατά κύριο λόγο, με την αστική αντίληψη για το έργο τέχνης, η οποία καλλιεργείται το 18° αιώνα και παγιώνεται τον 19° αιώνα. Η αστική αντίληψη για το έργο τέχνης θέτει σαφή διαχωριστικά όρια ανάμεσα στην «υψηλή» τέχνη και την εφαρμοσμένη δημιουργία, θεωρεί ως τέχνη το δημιούργημα μιας ιδιοφυΐας, ενώ, παράλληλα, σύμφωνα με την ίδια αντίληψη, το έργο τέχνης είναι ένα κομμάτι μοναδικό, που δεν επαναλαμβάνεται και ύψιστος σκοπός του είναι να υπηρετεί το ωραίο. Η αστική αυτή αντίληψη για το καλλιτεχνικό έργο αποτέλεσε την κορύφωση της διαδικασίας αυτονόμησης της τέχνης από λειτουργίες που είχε γνωρίσει σε άλλες εποχές, διαδικασία η οποία είχε ξεκινήσει από την Αναγέννηση. Ένας από τους σημαντικότερους ιστορικούς τέχνης του 20ου αιώνα ο

257. Σχετικά με τον προβληματισμό στο θέμα της εξειδίκευσης δασκάλων τέχνης στα Παιδαγωγικά Τμήματα βλ. Φρίξος Θεοδοσάκης, «Πώς εξειδικεύονται δάσκαλοι τέχνης στα παιδαγωγικά τμήματα. Ίδρυση τομέων τέχνης στον κορμό των παιδαγωγικών τμημάτων», *Εικαστική Παιδεία*, 13 (1997), σ. 120 – 122.

258. Σχετικά με τις ανταγωνιστικές, συχνά, σχέσεις μουσείου και σχολείου βλ. Γιώργος Δάλκος, *Σχολείο και μουσείο*, ό.π. , σ.38.

Ernst Gombrich ξεκινά την εισαγωγή του βιβλίου του *Το Χρονικό της Τέχνης* διευκρινίζοντας ότι αυτό που σήμερα ονομάζουμε τέχνη είχε πολύ διαφορετικές λειτουργίες σε παλαιότερες εποχές. Σημειώνει, μάλιστα, χαρακτηριστικά: «*Στην πραγματικότητα, η Τέχνη δεν υπάρχει. Υπάρχουν μόνον οι καλλιτέχνες. Κάποτε ήταν οι άνθρωποι που πήραν χρωματικό πηλό στα χέρια τους και σχεδίασαν πρόχειρα στον τοίχο μιας σπηλιάς τους ένα βουβάλι. Σήμερα μερικοί αγοράζουν χρώματα και σχεδιάζουν αφίσες για τους τοίχους. Δεν έκαναν και δεν κάνουν μόνο αυτά, αλλά και ένα σωρό άλλα πράγματα. Δεν βλάπτει να ονομάζουμε όλες αυτές τις δραστηριότητες τέχνη, όσο θυμόμαστε πως η λέξη σημαίνει πολύ διαφορετικά πράγματα σε διάφορους καιρούς και τόπους*».[259]

Υπό το πρίσμα αυτό και το αντικείμενο της ιστορίας της τέχνης, στην ουσία, δεν υφίσταται. Στην πραγματικότητα το αντικείμενο αυτό επαναπροσδιορίζεται τόσο από τη μελέτη των ιστορικών της τέχνης όσο και από τους ίδιους τους δημιουργούς της τέχνης. Από τη μια μεριά, δηλαδή, μέσα από τις αναζητήσεις της σύγχρονης τέχνης διευρύνεται και επαναπροσδιορίζεται, διαρκώς, η αντίληψη για το τι είναι τέχνη. Ταυτόχρονα, αυτή ακριβώς η διεύρυνση των ορίων της τέχνης επανακαθορίζει και εμπλουτίζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε και ερμηνεύουμε την τέχνη παλαιότερων εποχών.[260]

Δεν υπάρχει μια και μοναδική ιστορία της τέχνης

Το καλλιτεχνικό έργο είναι ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο.

Ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση της επαφής των παιδιών με την ιστορία της τέχνης είναι βασικό να διαπνέονται από την αντίληψη ότι δεν υπάρχει ένας αποκλειστικός λόγος, μία και μοναδική ερμηνεία για την τέχνη. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι εφικτό και, ταυτόχρονα, παιδαγωγικά σκόπιμο να προσεγγίζουμε κάθε φορά το θέμα μας από όλες τις πιθανές πλευρές του και να παρουσιάζουμε στα παιδιά όλες τις πιθανές ερμηνείες. Είναι, ωστόσο, ουσιώδες και εφικτό από τα πρώτα, κιόλας, σχολικά χρόνια να πείσουμε τα παιδιά ότι, στην ουσία, τα ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε σε ένα έργο τέχνης είναι άπειρα. Εξάλλου και τα μεθοδολογικά και ερμηνευτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η επιστήμη της ιστορίας της τέχνης για να αποκωδικοποιήσει τα καλλιτεχνικά έργα δεν είναι μοναδικά και στατικά. Διευρύνονται και επανακαθορίζονται, διαρκώς, καθώς διευρύνεται η έννοια και ο ρόλος του έργου τέχνης και διαφοροποιείται το επιστημολογικό πλαίσιο, αλλά και ο ορίζοντας υποδοχής του καλλιτεχνικού έργου. Έτσι, ενώ η ιστορία της τέχνης ξεκίνησε με την απλή μορφολογική ανάλυση των στοιχείων του εικαστικού κώδικα προχώρησε στην πορεία του 20ου αιώνα στη διερεύνηση όλο και περισσότερων παραγόντων που επηρεάζουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, την καλλιτεχνική δημιουργία. Η ιστορία της τέχνης συναντά την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ιστορία, τη φιλοσοφία, την κοινωνική ανθρωπολογία, την ψυχανάλυση ή, ακόμη, και τις φεμινιστικές θεωρίες προκειμένου να δια-

259. Ernst H. Gombrich, *Το χρονικό της τέχνης*, β' έκδοση, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1998, σ. 15.

260. Βλ. Marcel Baumgartner, Einfuehrung in das Studium der Kunstgeschichte, Walter Koenig, Κολωνία 1998, σ. 45.

πιστώσει τους λόγους που διαφοροποιούν τη μορφή, το περιεχόμενο, τη λειτουργία και τον ορίζοντα υποδοχής των έργων τέχνης στις διάφορες εποχές και πολιτισμούς.[261]

Η επαφή των παιδιών με την τέχνη μπορεί να αρχίσει με την πρώτη σχολική ημέρα

Η παιδαγωγική έρευνα έχει ασχοληθεί ήδη από τη δεκαετία του '30 με το ζήτημα της αντίδρασης παιδιών μικρής ηλικίας (3 – 9 ετών) κατά την επαφή τους με έργα τέχνης. Αρκετές από τις σχετικές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η επαφή με την τέχνη πρέπει να ξεκινά μετά το 10° έτος της ηλικίας, υποστηρίζοντας πως τα μικρότερα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν αισθητικά κριτήρια και πως τα παιδιά των μικρών ηλικιών, μη έχοντας το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις κρίσεις άλλων ανθρώπων για την τέχνη. Νεότερες, ωστόσο, εμπειρικές μελέτες πιστοποιούν τη δυνατότητα των παιδιών, ακόμα και αυτών της προσχολικής ηλικίας, να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την τέχνη, όχι μόνο τη δική τους και των συμμαθητών τους, αλλά και αυτήν άλλων ανθρώπων.[262]

Στην ουσία στη χώρα μας την άποψη αυτή αποδέχεται και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς προβλέπει το να μάθουν ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου να βλέπουν, να απόκωδικοποιούν και να απολαμβάνουν την τέχνη άλλων και όχι μόνο να παράγουν δικά τους έργα.

Από έρευνες κοινού σε μουσεία τέχνης επιβεβαιώνεται η θέση που θέλει την τέχνη να αφορά μόνο λίγους, μια ελίτ υψηλού μορφωτικού επιπέδου και, συχνά, υψηλής οικονομικής στάθμης. Το στοιχείο αυτό καθιστά ακόμη περισσότερο αναγκαία τη διδασκαλία της τέχνης, της ιστορίας και της θεωρίας της, σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο όχι να καλλιεργηθεί απλά ένα ενδιαφέρον για την τέχνη, κάτι που συνεπάγεται εξασφάλιση μελλοντικών επισκεπτών μουσείων, αλλά με στόχο την κριτική προσέγγιση των καλλιτεχνικών μορφωμάτων, την ανάδειξη της πολυπλοκότητας της καλλιτεχνικής δημιουργίας και την καλλιέργεια μελλοντικού κοινού με άποψη.

---

261. Για μια εισαγωγική προσέγγιση των ποικίλων μεθοδολογικών εργαλείων της ιστορίας της τέχνης (μορφολογική ανάλυση, εικονογραφική-εικονολογική μέθοδο, ψυχαναλυτική προσέγγιση, αισθητική της πρόσληψης, φεμινιστική προσέγγιση κ.λπ.) βλ. Hans Belting et al., *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995. Βλ. επίσης Γιάννης Ρηγόπουλος, "Είναι μονοδιάστατο το έργο τέχνης;", *Εικαστική Παιδεία*, 6 (1989), σ. 34 – 40.

262. Η Meike Aissen-Crewett στο έρθρο της "Wie reagieren Kinder auf Kunst? Aesthetische Reaktionen von Kindern im Lichte empirischer Untersuchungen", *Zeitschrift fuer Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 32 (1987), σ. 226 – 242 διενεργεί έναν κριτικό σχολιασμό διαφόρων εμπειρικών μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στο διεθνή χώρο σχετικά με το πώς αντιδρούν τα παιδιά στην τέχνη. Σχετικά με την Ιστορία της τέχνης στην προσχολική ηλικία βλ. Φωτεινή Παπαντωνίου, "Ιστορία της τέχνης και προσχολική ηλικία", *Εικαστική Παιδεία*, 16 (2000), σ. 149 – 156.

Δεν υπάρχει μόνο η δυτική τέχνη, δεν υπάρχει μόνο η τέχνη των περασμένων χρόνων, δεν υπάρχει μόνο η ελληνική τέχνη

Η προσέγγιση της τέχνης δε χρειάζεται να βασισθεί σε μια γραμμική χρονολογική χαρτογράφηση, η οποία είναι και κουραστική για τις μικρές ηλικίες και, σίγουρα, μονοσήμαντη. Παράλληλα, οι νεότερες εμπειρικές μελέτες, καθώς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων μοντέρνας τέχνης αποδεικνύουν, στην πράξη, ότι και παιδιά του δημοτικού μπορούν να προσεγγίσουν έργα μοντέρνας και σύγχρονης τέχνης.[263] Έτσι, η παγιωμένη πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία μόνο η παραστατική τέχνη είναι κατάλληλη για τις μικρές ηλικίες, θεωρείται, σήμερα, από πολλούς ξεπερασμένη και αντιεπιστημονική, αφού διάφορες εμπειρικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί δεν έχουν οδηγήσει σε έναν κανόνα που να προσφέρεται για καθολική χρήση. Αντίθετα, η ποικιλία και η διαφορετικότητα των συμπερασμάτων βεβαιώνουν πως δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο είδος καλλιτεχνικής δημιουργίας, το οποίο να διεκδικεί αποκλειστικότητα στις προτιμήσεις των παιδιών των πρώτων σχολικών χρόνων. Από τις ίδιες έρευνες διαπιστώνεται, επίσης, ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης των έργων από τα παιδιά.[264]

Ταυτόχρονα, είναι ουσιαστικό η γνωριμία με την ιστορία της τέχνης να μη βασίζεται σε μια εθνοκεντρική προσέγγιση, ούτε και να εξαντλείται στη δυτική τέχνη. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι δυνατόν να διδάξει κανείς στα παιδιά την τέχνη όλων των πολιτισμών. Είναι, ωστόσο, δυνατόν η διδασκαλία κεφαλαίων από την ιστορία της τέχνης να διαπνέεται από μια πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική ματιά και να μην προβάλλονται ως μοναδικά κριτήρια αξιολόγησης της καλλιτεχνικής δημιουργίας αυτά που έχουν διαμορφωθεί κατά τα νεότερα χρόνια από το δυτικό, λεγόμενο, κόσμο.[265]

---

263. Από τα πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων μοντέρνας τέχνης αξίζει να σημειωθεί το πρόσφατο τολμηρό εγχείρημα του Ιστορικού Μουσείου της Φρανκφούρτης, το οποίο σχεδιάστηκε με αφορμή την περιοδική έκθεση του Μουσείου με τίτλο «*Η μνήμη της τέχνης. Ιστορία και ανάμνηση στη σύγχρονη τέχνη*» (16/12/2000 – 18/3/2001). Η έκθεση περιελάμβανε έργα από τη δεκαετία του 1990 καλλιτεχνών, οι οποίοι με ποικίλους τρόπους (ζωγραφική, φωτογραφία, γλυπτά, εγκαταστάσεις, βίντεο – εγκαταστάσεις, διαδίκτυο κ.ά.) επιχείρησαν μια προσέγγιση της σχέσης του σύγχρονου ανθρώπου με την ιστορική μνήμη, την ανάμνηση συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων, τη συλλογική και την ατομική μνήμη, αλλά και τη λήθη του παρελθόντος. Αν και η θεματική της έκθεσης απαιτούσε, στην ουσία, ένα ώριμο κοινό και τα έργα ξεπερνούσαν κατά πολύ τις συμβατικές κατηγορίες της ζωγραφικής και της γλυπτικής, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας άνω των 8 ετών.
Σχετικά με το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ελληνικού μουσείου με θέμα τη μοντέρνα τέχνη βλ. Ανδρέας Ιωαννίδης, «Η δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος στην Εθνική Πινακοθήκη της Αθήνας: Η προσέγγιση του μοντέρνου», *Ίδρυση, οργάνωση & λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε μουσεία, Ετήσια Διεθνής Συνάντηση CECA 1988*, Πρακτικά, ICOM, Αθήνα 1991, σ. 57 – 62.

264. Meike Aissen-Crewett , ό. π., σ. 226 – 242.

265. Σχετικά με προτάσεις για μια πολυπολιτισμική εκδοχή της αισθητικής αγωγής βλ. F. Graeme Chalmers, *Celebrating Pluralism. Art, Education and Cultural Diversity*, J. Paul Getty Museum, Καλιφόρνια 1996.

Τα παιδιά μαθαίνουν από τις αντιδράσεις των ενηλίκων

Όταν οι διδάσκοντες, οι μουσειοπαιδαγωγοί και, γενικά, όσοι, αναλαμβάνουν το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στα παιδιά και τα έργα τέχνης, μεταφέρουν προσωπικές εκτιμήσεις και γνώσεις γύρω από το φαινόμενο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, τότε και οι αισθητικές κρίσεις των παιδιών θα χαρακτηρίζονται από τις απόψεις των δασκάλων τους. Είναι καθοριστικό, λοιπόν, να μην παρουσιάζουμε στα παιδιά μόνο ό,τι θεωρούμε εμείς καλή τέχνη. Κριτήριά μας θα πρέπει να είναι η παιδαγωγική αξία των κεφαλαίων από την ιστορία της τέχνης που προσεγγίζουμε και η διασφάλιση μιας ανοικτής, και, παράλληλα, κριτικής στάσης.

Η εξοικείωση των παιδιών με την ιστορία της τέχνης θα πρέπει να βασισθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους

Ακούγοντας ένα δεκάχρονο παιδί να παραθέτει ονόματα ζωγράφων της Αναγέννησης και να αναφέρει τίτλους χαρακτηριστικών έργων τους, ίσως, δύσκολα, προβληματιστούμε πάνω στην τυποποιημένη γνώση που προφανώς έχει αποστηθίσει. Περισσότερο είναι πιθανό να διακρίνουμε το αδιαφιλονίκητο ενδιαφέρον αυτού **του** παιδιού για τη ζωγραφική της συγκεκριμένης περιόδου και για την τέχνη γενικότερα. Ωστόσο, αυτό το ενδεχόμενο ενδιαφέρον -αν δεν είναι προϊόν καταναγκαστικής, βαρετής και ανούσιας παπαγαλίας- μπορεί να μετατραπεί σε πλήρη αδιαφορία, στην περίπτωση που η γνωριμία με την τέχνη και τους δημιουργούς της δε γίνει με βάση τις σύγχρονες ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά με γνώμονα μια παθητική δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Ο μαθητής για να αγαπήσει την τέχνη θα πρέπει, αφού πρώτα εξοικειωθεί με βασικές έννοιες και όρους της καλλιτεχνικής δημιουργίας, να αναλάβει το ρόλο του ιστορικού και του κριτικού της τέχνης, του επιμελητή ενός μουσείου και να γνωρίσει τι θα πει σχολιάζω, αναλύω, κρίνω, συγκρίνω, προτείνω, ακόμα και καθιερώνω έναν καλλιτέχνη και το έργο του.[266]

Μόνο, εάν οι γενικές θεωρητικές θέσεις που θα διέπουν το σχεδιασμό της επαφής των παιδιών με την τέχνη και την ιστορία της αποδέχονται την ευρύτητα του όρου και του περιεχομένου της ιστορίας της τέχνης, αντιλαμβάνονται το καλλιτεχνικό φαινόμενο ως ένα φαινόμενο που καθορίζεται συνειδητά ή ασυνείδητα από ατομικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και καλλιτεχνικές παραμέτρους, μόνο εάν στηρίζονται στην αντίληψη ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική αλήθεια για την τέχνη, τότε μόνο μπορούμε να ελπίζουμε σε μια επαφή των παιδιών με την τέχνη απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις, μια επαφή, η οποία δε θα είναι ιδεολογικά περιχαρακωμένη ούτε αισθητικά προκατειλημμένη. Με άλλα λόγια, η οποιαδήποτε και με οποιουσδήποτε όρους επαφή των παιδιών με την ιστορία της τέχνης δεν είναι ούτε επιστημονικά ορθή ούτε παιδαγωγικά χρήσιμη. Όπως ακριβώς δεν είναι a priori καλή κάθε μουσειακή ή μη έκθεση έργων τέχνης. Είναι μια προσέγγιση, μια ερμηνεία η οποία υπόκειται σε κρίση και οι κρίσεις στην τέχνη θα πρέπει να «επιτρέπονται».

---

266. Μια ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση, που στηρίζεται στην αφήγηση ιστοριών, με ανεπτυγμένα παραδείγματα, παρουσιάζει η Marianne Saccardi στο βιβλίο της *Art in Story. Teaching Art History to Elementary School Children*, Linnet Professional Publications, Connecticut, USA 1997.

Αν μπορούσαμε και αν έπρεπε να δώσουμε έναν ορισμό για την τέχνη και το σκοπό της αυτός θα ήταν να βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την ίδια την τέχνη και να επαναπροσδιορίζει τη ζωή και την τέχνη. Αν λοιπόν μέσα από την επαφή των παιδιών με την τέχνη δεν προκύπτει μια κριτική στάση, ανεκτικότητα και αποδοχή της άλλης άποψης, τότε αυτή η επαφή όχι μόνο δεν θα έχει να προσφέρει τίποτε περισσότερο από απλή εγκυκλοπαιδική γνώση και να φορτώσει τους μαθητές με επιπλέον ύλη, αλλά κατά βάση μπορεί να είναι και «επικίνδυνη». Ο Ernst H. Gombrich γράφει, μάλιστα, χαρακτηριστικά:

«Είναι καλύτερα να μην ξέρει κανείς τίποτε για την τέχνη, παρά να έχει το είδος της ημιμάθειας που εκτρέφει το σνομπισμό».[267]

Τα παιδιά του δημοτικού γνωρίζουν τη νεότερη ελληνική τέχνη

Ο τίτλος αυτός περιγράφει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσείων», που διεξήγαγε η υπογράφουσα κατά το ακαδημαϊκό έτος 1999–2000 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Στόχος:

- Να έρθουν οι φοιτητές στην πράξη σε επαφή με τις δυσκολίες και τα προβλήματα μιας εξοικείωσης των παιδιών με την τέχνη και την ιστορία της.
- Να διερευνηθεί η σημασία του ρόλου της σχολικής τάξης στην προετοιμασία και την αξιολόγηση της επίσκεψης στο μουσείο.
- Να μελετηθεί η αντίδραση των παιδιών σε έργα της μοντέρνας τέχνης.

Αρχικά, γνώρισαν οι φοιτητές τα εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογικών, κυρίως, μουσείων της χώρας μας και μουσείων τέχνης της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Ταυτόχρονα, μελέτησαν το υλικό (έντυπο και μουσειοσκευές) των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων και προχώρησαν σε συγκριτική προσέγγιση. Κατά τη δεύτερη φάση του μαθήματος κλήθηκαν να αναπτύξουν έναν εκπαιδευτικό φάκελο ή ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η πρόταση της διδάσκουσας, την οποία επέλεξαν οι περισσότεροι φοιτητές/ τριες, χωρίς να είναι, ωστόσο, δεσμευτική, ήταν να δημιουργηθεί ένας φάκελος για χρήση από τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος θα προσφέρεται για διδασκαλία στη σχολική τάξη, παρέχοντας, παράλληλα, τη δυνατότητα προέκτασης αυτής της διδασκαλίας στο χώρο ενός μουσείου. Στην ουσία, από τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικών προγραμμάτων υιοθετήθηκε εκείνο που υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην προσπάθεια εξοικείωσης των παιδιών με την τέχνη. Με τους εκπαιδευτικούς φακέλους τέτοιου τύπου διάφορα κεφάλαια από την ιστορία της τέχνης μπορούν να διδάσκονται στη σχολική τάξη, αλλά, ταυτόχρονα, ο ίδιος φάκελος μπορεί να λειτουργεί ως υλικό προετοιμασίας για την επίσκεψη στο μουσείο. Παράλληλα, ο φάκελος που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό επιτρέπει πολλαπλές εκδοχές της επαφής των παιδιών με την ιστορία της

267. Ernst H. Gombrich, ό. π., σ. 36.

τέχνης, καθώς μπορεί να εφαρμοσθεί διαθεματικά ή να λειτουργήσει στο πλαίσιο διαφόρων μουσείων, τα οποία τα παιδιά μπορούν να επισκεφθούν, εφόσον είναι δυνατόν, ή να τα γνωρίσουν μέσα από το Διαδίκτυο.

Περιεχόμενο φακέλου:

- Εισαγωγή - Οδηγίες χρήσης του φακέλου
- Βασικές έννοιες και όροι της Ιστορίας της Τέχνης
- 10-15 σ. ενημερωτικό κείμενο για το εκάστοτε θέμα (π.χ. εξπρεσιονισμός)
- σ. πηγές (ομόχρονες και ετερόχρονες)
- Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό
- Βιβλιογραφία για το μαθητή
- Εποπτικά μέσα και υποδείξεις χρήσης τους (slides, cd-roms)
- Πίνακας όρων για τον εκπαιδευτικό
- Πίνακας όρων για το μαθητή
- Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος και προτάσεις άλλων μαθημάτων **που** απορρέουν από το υλικό του φακέλου
- Προτάσεις σύνδεσης αυτών των μαθημάτων με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος
- Ενδεικτικές ερωτήσεις - δραστηριότητες
- Φυλλάδιο αξιολόγησης
- Προτάσεις για σύνδεση της διδαχθείσας ενότητας με επισκέψεις (ζωντανές ή ηλεκτρονικές) ενός μουσείου τέχνης
- Ηλεκτρονικές διευθύνσεις όπου φιλοξενείται υλικό (κείμενα και εικόνες) σχετικό με το φάκελο
- Ηλεκτρονικές διευθύνσεις φορέων που προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς υλικό προετοιμασίας μαθημάτων ιστορίας της τέχνης.

Μαζί με φοιτητές και φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. και του Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου προετοιμάσαμε εκπαιδευτικό υλικό για διάφορα κεφάλαια από την ιστορία της τέχνης, όπως για την Αναγέννηση, τον ιμπρεσιονισμό, τον εξπρεσιονισμό, την αφηρημένη τέχνη, τη βυζαντινή τέχνη. Το γεγονός ότι στην εν λόγω έρευνα αναπτύχθηκαν κεφάλαια που αφορούσαν σε μια τεχνοτροπική κατάταξη της ιστορίας της τέχνης υπογραμμίστηκε από την περιορισμένη εξειδικευμένη γνώση των φοιτητών πάνω σε ζητήματα ιστορίας της τέχνης, αλλά και από το γεγονός ότι πρόθεσή μας ήταν να παρουσιάσουμε τις δυνατότητες εφαρμογής του εκπαιδευτικού αυτού υλικού σε μαθητές του δημοτικού. Ενδιαφέρουσα, θα ήταν, επίσης, και η ανάπτυξη θεματικών ενοτήτων, όπως, για παράδειγμα, «Το ανθρώπινο σώμα στην τέχνης», «Το παιδί στην τέχνη», κλπ.

Οι εκπαιδευτικοί φάκελοι και η χρήση τους παρουσιάστηκαν σε δύο δημοτικά σχολεία της Ρόδου και συγκεκριμένα σε δύο τμήματα Ε' και δύο τμήματα ΣΤ' τάξης. Ταυτόχρονα, με ένα τμήμα Ε' τάξης συμμετείχε, για τεχνικούς λόγους, και ένα τμήμα Δ' τάξης. Τα σχολεία αυτά συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

Σε μια διδακτική ώρα πραγματοποιήσαμε στην τάξη ένα μάθημα που στηριζόταν στον εκάστοτε φάκελο. Τονίσαμε, ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς ότι επρόκειτο για μια από τις πολλές δυνατότητες επεξεργασίας και εφαρμογής του υλικού του φακέλου. Ενώ, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός φάκελος για τον εξπρεσιονισμό περιείχε πληροφορίες για τις γερμανικές εξπρεσιονιστικές ομάδες των αρχών του 20ου αιώνα, τον εξπρεσιονιστικό χαρακτήρα του ζωγράφου Γιώργου Μπουζιάνη και τη μεταπολεμική εκδοχή του αφηρημένου εξπρεσιονισμού σε ΗΠΑ και Ευρώπη, το αντίστοιχο μάθημα, καθώς και η προέκτασή του στη Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου, επικεντρώθηκε σε ζητήματα εξοικείωσης των παιδιών με συστατικά στοιχεία του ζωγραφικού έργου (μορφή, τεχνική, περιεχόμενο) μέσα από έργα του Γιώργου Μπουζιάνη. Η υποδοχή, για παράδειγμα, του Γιώργου Μπουζιάνη και γενικότερα του εξπρεσιονισμού στην Ελλάδα, ενώ σχολιαζόταν στο φάκελο, θα είχε νόημα να διδαχθεί σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας της αντίστοιχης περιόδου.

Το μάθημα αποτελείτο από τα εξής στάδια:

Αφού μοιράστηκε στους μαθητές ένας πίνακας όρων, το μάθημα στηρίχθηκε στις αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στη θέαση (προβολή slides) έργων τέχνης. Με ερωτήσεις επιχειρήσαμε να δείξουμε στα παιδιά ότι είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν το ειδικό, συχνά, λεξιλόγιο της ιστορίας της τέχνης και επιδιώξαμε την κατάθεση προσωπικών απόψεων για τα έργα, καταδεικνύοντας τους τρόπους με τους οποίους ο λόγος για την τέχνη, πέρα από την έκφραση υποκειμενικών αισθητικών προτιμήσεων, στηρίζεται και σε αντικειμενικά κριτήρια και επιστημονικό έλεγχο.

Σε κοντινή ημερομηνία συνοδεύσαμε την τάξη στη Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου, όπου η επιλογή των έργων και ο τρόπος προσέγγισής τους στηρίχθηκε στους διδακτικούς στόχους που είχαμε θέσει κατά την παρουσίαση της αντίστοιχης ενότητας στο σχολείο. Παράλληλα, ωστόσο, δώσαμε τη δυνατότητα στα παιδιά να κινηθούν στο χώρο και να επιλέξουν εκείνα έργα γύρω από τα οποία θα ήθελαν να γίνει συζήτηση.

Τέλος, και αφού η περιορισμένη χρονική έκταση του εαρινού εξαμήνου δεν μας επέτρεπε να επισκεφθούμε και πάλι τα σχολεία, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούν με τους μαθητές τους στην τάξη ένα φυλλάδιο αξιολόγησης.

Το φυλλάδιο αξιολόγησης περιείχε τις εξής ασκήσεις:

1. Είσαι κριτικός τέχνης της τοπικής εφημερίδας και γράφεις ένα άρθρο για τα (εξπρεσιονιστικά, έργα αφηρημένης ζωγραφικής, ιμπρεσιονιστικά, ανάλογα με την ενότητα που είχε διδαχθεί στην τάξη και σχολιασθεί στο μουσείο) έργα που είδες. Στόχος σου είναι να βοηθήσεις τον κόσμο να καταλάβει καλύτερα τα έργα αυτά.

   Μεταξύ άλλων να αναφερθείς:

   α) στο θέμα

   β) στην τεχνοτροπία (πώς χρησιμοποιούνται τα χρώματα, οι μορφές κλπ.)

   γ) στην τεχνική (λαδομπογιά, νερομπογιά, κλπ.)
2. Με ποια θέματα ασχολήθηκαν οι καλλιτέχνες, έργα των οποίων είδατε στη Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου;

3. *Τοπιογραφία, υαλογραφία (βιτρώ), τοιχογραφία, ελαιογραφία, νεκρή φύση, ψηφιδωτό, λάδι σε καμβά, προσωπογραφία*

Να τοποθετήσεις τους όρους αυτούς σε μια από τις στήλες που ακολουθούν:

Θέμα *Τεχνική*

Οι ασκήσεις αυτές αφορούσαν στη θεματική που μας είχε απασχολήσει κατά την παρουσίαση στην τάξη και στο μουσείο, όπου, παράλληλα με μια εισαγωγή στο ειδικό θέμα (ιμπρεσιονισμός, εξπρεσιονισμός, αφαίρεση κ.λπ.), μας ενδιέφερε μια πρώτη εξοικείωση των παιδιών με βασικά ζητήματα, όρους και έννοιες της τέχνης της ζωγραφικής.

Από την όλη διαδικασία και τις απαντήσεις των μαθητών στο φυλλάδιο μπορούν να εξαχθούν τα εξής συμπεράσματα:

Τα παιδιά έδειχναν έντονο ενδιαφέρον για το θέμα (περιεχόμενο) των έργων και τολμούσαν να το σχολιάσουν, χωρίς να τα ενισχύσει κανείς με κάποια ορολογία. Δίσταζαν, ωστόσο, να κάνουν σχόλια και να περιγράψουν το χρώμα, τα σχήματα και γενικά τα μορφολογικά στοιχεία των έργων, θεωρώντας ότι προϋπόθεση για κάτι τέτοιο θα ήταν η γνώση τεχνικών όρων.

Αν εξηγηθούν με απλό τρόπο στα παιδιά τα γενικά χαρακτηριστικά μιας τεχνοτροπίας, είναι μετά σε θέση τα ίδια, βλέποντας ένα καινούργιο έργο της ίδιας τεχνοτροπίας, να εντοπίσουν και σε αυτό τα χαρακτηριστικά αυτά και να το περιγράψουν.

Είναι θεμελιώδες η μέθοδος διδασκαλίας να προτρέπει τα παιδιά να ρωτήσουν, να συζητήσουν και, γενικότερα, να προβληματιστούν πάνω σε θεμελιώδη φιλοσοφικά ζητήματα, όπως τι είναι τέχνη ή σε τι μας χρησιμεύει η τέχνη. Ταυτόχρονα, η συζήτηση με θέμα τι είναι το μουσείο, ποιος είναι ο ρόλος του επιμελητή του μουσείου, του ιστορικού της τέχνης, πώς αποκτά τα έργα του ένα μουσείο, κλπ. βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με το αντικείμενο της ιστορίας της τέχνης.

Αν και μικρής ηλικίας, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία του έργου τέχνης (π.χ. ποιος ήταν ο αρχικός ρόλος κάποιων έργων πριν τοποθετηθούν στα μουσεία), καθώς και για θέματα που αφορούν στην κοινωνική θέση του καλλιτέχνη και τις συνθήκες δουλειάς του στις διάφορες εποχές.

Πολύ γρήγορα, ήδη μέσα στην τάξη, κατανόησαν ακόμη και οι μαθητές της Δ' τάξης τις κατηγορίες: θέμα, τεχνοτροπία, τεχνική. Οι μαθητές, μάλιστα, της ΣΤ' ήταν σε θέση να διακρίνουν μεταξύ ενός σχολίου συγκεκριμένου που ήταν ορατό κατά την παρατήρηση του έργου (π.χ. *έντονα χρώματα και πολλές γραμμές που μπλέκονται μεταξύ τους*) και μιας δευτερογενούς κρίσης (*ο πίνακας διακρίνεται για την έντασή του και μας μεταφέρει αισθήματα ανησυχίας*).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζεται ως ισότιμος συνεργάτης και να μην παραγκωνίζεται ο ρόλος του.

Όταν ο εκπαιδευτικός δε συνεργάζεται, είναι αρκετά δύσκολο να πεισθούν τα παιδιά για τη σημασία της προσπάθειας.

Απαιτείται διαρκής επιμόρφωση και ενίσχυση του εκπαιδευτικού με θεωρητικές γνώσεις και εποπτικό υλικό.[268]

Η συμπλήρωση του φυλλαδίου αξιολόγησης έγινε με συνέπεια μόνο από τις τάξεις εκείνων των εκπαιδευτικών οι οποίοι και, αρχικά, είχαν ανταποκριθεί θετικά και συμμετάσχει ενεργά στην όλη διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα «Μελίνα» ή και σε παρόμοια προγράμματα είχαν, ήδη, μια ιδιαίτερη εξοικείωση και ευαισθησία σε θέματα πολιτισμικής εκπαίδευσης και εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για συνεργασία και ανάληψη πρωτοβουλιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα παιδιών (~ 100) και σε δύο μόλις σχολεία, καθώς πρωταρχικός στόχος της ήταν να εξυπηρετήσει ανάγκες του πανεπιστημιακού μαθήματος, και όχι να διεκδικήσει το χαρακτήρα μιας ολοκληρωμένης εμπειρικής έρευνας. Έρχεται, ωστόσο, να επιβεβαιώσει τη δυνατότητα και των μικρών ηλικιών να προσεγγίσουν την τέχνη των νεότερων χρόνων, να διερευνήσει τις δυνατότητες ανάληψης πρωταγωνιστικού ρόλου από το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου στη διαμεσολάβηση μεταξύ των μαθητών και των έργων τέχνης, ενώ, τέλος, καταδεικνύει την ανάγκη συστηματικής διεξαγωγής και στον ελληνικό χώρο εμπειρικών μελετών σχετικά με το πώς αντιδρούν τα παιδιά στα έργα τέχνης, αξιολόγησης των μέχρι σήμερα εφαρμοσμένων πειραματικών προγραμμάτων, αλλά και την αναγκαιότητα διεύρυνσης του θεωρητικού προβληματισμού σχετικά με το πώς η ιστορία της τέχνης, τόσο στο σχολείο όσο και το μουσείο, μπορεί να ξεπεράσει το επίπεδο της βιογραφίας και της εργογραφίας διαφόρων καλλιτεχνών, και να αναδείξει την ποικιλότητα, τη διαφορετικότητα, ακόμα και τις αντιφάσεις του καλλιτεχνικού φαινομένου και της ερμηνείας του καθώς και να καλλιεργήσει μία κριτική στάση απέναντι στα μορφώματα της πολιτιστικής βιομηχανίας.

268. Αρκετά μουσεία μοντέρνας τέχνης σε Η.Π.Α. και Ευρώπη λειτουργούν και ως χώροι συστηματικής επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ιστορίας της τέχνης.

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιοποίησης της Τέχνης και του Πολιτισμού μέσα από το διαδίκτυο στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Το πιλοτικό Πρόγραμμα «Ιστός»

Δέσποινα Καρφοπούλου, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Παρασκευή Μάρκου, Φιλόλογος
Ελένη Μπενέκου, Φιλόλογος-D.E.A. Ψυχολογίας

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση με τη μορφή εκπαιδευτικού «σεναρίου» για την παιδαγωγική αξιοποίηση πολιτιστικού υλικού σε ψηφιακή μορφή στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με ιδιαίτερη έμφαση στο έργο Τέχνης. Η εισήγηση αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύονται η φιλοσοφία και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες οι μαθητές, εξετάζοντας αντιπροσωπευτικά έργα από τέσσερις μεγάλες χρονικές περιόδους της Ιστορίας της Τέχνης, την Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Αναγέννηση και τη Σύγχρονη εποχή, αποκτούν δεξιότητες «ανάγνωσης» του εικαστικού έργου και ανακαλύπτουν τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα πρώτα συμπεράσματα της πιλοτικής εφαρμογής της πρότασης στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης.

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη «οπτικού αλφαβητισμού» των μαθητών μας καθίσταται στις μέρες μας επιτακτική, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κλιμακούμενη διεύρυνση, αν όχι μετάθεση, των επικοινωνιακών λειτουργιών από το *Λόγο* στην *Εικόνα* (Καμπουρίδης 1999: 27). Επειδή η *εικόνα* μεταφέρει το μήνυμά της μέσω της μορφής της, η οποία καθορίζεται από όλα τα εξωτερικά, ορατά, προσεγγίσιμα στοιχεία της και από τον τρόπο που συνδυάζονται μεταξύ τους, η «ανάγνωσή» της εκλαμβάνεται συχνά ως μια απλή διαδικασία.

Στην πραγματικότητα όμως η *εικόνα* μεταφέρει το μήνυμά της κατά τρόπο συμπυκνωμένο, μεταφορικό, συμβολικό και ελλειπτικό, κατανεμημένο σε πολλαπλά επίπεδα, διατηρεί στοιχεία του άδηλα και απευθύνεται στη νόηση, το συναίσθημα και το ασυνείδητο του απόδέκτη της. Η *εικόνα* παρουσιάζει δηλαδή πολλά κοινά στοιχεία με το ποιητικό κείμενο, του οποίου η ανάγνωση σε καμία περίπτωση δε θεωρείται απλή διαδικασία. Καθίσταται, επομένως, αναγκαίο το σχολείο να εξοικειώσει τους μαθητές του με τις επιστημονικές μεθόδους προσέγγισης, ερμηνείας και κατανόησης της *εικόνας* σε όλες της τις εκφάνσεις, ώστε στο μέλλον να μπορούν να λειτουργούν ως «επαρκείς αναγνώστες» της στο περιβάλλον του οπτικού πολιτισμού στο οποίο καλούνται να ζήσουν.

Παράλληλα, η ανάπτυξη των ποικίλων οπτικών και οπτικοακουστικών τρόπων και μεσων επικοινωνίας, η οποία έχει συντελέσει αποφασιστικά στην κυριαρχία της *εικόνας*, παρέχει στον αναγνώστη της ιδιαίτερα αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισής της. Με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινω-

νίας, η σχέση ανάμεσα στην *εικόνα* και τον αναγνώστη της αποκτά διαδραστικό χαρακτήρα. Ο αναγνώστης της *εικόνας* μπορεί όχι μόνο να οργανώσει συστηματικά τη μελέτη της αλλά και να παρέμβει στη μορφή της προκειμένου, κατανοώντας τη σύνθεσή της, να μπορέσει να προσεγγίσει το περιεχόμενό της.

Η παιδαγωγική πρόταση που πρόκειται να παρουσιαστεί θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια πειραματική εφαρμογή στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής «ανάγνωσης» της *εικόνας* με την αξιοποίηση της Υπολογιστικής και Δικτυακής Τεχνολογίας.

2. Τα βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος «ΙΣΤΟΣ»

Το Πρόγραμμα «Ιστός» χαρακτηρίζεται ως ένα καινοτόμο πρόγραμμα με βασική επιδίωξη τη διευκόλυνση της πρόσβασης εκπαιδευτικών και μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου σε πολιτιστικό υλικό ψηφιακής μορφής με την ένταξη δικτυακών και άλλων ψηφιακών μέσων στην καθημερινή σχολική δραστηριότητα.

Η καινοτομία του Προγράμματος «ΙΣΤΟΣ» βασίζεται στα εξής σημεία :

- στη δημιουργία ανοιχτού περιβάλλοντος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω της σύνδεσης των σχολείων σ' ένα ενιαίο δίκτυο με δυνατότητα πρόσβασης στο Internet
- στη διαθεματική αξιοποίηση πολιτιστικού υλικού κατά τη διδασκαλία και
- στην προώθηση της διερευνητικής και εξατομικευμένης μάθησης με στόχο την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης.

Το έργο χρηματοδοτήθηκε από το Πρόγραμμα Επιδεικτικών Έργων της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας του Υπουργείου Ανάπτυξης με Ανάδοχο φορέα το Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη. Για την πραγματοποίησή του συνεργάστηκαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών με τον Καθηγητή Δημήτρη Ματθαίου (στην εκπαιδευτική και επιμορφωτική διάσταση του έργου), το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, η EXPERNET Α.Ε., η OTEnet Α.Ε. (στο τεχνικό μέρος του έργου), καθώς και το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, η Εθνική Πινακοθήκη - Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, η Ταινιοθήκη της Ελλάδας και η Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας «Λίλιαν Βουδούρη» - Σύλλογος «Οι Φίλοι της Μουσικής» (ως παροχείς πολιτιστικού υλικού και υποστήριξης για την παιδαγωγική αξιοποίησή του).

3. Το εκπαιδευτικό «σενάριο» «Διαβάζω την εικόνα»

3.1. Η παιδαγωγική φυσιογνωμία του «σεναρίου» «Διαβάζω την εικόνα»

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το Π.Τ.Δ.Ε της Αθήνας έπαιξε καθοδηγητικό ρόλο στην εκπόνηση μιας ολοκληρωμένης ενδεικτικής διδακτικής πρότασης με τη μορφή εκπαιδευτικού «σεναρίου» και τίτλο «Διαβάζω την εικόνα». Με τον όρο εκπαιδευτικό «σενάριο» αποδίδεται ένα σύνολο παιδαγωγικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες ο μαθητής ανακαλύπτει τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία της παγκόσμιας πολιτιστικής δημιουργίας.

Ο τρόπος ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σεναρίου εναρμονίζεται με τη στοχοθεσία του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής και επιδιώκει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998):

- να καλλιεργήσει το αισθητικό κριτήριο των μαθητών προσφέροντάς τους τη δυνατότητα της καλλιτεχνικής απόλαυσης μέσα από τη γνωριμία με σημαντικά έργα της ελληνικής και παγκόσμιας τέχνης
- να προωθήσει την επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσα από την από κοινού προσπάθεια προσέγγισης του εικαστικού προϊόντος
- να καλλιεργήσει τις γνωστικές δεξιότητες της παρατήρησης, ανάλυσης, κατηγοριοποίησης και σύνθεσης.
- να συνδέσει τη θεματολογία των Εικαστικών με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο "Διαβάζω την εικόνα", που σκοπό έχει να βοηθήσει το μαθητή να έρθει σε επαφή με την *εικόνα*, να τη διερευνήσει, να την ερμηνεύσει, να την εκτιμήσει και να την αναπαραστήσει με το δικό του τρόπο, στηριζόμενος στις δυνατότητες που του προσφέρει η ανάπτυξη των νέων Τεχνολογιών, ο μαθητής ανακαλύπτει τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτό επιτυγχάνεται με την εξέταση αντιπροσωπευτικών εικαστικών έργων που ανήκουν σε τέσσερις μεγάλες χρονικές περιόδους της Ιστορίας της Τέχνης: Αρχαιότητα- Βυζάντιο- Αναγέννηση-Σύγχρονη εποχή.

Το σενάριο αναπτύσσεται σε τρεις διακριτούς - ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους τους- κύκλους οι οποίοι προσδιορίζονται με βάση τον τίτλο τους ως εξής:

- α΄ κύκλος: «Γνωρίζουμε τις βασικές μορφές της εικόνας»
- β΄ κύκλος: «Τοποθετούμε το έργο Τέχνης στην εποχή του»
- γ΄ κύκλος: «Μαθαίνουμε για τα χαρακτηριστικά των έργων Τέχνης και τη σχέση τους με την εποχή τους»

Για κάθε κύκλο συντάχτηκαν αναλυτικά σχέδια μαθήματος και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ συγχρόνως εκπονήθηκαν συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ανάπτυξη τόσο των σχεδίων μαθήματος όσο και των δραστηριοτήτων στηρίχτηκε στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διερευνητικής μάθησης.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, βρίσκονται μπροστά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή, χειρίζονται οι ίδιοι την *εικόνα*, διερευνούν στοιχεία που θα τους ζητηθούν από τον εκπαιδευτικό, συσκέπτονται και συναποφασίζουν για την απάντηση της ομάδας τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε καμιά περίπτωση ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν υποκαθιστά το διδάσκοντα αλλά, αντίθετα, αποτελεί εργαλείο για την προαγωγή της επικοινωνίας διδάσκοντα- διδασκομένου.

Στο τέλος του «σεναρίου» παρατίθεται παράρτημα, το οποίο συντάχθηκε με τη βοήθεια ειδικών ιστορικών της Τέχνης από την Εθνική Πινακοθήκη και το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, και αφορά τον τίτλο, τις διαστάσεις, τα υλικά της κατάσκευής κάθε έργου, τον τόπο όπου βρίσκεται το πρωτότυπο, μια σύντομη παρουσίαση ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό του και περιληπτικά στοιχεία για το δημιουργό και το κίνημα στο οποίο ανήκει.

3.2. Διάρθρωση και περιεχόμενο των κύκλων του εκπαιδευτικού «σεναρίου». 1ος Κύκλος: «Γνωρίζουμε τις βασικές μορφές της εικόνας»

Στόχοι:

1) Γνωριμία με τις έννοιες: πίνακας ζωγραφικής
θρησκευτική εικόνα
τοιχογραφία
ψηφιδωτό
διακοσμητική ζωγραφική
(βιβλία/μικρογραφία, βάζα/αγγειογραφία)
φωτογραφία-κινηματογραφική ταινία

2) Γνωριμία με τους δημιουργούς των διαφόρων μορφών *εικόνων*, με τους χώρους εργασίας τους, με τα εργαλεία / μέσα που χρησιμοποιούν, με τους προβληματισμούς και τις πηγές έμπνευσής τους

3) Απόκτηση ταξινομητικού κριτηρίου διάκρισης κατηγοριών *εικόνας*.

Διδακτική προσέγγιση / επεξεργασία

Στην οθόνη του Η/Υ εμφανίζονται διαδοχικά δεκατέσσερις *εικόνες* (αριθμημένες) οι οποίες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες απεικονιστικής έκφρασης και ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να τις κατατάξουν σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες: πίνακας ζωγραφικής, θρησκευτική εικόνα, τοιχογραφία, ψηφιδωτό, διακοσμητική ζωγραφική (σε βιβλία, βάζα...), φωτογραφία, κινηματογραφική ταινία.

Οι μαθητές απαντούν κατατάσσοντας τις *εικόνες* σε διάφορες κατηγορίες π.χ. πίνακες ζωγραφικής, θρησκευτικές εικόνες, φωτογραφίες κτλ. και ο δάσκαλος καταγράφει σε πίνακα ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή τις απαντήσεις. Ο δάσκαλος ομαδοποιεί τις απαντήσεις. (Η ομαδοποίηση γίνεται ηλεκτρονικά, εφόσον ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέχει τέτοια δυνατότητα, ή συμβατικά). Στη συνέχεια ρωτάει έναν της πλειοψηφικής και όσο το δυνατόν περισσότερους της μειοψηφικής θέσης ζητώντας τους να εξηγήσουν την επιλογή τους για κάθε *εικόνα*. Ο δάσκαλος εξηγεί και καθοδηγεί τους μαθητές ώστε, σιγά-σιγά, να ανακαλύψουν τα κριτήρια ταξινόμησης των *εικόνων* κατά κατηγορία.

Στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή εμφανίζονται δεκατέσσερις νέες *εικόνες* και ο δάσκαλος ζητά την ταξινόμησή τους. Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες και ταξινομούν ηλεκτρονικά ή με συμβατικό τρόπο (π.χ. στο τετράδιο). Ανακοινώνουν στη συνέχεια τα ευρήματα της εργασίας τους.

Ο δάσκαλος ενθαρρύνει την αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τις διάφορες μορφές της απεικονιστικής έκφρασης. Οι μαθητές αναζητούν, χρησιμοποιώντας τις ανάλογες λέξεις-κλειδιά, στο Διαδίκτυο και στη βάση δεδομένων πληροφορίες για τις έννοιες:

- πίνακας ζωγραφικής, ζωγράφος, ατελιέ, παλέτα, καμβάς, πινέλα, μολύβια...
- πινακοθήκη, τεχνοκριτικός, κριτική εφημερίδας...
- γκαλερί, δημοπρασία...
- θρησκευτική εικόνα, αγιογράφος, ατελιέ, σύνεργα...
- φωτογραφία, φωτογράφος, κάμερες, εμφανιστήρια, φιλμ...

Επίσης επισκέπτονται, επιτόπου ή με τη βοήθεια του Διαδικτύου, «εικονικά» εργαστήρια ή χώρους εργασίας συγκεκριμένων δημιουργών, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των συστημάτων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

2ος Κύκλος: «Τοποθετούμε το έργο Τέχνης στην εποχή του»

Στόχος: Απόκτηση αδρού ταξινομητικού κριτηρίου διάκρισης εποχών στην τέχνη με βάση τα κυριότερα χαρακτηριστικά (μορφολογικά και θεματολογικά) της κάθε εποχής.

Διδακτική προσέγγιση / επεξεργασία

Στην οθόνη του Η/Υ εμφανίζονται διαδοχικά δεκατέσσερις αριθμημένες *εικόνες* ανακατεμένες σε σχέση με τη χρονική περίοδο δημιουργίας τους. Κάποιες είναι γνωστές από τον 1ο κύκλο, κάποιες νέες. Οι *εικόνες* αντιπροσωπεύουν τέσσερις μεγάλες περιόδους της Ιστορίας της Τέχνης, δηλαδή την Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Αναγέννηση και τη Μοντέρνα Τέχνη (Gombrich 1995).

Ο δάσκαλος ρωτάει εάν φτιάχτηκαν όλες την ίδια χρονική περίοδο. Στη συνέχεια ζητάει από τους μαθητές (αν χωρισθεί ο χρόνος σε τέσσερις μεγάλες περιόδους: την Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Αναγέννηση και τη Σύγχρονη), να βρουν σε ποια εποχή ανήκει το κάθε έργο. Τονίζει ότι το έργο μπορεί να ανήκει μόνο σε μια εποχή.

Οι μαθητές δίνουν διάφορες απαντήσεις και ο δάσκαλος τις καταγράφει σε πίνακα ή υπολογιστή. Στη συνέχεια συλλέγει απαντήσεις και τις ομαδοποιεί. (Η ομαδοποίηση γίνεται ηλεκτρονικά - κατά το πρότυπο τηλεπαιχνιδιού, εφόσον το επιτρέπουν οι δυνατότητες του προγράμματος-ή συμβατικά). Ακολούθως ρωτάει έναν της πλειοψηφικής και όσο το δυνατόν περισσότερους της μειοψηφικής θέσης να εξηγήσουν την επιλογή τους για κάθε *εικόνα*.

Ο δάσκαλος διευκρινίζει, υποδεικνύει, διορθώνει, συμπληρώνει, δέχεται εναλλακτικές λύσεις, κωδικοποιεί τις απαντήσεις και καθοδηγεί τους μαθητές ώστε σιγά-σιγά να ανακαλύψουν τα κριτήρια ταξινόμησης των *εικόνων* κατά εποχή. Η διαδικασία διαρκεί όσο ο δάσκαλος κρίνει απαραίτητο.

Ο δάσκαλος και οι μαθητές συμφωνούν και καταλήγουν σε μια πρώτη αδρομερή κωδικοποίηση των βασικών θεματολογικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών για κάθε εποχή.

Μετά την πρώτη αδρομερή κωδικοποίηση των βασικών θεματολογικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών για κάθε εποχή, στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή προβάλλονται διαδοχικά δεκατέσσερις νέες αριθμημένες *εικόνες*, από τις τέσσερις περιόδους που προαναφέρθηκαν και ο δάσκαλος ζητά την ταξινόμησή τους ανά εποχή. Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες και ταξινομούν. Ανακοινώνουν τα ευρήματα τους ή δουλεύουν ηλεκτρονικά, όπως σε τηλεπαιχνίδι, εφόσον το επιτρέπουν οι δυνατότητες του προγράμματος.

3ος Κύκλος: «Μαθαίνουμε για τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης και τη σχέση τους με την εποχή τους»

Στόχοι:

1. Γνωριμία με έννοιες (τεχνοτροπία, υλικά, προοπτική, θεματική)

2. Απόκτηση βασικών κριτηρίων (τεχνικών/ μορφολογικών και θεματολογικών) διάκρισης εποχών στην Τέχνη
3. Γνωριμία με τα κυριότερα χαρακτηριστικά (μορφολογικά και θεματολογικά) τεσσάρων μεγάλων σταθμών στην Ιστορία της Τέχνης (Ελληνική Αρχαιότητα, Βυζαντινή Τέχνη, Αναγέννηση και Μοντέρνα Τέχνη).

Διδακτική προσέγγιση / επεξεργασία

Στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή εμφανίζονται διαδοχικά είκοσι έργα (αριθμημένα), από τις τέσσερις μεγάλες περιόδους της Ιστορίας της Τέχνης, ανακατεμένα. Κάποια είναι γνωστά από τους προηγούμενους κύκλους, κάποια νέα. Τα έργα αντιπροσωπεύουν τέσσερις μεγάλες περιόδους της Ιστορίας της Τέχνης, δηλαδή την Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Αναγέννηση και τη Μοντέρνα. Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να βρουν σε ποια εποχή ανήκει το κάθε έργο (Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Αναγεννηση ή Σύγχρονη Εποχή-Εικοστός αιώνας).

Η επιλογή των έργων έχει γίνει κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές, καθώς έχουν, ήδη, από το 2ο κύκλο κατακτήσει μια πρώτη αδρομερή κωδικοποίηση των βασικών θεματολογικών και τεχνικών/ μορφολογικών χαρακτηριστικών για κάθε εποχή, να είναι σε θέση να ολοκληρώσουν την ταξινόμηση των έργων σύντομα και χωρίς λάθη.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος και οι μαθητές επικεντρώνονται, μέσω των έργων που παρουσιάστηκαν και ταξινομήθηκαν, σε μια συστηματική, ενεργητική προσέγγιση των βασικότερων χαρακτηριστικών (τεχνικών / μορφολογικών και θεματολογικών) της καθεμιάς από τις τέσσερις περιόδους της Ιστορίας της Τέχνης. Ο δάσκαλος και οι μαθητές θα προσεγγίσουν διαδοχικά, σε τέσσερις επιμέρους κύκλους, έργα από την Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Αναγέννηση και τη Μοντέρνα Τέχνη, με τη μέθοδο των διερευνητικών ερωτήσεων, προκειμένου να γνωρίσουν τα σημαντικότερα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε περιόδου.

Για κάθε περίοδο προτείνονται πέντε αντιπροσωπευτικά έργα, ωστόσο ο δάσκαλος μπορεί να επιλέξει ορισμένα μόνο από αυτά και να επικεντρωθεί στην αναλυτικότερη προσέγγιση μιας περιόδου.

Η ανάλυση των έργων κάθε περιόδου ακολουθείται από δραστηριότητες παρέμβασης στις *εικόνες* ή δημιουργίας νέων *εικόνων* με τη βοήθεια του υπολογιστή, οι οποίες στοχεύουν στη βαθύτερη κατανόηση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών της.

Η προσέγγιση των έργων γίνεται επίσης αφορμή για έρευνα στο Διαδίκτυο και ηλεκτρονική επίσκεψη μουσείων

4. Η πιλοτική διδακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού «σεναρίου» «Διαβάζω την εικόνα»

4.1. Ο σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής

Η ομάδα του Π.Τ.Δ.Ε. αποφάσισε να επικεντρωθεί στην πειραματική εφαρμογή του εκπαιδευτικού «σεναρίου» στη σχολική πράξη, χωρίς την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως διάστασής του, καθώς τεχνικές δυσκολίες δεν επέτρεψαν μέχρι σήμερα την πλήρη ανάπτυξη των δομών του έργου. Για την πειραματική εφαρμογή του «σεναρίου» αφετηρία υπήρξε η ανάγκη να αξιολογηθεί η λειτουργικότητά του σε συνθήκες «πραγ-

ματικής» διδασκαλίας προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός της επάρκειάς του, τόσο στο επίπεδο της κατανόησής του από το δάσκαλο, όσο και στο επίπεδο της απήχησής του στους μαθητές της Έκτης Δημοτικού. Η αντιμετώπιση των τυχόν δυσλειτουργιών του «σεναρίου», η αποσαφήνιση δυσνόητων σημείων, η κάλυψη κενών και η γενικότερη περαιτέρω βελτίωσή του υπήρξε ο απώτερος στόχος της συγκεκριμένης «διδακτικής δοκιμής».

4.2. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της πιλοτικής εφαρμογής

Ο αριθμός των εκατό μαθητών κρίθηκε ως ο ελάχιστα προαπαιτούμενος, προκειμένου να αξιολογηθεί σε πραγματικές συνθήκες η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού «σεναρίου». Κατά συνέπεια, η ομάδα σύνταξης του «σεναρίου» αποφάσισε την πειραματική εφαρμογή του σε πέντε τμήματα Έκτης Δημοτικού ισάριθμων σχολείων.

Αποφασίστηκαν ως βασικά κριτήρια για την επιλογή των σχολείων τα εξής: η εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλάμβανε την υποχρέωση να διαθέσει προσωπικό χρόνο για τη δεκάωρης διάρκειας επιμόρφωσή του από την ομάδα και για την περαιτέρω προσωπική μελέτη του «σεναρίου» καθώς και η ύπαρξη εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολείο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν σε ολιγομελείς ομάδες των τριών- τεσσάρων ατόμων σε κάθε υπολογιστή και να διατηρηθεί η ομαδοσυνεργατική φυσιογνωμία του προγράμματος.

Τα σχολεία που επελέγησαν ήταν: το 3° και το 6° Δημοτικό Σχολείο Ελευσίνας, το 3° Δημοτικό Σχολείο Λαυρίου, το 3° και το 19° Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας.

Ο αριθμός των μαθητών της Έκτης Δημοτικού που συμμετείχαν στην πειραματική εφαρμογή του «σεναρίου» ανά τμήμα ήταν γύρω στους εικοσιπέντε, εκτός από το τμήμα της Έκτης του 6ου Δημοτικού Σχολείου Ελευσίνας που είχε δεκαπέντε μαθητές. Και στα πέντε τμήματα υπήρξε μικρή αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών (το ποσοστό των κοριτσιών άγγιζε το 60% σε κάθε τμήμα, έναντι 40% των αγοριών), ενώ ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ήταν μικρός, ένας ή δύο μαθητές σε κάθε τμήμα.

Με βάση τα στοιχεία που έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τα τμήματά τους, η επίδοση των μαθητών χαρακτηρίζεται στο σύνολό της πολύ καλή από όλους τους εκπαιδευτικούς, η εξοικείωση τους με τις νέες Τεχνολογίες μεγάλη, ενώ η εμπειρία τους από άλλα πολιτιστικά προγράμματα μέτρια έως μικρή.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε όλα τα σχολεία υπήρξε ομοιογενές. Σύμφωνα πάντα με τα στοιχεία που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί: απόφοιτοι Δημοτικού είναι το 10% των γονέων, τριτάξιου Γυμνασίου το 45%, Λυκείου το 35%, Ανώτερης Σχολής το 5% και Ανώτατης Σχολής επίσης το 5% των γονέων.

Οι εκπαιδευτικοί των πέντε τμημάτων που συμμετείχαν στην πειραματική εφαρμογή του «σεναρίου» είχαν από δέκα έως δεκαπέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ, εκτός από το πτυχίο της εξομοίωσης, δεν είχαν άλλα τυπικά προσόντα. Σύμφωνα όμως με την άποψη των σχολικών συμβούλων της αντίστοιχης περιφέρειας οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξάλλου επελέγησαν με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων, χαρακτηρίζονται από αυξημένο ενδιαφέρον και ευαισθησία στην εκτέλεση του έργου τους. Τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν άντρες και μία γυναίκα.

4.3. Η μεθοδολογία παρακολούθησης της πιλοτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού «σεναρίου» στη διδακτική πράξη

Ως καταλληλότερη μέθοδος για την αξιολόγηση του «σεναρίου» κρίθηκε η επιτόπια παρατήρηση της διδακτικής εφαρμογής του μέσα στην τάξη σε συνδυασμό με την παράλληλη βιντεοσκόπηση της όλης διαδικασίας από εξειδικευμένο συνεργάτη του Π.Τ.Δ.Ε. η επιτόπια παρουσία μπορούσε να προσφέρει στην ομάδα σύνταξης του «σεναρίου» άμεση αίσθηση της «ατμόσφαιρας», δηλαδή «του ψυχολογικού κλίματος» που επικρατούσε στην τάξη κατά την εφαρμογή του «σεναρίου», ενώ η βιντεοσκόπηση θα επέτρεπε την κατ' επανάληψη παρακολούθησή του, ώστε να αξιοποιηθούν ακόμη και λεπτομέρειες που, κατά την παρακολούθηση της διδασκαλίας, δεν είχαν γίνει αντιληπτές από την ομάδα σύνταξης του «σεναρίου».

Η ομάδα συνέταξε ειδικό φύλλο παρατήρησης προκειμένου, κατά την παρακολούθηση τόσο της «ζωντανής» διδασκαλίας όσο και της βιντεοσκόπησής της, να μελετηθούν κυρίως: ο τρόπος διαχείρισης του «σεναρίου» από τον εκπαιδευτικό, ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών, τα σημεία που παρουσίαζαν δυσκολίες για τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, εκείνα που απαιτούσαν ευρύτερη ανάπτυξη στο ίδιο το «σενάριο» ή που ενδιέφεραν περισσότερο τους μαθητές (Ευαγγελόπουλος 1999: 117-137). Η μελέτη των συγκεκριμένων στοιχείων θα επέτρεπε στην ομάδα την αξιολόγηση των στόχων του σεναρίου, του τρόπου ανάπτυξής του, καθώς και των επιμέρους απαιτήσεων που προέβαλλε η παιδαγωγική αξιοποίησή του, τόσο για τον για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές (Chapman 1993: 379-385).

4.4. Ο χρόνος της πιλοτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού «σεναρίου» προγράμματος

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2000 - 2001. Στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκαν δύο ή τρεις επισκέψεις σε κάθε σχολείο. Στην πρώτη επίσκεψη οι δάσκαλοι εφάρμοσαν σ' ένα διδακτικό δίωρο την πρώτη και δεύτερη φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου. Η δίωρη αυτή εφαρμογή περιελάμβανε την γνωριμία και εξοικείωση του μαθητή με τις μορφές της εικόνας και την ένταξη των έργων τέχνης σε τέσσερις βασικές ιστορικές περιόδους (Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Αναγέννηση, Σύγχρονη εποχή).

Στη δεύτερη επίσκεψη εφαρμόστηκε η τρίτη φάση του σεναρίου με στόχο την καλλιέργεια της ικανότητας διάκρισης από τους μαθητές των βασικών τεχνικών-μορφολογικών και θεματολογικών χαρακτηριστικών ενός έργου τέχνης. Η επιλογή τόσο της εποχής όσο και του έργου τέχνης έγινε από το δάσκαλο μέσα από ένα CD-ROM το οποίο περιείχε αντιπροσωπευτικά έργα τέχνης και των τεσσάρων περιόδων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι επέλεξαν έργα τέχνης που κάλυπταν και τις τέσσερις χρονικές περιόδους με απότέλεσμα να δοθεί η δυνατότητα απόκτησης ολοκληρωμένης εικόνας για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου.

5. Συμπεράσματα

Οι βασικές διαπιστώσεις της ομάδας μετά την επιτόπια παρακολούθηση της εφαρμογής με βάση το φύλλο παρατήρησης και τη λεπτομερή ανάλυσή της μέσα από τη βιντεοσκοπημένη καταγραφή αναφέρονται σε τρεις θεματικούς άξονες.

5.1. Η ανταπόκριση των μαθητών

Οι μαθητές αντέδρασαν θετικά στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου. Στη διάρκεια της α΄ και β΄ φάσης εφαρμογής του σεναρίου κατηγοριοποίησαν με ευκολία τις μορφές της εικόνας και εντόπισαν τα βασικά μορφολογικά-τεχνικά χαρακτηριστικά της (φωτογραφία, ψηφιδωτό, πίνακας ζωγραφικής). Δυσκολία παρατηρήθηκε στη χρονολογική ένταξη των έργων στις τέσσερις περιόδους. Αυτό ήταν ως ένα βαθμό αναμενόμενο λόγω της ιδιαίτερης αντίληψης του χρόνου από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής βαθμίδας. Όσον αφορά την τρίτη φάση του σεναρίου (ανάλυση ενός έργου τέχνης) οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα θετικά και οι παρατηρήσεις τους σε ορισμένες περιπτώσεις υπερέβαιναν τις αναμενόμενες προσδοκίες.

Από τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους δασκάλους η παραμετρος φύλο δεν φαίνεται να διαδραματίζει διαφοροποιητικό ρόλο τόσο στη συμμετοχή των μαθητών όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαπιστώθηκε ότι λειτουργεί διαφοροποιητικά εφόσον το υψηλό ή χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών καθόρισε την ευκολία πρόσβασής τους στην προσφερόμενη γνώση καθώς και την ικανοποιητική ή μη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία.

5.2. Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κανένα πρόβλημα δεν εντοπίστηκε στη χρήση του Η/Υ. Οι μαθητές ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι μάλιστα αντιμετώπιζαν την όλη διαδικασία ως ένα είδος παιχνιδιού το οποίο τους προκαλούσε ζωηρό ενδιαφέρον. Χωρισμένοι σε μικρές ομάδες (3-4 άτομα ανά υπολογιστή) συναγωνίζονταν μεταξύ τους για το ποια ομάδα θα απαντήσει στις περισσότερες ερωτήσεις. Ιδιαίτερα πετυχημένο κρίθηκε το τελικό στάδιο της γ΄ φάσης του σεναρίου το οποίο προέβλεπε την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με τη μορφή παιγνιδιών αξιοποιώντας τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής τέτοιας δραστηριότητας δόθηκε μετά την ανάλυση του πίνακα του Ματίς «Αρμονία σε κόκκινο», όταν οι μαθητές κλήθηκαν να αλλάξουν το βασικό χρώμα του πίνακα με ένα χρώμα δικής τους επιλογής. Τότε συνειδητοποίησαν ότι με την αλλαγή του βασικού χρώματος έπρεπε να ακολουθήσουν αλλαγές και σε άλλα χρώματα για να μη διαταραχθεί η χρωματική αρμονία του πίνακα.

5.3. Νέες διαστάσεις στο ρόλο του δασκάλου και της διδακτικής μεθοδολογίας

Τρεις σημαντικές διαπιστώσεις τεκμηριώνουν την αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου του δασκάλου και τη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας:

α. Ο δάσκαλος μετατράπηκε από αναπαραγωγός και αναμεταδότης σε καθοδηγητή και εκμαιευτή της γνώσης δίνοντας περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές- συχνά με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο- και αξιοποιώντας την ανευρετική δια-

δικασία που είναι και η πιο αποτελεσματική πηγή γνώσης (Μπαμπινιώτης 1994: 11-12).

β. Ο δάσκαλος εφάρμοσε την ομαδοκεντρική διδασκαλία μέσα από την οποία με τη συνεργασία, την αλληλοσυμπλήρωση και την αντιπαράθεση απόψεων, η τάξη αναζήτησε απαντήσεις στα προβλήματα που μελετούσε (Ματσαγγούρας 1987).

γ. Ο δάσκαλος κάνοντας χρήση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολούθησε τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία αφού συνέδεσε τη μελέτη των έργων τέχνης με το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της εποχής αξιοποιώντας υλικό και γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά και η Λογοτεχνία (Ράπτης, Ράπτη 2000: 186-189).

5.4. Τελικό συμπέρασμα

Η εφαρμογή του προγράμματος μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχημένη. Διαπιστώθηκε η σημασία της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην προσέγγιση και ερμηνεία της τέχνης με την παράλληλη εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Αναμένεται η εφαρμογή του προγράμματος σ' ένα ευρύτερο αριθμό σχολείων με την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω του Διαδικτύου. Οπωσδήποτε προτιμότερο είναι να βλέπει κανείς το έργο τέχνης από κοντά, ωστόσο μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρούμε ότι προσφέρεται η δυνατότητα, με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, να γίνει η τέχνη προσιτή σ' ένα ευρύτερο αριθμό μαθητών που κάτω από άλλες συνθήκες, λόγω του τόπου διανομής ή της οικονομικής τους κατάστασης, θα ήταν αδύνατο να την προσεγγίσουν και να τη γνωρίσουν.

Βιβλιογραφία

Alberti, L.B. (1993). Περί ζωγραφικής, Καστανιώτης, Αθήνα

Bruner, S. J. (1986). Η πράξη της ανακάλυψη, Gutenberg, Αθήνα

Chapman, L. (1993). Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή, Νεφέλη, Αθήνα

Cole, A. (1993). Ανακαλύπτω την Τέχνη: Προοπτική, Δεληθανάσης-Ερευνητές, Αθήνα

Cole, A. (1994). Ανακαλύπτω την Τέχνη: Χρώμα, Δεληθανάσης-Ερευνητές, Αθήνα

Δήμου, Γ. (1994). Αισθητική Αγωγή στο σχολείο, Κορφή, Αθήνα

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999) Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, τόμος Β΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Gombrich, E.H. (1994). Ιστορία της Τέχνης. Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα

Καζάκου -Τσιάρα, Ο. (1994). Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Καμπουρίδης, Χ. (1999). Γλώσσες του σώματος, Εφ. Τα Νέα, 22/9/, σ.27

Κανάκης, Ι. (1987). Η οργάνωση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, Αθήνα

Lonning, R. (1993). Effect of cooperative learning strategies on student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10th

Grade General Science, Journal of Research in Science Teaching, vol 30, n 9, p1087-1101

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, Γρηγόρη, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (1997). Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Gutenberg, Αθήνα

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). Η παιδεία μας μπροστά στις νέες πραγματικότητες, στο Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα. Εκτιμήσεις και Προτάσεις, Gutenberg, Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής, Αθήνα

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2000). Πληροφορική και Εκπαίδευση, Αθήνα

Ράπτης, Α. (2001). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής, τόμ. Α΄ και Β΄, Αθήνα

Στεφανίδης, Μ. (1994). Μια ιστορία ζωγραφικής. Από το Βυζάντιο στην Αναγέννηση και από τους Ιμπρεσιονιστές στον Πικάσο, Καστανιώτη, Αθήνα

Welton, J. (1994). Ανακαλύπτω την Τέχνη: Η γλώσσα της ζωγραφικής, Δεληθανάσης-Ερευνητές, Αθήνα

Ο ρόλος της εικόνας στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου από το 1834 έως σήμερα

Πολυδεύκης Ασωνίτης, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στις ιστορικές περιόδους ανάπτυξης των εικονογραφικών αντιλήψεων οι οποίες καθόρισαν την εικονογράφηση των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου από το 1879 έως και σήμερα. Σε γενικές γραμμές η σχολική εικονογραφία αναπτύσσεται στις εξής φάσεις-περιόδους.

Α. Η εικόνα της παράδοσης

Προσανατολίζεται, κυρίως, προς την ανάδειξη αξιών που περιστρέφονται γύρω από το τρίπτυχο «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια», επιβάλλοντας συγκεκριμένα ιδεολογικά σχήματα στους μαθητές.

Β. Η δεκαετία του '80

Η αντίληψη για τον ρόλο της εικόνας θα αλλάξει άρδην μετά τη μεταπολίτευση. Το ιδεαλιστικό πρίσμα εγκαταλείπεται μπρος σε μια αισθητικού τύπου εικονογραφική αντίληψη.

Γ. Από τη δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα

Με τις γραμμές φυγής να συγκλίνουν, μέσω των νέων τεχνολογιών, όχι πλέον στη γη αλλά στο διάστημα αποκαλύπτεται ένας κόσμος δίχως ορίζοντα, δίχως όρια. Το παράδοξο, όμως, είναι ότι αυτή η γνώση προωθείται με σκόρπιο τρόπο, αποσυνδεδεμένο από οποιαδήποτε σύστημα ερμηνείας. Η βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να οργανώνει το χώρο στο πλαίσιο ενός συντονισμένου συστήματος αναφοράς θεωρείται, σήμερα, ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα της γνωστικής ανάπτυξής του.

Κείμενο

Οι αντιλήψεις για το ρόλο της εικόνας στο σχολείο βρίσκονται, σε άμεση σχέση με τις, εκάστοτε, παιδαγωγικές θεωρήσεις για την παιδική ηλικία. Γενικά, οι αντιλήψεις αυτές θα μπορούσαν να διαχωριστούν σ' εκείνες που επιδιώκουν να εντάξουν τους μαθητές σε μια ετοιμοπαράδοτη πραγματικότητα και σ' εκείνες που καλλιεργούν την ερμηνευτική ικανότητα των μαθητών απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει.

Στόχος της εισήγησής μου είναι να παρακολουθήσουμε με ποιο τρόπο οι δύο αυτές εικονογραφικές αντιλήψιες επηρέασαν τα εκπαιδευτικά μας πράγματα και διαμόρφωσαν τις συνειδήσεις και τη στάση ζωής των μαθητών.

Η προσέγγισή μου αφορά:

Α. Την εικονογράφηση της παράδοσης που περιλαμβάνει τον 19ο αιώνα αλλά και τον 20 έως και τα τέλη της δεκαετίας του ΄70,

Β. Την εικονογράφηση στις δεκαετίες του '80 και του '90,

Γ. Τις προδιαγραφές για την εικονογράφηση του σήμερα.

Α. Η εικονογράφηση της παράδοσης:
(Δογματισμός και διδακτικός προσανατολισμός)

1. 19ος αιώνας:
Η εικονογράφηση, στα σχολικά εγχειρίδια, από το 1834 έως και τα τέλη του19ου αιώνα διαδραματίζει έναν ρόλο όπως ακριβώς και ο λόγος. Ασπρόμαυρη, ελάχιστη και δίχως ουσιαστικό ρόλο στην ανάδειξη των λογοτεχνικών και γλωσσικών αξιών επικεντρώνεται, αποκλειστικά και μόνο, στην ανούσια επανάληψη των όσων περιγράφονται στο κείμενο.

Λειτουργώντας η εικόνα, την περίοδο αυτή, όπως η φωτογραφία ταυτότητας υποκαθιστά αλλά και, παράλληλα, επικυρώνει την πραγματικότητα *(εικ. 1)*.

Επικρατεί δηλαδή, η παραδοχή ότι ο κόσμος πρέπει να εκλαμβάνεται όπως μας παρουσιάστηκε και συνεπώς οι παιδαγωγικές θεωρήσεις αυτό που πρέπει να κάνουν είναι να προετοιμάσουν την, άνευ όρων, παράδοση του μαθητή στην κοινωνία. Στην ουσία, δηλαδή, εικονογραφείται ένας κόσμος στατικός ο οποίος προδιαγράφει τις διαστάσεις μιας απαράβατης-δομημένης φυσικής τάξης πραγμάτων την οποία πρέπει να αποδεχθούν, ως έχει, οι μαθητές.

Μπορούμε δε, ακόμη, να υποστηρίξουμε ότι κύριος στόχος της παιδαγωγικής αλλά και της εικονογράφησης στο πλαίσιο του 19ου αιώνα είναι η εξυπηρέτηση των κοινωνικών προςδοκιών για ένα φρόνιμο και συνετό παιδί, για ένα παιδί υπάκουο στη γωνία, για ένα παιδί παρατηρητή των εξελίξεων.

Πρόκειται για στερεότυπες μορφές οι οποίες μεταδίδουν προκαθορισμένα συναισθήματα στο παιδί με σκοπό να το γαλουχήσουν στην ατμόσφαιρα του κλασικισμού και της αρχαιομάθειας που δεσπόζε ήδη από τα χρόνια του Όθωνα και της Βαυαροκρατίας (1833-1862), (Μπουζάκης 1987).

2. 20ος αιώνας:

2α. Μεσοπόλεμος
Την περίοδο αυτή κυρίαρχα μοτίβα στην εικονογράφηση των αναγνωστικών συναποτελούν τα αρχαία μνημεία και η εξωραϊσμένη αναπαράσταση του αρχαιοελληνικού κόσμου, οι ήρωες της ελληνικής επανάστασης του 21 καθώς και το ηθοπλαστικό πρότυπο του καθήκοντος και της αυτοθυσίας *(εικ. 2)*.

Η συγκεκριμένη εικονιστική, στην ουσία, εξυπηρετούσε τις θέσεις της ερβαρτιανής παιδαγωγικής, διάχυτης το 19ο αιώνα, για σωφρονισμό και εθνικοθρησκευτικό φρονηματισμό. Οι θέσεις αυτές διεδόθησαν, στις αρχές του 20 ου αιώνα, ευρύτερα, από τον ερβερτιανό Γερμανό καθηγητή Rein, τις απόψεις του οποίου μετέφεραν στην Ελλάδα, μετά τις σπουδές τους στη Γερμανία, πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί. Αυτοί θα είναι, οι μετέπειτα, ένθερμοι υποστηρικτές του διδακτισμού, της τυπολατρίας, της νοησιαρχίας και του σχολαστικισμού που θα εναντιωθούν στις θέσεις των ιδρυτών του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» (Γκότοβος 1992: 35-38).

2β. Τα αναγνωστικά της περιόδου (1947-1974)

Στο πλαίσιο της χρονικής αυτής περιόδου εδραιώνεται μια εικονογραφική αντίληψη η οποία παραπέμπει και πάλι, πλην όμως πιο συστηματικά, σε ηρωικές περιόδους της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας. Συγκεκριμένα προβάλλονται με έμφαση γεγονότα και πρόσωπα που θεωρείται ότι εμπεδώνουν την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας του έθνους και μεταδίδουν αισθήματα εθνικής υπερηφάνειας.

Χαρακτηριστικές είναι εδώ οι ασπρόμαυρες ξυλόγραφες και λιθογραφικές παραστάσεις από:

1. *Την ελληνική επανάσταση του 21* (Η καταστροφή του Δράμαλη, Ο Κολοκοτρώνης Ο Παπαφλέσσας, Οι Σουλιώτισσες, Η Φιλική Εταιρεία, Η Μάχη στα Δερβενάκια, Η Κυρά Φροσύνη, Η Δέσπω) *(εικ. 3)*.
2. *Άλλα ιστορικά γεγονότα και μυθολογικές διηγήσεις* (Μια πριγκίπισσα εκπολιτίζει τη Δύση, Ο Μικρός Μακεδών, Διγενής Ακρίτας, 28η Οκτωβρίου, Εμπρός, Ο δεκανεύς μας, Οι πρωτεργάται της Μεγάλης Ελλάδας, Ο μικρός φαλαγγίτης,
3. *Από τη θρησκευτική ζωή* (Η καμπάνα, Αγία Σοφία, Ο Θεός προστατεύει την Ελλάδα, Τα Χριστούγεννα των ορφανών),
4. *Από το χώρο της παιδικής εργασίας* (Ο δουλευτής, Ο μικρός σιδηρουργός, Ο εφημεριδοπώλης.

Ενδεικτικό είναι ότι τα εξώφυλλα των αναγνωστικών αυτών εκφέρονται με την ίδια εικονογραφία (ήρωες της ελληνικής επανάστασης με λάβαρα και όπλα, παιδιά με σημαίες και σάλπιγγες *(εικ.: 4, 5)*.

Πρόκειται για μια *εθνοκεντρική αλλά και ηθοπλαστική οπτική* η οποία ακολουθεί το νοησιαρχικό περιεχόμενο των κειμένων. Χαρακτηριστικό της ο προσανατολισμός προς την ανάδειξη αξιών που περιστρέφονται γύρω από το τρίπτυχο: «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια».

Η σχεδιαστική αυτή αντίληψη, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι στηρίζεται σε σημεία *προστακτικά* τα οποία λειτουργούν βάσει του υψηλού βαθμού εικονικότητας των μορφών και της, επιτακτικής, αναφοράς σ'ένα κωδικοποιημένο ρεπερτόριο, υποδειγματικών μορφών.

Αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές:

1. Να γαλουχηθούν με μια ηθοπλαστικού τύπου εικόνα που καθήλωσε την αισθητική τους κρίση, και
2. Να βιώσουν την ιδεολογική παρά την ερμηνευτική παράσταση της πραγματικότητας.

Εν κατακλείδι την περίοδο αυτή οικοδομείται ένας εξωραϊσμένος κόσμος ο οποίος απόζητά να καταστήσει το παιδί θεματοφύλακα των εθνοκεντρικών αλλά και εθνικοθρησκευτικών, κυρίως, αξιών

Και αν αναλογιστεί κανείς ότι την εποχή εκείνη η εικόνα εθεωρείτο περισσότερο ως ακριβές αντίγραφο της πραγματικότητας, παρά ως κατασκευή, αντιλαμβάνεται την αποδεικτική της δύναμη στο επίπεδο της συνείδησης των μικρών μαθητών.

Αυτή, λοιπόν, θα είναι η επίσημη κρατική παιδαγωγική στην Ελλάδα που όχι μόνο θα επικρατήσει όλη τη δεκαετία του '50 αλλά θα καθορίσει και την περίοδο έως και τα τέλη της δεκαετίας του '70. Το παραπάνω συμβαίνει καθόσον τα αναγνωστικά του 1954 επανεκδόθησαν μετά τη μεταρρύθμιση του 1964 για να επικρατήσουν στα αναγνωστικά του 1967 και να επανεγκριθούν το 1974, αλλά για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Φραγκουδάκη 1979: 10).

Επιγραμματικά η εικονογράφηση, έως και τα τέλη της δεκαετίας του '70, αντικαθιστά την έκπληξη και την ευρηματικότητα με ένα τετριμένο ρεπερτόριο εικόνων που αδυνατούν να διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών και να τα οδηγήσουν σε νέες μαθησιακές και οπτικές εμπειρίες.

Απεναντίας έχουμε μια εικόνα η οποία προκαλεί πάντα τον ίδιο τρόπο αντίδρασης του παιδιού απέναντι στις τρέχουσες κοινωνικές αντιλήψεις. Λαμπρή εξαίρεση αποτελεί η εικονογράφηση του Κώστα Γραμματόπουλου στο γνωστό σε όλους μας *Αλφαβητάρι*, του 1956 *(εικ. 6)*.

Β. Οι δεκαετίες του '80 και του '90

(Η μετάβαση από το διδακτισμό στην εικαστικότητα)

Τα πράγματα θ' αλλάξουν, άρδην, μετά τη μεταπολίτευση. Το ιδεαλιστικό-συναισθηματικό πρίσμα εγκαταλείπεται. Η τάση που κυριαρχεί είναι η αφαιρετική απεικόνιση της πραγματικότητας και η αποδυνάμωση του συμβουλευτικού προτύπου *(εικ. 7)*.

Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στη δεκαετία του '80 εγκαταλείπεται, σταδιακά, η *διδακτική εικονιστική* και ο *συγκαταβατικός ρεαλισμός* ενώ παρατηρείται μια διάθεση συμπόρευσης με τις, γενικότερες, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις που επικρατούν στην υπόλοιπη Ευρώπη. Η παιδαγωγική στην Ελλάδα απεγκλωβίζεται από τον έλεγχο των πολιτικών δυνάμεων και αποκτά ιδία αυτοαντίληψη και σκοποθεσία.

Η εικόνα, στα σχολικά εγχειρίδια, χάνει το αποκλειστικό προνόμιο που της επιφύλασσε, έως τότε, η ιστορία: να μεταφέρει μηνύματα, ιδανικά, και ιδέες που επείγονται να μεταδοθούν.

Επιπλέον στη δεκαετία του '80 λαμβάνει χώρα η αναίρεση της ρεαλιστικής αναπαράστασης ενώ η αξιολόγηση του χώρου ανταποκρίνεται σε επιταγές συναισθηματικές παρά μετρικές. *Τα αναγνωστικά του 1981* αποτελούν χαρακτηριστικό δείγμα του νέου, για τα δεδομένα της εποχής εκείνης, πνεύματος αλλαγής. Πρόκειται για 19, συνολικά, βιβλία εικονογραφημένα από καταξιωμένους ζωγράφους και εικονογράφους οι οποίοι δε συνάντησαν κανενός είδους περιορισμό στην επιτέλεση του έργου τους. Οι εικονογράφοι προσπάθησαν με ευρηματικές συνθέσεις να μετατρέψουν το βιβλίο σε εργαλεία απόλαυσης παρά εξαναγκασμού (Αναγνωστόπουλος 1982: 88).

Επιδιώχθηκε, εν προκειμένου, η συνδιαλλαγή της μοντέρνας τέχνης με το παιδικό σχέδιο που αποτελεί ένα οικείο, στο παιδί, κώδικα. Επιδιώχθηκε, επίσης, μια εικόνα που να υπονοεί και να μην εξαντλεί τις δυνατότητες απεικόνισης, διότι όταν οι εικόνες δεν είναι ολότελα ρεαλιστικές αλλά υπονοούν κάτι τότε υπάρχει περιθώριο κινητοποίησης της παιδικής φαντασίας και παρέχεται η δυνατότητα για το ενεργό, από μερους του παιδιού, πλάσιμο της πραγματικότητας *(εικ. 8)*.

Από πλευράς παιδαγωγικής σημασίας αλλά και ψυχολογικής λειτουργίας έχουμε να κάνουμε με μια εικονιστική που δεν παραδίδεται, τελείως, έτοιμη αλλά, εσκεμμένα, επιτρέπει τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία συγκρότησής της.

Δημιουργούνται, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα κατάλληλα ερεθίσματα για την αφύπνιση της φαντασίας και για την ενεργοποίηση των αντιληπτικών μηχανισμών του παιδιού κυρίως μεσα από τη διαφοροποίηση των ερεθισμάτων και των αινιγματικών σχεδιαστικών χειρισμών. Πρόκειται για τα προβλήματα δραστηριότητας που πρέπει να υφίστανται σε μια εικόνα καθόσον όταν δεν τίθεται ένα ορισμένο πρόβλημα, τότε, η αντίληψη παραμένει ατελής.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι η εικόνα τη δεκαετία του '80, δημιούργησε, εντέλει, τον αντιπερισπασμό απέναντι στην αντιπαιδαγωγική εικονογραφία του παρελθόντος. Αποφεύχθη, αποτελεσματικά, η μονομέρεια, η τυποποίηση και η στράτευση των μαθητών σε κάθε είδους διδαχές.

Ο προσανατολισμός όμως της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας σε ένα καθαρά εικαστικό πλαίσιο, παρότι στην αρχή εντυπωσίασε, στη συνέχεια διεπιστώθη ότι ήταν αδύνατο να αποτελέσει μέσο αφόρμησης και ανάδειξης πτυχών του κειμένου λόγω της ασάφειας, σε αρκετές περιπτώσεις, των εικονιζόμενων μορφών (π.χ. Αναγνωστικά Ά και Έ Δημοτικού)

Πέραν αυτού όμως και οι ίδιες οι κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν, μετά από μια εικοσαετή χρήση, την αντικατάστασή της.

Γ. Προδιαγραφές για την εικονογράφηση του σήμερα

(Η μετάβαση από την εικαστικότητα στην οργανικότητα)

Η εικαστικότητα και η προσωπική κατάθεση του εικονογράφου που δέσποζε στις προηγούμενες δεκαετίες φαίνεται, σταδιακά, να υποχωρεί μπρος σε μια ποικιλία εικόνων με τον τρόπο που αυτή διαμορφώνεται σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Με τις γραμμές φυγής να συγκλίνουν στο διάστημα δημιουργείται, στις μέρες μας, μια προοπτική διαφορετική.

Η ηλεκτρονική αυτή προοπτική μας δίνει τη δυνατότητα να θεωρήσουμε από μια άλλη γωνία τα όσα βλέπαμε ή νούσαμε έως τα τώρα και να εμπλουτίσουμε την εμπειρία μας. Όμως εκεί που, πριν, υπήρχε μια μονομερής αντίληψη για τον κόσμο προωθείται, στις μέρες μας, μια σκόρπια ποικιλία εικόνων αποσυνδεδεμένων από οποιαδήποτε έννοια οργανικής μαθητείας. Τα σημερινά παιδιά ένώ βλέπουν το τί συμβαίνει στον κόσμο αγνοούν να τον κατανοήσουν καθότι εκλείπει ένα σύστημα ερμηνείας και ένα πλέγμα αλληλοσυσχετιζόμενων γνώσεων.

Από την άλλη βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα σχολική πραγματικότητα στο βαθμό που στο ελληνικό σχολείο συνυπάρχουν όχι μόνο ομοεθνείς και αλλοεθνείς μαθητές.

Το θέμα, επομένως, δεν είναι να προσφέρουμε, απλώς, εικόνες στο παιδί αλλά και να τις οργανώσουμε σε θεματικές ενότητες έτσι ώστε να έλξουν τα παιδιά και να θίξουν, σφαιρικά, ένα θέμα. Απαιτείται δηλαδή ένα σύστημα εικονογραφικής σύνταξης και ιεραρχίας.

Προφανώς, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, απαιτείται μια ιδιαίτερη λειτουργία της εικονογράφησης όπου και τα αλλόγλωσσα παιδιά θα αντιλαμβάνονται, κυρίως μέσω της εικόνας, την λειτουργία ενός φαινομένου. Δηλαδή η εικόνα, πέρα από αισθητικά ενδιαφέρουσα, οφείλει να διευρύνει μαθησιακά, να εμπλουτίζει με οιαδήποτε διαθέσιμη πληροφορία την κάθε θεματική ενότητα και να προκαλεί προβληματισμό και διάλογο. Σκοπός είναι η όξυνση της κριτικής ικανότητας των μαθητών μέσα από την επαφή τους με εικόνες που χαρακτήρισαν όχι μόνο την ιστορία του τόπου μας αλλά και την παγκόσμια ιστορία (εικ. 9).

Είναι όμως πράγματι δυνατή, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η εξεύρεση των κοινών χαρακτηριστικών όπου θα οικοδομηθεί μια εικονογραφική ενότητα με διεθνή χαρακτηριστικά και, συνάμα, ελκυστικό εκπαιδευτικό χαρακτήρα;

Διότι γεγονός είναι ότι στο πλαίσιο της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης καμία εικόνα δεν μπορεί να δηλώνεται ως η μοναδική-αντιπροσωπευτική εκδοχή ενός φαινομένου ή γεγονότος. Απεναντίας, εάν θέλουμε η εικόνα να έχει ελκυστικό χαρακτήρα απαιτείται η παράθεση οιαδήποτε θεώρησης και πληροφορίας σχετικά με αυτή, έτσι ώστε και τα αλόγλωσσα παιδιά που συμμετέχουν σήμερα στο ελληνικό σχολείο να ενδιαφερθούν για την ύλη και να συγκροτήσουν, με τους δικούς τους όρους, την προσωπικότητά τους.

Αν και δεν μπορούμε, ακόμη, με ακρίβεια να σκιαγραφήσουμε το αυριανό προφίλ της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια γεγονός, πάντως, είναι ότι η εικονογράφηση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς και μόνο μέσο ψυχαγωγίας αλλά ένα από τα βασικότερα μέσα επικοινωνίας και μάθησης.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος Β. Δ., Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας τη δεκαετία 1970-1980, Αθήνα, Οι εκδόσεις των φίλων, 1982.

Γκότοβος Αθανάσιος, «Ο Χρυσούς αιών της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο συλλογικό τόμο *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, Αθήνα, Gutenberg, 1992.

Μπουζάκης Σήφης, Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985): εξαρτημένη ανάπτυξη, Αθήνα, Gutenberg, 1987.

Φραγκουδάκη Άννα, Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, Αθήνα, Θεμέλιο 1979, 3η έκδ.

Η Φυσική Αγωγή ως αυτόνομη επιστήμη και η αναγκαιότητα για κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Χρήστος Παππάς, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Θέμα της ανακοίνωσης αυτής είναι η αυτονομία της επιστήμης της Φυσικής Αγωγής καθόσον αυτή συγκροτεί το δικό της πεδίο έρευνας στον χώρο των κινητικών δραστηριοτήτων. Πέραν τούτου συζητείται η αντίληψη και το μήνυμα που έχει περάσει σε πολλούς εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πως, όταν έχει κανείς επαρκή υλικοτεχνική υποδομή και τον απαραίτητο εξοπλισμό σε όργανα, θα έχει στο σχολείο αποτελεσματικότερη Φυσική Αγωγή. Όμως, αυτή είναι μια εσφαλμένη αντίληψη. Ακόμη και εάν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός, για να αξιοποιηθεί, είναι απαραίτητη η ύπαρξη παιδαγωγικής γνώσης και η κατάρτιση εκπαιδευτικών.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ο προβληματισμός για την συσχέτιση επιστημονικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής στον χώρο των κινητικών δραστηριοτήτων είναι γενικά υπαρκτός. Επίσης ο διορισμός καθηγητών Φυσικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία (Διάταγμα 377/1995) έλυσε μόνο μερικά από τα προβλήματα στον χώρο αυτό. Δεν αρκεί μόνο η γνώση ως θεωρία αλλά απαιτείται και η πράξη και μάλιστα για τα παιδιά αυτής της ευαίσθητης ηλικίας. Σύμφωνα με την παιδαγωγική σκέψη και τις θέσεις του Dewey, ο οποίος είναι και ο θεμελιωτής του σχολείου εργασίας, έχει ήδη καθοριστεί ότι η ανθρώπινη γνώση δεν είναι απλή θεωρία αλλά ένα είδος δράσης συνδεδεμένη με ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Η εμπειρία του παιδιού είναι μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από πρακτική δραστηριότητα. Η ενθάρρυνση των παιδιών και η ανάληψη πρωτοβουλιών για κινητικές δραστηριότητες είναι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική μάθηση και γνώση. Ιδιαίτερα τα παιδιά αντλούν από τον κόσμο του παιγνιδιού πολλά βιώματα με αυθορμητισμό και χαρά. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν μεγάλη σημασία και αξία για την φυσική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι γεγονός, ότι όσο πιο πολύ παίζουν και δραστηριοποιούνται τα παιδιά τόσο πιο φυσιολογικά αναπτύσσονται. Δυο σημαντικοί παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν ένα παιδί από το παιγνίδι:

- ο ένας προέρχεται απο τον χώρο των γονέων και
- ο άλλος από τον χώρο των εκπαιδευτικών.

1. Η έννοια της Φυσικής Αγωγής

Χωρίς καμία αμφιβολία, η Φυσική Αγωγή είναι ένα Τμήμα Αγωγής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της Α/θμιας και Β/θμιας που υπηρετεί, συμπληρώνει και ολοκληρώνει τους στόχους της Γενικής Αγωγής στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η έννοια *Φυσική Αγωγή* είναι σήμερα αυτή που χρησιμοποιείται στον χώρο της εκπαίδευσης και συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες των νέων. Με την ένταξη αυτής στο Δημοτικό Σχολείο που σύμφωνα με τον Παυλίνη[269] καθορίστηκε με το Βασιλικό Διάταγμα της 6ης Φεβρουαρίου 1834 δύο φορές την εβδομάδα, έλαβε κατά καιρούς διάφορες ονομασίες: Έτσι ονομάστηκε στην αρχή Σωμασκία (1834 – 1900 περίπου) και ακολούθησαν οι ονομασίες Γυμναστική (1900 – 1950 περίπου), Σωματική Αγωγή (1950 – 1965 περίπου) και Φυσική Αγωγή,

269. Πρβλ. Ε.Παυλίνης: *Ιστορία της Γυμναστικής*, Αθήνα, 1953, σ. 394.

από το 1965 μέχρι σήμερα. Η έννοια της *Φυσικής Αγωγής* φαίνεται στη γλωσσική της διάσταση να μην αποδίδει αυτό που εμπεριέχει. Αυτή αντικατέστησε την έννοια της *Σωματικής Αγωγής*, η οποία φαίνεται πιο δόκιμος ως προς τον προσδιορισμό του περιεχομένου της.

Αναλύοντας ερμηνευτικά την έννοια της *Φυσικής Αγωγής* προκύπτουν άσχετες και ασυνάρτητες ερμηνείες, δηλαδή «Αγωγή της Φύσης» ή «δια της φύσεως Αγωγή» κάτι που δεν είναι τόσο πειστικό εφόσον οι διάφορες ασκήσεις δημιουργούνται από κάποιες τεχνικές, όπως π.χ. στις διάφορες αλματικές δραστηριότητες και δεν είναι φυσικές. Επίσης τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται για τις δραστηριότητες, όπως μπάλες, όργανα γυμναστικής κ.λπ., δεν είναι φυσικά άλλα τεχνητές κατασκευές, καθώς και η δημιουργία διάφορων αθλητικών δραστηριοτήτων.

Η χρησιμοποίηση και η μετονομασία της έννοιας της *Φυσικής Αγωγής*, αν και αδόκιμη, φαίνεται ότι προέρχεται από μετάφραση του όρου Physical Education, ίσως για να συμβαδίσει και εναρμονιστεί η σχολική άσκηση και άθληση με τη διεθνή εξέλιξη και πραγματικότητα. Έχοντας λοιπόν τη γλωσσική ευαισθησία θα πρέπει οι αρμόδιοι φορείς, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να μελετήσουν όχι μόνο τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, οργάνωσης και στόχων της Φυσικής Αγωγής αλλά και να συμβάλουν σε μια αναθεώρηση της ονομασίας που θα ενδείκνυται ως δόκιμη και θα εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία των συγκεκριμένων στόχων που έχει στον χώρο της Αγωγής.

Ο κυριότερος στόχος της Φυσικής Αγωγής στον χώρο της εκπαίδευσης είναι η δια βίου άσκηση των νέων. Ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, η Φυσική Αγωγή πρέπει να είναι προνόμιο όλων των μαθητών και όχι μόνο κάποιων ταλαντούχων. Η άσκηση και η άθληση θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους με στόχο την ευεξία, την υγεία, την αισιοδοξία, την αναζωογόνηση και άλλων θετικών στοιχείων. Ακόμη, το κύριο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο στο Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να προσφέρεται στην πλειοψηφία των μαθητών.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Α/θμιας Εκπαίδευσης η Φυσική Αγωγή εμπεριέχει το σύνολο των κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται ως μέσο για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων, καθώς και την επίτευξη της δια βίου άσκησης.

2. Η Φυσική Αγωγή ως αυτόνομη επιστήμη

Η σημερινή εξέλιξη της Φυσικής Αγωγής δείχνει μια ανοδική πορεία. Τα διάφορα θέματα έρευνας, τα προβλήματα που υπάρχουν ή προκύπτουν στον χώρο αυτό καθώς και οι μέθοδοι επιστημονικής έρευνας συνδέονται με άλλες επιστήμες, δηλαδή βασικές ή μητέρες επιστήμες. Το πρακτικό πεδίο όλων των κινητικών δραστηριοτήτων χρειάζεται την ανάπτυξη μιας θεωρητικής προσέγγισης η οποία θα δημιουργηθεί με τη βοήθεια των βασικών επιστημών και θα κάνει την χρήση όλων εκείνων των εργαλείων έρευνας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον χώρο αυτό. Η Φυσική Αγωγή ως αυτόνομη επιστήμη χρειάζεται μια θεωρία η οποία πρέπει να προέρχεται από την πράξη και η οποία φαίνεται να είναι πολύπλοκη. Για να αναζητήσουμε μια τέτοια θεωρία της πράξης θα πρέπει να υπάρχει συνδυασμός περισσότερων συναφών αντικειμένων έτσι

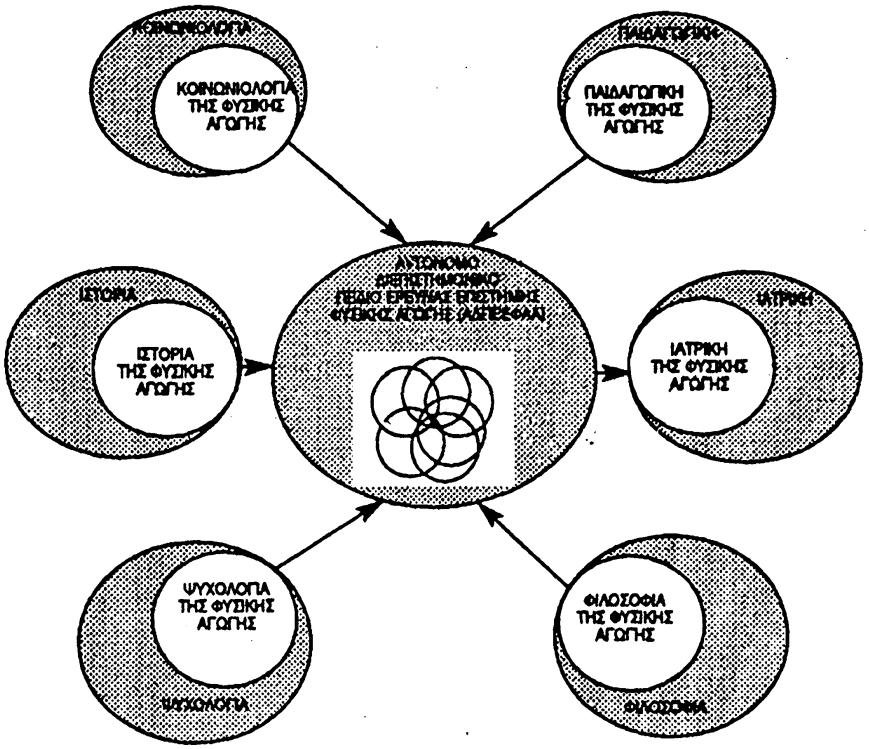
ώστε με τη συνεργασία αυτών θα επιλυθούν καλύτερα τα προβλήματα στον χώρο αυτό και θα συμβάλλουν στην πάντα νέα εξέλιξη. Η αυτονομία λοιπόν της Φυσικής Αγωγής δημιουργείται στο βαθμό που αυτή διέπεται από τη διεπιστημονικότητα συναφών επιστημών.

Ακολουθεί τις μεθόδους διαφόρων βασικών επιστημών και έτσι συγκροτεί δικό της πεδίο έρευνας το οποίο εστιάζεται σε δυο κατευθύνσεις, δηλαδή:

α) τη σταθερή ανάπτυξη και συστηματοποίηση των πολύπλευρων γνώσεων που προέρχονται από τις βασικές επιστήμες και συμβάλλουν στο θεωρητικό και ερευνητικό πεδίο και

β) την εξασφάλιση της επιστημονικής έρευνας της Φυσικής Αγωγής, η οποία θα βοηθήσει στην πρακτική εφαρμογή, καθώς και στην επίλυση πολλών προβλημάτων».[270]

Το διεπιστημονικό αυτό πεδίο έρευνας της Φυσικής Αγωγής μπορούμε να το κατανοήσουμε με το παρακάτω σχεδιάγραμμα.:



Συνδυασμός συνάθροισης διαφόρων αντικειμένων μερικών βασικών επιστημών

270. Χρ. Παππάς: Παιδαγωγικοί και κοινωνιολογικοί προβληματισμοί για το μέλλον της Φυσικής Αγωγής στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: Η Φυσική Αγωγή στο γύρισμα του αιώνα, Τρίκαλα 1999, σ. 76. Για το σχεδιάγραμμα του διεπιστημονικού πεδίου έρευνας: Βλ. Χρ. Παππάς: «Η εξέλιξη της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού είναι κοινωνική», περιοδ. *Αθλητική Ψυχολογία* 1990, σ. 57 – 58.

3. Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο

Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο είναι σήμερα υπόθεση του δασκάλου γενικών καθηκόντων ή του καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Αυτό όμως εξαρτάται από το Σχολείο, εάν είναι μονοθέσιο ή πολυθέσιο. Για έναν εξειδικευμένο δάσκαλο στον χώρο αυτό δεν γίνεται κανένας λόγος, διότι η εξειδίκευση αυτή συνεπάγεται με νομοθετικές ρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής παραδοσιακά διδάσκονταν από τους δασκάλους και περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών από το έτος 1950 μέχρι της κατάργησης αυτών.[271] Η διδακτέα ύλη ήταν πολύ απλή και περιοριζόταν στη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Η ύλη αυτή περιελάμβανε ασκήσεις Σουηδικής Γυμναστικής οι οποίες ήταν στατικές και απέβλεπαν στην ορθοσωμία. Αυτό απέβλεπε και γενικά στο καλό ευθυτενές παράστημα. Αυτό το σύστημα εφαρμοζόταν στις Σκανδιναβικές χώρες για την ισχυροποίηση της σπονδυλικής στήλης επειδή λόγω της μικρής ηλιοφάνειας, ο πληθυσμός είναι ευαίσθητος στο οστικό σύστημα και κυρίως στην παιδική ηλικία, στην οποία προκαλούνται παθήσεις, όπως κύφωση, λόρδωση, σκολίωση, κ.λπ., εξαιτίας των κακών καιρικών συνθηκών (παρατεταμένου χειμώνα) που επικρατούν στις βόρειες χώρες. Επομένως οι ορθοσωμικές ασκήσεις αποτέλεσαν ένα αντίδοτο στο όλο ενδημικό πρόγραμμα υγείας.

Η υιοθέτηση του συστήματος αυτού εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από το 1900 έως το 1950 περίπου, καίτοι αυτό δεν ήταν το καταλληλότερο για τη χώρα μας εφόσον υπάρχει μεγάλη ηλιοφάνεια και μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις υπήρχαν ορθοσωματικά προβλήματα.

Στη συνέχεια οι ασκήσεις της Σουηδικής Γυμναστικής αντικαταστάθηκαν με την Παιδαγωγική Γυμναστική, δηλαδή με ασκήσεις που δεν ήταν στατικές αλλά είχαν περισσότερο ρυθμό και ήταν τυποποιημένες καθώς και περιορισμένες. Με την Παιδαγωγική Γυμναστική χρησιμοποιείται ένα είδος ασκήσεων και αθλητικών δραστηριοτήτων. Η δε διδασκαλία αυτών ήταν δασκαλοκεντρική και αυταρχική[272], και φυσικά σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες και αρχές δεν είχε καμία σχέση με την πολυπλευρικότητα της Σωματικής Αγωγής. Η σημερινή έννοια της *Φυσικής Αγωγής* στον χώρο της εκπαίδευσης εμπεριέχει ότι η αρχαία ελληνική λέξη «Γυμναστική» η οποία περιελάμβανε το σύνολο γυμναστικών και αθλητικών ασκήσεων και αγώνων. Τα διάφορα προγράμματα κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής ήταν κατά καιρούς αντίγραφα ξένων προγραμμάτων τα οποία κάθε τόσο άλλαζαν. Αυτό όμως έφερε μεγάλες δυσκολίες για τη δημιουργία ενός σύγχρονου προγράμματος στον χώρο αυτό. Ο νόμος 1566/1985[273] αναγνώρισε επίσημα το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με το σκεπτικό ότι οι διάφορες δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων των νέων στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτό

---

271. Πρβλ. Γ. Σεραφειμίδης: «Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο και η επιμόρφωση στη Γυμναστική», περιοδ. *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, Δεκ. 1998 και Φεβρ. 1999.

272. Πρβλ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Νόμος υπ. Αριθ. 1566, άρθρο 4, 1β, τεύχος Α', Αθήνα 1985.

273. Εφημερίς της Κυβερνήσεως: Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου, Προεδρικό Διάταγμα υπ. Αριθ. 377/1995, άρθρο 1.

όμως παρέμεινε στην πρωτοβουλία λίγων εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνταν οι ίδιοι με κάποιες δραστηριότητες και επέμεναν αυτές να γίνουν βίωμα και στους μαθητές. Το Προεδρικό Διάταγμα 377/1995 καθόρισε αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής καθώς και τους σκοπούς που έχει το μάθημα αυτό για τους νέους του Δημοτικού Σχολείου.

Στο Διάταγμα αυτό προβλεπόταν και ο διορισμός καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι θα δίδασκαν καταρχήν τις δύο τελευταίες τάξεις αλλά με νέα διόρθωση του νόμου που ακολούθησε η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής θα άρχιζε από τις δύο πρώτες τάξεις.

4. Η αναγκαιότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση καθηγητών Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.

Η πράξη έχει αποδείξει ότι για μια αποτελεσματική Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο δεν αρκούν μόνο οι σύγχρονες αθλητικές εγκαταστάσεις και ο σύγχρονος εξοπλισμός οργάνων. Αυτό που είναι απαραίτητο και ανάγκη στο χώρο αυτό είναι η κατάρτιση εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που διορίζονται στον χώρο αυτό.

Η κατάρτιση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένας παράγοντας που συνήθως έχει αγνοηθεί. Τουλάχιστον για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα μονοθέσια σχολεία είναι απαραίτητη η κατάρτιση διότι από αυτούς θα εξαρτηθεί εάν οι κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες γίνουν πραγματικά βιώματα στην περαιτέρω εξέλιξη των νέων αυτής της ηλικίας. Αυτό που συνήθως έχει επικρατήσει στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η πρακτική εφαρμογή στην οποία καθρεπτίζεται η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων που επικρατούσε και επικρατεί στα δημοτικά σχολεία επηρεάζονταν από την κλίση και την κατανόηση που είχε ο εκπαιδευτικός σε μια δραστηριότητα, η οποία στην πορεία του χρόνου γινόταν και γίνεται μονότονη.

Εάν σε κάποιον εκπαιδευτικό αρέσει π.χ. το ποδόσφαιρο ή το μπάσκετ, τότε και τα παιδιά ασχολούνται με τις δραστηριότητες αυτές. Οπωσδήποτε αυτό δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως κακό αλλά η μονότονη αυτή δραστηριότητα έχει επιπτώσεις με το σκεπτικό ότι ο εκπαιδευτικός αυτός ενδιαφέρεται μόνο για την υλικοτεχνική υποδομή του συγκεκριμένου αθλήματος και έτσι παραμελούνται άλλες δραστηριότητες που, αν γνώριζαν οι μαθητές, θα οδηγούνταν σε μια πολύπλευρη και ποικίλη επιλογή δραστηριοτήτων ανάλογα με τις κλίσεις τους.

Πέραν της αναγκαιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών απαραίτητη είναι και η επιμόρφωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που διορίζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι διορισμοί αυτοί συνηθίζονται περισσότερο στα πολυθέσια σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης αλλά οι γνώσεις αυτών δεν είναι οι καταλληλότερες για τις μικρές αυτές ηλικίες των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου. Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών Φυσικής Αγωγής στα ΤΕΦΑΑ μέχρι τώρα εφαρμόζονταν μεθοδολογίες και διδακτικές που απέβλεπαν στην εκπαίδευση αθλητών και πρωταθλητών, δη-

λαδή μέθοδοι για καλή φυσική κατάσταση και μεγάλες επιδόσεις. Αυτό σημαίνει ότι για το Δημοτικό Σχολείο οι γνώσεις αυτές είναι εκτός χώρου.

Λόγω της μικρής και ευαίσθητης ηλικίας των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου οι μέθοδοι και οι πρακτικές είναι επικίνδυνες: Η επικινδυνότητα αυτή σύμφωνα με τον Σεραφειμίδη, αγγίζει το 99,9% των μαθητών.[274]

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο που δημοσιεύθηκε στο Προεδρικό Διάταγμα αριθ. 377/1995 αναφέρεται το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο διδασκαλίας και εφαρμογής του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Το γεγονός αυτό όμως ότι το Δημοτικό Σχολείο ήταν ένας νέος εκπαιδευτικός χώρος που δεν είχε προβλεφθεί στο πρόγραμμα σπουδών των ΤΕΦΑΑ είναι ένας λόγος παραπάνω που επιβάλλεται η επιμόρφωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που κατά τον Σεραφειμίδη θα πρέπει να επικεντρωθεί σε θέματα: α) Μουσικοκινητικής, β) Παιδοψυχοκινητικής, γ) Ελληνικών χορών, δ) Μεθόδων διδασκαλίας, ε) Διδασκαλίας βασικής τεχνικής των αθλημάτων τύπου «μίνι».[275]

Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να γίνει από τη Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και όχι από εξωσχολικούς φορείς, όπως Ομοσπονδίες κ.λπ., γιατί οι μεθοδολογίες και διδακτικές θα επικεντρώνονται σε προπονητικούς και πρωταθλητικούς στόχους, οπότε αντί για επιμόρφωση θα έχουμε «παραμόρφωση» αυτών.

Ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής πρέπει να κατανοήσει τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αφορούν την εξέλιξη των παιδιών στις διάφορες κοινωνίες. «Ο γυμναστής οφείλει να εποπτεύει το σύνολο των βιολογικών (ανατομικών – φυσιολογικών), ψυχολογικών και κινητικών ιδιαιτεροτήτων της κάθε ηλικίας και να προσαρμόζει τη διδασκαλία πάνω στις αρχές της παιδαγωγικής – μεθοδολογικής διαδικασίας».[276]

Όμως, ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός στο χώρο των κινητικών δραστηριοτήτων οφείλει να καταρτίσει και ένα σωστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για να πετύχει αυτό θα πρέπει να ακολουθήσει μια σειρά ενεργειών, ήτοι:

- να λάβει υπόψη τον αριθμό των μαθητών της τάξης ή των τάξεων που θα απασχολήσει (όπως π.χ. Α και Β τάξη μαζί ή όλες τις τάξεις μαζί στην περίπτωση ενός μονοθέσιου σχολείου κ.λπ.),
- να κάνει εκτίμηση των χώρων και γενικά της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου,
- να γνωρίσει τις ικανότητες (αερόβια, αναερόβια ικανότητα) των μαθητών, καθώς επίσης τα ενδιαφέρονται και τις ανάγκες των μαθητών,
- να επιλέξει τα πιο κατάλληλα κινητικά μέσα και μεθόδους, ώστε να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

---

274. Πρβλ. Ι. Σεραφειμίδης: ό.π., σ. 15.
275. Πρβλ. ό.π., σ. 15.
276. Π.- Κωνσταντινάκου – Ε. Peluso: Μεθοδολογία – Διδακτική της Φυσικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη 1988, σ. 57.

5. Η Φυσική Αγωγή ως μέσο διευκόλυνσης στο σχολικό έργο

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που στηρίζονται σε νέα επιστημονικά δεδομένα και στην εμπειρία η Φυσική Αγωγή όχι μόνο δεν παρεμποδίζει το πνευματικό έργο αλλά αντιθέτως διευκολύνει αυτό. Στις παιδαγωγικές σκέψεις και κυρίως των θεμελιωτών του σχολείου εργασίας ο Αμερικανός Dewey πρόβαλε τα στοιχεία δοκιμής και πράξης, δηλώνοντας συγχρόνως για τον τρόπο που λειτουργεί η γνώση. Ο Κρίβας, σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey, παρατηρεί ότι η εμπειρία είναι μια δυναμική διαδικασία της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η πράξη και η δοκιμή καθώς και η σχέση μεταξύ του ενεργούντος και του περιβάλλοντος.[277] Η ανθρώπινη γνώση δεν είναι μια απλή θεωρία αλλά ένα είδος δράσης που συνδέεται με ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Η διαδικασία της κινητικής μάθησης και γνώσης δεν είναι μια εφεύρεση της σύγχρονης παιδαγωγικής αλλά θεωρήθηκε σε διάφορες εποχές – πότε λίγο πότε πολύ – αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής Αγωγής.

Η εμπειρία του παιδιού είναι μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από πρακτική δραστηριότητα. Επομένως το παιχνίδι είναι ένα προνομιούχο μέσο που συγκινεί και προκαλεί τα παιδιά και έτσι τα ελκύει περισσότερο στο σχολείο, αντί να τα απωθεί και να τα φοβίζει. Και όταν οι μαθητές βλέπουν ότι ο δάσκαλος νοιάζεται για τα παιδιά, τότε αυτά βλέπουν τον δάσκαλο με καλό μάτι και τον θεωρούν ως σύμβουλο και καθοδηγητή. Ο μαθητής μαθαίνει όταν και όπου αγαπάει. Έρευνες που έγιναν στη Γαλλία και στην Αμερική με συγκριτικές ομάδες μαθητών έδειξαν ότι οι μαθητές που ασχολήθηκαν καθημερινά δύο ώρες με διάφορες δραστηριότητες είχαν πολύ περισσότερο διαφορετικά θετικά αποτελέσματα από τους μαθητές που ασχολήθηκαν μόνο δύο ώρες την εβδομάδα.

Οι μελέτες καταξιώνουν τις κινητικές δραστηριότητες σαν μέσο αυτοπραγμάτωσης και αρμονικής ανάπτυξης των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών ικανοτήτων. Η σύγκριση αυτή των δύο ομάδων έδειξε ότι τα παιδιά που γυμνάζονταν καθημερινά σε σχέση με τους συνομήλικους που γυμνάζονταν δύο ώρες την εβδομάδα, διαφοροποιήθηκαν ως προς την εξέλιξή τους. Οι μαθητές που γυμνάζονταν δυο ώρες ημερησίως, έδειξαν μετά τη συγκριτική έρευνα θετικά αποτελέσματα και συγκεκριμένα:

- αγάπησαν το σχολείο τους πιο πολύ
- δημιούργησαν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους
- το σχολικό έργο του εκπαιδευτικού έγινε πιο ευχάριστο, πιο άνετο και πιο αποτελεσματικό, και
- οι πνευματικές ικανότητες βελτιώθηκαν κατά πολύ.[278]

Τα αποτελέσματα αυτά δεν δείχνουν μόνο σήμερα τη σημασία των κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων αλλά αυτές ήταν κατά καιρούς ένα μέσο αγωγής που απέβλεπε σε διάφορους στόχους. Οι αρχαίοι είχαν ήδη κατανοήσει τη σημασία της κί-

---

277. Πρβλ. Σπ. Α. Κρίβας: *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Βασικά Θέματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Αθήνα χ.χ.έ, σ.132 κ.ε., (ο οποίος ακολουθεί τον J. Dewey: Experience and Education, London 1958).

278. Πρβλ. Κ. Η. Cooper/Β. Κλεισούρας: *Αυτή είναι η αεροβίωση*, Αθήνα 1984, σ. 14 κ.ε.

νησης και για αυτή υπάρχουν πολλές μαρτυρίες. Μια από τις μαρτυρίες που μπορούμε να ξεχωρίσουμε είναι αυτή του Λουκιανού, όπου ο Σόλων ξεναγώντας τον Ανάχαρση στα Γυμναστήρια της Αθήνας επισημαίνει το σκοπό της άσκησης: «... για να μάθεις για ποιόν λόγο ορίσαμε τις ασκήσεις τούτες γι΄ αυτούς και τους εξαναγκάζουμε να εξασκούν το σώμα τους, όχι μόνο για τους αγώνες, ώστε να μπορούν να παίρνουν τα έπαθλα – γιατί απ΄ όλους τους νέους ελάχιστοι φτάνουν μέχρις αυτά -, αλλά επειδή απ' αυτό κερδίζουμε ένα μεγαλύτερο όφελος για όλη την πόλη και για τους ίδιους».[279]

Ο Πλάτων στο έργο του Πολιτεία τονίζει: «μοιάζει κάποιος θεός να έχει χαρίσει στους ανθρώπους δύο τέχνες, τη μουσική και τη γυμναστική, για να καλλιεργείται η θυμοειδής και η φιλοσοφική προδιάθεση, όχι η ψυχή και το σώμα, αλλά και τα δύο μαζί, αποβλέποντας στο πώς θα συνταιριαστούν αρμονικά».[280]

Κατά συνέπεια αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι: ένα γερό και υγιέστατο σώμα είναι μια καλή επένδυση για το μέλλον των νέων. Αυτό είναι θεμέλιος λίθος στον οποίο οικοδομείται η πνευματική και κοινωνική πρόοδος καθώς και το επίπεδο υγείας των πολιτών μιας κοινωνίας.

Και όσο υγιής είναι ένας λαός, τόσο περισσότερο αυξάνεται η δυνατότητα να είναι και ευτυχής. Για αυτό λοιπόν θα πρέπει να γίνουν βίωμα και όχι μια προσωρινή δραστηριότητα

Συμπερασματικά η Φυσική Αγωγή είναι απαραίτητο εφόδιο για την ανάπτυξη των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων των παιδιών της ευαίσθητης ηλικίας 6 – 12 χρονών. Ο σημερινός μαθητής δεν έχει πολλές δυνατότητες για διάφορες δραστηριότητες και γενικά η κινητικότητα των παιδιών είναι περιορισμένη. Οι διάφοροι παράγοντες που ευθύνονται σήμερα για την υποκινητικότητα των παιδιών είναι:

- η καθιστική ζωή και αύξηση των ανέσεων,
- η έλλειψη ελεύθερου χρόνου διότι υπάρχει υπερφόρτωση για το σχολικό έργο, φροντιστήρια κ.λπ.,
- η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω της αστυφιλίας κ.λπ.
- άγνοια πολλών γονέων και εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν γνωρίζουν τις συνέπειες της υποκινητικότητας των νέων και τις επιπτώσεις για την ανάπτυξη αυτών.

Στο σχολείο λοιπόν, καθώς και έξω από αυτό, θα πρέπει να ικανοποιηθούν οι κινητικές δραστηριότητες των παιδιών για να μπορέσουν να πετύχουν μια καλή και ισορροπημένη σωματική, πνευματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη. Επομένως, το πρόβλημα κινητικών δραστηριοτήτων των παιδιών είναι πρόβλημα ζωής.

Βιβλιογραφία

Εμμανουήλ Κ. (1998). *Μέθοδοι διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή*, Αθήνα

Cooper, Κ./Κλεισούρας, Β. (1984). Αυτή είναι η αεροβίωση, Αθήνα

279. Λουκιανός - Άπαντα: Ανάχαρσις ή περί γυμνασίων, τ. 5, 15 (Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια Φιλολογικής ομάδας Κάκτου), Αθήνα 1994.
280. Πλάτων «Πολιτεία» 411e 4.

Κρίβας, Α. Σ. Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Βασικά Θέματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Αθήνα χ.χ.έ

Κωνσταντινάκος, Π./Elio Peluso. (1988). Μεθοδολογία – Διδακτική της Φυσικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη

Λουκιανός - Άπαντα: Ανάχαρσις ή περί γυμνασίων, τ. 5, 15 (Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια Φιλολογικής ομάδας Κάκτου), Αθήνα 1994.

Παππάς, Χρ. (1990). Η εξέλιξη της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού είναι κοινωνική, περιοδ. Αθλητική Ψυχολογία, Αθήνα

Παππάς, Χρ. (1999). Παιδαγωγικοί και Κοινωνιολογικοί προβληματισμοί για το μέλλον της Φυσικής Αγωγής στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: Η Φυσική Αγωγή στο γύρισμα του αιώνα, Τρίκαλα

Παυλίνης, Ε. (1953). Ιστορία της Γυμναστικής, Αθήνα

Πλάτων: «Πολιτεία», μτφρ. Ι. Συκουτρής, Αθήνα (Ζαχαρόπουλος)

Σεραφειμίδης, Ι. (Δεκ. 1998 - Φεβρ. 1999). Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των Γυμναστών, περιοδ. Εκπαιδευτικοι Προσανατολισμοί,

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1985) Νόμος υπ. Αριθμ. 1566, άρθρο 4, 1β, τεύχος Α', Αθήνα

Εφημερίς της Κυβερνήσεως: Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου, Προεδρικό Διάταγμα αριθ. 377/1995, άρθρο 1

Η συμβολή της επιστήμης της ιστορίας του αθλητισμού στο σχεδιασμό αθλητικών πολιτιστικών εκδηλώσεων

Ονούφριος Παυλογιάννης, Διδάκτωρ, Διδάσκων στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η ανάληψη των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004 από την Αθήνα σηματοδοτεί ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Σε αυτή τη βάση η σωματική άσκηση και ο αθλητισμός, ως συστατικά στοιχεία των κοινωνιών που άκμασαν στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα. θα κατέχουν σημαντικό τμήμα της θεματολογίας των πολιτισμικών εκδηλώσεων. Η διεύρυνση των προηγούμενων παρατηρήσεων αναδεικνύει το καίριο ζήτημα της επιστημονικής ερμηνείας και αξιοποίησης των αρχαίων πηγών. Το ζήτημα αυτό γίνεται ακόμα οξύτερο αν σημειωθεί η καθυστερημένη σχέση της γυμναστικής και του αθλητισμού με την επιστήμη της ιστορίας σε σχέση και με την έλλειψη ανάλογων μαθημάτων στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Φαίνεται, επομένως, ότι η επιμέλεια των συγκεκριμένων εκδηλώσεων αφορά και τον ιστορικό του αθλητισμού, ο οποίος με αυστηρό έλεγχο των πηγών θα αποτρέψει την ανάπτυξη των δογματισμών και τη διαστρέβλωση της ιστορικής αλήθειας, που είναι πιθανόν να πραγματοποιείται στη βάση ιδεολογικών σκοπιμοτήτων.

Παρ' ότι τα αθλητικά δρώμενα είναι κυρίως πολιτισμικά φαινόμενα, η ανάληψη των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 από την Αθήνα είναι βέβαιο ότι δεν θα προκαλέσει μόνο αθλητικό - αγωνιστικό ενδιαφέρον, αλλά παράλληλα θα σηματοδοτήσει τη διεξαγωγή ποικιλόμορφων αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων. Στο πλαίσιο τέτοιων δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν θα έχουν πάντοτε αυστηρώς αθλητικό χαρακτήρα, σημαντική θέση θα κατέχουν ενότητες της αθλητικής ιστορίας της χώρας μας, εμπνευσμένες από τα αρχαία και σύγχρονα αθλητικά δρώμενα, κυρίως αυτές που θα μπορούν να αξιοποιηθούν για να προβάλουν τη συνέχεια του αθλητικού και αγωνιστικού πνεύματος από την ελληνική αρχαιότητα μέχρι την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων και στη συνέχεια μέχρι τη σύγχρονη εποχή. Αυτές που θα αφορούν, δηλαδή, στην ανάδειξη της ιστορίας των αγωνισμάτων, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και συνθηκών των αγώνων, της αρχαιολογίας των αγωνιστικών κέντρων, της συμβολής της άσκησης στη σωματική και ψυχοπνευματική διαμόρφωση του πολίτη, της σημασίας της για τη σύσφιξη των φυλετικών δεσμών και της καλλιέργειας της άμιλλας. Θεωρείται, συνεπώς, δεδομένο ότι η γυμναστική και ο αθλητισμός, ως συστατικά στοιχεία των κοινωνιών που άκμασαν στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, θα αποτελούν σημαντικό τμήμα της θεματολογίας των αθλητικών - πολιτιστικών εκδηλώσεων. Η διεύρυνση των προηγούμενων παρατηρήσεων είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ενεργοποίηση σκέψεων και προβληματισμών, οι οποίοι επικεντρώνονται στην ανάγκη επιστημονικής επιμέλειας αυτών των εκδηλώσεων από τον ιστορικό επιστήμονα, και ειδικά τον ιστορικό του αθλητισμού, ο οποίος με έλεγχο των πηγών θα αποτρέψει την ανάπτυξη των δογματισμών και τη συνειδητή διαστρέβλωση της αλήθειας, που είναι πιθανόν να πραγματοποιείται στη βάση της άγνοιας και της γραφικότητας ή κάτω από ιδεολογικές σκοπιμότητες

Η σοβαρότητα του θέματος τεκμηριώνεται κι από την εσφαλμένη τάση, που ενίοτε βρίσκει πρόσφορο έδαφος και σε περιορισμένο χώρο της επιστημονικής κοινότητας, η οποία ταυτίζει τον πρότυπο αθλητισμό με τον αρχαίο ελληνικό και κατά συνέπεια επιχειρεί να κατακρίνει ή να νομιμοποιεί το αθλητικό παρόν μέσω του παρελθόντος. Σε αυτή τη βάση γνωρίσαμε το τελευταίο διάστημα όψιμους «υμνητές» και αντίστοιχους «επικριτές», που αίφνης ανακάλυψαν την αξία ή τα προβλήματα του αρχαίου ελληνικού αθλητισμού. Ας τοποθετήσουμε, όμως, τα δεδομένα σε μια σειρά. Οι πρώτες απόπειρες συγγραφής ιστορίας γυμναστικών ή αθλητικών δρωμένων, οι οποίες εξαιτίας του σημαντικού γεγονότος της αναβίωσης και της διεξαγωγής των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα (1896) απόκτησαν μαζικότητα, χρονολογούνται στο τέλος του 19ου αιώνα. Συντελούνται σε μια εποχή όπου τα βαλκανικά κράτη, πριν την πραγματική εθνικοποίηση τους, αναζητούν αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είναι ικανά να περιγράψουν το ιστορικό παρελθόν τους και επομένως να ορίσουν σαφώς την εθνική διάσταση. Ενώπιον αυτής της πραγματικότητας το νέο ελληνικό εθνικό κράτος στρέφεται στο «ένδοξο» παρελθόν, με σκοπό, από τη μια πλευρά, να πετύχει την ιδεολογική του θωράκιση και να τονώσει την ελληνική συνείδηση και από την άλλη να απαντήσει στις αμφισβητήσεις Ελλήνων και κυρίως ξένων. Η γνώση, βέβαια, της ιστορίας είναι κοινωνική αναγκαιότητα και καμιά κοινωνία δεν μπορεί να επιβιώσει χωρίς αυτήν. Παράλληλα, όμως, η ιστορία δεν σταματά ποτέ να είναι ένας συνεχής διάλογος ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, γεγονός που σημαίνει ότι σε κάθε εποχή η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων γίνεται μέσα από τις ισχύουσες αγωνίες, τάσεις και προκαταλήψεις, διαπίστωση που πρέπει να μας κάνει ιδιαίτερα προσεκτικούς, ούτως ώστε η σχέση αυτογνωσίας - εθνικισμού να μην εξελιχθεί σε μια παράθεση αποτροπιαστικών επιχειρημάτων.

Στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όπου η μελέτη του παρελθόντος και οι σχετικές επιστήμες αποκτούν οντότητα και οριοθετούνται ως επιστήμες και κάτω από το πρίσμα της έκδηλης τάσης της ελληνικής ιστοριογραφίας, όπου ταύτιζε τον ελληνικό πολιτισμό με τον αρχαιοελληνικό, ως απόρροια μάλιστα και της νεοκλασικιστικής θεώρησης του 19ου αιώνα, η αρχαιολατρική προσέγγιση του αθλητικού φαινομένου, με σημείο αναφοράς τη θέση της άσκησης και των αγώνων στα όρια του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και με έμφαση στη διαχρονική συνέχεια της σωματικής άσκησης των Ελλήνων, εντάχθηκε στην εθνική θεματολογία της ιστορίας, εξυπηρέτησε το αίτημα της εθνικής αυτογνωσίας, που δημιούργησαν αίτια κυρίως πολιτικά και ιδεολογικά, και λειτούργησε επικουρικά ως προς τον αναδρομικό μετασχηματισμό του παρελθόντος που ζητούσαν ιστορικοί της περιόδου για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των καιρών τους.

Σε αυτή τη βάση και με λιγοστές προϋποθέσεις επιστημοσύνης αρχίζει να εμφανίζεται μια υποτυπώδη αθλητική ιστοριογραφία, η οποία δίπλα σε μια εθνική ιστοριογραφία διαμορφώνει, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης και σε αντίθεση με επιστημονικά και πραγματολογικά δεδομένα, αυτονόητα νοήματα και λειτουργεί, με σημείο αναφοράς τη χρήση του κλασικού παρελθόντος όχι τόσο με παραδειγματική αξία, όσο με νομιμοποιητική και συγχρόνως ως απόδειξη καταγωγής και συνέχειας. Η γυμναστική και αθλητική βιβλιογραφία της περιόδου χαρακτηρίζεται, αμέσως ή εμμέσως, από μια

τάση να καταγραφούν οι σχετικές δράσεις «*Από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα*», κατεύθυνση που εξυπηρετεί, μέσα από την παρουσίαση της διαχρονικότητας της σωματικής άσκησης, την προβολή της συνέχειας των ελληνικών πληθυσμών και του ελληνικού έθνους. Παράλληλα η συγκεκριμένη βιβλιογραφία εμπλουτίζεται με συνεχείς και ενίοτε αναίτιες αναφορές στην αρχαιότητα και με παράθεση αποσπασμάτων από αρχαίους συγγραφείς, μέσω των οποίων οι νεώτεροι συγγραφείς θεωρούσαν ότι προσέδιδαν στο δημιούργημα τους αξία και νόημα. Οι γενικές ιστορίες της γυμναστικής και του αθλητισμού δεν είχαν, στην πλειοψηφία τους, επιστημονικό χαρακτήρα, εφόσον οι συγγραφείς τους ήταν «ερασιτέχνες» ή στην καλύτερη περίπτωση η επιστημονική τους ιδιότητα τους επέτρεπε να έχουν μόνο μια υποτυπώδη σχέση με την επιστήμη της ιστορίας και με τις απαιτήσεις και τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας. Το γεγονός, μάλιστα, των αγώνων του 1896 στην Αθήνα αλλά και η επίδραση του ιδεολογικού περιβάλλοντος της «μεγάλης ιδέας» και των αλύτρωτων οραμάτων, παρείχαν ικανές προϋποθέσεις σε λόγιους και διανοούμενους να γνωρίσουν την ιστορία του αθλητισμού και να ανακαινίσουν θέματα αρχαίων αθλητικών θεσμών. Εύστοχα η **Χ. Κουλούρη** υποστηρίζει ότι «*η ιστορία της φυσικής αγωγής ξεκινάει από **την** αρχαιότητα και, κατά τούτο, εγγράφεται αρμονικά στο κυρίαρχο έκτοτε ρεύμα της εθνικής ιστοριογραφίας και ότι στην ουσία πρόκειται για μια γενεαλογία της σωματικής άσκησης, η οποία ανακαλύπτεται ως ιδιάζον εθνικό χαρακτηριστικό σε κάθε ιστορική περίοδο*».

Το πρόβλημα, λοιπόν, εστιάζεται στο ότι με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται και απόκρυσταλλώνονται «μύθοι», οι οποίοι γίνονται δημοφιλείς, γιατί απευθύνονται, ως συνήθως, στο συναίσθημα και οι οποίοι συχνά εξελίσσονται σε στερεότυπα, κυρίως μάλιστα σε αρνητικά στερεότυπα απέναντι στους «άλλους». Η διερεύνηση της συνέχειας του προβλήματος δείχνει ότι αυτή η στερεοτυπική διάσταση των μύθων δεν απότελεί μόνο τη βάση συγκρότησης της ελληνικής αθλητικής ιστοριογραφίας, αλλά παράλληλα δημιουργεί εικόνες και αναπαραστάσεις, με τις οποίες τροφοδοτεί την αθλητική κίνηση από την εποχή της αναβίωσης του αθλητισμού μέχρι τις μέρες μας. Αυτή η ισχύς των μύθων, που τροφοδοτεί σκέψεις και δράσεις ανθρώπων και φορέων του αθλητικού κινήματος, είναι επικίνδυνη, γιατί, λαμβάνοντας λαϊκή επίφαση, ως συστατικό μέρος, μάλιστα, του ελληνικού πολιτισμού και της ιστορίας, προβάλλει, θέλοντας ή μη, μια μη ορθολογική, αλλά παραδόξως αναμφισβήτητη, γνώση και χρήση του παρελθόντος και επομένως είναι δυνατόν, διαιωνίζοντας μέσα από εκδηλώσεις στερεότυπα, να λειτουργεί στο πλαίσιο νομιμοποιητικού μηχανισμού πολιτικών ιδεολογιών, ενίοτε σκοταδιστικού τύπου. Η αναδρομή, άλλωστε, στα πρώτα χρόνια αναβίωσης των αγώνων και ίδρυσης των αθλητικών σωματείων δείχνει ότι τόσο οι ονομασίες και τα σήματα των σωματείων όσο και οι δημόσιες εκδηλώσεις τους βρίσκονται κάτω από την επίδραση της αρχαιοελληνικής έμπνευσης, χαρακτηριστικό που επηρέασε και τις δραστηριότητες του αθλητικού κόσμου κατά τον 20ο αιώνα, ειδικά όταν προέκυπτε ζήτημα πολιτιστικής ή ιστορικής διάσταση του αθλητισμού. Η άκριτη υιοθέτηση αυτής της αναγκαστικής σύνδεσης αρχαιοελληνικού και σύγχρονου αθλητισμού, η οποία χαρακτήρισε τις εκδηλώσεις του 20ου αιώνα, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη μας, γιατί είναι πιθανόν να παρασύρει καλόπιστους αλλά συνάμα ανίδεους «λάτρεις» του αθλητισμού ή να εξυπηρετήσει τις γραφικές σκοπιμότητες σύγχρονων

αρχαιολατρών ή ακόμα να ενισχύσει τα επιχειρηματικά σχέδια φορέων ή τέλος να χρησιμοποιηθεί ως ιδεολογικός μηχανισμός για τη νομιμοποίηση δράσεων επιμέρους πολιτικών και κοινωνικών ομάδων. Ειδικά στις μέρες μας, που εξαιτίας του «Αθήνα 2004», οι εκδηλώσεις αθλητικού και ολυμπιακού ενδιαφέροντος θα αυξηθούν σημαντικά και παράλληλα, λόγω της εφαρμογής προγραμμάτων αθλητικής και ολυμπιακής παιδείας, θα πραγματοποιηθούν και στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι ο αθλητισμός σε αυτή τη συνάντηση του με την εθνική ιδεολογία συνδέθηκε με την στρατιωτική ετοιμότητα, την αναγκαστική υπακοή και την έννοια του καθήκοντος και κάπως έτσι εντάχθηκε στο ιδεολογικό οπλοστάσιο ολοκληρωτικών καθεστώτων, τα οποία προέβαλαν την επίκληση του μεγαλείου του αρχαίου ελληνικού αθλητισμού, με συχνό κυρίαρχο σύνθημα τη διαμόρφωση ενός υγιούς και καλοφτιαγμένου σώματος που θα παραπέμπει στην εθνική υπεροχή.

Εκτός, όμως, από τους προηγούμενους λόγους, ο έλεγχος της ιστορικότητας και της επιστημονικής ορθότητας πολιτιστικών εκδηλώσεων αθλητικού και ολυμπιακού χαρακτήρα πρέπει να βασίζεται και σε μια επιπλέον παράμετρο. Σύμφωνα με αυτήν δεν θα πρέπει να θεωρείται ούτε ακριβής, ούτε ασφαλής η χρησιμοποίηση της ελληνικής αθλητικής ιστοριογραφίας. Μόνο τα τελευταία χρόνια συζητείται η ευθύνη του ιστορικού του αθλητισμού, απ' όταν, δηλαδή, η ίδια η ιστορία του αθλητισμού άρχισε να συγκαταλέγεται ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους που καλούνται να ερμηνεύσουν το ιστορικό γίγνεσθαι, αφού, άλλωστε, μόνο τα τελευταία χρόνια, άρχισε να αμβλύνεται η απαξίωση των επιστημών του αθλητισμού. Η ιστορική έρευνα, συνταυτισμένη με την αδιαφορία που οι εκπρόσωποι του πνεύματος επέδειξαν για τις σωματικές δραστηριότητες, θεωρείσαι περιττό να ασχοληθεί συστηματικά με μια ιστορία του αθλητισμού και, όπως σημειώνεται, την αποσιώπησε από το πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας. Στον ευρωπαϊκό χώρο, κατά τον 19° και τουλάχιστον στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, εμφανίστηκαν υποτυπώδεις ιστορίες του αθλητισμού, οι οποίες, φυσιογνωμικού, συνήθως, χαρακτήρα, ήταν μακριά από τους κανόνες της επιστημονικής έρευνας και εξαντλούνταν στην επίκληση των συναισθημάτων των αναγνωστών. Το πρόβλημα ήταν, βέβαια, εντονότερο στην Ελλάδα, όπου, εκτός από την ελλιπή οργάνωση και συντήρηση αθλητικών αρχείων, έχει κατάγραφεί και η καθυστερημένη διαμόρφωση αυτόνομου κλάδου ιστορίας του αθλητισμού, με αποτέλεσμα τα κείμενα που αφορούσαν στη γυμναστική και στον αθλητισμό να είναι διαμορφωμένα από συγγραφείς που δεν είχαν σχέση με την επιστήμη της ιστορίας και, επομένως, κάτω από ανύπαρκτες επιστημονικές συνθήκες ιστορικής έρευνας να φθάνουν σε ανακρίβειες. Μετά από αυτά, ίσως να φαίνεται περιττό να επισημανθεί ότι για την ελληνική αθλητική ιστοριογραφία αποτελεί ακόμα αιτούμενο η θέαση του ιστορικού κειμένου ως διανοητική διαδικασία, δηλαδή η μετάβαση από την Ιστορία στο Ιστορειν. Από τα παραπάνω, συνεπώς, συνάγεται ότι η επίκληση της ιστοριών του αθλητισμού, ως μέσου επιστημονικής τεκμηρίωσης του προγράμματος των αθλητικών εκδηλώσεων, δεν αποτελεί πάντοτε ασφαλής και πειστική μέθοδος.

Ένας παράγοντας που απαιτείται για να υφίσταται ένα έθνος είναι να μπορεί να περιγράψει το ιστορικό παρελθόν του, να αναγνωρίζει μια συλλογική πολιτισμική ταυτότητα, ακόμα και μέσα από ιδεολογίες και μύθους. Είναι, συνεπώς, ευνόητο ότι σε

καμιά περίπτωση δεν αμφισβητείται η ανάγκη ανάδειξης του αθλητικού παρελθόντος. Αυτό που τονίζεται είναι ο κίνδυνος διαστρέβλωσης της ιστορικής αλήθειας στη βάση εκπλήρωσης οικονομικών ή ιδεολογικών σκοπιμοτήτων του παρόντος. Πρόκειται για έναν κίνδυνο, ο οποίος στην Ελλάδα είναι σήμερα εύκολα ορατός. Και τούτο γιατί, από τη μια πλευρά, υπάρχει ο συνεχώς επικαλούμενος, για τις περιφερειακές χώρες, κίνδυνος της επερχόμενης παγκοσμιοποίησης, με άξονες την πολιτισμική εισβολή και αλλοτρίωση και, από την άλλη πλευρά, η νέα τάξη πραγμάτων στο χώρο της βαλκανικής, που ευνοεί την αναζωπύρωση του εθνικισμού και τη διαμόρφωση εθνοθρησκευτικών μετώπων που συνεχώς συζητούν μηχανισμούς «ένωσης» και «διάκρισης». Ενώπιον μιας τέτοιας πραγματικότητας η πολιτισμική αντίσταση, αν αυτός είναι ο στόχος, δεν πρέπει να είναι, όπως, άλλωστε, γράφεται, ούτε πρόχειρη, ούτε σπασμωδική, γιατί τότε δεν είναι αποτελεσματική και επιπλέον γίνεται επικίνδυνη. Καταλήγουμε, επομένως, να ζητούμε επιτακτικά τον αυστηρό επιστημονικό έλεγχο των εκδηλώσεων που καθημερινά, παραμονές των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, αυξάνουν, έργο που αφορά πρωτίστως την επιστήμη της ιστορίας και ασφαλώς τον ιστορικό του αθλητισμού. Η προετοιμασία εκδηλώσεων αθλητικής και ολυμπιακής θεματολογίας πρέπει να περιχαρακωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επέλθει η άμβλυνση στερεότυπων και δογματισμών, γεγονός που, στη συνέχεια, θα επιτρέψει στον πολίτη να γνωρίσει, να κρίνει, να επιλέξει και μέσα από αυτήν τη διαδικασία να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του.

Βιβλιογραφία

Δ. Γ. Τσαούσης [επιμ] (1983), Ελληνισμός Ελληνικότητα, Αθήνα

Κ.Θ. Δημαράς (1986), Κ. Παπαρρηγόπουλος, Αθήνα

Γ. Γιαννόπουλος (1991), Τοπική Ιστορία και Αρχεία, *Πρακτικά Διημέρου* (26-27 Απριλίου 1991), Σάμος.

Π. Λέκκας (1996), Η Εθνικιστική Ιδεολογία: Πέντε Υποθέσεις Εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία, [Κατάρτι] Αθήνα

Π. Πιζάνιας (1996), Ο Κύκλος και το Τετράγωνο. Σχετικά με τη Διπλή Ζωή της Ιστορικής Πραγματικότητας, *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης 7*, 155-178.

Χ. Κουλούρη (1997), Αθλητισμός και Όψεις της Αστικής Κοινωνικότητας. Γυμναστικά και Αθλητικά Σωματεία 1870 - 1922, [Ε.Ι.Ε] Αθήνα

Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα [επιμ.] (1997), «Τι είν' η πατρίδα μας». Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση, Αθήνα

Γ. Κόκκινος (1998), Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Αθήνα

Χ. Κουλούρη (1999), Ξαναγράφοντας την Ιστορία των Βαλκανίων, εφ. «*Το Βήμα*» (4 Ιουλίου).

Α. Λιάκος (1999), Οι Ιδιαιτερότητες της Περιοχής μας, εφ. «*Το Βήμα*» (4 Ιουλίου).

Β. Κεχριώτης (2001), Σκληρά και Μαλακά Εθνικά Σύμβολα, εφ. «*Το Βήμα*» (7 Ιανουαρίου).

Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου με έμφαση στον αθλητισμό και στην κινητική αναψυχή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (Μια μελέτη για την κινητοποίηση της κοινής γνώμης στην διεξαγωγή των Ολυμπιακών του 2004)

Α. Τοσουνίδης, Διδάκτωρ της Deutsche Sporthochschule Κολωνίας, Διδάσκων στο ΤΕΦΑΑ του Α. Π. Θ.

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να παρουσιάσει μέσα από βιβλιογραφική έρευνα την διεπιστημονική προσπάθεια προσέγγισης του ελεύθερου χρόνου συστηματοποιώντας τα επιμέρους αντικείμενά της, τις μεθόδους έρευνας και την χρησιμοποίηση των γνώσεών της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να καταγράψει τις βασικές αρχές της κοινωνιοπαιδαγωγικής διδακτικής μεθοδολογίας του ελεύθερου χρόνου, στον αθλητισμό και την κινητική αναψυχή και πώς αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε σχέση με την προσπάθεια κινητοποίησης της κοινής γνώμης για την άριστη οργάνωση και διεξαγωγή των ολυμπιακών αγώνων του 2004 στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν, ότι ο ελεύθερος χρόνος:

- είναι το αντικείμενο μίας νέας διεπιστημονικής επιστήμης με κύρια αντικείμενα: τον Τουρισμό, τα Μ.Μ.Ε., τον Πολιτισμό, τον Αθλητισμό και την Κατανάλωση / Διασκέδαση ενώ η έρευνα του ελεύθερου χρόνου κατηγοριοποιείται ως: έρευνα του χρονικού ισοζυγίου, του χρόνου ζωής, των στυλ ζωής και του μέλλοντος.
- δημιουργεί μία νέα δυναμική ένταξης των διαφόρων δράσεων, που λειτουργούν ήδη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε το σχολείο να δίνει και παιδαγωγική ελεύθερου χρόνου και να έρθει σε επαφή με την κοινωνία.
- Η υιοθέτηση όλο και περισσότερων αρχών της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της εμψυχωτικής – παρακινητικής (animative) διδακτικής και μεθοδολογίας προσδίδει περισσότερο ποιότητα στην εκπαίδευση και την εθελοντική δράση.

Τα κύρια συμπεράσματα της μελέτης εστιάζονται στο ότι, η εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία των βασικών αρχών της κοινωνικής αγωγής (π.χ. ολυμπιακής παιδείας, κ.ά) και της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου είναι το κλειδί της επιτυχίας για κινητοποίηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιτυχία των ολυμπιακών αγώνων του 2004, αλλά και τη δημιουργίας νέων ποιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εισαγωγή

Σκοπός της μελέτης είναι η παρουσίαση μέσα από βιβλιογραφική έρευνα της διεπιστημονικής προσπάθεια προσέγγισης του ελεύθερου χρόνου μέσα από την επιστήμη του ελεύθερου χρόνου και κυρίως την ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης του ελεύθερου χρόνου στον χώρο της κίνησης, του παιχνιδιού, του αθλητισμού και της κινητικής αναψυχής και την καταγραφή των βασικών αρχών της παιδαγωγικής διδακτικής μεθοδολογίας του ελεύθερου χρόνου και πώς αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε σχέση με την προσπάθεια κινητοποίησης της κοινής γνώμης για την άριστη οργάνωση, διεξαγωγή και προσφοράς στο μέλλον της ανθρωπότητας των ολυμπιακών αγώνων του 2004 στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν, ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι το αντικείμενο μίας νέας διεπιστημονικής επιστήμης με κύρια αντικείμενα (τον Τουρισμό, τα Μ.Μ.Ε., τον Πολιτισμό, τον Αθλητισμό και την Κατανάλωση / Διασκέδαση), δημιουργεί μία νέα δυναμική ένταξης των διαφόρων δράσεων ώστε το σχολείο να δίνει και παιδαγωγική ελεύθερου χρόνου και να έρθει σε επαφή με την κοινωνία.

Πραγματοποιείται υιοθέτηση όλο και περισσότερων αρχών της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της εμψυχωτικής – παρακινητικής (animative) διδακτικής και μεθοδολογίας και στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και της διοίκησης προσδίδοντας περισσότερο ποιότητα στην εκπαίδευση και στην εθελοντική δράση.

Η ολοκληρωμένη και μόνιμη εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία των βασικών αρχών της κοινωνικής αγωγής και κυρίως της αγωγής (παιδαγωγικής) του ελεύθερου χρόνου (που εν μέρει τώρα γίνεται με την εισαγωγή της ολυμπιακής παιδείας και περιπτωσιακά με άλλες δράσεις) είναι το κλειδί της επιτυχίας για κινητοποίηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιτυχία των ολυμπιακών αγώνων του 2004, αλλά η εισαγωγή νέων μόνιμων ποιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετά την ολοκλήρωση των ολυμπιακών αγώνων.

1. Παιδαγωγική της επιστήμης του ελεύθερου χρόνου

1.1. Ορισμός όρων

Ο αθλητισμός του ελεύθερου χρόνου είναι ένα μέρος της επιστήμης του ελεύθερου χρόνου, που ιστορικά προήλθε από τη παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, που με την σειρά της προέρχεται από τις εξής δύο γνωστικές περιοχές:

1. την παιδαγωγική, την επιστήμη της αγωγής, όπως αυτή εκφράζεται από την επιστημονική παράδοση της κεντρικής Ευρώπης και

2. την επιστήμη του ελεύθερου χρόνου (leisure studies), όπως αυτή εκφράζεται στο αγγλοαμερικανικό επιστημονικό σύστημα και έχει επεκταθεί διεθνώς (Opaschowski 1996, 14).

Η επιστήμη του ελεύθερου χρόνου συνθέτει την θεωρία και τις μεθόδους άλλων επιστημών όπως: η φιλοσοφία, παιδαγωγική, κοινωνιολογία, ψυχολογία, οικονομία, οικολογία, ιατρική, ηθική, μελλοντολογία, πολιτικές επιστήμες και η επιστήμη της επικοινωνίας.

Η αύξηση της σημασίας της παιδαγωγικής του χρόνου που μένει ελεύθερος δεν είναι τυχαία, αλλά αντιστοιχεί σε μια επείγουσα ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας για παιδαγωγική, μέσα στην οποία το παιχνίδι, η μόρφωση, η διασκέδαση και η κοινωνικότητα βρίσκονται σε μία απολαυστική, δημιουργική και αποδοτική σύνθεση με την παροχή γνώσεων, κοινωνική ενασχόληση, πολιτιστική ανάπτυξη, κινητική μάθηση, κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και ανάπτυξη της εμπειρίας.

Η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ της σχολικής παιδαγωγικής και της κοινωνικής παιδαγωγικής και ως εκ τούτου και της κοινωνικής ιατρικής με την έννοια ότι κάνει κοινωνική αγωγή πέρα από θέματα σωματικής υγείας μέσω κίνησης, κινητικής αναψυχής, παιχνιδιού και άθλησης (προληπτικού χαρακτήρα αλλά και αποκατάστασης), αλλά και σε θέματα ψυχικής και πνευματικής υγείας.

Δημιουργείται έτσι μια σύνθετη επιστήμη, με κέντρο τον ελεύθερο χρόνο και με μια διεπιστημονική προσέγγιση διαφόρων επιμέρους επιστημών, που αποτελούν τις επιστήμες του ελεύθερου χρόνου: την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία, την Ιατρική, την Οικονομία, την Οικολογία, την Μελλοντολογία, την Ηθική κ..ά.

Τα κύρια πεδία του ελεύθερου χρόνου του ατόμου δημιουργούν και τις ακόλουθες ερευνητικές περιοχές:Τουρισμού / Συγκοινωνιών, Μ.Μ.Ε. / Επικοινωνίας, Πολιτισμού / Πολιτιστικής παιδείας, Αθλητισμού / Παιχνιδιών, Κατανάλωσης / Διασκέδασης.

Τα όρια μεταξύ των επιμέρους επιστημών του ελεύθερου χρόνου ή των πεδίων έρευνας είναι ρευστά και αλληλοκαλύπτονται. Αυτή ακριβώς η κατάσταση δείχνει, ότι οι επιμέρους επιστήμες του ελεύθερου χρόνου και τα πεδία του ελεύθερου χρόνου έχουν μια δομική ικανότητα μεγάλης ποικιλίας π.χ. Πολιτισμός (Θέατρο, όπερα, Κοντσέρτο, Μουσείο) ή Κατανάλωση (Shoppingcenter, Kino, Restaurant). Βασικό χαρακτηριστικό όλων των επιμέρους επιστημών του ελεύθερου χρόνου είναι ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας σε σχέση με τις άλλες περιοχές της ζωής και ένας ορισμένος τρόπος ελέγχου των αισθημάτων (Elias 1984, 27). Ο χώρος, οι αιτίες, οι κατάστάσεις, η συντροφιά και το χρήμα επηρεάζουν τον βαθμό ελευθερίας του ελεύθερου χρόνου.

Στην κοινωνική έρευνα ισχύει η θεωρία "των μακριών χεριών της εργασίας" (The long Arm of the Job), όπου ο ελεύθερος χρόνος είναι εξάρτημα της εργασίας, στην σημερινή εποχή αρχίζει να ισχύει το αντίθετο, τα χέρια δηλαδή του ελεύθερου χρόνου γίνονται όλο και μακρύτερα και πηγαίνουν σχεδόν σε όλες τις περιοχές της ζωής του ανθρώπου. Τα όρια μεταξύ ελεύθερου χρόνου και μη ελεύθερου χρόνου γίνονται ολοένα ρευστά. Η πρόσθετη μόρφωση (φροντιστήριο ή η επαγγελματική επιμόρφωση) λαμβάνεται από ένα μεγάλο μέρος των ατόμων ως εν μέρη ελεύθερος χρόνος. Έτσι λοιπόν αν ο ελεύθερος χρόνος με τον χρόνο εργασίας στην υποκειμενική συνείδηση του πληθυσμού, αλλά και των μαθητών ειδικότερα συνεχίζει να αναμιγνύεται, τότε έχουμε μία ανάπτυξη της κοινωνίας στην κατεύθυνση, ότι η εργασία δεν θα σημαίνει αυτόματα εξαναγκασμό και ο ελεύθερος χρόνος δεν θα ταυτίζεται με την ελευθερία (Opaschowski 1980, 27). Αλλά ο ελεύθερος χρόνος ουσιαστικά είναι ο χρονος που το άτομο αισθάνεται ελεύθερο. Στο σχολείο, αλλά και σε μαθησιακές καταστάσεις, όπως είναι τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, κομπιούτερ, κ.ά. παρατηρείται η χρησιμοποίηση πολλών στοιχείων του ελεύθερου χρόνου με την υιοθέτηση της animation (ενθάρρυνσης), ευχάριστης γνώσεις. Το αποτέλεσμα αυτή της διαδικασίας είναι, ότι η μεταφερόμενη απόδοση του ελεύθερου χρόνου στην εργασία γίνεται όλο και μεγαλύτερη. Παράλληλα μειώνεται η αποξένωση του ατόμου από την εργασία και προσδίδεται σε αυτήν μια νέα ποιότητα, που μεταφέρεται σε όλη την ζωή του ατόμου.

2.1. Στόχοι της επιστήμης

Συστηματοποίηση της Παιδαγωγικής επιστήμης του ελεύθερου χρόνου (Opaschowski 1996, 15).

Έρευνα του ελεύθερου χρόνου από την πλευρά της αγωγής (προσανατολισμένη στην έρευνα)

Έρευνα στο Τουρισμό
(Θεωρία: κριτική του μαζικού τουρισμού, γνώση των μεταφορών, ανάλυση των ταξιδιών και διακοπών).

Έρευνα στα Μ. Μ. Ε.
(Θεωρία: η ζωή με τα Μ.Μ.Ε.: TV, Βίντεο, Γραπτός τύπος, PC πολυμέσα: Αναλύσεις και προγνώσεις).

Έρευνα του πολιτισμού
(Θεωρία: Έρευνα του πολιτισμού και των στυλ ζωής, κλασικά πολιτιστικά ιδρύματα, πολιτισμός στις πόλεις, συνέδρια).

Έρευνα του αθλητισμού
(Θεωρία: Κίνητρα, αθλητισμός ελεύθερου χρόνου - μαζικός αθλητισμός, αθλητισμός ως αίσθηση ζωής, τάσεις αθλημάτων, μέλλον του αθλητισμού).

Έρευνα στο Παιχνίδι
(Θεωρία: Κίνητρα για Παιχνίδι, δυνατότητες, χώρος, όργανα Παιχνιδιού, Παιχνίδια κ.ά).

Έρευνα κατανάλωσης
(Θεωρία: Οικονομία του ελεύθερου χρόνου, ρόλοι καταναλωτών, κατανάλωση εφοδιασμού και βιωμάτων, προτεραιότητες κατανάλωσης).

Έρευνα αλλαγής των αξιών
(Θεωρία: Αλλαγής αξιών, αλλαγή κοινωνίας, αλληλεπίδραση της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου, κοινωνική και παιδαγωγική τεχνική αξιολόγησης, διεθνή έρευνα τάσεων και μέλλοντος, έρευνα της ποιότητας ζωής).

Παιδαγωγική του χρόνου που μένει ελεύθερος / Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου (προσανατολισμένη στην εφαρμογή)

Αγωγή του ελεύθερου χρόνου
- για την οικογένεια,
- για το νηπιαγωγείο,
- για το σχολείο.

Παιδεία του ελεύθερου χρόνου
- για τον έφηβο,
- για τον ενήλικα,
- για τον ηλικιωμένο.

Γνώση του ελεύθερου χρόνου – Leisure studies
- περιοχές μάθησης,
- εκπαίδευση / σπουδές,
- μετεκπαίδευση.

Διδακτική του ελεύθερου χρόνου
- Animation του ελεύθερου χρόνου,
- συμβουλευτική υποστήριξη του ελεύθερου χρόνου,
- προγραμματισμός ελεύθερου χρόνου.

Απασχόληση του ελεύθερου χρόνου
- πολιτιστική απασχόληση.
- απασχόληση στα ΜΜΕ.
- κοινωνική απασχόληση.

Οργάνωση και Μάνατζμεντ μέσα στα πεδία της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου
- Διοίκηση / Ανάπτυξη σχεδίων,
- Διαφήμιση / Δημόσιες σχέσεις,
- έρευνα αγοράς.

Το σχολείο εμφανίζεται στο να μην μπορεί να προσφέρει μια συνολική συστηματική γνώση - διδασκαλία για αποδοτική συμπεριφορά στον ελεύθερο χρόνο. Η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου πρέπει να λειτουργήσει λοιπόν ως γέφυρα μεταξύ κοινωνικής και σχολικής παιδαγωγικής και ως υποστηρικτής δημιουργίας επικοινωνιακών, αθλητικών, υγιεινών, περιβαλλοντικών, κοινωνικών, αντικαταναλωτικών και πολιτιστικών γνώσεων.

Η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου ξεκινάει από την αρχή του αυτοπροσδιορισμού:

- με αυτό οι μαθητές μπορούν να μάθουν, ότι κάποιος μπορεί σχετικά άφοβα και χωρίς το αίσθημα του ανταγωνισμού να επικοινωνήσει και να παίξει,
- με αυτό οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι από τη πίεση για απόδοση και παράγουν,
- με αυτό οι μαθητές γνωρίζουν την μαθητική και την προσωπική τους κατάσταση και οργανώνουν τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Ο ελεύθερος χρόνος με την πλατειά έννοια είναι ο χρόνος που μένει ελεύθερος και χαρακτηρίζεται από την δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, συνειδητής λήψης απόφάσεων από το ίδιο το άτομο και κοινωνικής λειτουργίας, ωστόσο η στείρα αντίθεση της εργασίας (στην περίπτωση του μαθητή η διδασκαλία) και του ελεύθερου χρόνου καθώς και ο προσδιορισμός του ελευθέρου χρόνου ως εξαρτώμενο από την διδασκαλία υπολειπόμενο χρόνο δίνει επίσης μια άλλη διάσταση του φαινομένου, που φυσικά δεν μπορεί να τεθεί ως πρόβλημα αναπαραγωγής, κατανάλωσης και ξεκούρασης.

Φυσικά η σχολική διδασκαλία στο πλαίσιο ενός θετικού προσδιορισμού περιγράφεται μόνο ως περιορισμένη περίοδο της ζωής του μαθητή. Μαζί με άλλα τμήματα της ζωής όπως οικογένεια, κύκλος φίλων, γειτόνων, δημόσιες σχέσεις και πολιτική δημιουργούν ένα σύνθετο πλέγμα, όπου τεχνητά διαχωρίζεται ο κόσμος του σχολείου και ελεύθερου χρόνου.

Γενικά ο θετικός όρος του ελεύθερου χρόνου εξαρτάται από τον υπάρχοντα βαθμό της διαθεσιμότητας του χρόνου και της αντίστοιχης ελευθερίας επιλογής, απόφασης και πραγματοποίησης και κάτω από αυτά τα κριτήρια ο συνολικός χρόνος της ζωής ως σύνολο θα μπορούσε να χωριστεί σε:

1. **Αυτοπροσδιοριζόμενο, ελεύθερο χρόνο,** όταν ο μαθητής επιλέγει ελεύθερα αυτό η συμμετοχικά προσδιορίζει τα χρονικά πλαίσια του.
2. **Προσδιορισμένου σκοπού, υποχρεωτικό, εξαναγκαζόμενο,** όταν για μια δραστηριότητα ο μαθητής αναγκάζεται, πολύ περισσότερο όταν για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας προσδιορίζεται χρονικά, χωρικά και κατά περιεχόμενο.
3. **Ξένου προσδιορισμού, εξαρτώμενο χρόνο, καθορισμένο,** όταν ο μαθητής αισθάνεται υποχρεωμένος από σχολικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς λόγους να κάνει την δραστηριότητα.

Ο **αυτοπροσδιοριζόμενος χρόνος** περιγράφει κατ' αρχήν ένα ποιοτικό χρόνο εκτέλεσης. Αυτός περιλαμβάνει: 1. διαθέσιμα χρονικά διαστήματα, 2. Εθελοντισμό, 3. σχετικά ελεύθερα από φυσιολογικές βασικές αναγκαιότητες (οικονομικές, κοινωνικές,

ηθικές), 4. με δυνατότητα επιλογής, 5. λήψης απόφασης και 6. Λήψης πρωτοβουλίας σε κοινωνικό πλαίσιο (UNESCO 8-1287, 1-1-1977).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση στη αγγλοσαξονική βιβλιογραφία του carry-over αποτελέσματος της εργασίας, πού αποτυπώνεται στην θέση «η σημαντική εργασία βρίσκει την συνέχεια της σε μη σημαντική δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου» και συνεχίζοντας «η κοινωνική απομόνωση στην εργασία μεταφέρεται στον ελεύθερο χρόνο», όποιος δηλαδή στην εργασία οδηγείτε σε κοινωνική απομόνωση, αναπτύσσει στον ελεύθερο χρόνο του μικρό ενδιαφέρον για κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. μέλος σε συλλόγους και ενώσεις) (Meissner 1976: 31).

Στην Ευρώπη και αργότερα στην Ελλάδα η ακτινοβολία του ελεύθερου χρόνου και της αλλαγής των αξιών σε όλες τις περιοχές της ζωής ήταν σε πλήρη εξέλιξη. Η εργασία ως ιδανικό της ζωής άρχισε να υποχωρεί στην σκάλα αξιών, ενώ η οικογένεια, η φιλία και ο ελεύθερος χρόνος έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία.

Τα παραπάνω αποτελούν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει κινηθεί και η προσπάθεια κινητοποίησης της κοινής γνώμης για την άριστη οργάνωση και διεξαγωγή των Ολυμπιακών αγώνων του 2004.

Η επιστήμη του ελεύθερου χρόνου στο επίπεδο της έρευνα έχει συνθέσει ή υιοθετήσει μεθόδους έρευνας από τις «μητέρες» επιστήμες και κατηγοριοποιείται ως έρευνα του χρονικού ισοζυγίου, του χρόνου ζωής, των στυλ ζωής και του μέλλοντος.

3.1. Μοντέλο ενσωμάτωσης της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο.

Η ακόλουθη συστηματοποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων παίρνει υπόψη στον ακόλουθο πίνακα matrix όλες τις δυνατές προοπτικές ενσωμάτωσης της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο:

Προοπτικές της σχολικής Οργάνωσης	Προοπτικές επιστημονικότητας	Προοπτικές για μαθήματα	Προοπτικές για εκπαίδευση	Μαθησιακές και υποστηρικτικές προοπτικές του ΕΧ.
Υποχρεωτική (ΥΔΔ)	**Καθορισμός** Μορφή: Αγωγή του Ελεύθερου χρόνου	Εξαρτώμενες δραστηριότητες	Τυπικές δραστηριότητες διδασκαλίας	Συστηματικά προγραμματισμένες δράσεις καθορισμένες και ελεγχόμενες από απόδοση με υποχρέωση συμμετοχής
Επιλογή υποχρεώσεων (ΕΥΔ)	**Υποχρέωση** Μορφή: Αγωγή του ΕΧ. Ενημέρωση για τον ΕΧ.	Συνδεόμενες δραστηριότητες	Δραστηριότητες ενισχυτικής διδασκαλίας	Ορισμένες προσφορές με εναλλακτικές ελεύθερα επιλεγμένες δραστηριότητες με υποχρεωτική συμμετοχή
Κλίσεις (ΕΔΔ)	**Διαχωρισμός**	Ελεύθερες δραστηριότητες	Δραστηριότητες ελεύθερες από διδασκαλία	Προσανατολισμένες χωρίς υποχρέωση συμμετοχής προσανατολισμένες σε ανάγκες προσφοράς και εκτενέστερες δραστηριότητες

Η αγωγή του ελεύθερου χρόνου (Ελευθεροχρονολογία) έχει σκοπό την συνεχή μεθοδική - διδακτική ανάπτυξη μίας συνειδητής και κριτικής συμπεριφοράς για τον ελεύθερο χρόνο (κριτική ικανότητα επιλογής, δημιουργικότητα για απόφαση και εκτέλεση κ.ά). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ελεύθερες δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια μέσα από την αγωγή της υγείας, του καταναλωτή, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ολυμπιακή και αθλητική παιδεία οι μαθητές να αναπτύξουν μια συνειδητή και κριτική συμπεριφορά.

Η γνώση λοιπόν για τον ελεύθερο χρόνο, μπορεί να τεθεί με την πλατεία έννοια της αγωγής - παιδείας και με την στενή έννοια της εκπαίδευσης. Μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο για διάφορα μαθήματα (Καλλιτεχνικά, Μουσική, φυσική Αγωγή, Γλώσσα, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη κ.α.). Στόχος της ελευθεροχρονολογίας είναι η πληροφόρηση στις αναφερόμενες στον ελεύθερο χρόνο πηγές πληροφόρησης και η μετάδοση και όχι η απλή παράδοση γνώσεων και εμπειριών (οι ατομικές - κοινωνικές λειτουργίες στον χρόνο που είναι ελεύθερος, η οικονομική διάσταση του ελεύθερου χρόνου, η βιομηχανία της κατανάλωσης και των Μ.Μ.Ε.)

Μια τέτοια προσπάθεια διεπιστημονικής προσέγγισης έγινε όπως φαίνεται στο ακόλουθο πίνακα:

1. Εισαγωγή	1.1. Τέχνη: Κολάζ ελεύθερος χρόνος Γλώσσα: Λογοτεχνία του κόσμου
2. Εργασία και ελεύθερος χρόνος της εργασίας	2.2. Ιστορία: Εργασία και ελεύθερος χρόνος της κοινωνική ιστορία 2.3. Βιολογία - Αθλητισμός: Απόδοση, διασκέδαση, ξεκούραση, ανάληψη
3. Ισοζύγιο του ελεύθερου χρόνου	3.1. Ιστορία: Εξέλιξη του ελεύθερου χρόνου
4. Πιέσεις του ελεύθερου χρόνου	4.1. Τέχνη / Γλώσσα: Κατοικία, κατανάλωση, διαφήμιση 4.2. Θρησκεία: Ηθική πλευρά της κοινωνικής πολιτικής
5. Υποδομή του ελεύθερου χρόνου	5.1. Γεωγραφία: Υποδομές
6. Ελεύθερος χρόνος το 2000	6.1. Τέχνη: Διαμορφούμενη 6.2. Τεχνικά : Μοντέλο

(Πηγή: Politik. Planungsmaterial für den Politischen Unterricht I, Düsseldorf – Stuttgart 1973, 14).

3.2. Σχολικός αθλητισμός με κατεύθυνση τον ελεύθερο χρόνο.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου έχει για γνώμονα ότι η φυσική αγωγή είναι αναπόσπαστο τμήμα της σωστής ολοκληρωμένης αγωγής των παιδιών. Γι' αυτό δεν μπορεί να γίνει καν λόγος ότι η φυσική αγωγή αποτελεί δευτερεύον μάθημα. Οι μικροί μαθητές στο δημοτικό διαθέτουν δύο ώρες την εβδομάδα ειδικά για τη φυσική αγωγή αγωγή. Κάνουν επίσης γυμναστική πριν αρχίσουν τα μαθήματα αλλά και ενδιάμεσα – μερικά λεπτά γυμναστικής στα μεγάλα διαλείμματα – αθλητικά παιχνίδια και διασκεδαστικές γυμναστικές ασκήσεις. Δυστυχώς, «θέματα φυσικής αγωγής» για το σπίτι δεν δίνονται πάντα και παντού.

Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό σχολικό αθλητισμό, ο σχολικός αθλητισμός με προσανατολισμό τον ελεύθερο χρόνο διαφέρει στα εξής σημεία:

- θέτει την αθλητική - παιγνιώδη πρωτοβουλία σε εθελοντική βάση,
- ενδιαφέρεται για την επαφή, κοινωνικότητα, διασκέδαση και ψυχαγωγία συνδυασμένη με κινήσεις χωρίς πίεση για απόδοση, ώρες που οφείλουν να γίνουν, χωρίς νικητές
- θεωρεί την μάθηση μέσω του εκτελώ και παίζω.

Βασική προϋπόθεση είναι μια μεγάλη ευελιξία της οργάνωσης των προσφερόμενων μαθησιακών υπηρεσιών.

Κύριες διαφορές των βασικών αρχών μεταξύ των δυο μοντέλων είναι:

παραδοσιακού σχολικού αθλητισμού	σχολικού αθλητισμού που είναι προσανατολισμένος στον ελεύθερο χρόνο
Υποχρεωτικό	Εθελοντικό
Οργανωμένο	Αυτοοργανωμένο
Κανονιστικό	Ποικιλία κανόνων
Συγκεντρώνεται σε αγωνίσματα	Δεν συγκεντρώνεται σε αγωνίσματα
Προσανατολισμένο στον ανταγωνισμό	Προσανατολισμένο στην κοινωνικότητα
Συγκεντρώνεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα απόδοσης	Δίνει κίνητρα για αυτοπροσδιοριζόμενα βιώματα απόδοσης (= νέα ποιότητα απόδοσης)
Συγκεντρώνεται σε αγωνίσματα	Δεν συγκεντρώνεται σε αγωνίσματα

4. Οι ανάγκες του μαθητή για ελεύθερο χρόνο

Γενικά υπάρχουν οχτώ κύριες βασικές ανάγκες του μαθητή /τριας για ελεύθερο χρόνο, οι οποίες αλληλεξαρτώνται και αλληλοκαλύπτονται. Οι ανάγκες του μαθητή αλλά και του ατόμου γενικότερα για ελεύθερο χρόνο είναι η αρχική γνώση για οποιαδήποτε διαδικασία επικοινωνίας και κινητοποίησης των μαθητών:

1. Ανάγκη για ανάπαυση, ξεκούραση και ευεξία (Αναψυχή).
2. Ανάγκη για εξισορρόπηση, αποφόρτιση και διασκέδαση.
3. Ανάγκη για γνώση, επιμόρφωση και κατάρτιση (εκπαίδευση).
4. Ανάγκη για συλλογισμό, συλλογή εμπειριών από μόνο του το άτομο και γνωριμία με τον εαυτό του.
5. Ανάγκη για ενημέρωση, κοινωνικές επαφές και κοινωνικότητα (επικοινωνία).
6. Ανάγκη για ομαδοποίηση, κοινωνική κατεύθυνση και συλλογική εμπειρία για μάθηση (ενσωμάτωση).
7. ανάγκη για συμμετοχή, προσδιορισμό με άλλους και ενασχόληση (συμμετοχή).
8. ανάγκη για δημιουργική ανάπτυξη βιωμάτων, πολιτιστικών δραστηριοτήτων και παραγωγικότητας (εκπολιτισμός).

Ο ελεύθερος χρόνος μπορεί να έχει διάφορες λειτουργίες όπως καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Karst 1983, 71):

Ως προς τον NAHRSTEDT	Ως προς τον OPASCHOWSKI
1. Παραγωγή (Διαμόρφωση της ζωής στις Περιοχές της εργασίας και ελεύθερου χρόνου) **2. Αναψυχή** (ξεκούραση) **3. Συμψηφισμός**(κατανάλωση, διασκέδαση, αθλητισμός) **4. Χειραφέτησης** (Meditation, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, εξατομίκευση)	1. **Αναψυχή** (ανάπαυση, ξεκούραση) 2. **Συμψηφισμός** (απομάκρυνση, διασκόρπιση) 3.**Εκπαίδευση** (μάθηση, συνέχιση της μόρφωσης) 4. **Kontemplation** (αυτοσυναίσθηση, αυτογνωσία) 5. **Επικοινωνία** (ενημέρωση, σχέση) 6. **Συμμετοχή** (Συμμετοχή, χειραφέτηση) 7. **Ενοποιήσει** (κοινωνικός προσανατολισμός μαζικότητα) 8. **Εκπολιτισμός** (Κοινωνική αυτοανάπτυξη, δημιουργικότητα)

Βέβαια εκτός τον όρο χρόνος σχολείου χρησιμοποιείται η «εξωσχολική περιοχή» οπότε γίνεται διαχωρισμός. Ωστόσο ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών μέσα στο σχολείο χαρακτηρίζεται από βασικές συνθήκες: όπως υποχρεωτική παρουσία, δραστηριότητες με καθορισμένο σκοπό όσο αφορά την προσφορά τους, περιορισμός των δυνατοτήτων επαφής σε σχολικά άτομα, περιορισμός σε μέσα και χώρους κ.ά. Γενικότερα σημειώνεται μια τμηματοποίηση της καθημερινότητας σε χρόνο εργασίας, ελεύθερο χρόνο, χρόνο μαθήματος και ελεύθερο από το μάθημα χρόνο.

5. Βασικές αρχές της διδακτικής animation.

Η κλασσική διδακτική όπως παρουσιάζεται στην εκπαιδευτική θεωρητική διδακτική, ή την θεωρητική διδακτική των συστημάτων, ή τέλος την κυβερνητική διδακτική κ.ά. θα πρέπει να διευρυνθεί στην λεγόμενη παρακινητική, ενθαρρυντική (=animative) διδακτική. Ο βασικός προβληματισμός ξεκίνησε, ότι γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο όπως Φυσική Αγωγή, Μουσική, Καλλιτεχνικά, που σχετίζονται περισσότερο με δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, αν μπορούν να διδαχθούν με τις κλασσικές διδακτικές μεθόδους (Grupe 1974, 113). Αλλά και αν «κύρια» γνωστικά αντικείμενα μπορούν να υιοθετήσουν στοιχεία της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της εμψυχωτικής – παρακινητικής αγωγής ή σε μια τρίτη δυνατότητα να γίνει συνεργασία με τα γνωστικά αντικείμενα που είναι περισσότερο κοντά σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Μουσική, Φυσική Αγωγή κ.α.).

Η εμψυχωτική, παρακινητική (=animative) διδακτική δραστηριοποιεί και αναπτύσσει την λήψη απόφασης και πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Θέλει να μάθει μέσω της συναρπαστικότητας, χαρούμενης, παιγνιώδεις μορφής. Προσανατολίζεται στο βιωματικό σκοπό της παιδαγωγικής και αναπτύσσει την ικανότητα να αντεπεξέλθει το άτομο στις διάφορες καταστάσεις τις ζωής. Προσπαθεί να συνδυάζει, συντονίσει το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών (Busse 1994, 107).

Η λέξη «animation» προέρχεται τον 17ο αιώνα από το γαλλικό «animer = εμψυχωτής, ενισχυτής» και την λατινική λέξη «animare = ανακαλύπτω την ζωή». Σήμερα

στην σημασία της λέξης animateur εμπεριέχονται κυρίως οι ακόλουθες έννοιες: παρακινώ, εμψυχώνω, ενισχύω, κινητοποιώ, ενθαρρύνω, δίνω νόημα, δίνω ερεθίσματα, δίνω ώθηση, συναρπάσω, δραστηριοποιώ.

Η ανιμάσιον είναι μια έμμεση μέθυδος για υποστήριξη της επικοινωνίας, δημιουργικής- πολιτιστικής αυτοκινητοποίησης και κοινωνικής δράσης.

Η animation τόσο σε κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κοινωνικής αγωγής - εκπαίδευσης είναι μια δυνατότητα ενεργοποίησης για την βελτίωση και υποστήριξη της:

- δημιουργικότητας (μαθαίνω, μέσω έκφρασης),
- επικοινωνώ (μαθαίνω, να καταλαβαίνω το άλλον),
- Συμμετέχω (μαθαίνω, να βρίσκομαι σε αλληλεγγύη με τους συμπαίκτες μου).

Η animation ως νέα διεθνή μέθοδο εμφανίστηκε την δεκαετία του 1970 με δύο κυρίως κατευθύνσεις Ανιμάσιον ως εργασία σε ομάδα στόχο και ως εργασία με γενικό τρόπο.

Η Ανιμάσιον ως εργασία σε ομάδα στόχο αναπτύχθηκε από το παιδικό θέατρο το 1918/19 και στην Βιέννη χρησιμοποιήθηκε σε συνεργασία με θεατρολόγους, παιδαγωγούς, Ψυχολόγους, Κοινωνιολόγους και ψυχιάτρους ως μέθοδος ομαδικής εργασίας για την υποστήριξη της διαδικασίας δημιουργικής λύσης προβλημάτων. Στο παιδικό θέατρο βέβαια εφαρμόστηκε για την δημιουργική δυνατότητα κάθε συμμετέχοντος την μορφή μιας μοναδικής και αυθόρμητης θεατρικής δράσης να παρουσιάσει πετυχαίνοντας την συμμετοχή του κοινού.

Μια παραλλαγή της ανιμάσιον εφαρμόζεται στην Ιταλία με την ονομασία «Animazione», που λειτουργεί ως το αντίθετο της υπάρχουσας θεατρικής φόρμας με την πορεία από την φάση της δημιουργίας, στην φάση της αντανάκλασης και της επικοινωνίας. Το 1973 η animation μπαίνει σε αυστριακά σχολεία με την μορφή πρακτικής δραστηριότητας σε συνεργασία δασκάλων και animateur με στόχο την παρακίνηση και υποστήριξη των πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση και αυτοοργάνωση δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν δραστήρια αντί να καταναλώνουν παθητικά.

Η δεύτερη μορφή που μπορεί να έχει η animation είναι αυτή της εργασίας σε γενική μορφή και η οποία στην Αγγλία και Η. Π. Α ως «community development» σημαίνει. Ανάπτυξη κοινοτήτων είναι μια μέθοδος έμμεσης ομαδικής εργασίας που προσπαθεί να βοηθήσει μειονότητες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και προσπαθεί:

- την δημιουργικότητα μειονεκτούντων ομάδων και υποπολιτισμών να ελευθερώσει,
- την επικοινωνία και συμμετοχή μέσα και σε την ομάδα να ενισχύσει,
- την δική του ταυτότητα να διασφάλιση και βελτίωση,

Όσον αφορά μια συστηματική αιτιολόγηση και θεώρηση της διδακτικής του ελεύθερου χρόνου - εμψυχωτικής, παρακινητικής διδακτικής καταγράφονται οι παρακάτω απόψεις:

Η εμψυχωτική διδακτική δεν είναι καμία επιστήμη της διδασκαλίας, μέθοδος σχολικής διδακτικής. Το πεδίο εφαρμογής της είναι η εξωσχολική δραστηριοποίηση των μαθητών, που από άποψη χρονικής διάρκειας και σημασίας είναι μεγάλη. Η εμψυχωτική διδακτική μπορεί να ταυτιστεί με διδακτική του ελεύθερου χρόνου. Στο-

χεύει στο να ανακαλύψει, να ξυπνήσει και να αναπτύξει ικανότητες και δυνατότητες του ατόμου ή της ομάδας. Οι εμψυχωτές θα πρέπει σε σχέση με την παραδοσιακή γνώση, σε ειδικότητες στην περίπτωση του διδάσκων της Φυσικής Αγωγής, να λάβουν και μια άλλη εκπαίδευση, ώστε να είναι σε θέση να μπορούν να σταθούν σε «ανοικτές καταστάσεις».

Η διδακτική του ελεύθερου χρόνου θέτει σε προβληματισμό βασικές έννοιες της ισχύουσας σχολικής αθλητικής διδακτικής. Ένα βασικό προβληματισμό που έχει θέσει είναι, το αν ισχύει ότι για την διδασκαλία και για τις έννοιες μάθηση και στόχοι της μάθησης. Η διδακτική του ελεύθερου χρόνου στην παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και η σχολική διδακτική της σχολικής παιδαγωγικής διαφέρουν κυρίως στο χώρο εφαρμογής τους, στην μια περίπτωση η διδασκαλία και η μάθηση κινείται μέσα σε κλειστούς όρους της σχολικής μονάδας, ενώ στην δεύτερη μέσω εμψύχωσης και εμπειρίας στον ελεύθερο χρόνο με ένα αρκετά μεγάλο πεδίο ατομικών στόχων, από τους οποίους λείπουν οι σχετιζόμενες απαιτήσεις απόδοσης (Klafki 1984, 35).

Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της διδακτικής – εμψυχωτικής διδακτικής κινούνται σε τρία επίπεδα:

1. Στους όρους των συμμετεχόντων:

- στην διαθεσιμότητα (χωρική, χρονική, πληροφοριακή, κινήτρων, αναφορικά με τις δραστηριότητες),
- στην ευελιξία, χαλαρότητα σε διάφορα (υποχρέωση συμμετοχής, έλεγχο επιτυχίας ή επίδοσης, όχι προγραμματισμένος αριθμός συμμετεχόντων, ελευθερία στην είσοδο και απόχώρηση, όχι μόνιμοι συμμετέχοντες ή κλειστές ομάδες - κλίκες, μη διάρκεια στην ιδιότητα του μέλους, διαφορετικές κοινωνικές και ηλικιακές ομάδες με διαφορετικές προσδοκίες, ενδιαφέροντα ή αυθόρμητα εναλλασσόμενες επιθυμίες, ευελιξία στην διαφοροποιήσεις των επιθυμιών των συμμετεχόντων).
- στον χαρακτήρα της παρακίνησης, που μπορεί να έχει τις ακόλουθες μορφές:
  1. Κοινωνικοοικολογική animation (π.χ. η εμψύχωση από το φυσικό περιβάλλον ή το κοινωνικό περιβάλλον: φίλοι, γείτονες, δήμος, οργανώσεις, σύλλογοι, εκκλησία),
  2. Υλική animation (π.χ. υποδομές, εγκαταστάσεις, αθλητικό υλικό, με μεγάλη παρακινητική ιδιότητα),
  3. Animation Μέσων μαζικής ενημέρωσης (π.χ. χρησιμοποίηση προσελκυστικών Μ.Μ.Ε. και τεχνικών μέσων όπως πλακάτ, αφίσας, φυλλαδίου, βίντεο, τηλεόρασης, προβολή - διαφήμιση) και
  4. προσωπική παρακίνηση, εμψύχωση, animation (π.χ. προσωπική συζήτηση με ενδιαφερόμενους, συμμετέχοντες, θεατές).

2. Στις προϋποθέσεις συμμετοχής:

- **ευέλικτη τμηματοποίηση του χρόνου** «The use of free time with a view to full cultural development»: Διαθέσιμος χρόνος με την δυνατότητα ευέλικτης τμηματοποίησης του και αυτό-προσδιοριζόμενη χρησιμοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη της ανάγκες και τους αντικειμενικούς όρους του ενδιαφερόμενου. (π.χ. οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα ευέλικτης τμηματοποίησης και χρησιμοποίησης του χρόνου, δηλαδή να μπορούν να καθορίσουν μόνοι τους την διάρκεια, το ρυθμό, την

ένταση και την διακοπή. Βέβαια ο χρόνος προσδιορίζεται και από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. σταθερά προσδιορισμένοι χρόνοι εκδηλώσεων).

• **Εθελοντισμός** «Spontaneity»/ «their own free choice is essential» / «promoting at all levels without discrimination»: **Αυθορμητισμός, ένταση και συνέχεια της δραστηριοποίησης με αποτέλεσμα περισσότερη συμμετοχή σύμφωνα με τις συνθήκες, τάσεις και ενδιαφέροντα.**

• **Έλλειψη εξαναγκασμού** «without feeling obliged to produce successful results» / «imply the greatest liberty and tolerance»: Ανοιχτή κατάσταση εκτέλεσης, χωρίς δύσκολους, σταθερούς κανονισμούς, χωρίς εξαναγκασμό, παράπονα, ανταγωνισμούς και πίεση για απόδοση. Στόχος κάθε συμμετέχον να μπορεί να βιώσει και να ελέγξει την ικανότητά του για ατομική απόδοση, επικοινωνία και συνεργασία. Η έλλειψη εξαναγκασμού στην συμμετοχή, ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτοοργάνωση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ευελιξία, εθελοντισμό και δημιουργικότητα.

3. Στις δυνατότητες των συμμετεχόντων:

• **Δυνατότητα επιλογής** «to offer the widest range of choices» / «wide variety» / «to make them capable of selecting»: Δυνατότητα για επιλογή μεταξύ ποικίλων δυνατοτήτων και δυνατότητα αλλαγής των δραστηριοτήτων.

• **Δυνατότητα λήψης απόφασης** «decision making»: Δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού για ελεύθερη επιλογή και δυνατότητα λήψης απόφασης ή συμμετοχής στην λήψη απόφασης. Δυνατότητα λήψης απόφασης σημαίνει «γνωρίζω, τι θέλω». Βεβαίως οι μαθητές δημοτικού και οι έφηβοι έχουν προβλήματα στην διαδικασία λήψης απόφασης, γι΄ αυτό θα πρέπει να εμψυχώνονται και να ενισχύονται, ώστε σιγά σιγά να είναι ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις σε σύνθετες καταστάσεις όλο και πιο εύκολα και να μην παθαίνουν την λεγόμενη παράλυση της απόφασης.

• **Δυνατότητα ανάληψη πρωτοβουλιών** «stimulate personal initiative»: Δυνατότητα ανάληψη πρωτοβουλιών σημαίνει ότι το άτομο μόνο ή σε συνεργασία με άλλους μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αναπτύσσουν δικές τους δραστηριότητες, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Οι διάφορες πρωτοβουλίες θα πρέπει να ενισχύονται να είναι προσανατολισμένες στις ανάγκες του ατόμου ή της ομάδας, να είναι αυτοοργανωμένες και να αντιμετωπίζονται τυχών προβλήματα από κοινού με τους συμμετέχοντες της πρωτοβουλία ή τους εθελοντές. Τα βασικά εμπόδια για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών είναι κυρίως ότι οι συμμετέχοντες έχουν μάθει να τα περιμένουν όλα από των διδάσκων (πρόβλημα συμπεριφοράς) και δεν υπάρχει δραστηριοποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο Εμψυχωτής, Παρακινητής θα πρέπει λοιπόν να μετατρέψει αρνητικές συμπεριφορές (π.χ. παθητικότητα, απάθεια, βαριεστιμάρα, απλή κατανάλωση, επιθετικότητα και διαμάχες) σε θετικές και πιο αποδοτικές δράσεις από ίδιες πρωτοβουλίες και σύμφωνα με ίδιες προθέσεις λαμβάνοντας λιγότερο κοινωνικό έλεγχο (Opaschowski 1977, 64).

6. Μέθοδοι της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου

Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου χρησιμοποιεί κυρίως τις ακόλουθες μεθόδους:

1. Συμβουλευτική πληροφόρηση: έχει ως σκοπό την πληροφόρηση –προσανατολισμό, ενημέρωση και συνειδητοποίηση. Η πληροφόρηση μέσω της συμβουλευτικής

είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και επεξήγησης. Βοηθάει στην μετάδοση και απόκτηση βασικών γνώσεων και ικανοτήτων. Συστήνει, παρακινεί την δημιουργία περιέργειας, στοχεύει να ξυπνήσει ενδιαφέροντα, δίνει ερεθίσματα για μάθηση, αλλά και αναπτύσσει και την ικανότητα για αυτομάθηση.

Ως δράσεις εκφράζεται με τις ακόλουθες ενέργειες:

- πληροφόρηση και συμβούλευση σχετικά με τοπικές προσφερόμενες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου,
- Συμβούλευση σε παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, κινητικές – αθλητικές και ερωτήσεις σχετικά με την υγεία και ασφάλεια που σχετίζονται με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και
- Χρησιμοποίηση και διαφόρων τρόπων πληροφόρησης.

2. Επικοινωνιακή εμψύχωση: ως αφύπνιση ενδιαφερόντων, συνειδητοποίηση ικανοτήτων, ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία και επαφή, βελτίωση της κοινωνικής παρατήρησης, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, παρότρυνση για βοήθεια και συμμετοχή, ενθάρρυνση και κινητοποίηση, και παρώθηση αυτόνομων δραστηριοτήτων, υπερπήδηση των εμποδίων και των αιτιών που κάνουν το άτομο παθητικό. Η εμψύχωση είναι μια μέθοδος επικοινωνίας μέσα από την ενθάρρυνση, την παρακίνηση και την τόνωση της ικανότητας για κοινωνικοεπικοινωνιακή δράση. Είναι μια μέθοδος ομαδική, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της από κοινού δραστηριοποίησης. Αποβλέπει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και τεχνικών και στην βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης.

- σχεδιασμός εμψυχωτικών προγραμμάτων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου,
- υποστήριξη της επαφής και επικοινωνίας μέσω ειδικών προσφερόμενων δραστηριοτήτων και
- ενθάρρυνση και υποστήριξη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που είναι προσανατολισμένα σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού.

3. Συμμετοχικός σχεδιασμός: ως ανάλυση καταστάσεων, ανάλυση αναγκών και επιθυμιών και ικανοποίησή τους, καθορισμό στόχων από κοινού με τους συμμετέχοντες, επιλογή μεθόδων και τρόπων ελέγχου της αποτελεσματικότητας, συντονισμός δραστηριοτήτων, ευέλικτος σχεδιασμός και ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός συμβάλλει στη διεύρυνση των ευκαιριών συμμετοχής, ενισχύει τις πρωτοβουλίες και βοηθά στην απόκτηση εμπειριών ατομικής δράσης στα πλαίσια συλλογικών ενεργειών.

- Υποστήριξη των πρωτοβουλιών (π.χ. Υποστήριξη γιορτών, ομάδας γονέων κ.ά),
- υποστήριξη της επαφής με τις υπηρεσίες, οργανώσεις, φορείς,
- Συντονισμός με άλλους φορείς των κοινών προσφερόμενων δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και άλλων δράσεων (Opaschowski 1977, 128).

7. Ολυμπιακή και αθλητική παιδεία

7.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Το νέο στην εκπαίδευση κυρίως στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο γνωστικό αντικείμενο της ολυμπιακής παιδείας έχει ως γενικό σκοπό την κοινωνική αγωγή και την σωματική, ψυχική, κοινωνική και πνευματική υγεία των μαθητών και επιχειρεί την σύνδεση της σχολικής παιδαγωγικής με την κοινωνική παιδαγωγική και έχει πολλά στοιχεία της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου. Σε γενικές γραμμές το ίδιο ισχύει και για τις περιπτωσιακές μαθησιακές δραστηριότητες της αγωγής υγείας, της περιβαντολογικής εκπαίδευσης και της αγωγής του καταναλωτή, που από την δευτεροβάθμια επεκτείνονται και στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρακάτω ανάλυση των βασικών στοιχείων της ολυμπιακής και αθλητικής παιδείας γίνεται φανερή η υιοθέτηση στοιχείων της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της εμψυχωτικής (=animative) διδακτικής.

Οι επιμέρους στόχοι της ολυμπιακής και αθλητικής παιδείας μπορούν να συνοψιστούν κυρίως στα ακόλουθα σημεία:

- Να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για αθλητικά θέματα.
- Να ενθαρρύνει τη μαζική συμμετοχή των μαθητών στην άσκηση, καθώς και την αγάπη για τον αθλητισμό του ελεύθερου χρόνου και τον πρωταθλητισμό.
- Να ενισχύσει τους δεσμούς φιλίας και συνεργασίας, μεταξύ των μαθητών μέσα από ομαδικές δραστηριότητας.
- Να τονώσει την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό τους με την ανάθεση σ' αυτούς πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.
- Να δραστηριοποιήσει τους νέους δίδοντάς τους κίνητρο για ενεργή και αυτόβουλη δράση.
- Να εθίσει τα παιδιά στην αθλητικοπρέπεια, προτείνοντας την ως τρόπο ζωής για το μετέπειτα βίο τους.
- Να εθίσει τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική σκέψη για σύγχρονα προβλήματα και θέματα που άπτονται του αθλητισμού (άκρατη εμπορευματοποίηση, καταστροφή του φυσικού και ιστορικού περιβάλλοντος κ.α).
- Να δώσει δημιουργική απασχόληση και κίνητρο στους αθλητές να ασχοληθούν με τα αθλητικά θέματα, να προβληματιστούν, να ερευνήσουν, ανατρέχοντας σε σχετικά βιβλία και ενημερωτικά έντυπα.
- Να ενισχύσει τον εθελοντισμό ενθουσιάζοντας και ενημερώνοντας τα παιδιά για το Ολυμπιακό Κίνημα.
- Να κάνει κατανοητές διαχρονικές αξίες όπως της συνεχούς βελτίωσης (να γίνεται κάποιος συνεχώς καλύτερος), της ευγενής άμιλλας (συμμόρφωση με το ευ αγωνίζεστε), της δικαιοσύνης (αίσθημα δικαιοσύνης για όλους), της ισότητας (δράσεις ανεξάρτητα Θρησκείας, φύλου, πολιτικών πεποιθήσεων), της κατανόησης και του σεβασμού (μεταξύ των ανθρώπων), της συμμετοχής, της ειρήνης και της υγείας (Μουντάκης 1999).
- Να βοηθήσει στην κατανόηση των θεμελιωδών παγκοσμίως αναγνωρισμένων ηθικών αρχών.

- Να εμπνεύσει τους μαθητές και να τους εμφυσήσει τις ηθικοπλαστικές αρχές του ολυμπισμού, έτσι ώστε να τους αποτρέψει από αρνητικά εκφυλιστικά φαινόμενα όπως η βία, ο χουλιγκανισμός, το υβρεολόγιο κ.ά. (Μουρατίδης Ι., Καμπίτσης Χ., Μουντάκης Κ., Μάστορα Ι. 1998, 29).

7.2 Διδακτική μεθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία της διδασκαλίας εμπεριέχει πολλά στοιχεία της παιδαγωγικής ενθάρρυνσης, παρακίνησης (animation). Οι μέθοδοι διδασκαλίας, που χρησιμοποιούνται είναι οι παιδοκεντρικές, καθοδηγούμενης εφευρετικότητας ή συγκλίνουσας και αποκλίνουσας παραγωγικότητας καθώς και η μέθοδος project. Οι βασικοί άξονες που στηρίζεται η διδακτική της ολυμπιακής και αθλητικής Παιδείας είναι ο αγώνας, το παιχνίδι, ο χορός, το τραγούδι, η δημιουργία και η φαντασία δηλαδή ακριβώς η εφαρμογή της φιλοσοφίας των αρχαίων ολυμπιακών αγώνων, που μαζί με τον αγώνα διεξάγονταν μια μεγάλη ποικιλία άλλων εκδηλώσεων όπως μουσικοί, λογοτεχνικοί – ποιητικοί και θεατρικοί αγώνες.

Αναλυτικότερα οι διάφορες δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην διδασκαλία του μαθήματος ολυμπιακής και αθλητικής παιδείας είναι οι ακόλουθες (Μουρατίδης Ι., Καμπίτσης Χ., Μουντάκης Κ., Μάστορα Ι. 1998):

- Ερωτήσεις για το τι γνωρίζουν για τα αντίστοιχα θέματα οι μαθητές.
- Παρουσιάσεις θεμάτων από τον διδάσκων με άμεσο, παραστατικό και λιτό τρόπο.
- Παιχνίδι με κάρτες ερωτήσεων και απαντήσεων, που μοιράζονται στα παιδιά.
- Στην ώρα άλλων μαθημάτων η δραστηριοποίησή τους με αυτά τα θέματα (π.χ. στην ώρα της μουσικής προτείνετε στα παιδιά να γράψουν και να τραγουδήσουν έναν ύμνο για τους αρχαίους ολυμπιακούς Αγώνες ή στην ώρα των καλλιτεχνικών να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση από την Αρχαία ολυμπιακή ιστορία (π.χ. την ολυμπιακή φλόγα, τους ολυμπιακούς κύκλους και γιατί) ή να δημιουργήσουν μία αφίσα ή ένα πανό για το σχολικό πρωτάθλημα με αθλητικά συνθήματα.
- Συλλογική συλλογή στοιχείων για διάφορα θέματα και παρουσίασή τους π.χ. τις δυνατότητες της χώρας μας να φιλοξενήσει τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004 ή για τα οφέλη που θα έχει η χώρα μας από την διεξαγωγή των ολυμπιακών Αγώνων, ή ιστορίες ανθρώπων που ξεπέρασαν κάποιο φυσικό τους μειονέκτημα.
- Προτροπή των μαθητών για ανάληψη εργασίας για διάφορα θέματα σχετικά με τον αθλητισμό με διάφορες μεθόδους (π.χ. χωρισμό ομάδων εργασίας για κάθε θέμα ξεχωριστά ή για όλα τα θέματα με κάθε μαθητή να αναλαμβάνει να μελετήσει ένα ξεχωριστό θέμα) και παρουσίασης της (π.χ. Άσκηση για όλους, Αθλητικό πνεύμα ή μελέτη ολυμπιάδων που διεξήχθησαν σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο κ.ά.).
- Ενθάρρυνση των μαθητών για απασχόλησή τους με τον αθλητισμό στον ελεύθερο χρόνο τους και ανάπτυξη των προτιμήσεων τους.
- Αφήγηση ιστοριών από την αρχαία και σύγχρονη Ολυμπιακή Ιστορία που μεταδίδουν Ολυμπιακά μηνύματα προσπαθώντας να βοηθήσουμε στην δημιουργία ηρώ-

ων – προτύπων (π.χ. το κατόρθωμα του Φειδιπίδη, η Καλλιπάτειρα, Ιστορίες φίλαθλου πνεύματος κ.τ.λ.)

- Συζήτηση για ηθικά διλήμματα και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους.
- Συχνή επανάληψη στην προπόνηση και στα παιχνίδια του κώδικα αθλητικής δεοντολογίας, ώστε να γίνει στους μαθητές συνείδηση και τρόπος συμπεριφοράς.
- Δημιουργία μέσα από διάλογο ενός κώδικα ηθικής σε σχέση με τον αγώνα, την νίκη, τους κανονισμούς, τον αντίπαλο.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων ατομικά ή ομαδικά και συζήτησή των απόψεων.
- Αλλαγή ρόλων στην ομάδα.
- Ενθάρρυνση της ανάληψη πρωτοβουλιών για δημιουργία ολυμπιακής αθλητικής βιβλιοθήκης ή βιντεοθήκης ή δικτύου επικοινωνίας και φιλίας με αδελφά σχολεία ή έκδοσης σχολικού περιοδικού ή σύστασης σχολικής επιτροπής αθλητικού πνεύματος ή δημιουργίας μιας μπλούζας ή του άλμπουμ της τάξης, ή της σημαίας – οικόσημο της ομάδας ή διακίνηση ενός σχολικού ημερολογίου ή πραγματοποίηση εκπαιδευτικής εκδρομής στην Ολυμπία, στους Δελφούς κτλ. με την συμπαράσταση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.
- Διεξαγωγή τρελών ολυμπιακών αγώνων κυρίως για μαθητές της Α και Β΄ τάξης αλλά και μεγαλυτέρων τάξεων για πιο διασκεδαστική και ευχάριστη προσέγγιση. (π.χ. τρέξιμο προς τα πίσω ή με βιβλίο στο κεφάλι ή τσουβαλοδρομίες κτλ.).
- Καταγραφή και παρουσίαση ιστορικών και γεωφυσικών στοιχείων σχετικά με τις χώρες που οργάνωσαν Ολυμπιακούς Αγώνες μέσα σε ταξίδια στο χάρτη.
- Πραγματοποίηση άλλων δράσεων περιβαλλοντικής αγωγής (π.χ. υιοθέτηση ενός δεντρου, έκθεση φυσικής ιστορίας κ.ά.)
- Ενθάρρυνση για την καταγραφή και παρουσίασης των παρατηρήσεων για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ή της αθλητικής και Ολυμπιακής παιδείας,
- Ενθάρρυνση της καταγραφής και παρουσίασης του προσωπικού αθλητικού προφίλ (π.χ. ποίο είναι το αγαπημένο άθλημα, που είναι καλύτερος και που είναι χειρότερος κτλ.).
- Οργάνωση σχολικών πρωταθλημάτων σε διάφορα αθλήματα (π.χ. μίνι μπάσκετ, βόλεϊ, αθλήματα στίβου, ρυθμική γυμναστική κ.ά.) με την δημιουργία ενθουσιαστικού κλίματος και τον τονισμό του μηνύματος ότι «στον αθλητισμό είμαστε όλοι νικητές και σημασία έχει η συμμετοχή» και την χορήγηση αναμνηστικών διπλωμάτων και βραβείων συμμετοχής και διάκρισης.
- Γνωριμία με άλλα αθλήματα ολυμπιακά και μη.
- Οργάνωση στο σχολείο μιας Ολυμπιακής ημέρας, που θα είναι μια μικρογραφία των ολυμπιακών αγώνων, μια αθλητικοκαλλιτεχνική γιορτή με έμφαση την διασκέδαση.
- Σε συνδυασμό τους σχολικούς αγώνες ή την ολυμπιακή ημέρα μπορούν να παρουσιαστούν διάφορες καλλιτεχνικές εργασίες των μαθητών όπως εργασίες Γλυπτικής – κεραμικής, Ζωγραφικής, Φωτογραφίας, Διακόσμησης, Θεάτρου, Μουσικής, Λογοτεχνίας – Ποίησης, Χορού.

Βιβλιογραφία

Busse, G. (1994). Fachdidaktik als Freizeitdidaktik – an den Grenzen der Didaktisierung. In: Freizeitpädagogik 16-2. 106-112.

Elias, N. (1984). Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II, 2 Aufl., Suhrkamp. Frankfurt am M.

Grupe, O. (1974): Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. Stuttgart, 109-140.

Klafki, W. (1984): Freizeitdidaktik und Schuldidaktik – zur Notwendigkeit einer Erweiterung des Didaktikbegriffs, 64-68.

Karst, U (1977): Freizeit und Schule. Diss. Bielefeld.

Μουρατίδης Ι., Καμπίτσης Χ., Μουντάκης Κ., Μάστορα Ι. (1998): Οδηγός Ολυμπιακής και Αθλητικής Παιδείας για εκπαιδευτικούς.

Μουντάκης, Κ. (1999): Οι τάσεις της Φυσικής Αγωγής τα τελευταία 50 χρόνια και η επίδραση τους στα αναλυτικά Προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ: "Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό σχολείο", Αθήνα.

Meissner, R. (1976). Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: Garlichs (u. a.): Didaktik offener Curricula, 2 Aufl., Weinheim-Basel.

Nahrstedt, W. (1990). Raubt uns die Freizeit den letzten Schlaf: Freizeitpädagogik rund-um-die-Uhr?. In: Fromme, J. / Hatzfeld, W. / Tokarski, W. (Hrsg.): Zeiterleben - Zeitverläufe - Zeitsysteme, Dokumentation der 7. Bielefeld.

Opaschowski, H. W. (1977). Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Opaschowski, H. W. (1980). Analysemethoden in der qualitativen Freizeitforschung. In: Ders.: Probleme im Umgang mit der Freizeit, Hamburg.

Opaschowski, H. W. (1996). Pädagogik der freien Lebenszeit. Oplanden: Leske und Budrich.

Opaschowski, H. W. (1997). Einführung in die Freizeitwissenschaft. Oplanden: Leske und Budrich.

UNESCO 8-1287, 1-1-1977.

ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997): Η Φυσική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα.

Διαβαίνοντας τον «γνωστικό» Ρουβίκωνα(;) Εξωσχολική αθλητική δραστηριότητα, αυτοεκτίμηση, αξιολογικοί προσανατολισμοί και σχολική επίδοση

Taha Nihad, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης
Νίκος Παπαδάκης, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης
Κωνσταντίνος Λιάσκος[281], *Μεταπτυχιακός Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Ι. Εισαγωγή - αντικείμενο της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες, πολλοί μελετητές εστιάζουν στο θέμα της σχολικής επίδοσης (ως μορφής διαχείρισης της σχολικής γνώσης από το μαθητή), τη σχέση της με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, αλλά και το ρόλο του μαθητή σε όλα αυτά. Αποδεικνύεται δε από σχετικές έρευνες η επίδραση των παραγόντων αυτών στην πορεία ανάπτυξης των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους.[282]

Οι προαναφερθείσες έρευνες[283] τονίζουν το σημαντικό ρόλο της σχολικής επίδοσης πάνω στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς και την ανάγκη εύρεσης εναλλακτικών προσεγγίσεων ή έστω την ένταξη συγκεκριμένων στρατηγικών διδασκαλίας με στόχο την μείωση της αρνητικής επίδρασης της σχολικής αποτυχίας πάνω στην προσωπικότητα και την ψυχική υγεία του μαθητή.

Η παρούσα έρευνα είναι η πέμπτη σε μια σειρά ερευνών (στις οποίες μετείχε εις εκ των μελών της ομάδας), οι οποίες:

- εξετάζουν την επίδραση διαφόρων πτυχών του συγκείμενου και συναφών εξωσυστημικών παραγόντων στην αυτό-εκτίμηση- αυτό-εκπλήρωση των μαθητών- ενοίκων του σχολικού πεδίου, αλλά και η διαντίδραση αυτών των πτυχών- παραγόντων με το ίδιο το σχολείο ως προς την προαναφερθείσα λειτουργία, και
- εκκινούν από την αφετηριακή στόχευση της διερεύνησης τρόπων/ δραστηριοτήτων μέσω των οποίων είναι πρακτικά εφικτό, στο χώρο του σχολείου, να αναπτυχθούν μηχανισμοί για την ενίσχυση και βελτίωση της αυτό-πεποίθησης, αυτόεκτίμησης και γενικώς της προσωπικότητας και ψυχικής υγείας των μαθητών, κυρίως αυτών με χαμηλή σχολική επίδοση, οι οποίοι είναι πιο επιρρεπείς (συγκρι-

---

281. *Ο Νίκος Παπαδάκης είναι Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Παν/μιο Κρήτης, ο Nihad Taha είναι υπ. Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής του Παν/μιου Κρήτης και ο Κωνσταντίνος Λιάσκος είναι μετ/κος φοιτητής Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας του Παν/μιου Αθηνών.*

282. Βλ. Κυπριωτάκης Α. «Ειδική Αγωγή, πρακτικά συνεδρίου», Ρέθυμνο 12-14 Μαίου 2000. & "Φλουρής,. Α. (1989). Αυτό-αντίληψη, Σχολική Επίδοση, και Επίδραση Γονέων. ΑΘΗΝΑ: ΓΡΗΓΟΡΗ"

283. Βλ. Lawrence D. (1996). Self-esteem in the Classroom. P.C.P., Τάνου Γ.Χ. (1985) «Αυτόεκτίμηση και Αξιολογικό Σύστημα των Εφήβων». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

τικά με τους μαθητές που έχουν υψηλή σχολική επίδοση) στην απόκτηση τάσεων εκδήλωσης διαταραγμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας, όπως έδειξαν ευρήματα σχετικών ερευνών.[284]

Το πρώτο στοιχείο, που επιλέχτηκε ως πιθανό μέσο υλοποίησης του προαναφερθέντος στόχου αυτής της ερευνητικής σειράς και στο οποίο στράφηκε το ενδιαφέρον μας, μιας κι είναι ήδη ενταγμένο στο Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, αλλά αποτελεί και, πολλές φορές, «εξωσχολικό χόμπυ» για τους περισσότερους μαθητές, ήταν ο Αθλητισμός.

Συγκεκριμένα, επιχειρούμε, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης να διερευνήσουμε κατά πόσο η ενασχόληση με τον αθλητισμό, σε σχέση με τη σχολική επίδοση, επηρεάζει την αυτό-εκτίμηση των μαθητών.

Για να διαπιστωθεί ο ακριβής τρόπος επίδρασης του αθλητισμού στη σωματική και στην ψυχική υγεία των μαθητών, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον, θεωρήσαμε «αναγκαία» τη διερεύνησή του:

- στο σχολείο με στόχο να διαπιστωθεί η σημασία, αλλά και η συμβολή του στην ψυχική κατάσταση των μαθητών αναλόγως της σχολικής τους επίδοσης,
- στο ευρύτερο περιβάλλον στοχεύοντας στη διερεύνηση της επίδρασης του αθλητισμού στην ψυχική κατάσταση (υγεία) των ατόμων, όχι ως μια σχολική ή ερασιτεχνική δραστηριότητα, αλλά, σε επίπεδο πρωταθλητισμού, χωρίς να συνδέεται η σημασία /συμβολή του με τη σχολική επίδοση. Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε τη διερεύνηση του παράγοντα αθλητισμού στα Α.μ.Ε.α., μια κατηγορία ατόμων, που ενδέχεται ο αθλητισμός να αποτελεί ένα σημαίνον κομβικό σημείο της βιοτικής τροχιάς τους.

ΙΙ. Μεθοδολογία

> "Η ουσία (του παρελθόντος των ανθρώπων) δεν είναι η ολότητα. Τα γεγονότα είναι κονιορτός: σχίζουν την ιστορία σαν σύντομες αναλαμπές· προτού καλά καλά υπάρξουν έχουν γυρίσει πίσω στο σκοτάδι και συχνά στη λήθη. Καθένα τους, είναι αλήθεια, όσο σύντομο κι αν είναι, μαρτυρά, φωτίζει μια γωνία του τοπίου, καμία φορά κάποια παχιά κομμάτια ιστορικής μάζας».[285]
> *(Fernard Braudel)*

1. Δείγμα:

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν:

---

284. Βλ.Taha. N. «Σχολική Επίδοση και Τάση Εμφάνισης Διαταραγμένων Χαρακτηριστικών Προσωπικότητας» στο Κυπριωτάκης Α. «Ειδική Αγωγή, πρακτικά συνεδρίου», Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου 2000.

285. Braudel F., μετ. Κλαίρη Μητσοτάκη, Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος, τομ. Γ': Γεγονότα, Πολιτική, Άνθρωπος, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1998, σ. 9.

Α). 183 μαθητές. 87 μαθητές προέρχονταν από το 1° Γυμνασίου Ρεθύμνου, 42 μαθητές από το Πειραματικό Λύκειο Ρεθύμνου και 54 μαθητές από το 13° Λυκείου του Πειραιά.

Ο αριθμός των μαθητών οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα:

ΤΑΞΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ
1η ΓΥΜ.	28
2η ΓΥΜ.	27
3η ΓΥΜ.	32
1η ΛΥΚ.	34
2η ΛΥΚ.	29
3η ΛΥΚ.	33
Σύνολο	183

Β). Επτά (7) άτομα με κινητικά προβλήματα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των οποίων είναι τα εξής:

Κινητικά	20-45 χρόνων
Χρόνος Ενασχόλησης Με Αθλητισμό	3-10 χρόνια
Ανώτερη Αθλητική Διάκριση	χρυσά, Αργυρά, Χάλκινα, συμμετοχή σε παγκόσμια πρωταθλήματα και παραλυμπικούς αγώνες
Ιστορικό Ασθένειας	3 εκ γενετής, 4 επίκτητη

2. Εργαλεία μέτρησης:

2.1 Κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith

Συντομευμένη μορφή

Η ολοκληρωμένη μορφή του καταλόγου του Coopersmith περιλαμβάνει 59 ερωτήσεις. Η συντομευμένη μορφή του καταλόγου, η οποία προτιμήθηκε στην έρευνά μας, είναι εξίσου αξιόπιστη με συντελεστή συνάφειας r = 0.86 με την ολοκληρωμένη μορφή του καταλόγου (Argyle & Lee, 1972).

Η συντομευμένη μορφή περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, στις οποίες τα υποκείμενα απαντούν εάν συμφωνούν ή όχι με την κάθε πρόταση (Τάνου. Χ., 1985). Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε, για περισσότερο ακρίβεια, μια κλίμακα διαβάθμισης από *«πάρα πολύ ή πάντοτε»* έως *«καθόλου ή ποτέ»*

Πίνακας 2. Δείγμα από την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Coopersmith

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Ελάχιστα	Καθόλου
1. Επιθυμώ να ήμουν κάποιος άλλος	-2	-1	0	+1	+2
2. Διστάζω να μιλήσω μπροστά στους συμμαθητές μου					
3. Νομίζω πως είμαι καλός στα μαθήματα του σχολείου					
4. Μπορώ να παίρνω αποφάσεις χωρίς δυσκολία	+2	+1	0	-1	-2

2.2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Για τη μέτρηση της:

α) σχέσης των εξής παραγόντων: σχολική επίδοση και συμμετοχή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, αυτο-εκτίμηση, κοινωνική επάρκεια, αξιολογικοί προσανατολισμοί – επαγγελματικές προσδοκίες και αθλητισμός καθώς και

β) για την αναζήτηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των Α.μ.Ε.Α. και συγκεκριμένα, τόσο εκείνων, οι οποίες κρίνονται συμβατές, όσο και εκείνων, που δείχνουν ασύμβατες με τους κανόνες, που άτυπα «κανοναρχούν» την κοινωνία[286], θεωρήθηκε αναγκαίο να 'ρθουμε σε επαφή με τους Α.μ.Ε.Α. λόγω των (ιδιαίτερων) δυσκολιών, που έχουν (ενδέχεται να είναι άποροι να συμπληρώσουν από μόνα τους ένα ερωτηματολόγιο), αλλά, και για τη εις βάθους διερεύνηση του παράγοντα αθλητισμού και τη σημασία του σ' αυτήν την «ειδική»[287] κατηγορία ατόμων.

Οι κεντρικοί άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν το «Κατευθυντήριο Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης» ήταν οι εξής:

Α. Προσωπικά Στοιχεία *(το άτομο στο περιβάλλον).*

Β. Άτομο και αθλητισμός.

Γ. Άτομο – Σχολική Επίδοση και Σχολική Ζωή

Δ. Αξιολογικοί προσανατολισμοί και προσδοκίες για το μέλλον.

Με το συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων, επιδιώχθηκε η *δόκιμη, λειτουργική συγκρότηση πληροφοριακών συνόλων,* καθώς, με αυτόν τον τρόπο, κατέστη δυνατό, η

286. Οι δεύτερες έχουν πάντα ιδιαίτερη ερμηνευτική σημασία στο μέτρο που η συνήθης τους κατάληξη (ήτοι η ακύρωση) αποτελεί τον αφετηριακό τόπο των ματαιώσεων. (βλ. και Lagassch D., Προοίμιο στο *S. Moscovic, μετ. Μπάμπης Κολώνιας, Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της,* Αθήνα, Οδυσσέας, 1999. σ. 11- 12).

287. Η ιδαιτερότητά τους δεν έγκειται μόνο στις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω των σωματικών ατελειών που παρουσιάζουν, αλλά κυρίως από την διάκρισή τους στον αθλητισμό, μιας και προβλέπεται να αποτελέσει παράγοντα μείζονος σημασία στη ζωή τους, ακριβώς λόγω των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, είτε είναι σωματικές, είτε είναι, κατά συνέπεια, ψυχολογικές.

συλλογή υλικού να κινηθεί στην κατεύθυνση εξασφάλισης πολλαπλών πηγών αναπαράστασης-κατάγραφής της ίδιας πληροφορίας. Αυτό αποτελεί «condiitio sine qua non» για την επίτευξη του πληροφοριακού πλουραλισμού. Ειδικά για τις συνεντεύξεις (που αποτέλεσαν και το βασικό εργαλείο της μεθόδου μας[288]) οφείλουμε να επισημάνουμε ότι λειτούργησαν, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, ως ένα απεικονιστικό (figurational) σύνολο[289] της βιοτικής τροχιάς των Α.μ.Ε.Α., αφού αν και ημι-δομημένες «δανείζονται» πολλά στοιχεία από τη grounded theory και δη τις μεθοδολογικές αφετηρίες της βιογραφικής ανάλυσης (biographical analysis).[290] Άλλωστε, όπως επισήμανε ο Soeren Kierkegaard «η ζωή μπορεί μόνο να κατανοηθεί προς τα πίσω. Στο μεταξύ οφείλει μόνο να ζει προς τα εμπρός».[291]

Το σύνολο των δεδομένων - υλικού της έρευνάς μας προσεγγίστηκε τελικά μέσω του ερμηνευτικού κύκλου, πλαισιωμένου από «διευκολυντικές» τεχνικές επεξεργασίας, ταξινόμησης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων.[292] Στην πραγματικό-

---

288. *Η αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις έγινε με επί-γνωση των περιορισμών που (εν)έχουν αυτές οι μέθοδοι και κυρίως της δεδομένης σχοινοβασίας στις όχι σαφείς κατανομές των περιοχών της (όχι σπάνια επιλεκτικής) μνήμης και της λήθης (βλ. και Λιάκος Α., Η βιομηχανία της μνήμης, στο Βήμα, φ. της 14ης Σεπτεμβρίου του 1997). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αναζήτηση των αναμνήσεων των Αμ.Ε.Α. κινείται και στα δυο επίπεδα χρόνου:*

- στο επίπεδο του παρελθόντος αυτού καθαυτού στο οποίο παραπέμπουν οι ανακαλούμενες αναμνήσεις (επίπεδο πληροφόρησης) και
- στο επίπεδο του παρόντος το οποίο αποτελεί και σημείο εκκίνησης για τη διαδικασία αναδόμησης του παρελθόντος (επίπεδου ελέγχου).

Βλ. σχετικά και Hallbwachs M., La memoire collective, Paris, PUF, 1968, σ. 57- 60 αλλά και Θανοπούλου Μ., Η συλλογική μνήμη των επιζώντων του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στο Ι. Λαμπίρη -- Δημάκη (επιμ.), Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988- 1996, Αθήνα, Παπαζήση, 1996, σ. 123.

289. Για τον όρο αυτό βλ. και Μουζέλης Ν., μετ. Β. Καπετανγιάννης, Η κρίση της Κοινωνιολογικής Θεωρίας. Τι πήγε λάθος; Διάγνωση και Θεραπεία, Αθήνα, Θεμέλιο, 2000, σ. 120-121.

290. Βλ. ενδεικτικά και Strauss A.- Corbin J., Basics of Qualitative Research: Grounded Theory. Procedures and Techniques, London- New Delhi, Sage Publications, 1990, σ. 22- 24 και Alheit P., Biographical learning. Theoritical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education, στο *P. Alheit et al (eds), The biographical approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung, 1995, σ. 57- 74.

291. Όπως παρατίθεται στο Alheit P., Biographical learning, ό. π., σ. 57.

292. Τέτοιες τεχνικές είναι, εν προκειμένω, η *ανοικτή* και *αξιακή-επιλεκτική κωδικοποίηση*. Τις τεχνικές αυτές αρδευόμαστε από το μεθοδολογικό- επιστημολογικό παράδειγμα της grounded theory (στοιχειοθετημένης θεωρίας Αναλυτικότερα για τη δική μας εκδοχή χρήσης του ερμηνευτικού κύκλου στην έρευνα ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης βλ. και Πυργιωτάκης Ι. -Παπαδάκης Ν., Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνας γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, στο *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, Ατραπός, 1999, σ. 853 –859 αλλά και Strauss A.- Corbin J., Grounded Theory Methodology. An overview, in *N. Denzin- Y. S. Lincoln (eds), Handbook of Qualitative Research*, London- New Delhi, Sage publications, σ.273- 285.

τητα η αναλυτική- ερμηνευτική διαδικασία εδράζεται στην *φαινομενολογική προσέγγιση* των δεδομένων, *ερμηνευτική ανάλυση* και *κριτική επισκόπηση*. Βασική προϋπόθεση για τα προαναφερθέντα είναι η ένταξη των δεδομένων στο συγκείμενό τους.[293]

Τοιουτοτρόπως διευκολύνθηκε ο λειτουργικός συνδυασμός μιας επαρκούς ***φαινομενολογικής περιγραφής*** όσο και μιας ***ολοκληρωμένης ερμηνείας*** της βιοτικής τροχιάς των υποκειμένων της έρευνας.

III. Αποτελέσματα

1. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

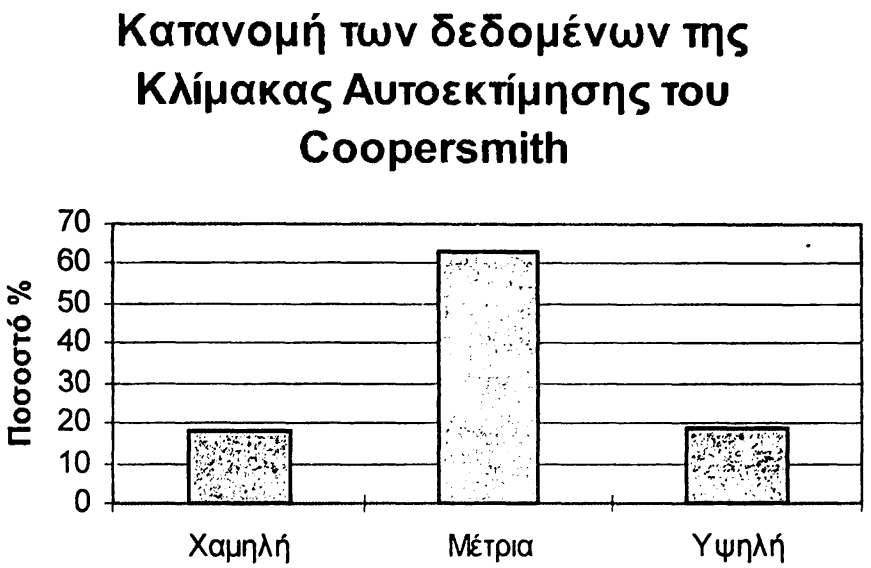
Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών έγινε βάσει της πραγματικής τους επίδοσης στα μαθήματα του σχολείου, όπως αναφέρεται στο δελτίο γενικής μαθητικής κατάστασης. Οι μέσοι όροι επίδοσης ανά τάξη απεικονίζονται στο παρακάτω πίνακα:

Μ.Ο Επίδοσης των Μαθητών στα μαθήματα του σχολείου

ΤΑΞΗ	ΑΡΙΘ. ΜΑΘ.	Μ.Ο
1η ΓΥΜ.	28	16,70
2η ΓΥΜ.	27	16,50
3η ΓΥΜ.	32	16,80
1η ΛΥΚ.	34	16,30
2η ΛΥΚ.	29	15,80
3η ΛΥΚ.	33	16,10
	Συν. Μ.Ο	16,36

293. Μια τέτοια διαδικασία κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να επιτύχουμε την ανίχνευση της «εκκίνησης» (καταβολές), της «κρίσης» (διαδρομή- περιεχόμενο) και του «τέλους- σκοπού» των συσχετιζόμενων κειμένων και δράσεων. Ότι δηλαδή αποτελεί, κατά τον Habermas, το αφετηριακό θέσφατο της ερμηνείας (Βλ. και Alheit P., Taking the knocks, New York, Cassell, 1994, σ. 11).

2. Αυτο-Εκτίμηση



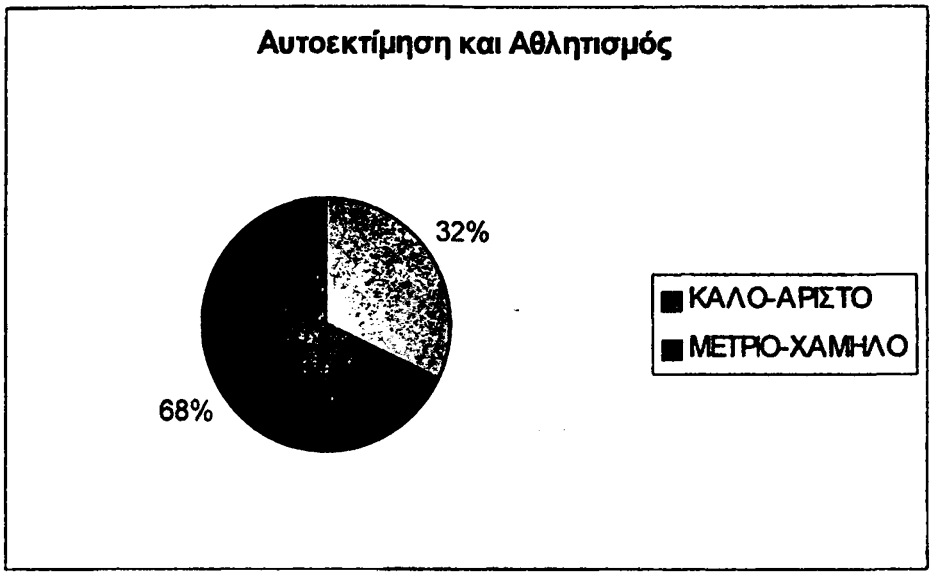
Α. Στον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε ότι πάνω από 62% των μαθητών έχουν μέτριο επίπεδο αυτό-εκτίμησης (βρίσκονται γύρο από το μέσο όρο με τυπική απόκλιση μιας μονάδας). 18% παρουσιάζει χαμηλή αυτό-εκτίμηση (κάτω από το Μ. Ο. με τυπική απόκλιση μεγαλύτερη από μια μονάδα), και περίπου 20% παρουσιάζει υψηλή αυτό-εκτίμηση (πάνω από το Μ. Ο., με τυπική απόκλιση τουλάχιστον μιας μονάδας).

25 ερωτήματα με εύρος βαθμολογίας ⇨ (-50 έως 50)
Μέσος Όρος = 6,3 s = 7,8
Χαμηλή αυτό-εκτίμηση = Κάτω του Μέσου Όρου
Μέτρια αυτό-εκτίμηση = Στο Μ.Ο.
Υψηλή αυτό-εκτίμηση = Άνω του Μ.Ο.

Β. Αυτο-Εκτίμηση και Αθλητισμός

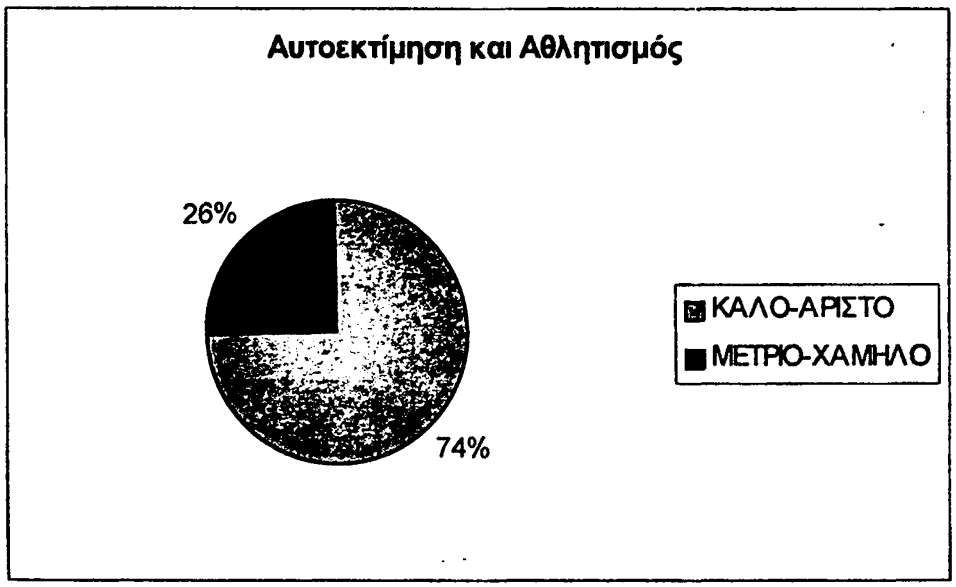
1. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτό-αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών στις αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου

Όπως φαίνεται στην παρακάτω απεικόνιση, από την ομάδα των μαθητών με την Χαμηλή Αυτοεκτίμηση, το 32% απ' αυτούς κρίνει ότι το επίπεδο απόδοσής του στις σχολικές αθλητικές δραστηριότητες είναι Καλό-Άριστο *ενώ, το μεγαλύτερο ποσοστό, 68% κρίνει ότι έχει* Μέτριο-Χαμηλό *επίπεδο* ***απόδοσης.***



2. Υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτό-αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών στις αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου

Από την παρακάτω απεικόνιση, διαπιστώνεται ότι: από την ομάδα των μαθητών με την Υψηλή Αυτοεκτίμηση, το 74% απ' αυτούς κρίνει ότι το επίπεδο απόδοσής του στις σχολικές αθλητικές δραστηριότητες είναι Καλό-Άριστο *ενώ, μόλις το 68% κρίνει ότι έχει* Μέτριο-Χαμηλό *επίπεδο απόδοσης*



3. Αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, που χορηγήθηκαν στην 2η κατηγορία του δείγματος

Α.Μ.Ε.Α. ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ: Σημασία, σημάνσεις και συνέπειες στην γραμματική της καθημερινής ζωής.

Ο αθλητισμός για τα Α.μ.Ε.Α. τείνει να αποτελέσει, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, «*τρόπο ζωής*», ένα μέσο «*για να τα βγάλεις πέρα με τον εαυτό σου και να νικήσεις την κατάσταση που βρίσκεσαι*» (Άνδρας 1, Β6, στ.3-4). Στην πραγματικότητα για κάποια από τα αθλούμενα Α.μ.Ε.Α. η ενασχόληση με τον αθλητισμό αποτιμάται υστερόχρονα ως σημαίνον κομβικό σημείο της βιοτικής τροχιάς τους. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζουν συγκεκριμένες αλλαγές, που ακολούθησαν χρονικά την εμπλοκή με τον αθλητισμό και εν μέρει αποδίδονται σε αυτόν και στις άμεσες ή έμμεσες συνέπειές του.

Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται κυρίως

- με την καθημερινή διαχείριση του βίου και δη την συμπεριφορά των αθλούμενων Α.μ.Ε.Α. σε προβληματικές καταστάσεις,
- μια (όχι σπάνια) λανθάνουσα μετατόπιση σε επίπεδο αναπαραστάσεων και ψυχολογίας (αυτοεκτίμηση, αυτοσυναίσθημα κ.λ.π.), και
- με τις μελλοντικές επαγγελματικές προσδοκίες

Σε ότι αφορά την πρώτη κατηγορία αλλαγών – συνεπειών οφείλουμε να επισημάνουμε τα εξής: Τα πιο συνήθεις προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Α.μ.Ε.Α στον καθημερινό τους βίο αφορούν στην μετακίνηση με πλοία, αεροπλάνα και, γενικά, με όλα, σχεδόν, τα μεταφορικά μέσα. Το τελευταίο αποτελεί, πολλές φορές, αιτία για την καθήλωσή τους «μέσα στο χώρο». Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση υποκειμένου της έρευνας, που εγκατέλειψε τις σπουδές του στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου «Χ» γιατί του «*ήταν ανυπόφορο να υποχρεώνω το Γιάννη (σ.σ. φίλο και συμφοιτητή του) να με κουβαλάει στη πλάτη του*» (Ανδρας 3, Β6, στ. 2&3). Ο αθλητισμός θεωρείται ότι συνέβαλλε θετικά και μάλλον καθοριστικά στη «δραστηριότητα μέσα στο χώρο», όπως συνήθως αποκαλούν την καθημερινή κινησιολογία τα Α.μ.Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα η χρόνια ενασχόληση με τον αθλητισμό τους προσέδωσε την απαραίτητη αυτοπεποίθηση «για να υπερβαίνουν τα καθημερινά κινητικά – χωροταξικά «μικροεμπόδια» (π.χ. πεζοδρόμια). «τώρα κυκλοφορώ πιο ελεύθερα προς τα έξω. Πάω παντού μόνος μου και σε σούπερ μάρκετ και σε καφετέρια» (Άνδρας 2, Β8, στ. 3-5).

Η δεύτερη κατηγορία αλλαγών, η οποία αναφέρεται, κυρίως, στις αλλαγές στην ψυχολογία των ατόμων αυτών, αποδεικνύει, όπως χαρακτηριστικά εκφέρουν στις απόψεις τους, πως κατά κάποιο τρόπο, η ενασχόληση με τον αθλητισμό φαίνεται να «αναπληρώνει» την απολεσθείσα ψυχολογική υποστήριξη την οποία αναζητούσαν τόσο καιρό, είτε, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ως μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, είτε μέσα από το status quo, ως ενήλικοι. Συγκεκριμένα, ο ρόλος, που αποδίδουν στον αθλητισμό, είναι σαφέστατα σημαντικότερος, ως προς την ψυχολογική προσφορά, σε σύγκριση μ' αυτή που τους πρόσφερε το σχολείο. Έτσι π.χ δίνουν απαντήσεις όπως:

- «Ο αθλητισμός μ' έκανε και με τη σκέψη πλέον να έχω καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον»,
- «Απέκτησα αυτοπεποίθηση»,
- «Με τον αθλητισμό ανεβαίνεις ψυχικά»
- «Σίγουρα το σχολείο προσέφερε κάποια πράγματα, αλλά, ο αθλητισμός έχει ένα διαφορετικό κλίμα και μια διαφορετική νοοτροπία, που πρέπει να έχεις για να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές»,
- «Ο αθλητισμός, μου προσέφερε ένα, συνολικά, πιο καλό επίπεδο λειτουργίας».
- «απέκτησα πολύ αυτοπεποίθηση στον εαυτό μου και προς τα έξω με τους άλλους».

Σχετικά με την τρίτη κατηγορία, οι προσδοκίες για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση, περιορίζονταν, κυρίως, σε εργασίες σε κάποιο κλειστό περιβάλλον εργασίας, όπως σε γραφείο με Η/Υ, ή απουσίαζαν (αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις, που δόθηκαν: «δεν ξέρω», «δεν σκέφτομαι», κ.λ.π.), ενώ, ύστερα από την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό, φαίνεται να στρέφεται το ενδιαφέρον τους και σε άλλα επαγγέλματα, η άσκηση των οποίων απαιτεί από τη φύση τους, να είναι το άτομο κοινωνικό, εξωστρεφή, με δυνατή προσωπικότητα (εργασία σε τράπεζες, διοίκηση επιχειρήσεως, κλπ.)

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται προφανές, ότι η υπέρβαση των καθημερινών εμποδίων (και κυρίως η διάθεση για «αναμέτρηση» μαζί τους, δίχως τη βοηθητική, χρηστική αλλά ήκιστα αυτό-εκπληρωτική (self- fulfilling) διαμεσολάβηση των άλλων), τροποποιεί καθοριστικά την *γραμματική της καθημερινής ζωής και δράσης*. Κι αυτό είναι ήδη πολύ σημαντικό. Αλλά δεν είναι το μόνο σημαντικό.

Συνοπτικά, λοιπόν, όπως φάνηκε από των μέχρι τώρα προαναφερθέντων, τα πλεονεκτήματα της ενασχόλησης των Α.Μ.Ε.Α με τον αθλητισμό αναφέρονται, βάσει των δεδομένων της έρευνας (κυρίως όσον προέκυψαν από την ανάλυση των ημι-δομημενων συνεντεύξεως), σε δύο κύριες κατηγορίες:

- <u>Α- στην σωματική υγεία</u>. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις- «πιστεύω πως επειδή υπάρχει μια μόνιμη κατάσταση να αντιμετωπίσεις, ο αθλητισμός και γενικά η γύμναση του σώματος είναι το παν για να μπορέσεις να διατηρηθείς σε φόρμα καλή και φυσική κατάσταση», «για την καλυτέρευση της υγείας μου. Γιατί μέσα από την κίνηση επέρχονται πολλά σε μη κινητικά ανάλογητους», «η άσκηση είναι ότι θετικότερο για μένα και ειδικά στην κατάσταση που βρίσκομαι τώρα»-που δόθηκαν από τα άτομα του δείγματος στην ερώτηση «Πως αποφάσισαν» την ενασχόληση με τον αθλητισμό.
- Β- Από ψυχολογικής πλευράς τώρα, τους προσφέρει ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο είναι αποδεχτά σαν άτομα ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όπου η επίδοσή τους δεν αποτελεί βασικό κριτήριο για το μέγεθος αυτής της απόδοχής.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο, το οποίο φάνηκε να «γοητεύει» τη συγκεκριμένη κατηγορία ατόμων, είναι το μέγεθος της αποδοχής που δέχονται, κυρίως, από το στενό τους περιβάλλον (οικογένεια), το οποίο εκφράζει ανοιχτά, πλέον την υποστήριξή του όχι μόνο στις επιτυχείς προσπάθειές αντιμετώπισής των κινητικών τους

προβλημάτων, αλλά για κάθε προσπάθειά τους, ασχέτως του αποτελέσματος της, χωρίς να θέτει όρους για την παροχή της υποστήριξης, όπως συνέβαινε στα σχολικά τους χρόνια.

IV. Συμπεράσματα

> ***Διαβαίνοντας το Ρουβικώνα της πλήξης.***
> «Η πλήξη σχετικά ανώδυνη θα μου επέτρεπε να συνεχίσω να εκπληρώνω τις συνήθεις πράξεις της ζωής. Καινούργιο σφάλμα. Η παρατεινόμενη ανία είναι μια αφόρητη κατάσταση».[294]
> *(Michel Houellbecq)*

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, φαίνεται ότι η ενασχόληση των Α.μ.Ε.Α με τον αθλητισμό λειτουργεί ως «μέσο απόδειξης», αρχικά στον εαυτό τους και εν συνεχεία στο υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον (και δη στους σημαντικούς άλλους), των δεξιοτήτων που διαθέτουν. Δεξιότητες, που όχι σπάνια «καταβαραθρώνονται», υπό το ανασχετικό βάρος του ταυτιστικού όσο και απρόσωπου χαρακτηρισμού Α.μ.Ε.Α. Και πέραν τούτου η «ανάδυση» των δεξιοτήτων, δεξιοτήτων που δεν του επιτρέπουν απλά να συμμετέχει αλλά και να νικά ή έστω να ελπίζει στη νίκη, δείχνουν να επιδρούν τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά

- στην ψυχοσύνθεση και δη στην αυτοεκτίμηση των Α.μ.Ε.Α., η οποία σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να ανασυγκροτείται ή ακόμα και να ανακαλύπτεται,
- στους αξιολογικούς προσανατολισμούς, όπως αυτοί ενθηλακεύονται, στα σχέδια αλλά και στις στρατηγικές των Α.μ.Ε.Α για το μέλλον.

Στο Λόγο τους (όπως κατέδειξε η έρευνα στα Α.μ.Ε..Α της μικρότερης ηλικίας) αλλά και στη Δράση και τη βιοτική τροχιά τους, εμφιλοχωρεί ένα νέο απεικονιστικό σύνολό: αυτό του σημαντικού μετέχοντα (key- player) όσο και του εν δυνάμει νικητή. Την ίδια στιγμή αποδομείται η παράσταση- στερεότυπο του ατόμου που απλά πρέπει να μάθει να επιβιώνει με τις δυσκολίες, που του κληρονόμησαν τα παίγνια της γενετικής ή κάποιο ατύχημα, και να τυγχάνει της συμπαράστασης των άλλων. Συμβαίνει αυτό σε όλες τις περιπτώσεις; Και κυρίως συμβαίνει στον ίδιο βαθμό;

Η έρευνα δεν μας επιτρέπει να ισχυριστούμε κάτι τέτοιο. Μας επιβάλλει όμως να τονίσουμε εμφατικά ότι συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις. Και μόνο το γεγονός άλλωστε, ότι σηματοδοτεί τη διαβατήρια τελετουργία από το «δυνάμει» στο «ενεργεία», και κυρίως ότι άλλοτε υποτονθορώντας κι άλλοτε «φωνασκόντας» καταδεικνύει in praxi (και όχι θεωρητικά) τη δυνατότητα μετάβασης από το άτομο με ειδικές ανάγκες, στο άτομο με ειδικές δεξιότητες είναι ήδη πολύ σημαντικό.

Στην ουσία η αθλητική δράση (αλλά φυσικά και η αθλητική διάκριση), όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα μας, φαίνεται να προσδίδει στο άτομο το δικαίωμα στην ετερότητα, που του στέρησε η όποια μειονεξία του, αλλά και η όχι σπάνια συγκατανευτική- παρηγορητική στάση των «άλλων». Τον αποκαθιστά «επιστρέφοντας» του

294. Houellbecq M, μετ. Α. Εμμανουήλ, Η επέκταση του πεδίου της πάλης, Αθήνα, Εστία, 1999, σ. 62.

μια ταυτότητα, που του στέρησε η γενικευτική καταχώρηση ως Α.μ.Ε.Α. Και μαζί μ' αυτό του επιτρέπει να προβάλλει, τόσο στους σημαντικούς άλλους όσο και στον ίδιο του τον εαυτό, ικανότητες, οι οποίες επέχουν πλέον, σε κάποιες περιπτώσεις, τη θέση του υποστατικού κατηγορήματος που μέχρι τώρα κατείχαν οι «ειδικές ανάγκες». Και το σχολείο, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα με τις διαπιστωμένα σοβαρές ελλείψεις έμφασης σε ότι περικλείει ο όρος «ψυχο- κινητικές δεξιότητες», τι ρόλο έχει σε όλα αυτά;

Εικάζουμε με βάση τα δεδομένα της έρευνας μας, ότι ο αθλητισμός, με την κατάλληλη διαχείριση του από τους εκπαιδευτικούς, στο σχολικό περιβάλλον, και από τους σημαντικούς άλλους (π.χ., γονείς), στο εξωσχολικό περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει με παρόμοιο τρόπο, ώστε να αντισταθμίσει την αρνητική επίδραση της σχολικής αποτυχίας πάνω στην προσωπικότητα των μαθητών, η οποία συχνά μεταφράζεται είτε από τον ίδιο είτε από τους σημαντικούς "άλλους" σε αδυναμία πρόσληψης της σχολικής γνώσης. Επιπρόσθετα μπορεί να συμβάλλει σημαντικά (ως παιδαγωγικό μέσο και κυρίως ως παιδαγωγόν περιβάλλον), στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των Α.μ.Ε.Α. διαδραματίζοντας ένα ρόλο προληπτικό για τις όποιες, ενδεχόμενες, αρνητικές ψυχικές επιπτώσεις, που πιθανόν να προκαλέσει στους μαθητές η σχολική τους αποτυχία.

Η εισαγωγή της αθλητικής-ολυμπιακής παιδείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: προοπτική και στόχοι

Ονούφριος Παυλογιάννης, Διδάκτωρ
Μηνάς Δημητρίου, Διδάκτωρ

Περίληψη

Σήμερα, που η ανάληψη των ολυμπιακών αγώνων του 2004 είναι γεγονός, τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη συστηματικής παροχής αθλητικής και ολυμπιακής παιδείας. Το ζητούμενο επομένως για τη χώρα μας θα ήταν η ανάπτυξη ενός συντονισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και η συνέχεια του μετά το πέρας των αγώνων του 2004. Η παιδαγωγική του ολυμπισμού, αλλά και του αθλητισμού ευρύτερα, είναι σε μεγάλο βαθμό αποδεκτή. Η δυσκολία εστιάζεται στο ότι σπάνια εμφανίζεται με τη μορφή οροθετημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, γεγονός που επιβάλλει προβληματισμό και συζήτηση για τον καλύτερο προσδιορισμό του χαρακτήρα και του περιεχομένου των μορφών αθλητική-ολυμπιακής εκπαίδευσης αλλά και για τον εντοπισμό των προβλημάτων. Το πρόβλημα γίνεται ακόμα μεγαλύτερο στην Ελλάδα, που οι προσπάθειες παροχής αθλητικής-ολυμπιακής αγωγής είναι περιορισμένες

Η ανάληψη των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004 από την Αθήνα ήταν σίγουρο ότι θα σηματοδοτούσε για τη χώρα μας μια συστηματική προσπάθεια προαγωγής και επαναπροσδιορισμού των επιστημών του αθλητισμού. Σε αυτή τη χρονική στιγμή η ανάγκη εκπόνησης και παροχής μορφών αθλητικής - ολυμπιακής παιδείας γινόταν περισσότερο από ποτέ επιτακτική. Η αποτίμηση, άλλωστε, της σύγχρονης αθλητικής πραγματικότητας, με έντονα τα σημάδια της αθλητικής παθογένειας συνηγορούσε στην εκπλήρωση ενός τέτοιου αιτήματος και έθετε δυναμικά το ζήτημα της αθλητικής διαπαιδαγώγησης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οργανώθηκε στην Κέρκυρα (21/10/98-7/1/98) από τη Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης το πρώτο σεμινάριο με θέμα «Εισαγωγή Αθλητικής - Ολυμπιακής Παιδείας στην Εκπαίδευση» και με κατ' αρχήν στόχο να προωθήσει την επιστημονική προσέγγιση μιας έννοιας άγνωστης, αδιερεύνητης και, ίσως, αδόκιμης. Οι συγγραφείς τούτης της εργασίας επιθυμούν πρωτίστως να μεταφέρουν τις σκέψεις και τα πορίσματα που προέκυψαν από τις εργασίες του σεμιναρίου, γιατί διαπιστώνουν ότι σήμερα, που η αθλητική - ολυμπιακή παιδεία αποτελεί μια θεσμοθετημένη εκπαιδευτική δράση, πολλά από αυτά παραμένουν μακριά από το τραπέζι του επιστημονικού διαλόγου και κατά συνέπεια δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά ως προς την επιστημονική τεκμηρίωση και θωράκιση του μαθήματος.

Μία πρώτη ουσιαστική σκέψη ήταν αν πρέπει να μιλούμε για ολυμπιακή παιδεία ή μήπως πρέπει να επικρατήσει ο όρος αθλητική παιδεία. Οι Ολυμπιακοί Αγώνες, διαχρονικά, αποτελούν τη χαρακτηριστικότερη και δημοφιλέστερη αθλητική έκφραση, αλλά εν τούτοις πάντοτε καταγράφονται ως ενότητα της πολύπλευρης αθλητικής δραστηριότητας. Έγινε αποδεκτός ο όρος «ολυμπιακή παιδεία», με την έννοια της ανάπτυξης εκπαιδευτικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων που προωθούν την κοσμοθεωρία του «ολυμπισμού», παρ' ότι ο ολυμπισμός τόσο στην αθλητική του, όσο και στην εκπαιδευτική του και στην πολιτισμική του διάσταση, επιχειρεί να δημιουργήσει, αμέσως ή εμμέσως, μοντέλα συμπεριφοράς μέσα από τα αθλητικά δρώ-

μενα. Η επίκληση, βέβαια, της έννοιας του ολυμπισμού δημιουργεί, όπως θα φανεί στη συνέχεια, επιπλέον προβλήματα.

Κατά τη φάση του σχεδιασμού και της επιστημονικής στελέχωσης του σεμιναρίου τονίστηκε η «θεωρητική» και η «πρακτική» διάσταση της ολυμπιακής παιδείας. Σύμφωνα με την πρώτη η αθλητική - ολυμπιακή παιδεία διαμορφώνεται μέσα από πλαίσιο αξιών με αναφορές στην ιστορία, στη φιλοσοφία, στην ψυχολογία και στην παιδαγωγική του αθλητισμού, γεγονός που καθόριζε τη συνεργασία των ανάλογων επιστημών και ασφαλώς των ειδικών επιστημόνων. Παράλληλα διευκρινίζεται ότι η συγκεκριμένη μορφή παιδείας δεν αφορά και δεν απευθύνεται μόνο στον αθλητικό κόσμο, αλλά στοχεύει σε ευρύτερους στο-χους, με κυρίαρχο τη μύηση των νέων στις ισχύουσες αξίες και τη διαμόρφωση της κοινωνικής και όχι μόνο της αθλητικής τους συμπεριφοράς. Αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου και μεσω αυτής στον επαναπροσδιορισμό και στην ανάταση του αθλητικού οικοδομήματος. Κατά τη δεύτερη διάσταση η ολυμπιακή παιδεία εκφράζεται περισσότερο με την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών αναφορικά με τις αθλητικές - γυμναστικές δραστη**ριό**τητες και επομένως συνδέεται περισσότερο με την εκπαιδευτική λειτουργία της Φυσικής Αγωγής. Η συνύπαρξη των προηγούμενων διαστάσεων είναι απαραίτητη και επικεντρώνεται στο στόχο της διαμόρφωσης «ηθικών ανθρώπων» που θα συμμετέχουν ή θα παρακολουθούν τα αθλητικά γεγονότα, που θα αντιλαμβάνονται και θα διασφαλίζουν την υγιεινή και ψυχαγωγική προσφορά της άσκησης, που θα αξιώνουν τον αθλητισμό ως κοινωνική δραστηριότητα.

Έτσι κύριος στόχος του προγράμματος του σεμιναρίου ήταν να αναπτύξει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών και αθλητικών δεδομένων και να συμβάλει επικουρικά στην εισαγωγή και στην προαγωγή της αθλητικής παιδείας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος καταγράφηκαν οι εξής:

- Η ενασχόληση με την ιστορία του αθλητικού και του ολυμπιακού πνεύματος, ο επαναπροσδιορισμός των ολυμπιακών συνθηκών, οι συγκριτικές παρατηρήσεις, η επιλογή και η απόρριψη προτύπων.
- Η επισήμανση της επίδρασης της υγιούς και έμμετρης σωματικής άσκησης στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των νέων.
- Η διερεύνηση του πλαισίου αξιών της ολυμπιακής παιδείας και η αναζήτηση των μορφών και των τεχνικών μετακένωσης τους στους μαθητές.
- Η επιβεβαίωση της συμμετοχής της αθλητικής επιστήμης στην άμβλυνση των αρνητικών φαινομένων του αθλητισμού και της κοινωνίας ευρύτερα.
- Η ανάδειξη του ρόλου της Φυσικής Αγωγής, ως σημαντικού παράγοντα με διαφορετικές μορφές και σε διαφορετικές συνθήκες, στην ικανοποίηση κοινωνικών και ατομικών αναγκών.
- Η ανάδειξη της συμβολής του αθλητισμού, επομένως και των ολυμπιακών αγώνων, μέσω και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση μιας οικουμενικής αντίληψης, ενός πολιτισμού των πολιτισμών.

- Η διαμόρφωση μιας αντίληψης κατά την οποία η αθλητική και η ολυμπιακή παιδεία δεν είναι δυνατόν να περιοριστούν μόνο στις εκδηλώσεις της γυμναστικής αγωγής και του αθλητισμού που ανταποκρίνονται στην ιδεώδη αντίληψη.
- Ο εμπλουτισμός των σχολικών πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων με θεματολογία από την αθλητική και ολυμπιακή παιδεία, η αξιοποίηση των σχολικών περιπάτων με επισκέψεις - ξεναγήσεις σε χώρους που άμεσα συνδέονται με την αθλητική και την ολυμπιακή ιστορία.

Επίσης συζητήθηκαν τα βασικά δεδομένα που μέσω ενός προγράμματος ολυμπιακής παιδείας θα ήταν δυνατόν σε πρώτη φάση να αποτελέσουν το γνωστικό περιβάλλον καλλιέργειας και μόρφωσης μαθητών και αθλητών. Αυτά καθορίστηκαν ως εξής:

- Να μελετήσουν και να γνωρίσουν την ιστορία του αθλητισμού, των ολυμπιακών αγώνων και την αθλητική ιστορία του τόπου τους, να αξιολογήσουν τις συνθήκες άθλησης, την αξία και τα προνόμια της νίκης, την κοινωνική σημασία του αθλητισμού, να αφομοιώσουν τα θετικά σημεία και να απορρίψουν τα αρνητικά.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η ενασχόληση με τον αθλητισμό επιφέρει προσωπική ευχαρίστηση και αποτελεί μορφή κοινωνικοποίησης, η οποία δεν συνίσταται μόνο στην ενσωμάτωση τους στην κοινωνία, αλλά επιπλέον τους βοηθά στη βαθιά κατανόηση της με προοπτική τη βελτίωση της.
- Να αντιληφθούν ότι η αθλητική άσκηση μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία υγιών πολιτών, να καταλάβουν ακόμα ότι συντελεί στη διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης, προωθώντας την ιδέα της συνεργασίας και της συλλογικότητας.
- Να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο αθλητισμός μπορεί να αναδείξει την έννοια του μέτρου, επιδιώκοντας την ψυχική ολοκλήρωση και δημιουργώντας ισόρροπες προσωπικότητες.
- Να πιστέψουν σε μια αθλητική εκπαίδευση βασισμένη στα ανθρωπιστικά ιδανικά.

Η οργάνωση του προγράμματος του σεμιναρίου με τη συνεργασία διαφορετικών επιστημονικών τομέων απόβλεπε στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού δυναμικού, ικανού να υπηρετήσει τους στόχους της αθλητικής παιδείας, αλλά και να αξιοποιήσει τις γνώσεις του τόσο στη σχολική πραγματικότητα, όσο και στις άλλες αθλητικές δραστηριότητες. Ωστόσο τα προβλήματα που προέκυψαν ήταν πολλά και η καταγραφή τους πολύτιμη. Η βασικότερη δυσκολία που προέκυψε ήταν η αδυναμία διατύπωσης ενός σαφούς και επαρκούς ορισμού της ολυμπιακής παιδείας. Διαπιστωνόταν, δηλαδή, στην πράξη μια αντίφαση με εξαιρετική σημασία, αφού ενισχυόταν το ενδεχόμενο, που σήμερα αποτελεί πραγματικότητα, της εισαγωγής μιας μορφής παιδείας στην εκπαίδευση, χωρίς να έχει διευκρινιστεί πλήρως η έννοια της, το πλαίσιο αξιών, η επιστημονική της στελέχωση, επομένως κινδύνευε η ομαλή ενσωμάτωση των ιδεωδών της σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνήθεις θεωρητικές διατυπώσεις που προσεγγίζουν την ολυμπιακή παιδεία αναφορικά με τις γνωστές ανθρωπιστικές αξίες (αριστεία, ευγενής άμιλλα, ειρήνη - εκεχειρία, δικαιοσύνη, ισότητα, συμμετοχή, υγεία, οικολογική συνείδηση, αυτοσεβασμός κ.λ.π.) περιορίζονται σε μεγαλόπνοες εκφράσεις, καλύπτονται από ένα πέπλο γενικότητας και ασάφειας, δείχνουν να μην

αξιολογούν επαρκώς τη σύγχρονη αθλητική πραγματικότητα και παράλληλα προκαλούν και ενστάσεις, αφού κάποιοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι σωστή η σύνδεση αυτής της ολυμπιακής παιδείας με όλες τις ανθρωπιστικές αξίες, αλλά μόνο με ένα καθορισμένο πλαίσιο αξιών που συνδέεται άμεσα με τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Η απόπειρα επιστροφής στα οράματα και στα κείμενα του Κουμπερτέν μικρή αξία έχει, γιατί ο άνθρωπος που καθιέρωσε και επιχείρησε να τεκμηριώσει τον όρο «ολυμπισμός» απλώς τον συνέδεσε με τις μεγάλες ανθρωπιστικές αξίες, σαφώς επηρεασμένος από τη νεοκλασικιστική - ρομαντική θεώρηση του 19ου αιώνα, χωρίς, όμως, να περάσει σε μια ουσιαστική προσέγγιση αυτών των αξιών, του τρόπου μετάδοσης μέσω του αθλητισμού και της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας τους. Ένας τέτοιος συστηματικός προσδιορισμός αξιών, παρ' ότι στην εποχή μας θα ήταν στα βασικά του σημεία ανεπίκαιρος και αναποτελεσματικός, θα αποτελούσε ένα πρώτο σημείο αναφοράς, γεγονός που πολύ πιθανόν βέβαια να παρέμενε ανεκμετάλλευτο, αν αναλογιστεί κάποιος την ένδεια επιστημονικής αθλητικής έρευνας που χαρακτήριζε την Ευρώπη του προηγούμενου αιώνα, πολύ δε περισσότερο την Ελλάδα. Η τελευταία παρατήρηση αποτελεί μία επιπλέον δυσκολία για όποιον επιθυμεί να ερευνήσει ζητήματα αθλητικής - ολυμπιακής παιδείας. Παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζει ο ερευνητής που επιλέγει να αποκωδικοποιήσει την έννοια του ολυμπισμού, θεωρητικά δηλαδή τη βάση της ολυμπιακής παιδείας, μέσα από τον Ολυμπιακό Καταστατικό Χάρτη. Αναφορές του τύπου «*ο ολυμπισμός είναι μία φιλοσοφία ζωής που εξαίρει και συνδυάζει σε ένα ισορροπημένο σύνολο τις αρετές του σώματος, της θέλησης και του πνεύματος. Ο ολυμπισμός προωθεί έναν τρόπο ζωής που στηρίζεται στη χαρά της προσπάθειας, στην εκπαιδευτική αξία του καλού παραδείγματος και στο σεβασμό των οικουμενικών θεμελιωδών ηθικών αρχών*» ή «*σκοπός της ολυμπιακής κίνησης είναι να συμβάλει στην οικοδόμηση ενός ειρηνικού και καλύτερου κόσμου, εκπαιδεύοντας τη νεολαία μέσω του αθλητισμού...*» προσφέρουν απλώς μία γενική εικόνα των σκοπών, χωρίς να ενδιαφέρονται στην ουσία ποια από αυτά, πως και αν μπορούν να γίνουν μέσω του αθλητισμού πραγματικότητα.

Από την ανάπτυξη των προηγούμενων σκέψεων προκύπτουν δύο σημαντικά ζητήματα, τα οποία αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού και παράλληλα σκοποί της αθλητικής - ολυμπιακής παιδείας και επικεντρώνονται στην εξής διατύπωση: η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου (αθλητικών) αξιών και την επιλογή και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών για τη μετάδοση αυτών των αξιών. Αλήθεια υπάρχει κανείς που μπορεί με σιγουριά να υποστηρίξει ποιος «επιστήμονας» είναι αρμόδιος να εκπονήσει προγράμματα αθλητικής - ολυμπιακής παιδείας ή ποιος «επιστήμονας» είναι κατάλληλος για να διδάξει ολυμπιακή παιδεία; Πιο απλά πρέπει όσο το δυνατόν συντομότερα να ξεκινήσει ένας επιστημονικός διάλογος για το τι θα διδάξουμε (αξίες) και πως θα διδάξουμε (εκπαιδευτική διαδικασία). Εντάσσονται, δηλαδή, στο στοχολόγιο της ολυμπιακής παιδείας δύο πρωταρχικής σημασίας θέματα : 1) η επιλογή και η σύνθεση ενός πλέγματος αξιών που θα συνδέεται με το αθλητικό –ολυμπιακό κίνημα 2) η ανάπτυξη εκπαιδευτικών τεχνικών που θα διασφαλίσουν τη μύηση των νέων σε αυτές τις αξίες.

Σε ότι αφορά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιών οι δυσκολίες είναι πολλές και επιπλέον οι αντιφάσεις, οι αλληλοσυγκρούσεις, οι ενστάσεις αξιοσημείωτες. Το πρώτο πρόβλημα εστιάζεται στην αποδοχή, που αποκτά όλο και περισσότερο καθολικότητα, μιας αρνητικής εικόνας, που αμέσως ή εμμέσως, εκπέμπουν τα σύγχρονα αθλητικά και ολυμπιακά γεγονότα. Σημειώνεται ότι το επίθετο «ολυμπιακός» φέρνει στο μυαλό εικόνες των ολυμπιακών αγώνων, με συνέπεια ο πολίτης να αποδέχεται την ολυμπιακή ιδέα μέσα από συγκεκριμένες αγωνιστικές δραστηριότητες και αναγκαία να διαμορφώνει προσωπική στάση, συνδέοντας την με αρνητικά σημεία. Αποτέλεσμα είναι η σχηματοποίηση κοινωνικών συνόλων σε παγκόσμιο επίπεδο, ασφαλώς και στη χώρα μας, που εναντιώνονται στην τέλεση των ολυμπιακών αγώνων, που διαφωνούν ιδεολογικά με τους στόχους και με την ειλικρίνεια των διαθέσεων της ολυμπιακής κουλτούρας και που, επομένως, αποσυνδέουν τον ολυμπισμό και την ολυμπιακή παιδεία από τον υψηλό στόχο της μετάδοσης και της ανάδειξης των αξιών. Τα τελευταία χρόνια γινόταν λόγος για τα αναβολικά, τη βία, τα πολιτικά μποϋκοτάζ, για υπαρκτά γεγονότα, δηλαδή, που συχνά αμαυρώνουν την αθλητική ιστορία. Η εκτίμηση μας είναι ότι στην εποχή μας το πρόβλημα γίνεται πολύ πιο συγκεκριμένο και αποκτά μια τραγική διάσταση: αμφισβητείται ο αθλητισμός ως χώρος έμμετρης σωματικής διάπλασης, ως χώρος παιδαγωγικής και υγιεινής διαμόρφωσης του ατόμου, πολύ δε περισσότερο αμφισβητείται αυτή η κοινότυπη αντίληψη που εμφάνιζε τον αθλητισμό ως διέξοδο για τις διάφορες μορφές κοινωνικής παθογένειας. Αντιθέτως σε ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας ενισχύεται η αντίληψη ότι οι αθλητικοί χώροι επιβάλλουν μία ανεξέλεγκτη εντατικοποίηση της άσκησης και απαιτούν αυστηρή πειθαρχία και άκριτη προσήλωση, μετατρέποντας έτσι τους αθλητές σε χειραγωγήσιμα άτομα. Προκαλείται, δηλαδή, η αίσθηση ότι οι σύγχρονοι αθλητικοί χώροι δεν ευνοούν τη μετάδοση αξιών και δεν συμβάλλουν στην ηθική εξέλιξη του ατόμου. Αυτές οι ανησυχίες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά την εκπόνηση μορφών ολυμπιακής παιδείας, τόσο στη θεωρητική, όσο και στην πρακτική διάσταση της, πρώτον γιατί θα καθορίσουν την έρευνα και τη συνεργασία με άλλες συγγενείς επιστήμες και στη συνέχεια γιατί θα προσδιορίσουν τη σχέση αξιών και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα, που συνδέεται άμεσα με το στόχο της διαμόρφωσης ενός πλαισίου αξιών, είναι η διευκρίνιση των ιστορικών περιόδων, από τις οποίες είναι δυνατή η άντληση αθλητικών και ολυμπιακών αξιών. Σχηματικά μπορούμε να δεχτούμε ότι «πηγές» αξιών ορίζονται η ελληνική αρχαιότητα, με κυρίαρχη αγωνιστική εκδήλωση τους Ολυμπιακούς αγώνες, από την έναρξη μέχρι την κατάργηση τους, και η σύγχρονη πραγματικότητα από την αναβίωση τους μέχρι την εποχή μας. Η ιστορική έρευνα αυτών των περιόδων και των βασικών αξιών οδηγεί σε τρία συμπεράσματα: α) είναι δύσκολη η εύρεση κοινών αξιών, β) κάποιες αξίες, σημαντικές για την εποχή τους, θεωρούνται ανεπίκαιρες και ενίοτε εξαιρετικά επικίνδυνες για το σύγχρονο κόσμο και γ) μερικές αξίες «διαμορφώθηκαν» για να εξυπηρετήσουν την εθνική ιστορία και για να τονώσουν το αίτημα της συνέχειας του ελληνικού (αθλητικού) πολιτισμού. Ο τρόπος ανάδειξης και μετάδοσης θεμάτων όπως ο ερασιτεχνισμός, η σύνδεση της άσκησης με στρατιωτικούς σκοπούς, η συμμετοχή ή μη των

γυναικών, η αμφισβήτηση της έντονης άσκησης είναι ενδεικτικά των προηγούμενων προβληματισμών.

Το θέμα, μάλιστα, της συμμετοχής ή μη των γυναικών στα αθλητικά δρώμενα μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στην επισήμανση ενός άλλου προβλήματος, της προσέγγισης του ολυμπισμού ως φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, που προδιαγράφει την προσαρμογή και την προσφορά των ολυμπιακών ιδεών σε διαφορετικές κοινωνίες που έχουν «έχουν «***διαφορετικές πολιτικές ανθρωπολογίες ή εξειδικευμένα μοντέλα υποδειγματικού πολίτη, τα οποία αποτελούν περίπλοκες απαντήσεις στο θεμελιώδες ερώτημα της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας: τι είναι ο άνθρωπος***». Αυτό σημαίνει ότι, όπως άλλωστε ορίζει σαφώς και ο Ολυμπιακός Χάρτης στο σχετικό με τις Εθνικές Ολυμπιακές Επιτροπές κεφάλαιο, η αποτελεσματικότητα της ολυμπιακής εκπαίδευσης θα είναι εξαιρετικά αμφίβολη αν δε σεβαστεί τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των λαών. Ή μήπως θα αρχίσουμε να μιλούμε πάλι για «καλούς» και «κακούς» πολιτισμούς.

Ένα τελευταίο θέμα που χρειάζεται ειδικά αναφορά είναι ο τρόπος που θα επιλέξουμε να χειριστούμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία κάποιες αξίες ή ιδεώδη του αθλητισμού. Ας πάρουμε το πασίγνωστο αθλητικό-ολυμπιακό μήνυμα «**Citius, Altius, Fortius**». Το μήνυμα αυτό, δικαίως ίσως, προκαλεί παρεξηγήσεις. Ευνοεί την επιδίωξη της υπεροχής; αποθεώνει την έννοια της απόδοσης; αποτελεί ελιτίστικη αντίληψη προς την αναζήτηση της αριστεία; είναι δυνατόν να οδηγεί στη χρήση των «όποιων μέσων» για την επιτυχία; Ο αείμνηστος **Νησιώτης** θέτει όρια: «***Η ολυμπιακή ιδέα είναι μια συνεχής πρόσκληση σε όλους τους αθλητές να ξεπεράσουν τα σωματικά και πνευματικά τους όρια, να επιδιώκουν συνεχώς υψηλότερα επιτεύγματα, μέσα όμως στα πλαίσια του φυσικού, ηθικού, πνευματικού αγώνα του ανθρώπου για να φθάσει στην τελειότητα***». Καλείται επομένως ο παιδαγωγός να τονίσει την αθλητική αριστεία στα φυσικά και ηθικά πλαίσια και παράλληλα να προχωρήσει στο συνδυασμό της αθλητικής αριστείας με την αριστεία στον κοινωνικό τομέα. Η πραγματοποίηση αυτών θα γίνει ευκολότερη αν πορευτούμε με βάση μια συγκεκριμένη αρχή: «η νίκη, η προσωπική νίκη, διαφέρει από την πρώτη θέση». Στα στάδια των αθλητικών αγώνων, της αγωνιστικής προετοιμασίας θα βρούμε πολλά παραδείγματα αθλητών που κατέκτησαν το δικό τους άθλο, υπερβαίνοντας αδυναμίες, ατέλειες, ανασφάλειες, πλησιάζοντας έτσι την ατομική αριστεία. Ένα άλλο παράδειγμα, που άπτεται της παιδαγωγικής αξίας του αθλητισμού και αξίζει να επισημανθεί, είναι η απόπειρα προσέγγισης των «αρνητικών φαινομένων» του σύγχρονου αθλητισμού σε ηθικό επίπεδο, με βάση δηλαδή τις αξίες και τις αρχές. Ο **Parry** χρησιμοποιεί το παράδειγμα της χρήσης των αναβολικών ουσιών και θεωρεί ότι η αυτονόητη απάντηση: «***οι αναβολικές ουσίες είναι κακές και πρέπει να απαγορευθούν, επομένως ας υιοθετηθεί ο απαραίτητος μηχανισμός για να απαγορευθούν***» είναι περισσότερο μια σωφρονιστική αυταρχική απάντηση παρά μια διδακτική στάση απέναντι στο πρόβλημα. Ο ίδιος συνεχίζει υποβάλλοντας υποθετικά τους αθλητές που είναι χρήστες αναβολικών ουσιών σε δύο ερωτήματα: ι) είναι δίκαιο αυτό για τους άλλους αθλητές; και ιι) δεν χρησιμοποιείται έτσι το σώμα σας σαν ένα εργαλείο που θα σας οδηγήσει στην επιτυχία; Πρόκειται για εξέταση των ηθικών επιπτώσεων της

χρήσης των αναβολικών. Ο **Perry** καταλήγει ότι αν ενδιαφερόμαστε για τις ανθρώπινες αξίες, όπως είναι ο σεβασμός προς τους ανθρώπους, που απαγορεύει τη χρήση του ατόμου σαν μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού, τότε είναι κακό να χρησιμοποιείται ο άνθρωπος, έστω κι από τον ίδιο, σαν εργαλείο και επιπλέον, συμπληρώνουμε εμείς, να αγωνίζεται ανήθικα, χωρίς να σέβεται τον εαυτό του, τον άλλο, τους κανόνες, το χώρο. Είναι η ηθική διάσταση του προβλήματος, που συνήθως υποβαθμίζεται από την ανεξέλεγκτη διαπόμπευση των «ενόχων», από την προβολή των ποινών, από το μέγεθος των συνεπειών για τον αθλητή ή για την ομάδα του.

Ως επίλογο για αυτήν την εργασία επιλέξαμε την καταγραφή κάποιων επιπλέον προβληματισμών, η διερεύνηση των οποίων θα ενισχύσει την καθιέρωση της αθλητικής - ολυμπιακής παιδείας:

- Η εφαρμογή μορφών αθλητικής και ολυμπιακής παιδείας δεν μπορεί να έχει ευκαιριακό και αποσπασματικό χαρακτήρα, αλλά αντιθέτως να αποτελεί μια συνεπή και μακροχρόνια διαπαιδαγωγική διαδικασία.
- Σαφείς απαντήσεις περιμένουν ερωτήματα όπως, αν η αθλητική - ολυμπιακή παιδεία θα αποτελέσει αυτόνομη εκπαιδευτική δράση ή αν συνδεθεί με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή αν θα ενταχθεί και στο πρόγραμμα άλλων μαθημάτων, ή ακόμα αν θα έχει υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα.
- Υψηλή μέριμνα επιβάλλει το ζήτημα της αξιοπρεπούς και συνεπούς επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των επιστημόνων που θα διδάξουν το σχετικό μάθημα και προπάντων η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στα ΑΕΙ για την εισαγωγή του μαθήματος της Ολυμπιακής Παιδείας και για τη λειτουργία μεταπτυχιακών σπουδών.
- Τέλος μεγάλη είναι η ευθύνη του ιστορικού του αθλητισμού, ούτως ώστε οι μορφές ολυμπιακής παιδείας που προωθούνται να είναι απελευθερωμένες από ιδεολογήματα και στερεότυπα του παρελθόντος και να παραμένουν μακριά από φαινόμενα πολιτικής και ιδεολογικής χρήσης.

Βιβλιογραφία

Νησιώτης, Ν. (1982), Η Σημασία του Σπορ σαν Παιχνιδιού και τα Αποτελέσματά του στο Σύγχρονο Ολυμπισμό, Λεύκωμα ΔΟΑ.

Powell, J. (1982), Ολυμπισμός, Αθλητισμός στην Παγκόσμια Κοινωνία, Λεύκωμα Δ.Ο.Α.

ΕΚΚΕ, Ομάδα Ερευνητών (1985), Νέοι: Διάθεση Χρόνου, Διαπροσωπικές Σχέσεις (Ανάτυπο από: Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τεύχος 57, 1985), Αθήνα.

Binder,D, H. (1993), Διδασκαλία του Fair Play στα Σχολεία. Πρότυπο για Πετυχημένη Παιδαγωγική, Πρακτικά 1ης Κ.Δ.Σ., Ολυμπία.

Perry, J. (1993), Οι Ηθικές και πολιτιστικές Διαστάσεις του Αθλητισμού και η Εφαρμογή τους στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 30ης Συνόδου ΔΟΑ, Ολυμπία.

Κουλούρη, Χ. (1997), Αθλητισμός και Όψεις της Αστικής Κοινωνικότητας (Ε.Ι.Ε.), Αθήνα.

Da Costa, L. (1997), Το Ολυμπιακό Κίνημα και η Προστασία του Περιβάλλοντος Σήμερα, Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία, 37η Σύνοδος, Αρχαία Ολυμπία.

Olympic Charter (1997), IOC, Λωζάννη .

Perry, J. (1997), Ηθικές Πτυχές της Ολυμπιακής Ιδέας, Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνόδου Εκπαιδευτικών και Στελεχών Ανωτάτων Ιδρυμάτων Φυσικής Αγωγής, Ολυμπία.

Brownlee, H. (1998), Προγράμματα και Δραστηριότητες Ολυμπιακής Εκπαίδευσης για τα Σχολεία, Πρακτικά 4ης Κ.Δ.Σ. της Δ.Ο.Α, Ολυμπία.

Muller, N (1998), Thirty - eight years of lecturers 1961 - 1998. International Olympic Academy.

Muller, N. (1998), Ολυμπισμός και Ολυμπιακή Εκπαίδευση, Πρακτικά 4ης Κοινής Διεθνούς Συνόδου της Δ.Ο.Α., Ολυμπία.

Parry, J. (1998), Οι Αξίες του Ολυμπισμού και η Αθλητική Παιδεία στο Μέλλον, Πρακτικά 4ης Κ.Δ.Σ. της Δ.Ο.Α., Ολυμπία.

Touba, T. (1998), Η Ολυμπιακή Εκπαίδευση στην Αφρική, Πρακτικά 4ης Κ.Δ.Σ. της Δ.Ο.Α., Ολυμπία.

Παυλογιάννης, Ο. [επιστημονική επιμέλεια] (1998), Εισαγωγή Αθλητικής και Ολυμπιακής Παιδείας στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Σεμιναρίου (21/10/98 - 7/11/98), Κέρκυρα.

Γεωργιάδης, Κ. (2000), Παγκόσμια Ολυμπιακή Εκπαίδευση, ένα Όραμα της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής (ΔΟΑ), Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, Ηράκλειο, τ. 8-9.

Γκιόσος, Ι [επιμέλεια έκδοσης] (2000), Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία, Αθήνα, εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ, σειρά: Παιδαγωγικός Λόγος.

Δημητρίου, Μ. / Παυλογιάννης, Ο. (2000), Όψεις και Προβλήματα του Σύγχρονου Ανταγωνιστικού Αθλητισμού, εκδόσεις Αθλότυπο, Αθήνα.

Μουντάκης, Κ. (2001), Αξίες που Πηγάζουν από τους Ολυμπιακούς Αγώνες τις οποίες Πρέπει να Καλλιεργεί η Ολυμπιακή Παιδεία (εκπαιδευτικό υλικό από το σεμινάριο των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που θα διδάξουν Ολυμπιακή Παιδεία).

ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία της ένταξης[295] ως μέσο προσέγγισης των εκπαιδευτικών πρακτικών του γενικού σχολείου

Αναστασία Βλάχου, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση στηρίζεται στην υπόθεση ότι η προώθηση της διαδικασίας της ένταξης των ανάπηρων παιδιών ή των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» στο γενικό σχολείο απαιτεί τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που διαιωνίζουν τις πρακτικές της περιθωριοποίησης. Αρχικά, αναλύονται οι παρεμβάσεις ιατρικού τύπου, που κυριαρχούν σήμερα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και διαπιστώνεται ότι οι εν λόγω παρεμβάσεις έχουν βασικές αδυναμίες, οι οποίες πηγάζουν κυρίως από το γεγονός ότι η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα καθαρά οργανικό πρόβλημα. Κατά συνέπεια, τα προβλήματα «ατομικοποιούνται» και κατά αυτό τον τρόπο περιθωριοποιούνται και τελικά δεν επιλύνονται.

Στη συνέχεια, αναφέρονται ορισμένες σύγχρονες τάσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τις οποίες, οι περιορισμοί που βιώνουν οι ανάπηροι μαθητές ή οι μαθητές με «ειδικές ανάγκες» αποτελούν κοινωνικά παράγωγα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη βλάβη ή στην ατομική δυσκολία των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» και στον τρόπο με τον οποίο ένα οργανωμένο σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα δικαιώματα των εν λόγω ατόμων. Κάτω από αυτό το πρίσμα αναλύονται οι μέχρι τώρα προσπάθειες ένταξης στο γενικό σχολείο ατόμων με «ειδικές ανάγκες» και διαπιστώνεται πρώτον, ότι οι προσπάθειες αυτές είναι ελλιπείς γιατί δεν γίνεται καμία διαφοροποίηση των στόχων και των πρακτικών του γενικού σχολείου έτσι ώστε η διαφορετικότητα να λαμβάνεται υπόψη και να αξιοποιείται και δεύτερον, ότι οι όποιες διαδικασίες ένταξης σ' ένα σχολείο που διέπεται από άκαμπτες σχολικές δομές θα επιφέρουν αποτελέσματα που θα εξισορροπούν μεν κάποιους στατιστικούς δείκτες, δεν θα επιφέρουν όμως ουσιαστική εκπαιδευτική ισότητα. Παράλληλα, αναλύονται και τελικά

295. Στην εισήγηση αυτή αποφεύγω τη χρήση του όρου «συνεκπαίδευση» (ή 'συμπεριληπτική' εκπαίδευση ή 'σύγκλιση' - προσπάθεια μετάφρασης και εισαγωγής στην ελληνική πραγματικότητα του όρου inclusive education) διότι όπως αναφέρει και η Ζώνιου-Σιδέρη (2000:40) όταν οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές συνθήκες δεν έχουν ωριμάσει, η 'μεταφύτευση' ενός ξένου όρου και ενός ξένου μοντέλου το οποίο αναδύθηκε μέσα από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές ανάγκες και διαδικασίες άλλων χωρών έχει κυρίως αρνητικές συνέπειες. Επιπλέον στην Ελλάδα, η διαδικασία της ένταξης δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως και δεν συνοδεύεται από αρνητική εμπειρία όπως σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Επομένως, χρησιμοποιώ τον όρο ένταξη λαμβάνοντας όμως υπόψη τις εμπειρίες αλλά και τις αναποτελεσματικές πρακτικές που συνδέθηκαν με την εφαρμογή της ένταξης και που οδήγησαν, άλλες χώρες της Ευρώπης, στην ανάπτυξη ενός καινούργιου θεωρητικού μοντέλου προσέγγισης της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών ή των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

τίθενται υπό αμφισβήτηση οι ιδεολογικές αντιλήψεις «περί συναίνεσης» και «περί ουσιοκρατικής προσέγγισης της μάθησης» που κυριαρχούν σήμερα στο γενικό σχολείο και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επικρατούσες εκπαιδευτικές πρακτικές στο χώρο των ειδικών αναγκών. Με βάση αυτήν την ανάλυση γίνεται φανερό ότι το θέμα της ένταξης δεν αφορά μόνο τα στενά όρια της Ειδικής Αγωγής αλλά θα πρέπει να αφορά επίσης και τον τρόπο λειτουργίας του γενικού σχολείου.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, στις περισσότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, η περιθωριοποίηση των ανάπηρων μαθητών ή των μαθητών με «ειδικές ανάγκες» θεωρείται πλέον προβληματική και επικρατεί η αντίληψη ότι αυτοί οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται στα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα με τους υπόλοιπους μαθητές (Clark κ.αλ., 1997, Vlachou 1997, Christensen et al. 1996, Booth 1995, Cooper 1993, Ainscow 1991). Το θέμα της ένταξης καθώς επίσης και οι συζητήσεις σχετικά με τις μελλοντικές παροχές στην εκπαίδευση για μαθητές με «ειδικές ανάγκες» είναι ένα θέμα με παγκόσμιες διαστάσεις (Watkins 2000, Tilstone υπό έκδοση, Zepeda and Langendach 1999, Walter κ.αλ. 2000, Lipsky and Gartner 1997). Αυτό φαίνεται:

- τόσο από τις συνεχόμενες προσπάθειες διαφόρων χωρών για την αλλαγή του υπάρχοντος Νομοθετικού Πλαισίου, που σχετίζεται με τη δομή και λειτουργία της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης [Ελλάδα, 1566/85, 2817/14.3.2000, Αμερική, 94142/IDEA, 1995, Αγγλία, E.A1981/DfEE1997, 1998, Ιταλία,EA1971, 1975, 517/1977, 1982 Δανία, EA1990, Σουηδία, Grudskola 1982, Ολλανδία, WSNS 1990, Αυστραλία, Ministerial Papers, 1982-1984 κ.ο.κ.].
- όσο και από τις πολυάριθμες Διακηρύξεις των Διεθνών Οργανισμών που αφορούν στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ανάπηρων ατόμων [π.χ. Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Ανάπηρων Ανθρώπων (1386/19590), Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ανθρώπων (3447/1975), Διακήρυξη του SUNBERG για τα Ανάπηρα Άτομα (1981), Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση για Όλους (1994) κ.ο.κ.].

Το πρόβλημα όμως είναι ότι πολλές από αυτές τις διακηρύξεις ή τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» κινδυνεύουν να μείνουν στο επίπεδο της ρητορικής διότι

α) για τους ανάπηρους μαθητές ή τους μαθητές με «ειδικές ανάγκες» η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση μεταφράζεται σε διανομή ισχνών πόρων για να καλυφθούν οι ανάγκες και οι ελλείψεις, καθώς η εκπαιδευτική ανισότητα εξακολουθεί να δικαιολογείται με βάση τη βιολογική ανισότητα και όχι με βάση τις δομικές προκαταλήψεις που αφορούν την αναπηρία και τις ειδικές ανάγκες και

β) οι παράγοντες και τα στοιχεία που επηρεάζουν τον χώρο της Ειδικής Αγωγής είναι τόσο πολυάριθμα, όπου καμία από τις προσεγγίσεις που έχουν προταθεί μέχρι στιγμής δεν μπορεί από μόνη της να εξαντλήσει την ανάλυση των προβλημάτων.

Τύποι παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή

Μία ανασκόπηση των κυριότερων πρακτικών στο χώρο της Ειδικής Αγωγής δείχνει ότι οι κυριότεροι τρόποι παρέμβασης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ομάδες:

- **Παρεμβάσεις Ιατρικού Τύπου:** οι οποίες αποβλέπουν σε μία βιολογική λειτουργία όσο το δυνατόν πλησιέστερη προς τη «φυσιολογική»,
- **Παρεμβάσεις Μορφωτικού Τύπου:** οι οποίες επιχειρούν να πραγματοποιήσουν (συνήθως με κάποια χρονική διαφορά) τη σειρά των εκμαθήσεων που αντιστοιχούν σε μια «φυσιολογική» κοινωνικοποίηση, και
- **Παρεμβάσεις στο Περιβάλλον:** οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στο επίπεδο των συνθηκών ζωής και επιδιώκουν τη δημιουργία ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» (Chancerel 1987: 279).

Παραδοσιακά, στον Ελλαδικό χώρο, φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις ιατρικού τύπου κατέχουν κυρίαρχη θέση στην εκπαίδευση καθώς ο προβληματισμός επικεντρώνεται κυρίως στο άτομο μέσα από τις πρακτικές της διάγνωσης, της θεραπείας και της ομαλοποίησης. Μερικά από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ιατρικού μοντέλου παρέμβασης, έτσι όπως εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, είναι τα ακόλουθα:

- Ταυτίζει την αναπηρία με την ανεπάρκεια, θεωρώντας ότι η αναπηρία αποτελεί άμεση συνέπεια της βλάβης.
- Προσεγγίζει την αναπηρία κυρίως ως ατομικό - βιολογικό ή ψυχολογικό – πρόβλημα, δίνοντας ελάχιστη προσοχή στην κοινωνική και εκπαιδευτική κατασκευή της.
- Στηρίζεται στην ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας και τις πρακτικές αποκατάστασης.
- Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσαρμογή/ομαλοποίηση του ατόμου σε προκαθορισμένες άκαμπτες εκπαιδευτικές δομές.
- Παρέχει ιδιαίτερη ισχύ στο μοντέλο των ειδικών, ιδιαίτερα σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν άμεσα τη ζωή και την ταυτότητα των ανάπηρων ατόμων.

Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης διαιωνίζει και ενισχύει την άποψη ότι η εκπαιδευτική ανισότητα των ανάπηρων μαθητών ή των μαθητών με «ειδικές ανάγκες» αποτελεί φυσικό επακόλουθο μιας βιολογικής ανισότητας. Στα πλαίσια του ιατρικού μοντέλου παρέμβασης παραγνωρίζονται οι συνέπειες άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα, οι δομικές προκαταλήψεις που αφορούν την αναπηρία και τις ειδικές ανάγκες στο χώρο της εκπαίδευσης, της υγείας, της κοινωνικής πρόνοιας και της επαγγελματικής αποκατάστασης (Barnes 1991).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι παραλείψεις αυτές του ιατρικού μοντέλου έχουν αρχίσει να εντοπίζονται και γι' αυτό ασκείται έντονη κριτική στις πρακτικές που σχετίζονται με το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και των «ειδικών αναγκών». Για παράδειγμα, όπως διευκρινίζει ο Degener (1995:45):

> «Η αντιμετώπιση της αναπηρίας ως μία κατάσταση παρόμοια με αρρώστια ή ως μια κατάσταση αποκλειστικά σωματικής (δυς) λειτουργίας, υπονοεί ότι η αναπηρία είναι πρόβλημα ατομικό κι έτσι οι λύσεις που αναζητούνται ανήκουν

στη σφαίρα του ατομικού και περιλαμβάνουν θεραπευτική, τεχνική και προσωπική στήριξη. Για το λόγο αυτό δε χρειάζεται να αλλάξει ούτε η κοινωνία ούτε το περιβάλλον. Όμως η συνειδητοποίηση ότι οι ατομικές ικανότητες και τα προβλήματα των ανάπηρων ανθρώπων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά, αλλά και τα αρχιτεκτονικά και δομικά εμπόδια του περιβάλλοντος, καθώς και από την προθυμία της κοινωνίας να περιλαμβάνει ή να αποκλείει τις ανάγκες των εν λόγω ατόμων από κάθε σχεδιασμό, αποτέλεσε τον καταλύτη για την μετατροπή του αναπηρικού κινήματος σε κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα»

Η κριτική που ασκείται στο ιατρικό μοντέλο παρέμβασης, όπως αυτό εφαρμόζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι αιτιολογήσεις της αναπηρίας και του αποκλεισμού, που επικεντρώνονται αποκλειστικά και μόνο σε ατομικιστικούς-ιατρικούς ή κλινικούς παράγοντες, δεν είναι κατάλληλες για τη δημιουργία και την προώθηση νέων, πιο αποτελεσματικών, ενταξιακών μορφών εκπαίδευσης. Έχει διαπιστωθεί πλέον, ότι η ταύτιση της βλάβης με την αναπηρία και η κλινική προσέγγιση της διαφοράς εμποδίζουν τη διερεύνηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων που οδηγούν στη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση στη σχολική περιθωριοποίηση (McDonnell υπό δημοσίευση, Booth κ.αλ. 2000, Ainscow 1999, Cooper 1993)

Για το λόγο αυτό το Κίνημα των Αναπήρων Κατά του Διαχωρισμού (1976:14) σε αντίθεση με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας διαχώρισε τη βλάβη από την αναπηρία προσδιορίζοντας τη ***βλάβη*** ως τη μερική ή ολική έλλειψη κάπου μέλους, οργάνου ή μηχανισμού του σώματος και την ***αναπηρία*** ως το μειονέκτημα του περιορισμού της δραστηριότητας των ανάπηρων ατόμων, ο οποίος οφείλεται στη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, που υπολογίζει ελάχιστα ή/και καθόλου τους εν λόγω ανθρώπους κι έτσι τους αποκλείει από τη συμμετοχή στις καθημερινές κοινωνικές, εκπαιδευτικές και άλλες δραστηριότητες.

Κάτι αντίστοιχο, συμβαίνει και με τον όρο «ειδικές ανάγκες» ο οποίος λειτούργησε και εξακολουθεί να λειτουργεί καθαρά ρητορικά, ή σε άλλες περιπτώσεις γραφειοκρατικά, καθώς ο όρος αυτός ούτε ορίζει συγκεκριμένα κάτι αλλά ούτε και ξεπερνά τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, όπως είχε αρχικά προταθεί από την Αναφορά της Mary Warnock (1979).[296] Σήμερα, ο όρος «ειδικές ανάγκες» καλύπτει μια μεγάλη κλίμακα αναγκών και ικανοτήτων και μια πολυπλοκότητα θεμάτων τα οποία δύσκολα τοποθετούνται όλα μαζί κάτω από έναν τίτλο. Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως έχοντα ειδικές ανάγκες μπορεί να έχουν μαθησιακές ή αισθητηριακές ή διανοητικές δυσκολίες ή κάποια κινητική ή συναισθηματική και συμπεριφορική δυσκολία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να εκδηλώσουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με δύο ή

296. Η ίδια η Warnock που εισήγαγε τον όρο «ειδικές ανάγκες» στην Αναφορά του 1977, σε πρόσφατη ανακοίνωσή της στον εκπαιδευτικό τύπο της Βρετανίας δήλωσε ότι η χρήση του όρου «ειδικές ανάγκες» στη διαδικασία δήλωσης (statement-procedures) των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με το σχολείο κατέληξε σε «ολέθριο λάθος» Times Educational Supplement, 3/12/1999

περισσότερες από αυτές τις περιγραφές. Επομένως, υπάρχουν εγγενείς κίνδυνοι στη διατύπωση γενικευμένων δηλώσεων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με «ειδικές ανάγκες» όταν θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσες πολλές μεταβλητές (Tilstone and Rose υπό έκδοση, Manset and Semmel 1997, Madden and Slavin, 1983, Lowenbraun and Affleck, 1978).

Επιπλέον, ο ασαφής και πολυχρησιμοποιημένος όρος «ειδικές ανάγκες» ταυτίζεται με τον όρο «αναπηρία» και αναφέρεται ακόμα και σε παιδιά τα οποία δεν έχουν κατ' ανάγκη ψυχικές διαταραχές ή/και οργανικές βλάβες, αντιμετωπίζουν όμως πρόβλημα με το εκπαιδευτικό σύστημα. Μία τέτοια ταύτιση είναι προφανώς μια καθαρά πολιτική πράξη, βάσει της οποίας το πρόβλημα που έχει το παιδί με το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ως προσωπικό ζήτημα κι έτσι, έμμεσα, το εκπαιδευτικό σύστημα απαλλάσσεται των όποιων ευθυνών του. Κάτω από αυτό το πρίσμα τίθεται το ερώτημα πότε, πώς και γιατί κάποιες ανάγκες ορίζονται ως ειδικές, καθώς αρκετές φορές τις ανάγκες που το σχολείο δημιουργεί ή τις ανάγκες που αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις χαρακτηρίζει ως ειδικές ανάγκες. Αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να αγνοήσουμε τους ατομικούς, ψυχολογικούς και βιολογικούς παράγοντες **που** επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης, όμως θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεχτικοί καθώς, όπως δηλώνουν οι Barton και Oliver (1992:52) «δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική αποτυχία του μαθητή καλύπτουμε την αδυναμία του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών». Για το λόγο αυτό, η ένταξη δε θεωρείται ατομική υπόθεση του κάθε μαθητή και δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan και Shaw 2000)

Διαδικασία της ένταξης: Από τη θεωρία στην πράξη

Η ένταξη αποδεικνύεται στην πράξη ένα ιδιαίτερα περίπλοκο εγχείρημα γιατί η εφαρμογή της προσκρούει στις ενδημικές εντάσεις, αντιφάσεις και συγκρούσεις που ενυπάρχουν στη γενική εκπαίδευση. Το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να εναρμονίσει τις εξατομικευμένες διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης από τη μία πλευρά, και την προβολή της εκπαίδευσης ως ένα κοινωνικό αγαθό που είναι κοινό σε όλους όσους επιζητούν τη μάθηση από την άλλη. Αυτή η αντίφαση εγκυμονεί μια σειρά διλημμάτων με τα οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι στην προσπάθεια εφαρμογής ουσιαστικών εκπαιδευτικών πρακτικών ένταξης. Μερικά από τα διλήμματα αυτά είναι:

1. Πώς να δημιουργήσουμε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα που να συναντά τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή;
2. Πώς να εφοδιάσουμε όλους όσοι θέλουν να μάθουν ισάξια, με τα ίδια εφόδια, ενώ προσπαθούμε να ανταποκριθούμε στα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
3. Πώς να αναπτύξουμε την ατομική τους αυτονομία σε ένα σύστημα αρχών που διαιωνίζει τη διαδικασία πολιτισμικής προσαρμογής σε μια γνώση κοινωνικά καθορισμένη και αναγκαία για άλλες κοινωνικές εντάξεις;
4. Πως θα ενισχύσουμε τις διαδικασίες ένταξης της διαφορετικότητας όταν το σχολείο στηρίζεται κυρίως στις διαδικασίες της συμμόρφωσης, της ομοιογένειας και της επιλογής;

Πολλές φορές τα σχολεία περιγράφονται σαν να είναι καταδικασμένα να υπηρετούν αντιφατικούς σκοπούς (Lawton, 1997). Οι αντιφάσεις, οι εντάσεις και τα διλήμματα γίνονται ακόμα πιο έντονα καθώς οι διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που επιδιώκουν τη μάθηση γίνονται πιο εμφανείς και αρχίζουν να απαιτούν λύσεις σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως διευκρινίζουν ο Clark και οι συνεργάτες του (1999:39), οι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να προωθήσουν πιο ουσιαστικές πρακτικές ένταξης μπορούν να προσδιορίσουν μια σειρά από σημεία που προκαλούν ένταση, όπως για παράδειγμα:

> «α) Θα ήθελαν [οι εκπαιδευτικοί] να δουλεύουν σε μια ομάδα με άτομα διαφόρων ικανοτήτων, αλλά οι πιέσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα και η ανάγκη για επιδόσεις τους ωθούν σε μια ομαδοποίηση ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων. β) Θα ήθελαν να δεχτούν όλα τα παιδιά στο σχολείο αλλά μερικοί μαθητές θεωρούνται πολύ προβληματικοί ώστε να δουλέψει κανείς μαζί τους αποτελεσματικά στα πλαίσια πολυπληθών τάξεων. γ) Επικροτούν την τακτική στήριξης μέσα στην ίδια την τάξη ως βασικό σημείο της ενταξιακής τους πολιτικής αλλά οι πρακτικές δυσκολίες τους οδηγούν σε «υποχώρηση». δ) Ακόμα και όταν υπάρχει μία γενική συναίνεση μεταξύ τους περί κοινής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές, εξακολουθεί να υπάρχει αβεβαιότητα για τους καλύτερους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να επιτευχθεί».

Μπροστά σε αυτές τις δυσκολίες οι Paul και Ward (1996) πιστεύουν ότι υπάρχει ο κίνδυνος οι συζητήσεις για την ένταξη (σε άλλες περιπτώσεις για την «εκπαίδευση-για-όλους/inclusive education») να παραμείνουν στο φιλοσοφικό επίπεδο ενώ η προώθηση της ένταξης κινδυνεύει να μην αιτιολογηθεί ποτέ μέσα από μια επιστημονική ανάλυση και τεκμηρίωση της εφαρμογής της. Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι για να κατανοήσουμε τις διαδικασίες που εμπεριέχονται στην ένταξη πρέπει να αναπτύξουμε ένα πιο διευρυμένο θεωρητικό υπόβαθρο και μια σαφέστερη ερευνητική βάση πάνω στην οποία θα προβούμε σε κρίσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα ή την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθοδολογιών. Στον ισχυρισμό τους για μια ευρύτερη παιδαγωγική ανάλυση και την επίδρασή της στη διαδικασία της ένταξης, οι Paul και Ward μαζί με άλλους ερευνητές (Tilstone υπό έκδοση,) υποστηρίζουν ότι κατά κάποιο τρόπο, απέχουμε από το να εντοπίσουμε τι λειτουργεί *καλύτερα* σε κάθε σχολική τάξη.

Η εμπειρία από τον τρόπο με τον οποίο έχει εφαρμοστεί η ένταξη μέχρι στιγμής δείχνει τα αδιέξοδα στα οποία οδηγούνται οι προσπάθειες εφαρμογής νέων και ταυτόχρονα πολύπλοκων ιδεών σε άκαμπτες σχολικές δομές (Ainscow 1999, Harber and Davies 1997). Η ένταξη, έτσι όπως εφαρμόστηκε και εξακολουθεί να εφαρμόζεται σε αρκετές χώρες, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» τοποθετούνται στα γενικά σχολεία για να χρησιμοποιούν και αυτά τις εγκαταστάσεις, τους πόρους και το αναλυτικό πρόγραμμα που ήδη προσφέρονται. Η τοποθέτηση των ανάπηρων μαθητών ή των μαθητών με «ειδικές ανάγκες» στα γενικά σχολεία και η προσαρμογή τους στις ήδη υπάρχουσες δομές συχνά απαιτεί μια προς μια συνεδρίες με έναν δάσκαλο-υποστηρικτή στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, που τείνει να τα διαχωρίζει και να τα απομονώνει από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η πρακτική αυτή

μπορεί να δημιουργεί εξαρτήσεις, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναπηρία ή στην αδυναμία του μαθητή να λειτουργήσει κατάλληλα μαζί με τους συνομηλίκους του. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία συμμόρφωσης φτάνει ως τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση σε σχολικές δομές αναδίπλωσης, όπως είναι οι ειδικές τάξεις, παράλληλες τάξεις ανάπτυξης ή και τα ειδικά ιδρύματα-ειδικά σχολεία.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι θα πρέπει να αρχίσουμε να βλέπουμε την ένταξη ως μία διαδικασία επίλυσης διλημμάτων που εκτείνονται πολύ πέρα από τα όρια της παραδοσιακής Ειδικής Αγωγής και ενδημούν στη γενική εκπαίδευση στο σύνολό της. ***Τα διλήμματα που προέρχονται από τη διαφορετικότητα δεν προκύπτουν απλά και μόνο σε σχέση με τους μαθητές που παρουσιάζουν αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες.*** Σχετίζονται μάλλον πολύ περισσότερο με θεμελιώδη ζητήματα γενικότερων αξιών, στόχων και πρακτικών του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, η απάντηση στο βασικό ερώτημα, «ποιο αναλυτικό πρόγραμμα είναι καταλληλότερο για τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» η για την προώθηση της ένταξης των εν λόγω παιδιών στο γενικό σχολείο», θα είναι ανάλογη των πεποιθήσεων του ερωτώμενου αναφορικά με τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης. Οι αξίες και οι στόχοι της εκπαίδευσης αποτελούν μερικούς από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν το είδος της παιδαγωγικής πρακτικής σε θέματα διδακτικής και αξιολόγησης, αποδεικνύοντας στην πράξη πόσο η παροχή ίσων ευκαιριών είναι τυπική ή ουσιαστική (Σιδέρη 2000: 45). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Δανίας όπου γίνονται μια σειρά από προσπάθειες να απεγκλωβιστούν από την έμφαση που παραδοσιακά δινόταν σε θέματα πόρων και να εστιάσουν την προσοχή τους στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες και οι δυνατότητες μιας ευρύτερης γκάμας μαθητών, περιλαμβανομένων κι εκείνων που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νομοθετική Πράξη: Act on the Folkeskole, 1990). Επομένως, η γκετοποίηση της ένταξης ως ένα θέμα που απασχολεί αποκλειστικά την Ειδική Αγωγή είναι μια λανθασμένη προσέγγιση που απομακρύνει από το στόχο της συνολικής αντιμετώπισης του προβλήματος.

Αντίθετα, οποιαδήποτε συζήτηση/ανάλυση για την προώθηση της ένταξης μπορεί να έχει νόημα μόνον όταν

α) ο σχεδιασμός για την ένταξη συνδέεται άμεσα με τα ευρύτερα εκπαιδευτικά διλήμματα και αντιφάσεις του γενικού σχολείου,

β) συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση ή την εξάλειψη των ειδικών συνθηκών, πρακτικών και σχέσεων που κατηγοριοποιούν και περιθωριοποιούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και

γ) σχετίζεται με συγκεκριμένες στρατηγικές για αλλαγή υπό το πρίσμα αυτών των συνθηκών, πρακτικών και σχέσεων που είναι απαραίτητες για την προώθηση μιας πιο ενταξιακής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι διαδικασίες αυτές θέτουν ερωτήματα που σχετίζονται τόσο με τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές του γενικού σχολείου όσο και με τις υποκείμενες/άδηλες ιδεολογίες και υποθέσεις που επηρεάζουν τις πρακτικές αυτές. Συγκεκριμένα, αρκετές από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αποτελούν τροχοπέδη για την προώθηση της ένταξης στο γενικό σχολείο επηρεάζονται από δύο γενικότερες αλλά κυρίαρχες ιδεο-

λογικές αντιλήψεις: την αντίληψη "περί συναίνεσης" (consensualism) και τις ουσιοκρατικές προσεγγίσεις της μάθησης (essentialism).

Η αντίληψη "περί συναίνεσης" (consensualism) αναπαριστά την κοινωνία ως ένα ομοιογενές σύνολο και υποθέτει ότι υπάρχει μια γενική αποδοχή/συναίνεση για το τι συνιστά το κοινό ή συλλογικό συμφέρον στην εκπαίδευση. Η αντίληψη περί συναίνεσης λειτουργεί προφανώς σε διαφορετικά επίπεδα (ή με διαφορετικές μορφές) τα οποία όμως σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η Σιδέρη (2000:43):

> «Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχει ιστορικά και πολιτισμικά συγκεκριμένες κανονιστικές έννοιες του κυρίαρχου πολιτισμού, της επικρατούσας ή κεντρικής ιδεολογίας και των αξιών της συγκεκριμένης κοινωνίας με στόχο τον έλεγχο μιας γνώσης, η οποία συντηρεί και αναπαράγει τους θεσμούς. Ο έλεγχος αυτός επιτυγχάνεται τόσο μέσα από την επίσημη διδακτέα ύλη όσο και από την έμμεση διδασκαλία. Έτσι, στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων επιλέγονται και ενσωματώνονται θέματα με συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές, ενώ άλλα παραμελούνται ή αποκλείονται, διατηρώντας την κοινωνική συναίνεση».

Σύμφωνα με αυτή την πρακτική συγκρουσιακοί παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η αναπηρία, οι ειδικές ανάγκες ή άλλες κοινωνικές-πολιτισμικές διαφορές δεν θεωρούνται σημαντικές δυνάμεις που μπορούν να διαμορφώσουν τον προσανατολισμό του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, αυτοί οι παράγοντες προσδιορίζονται κυρίως ως ατομικά χαρακτηριστικά κι όχι ως διαρθρωτικοί μηχανισμοί που καλλιεργούν την παραγωγή και αναπαραγωγή άνισων σχέσεων στην εκπαίδευση (McDonnell, υπό δημοσίευση).

Επιπλέον, η αντίληψη περί συναίνεσης θεωρείται ότι απεικονίζει μια ουδέτερη και αμερόληπτη θέση στη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και κατά συνέπεια οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις που συνδέονται με αυτή θεωρούνται ως αυταπόδεικτες αλήθειες και παραμένουν άδηλες. Για παράδειγμα, η υπόθεση ότι «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι καλύτερο να εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις», παρουσιάζεται σε πάρα πολλές περιπτώσεις, από διαφορετικούς φορείς που ασχολούνται με την ειδική αγωγή, ως αυταπόδεικτη αλήθεια ή ως «κοινή λογική» (δεν είναι τυχαία η ραγδαία αύξηση των ειδικών τάξεων). Η παραπάνω υπόθεση, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται ως αυταπόδεικτη αλήθεια, χωρίς να έχει τεκμηριωθεί μέσω ερευνητικών μελετών, μπορεί να έχει μια σειρά από αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση και περαιτέρω εξέλιξη των μαθητών με «ειδικές ανάγκες». Στον Ελλαδικό χώρο, υπάρχουν ελάχιστες ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν ερωτήματα όπως:

Μήπως η δημιουργία ειδικών τάξεων σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο (δυς) λειτουργίας των γενικών τάξεων; Πώς λειτουργούν οι ειδικές τάξεις σήμερα; Ποιοι μαθητές μεταφέρονται στις ειδικές τάξεις; Για ποιους είναι καλύτερη η μεταφορά των παιδιών από τις γενικές στις ειδικές τάξεις; Με ποια κριτήρια γίνεται η μεταφορά των παιδιών στις ειδικές τάξεις; Ποιοι είναι οι στόχοι των ειδικών τάξεων; Τι προγράμματα χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων που θέτονται στις ειδικές τάξεις; Με ποιους τρόπους οι ειδικές τάξεις συμβάλλουν στην προώθηση της ένταξης; Ποιες άλ-

λες εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορεί να αναπτυχθούν στα πλαίσια του γενικού σχολείου για την αποφυγή της μεταφοράς των παιδιών σε ειδικές τάξεις, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με 'ειδικές ανάγκες' εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις χωρίς, πολλές φορές, καμία υποστήριξη; (Vlachou 1999, Λαμπροπούλου 1992)

Ακόμα όμως κι αν υποθέσουμε ότι οι ειδικές τάξεις είναι πιο αποτελεσματικές για την εκπαίδευση των μαθητών με «ειδικές ανάγκες» υπάρχουν μια σειρά από ερωτήματα που δεν έχουν ακόμα απαντηθεί όπως: Ποιες εκτιμήσεις υπάρχουν για την αποτελεσματικότητα του έργου και των ειδικών προγραμμάτων παροχής υπηρεσιών στα σχολεία με ειδικές τάξεις; (Φλουρής 2000:25) Σε ποιον τομέα είναι πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» στις ειδικές τάξεις: στη γνωστική, στην κοινωνική ή στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού;

Τα παραπάνω ερωτήματα είναι κάθε άλλο παρα θεωρητικά καθώς προσδιορίζουν τόσο το επίπεδο όσο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η μετονομασία των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης κάνει επιτακτική την ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω ερωτημάτων για την αποφυγή περαιτέρω συγχύσεων αλλά και για τη δημιουργία πλαισίων στήριξης και προώθησης της ένταξης.

Η αντίληψη περί συναίνεσης επεκτείνεται και στη μεταφορά των παιδιών από τα γενικά στα ειδικά σχολεία θεωρώντας, ως κοινή λογική, ότι η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών στα ειδικά σχολεία αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών τους . Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών σε ειδικά σχολεία, όπως αναφέρει ο Barton (υπό δημοσίευση), μερικές από τις πεποιθήσεις που σχετίζονται άμεσα με την αντίληψη περί συναίνεσης και αποτελούν πραγματική τροχοπέδη για την προώθηση της ένταξης είναι ότι:

1. Η διαφορική διάγνωση είναι **αντικειμενική** και χρήσιμη.
2. Τα ειδικά σχολεία είναι σημαντικά για την παροχή του **είδους** της εκπαίδευσης που χρειάζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
3. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται **προστασία** από τη σκληρή πραγματικότητα του κόσμου, περιλαμβανομένης και αυτής των κανονικών σχολείων.
4. Η ειδική εκπαίδευση είναι ένα λογικό και **συντονισμένο σύστημα** υπηρεσιών που ωφελεί τους μαθητές στους οποίους έχει γίνει η διάγνωση.
5. Τα ειδικά σχολεία είναι στελεχωμένα με δασκάλους που έχουν τα **αναγκαία προσόντα** της υπομονής, της αφοσίωσης και της αγάπης.
6. Τα ειδικά σχολεία είναι απαραίτητα για λόγους **αποτελεσματικής διαχείρισης**. Έτσι αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα ο εξοπλισμός, οι υπηρεσίες στήριξης και οι ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί.

Πολλές από τις παραπάνω πεποιθήσεις στηρίζονται στην ουσιοκρατική προσέγγιση (essentialism) της διαδικασίας μάθησης. Η ουσιοκρατική προσέγγιση προσδιορίζει τα άτομα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία θεωρείται ότι εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Με βάση αυτή την προσέγγιση τα πιο πολύτιμα χαρακτηριστικά είναι αυτά που θεωρούνται σημαντικά στον πολιτισμό μας. Υποτίθεται ότι τέτοιου είδους χαρακτηριστικά μπορούν να διαμορφωθούν και πρέπει να διδάσκο-

νται κατά τον ίδιο τρόπο σε όλους μέσα από συγκεκριμένες και χρονικά καθορισμένες μεθόδους. Δεδομένου ότι τα γενικά σχολεία τείνουν προς αυτήν την υπόθεση, η ουσιοκρατική προσέγγιση έχει δημιουργήσει ένα αριθμό διλημμάτων και δυσκολιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στις πολλαπλές διαφορές που εμφανίζουν οι διαφορετικοί μαθητές της τάξης μέσα από τη γλώσσα και τις πρακτικές της ομοιότητας. Η ομοιότητα πολλές φορές ταυτίζεται, με τη φυσιολογικότητα γι' αυτό ακόμα και στην περίπτωση προώθησης της ένταξης κυριαρχεί το «συγκριτικό μοντέλο», στο οποίο γίνονται συγκρίσεις μεταξύ μαθητών που έχουν χαρακτηρισθεί ως έχοντες ειδικές ανάγκες και των μαθητών που θεωρούνται ως οι «κανονικοί» συνομήλικοί τους. Σε αυτό το πλαίσιο γίνονται κρίσεις σχετικά με την καταλληλότητα της θέσης του μαθητή στη γενική εκπαίδευση είτε με βάση τα αόριστα κριτήρια της «φυσιολογικότητας» είτε με βάση τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ως τα πιο αναγκαία στο σχολικό πλαίσιο για την απόδειξη της «φυσιολογικότητας» του ατόμου.[297]

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης το κεντρικό χαρακτηριστικό είναι η **ικανότητα** που υποτίθεται ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν σε διάφορες αναλογίες και η οποία θεωρείται ότι είναι μετρήσιμη και παραμένει με το πέρασμα του χρόνου σχετικά σταθερή και καθορισμένη. Όπως αναφέρει ο McDonnell (υπο δημοσίευση),

> «σε αρκετές περιπτώσεις η ταμπέλα 'ειδικές ανάγκες' μπαίνει στη βάση μιας πολύ στενής θεώρησης και ενός πολύ περιοριστικού ορισμού της 'ικανότητας'. Ως αποτέλεσμα, όλα τα άλλα ταλέντα (αλλά και οι ικανότητες που είναι σημαντικές στην καθημερινή ζωή) μένουν έξω από τον τρόπο που η ικανότητα ορίζεται στο σχολικό πλαίσιο, δεν αξιολογούνται θετικά και περιθωριοποιούνται. Κατά δεύτερο λόγο, οι μαθητές που θεωρούνται πως δεν έχουν τις απαιτουμενες ικανότητες στον απαιτούμενο βαθμό, στην κατάλληλη ηλικία αναμένεται να παρουσιάσουν περιορισμένες προοπτικές εκπαίδευσης και καριέρας. Τρίτον, η ουσιοκρατική προσέγγιση προσφέρει μια αρκετά βολική επινόηση σε όσους χαράσσουν τις πολιτικές πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης και σε όσους επιχειρούν να τις εφαρμόσουν για να ορθολογικοποιούν την αποτυχία και τις χαμηλές επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού. Η αποτυχία μπορεί έτσι πολύ εύκολα να αποδοθεί σε ατομικές ανεπάρκειες και αδυναμίες του μαθητή»

Μερικές από τις κυρίαρχες πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο χώρο των ειδικών αναγκών και σχετίζονται άμεσα με την ουσιοκρατική προσέγγιση της μάθησης είναι οι ακόλουθες:

1. η ταυτοποίηση (η διαπίστωση του τι είναι «λάθος» με το μαθητή),
2. η κλινική αξιολόγηση (η μέτρηση του βαθμού ή της έκτασης στον οποίο ο μαθητής έχει ένα πρόβλημα),
3. η κατηγοριοποίηση (η ομαδοποίηση του μαθητή με άλλους που «έχουν το ίδιο πρόβλημα» ή αυτό το πρόβλημα στον «ίδιο βαθμό», ταξινομώντας τους μαθητές

297. Βέβαια, δεν θα ήταν υπερβολή εάν λέγαμε ότι στην εκπαίδευση οι μαθητές δομούνται ως «φυσιολογικοί», όχι μέσα από κάποιο τεστ ή κάποια κλίμακα η οποία καθορίζει ότι αυτή είναι η περίπτωση, αλλά ακριβώς επειδή δεν έχουν ενταχθεί σε τέτοιες κλινικές πρακτικές προσέγγισης.

ανάλογα με το βαθμό στον οποίο «έχουν ένα πρόβλημα» και διαχωρίζοντας τους μαθητές με «διαφορετικά προβλήματα» τον έναν από τον άλλον), και

4. η αποκατάσταση (οι στόχοι της αποκατάστασης μπορούν να υπερισχύσουν σε τέτοιο βαθμό ώστε να υπονομεύσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου).

Ακόμα και σε προσπάθειες προώθησης της ένταξης παρατηρείται το φαινόμενο της υιοθέτησης πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην ξέχωρη ειδική εκπαίδευση οι οποίες και οδηγούν κυρίως σε αδιέξοδα και περαιτέρω συγχύσεις. Ταυτοχρόνως, η κλινική κατανόηση της αποτυχίας και της διαφοράς συγκαλύπτει τις πρακτικές αποκλεισμού που εφαρμόζονται στα γενικά σχολεία ενώ τοποθετεί την ευθύνη για αλλαγή μόνο στους μαθητές με «ειδικές ανάγκες» περιορίζοντας έτσι τις προσπάθειες για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος [298] με στόχο την προσαρμογή του σε έναν πιο ποικίλο μαθητικό πληθυσμό. Άλλωστε όπως αναφέρει ο Jackson οι ατομικές διαφορές που υπάρχουν σε μία σχέση (π.χ. τη σχολική σχέση) πρέπει να θεωρηθούν παράγωγα μιας ενεργητικής διαδικασίας αυτής της σχέσης και όχι η πρώτη αιτία των φαινομένων που αφορούν τις σχέσεις. Ο αποκλεισμός είναι συγκεκριμένη διαδικασία της οποίας οι μεταβλητές δεν εξαρτώνται μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή αλλά κυρίως από τη δομή που επιτρέπει την περιθωριοποίηση καθώς επίσης και από τα πλαίσια αναφοράς του ανάπηρου ατόμου ή του μαθητή που χαρακτηρίζεται ότι έχει ειδικές ανάγκες. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τη διαδικασία της ένταξης, καθώς, όπως τονίζει ο Chancerel (1987:301), αντί για γενναιόδωρο σκοπό, μπορεί να αποβεί πράξη βίας για το μαθητή ο οποίος πρέπει κάθε στιγμή να υποτάσσεται σε κανόνες (νόρμες) και σε κυρίαρχες αξίες. Η ένταξη δεν μπορεί να είναι μια αφηρημένη αρχή αλλά πρέπει να αναλύεται, να μελετάται και να αξιολογείται ξεκινώντας πρωταρχικά με κριτήρια ποιότητας ζωής, νοήματος και χρησιμότητας για τον ίδιο το μαθητή κι έπειτα να ακολουθούν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας της διαδικασίας μάθησης.

Επομένως, η κατάργηση των θεσμικών διακρίσεων κατά των ατόμων με «ειδικές ανάγκες» δεν είναι μια περιθωριακή δραστηριότητα και δεν αφορά μόνο το χώρο της Ειδικής Αγωγής καθώς σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας αλλά και αποτελεσματικότητας ή μη του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις ανάγκες όλων των μαθητών που καλείται να εκπαιδεύσει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ενταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

298. Το «αναλυτικό πρόγραμμα» αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης γνώσεων, δραστηριοτήτων, εμπειριών μάθησης, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών που προγραμματίζονται για τους μαθητές, αλλά και στις μορφές οργάνωσης της σχολικής ζωής, οι οποίες θα συμβάλλουν στην όσο το δυνατόν πληρέστερη υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών (Φλουρής υπό δημοσίευση: 14).

Λαμπροπούλου, Β. (1992). Τα προβλήματα των κωφών στην Ελλάδα, στο Καΐλα, Μ. Πολεμικός, Ν. και Φιλίππου, Γ. (επιμ.) Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Chancerel, J.L. (1987). Αναπηρίες, σχολικές φοβίες, διαφορές: θεωρητικά πλαίσια αναφοράς, ορισμοί και σχέσεις με το σχολικό χώρο στο Τσιάντης, Γ. και Μανωλόπουλος, Σ (επιμ) Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα.

Watkins, A. (2000). Inclusion: ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη. (επιμ.) Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ενταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (υπό έκδοση). Αναζητώντας την «εκπαιδευτική οικολογία» των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης, στο Καραπέτσας, Α. Βλάχος Φ. και Βλάχου, Α. (επιμ) Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Ορίζοντές του στον 21° Αιώνα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Schools, Falmer Press, London.

Ainscow, M. (ed.) (1991). Effective Schools for All, David Fulton, London. Barton, L. (in press). Disability and Social Justice.

Barton, L. and Oliver, M. (1992). Special needs: a personal trouble or public issue? In Arnot, M and Barton, L. (eds.) Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms, Triangle Books, Oxford.

Barnes, C. (1991). Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-discrimination Legislation, Hurst & Company and University of Calgary Press, London.

Booth, T., Ainscow, M, Black-Hawkins, K., Vaughan, M. and Shaw, L. (2000). Index for Inclusion: Developing Learningand Participation in Schools, CSIE, Bristol.

Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (eds), Towards Inclusive Schools? David Fulton, London. Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Robson, S. (1999). Inclusive education and schools as organizations, International journal of Inclusive Education, 3(1), pp:37- 51.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Skidmore, D. (1997). New Directions in Special Needs: Innovations in Mainstream Schools, Cassell, London.

Cooper, P. (1993). Effective Schools for Disaffected Students, Routledge, London.

Harber, C. and Davies, L. (eds.) (1997). School Management and Difficulties in Developing Countries: The Post Bureaucratic School, Cassell, London.

Lawton, D. (1997). Values and education: a curriculum for the 21st century. 'Values and the Curriculum' Conference, University of London Institute of Education, 10-11 April.

Lipsky, D. K. and Gartner, A. (1997). Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms, Paul H. Brookes Publishing Co., Maryland.

Tilstone, C. & Rose, R. (in press). Policy to Practice: Inclusion through Education in the U.K.

Manset, G. & Semmel, M. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs, The Journal of Special Education, 2, pp.155-180 McDonnell, P. (in press) Deep Structures in Special Education.

Madden, N. A. & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes, Review of Educational research, 53(4), pp. 519-569.

Paul, P.V. & Ward, M.E. (1996). Inclusion paradigms in conflict, Theory into Practice, 35(1), pp. 4-11.

Lowenbraun, S. & Affleck, J. (1978). Least Restrictive Environment, University of Washington, Seattle.

Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education, Unesco, Paris.

UPIAS **(1976).** Fundamental Principles of Disability, London, Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Vlachou, A. (1999). Equality and full participation for all? School practices and special education/integration in Greece, in Armstrong, F. and Barton, L. (eds) Disability, Human Rights and Education: Cross-Cultural Perspectives, Open University Press, Buckingham.

Vlachou, A. (1997). Struggles for Inclusive Education: An Ethnographic Study, Open University Press, Buckingham.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. and Williams, B. (2000). Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs, Allyn and Bacon, New York.

Zepeda, S. and Langendach, M. (1999). Special Programs in Regular Schools: Historical Foundation, Standards and Contemporary Issues, Allyn and Bacon, New York.

Ο ρόλος της κατευθυνόμενης και μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας στην απόκτηση και χρήση γνώσης εξειδικευμένης κατά περιοχή από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Κ. Μαναβόπουλος, Λέκτορας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.
Α. Καρακίτσιος, Επίκ. Καθηγητής, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Περίληψη

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της διδασκαλίας θεωρείται η συμπερίληψη των καθημερινών ιδεών των παιδιών κατά τη διδασκαλία και η ενσωμάτωσή τους με την σχολική γνώση σε ένα νέο-δημιουργημένο σύστημα, με στόχο την απόκτηση και εφαρμογή της νέο-αποκτημένης γνώσης σε νέες συνθήκες.

Ο στόχος της έρευνας- παρέμβασης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της κατευθυνόμενης και μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας κειμένων παιδικής Λογοτεχνίας στην αλλαγή των ιδεών των παιδιών για τα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα και οι δυνατότητες εφαρμογής της νέο-αποκτημένης γνώσης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα-παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης σε 3 φάσεις:

Στην πρώτη φάση ελέγχθηκε το επίπεδο των γνώσεων των παιδιών για τα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης.

Στη δεύτερη φάση (παρέμβαση-διδασκαλία) με βάση τα αποτελέσματα της συνέντευξης κατάσκευάστηκαν τρεις λογοτεχνικές ιστορίες με πρωταγωνιστές άτομα με αισθητηριακά προβλήματα και σχεδιάστηκε το πρόγραμμα της διδασκαλίας σε δύο ομάδες παιδιών (ομάδα Α και ομάδα Β).

Στα παιδιά της ομάδας Α η διδασκαλία περιελάμβανε παραστάσεις κουκλοθέατρου των δύο ιστοριών, συζήτηση και βιωματικές δραστηριότητες που προέκυπταν από τη διδασκαλία.

Στα παιδιά της ομάδας Β η διδασκαλία περιελάμβανε την αφήγηση των τριών ιστοριών και συζήτηση με βάση την τεχνική των προκατασκευασμένων ερωτήσεων.

Κατά την διδασκαλία της 3ης ιστορίας, στα παιδιά και των δύο ομάδων γινόταν διακοπή της αφήγησης και τα ίδια τα παιδιά πρότειναν λύσεις για το πρόβλημα που προέκυπτε κατά την αφήγηση.

Στην τρίτη φάση, μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης, έγιναν συνεντεύξεις των παιδιών με το ίδιο ερωτηματολόγιο, για να διαπιστωθούν οι αλλαγές των γνώσεων των παιδιών υπό την επίδραση των δύο μεθόδων διδασκαλίας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας-παρέμβασης έδειξε ότι και οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν στην κατανόηση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας και στην αναπαραγωγή του περιεχομένου. Η μη κατευθυνόμενη διδασκαλία, κατά την οποία ο ρόλος του παιδιού είναι ενεργητικότερος, είναι καταλληλότερη για την μεταβίβαση της αποκτημένης γνώσης σε παρόμοια πλαίσια, όπως αυτό προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών κατά την επίλυση προβλημάτων. Ο μετασχηματισμός όμως της αποκτημένης γνώσης σε πράξη είναι ιδιαίτερα δύσκολος και για τις δύο ομάδες παιδιών.

Η προαποκτημένη γνώση των παιδιών και η διδασκαλία

Η προαποκτημένη γνώση των παιδιών μαζί με τη νοητική ικανότητα θεωρούνται από τις σημαντικότερες ορίζουσες της σχολικής επίδοσης (Helmke & Weinert, 1997). Ως προαποκτημένη ή προϋπάρχουσα ορίζεται «η γνώση που ήδη διαθέτει το άτομο πριν ασχοληθεί με ένα μαθησιακό έργο, το οποίο προϋποθέτει αυτή τη γνώση ή σχετίζεται μ' αυτήν». (Kirst, 1999). Πολλές έρευνες για τη μάθηση και τη συγκράτηση απλού και σύνθετου υλικού, για την απόκτηση εννοιών και την αναλογική μεταβίβαση έχουν δείξει ότι η μάθηση κατευθύνεται από τη γνώση (Waldmann, 1996).

Για την παιδαγωγική πράξη είναι σημαντικά τα ευρήματα που δείχνουν ότι η προαποκτημένη κατά περιοχή γνώση επιδρά θετικά στην αναπαραγωγή και κατανόηση κειμένων (Schneider, Koerkel & Weinert, 1989). Λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της προαποκτημένης γνώσης για τη σχολική μάθηση, ένας σημαντικός στόχος της διδασκαλίας είναι η υποβοήθηση των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν μια γνωστική βάση στην οποία η εξωσχολική και σχολική γνώση συνδέονται μεταξύ τους στο πλαίσιο ενός εννοιολογικού δικτύου. Κατά τη διδασκαλία είναι σημαντικό να ενεργοποιείται η προαποκτημένη γνώση και να συσχετίζεται πολλαπλώς με το υλικό μάθησης, ώστε να συνδεθούν και να διευκολυνθεί η μεταβίβαση της μάθησης σε νέες καταστάσεις (Mayer, 1989), όμως συχνά η ενεργοποίηση της γνώσης των παιδιών από μόνη της, δεν εγγυάται την αποτελεσματική μάθηση και συχνά παρεμποδίζει τη μαθησιακή επίδοση, κυρίως όταν οι διαισθητικές ιδέες είναι αντίθετες με την παρεχόμενη σχολική γνώση.

Σήμερα, όσον αφορά τη συμπερίληψη ή όχι των διαισθητικών ιδεών στη διδασκαλία προτείνονται διάφορες στρατηγικές. Η στρατηγική του αποκλεισμού των διαισθητικών ιδεών από τη διδασκαλία (Chi & Slotta, 1993), η στρατηγική της εννοιολογικής αλλαγής μέσω της παραγωγής γνωστικών συγκρούσεων (Carey, 1986) και η στρατηγική της ενσωμάτωσης της γνώσης (Driver, 1989, Duit, 1995, Vosniadou, 1994).

Παρότι οι τεχνικές της αντιπαράθεσης και της γνωστικής σύγκρουσης έχουν απόδειχθεί ανώτερες από τις παραδοσιακές τεχνικές (Guzzetti et al, 1993) είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η καθημερινή γνώση και οι διαισθητικές ιδέες των παιδιών δεν «απονεκρώνονται» από μόνες τους, ούτε μπορούν να μετασχηματιστούν σε επιστημονική γνώση μέσω της αντιπαράθεσης με την αντίθετη άποψη ή μέσω της παρουσίασης «της ανωτερότητας» της σχολικής γνώσης. Έχοντας ως διδακτικό στόχο την ενσωμάτωση της γνώσης, ο εκπαιδευτικός δεν αποσκοπεί να δείξει στα παιδιά ότι οι διαισθητικές τους ιδέες είναι λανθασμένες ή αντιφατικές, όσο να τους δώσει την ευκαιρία να κατάνοήσουν ότι ορισμένα διαισθητικά τους σχήματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως συγκεκριμένη βάση, ως «άγκυρες» για το εννοιολογικό τους σύστημα. Η παραγωγή σχέσεων ανάμεσα στην καθημερινή και τη σχολική γνώση καθιστά δυνατή τη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα σε τομείς γνώσης και επίπεδα αναπαράστασης που αρχικά είναι απομονωμένα μεταξύ τους. Μέσω της διαδικασίας αυτής προκύπτει ένα νέο σύστημα, το οποίο εξαιτίας της εσωτερικής διατύπωσης και συνοχής του, επιτρέπει μία, περισσότερο ή λιγότερο εύκαμπτη πρόσβαση στα μεμονωμένα στοιχεία της γνώσης.

Αν όμως θεωρηθεί ότι η επιτυχής διδασκαλία κρίνεται από την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί αυτά που έμαθε σε πρακτικά ή νέου τύπου προβλήματα, τότε η επίδραση της διδασκαλίας φαίνεται να είναι πολύ μικρή (Kirst, 1999). Συχνά οι μα-

θητές δεν χρησιμοποιούν τη γνώση που αποκτούν και στο γνωστικό τους σύστημα συνυπάρχουν απλώς οι καθημερινές και σχολικές γνώσεις κυρίως στο χώρο των φυσικών και μαθηματικών εννοιών. Ανάμεσα στη γνώση και στη συμπεριφορά πολλές φορές υπάρχει μεγάλη απόκλιση. Σε τέτοιες περιπτώσεις αναφέρεται κανείς σε αδρανή γνώση (Pransford, Goldman & Vye, 1991).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ιδιαίτερη συζήτηση για το πρόβλημα της αδρανούς γνώσης και της ελλιπούς μεταβίβασης (Bransford, Goldman & Yue, 1991, Mandl, Gruber & Renkl, 1994). Οι ερμηνείες που δίνονται για το φαινόμενο της αδρανούς γνώσης μπορούν να χωριστούν σε 3 κατηγορίες (Renkl, 1996): Ερμηνείες που αναφέρονται σε μεταδιαδικαστικό επίπεδο (meta- process explanations) σε έλλειμμα δομής (structure deficit) και σε ερμηνείες που θεωρούν ότι η γνώση είναι συνδεδεμένη με το πλαίσιο απόκτησής της (situatedness explanations)

Βασική θέση των μεταδιαδικαστικών ερμηνειών είναι ότι υπάρχει η απαραίτητη γνώση αλλά δεν χρησιμοποιείται εξαιτίας της ανεπάρκειας σε επίπεδο μεταδιαδικασιών- μεταγνωστικό έλλειμμα, κίνητρα θέλησης, εκτίμηση κόστους- οφέλους, πεποιθήσεις των ατόμων για τη γνώση και τη μάθηση. Οι ερμηνείες που αναφέρονται σε έλλειμμα σε επίπεδο δομής, δεχονται ότι η ίδια η γνώση δεν είναι σε μια μορφή που θα επέτρεπε την εφαρμογή της. Συχνά η ελλιπής εφαρμογή αποκτημένης γνώσης αποδίδεται είτε στην ανεπαρκή εννοιολογική γνώση είτε στη μη μετατροπή της δηλωτικής σε πραξιακή δηλ., διαδικαστική γνώση. Η μη χρήση της γνώσης συσχετίζεται με την ύπαρξη δυο ανεξάρτητων γνωστικών συστημάτων για την έκδηλη (δηλωτική) και τη λανθάνουσα πραξιακή (διαδικαστική γνώση).

Τέλος οι ερμηνείες που συνδέουν τη γνώση με το πλαίσιο απόκτησής της, αμφισβητούν την έννοια της μεταβίβασης. Θεωρούν ότι η γνώση δύσκολα αποπλαισιώνεται από τη συνθήκη απόκτησής της και η έλλειψη μεταβίβασης δεν θεωρείται ανεπάρκεια αλλά είναι ο κανόνας. Σύμφωνα με ορισμένους θεωρητικούς της άποψης αυτής (Green et al, 1993) η γνώση δεν υπάρχει στο ίδιο το άτομο ανεξάρτητα από τις καταστάσεις αλλά υπάρχει υπό την έννοια μιας σχέσης ανάμεσα στο άτομο και την κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει ορισμένες πραξιακές δυνατότητες και περιορισμούς.

Τα τελευταία χρόνια προτείνονται διάφορα διδακτικά μοντέλα που έχουν ως στόχο την παρεμπόδιση δημιουργίας αδρανούς γνώσης και την παροχή γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Collins, Brown & Newman, 1989, Spiro et al, 1991). Κοινό στοιχείο αυτών των απόψεων είναι ότι στοχεύουν στη μάθηση την προσανατολισμένη στο πρόβλημα σε κατάστάσεις που προσιδιάζουν στην πραγματικότητα.

Αποδεχόμενοι την άποψη ότι η συμπερίληψη της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών κατά τη διδασκαλία μπορεί να παρεμποδίσει τη δημιουργία αδρανούς γνώσης και να υπάρξει συνθήκες ενσωμάτωσης της καθημερινής και σχολικής γνώσης όπως και δυνατότητες μεταβίβασης της νεοαποκτημένης γνώσης σε νέα πλαίσια, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο να διερευνηθούν οι επιδράσεις της κατευθυνόμενης και της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας στην απόκτηση και χρήση γνώσης για την περιοχή που αφορά τα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα. Γνωρίζοντας ότι η γνώση των μικρών παιδιών για τα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα είναι φτωχή και ότι τα παιδιά ακόμη και αν αποκτήσουν γνώση για τα

άτομα με ειδικές ανάγκες, δύσκολα την χρησιμοποιούν σε νέες συνθήκες (Μαναβόπουλος & Γεωργιάδου, 1999, Καρακίτσιος & Μαναβόπουλος, 1999*), αναμέναμε ότι ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας κειμένων παιδικής λογοτεχνίας με βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας θα συνέβαλε όχι μόνο στην απόκτηση αλλά και στη μεταβίβαση της γνώσης από τα παιδιά.

Η κατανόηση του κειμένου και η πρόσληψη του λογοτεχνικού ήρωα

Η ανάγνωση και η ακρόαση λογοτεχνικών κειμένων είναι μια λειτουργία κατά τη διάρκεια της οποίας το πληροφοριακό υλικό του κειμένου συναρθρώνεται με τις εμπειρίες και γνώσεις ήδη αποκτημένες αλλά και με τις γνωστικές διαδικασίες ή επιλογές του αναγνώστη. Είναι γνωστό ότι η ποιότητα του αναγνώστη ή του ακροατή επηρεάζει την πρόσληψη του κειμένου και ότι λιγότερο έμπειροι αναγνώστες επιμένουν απλά στο επίπεδο των προσώπων, ενώ οι περισσότερο έμπειροι αναγνώστες επεκτείνονται και στο επίπεδο του χώρου και του χρόνου (Schneider Ralf, 1999).

Η πρόσληψη του λογοτεχνικού ήρωα στη λογοτεχνική Αφήγηση μπορεί να αποδοθεί με όρους που και αρχές και μοντέλα που εφαρμόζονται εδώ και μερικά χρόνια στην κατανόηση του κειμένου. Κατανόηση και πρόσληψη του λογοτεχνικού ήρωα σημαίνει ότι ο αναγνώστης ή ο ακροατής μπορεί να κατασκευάσει και να αναπαραστήσει το νοητικό σχήμα του ήρωα, να του απονείμει τα κίνητρά του και τις διαθέσεις τους, να εξηγήσει και να ερμηνεύσει τις πράξεις του, να μαντέψει τις προσδοκίες του και να αντιδράσει συναισθηματικά απέναντί του. Αυτή η διαδικασία γίνεται μέσω μιας άλληλόδρασης ανάμεσα σε αυτό που το λογοτεχνικό κείμενο αφηγείται και αυτό που ο αναγνώστης γνωρίζει και είναι μια λειτουργία δυναμική γιατί οι πληροφορίες στο λογοτεχνικό κείμενο έχουν μια ροή διαδοχική και ο αναγνώστης κάνει συνεχώς αφαιρετικές και συνθετικές ενέργειες, κατασκευάζει υποθέσεις που επιβεβαιώνεται ή όχι (Collins, Brown et Larkin 1980, Rickheit & Strohner 1985).

Η Γνωστική Ψυχολογία προσφέρει ένα πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται οι γενικές συνιστώσες του τρόπου χρήσης της πληροφορίας και της κατανόησης του κειμένου: τα όρια της χωρητικότητας της ενεργού μνήμης, ο σχηματισμός των υποθέσεων και συμπερασμάτων, η ενεργοποίηση των νοητικών σχημάτων, η επεξεργασία της κατηγοριοποίησης. Το ενδιαφέρον στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να εστιαστεί με τη βοήθεια της θεωρίας της Γνωστικής Ψυχολογίας στην επίδραση της ανάγνωσης ή ακρόασης και να οριστούν η πρόσληψη των λογοτεχνικών ηρώων κατά πρώτο λόγο και τα σημασιολογικά στοιχεία των οποίων ο ήρωας είναι φορέας. Η έννοια του νοητικού σχήματος εφαρμόστηκε στην περιγραφή της κατανόησης του κειμένου. Φαίνεται ότι η κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου του φανταστικού- πλασματικού κόσμου ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι πολύ πιο κοντά στη *βαθιά* κατανόηση του κειμένου παρά στην κατασκευή απλών σημασιολογικών σχέσεων.

Συνολικά τα νοητικά σχήματα των λογοτεχνικών ηρώων ενσωματώνουν πληροφορίες αφηρημένες και συγκεκριμένες διαφορετικής ποιότητας (γνωστικές, συναισθηματικές, αισθητικές) που προέρχονται είτε από ενεργοποίηση γνώσεων ήδη αποκτημένων (κοινωνικών) είτε από την ανάγνωση του κειμένου. Είναι γι' αυτό το λόγο σύνθετα και πολύπλοκα. Είναι εύκαμπτα γιατί διαφορετικές ατομικές οπτικές επικε-

ντρώνονται σε ένα ρόλο και είναι δυναμικά γιατί εξελίσσονται και περνούν από φάσεις τροποποιήσεων, επαναλήψεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή της ακρόασης. Η ανάλυση ενός λογοτεχνικού ήρωα σημαίνει ότι υπολογίζονται οι κειμενικές ενδείξεις, η διαθεσιμότητα των αποκτημένων γνώσεων, η συναισθηματική στάση του αναγνώστη έναντι και όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί τους. Οι παραπάνω διαπιστώσεις δείχνουν ότι η γνωστική προσέγγιση του λογοτεχνικού ήρωα μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε αναγνώστη ή ακροατή του λογοτεχνικού κειμένου αρκεί να σχεδιαστεί κατάλληλα με τη βοήθεια της μεθόδου των ερωτήσεων (ερωτήσεις προκαταρκτικές, κατανόησης, αιτιολόγησης και ερωτήσεις επέκτασης) Βεβαίως το τοπίο δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως και μένουν πολλά σημεία υπό προβληματισμό αλλά η διαδικασία κατανόησης της πρόσληψης του λογοτεχνικού ήρωα με τη βοήθεια της γνωστικής θεωρίας όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου είναι μια ανοιχτή προοπτική και χρήσιμη για την παιδαγωγική πράξη.

Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν δύο νηπιαγωγεία της Θεσ/νίκης (ομάδα Α: 12 παιδιά, ομάδα Β: 11 παιδιά) στα οποία έγινε διδασκαλία τριών κειμένων παιδικής λογοτεχνίας.

Προκαταρκτική μελέτη (pilot study)

Στο πλαίσιο της προκαταρκτικής μελέτης κατασκευάστηκαν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις γνώσεις των παιδιών για τα τυφλά άτομα και πέντε ιστορίες με πρωταγωνιστή τυφλό άτομο. Στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά, λογοτεχνικά αφηγήματα με θέματα Ειδικής Αγωγής που απευθύνονται σε μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστα (Recher, 1989) και στην Ελλάδα ανύπαρκτα. Στα κείμενα που γράφτηκαν από την ομάδα πειραματικής Λογοτεχνίας επικρατούν οι ειλικρινείς απεικονίσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα αρνητικά και τα θετικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες δίνονται στις ιστορίες με αληθοφάνεια και αντικειμενικότητα. Οι ιστορίες κατασκευάστηκαν με βάση τη θεωρία των Stein & Glenn (1979) για τη δομή των ιστοριών.

Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου, ενώ έγινε διδασκαλία των ιστοριών σε σχολεία που δεν συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα. Με βάση τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής μελέτης έγινε η επιλογή των ερωτήσεων που θα περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο, η τελική επιλογή 3 ιστοριών, συγκεκριμενοποιήθηκε η δομή και το περιεχόμενό τους καθώς και οι ομάδες ερωτήσεων που θα χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία όπως και το πλάνο που θα ακολουθούσε η διδασκαλία.

Κυρίως Έρευνα

Η κυρίως έρευνα διεξήχθη σε 3 φάσεις.

Α΄ φάση (Pretest): Στην πρώτη φάση με βάση το ερωτηματολόγιο έγιναν συνεντεύξεις με τα παιδιά και των 2 ομάδων, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, διαπιστώθηκε το επίπεδο των γνώσεων των παιδιών και σχεδιάστηκε η πορεία της διδασκαλίας.

Β΄ φάση: Στην ομάδα Α η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων έγινε μέσω της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας. Η διδασκαλία διήρκεσε ένα μήνα και περιελάμβανε παραστάσεις κουκλοθέατρου των δύο ιστοριών και ακολούθως συζήτηση στο πλαίσιο της οποίας προέκυπταν δραστηριότητες, οι οποίες διεξάγονταν με τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Στην τρίτη ιστορία ο αφηγητής – κούκλα διέκοπτε την αφήγηση σε 4 σημεία τη στιγμή που αντιμετώπιζε πρόβλημα και τα παιδιά πρότειναν λύσεις για την επίλυση του προβλήματος.

Στην ομάδα Β η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων έγινε μέσω της κατευθυνόμενης διδασκαλίας, διήρκεσε 3 εβδομάδες και περιελάμβανε την αφήγηση της κάθε ιστορίας και συζήτηση με τα παιδιά με βάση προκαταρκτικές ερωτήσεις, ερωτήσεις κατανόησης και ερωτήσεις επέκτασης στις 2 πρώτες ιστορίες (ο μικρός Μάριος, ο Τιγράκος). Οι Προκαταρκτικές αφορούν στις γνώσεις των παιδιών για το τυφλό άτομο και στοχεύουν στην ανάκληση των γνώσεων αλλά και στην προετοιμασία των παιδιών για να αποδεχτούν ευκολότερα το νόημα της ιστορίας. Οι ερωτήσεις κατανόησης (περιεχομένου και αιτιολόγησης) αφορούν αποκλειστικά το περιεχόμενο της ιστορίας (χρόνος, χώρος τόπος, εμφάνιση προβλήματος, δράση, προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος, αποτελέσματα δράσης και ψυχολογικές αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας). Στην ομάδα αυτή εντάσσονται και ερωτήσεις χρονικής και αιτιακής σχέσης, που αναφέρονται σε γειτονικές ενότητες και αφορούν την τοπική συνοχή, δηλαδή αναφέρονται ακριβώς σε ήδη ενυπάρχουσες σχέσεις στο κείμενο. Οι ερωτήσεις επέκτασης αφορούν τη βαθιά κατανόηση και προϋποθέτουν τη χρήση συμπερασματικών διαδικασιών κατά την επίλυση προβλημάτων ή την εύρεση αιτιακών σχέσεων, που δεν αναφέρονται στο κείμενο ή όταν αναφέρονται, αφορούν απομακρυσμένες ενότητες του κειμένου. Στην 3η ιστορία (ο Γκογκολίνο) ο ερευνητής διέκοπτε την αφήγηση σε 4 σημεία. Ήταν σημεία που ο πρωταγωνιστής αντιμετώπιζε πρόβλημα και τα παιδιά έκαναν προτάσεις για επίλυση των προβλημάτων αυτών.

Γ΄ φάση (Post test): Μετά το τέλος της διδασκαλίας και την παρέλευση διαστήματος δέκα ημερών, έγιναν συνεντεύξεις των παιδιών με το ίδιο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην α΄ φάση για να διαπιστωθούν οι αλλαγές που προέκυψαν στις ιδέες των παιδιών για τα τυφλά άτομα υπό την επίδραση των 2 μορφών διδασκαλίας.

Αξιολόγηση

Οι απαντήσεις των παιδιών από τις συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και αξιολογήθηκαν από 2 κριτές. Η διδασκαλία της ομάδας Α βιντεοσκοπήθηκε, ενώ της ομάδας Β μαγνητοφωνήθηκε η συζήτηση και αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών με βάση τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Αποτελέσματα της έρευνας - Σχολιασμός

Α΄ ΦΑΣΗ: Προκαταρκτική Μέτρηση

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών έδειξε ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν *ελάχιστες γνώσεις για τα τυφλά άτομα* και *τις δυνατότητές* τους, όπως και μια φτωχή εικόνα *για τις δραστηριότητες των τυφλών ατόμων στους τομείς της καθημερινής του ζωής στο σπίτι, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.*

Τα παιδιά και των δύο ομάδων δεν διαφοροποιούνται ως προς την εικόνα που έχουν για το τυφλό άτομο (πίνακας 1). Τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν καμία εμπειρία με τυφλά άτομα και αγνοούν τον τρόπο με τον οποίο τα τυφλά άτομα αναγνωρίζουν ανθρώπους και αντικείμενα. Εντοπίζουν τις διαφορές βλεπόντων και ατόμων με αισθητηριακά προβλήματα κυρίως στο πρόβλημα της όρασης και στην ανάγκη βοηθείας από τους άλλους. Πολλά παιδιά δε γνωρίζουν σε τι διαφέρουν τα τυφλά άτομα από τους βλέποντες και η πλειοψηφία των παιδιών δεν γνωρίζει πώς ένας βλέπων μπορεί να αναγνωρίσει ένα τυφλό άτομο.

Στον τομέα στη σχολικής φοίτησης (πίνακας 2), η πλειοψηφία των παιδιών πιστεύει ότι το τυφλό παιδί φοιτεί σε σχολείο διαφορετικό από το δικό τους. Η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών για τη δυνατότητα του τυφλού παιδιού να συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες είναι η εικόνα ενός παιδιού που πάντα χρειάζεται τη βοήθεια του δάσκάλου ή των συμμαθητών του με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την αδυναμία του για μάθηση.

Όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες ενός τυφλού ατόμου (πίνακας 3), τα παιδιά πιστεύουν ότι το τυφλό παιδί εξαιτίας του προβλήματός του, χρειάζεται πάντα τη βοήθεια των άλλων. Σχεδόν όλα τα παιδιά θεωρούν ότι το τυφλό άτομο δεν αυτοεξυπηρετείται στις καθημερινές του δραστηριότητες και τα μισά παιδιά δεν γνωρίζουν, αν μπορεί να μάθει να αυτοεξυπηρετείται.

Στον τομέα της κοινωνικής ζωής οι απόψεις των παιδιών και των δύο ομάδων δεν διαφοροποιούνται (πίνακας 4). Τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν ότι τα τυφλά παιδιά έχουν φίλους παιδιά με παρόμοια προβλήματα. Δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις λέγοντας ότι θα τον είχαν φίλο και θα το έπαιζαν. Παρόλα αυτά θεωρούν ότι τα τυφλά άτομα νοιώθουν άσχημα, είναι στεναχωρημένα. Ως προς το θέμα της κοινωνικής ζωής των τυφλών ατόμων σχεδόν όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι ένα τυφλό άτομο δεν μπορεί να μετακινηθεί μόνο του σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους.

Μέσω της διερεύνησης της καθημερινής γνώσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα, εντοπίστηκαν οι τομείς που τα παιδιά είχαν ανεπαρκή γνώση και δεν έδιναν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Diamond, 1996). Οι περιοχές αυτές ήταν η αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης, η αδυναμία αναγνώρισης αντικειμένων, η δυσκολία μετακίνησης, οι δυσκολίες μάθησης και οι δυσκολίες συνεργασίας με άλλους. Οι περιοχές αυτές συμπεριελήφθησαν στη διδασκαλία με στοχο την ενσωμάτωση της καθημερινής και σχολικής γνώσης των παιδιών (Kirst, 1999).

Β΄ ΦΑΣΗ: Διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με πρωταγωνιστή άτομο με ειδικές ανάγκες.

Διδασκαλία 1ης ιστορίας «Ο μικρός Μάριος»

Ομάδα Α: Μη κατευθυνόμενη διδασκαλία

Διδασκαλία με χρήση κουκλοθέατρου, συζήτηση και συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ευαισθητοποίησης.

ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ: Τα παιδιά της ομάδας Α παρακολούθησαν κουκλοθέατρο με δραματοποιημένη την ιστορία «του μικρού Μάριου». Στο έργο συμμετείχε ο αφηγητής, ο τυφλός Μάριος, η δασκάλα και 2 συμμαθητές του και περιελάμβανε πέντε σκηνές. Στην 1η σκηνή γινόταν η υποδοχή του Μάριου στο σχολείο από τη δασκάλα και 2 συμμαθητές του, την Αννα και τον ζαβολιάρη τον Σάκη. Σε επόμενη σκηνή ο Μάριος παίζει μεταλλόφωνο και στην τρίτη σκηνή γίνεται αναγνώριση αντικειμένων από τα παιδιά με πρωταγωνιστή το Μάριο που μόνο αυτός καταφέρνει και αναγνωρίζει τα φρούτα που είναι σε μια σακούλα. Στην 4η σκηνή γίνεται αναφορά στα συμβάντα του σχολείου, στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν παίζανε το Μάριο, εκτός από την Άννα με την οποία ο Μάριος ανέπτυξε φιλία. Στην 5η σκηνή κατάγράφεται πώς ο τυφλός ήρωας έσωσε τον Τουίτυ, το αγαπημένο πουλί της τάξης, που ήθελε να το φάει μια γάτα και η αναγνώριση της πράξης του από τη δασκάλα και τους άλλους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ: Ακολούθησε συζήτηση στην παρέα με συμμετοχή του γλωσσομπερδεμένου (ντυμένος ως κλόουν) που ζήτησε από τα παιδιά να τον βοηθήσουν να θυμηθεί την ιστορία, γιατί μπέρδευε τη γλώσσα του. Τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση απαντώντας σε ερωτήσεις των παιδαγωγών και το επίκεντρο της συζήτησης ήταν τα 2 επεισόδια του κουκλοθέατρου (παίξιμο μεταλλόφωνου, σώσιμο πουλιού). Η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από το θέμα της όρασης των τυφλών ατόμων, αν έχουν μάτια, αν τα έχουν κλειστά και αν βλέπουν. Ακολούθως η συζήτηση στράφηκε στις σχέσεις των παιδιών με το Μάριο και στον τρόπο που ένα τυφλό άτομο γνωρίζει τον κόσμο, χρησιμοποιώντας τις άλλες αισθήσεις του. Η συζήτηση αυτή έγινε η αφορμή να προκύψουν δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν όλα τα παιδιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: Οι δραστηριότητες που ακολούθησαν αφορούσαν την αναγνώριση αντικειμένων από τα παιδιά με χρήση των αισθήσεων της ακοής, της όσφρησης, τις γνώσης και της ακοής. Τα παιδιά φορώντας μάσκες αναγνώρισαν φρούτα (πορτοκάλι, μήλο, μπανάνα) είτε μέσω της αφής ή της γεύσης δοκιμάζοντας να φάνε ένα κομμάτι φρούτου. Ακολούθησαν οι δραστηριότητες της όσφρησης με αναγνώριση μυρωδιών (όπως το χαμομήλι, πιπέρι, ρίγανη) και της ακοής με αναγνώριση του ήχου που κάνει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα κουτί (λεφτά, χαρτί, βαμβάκι). Στη συζήτηση που ακολούθησε για τα τυφλά άτομα και τη δυνατότητά τους να αυτοεξυπηρετούνται, τα παιδιά συνέχισαν να υποστηρίζουν απόψεις ότι ένα τυφλό άτομο δεν μπορεί μόνο του να βρει αντικείμενα, να μετακινηθεί στο χώρο, γιατί δεν βλέπει.

Αποτελέσματα της έρευνας - Σχολιασμός

Α΄ ΦΑΣΗ: Προκαταρκτική Μέτρηση

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών έδειξε ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν *ελάχιστες γνώσεις για τα τυφλά άτομα* και *τις δυνατότητές* τους, όπως και μια φτωχή εικόνα *για τις δραστηριότητες των τυφλών ατόμων στους τομείς της καθημερινής του ζωής στο σπίτι, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.*

Τα παιδιά και των δύο ομάδων δεν διαφοροποιούνται ως προς την εικόνα που έχουν για το τυφλό άτομο (πίνακας 1). Τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν καμία εμπειρία με τυφλά άτομα και αγνοούν τον τρόπο με τον οποίο τα τυφλά άτομα αναγνωρίζουν ανθρώπους και αντικείμενα. Εντοπίζουν τις διαφορές βλεπόντων και ατόμων με αισθητηριακά προβλήματα κυρίως στο πρόβλημα της όρασης και στην ανάγκη βοηθείας από τους άλλους. Πολλά παιδιά δε γνωρίζουν σε τι διαφέρουν τα τυφλά άτομα από τους βλέποντες και η πλειοψηφία των παιδιών δεν γνωρίζει πώς ένας βλέπων μπορεί να αναγνωρίσει ένα τυφλό άτομο.

Στον τομέα στη σχολικής φοίτησης (πίνακας 2), η πλειοψηφία των παιδιών πιστεύει ότι το τυφλό παιδί φοιτεί σε σχολείο διαφορετικό από το δικό τους. Η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών για τη δυνατότητα του τυφλού παιδιού να συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες είναι η εικόνα ενός παιδιού που πάντα χρειάζεται τη βοήθεια του δασκάλου ή των συμμαθητών του με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την αδυναμία του για μάθηση.

Όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες ενός τυφλού ατόμου (πίνακας 3), τα παιδιά πιστεύουν ότι το τυφλό παιδί εξαιτίας του προβλήματός του, χρειάζεται πάντα τη βοήθεια των άλλων. Σχεδόν όλα τα παιδιά θεωρούν ότι το τυφλό άτομο δεν αυτοεξυπηρετείται στις καθημερινές του δραστηριότητες και τα μισά παιδιά δεν γνωρίζουν, αν μπορεί να μάθει να αυτοεξυπηρετείται.

Στον τομέα της κοινωνικής ζωής οι απόψεις των παιδιών και των δύο ομάδων δεν διαφοροποιούνται (πίνακας 4). Τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν ότι τα τυφλά παιδιά έχουν φίλους παιδιά με παρόμοια προβλήματα. Δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις λέγοντας ότι θα τον είχαν φίλο και θα το έπαιζαν. Παρόλα αυτά θεωρούν ότι τα τυφλά άτομα νοιώθουν άσχημα, είναι στεναχωρημένα. Ως προς το θέμα της κοινωνικής ζωής των τυφλών ατόμων σχεδόν όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι ένα τυφλό άτομο δεν μπορεί να μετακινηθεί μόνο του σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους.

Μέσω της διερεύνησης της καθημερινής γνώσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα, εντοπίστηκαν οι τομείς που τα παιδιά είχαν ανεπαρκή γνώση και δεν έδιναν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Diamond, 1996). Οι περιοχές αυτές ήταν η αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης, η αδυναμία αναγνώρισης αντικειμένων, η δυσκολία μετακίνησης, οι δυσκολίες μάθησης και οι δυσκολίες συνεργασίας με άλλους. Οι περιοχές αυτές συμπεριελήφθησαν στη διδασκαλία με στοχο την ενσωμάτωση της καθημερινής και σχολικής γνώσης των παιδιών (Kirst, 1999).

Β΄ ΦΑΣΗ: Διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με πρωταγωνιστή άτομο με ειδικές ανάγκες.

Διδασκαλία 1ης ιστορίας «Ο μικρός Μάριος»

Ομάδα Α: Μη κατευθυνόμενη διδασκαλία

Διδασκαλία με χρήση κουκλοθέατρου, συζήτηση και συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ευαισθητοποίησης.

ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ: Τα παιδιά της ομάδας Α παρακολούθησαν κουκλοθέατρο με δραματοποιημένη την ιστορία «του μικρού Μάριου». Στο έργο συμμετείχε ο αφηγητής, ο τυφλός Μάριος, η δασκάλα και 2 συμμαθητές του και περιελάμβανε πέντε σκηνές. Στην 1η σκηνή γινόταν η υποδοχή του Μάριου στο σχολείο από τη δασκάλα και 2 συμμαθητές του, την Αννα και τον ζαβολιάρη τον Σάκη. Σε επόμενη σκηνή ο Μάριος παίζει μεταλλόφωνο και στην τρίτη σκηνή γίνεται αναγνώριση αντικειμένων από τα παιδιά με πρωταγωνιστή το Μάριο που μόνο αυτός καταφέρνει και αναγνωρίζει τα φρούτα που είναι σε μια σακούλα. Στην 4η σκηνή γίνεται αναφορά στα συμβάντα του σχολείου, στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν παίζανε το Μάριο, εκτός από την Άννα με την οποία ο Μάριος ανέπτυξε φιλία. Στην 5η σκηνή κατάγράφεται πώς ο τυφλός ήρωας έσωσε τον Τουίτυ, το αγαπημένο πουλί της τάξης, που ήθελε να το φάει μια γάτα και η αναγνώριση της πράξης του από τη δασκάλα και τους άλλους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ: Ακολούθησε συζήτηση στην παρέα με συμμετοχή του γλωσσομπερδεμένου (ντυμένος ως κλόουν) που ζήτησε από τα παιδιά να τον βοηθήσουν να θυμηθεί την ιστορία, γιατί μπέρδευε τη γλώσσα του. Τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση απαντώντας σε ερωτήσεις των παιδαγωγών και το επίκεντρο της συζήτησης ήταν τα 2 επεισόδια του κουκλοθέατρου (παίξιμο μεταλλόφωνου, σώσιμο πουλιού). Η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από το θέμα της όρασης των τυφλών ατόμων, αν έχουν μάτια, αν τα έχουν κλειστά και αν βλέπουν. Ακολούθως η συζήτηση στράφηκε στις σχέσεις των παιδιών με το Μάριο και στον τρόπο που ένα τυφλό άτομο γνωρίζει τον κόσμο, χρησιμοποιώντας τις άλλες αισθήσεις του. Η συζήτηση αυτή έγινε η αφορμή να προκύψουν δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν όλα τα παιδιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: Οι δραστηριότητες που ακολούθησαν αφορούσαν την αναγνώριση αντικειμένων από τα παιδιά με χρήση των αισθήσεων της ακοής, της όσφρησης, της γνώσης και της ακοής. Τα παιδιά φορώντας μάσκες αναγνώρισαν φρούτα (πορτοκάλι, μήλο, μπανάνα) είτε μέσω της αφής ή της γεύσης δοκιμάζοντας να φάνε ένα κομμάτι φρούτου. Ακολούθησαν οι δραστηριότητες της όσφρησης με αναγνώριση μυρωδιών (όπως το χαμομήλι, πιπέρι, ρίγανη) και της ακοής με αναγνώριση του ήχου που κάνει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα κουτί (λεφτά, χαρτί, βαμβάκι). Στη συζήτηση που ακολούθησε για τα τυφλά άτομα και τη δυνατότητά τους να αυτοεξυπηρετούνται, τα παιδιά συνέχισαν να υποστηρίζουν απόψεις ότι ένα τυφλό άτομο δεν μπορεί μόνο του να βρει αντικείμενα, να μετακινηθεί στο χώρο, γιατί δεν βλέπει.

Διδασκαλία 1ης Ιστορίας" ο μικρός Μάριος"
Ομάδα Κατευθυνόμενη διδασκαλία
Η διδασκαλία περιελάμβανε την προετοιμασία των παιδιών (προκαταρκτικό στάδιο) την αφήγηση των ιστοριών και τη συζήτηση με τα παιδιά με βάση ερωτήσεις τριών τύπων: Προκαταρκτικές, περιεχομένου (κατανόησης και αιτιολόγησης) και επέκτασης.

Η διδασκαλία διεξήχθη σε τρεις διαδοχικές φάσεις:

Α΄ φάση: Προετοιμασία
Με τη βοήθεια του εποπτικού υλικού και των προκαταρκτικών ερωτήσεων τα νήπια δεχονται γενικές πληροφορίες για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας (τρόπος ζωής, καθημερινή ζωή, εξωτερικά φυσιογνωμικά γνωρίσματα). Οι προκαταρκτικές ερωτήσεις προσφέρουν πληροφορίες αλλά και προετοιμάζουν τα νήπια για καλύτερη πρόσληψη του νοήματος και του ήρωα της ιστορίας.

Β΄ φάση: Αφήγηση της ιστορίας
Γ΄ φάση: Συζήτηση
Τα νήπια συμμετείχαν στη συζήτηση που ακολούθησε με βάση τις ερωτήσεις των δύο τύπων: περιεχομένου (κατανόησης –αιτιολόγησης) και επέκτασης.

Οι ερωτήσεις κατανόησης και αιτιολόγησης είναι επικεντρωμένες στον τρόπο ζωής του Μάριου στο σπίτι, στις πρακτικές και τεχνικές που έμαθε μετά από εκπαίδευση, στις δεξιότητες που χρησιμοποιεί στο χώρο του σπιτιού (ακοή, όσφρηση, αφή) και τις προσπάθειες για ένταξή του στο Σχολείο και ζητούσαν από τα παιδιά να απαντήσουν πώς ο Μάριος τα κατάφερνε στο σπίτι, τι έκανε ακριβώς εκεί και πως για παράδειγμα έμαθε να παίζει μεταλλόφωνο. Τα παιδιά απάντησαν ότι "ο Μάριος κατάφερε να κάνει ορισμένες δραστηριότητες μόνος του στο σπίτι επειδή του έμαθαν οι γονείς του" και "ότι η αδερφή του τού έμαθε να παίζει μεταλλόφωνο". Αντίστοιχες ερωτήσεις έγιναν και στον τρόπο ζωής του Μάριου στο Σχολείο και περιστράφηκαν κυρίως γύρω από τα δύο κεντρικά επεισόδια, την αναγνώριση αντικειμένων, τη σωτηρία του Τουίτυ, καθώς και στην ύπαρξη και αναγνώριση ορισμένων ικανοτήτων του πρωταγωνιστή, π.χ. αν έχει μάτια, αν βλέπει, και πως ξεχωρίζει τα πράγματα με τη βοήθεια άλλων αισθήσεων. Τα παιδιά είπαν ότι "ο Μάριος ξεχωρίζει τα φρούτα επειδή τα έπιασε και τα μύρισε" και "έσωσε τον Τουίτυ επειδή άκουσε τη γάτα". Στη συνέχεια άλλες ερωτήσεις είχαν στόχο των αναγνώριση των σχέσεων μεταξύ του Μάριου και των συμμαθητών του, τα συναισθήματά του, τα κίνητρά του. Τα παιδιά απάντησαν ότι "δεν του έδιναν σημασία γιατί ήταν τυφλός αλλά στο τέλος τον ήθελαν γιατί έσωσε τον Τουίτυ". Η συζήτηση έκλεισε με τη χρήση ερωτήσεων επέκτασης που ζητούσε από τα παιδιά να φαντασθούν ανάλογες καταστάσεις, π.χ. αν ένα τυφλό παιδί έρθει στην τάξη τους, πώς θα του συμπεριφέρονταν, αν θα του μιλούσαν, αν θα το έκαναν φίλο. Τα παιδιά απάντησαν ότι "θα το έπαιζαν", "θα το βοηθούσαν" και αποδοκίμασαν τα παιδάκια που κορόιδευαν το Μάριο.

Διδασκαλία 2ης ιστορίας "Ο Τιγράκος"

Ομάδα Α : μη κατευθυνόμενη διδασκαλία

ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ: Τα παιδιά παρακολούθησαν την ιστορία του Τιγράκου, ενός τυφλού σκυλιού. Συμμετείχαν η μητέρα με τα παιδιά της (τον Γιαννάκη και τον Κωστάκη), και τα σκυλάκια της οικογένειας (Ασπρούλης, Καφετούλης, Τιγράκος) και ο αφηγητής ο γλωσσομπερδεμένος.

Στην 1η σκηνή παρουσιάζεται η μητέρα και ανακοινώνει στα παιδιά τη γέννηση των 3 σκυλιών και την ονοματοδότησή τους. Ο αφηγητής αναφέρεται στο μεγάλωμα των μικρών σκυλιών και στις δυσκολίες του τυφλού Τιγράκου.

Στη 2η σκηνή εμφανίζεται ο Τιγράκος και παραπονιέται ότι δεν τον παίζουν τα άλλα σκυλάκια. Γίνεται αναφορά στις ιδιαίτερα αναπτυγμένες αισθήσεις του, την όσφρηση και την ακοή. Ακολουθεί συζήτηση της μητέρας με τα δύο παιδιά για τα σκυλάκια και πηγαίνουν για ύπνο.

Στην 3η σκηνή ακολουθεί το επεισόδιο με τον κλέφτη κατά τη διάρκεια της νύχτας και το διώξιμο του κλέφτη από τον Τιγράκο. Εμφανίζεται η μητέρα και επαινεί τον Τιγράκο για την γενναία και θαρραλέα πράξη του και προτρέπει τα άλλα σκυλάκια να παίζουν με τον Τιγράκο.

Στην 4η σκηνή ακολουθεί το επεισόδιο με το άναμμα της φωτιάς. Λείπουν οι γονείς, το ένα αδελφάκι παίζει με τα σπίρτα, παίρνει φωτιά το χαλί και το παιδί κρύβεται πίσω από την κουρτίνα τρομαγμένο. Εκεί τον βρίσκει ο Τιγράκος και τον σώζει.

Σκηνή 5η: Εμφανίζεται η μητέρα, ευχαριστεί τον Τιγράκο και τον επαινεί για την πράξη του. Το έργο κλείνει με ένα δίστιχο ποίημα, ύμνο για τον Τιγράκο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ: Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας που αφορούσαν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο ο τυφλός πρωταγωνιστής παρενέβη και έλυσε τα 2 προβλήματα (φωτιά, κλέφτης) χρησιμοποιώντας τις άλλες αισθήσεις του (ακοή, όσφρηση). Ακολούθως η συζήτηση περιστράφηκε στο θέμα τις σχέσεις των άλλων σκυλιών με τον Τιγράκο και τους λόγους που δεν τον έπαιζαν.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να συγκρίνουν τις 2 ιστορίες (ο μικρός Μάριος, ο Τιγράκος) και να εντοπίσουν τις ομοιότητες ανάμεσα στους δύο πρωταγωνιστές και τις πράξεις τους. Τονίστηκε κυρίως η δυσκολία του τυφλού να μετακινηθεί σε άλλους χώρους και ο κίνδυνος να χτυπήσει. Το θέμα αυτό έδωσε την αφορμή για να ακολουθήσουν οι δραστηριότητες της τυφλόμυγας και η διαδρομή με τα εμπόδια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: Ακολούθησε το παιχνίδι της τυφλόμυγας με εναλλαγή ρόλων. Τα παιδιά φορώντας μάσκα προσπαθούσαν να πιάσουν έναν συμμαθητή τους και να τον αναγνωρίσουν χρησιμοποιώντας τις άλλες αισθήσεις κυρίως της αφή και την ακοή (χάδεμα μαλλιών, ακούμπισμα προσώπου, ενδυμασία, ομιλία) Η επόμενη δραστηριότητα περιελάμβανε μια διαδρομή με εμπόδια την οποία έπρεπε να κάνουν τα παιδιά σε ζευγάρια ή μόνα τους. Ένα παιδί φορούσε μάσκα και ένα άλλο το συνόδευε στη διαδρομή καθοδηγώντας το. Οι οδηγίες που έδιναν τα παιδιά ήταν κυρίως λεκτικές (προχώρα, αριστερά, δεξιά, σκύψε), κρατούσαν το άλλο παιδί σφιχτά από τα χέρια ή το ένα χέρι, το έσπρωχναν για να προχωρήσει ή το επανέφεραν στη σωστή διαδρομή τραβώντας το από το χέρι.

Για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά τις δυσκολίες που υπήρχαν, όταν έπρεπε να δίνουν οδηγίες σε ένα τυφλό άτομο, ο ένας παιδαγωγός λειτούργησε ως μοντέλο και συνόδεψε δύο παιδιά δίνοντάς τους οδηγίες και μεγαλύτερα περιθώρια για αυτόνομη κίνηση. Ακολούθως επαναλήφθηκε το παιχνίδι, άλλα πάλι τα παιδιά είχαν δυσκολίες να διατυπώσουν συγκεκριμένες λεκτικές οδηγίες στο τυφλό άτομο και τον κρατούσαν από το χέρι. Την ίδια διαδρομή έκανε και η ερευνήτρια με δεμένα τα μάτια χρησιμοποιώντας τα χέρια της και τα πόδια της για να εντοπίσει τα εμπόδια, αναφέροντας λεκτικά κάθε φορά τα εμπόδια που συναντούσε και μιλώντας για τη διαδρομή που έκανε. Στο τέλος, για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τις δυσκολίες που έχει ένα τυφλό άτομο να μετακινηθεί, το κάθε παιδί έκανε μόνο του τη διαδρομή με τα εμπόδια.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, το θέμα επικεντρώθηκε στο πως τα άτομα αυτά μετακινούνται σε γνωστούς χώρους και στους τρόπους που διαθέτουν να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια. Ορισμένα παιδιά τόνισαν, ότι μια διαδρομή μπορεί να την κάνει μόνος του και ένας τυφλός, εφόσον την έχει κάνει πολλές φορές και τονίστηκε η χρησιμότητα που έχει η χρήση του μπαστουνιού στον εντοπισμό των αντικειμένων και στη μετακίνησή τους σε άλλους χώρους.

Διδασκαλία 2ης Ιστορίας " Ο Τιγράκος"
Ομάδα Β΄: Κατευθυνόμενη διδασκαλία

Α΄ Φάση: Προετοιμασία
Τα νήπια με τη βοήθεια εποπτικού υλικού και των προκαταρκτικών ερωτήσεων προετοιμάζονται και δέχονται γενικές πληροφορίες για τον πρωταγωνιστή της Ιστορίας.

Β΄ Φάση: Αφήγηση της ιστορίας
Γ΄ Φάση: Συζήτηση
Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις κατανόησης, αιτιολόγησης και επέκτασης. Οι ερωτήσεις στράφηκαν στα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του Τιγράκου που αν και ήταν τυφλός είχε αναπτύξει την ακοή και την όσφρηση και είχε κατάφέρει να ακούει εξαιρετικά και τα παιδιά απάντησαν σωστά. Είπαν "ότι τον βοηθούσε η μαμά του και τα αδέρφια του " και " ότι κατάφερνε να κυκλοφορεί μόνος του χρησιμοποιώντας τις άλλες αισθήσεις (ακοή και όσφρηση)" Άλλες ερωτήσεις είχαν ως στόχο την ανάπλαση των σχέσεων του Τιγράκου με τα δύο παιδιά το Γιαννάκη και τον Κωστάκη και ερωτήθηκαν γιατί ο Τιγράκος δεν έπαιζε με τα παιδιά. Οι απαντήσεις των παιδιών επικεντρώθηκαν στην οπτική αδυναμία του Τιγράκου. Ακολούθως έγιναν ερωτήσεις για το πώς τα κατάφερε ο Τιγράκος να διώξει τον κλέφτη πως κατάφερε να βρει και σώσει τον Κωστάκη και πως ένιωθε στην αρχή που δεν τον έπαιζε κανείς και πώς στο τέλος. Τα παιδιά είπαν "ότι είχε μυαλό αλλά και καλή ακοή και καλή όσφρηση" και "ότι στο τέλος ήταν χαρούμενος"

Τέλος μαζί με τις ερωτήσεις επέκτασης π.χ. θα παίρνατε στο σπίτι ας ένα τυφλό σκυλάκι, δόθηκε η δυνατότητα στα νήπια να κάνουν συγκρίσεις και να βρουν ομοιότητες ανάμεσα στους ήρωες των 2 ιστοριών (Μάριος και Τιγράκος). Τα παιδιά βρήκαν "ότι οι δυο ήρωες δεν έβλεπαν" και "ότι θα έπαιρναν ένα τυφλό σκυλάκι στο σπίτι τους, που θα το αγαπούσαν και θα το έπαιζαν".

Διδασκαλία 3ης ιστορίας "ο Λίνο-Λίνο Γκογκολίνο"
Ομάδα Α: μη κατευθυνόμενη διδασκαλία
Παρουσιάζεται η κούκλα – γλωσσομπερδεμένος και αφηγείται την ιστορία του Γκογκολίνο. Η ιστορία έχει τη δομή των άλλων δύο ιστοριών και παρουσιάζει τον πρωταγωνιστή μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις στο σπίτι και στο σχολείο. Ο αφηγητής – γλωσσομπερδεμένος διακόπτει την αφήγηση σε 4 σημεία και ζητάει την άποψη των παιδιών για τον τρόπο που θα λυθούν τα προβλήματα που εμφανίζονται στη ροή της αφήγησης.

1η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο βρίσκεται στο σαλόνι του σπιτιού του μόνος του και θέλει να πάει στην κουζίνα για να πιει νερό. Ο αφηγητής ρωτάει τα παιδιά αν θα τα καταφέρει και πως. Τα παιδιά προτείνουν διάφορες λύσεις «θα πάρει μια καρέκλα, θα ανεβεί και θα πιεν», «θα πάρει το ποτήρι και θα πιεν», «αν ήτανε η μαμά του θα τον βοηθούσε». Μετά από νύξεις του ερευνητή για το χώρο που βρίσκεται ο Γκογκολίνο και τα παιχνίδια που παίξανε τα παιδιά στις προηγούμενες μέρες, τα παιδιά καταλήγουν σε λύσεις όπως "ότι θα χρησιμοποιήσει τα αυτιά του ή τα χέρια του ", "θα ακούσει το θόρυβο του ψυγείου", "θα ακουμπάει τοίχο-τοίχο, θα ψηλαφίσει και θα βρει το ποτήρι του με τα χέρια του". Τίθεται ο προβληματισμός μέσα από το διάλογο των παιδιών «αν του πέσει το ποτήρι και σπάσει, τι θα γίνει» και υιοθετείται η λύση του πλαστικού ποτηριού που πρέπει να βρίσκεται σε συγκεκριμένη θέση, ώστε να το βρίσκει ευκολότερα το τυφλό άτομο.

2η διακοπή της αφήγησης: Ο Γλωσσομπερδεμένος συνεχίζει την αφήγηση λέγοντας ότι ο Γκογκολίνο βρίσκεται μόνος στην τάξη του σε ένα σχολείο σαν το δικό τους, γιατί δεν ήθελε να βγει στην αυλή. Κάποια στιγμή αποφασίζει να βγει στην αυλή. Τιθεται το ερώτημα, αν θα τα καταφέρει και πως. Τα παιδιά προβληματίστηκαν πώς θα έβρισκε την πόρτα της τάξης και την πόρτα που οδηγεί στην αυλή. Η λύση που έγινε αποδεκτή ήταν "ότι θα πάει τοίχο-τοίχο και θα βρει την πόρτα της τάξης και θα την έπιανε με τα χέρια του και θα την άνοιγε".

Στη συνέχεια το επόμενο πρόβλημα ήταν πως θα διασχίσει το διάδρομο και θα βρει την πόρτα που οδηγούσε στην αυλή. Τα παιδιά το θεώρησαν αρκετά δύσκολο και πρότειναν λύσεις του τύπου «αν δεν μπορούσε, να φώναζε την κυρία του», «αν είχε μπαστούνι, ίσως να κατάφερνε να βρει την πόρτα μόνος του». Το επόμενο πρόβλημα που έθεσαν τα ίδια τα παιδιά ήταν πως θα κατέβει τα σκαλιά. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να προτείνουν λύσεις και υποστήριξαν απόψεις όπως «θα έπεφτε στα γόνατα και θα έψαχνε με τα χέρια», «θα κατέβαινε ψάχνοντας με τα χέρια», «δεν θα μπορούσε μόνος του, γιατί η σκάλα δεν θα είχα κάγκελα για να στηριχθεί», όπως ήταν η σκάλα της αυλής του σχολείου τους. Η νύξη του εκπαιδευτικού για χρήση και των άλλων αισθήσεων, οδήγησε σε λύσεις του τύπου "ένα μπαστούνι θα τον βοηθούσε να κατέβει τις σκάλες, θα άκουγε τις φωνές των παιδιών και θα έβρισκε την έξοδο και το μέρος που έπαιζαν τα άλλα παιδιά".

3η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο είναι στη γωνία με το οικοδομικό υλικό και ζητάει τη βοήθεια του Ηλία για να βάλει τα διάφορα γεωμετρικά στερεά (κύβος, κύλινδρος, τρίγωνα, γέφυρες) στις θέσεις τους σε ένα κουτί ανάλογα με το σχήμα τους. Οι λύσεις που πρότειναν τα παιδιά ήταν «να του δίνει το κουβαδάκι και να τα ρίχνει

μέσα», «να τον πάρει ο Ηλίας από το χέρι και να του τα δίνει ένα-ένα για να βάζει στις θέσεις τους», «να του λέει τι να βάζει σε κάθε κουτάκι, εδώ βάλε το τρίγωνο, εκεί τη γέφυρα», «αν έχει νούμερο το καθένα, να το βρίσκει και να το βάζει». Το ερώτημα ενός παιδιού, «μα δεν βλέπει πως θα καταλαβαίνει το νούμερο» οδήγησε σε λύσεις αναγνώρισης των αντικειμένων μέσω της αφής από τον Γκογκολίνο και εύρεση της κατάλληλης θέσης από τον ίδιο μέσω της αφής και της λεκτικής καθοδήγησης από τον Ηλία.

4η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο βρίσκεται στο μανάβικο της τάξης και βοηθάει τον μανάβη στην πώληση φρούτων. Τα παιδιά ρωτήθηκαν, αν θα καταφέρει ο Γκογκολίνο να συμβάλλει στην εξυπηρέτηση των πελατών. Οι πρώτες απαντήσεις των παιδιών αναφέρονται σε αντιδράσεις ενός βλέποντος, όπως «θα πιάσει το φρούτο, θα πάρει το φρούτο και θα το δώσει στον πελάτη», ή «θα φάει λίγο, θα καταλάβει από τη γεύση και θα το δώσει». Μετά από υπενθύμιση του παιδαγωγού ότι δεν βλέπει και ότι ως βοηθός πρέπει να ακούει τις λεκτικές οδηγίες του καταστηματάρχη, προχώρησαν σε λύσεις του τύπου «θα το πιάνει, θα το μυρίζει, θα το καταλαβαίνει και θα το δίνει». Στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα «πώς θα βρίσκει τη θέση που είναι το κάθε φρούτο» και τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν. Τη λύση έδωσε η Μαρία λέγοντας «πρέπει να το πουν σ' αυτό το κουτί είναι οι μπανάνες, εδώ τα μήλα, εκεί τα πορτοκάλια, θα τα μάθει και θα τα θυμάται». Μία απάντηση που δείχνει ότι ορισμένα παιδιά που συμμετείχαν στην διδασκαλία, όπως η Μαρία που έδωσε την παραπάνω απάντηση, επωφελήθηκαν από τη διδασκαλία και η εικόνα που είχαν για το τυφλό άτομο ως ένα ανίκανο και ανήμπορο άτομο άλλαξε και μεταβλήθηκε σε εικόνα ενός τυφλού ατόμου που χρησιμοποιεί τις άλλες αισθήσεις του για να μάθει και να αποθηκεύει τις πληροφορίες στη μνήμη, ώστε να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται.

Διδασκαλία 3ης ιστορίας " Ο Λίνο- Λίνο Γκογκολίνο"

Ομάδα Β: κατευθυνόμενη διδασκαλία

1η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο βρίσκεται στο σαλόνι του σπιτιού του και θέλει να πάει να πιει νερό. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θα τα καταφέρει και πως. Στις πρώτες άστοχες απαντήσεις των παιδιών η ερευνήτρια απέκλεισε άστοχες επιλογές όπως θα φωνάξει τη μαμά του υπενθυμίζοντας ότι είναι μόνος του στο σπίτι. Τα παιδιά προβληματίστηκαν, κάποια είπαν πως δεν μπορεί, άλλα παιδιά πρότειναν διάφορες λύσεις όπως «θα βάζει το χέρι του και θα κρατάει τον τοίχο» «Θα το βοηθήσει κάποιος», «θα πάρει το μπαστουνάκι του» και στο τέλος έκαναν αποδεκτές τις απαντήσεις παιδιών που υποστήριξαν ότι θα του έχει μάθει η μάνα του ή θα θυμάται από πού θα στρίψει.

2η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο βρίσκεται στο Σχολείο και είναι μόνος στην τάξη του μια και τα άλλα παιδιά έχουν βγει για διάλειμμα έξω στην αυλή. Κάποια στιγμή αποφασίζει να βγει μόνος του έξω. Η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν θα τα καταφέρει και πως. Τα παιδιά απάντησαν αρχικά ότι θα φωνάξει τη δασκάλα τους και όταν η ερευνήτρια απέκλεισε αυτήν την πιθανότητα τα παιδιά είπαν πως «θα πιάνει τοίχο - τοίχο» ή «θα πιάσει το χερούλι θα ανοίξει και θα βγει». Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν ξανά πως θα καταφέρει να βρει το δρόμο του τα παιδιά υιοθέτησαν την άποψη ότι ο Γκογκολίνο θα ακούσει τις φωνές και θα καταλάβει προς τα που είναι η αυλή.

3η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο βρίσκεται στη γωνιά με το οικοδομικό υλικό και ζητάει από τον Ηλία να τον βοηθήσει να τακτοποιήσει τα γεωμετρικά στερεά στη θέση τους. Η ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να εξηγήσουν πώς θα τον βοηθήσει. Τα παιδιά προβληματίστηκαν για να απαντήσουν και έδωσαν λύσεις του τύπου, θα του μιλήσει, θα τα πιάνει με το χέρι του, θα πιάνει τις γωνίτσες, γενικά δεν είχαν τις κατάλληλες απαντήσεις.

4η διακοπή της αφήγησης: Ο Γκογκολίνο βρίσκεται στη γωνιά του μανάβικου στο Σχολείο και έχει αναλάβει να βοηθήσει το μανάβη στις δουλειές του μαγαζιού. Η ερευνήτρια ρωτάει τα παιδιά: Πώς ο Γκογκολίνο καταφέρει να ξεχωρίσει τα φρούτα για να δώσει στη Ροδούλα τη γλυκιά τη μπανανούλα; Τα παιδιά πρόκριναν ως λύσεις απαντήσεις, τις μυρωδιές, το σχήμα, το πιάσιμο, δηλαδή θα το μυρίσει και θα το πιάσει, χωρίς όμως πολλές ικανοποιητικές απαντήσεις. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της 3ης ιστορίας, τα παιδιά δίνουν ικανοποιητικές απαντήσεις στις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο ήρωας στις δυο πρώτες διακοπές της αφήγησης, δηλαδή, στην μετακίνησή και αυτοεξυπηρέτηση στο σπίτι και στο Σχολείο, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά **επ**ωφελήθηκαν από τη διδασκαλία και άλλαξαν οι απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητες του τυφλού ατόμου. Αντίθετα στις δυο τελευταίες διακοπές της αφήγησης, δηλαδή στη συνεργασία βλεπόντων και μη βλεπόντων ατόμων οι απαντήσεις των παιδιών της ομάδας Β υστερούν σε σχέση με αυτές των παιδιών της ομάδας Α, γεγονός που συνδέεται με την παρουσία στην ομάδα Α ανάλογων βιωματικών δραστηριοτήτων (Τυφλόμυγα, διαδρομή με εμπόδια).

Γ' Φάση: Επαναληπτική Εξέταση

Δέκα ημέρες μετά το τέλος του προγράμματος διδασκαλίας, έγιναν οι συνεντεύξεις με τα παιδιά και των δυο ομάδων με βάση το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην προκαταρκτική μέτρηση. Η ανάλυση των απαντήσεων ανάμεσα στις δυο ομάδες έδωσε τα εξής αποτελέσματα για τις θεματικές περιοχές της εικόνας των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το τυφλό άτομο της καθημερινής οικογενειακής και σχολικής ζωής.

Πίνακας 1

Μετά το τέλος των διδασκαλιών ελάχιστα παιδιά αγνοούσαν ότι υπάρχουν τυφλά άτομα και η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι είχε πληροφορηθεί για τα τυφλά άτομα από άλλους φορείς (γονείς, Μ.Μ.Ε., Σχολείο).

Μεγαλύτερες αλλαγές στις ιδέες των παιδιών προκλήθηκαν ως προς τον τρόπο που ο τυφλός αναγνωρίζει τα αντικείμενα. Η άγνοια που δήλωσαν τα περισσότερα παιδιά στην προκαταρκτική μέτρηση υπό την επίδραση της διδασκαλίας των ιστοριών μετατράπηκε σε γνώση και κυρίως στα παιδιά της ομάδας Α που η διδασκαλία τους περιελάμβανε βιωματικές δραστηριότητες. Τα παιδιά δήλωσαν ότι ένα τυφλό άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα αντικείμενα χρησιμοποιώντας *είτε μια αίσθηση πλην της όρασης ανάλογα με το πρόβλημα* είτε μόνο μια από τις άλλες αισθήσεις του (αφή,

ακοή,· όσφρηση). Μόνο ένα παιδί δήλωσε ότι *αναγνωρίζει τα αντικείμενα με το μυαλό του*, ενώ τα υπόλοιπα μίλησαν για τις αισθήσεις της αφής, ακοής και όσφρησης.

Όσον αφορά για την εικόνα που έχουν τα παιδιά για το τυφλό άτομο, αυτή αλλάζει εν μέρει. Ενώ στην προκαταρκτική μέτρηση πολλά παιδιά κυρίως της ομάδας Β δεν γνώριζαν σε τι διαφέρει το τυφλό άτομο από τον βλέποντα στην επαναληπτική εξέταση η πλειοψηφία των παιδιών (10 και 11) εντόπισε τις διαφορές στα προβλήματα όρασης και στην ανάγκη για βοήθεια που έχει το τυφλό άτομο.

Όσον αφορά το ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο ένας βλέπων αναγνωρίζει ένα τυφλό άτομο, παρατηρήθηκε η ίδια τάση που καταγράφηκε στο προηγούμενο ερώτημα. Ενώ στην προκαταρκτική μέτρηση τα μισά παιδιά της ομάδας Α΄ και 8 παιδιά της ομάδας Β΄, δηλαδή σύνολο 14, δεν γνώριζαν πώς μπορεί κανείς να αναγνωρίσει ένα τυφλό άτομο, στην επαναληπτική μέτρηση, έγινε φανερή η επίδραση της διδασκαλίας, εφόσον η πλειοψηφία των παιδιών, (20 παιδιά και από τις δύο ομάδες), μπορούσαν να αναγνωρίσουν το τυφλό άτομο και έδωσαν τα 16 από αυτά ως σημείο αναγνώρισης περισσότερο από ένα χαρακτηριστικό (*δυσκολίες στο βάδισμα, πρόβλημα στην όραση, χρήση μπαστουνιού και γυαλιών*) και εξωτερικά χαρακτηριστικά. Η εμμονή ορισμένων παιδιών στην ύπαρξη γυαλιών σχετίζεται με την πεποίθησή τους ότι τα τυφλά άτομα *δεν έχουν μάτια ή είναι κλειστά*. Μόνο 4 παιδιά δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν το τυφλό άτομο από το πρόβλημα ματιών, *είναι κλειστά δεν βλέπουν*.

Πίνακας 2

Ριζικές αλλαγές συνδεόμενες με τη διδασκαλία που προηγήθηκε προκλήθηκαν κυρίως στις ιδέες των παιδιών που αφορούν την καθημερινή ζωή του τυφλού ατόμου και ιδίως τη δυνατότητά του για αυτοεξυπηρέτηση και αυτονομία στο σχολείο και στο σπίτι.

Σε σχέση με τις δυνατότητες του παιδιού να φοιτήσει σε σχολείο δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές. Και στις δυο μετρήσεις τα περισσότερα παιδιά και των δυο ομάδων υποστήριζαν ότι το τυφλό παιδί μπορεί να πάει σε σχολείο αλλά διαφορετικό από το δικό τους, αν και επιμένουν ότι (*σχολείο για τυφλούς δεν ξέρω) ή* δεν μπορεί και να πάει σχολείο (2+2 παιδιά).

Μεγάλη αλλαγή σημειώθηκε όμως στις ιδέες των παιδιών για τις δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να συμμετέχει το τυφλό παιδί (ζωγραφική, κολάζ, παζλ, τραγούδι, μετακινήσεις στο χώρο). Ενώ στην προκαταρκτική μέτρηση σχεδόν όλα τα παιδιά υποστήριζαν ότι ένα τυφλό παιδί δεν μπορεί να ασχοληθεί με τέτοιες δραστηριότητες, στην επαναληπτική μετρηση η πλειοψηφία των παιδιών και των δύο ομάδων υποστήριξε ότι αυτό είναι δυνατόν. Συγκεκριμένα 4 και 5 από τα παιδιά των δυο ομάδων δήλωσαν ότι μπορεί το τυφλό άτομο να συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες μετά από επαναληπτική εμπειρία και βοηθούμενο, ενώ 5 και 4 παιδιά αντίστοιχα από τις δυο ομάδες υποστήριξαν ότι μπορεί με βοήθεια σε δραστηριότητες που δεν απαιτούν οπτικό - κινητικό συντονισμό (τρέξιμο, χρήση ψαλιδιού, μαχαιριού κ.λ.π.).

Οι απόψεις των παιδιών και των δυο ομάδων άλλαξαν επίσης και ως προς τη δυνατότητα του τυφλού ατόμου να μάθει, να αυτονομηθεί και να μη χρειάζεται τη βοήθεια των άλλων. Ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά στην προκαταρκτική μέτρηση δήλωσαν είτε ότι πάντοτε το τυφλό άτομο θα χρειάζεται τη βοήθεια των άλλων (Α 7 , Β 6) είτε δεν ήξεραν να απαντήσουν (Α 4, Β 4), στην επαναληπτική μέτρηση η εικόνα άλλαξε. Τα παιδιά υποστήριξαν ότι μπορεί και μόνος του αν μάθει να χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του και αν το κάνει κάτι πολλές φορές, αλλά βέβαια χωρίς να μπορεί να κάνει τα πάντα μόνος του και σε ορισμένες δραστηριότητες θα χρειαστεί τη βοήθεια είτε της δασκάλας είτε των συμμαθητών του.

Πίνακας 3

Όσον αφορά στις ιδέες των παιδιών σχετικά με την καθημερινή ζωή ενός τυφλού παιδιού στο σπίτι, οι απαντήσεις δεν διαφοροποιήθηκαν. Η άποψή τους ότι το τυφλό παιδί έχει μια διαφορετική ζωή και χρειάζεται τη βοήθεια άλλων παρέμενε και μετά τη διδασκαλία. Εντούτοις παρατηρήθηκε μια αλλαγή στην ομάδα Α που **ακο**λούθησε μη κατευθυνόμενη διδασκαλία, στην οποία 4 παιδιά πιστεύουν ότι τα τυφλά άτομα έχουν ίδια ζωή με τα βλέποντα άτομα και αλλάζει μόνο όταν πρόκειται για ορισμένες δραστηριότητες, που απαιτούν συνδυασμό όρασης και κινητικών δραστηριοτήτων π.χ. τρέξιμο και τηλεόραση.

Οι ιδέες όμως των παιδιών άλλαξαν στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Ενώ στην προκαταρκτική μέτρηση 9 και 10 παιδιά αντίστοιχα είχαν την άποψη ότι ένα τυφλό παιδί δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί και χρειάζεται πάντοτε τη βοήθεια άλλων ή δεν ήξεραν τι να απαντήσουν, στην επαναληπτική μέτρηση ο αριθμός τους μειώθηκε αισθητά και υιοθέτησε την άποψη της αυτοεξυπηρέτησης με τη βοήθεια των άλλων αισθήσεων ή μέσων, π.χ. μπαστούνι, ιδίως τα παιδιά της α΄ ομάδας.

Ίδια τάση παρατηρήθηκε και στην άποψη των παιδιών για τη δυνατότητα του τυφλού παιδιού να μάθει να σε βασικές δραστηριότητες και ανάγκες να αυτοεξυπηρετείται (ντύσιμο, πλύσιμο, φαγητό, παιγνίδι, μετακίνηση στο χώρο κ.λ.π.). Ενώ πριν τη διδασκαλία σχεδόν όλα τα παιδιά 11 και 9 το θεωρούσαν αδύνατο ή δεν ήξεραν τι να απαντήσουν, στην επαναληπτική μέτρηση τονίστηκε από τα παιδιά ο ρόλος των αισθήσεων και της επαναληπτικής εμπειρίας για τη δυνατότητα μάθησης του τυφλού παιδιού σε συνδυασμό πάντοτε με τη βοήθεια των άλλων. Τα παιδιά ιδίως της ομάδας Α, βιώνοντας τις δυσκολίες των τυφλών μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες της διδασκαλίας, χρησιμοποίησαν τη γνώση που απέκτησαν στις δραστηριότητες του Σχολείου, για να συμπεράνουν ότι ανάλογες δυσκολίες με το Σχολείο θα έχει το τυφλό παιδί και στην οικογενειακή του ζωή και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει το παιδί σχετίζονται και με τη χρήση των άλλων αισθήσεων αλλά και με τις δυνατότητες που έχει να επαναλάβει μια πράξη.

Πίνακας 4

Στον τελευταίο τομέα που εξετάστηκε, δηλ., κοινωνική ζωή και ειδικότερα οι περιοχές της φιλίας των συναισθημάτων και η δυνατότητα μετακίνησης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (βόλτα, ψώνια, επισκέψεις, γιορτές) οι ιδέες των παιδιών δεν επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από τη διδασκαλία. Τα παιδιά και των δυο ομάδων και στις δυο μετρήσεις υποστήριξαν ότι ένα τυφλό παιδί *έχει φίλους κυρίως τυφλά παιδιά και ότι τα ίδια θα τον έκαναν φίλο ή θα τον έπαιζαν κυρίως για να τον βοηθάνε, με την προϋπόθεση ότι θα τον ήθελαν, αν ήταν καλό παιδί, ή επειδή θα τον λυπούνται.*

Επίσης τα παιδιά πιστεύουν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους *ότι ένα τυφλό παιδί δεν περνάει καλά, νοιώθει άσχημα και είναι μόνο του και στις μετακινήσεις του χρειάζεται πάντοτε συνοδό.*

Συμπερασματικές κρίσεις

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η διδασκαλία κειμένων παιδικής Λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή των ιδεών των παιδιών για το τυφλό άτομο. Και οι δυο μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου και στην πρόσληψη του λογοτεχνικού ήρωα. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι ιδέες των παιδιών άλλαξαν στις περιοχές εκείνες που η διδασκαλία έδωσε ιδιαίτερη έμφαση, σε τομείς δηλ., που αφορούν συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, αυτονομία στο σχολείο και στο σπίτι και γενικά στα χαρακτηριστικά της εικόνας του τυφλού ατόμου. Έδειξε επίσης πόσο δύσκολο είναι να μετασχηματισθεί η αποκτημένη γνώση σε πράξη.

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων ανάμεσα στις δυο ομάδες που ακολούθησαν διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της ομάδας Α΄ στα οποία είχε ακολουθηθεί η μέθοδος της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας, είχαν καλύτερες απαντήσεις επειδή ο ρόλος των νηπίων ήταν γενικά ενεργητικότερος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι τομείς γνώσης συνδέονται με τις βιωματικές δραστηριότητες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κινητικά παιγνίδια ή παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως η Τυφλόμυγα, ο σαλίγκαρος, τα εμπόδια, η κίνηση με δεμένα μάτια, η κίνηση στο χώρο με έναν τυφλό, είναι πλούσια σε εμπειρίες για πραγματικές καταστάσεις προβλημάτων που παρουσιάζουν τα τυφλά άτομα. Έτσι στη δυνατότητα για αυτονομία-αυτοεξυπηρέτηση οι επιδόσεις τους είναι υψηλότερες, π.χ. πιστεύουν 8 παιδιά της ομάδας Α΄ από τα 12 σε σχέση με 5 από τα 11της ομάδας Β΄ και (9 Α΄ έναντι 7 Β΄) ότι το τυφλό άτομο έχει τη δυνατότητα αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι και στο σχολείο.

Όσον αφορά στις ικανότητες των τυφλών ατόμων αλλά και τη χρήση τους στη διάκριση αντικειμένων τα παιδιά της ομάδας Α΄ στην πλειοψηφία τους, δηλαδή τα 10 από τα 12 έναντι 6 σε 11της ομάδας Β΄ πιστεύουν ότι τα τυφλά άτομα με τη χρήση μίας ή και περισσότερων αισθήσεων μπορούν να διακρίνουν τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά της ομάδας Α΄, στις απαντήσεις τους αναφέρουν πως ένα τυφλό άτομο ξεχωρίζει και αναγνωρίζει αντικείμενα αλλά και ανθρώπους σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας Β΄ που περιορίζονται σε περιπτώσεις αντικειμενων

Ανάλογες επισημάνσεις μπορούν να γίνουν και σε άλλους τομείς όπως στον τομέα της εμπειρίας με τα τυφλά άτομα, έστω και αν οι δραστηριότητες που προέκυψαν από

τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είχαν υποθετικούς τυφλούς ή ρόλους τυφλών. Έτσι τα παιδιά της ομάδας Α΄ απαντούν ότι έχουν ξέρουν για τα τυφλών ατόμων από το Σχολείο, Μ.Μ.Ε και από γονείς, 11 έναντι 7.

Συνοψίζοντας πρέπει να τονιστεί ότι η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων είτε με τη μέθοδο της κατευθυνόμενης διδασκαλίας είτε με αυτήν της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη θεματική περιοχή «τυφλό άτομο»με την προϋπόθεση ότι οι τεχνικές των ερωτήσεων και οι βιωματικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων. Οι αλλαγές των ιδεών των παιδιών μετά τη διδασκαλία δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις για το τυφλό άτομο, όπου συνυπάρχουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά (αδυναμίες) με τις ικανότητες και που μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστική βάση και προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των τυφλών παιδιών.

Βιβλιογραφία

Bransford, J. D., Goldman, S. R., & Vye, N. J. (1991). making a difference in people`s ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In R.J. Sternberg & L. Okagaki (Eds.), Influences on children (pp. 147-180). Hillsdale, No 1: Erlbaum.

Carey, S. (1985). Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MA: MIT Press.

Collins A., Brown J.S & larkin K.M. (1980). Inference in text understanding, in Rand J. Spiro & Bertram C. Bruce & William F. Brewer (edς), Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of heading, writting and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.) knowing, learning and instruction (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chi, M.T.H. & Slotta, J.D. (1993). The ontological coherence of intuitive physics. Cognition & Instruction, 10, pp. 249-260.

Diamond (1996). "Preschool children`s conceptions of disabilities. The salience of disability in children's ideas about others. Topics in Early Childhood Special Education v. 16, n.4, pp. 458-478.

Duit, R. (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftdidaktischen Lehr-und Lernforschung. Zeitschrift fuer Paedagogik, 41, pp. 905-923.

Driver, R. (1989). Changing conceptions. In P. Adey (Eds) Adolescent development and school science (pp. 79-99). London: Falmer Press.

Helmke, A& Weinert F. (1997). Bedingungs factoren Schulischer Lei stungen. In F. Weinert (Hrsg.). Enzyklopaedie der Psychologie. Serie Paedagogische Psychologie, Band 3. Psychologie des unterrichts und der Schule (pp.. 71-176). Goettingen: Hogrefe.

Στον τελευταίο τομέα που εξετάστηκε, δηλ., κοινωνική ζωή και ειδικότερα οι περιοχές της φιλίας των συναισθημάτων και η δυνατότητα μετακίνησης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (βόλτα, ψώνια, επισκέψεις, γιορτές) οι ιδέες των παιδιών δεν επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από τη διδασκαλία. Τα παιδιά και των δυο ομάδων και στις δυο μετρήσεις υποστήριξαν ότι ένα τυφλό παιδί *έχει φίλους κυρίως τυφλά παιδιά και ότι τα ίδια θα τον έκαναν φίλο ή θα τον έπαιζαν κυρίως για να τον βοηθάνε, με την προϋπόθεση ότι θα τον ήθελαν, αν ήταν καλό παιδί, ή επειδή θα τον λυπούνται.*

Επίσης τα παιδιά πιστεύουν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους *ότι ένα τυφλό παιδί δεν περνάει καλά, νοιώθει άσχημα και είναι μόνο του και στις μετακινήσεις του χρειάζεται πάντοτε συνοδό.*

Συμπερασματικές κρίσεις

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η διδασκαλία κειμένων παιδικής Λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή των ιδεών των παιδιών για το τυφλό άτομο. Και οι δυο μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου και στην πρόσληψη του λογοτεχνικού ήρωα. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι ιδέες των παιδιών άλλαξαν στις περιοχές εκείνες που η διδασκαλία έδωσε ιδιαίτερη έμφαση, σε τομείς δηλ., που αφορούν συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, αυτονομία στο σχολείο και στο σπίτι και γενικά στα χαρακτηριστικά της εικόνας του τυφλού ατόμου. Έδειξε επίσης πόσο δύσκολο είναι να μετασχηματισθεί η αποκτημένη γνώση σε πράξη.

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων ανάμεσα στις δυο ομάδες που ακολούθησαν διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της ομάδας Α΄ στα οποία είχε ακολουθηθεί η μέθοδος της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας, είχαν καλύτερες απαντήσεις επειδή ο ρόλος των νηπίων ήταν γενικά ενεργητικότερος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι τομείς γνώσης συνδέονται με τις βιωματικές δραστηριότητες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κινητικά παιγνίδια ή παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως η Τυφλόμυγα, ο σαλίγκαρος, τα εμπόδια, η κίνηση με δεμένα μάτια, η κίνηση στο χώρο με έναν τυφλό, είναι πλούσια σε εμπειρίες για πραγματικές καταστάσεις προβλημάτων που παρουσιάζουν τα τυφλά άτομα. Έτσι στη δυνατότητα για αυτονομία-αυτοεξυπηρέτηση οι επιδόσεις τους είναι υψηλότερες, π.χ. πιστεύουν 8 παιδιά της ομάδας Α΄ από τα 12 σε σχέση με 5 από τα 11της ομάδας Β΄ και (9 Α΄ έναντι 7 Β΄) ότι το τυφλό άτομο έχει τη δυνατότητα αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι και στο σχολείο.

Όσον αφορά στις ικανότητες των τυφλών ατόμων αλλά και τη χρήση τους στη διάκριση αντικειμένων τα παιδιά της ομάδας Α΄ στην πλειοψηφία τους, δηλαδή τα 10 από τα 12 έναντι 6 σε 11της ομάδας Β΄ πιστεύουν ότι τα τυφλά άτομα με τη χρήση μίας ή και περισσότερων αισθήσεων μπορούν να διακρίνουν τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά της ομάδας Α΄, στις απαντήσεις τους αναφέρουν πως ένα τυφλό άτομο ξεχωρίζει και αναγνωρίζει αντικείμενα αλλά και ανθρώπους σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας Β΄ που περιορίζονται σε περιπτώσεις αντικειμενων

Ανάλογες επισημάνσεις μπορούν να γίνουν και σε άλλους τομείς όπως στον τομέα της εμπειρίας με τα τυφλά άτομα, έστω και αν οι δραστηριότητες που προέκυψαν από

τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είχαν υποθετικούς τυφλούς ή ρόλους τυφλών. Έτσι τα παιδιά της ομάδας Α΄ απαντούν ότι έχουν ξέρουν για τα τυφλών ατόμων από το Σχολείο, Μ.Μ.Ε και από γονείς, 11 έναντι 7.

Συνοψίζοντας πρέπει να τονιστεί ότι η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων είτε με τη μέθοδο της κατευθυνόμενης διδασκαλίας είτε με αυτήν της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη θεματική περιοχή «τυφλό άτομο»με την προϋπόθεση ότι οι τεχνικές των ερωτήσεων και οι βιωματικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων. Οι αλλαγές των ιδεών των παιδιών μετά τη διδασκαλία δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις για το τυφλό άτομο, όπου συνυπάρχουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά (αδυναμίες) με τις ικανότητες και που μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστική βάση και προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των τυφλών παιδιών.

Βιβλιογραφία

Bransford, J. D., Goldman, S. R., & Vye, N. J. (1991). making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In R.J. Sternberg & L. Okagaki (Eds.), Influences on children (pp. 147-180). Hillsdale, No 1: Erlbaum.

Carey, S. (1985). Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MA: MIT Press.

Collins A., Brown J.S & larkin K.M. (1980). Inference in text understanding, in Rand J. Spiro & Bertram C. Bruce & William F. Brewer (edς), Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of heading, writting and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.) knowing, learning and instruction (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chi, M.T.H. & Slotta, J.D. (1993). The ontological coherence of intuitive physics. Cognition & Instruction, 10, pp. 249-260.

Diamond (1996). "Preschool children's conceptions of disabilities. The salience of disability in children's ideas about others. Topics in Early Childhood Special Education v. 16, n.4, pp. 458-478.

Duit, R. (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftdidaktischen Lehr-und Lernforschung. Zeitschrift fuer Paedagogik, 41, pp. 905-923.

Driver, R. (1989). Changing conceptions. In P. Adey (Eds) Adolescent development and school science (pp. 79-99). London: Falmer Press.

Helmke, A& Weinert F. (1997). Bedingungs factoren Schulischer Lei stungen. In F. Weinert (Hrsg.). Enzyklopaedie der Psychologie. Serie Paedagogische Psychologie, Band 3. Psychologie des unterrichts und der Schule (pp.. 71-176). Goettingen: Hogrefe.

Greeno, J. G., Smith, D. R. & Moore, J. L. (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Dettermann & R. J. Sternberg (Eds.), Transfer on trial: Intelligence, Cognition and instruction (pp.99-167). Norwood, N.J.: Ablex.

Guzzetti, B.J., Snyder, T.E., Glass, G.V.& Gamas, W.S. (1993). Promoting conceptual change in science: a comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. Reading Research Quartrerly, 28, pp. 117-159.

Kirst M. (1999). Die Integration intuitiven Wissens beim schulischen Lernen. Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie, 13 (4), pp.191-206.

Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. Review of Educational Research, 59, pp. 43-64.

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl (1994). Knowledge application in complex situations. In s. Vosniadou, E., Decorte & H. Mandl (Eds) Technology-based learning environments. Psychological and Educational foundations (pp. 40-47). Berlin: Springer.

Renkl A., (1996). Traeges wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, pp. 78-92.

Rickheit G., & Strohner H., (eds) (1985). Inferences in text processing, Amsterdam, North Holland.

Schneider, W., Koerkel, J. & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low- aptitude Children. Journal of Educational Psychology, 81, 306-312.

Schneider R., (1999). Pour une theorie cognitive du personnage litteraire.Theorie, Litterature, Enseignement, No 17, 1999, pp. 119-145, P.U.V, Saint-Denis.

Spiro, R.J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Educational Technology, 31 (5), pp. 24-33.

Stein N. & Glenn C. G., (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle(ed.). New directions in discourse processing, vol. 2, pp. 53-120, Norwood: Ablex.

Vosniadou, S (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. Learning & Instruction. 4, 45-69.

Waldmann M. (1996). wissengeleitetes Lernen. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.). Enzyklopaedie der Psychologie. Serie II Kognition, Band 7 Lernen (pp. 321-353). Goettingen: Hogrefe.

Παράρτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή των παιδιών των 2 ομάδων (Α και Β) με βάση τις απαντήσεις τους στην προκαταρκτική και στην επαναληπτική μέτρηση (Pre-Post test) στη θεματική περιοχή: Η έννοια του παιδιού για το τυφλό άτομο

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ			
	ΟΜΑΔΑ Α (12 παιδιά)		ΟΜΑΔΑ Β (11 παιδιά)	
	PRE	POST	PRE	POST
1. Γνώση για την ύπαρξη τυφλού ατόμου				
α) Γνωρίζει	6	12	6	9
β) Αγνοεί	6	–	5	2
γ) Δεν ξέρει	–	–	–	–
2. Εμπειρία με τυφλά άτομα				
α) Προσωπική εμπειρία	2	–	–	1
β) Πληροφόρηση από γονείς, ΜΜΕ	2	11	5	7
γ) Καμιά προσωπική εμπειρία	8	1	6	3
3. Αναγνώριση ατόμων /αντικειμένων				
α) Με χρήση της ανάλογης αίσθησης (εκτός όρασης)	–	3	–	4
β) Χρήση μιας αίσθησης	2	7	2	2
γ) Δεν μπορεί, χρειάζεται βοήθεια άλλων	1	2	3	2
δ) Δεν ξέρει	9	–	6	3
4. Εντοπισμός διαφορών τυφλού-βλέποντα				
α) Προβλήματα όρασης και ανάγκη βοήθειας	7	10	5	11
β) Αδυναμία μόνο για ορισμένες δραστηριότητες οπτικό-κινητικού τύπου	2	2	–	–
γ) Δεν ξέρει	3	–	6	–
5. Αναγνώριση τυφλού από βλέποντα				
α) Από πρόβλημα ματιών και από πρόσθετα στοιχεία (γυαλιά, μπαστούνι)	3	8	1	8
β) Από πρόβλημα ματιών (κλειστά, δεν βλέπουν)	3	2	2	2
γ) Δεν ξέρει	6	2	8	1

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των παιδιών των 2 ομάδων (Α και Β) με βάση τις απαντήσεις τους στην προκαταρκτική και στην επαναληπτική μέτρηση (Pre-Post test) στη θεματική περιοχή: Σχολική ζωή του τυφλού ατόμου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ			
	ΟΜΑΔΑ Α (12 παιδιά)		ΟΜΑΔΑ Β (11 παιδιά)	
	PRE	POST	PRE	POST
6. Δυνατότητα φοίτησης				
α) Σε διαφορετικό σχολείο	8	7	5	7
β) Σε ίδιο σχολείο με το δικό μας	–	3	–	1
γ) Δεν μπορεί να φοιτήσει	3	2	5	2
δ) Δεν ξέρει να απαντήσει	1	–	1	1
7. Δυνατότητα συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες				
α) Μπορεί μετά από επαναληπτική εμπειρία και / ή με τη βοήθεια άλλων	–	4	–	3
β) Μπορεί με βοήθεια, εκτός από οπτικοκινητικού τύπου δραστηριότητες	2	5	–	4
γ) Δεν μπορεί γιατί δεν βλέπει	9	3	10	4
δ) Δεν ξέρει να απαντήσει	1	–	1	–
8. Δυνατότητα αυτονομίας στις σχολικές δραστηριότητες				
α) Μπορεί μέσω της μάθησης (χρήση αισθήσεων και επανάληψη)	–	6	1	6
β) Μπορεί και μόνος, αλλά χρειάζεται και τη βοήθεια άλλων	1	3	–	1
γ) Δεν μπορεί μόνος, πάντα χρειάζεται βοήθεια	7	3	6	3
δ) Δεν ξέρει να απαντήσει	4	–	4	1

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κατανομή των παιδιών των 2 ομάδων (Α και Β) με βάση τις απαντήσεις τους στην προκαταρκτική και στην επαναληπτική μέτρηση (Pre-Post test) στη θεματική περιοχή: Οικογενειακή ζωή του παιδιού.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ			
	ΟΜΑΔΑ Α (12 παιδιά)		ΟΜΑΔΑ Β (11 παιδιά)	
	PRE	POST	PRE	POST
9. Καθημερινή ζωή του τυφλού στο σπίτι				
α) Ίδια με φυσιολογικού παιδιού, διαφορετική σε σχέση με οπτικοκινητικές δραστηριότητες	1	4	–	1
β) Διαφορετική, χρειάζεται βοήθεια, δεν περνάει καλά	9	8	11	10
γ) Δεν ξέρει να απαντήσει	2	–	–	–
10. Δυνατότητα αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι				
α) Με χρήση άλλων αισθήσεων ή / και μέσων. Για ορισμένες πράξεις χρειάζεται τη βοήθεια των άλλων	–	8	–	5
β) Δεν μπορεί, πάντα χρειάζεται βοήθεια	9	4	10	6
γ) Δεν ξέρει να απαντήσει	3	–	1	–
11. Δυνατότητα μάθησης για αυτοεξυπηρέτηση				
α) Μπορεί με χρήση των άλλων αισθήσεων και τη βοήθεια των άλλων	–	1	–	1
β) Μπορεί μέσω της επαναληπτικής εμπειρίας και τη βοήθεια άλλων	1	8	2	5
γ) Δεν μπορεί, χρειάζεται πάντα βοήθεια	5	2	4	1
δ) Δεν ξέρει να απαντήσει	6	1	5	4

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Κατανομή των παιδιών των δύο ομάδων (Α και Β) με βάση τις απαντήσεις τους στην προκαταρκτική και επαναληπτική μέτρηση (Pre-Post test) στη θεματική περιοχή: Κοινωνική ζωή του τυφλού παιδιού.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ			
	ΟΜΑΔΑ Α (12 παιδιά)		ΟΜΑΔΑ Β (11 παιδιά)	
	PRE	POST	PRE	POST
12. Ύπαρξη φιλίας - παιχνιδιού				
α) Έχει φίλους, παίζει (κυρίως τυφλά παιδιά)	7	7	8	8
β) Έχει υπό προϋποθέσεις (αν τον θέλουν, αν είναι καλό παιδί)	–	2	2	2
γ) Δεν έχει φίλους	5	3	1	1
δ) Δεν ξέρει να απαντήσει	–	–	–	–
13. Δυνατότητα σύναψης φιλίας βλέποντα με τυφλό				
α) Μπορεί να υπάρξει φιλία	4	8	6	9
β) Μπορεί να υπάρξει κυρίως για βοήθεια στο παιχνίδι	5	3	2	–
γ) Δεν μπορεί να υπάρξει	2	1	2	–
δ) Δεν ξέρει να απαντήσει	1	–	1	2
14. Συναισθήματα τυφλού παιδιού				
α) Δεν αισθάνεται διαφορετικά	1	1	–	–
β) Αισθάνεται διαφορετικά (μοναξιά, νοιώθει άσχημα, στεναχωριέται)	4	8	7	8
γ) Δεν ξέρει να απαντήσει	7	3	4	3
15. Δυνατότητα μετακίνησης σε άλλους χώρους για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες				
α) Μπορεί παντού με συνοδό	6	8	8	7
β) Μπορεί με συνοδό σε ορισμένα μέρη (π.χ. γιορτές)	4	3	1	1
γ) Δεν μπορεί	1	1	2	3
δ) Δεν γνωρίζει να απαντήσει	1	–	–	–

Γνώση και Αναλυτικά Προγράμματα στις σχολικές μονάδες για παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Απόψεις των ειδικών παιδαγωγών.

Σπύρος Σούλης, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη
Η εκπαίδευση έχει ως βασικό της στόχο τη μετάδοση γνώσεων, οι οποίες αναμένεται να χρησιμοποιηθούν για την εξυπηρέτηση πρακτικών αναγκών τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Η χρησιμότητα της γνώσης αξιολογείται συχνά με βάση την ικανότητα των μαθητών να τη μεταβιβάζουν σε μια νέα προβληματική κατάσταση. Επομένως, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά ενδιαφέρεται και για τη χρησιμοποίηση της σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος η πολιτεία και το Σχολείο θέτουν σκοπούς και στόχους, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν να δρουν ως ανεξάρτητα και αυτοδύναμα άτομα, ώστε να αλληλεπιδρούν με το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πώς όμως κατανοείται η έννοια της "γνώσης" όταν αναφερόμαστε σε παιδιά με νοητική υστέρηση; Ποιο το περιεχόμενο και ποια στοιχεία οφείλει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών και εφήβων με νοητική υστέρηση; Κατά πόσο κρίνεται αναγκαία η δόμηση αναλυτικού προγράμματος στις Σχολικές Μονάδες για μαθητές με νοητική υστέρηση; Τα προαναφερόμενα ερωτήματα αποτέλεσαν βάση για μια ερευνητική προσπάθεια που διεξήχθη στην Ήπειρο, τη Μακεδονία και την Αττική συλλέγοντας με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου σχετικές με το θέμα απόψεις 174 ειδικών Παιδαγωγών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν αφενός στο μελλοντικό σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται σε παιδιά και εφήβους με νοητική υστέρηση και αφετέρου στην κατάρτιση και μετεκπαίδευση των Ειδικών Παιδαγωγών.

1. Προβληματική
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπαίδευσης αφού αυτό προσδιορίζει το πλαίσιο των διάφορων ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικοποιητικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στο Σχολείο. Εξάλλου από τα χαρακτηριστικά του εξαρτώνται κατά πολύ οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν για την υλοποίησή του, η ανάπτυξη του κατάλληλου διδακτικού υλικού, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η οργάνωση γενικότερα του Σχολείου. Στο Αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζεται η γνώση που παρέχεται από το σχολικό σύστημα (Φλουρής 1997).

Η εκπαίδευση έχει ως βασικό της στόχο την παροχή γνώσης, η οποία αναμένεται να χρησιμοποιηθεί για την εξυπηρέτηση πρακτικών αναγκών τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Η χρησιμότητα της γνώσης αξιολογείται συχνά με βάση την ικανότητα των μαθητών να τη μεταβιβάζουν σε νέες προβληματικές καταστάσεις. Επομένως, η σχολική εκπαίδευση οφείλει να μην περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσης από τους ανηλίκους αλλά και να ενδιαφέρεται για την αξιοποίησή της στους ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος η Πολιτεία και το Σχολείο θέτουν σκοπούς

και στόχους, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες, δεξιότητες, στασεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν να λειτουργούν ως ανεξάρτητα και αυτοδύναμα άτομα και να αλληλεπιδρούν με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει ουσιαστικά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους πολίτες της κάθε χώρας (Neuhaeuse1999, Grimm 1998).

Κατά τον Schiro (1978) οι θεωρίες των αναλυτικών προγραμμάτων μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω τέσσερις ομάδες: α) στην ομάδα των ακαδημαϊκών θεωριών β) στην ομάδα των θεωριών της κοινωνικής αποτελεσματικότητας γ) στην ομάδα των θεωριών της μελέτης του παιδιού και δ) στην ομάδα των θεωριών της κοινωνικής αναδόμησης.

Σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές θεωρίες (school academic ideology), το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τους διάφορους επιστημονικούς τομείς της γνώσης. Η γνώση πηγάζει από την αντικειμενική πραγματικότητα, όπως ερμηνεύεται από τα ακαδημαϊκούς κλάδους. Πρόκειται για συγκεκριμένους τρόπους σκέψεις τους οποίους οφείλει να αξιοποιεί η εκπαίδευση ώστε να επιτύχει με αυτό τον τρόπο την προώθηση των μαθητών στον κόσμο των γνώσεων.

Κατά τις θεωρίες της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (the social efficiency ideology) η γνώση, η οποία πηγάζει από την κοινωνική ερμηνεία της αντικειμενικής πραγματικότητας, κατανοείται ως η δυνατότητα του ατόμου να ενεργεί και να δρα. Γι' αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εκπονείται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται πρωτίστως στις κοινωνικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της μελέτης του παιδιού (the child study ideology) η γνώση γίνεται αντιληπτή ως η δυνατότητα του μαθητή να κατανοεί τον εαυτό του και να αποκτά συνείδηση του εγώ. Στην περίπτωση αυτή η γνώση προέρχεται από την υποκειμενική κατανόηση του μαθητή, οπότε το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του ατόμου.

Κατά τις θεωρίες της κοινωνικής αναδόμησης (social reconstruction ideology) η γνώση κατανοείται ως η δυνατότητα του ατόμου να ερμηνεύει τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και να οδηγείται σε μια επανακατασκευή της κοινωνίας η οποία θα του εξασφαλίσει τη μεγιστη ικανοποίηση των πνευματικών και υλικών του αναγκών. Επομένως το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να επικεντρώνεται στο πώς οι μαθητές θα ερμηνεύσουν την υπάρχουσα κοινωνία, θα οραματιστούν μια καλύτερη κοινωνία και θα ενεργήσουν ώστε οι οραματισμοί τους να γίνουν πράξη.

Με βάση τα προαναφερόμενα το αναλυτικό πρόγραμμα βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής όχι μόνο των θεωρητικών των Επιστημών της Αγωγής και της Πολιτείας, αλλά και των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Παρά το γεγονός όμως ότι το ενδιαφέρον της γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα εκδηλώθηκε από πολύ νωρίς δεν συνέβη το ίδιο και με την ειδική εκπαίδευση (Frech-Becker 1998, Oelwein 1998). Η ειδική Παιδαγωγική, ιδιαίτερα στη χώρας μας, ασχολήθηκε με τη διαμόρφωση και υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων με περίσσεια καθυστέρηση και αποσπασματικά καθώς ανέμενε πρώτα την Παιδαγωγική να

απαντήσει σε ερωτήματα όπως το τι πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα, σε τι οφείλει να αποβλέπει ή πώς εκπονείται;

Παράλληλα βασικές προβληματικές που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και επιτείνονται λόγω της συγκεκριμένης ομάδας αναφοράς -μαθητές με νοητική υστέρηση- οδήγησαν ώστε το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96) να περιορίζεται σε ένα ρόλο πλαισίου με γενικόλογες αναφορές, ελλιπές, αδυνατώντας τελικά να ενισχύσει ουσιαστικά τον ειδικό Παιδαγωγό της πράξης. Ως τέτοιες προβληματικές μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω:

α) Ποιες πρέπει να είναι οι πηγές του αναλυτικού προγράμματος που επικεντρώνεται σε μαθητές με νοητική υστέρηση; Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες αυτών των μαθητών, οι ισχύουσες κοινωνικές αξίες ή οι γνώσεις που προέρχονται από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους;

β) Πώς μπορεί να αξιολογηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές με νοητική υστέρηση;

γ) Οι ατομικές διαφορές των μαθητών με νοητική υστέρηση είναι τόσο έντονες ώστε η εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος, ενός προγράμματος που σχεδιάζεται κυρίως για ένα σύνολο μαθητών και όχι για μεμονωμένα άτομα να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη.

δ) Η σχέση του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος με το υπάρχον διδακτικό υλικό στις Σχολικές Μονάδες για μαθητές με νοητική υστέρηση.

ε) Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν ή να σχεδιάσουν αναλυτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στη κατάσταση της νοητικής υστέρησης.

Στα πλαίσια των προαναφερόμενων παραμέτρων στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν να κατατεθούν οι απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών σχετικά με το ισχύον πλαίσιο Αναλυτικού προγράμματος ειδικής Αγωγής. Η έρευνα αυτή εξέτασε: α) πώς κατανοείται από τους ειδικούς Παιδαγωγούς η έννοια της "γνώσης" όταν αναφερόμαστε στους μαθητές με νοητική υστέρηση, β) ποιο το περιεχόμενο και ποια στοιχεία οφείλει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών και εφήβων, γ) κατά πόσο κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και η εφαρμογή του στις Σχολικές Μονάδες για μαθητές με νοητική υστέρηση;

2. Δείγμα

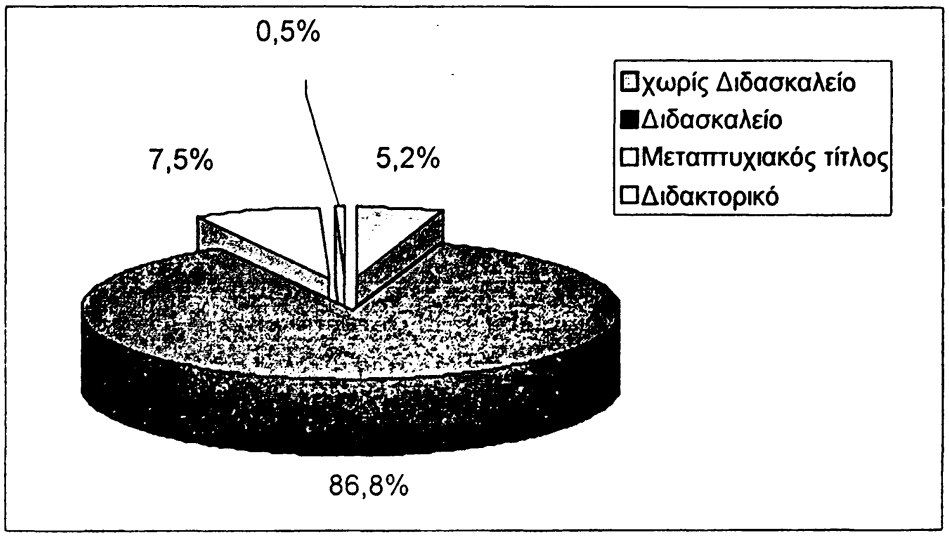
Η έρευνα διενεργήθηκε στο διάστημα από 10.10.2000 έως 10.03.2001. Το δείγμα της αποτέλεσαν 174 ειδικοί Παιδαγωγοί που υπηρετούν σε Σχολικές Μονάδες για μαθητές με νοητική υστέρηση στις περιοχές: Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Μακεδονίας και Αττικής. Από αυτούς το 62% είναι άντρες και το 38% γυναίκες. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημάνουμε το μικρότερο ποσοστό υπηρετούντων γυναικών εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση σε σχέση με αυτό των αντρών, δεδομένο που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, αφού το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη γενική εκπαίδευση είναι περίπου το ίδιο με αυτό των αντρών συναδέλφων τους. Το 47,1% έχουν από 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, το 19,5% από 6 έως 10 χρόνια και το 7,5% από 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας (πί-

νακ.1). Σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσαν τα υποκείμενα το 86,8% έχουν μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή, το 7,5% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 0,5% κατέχουν Διδακτορικό τίτλο ενώ το 5,2% δεν έχουν μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή (Διάγραμμα 2).

Πίνακας 1

Ετη υπηρεσίας	Πλήθος	Ποσοστό
1 – 5	13	7,5%
6 – 10	34	19,5%
11 – 15	82	47,1%
16 – 20	29	16,7%
21 – 35	16	9,2%

Διάγραμμα 2



3. Μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού

Στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις Σχολικές Μονάδες για παιδιά με νοητική υστέρηση χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που περιείχε 24 ερωτήματα κλειστού τύπου, ώστε το ερωτηματολόγιο να συμπληρώνεται γρήγορα και αποσκοπούσε στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά:

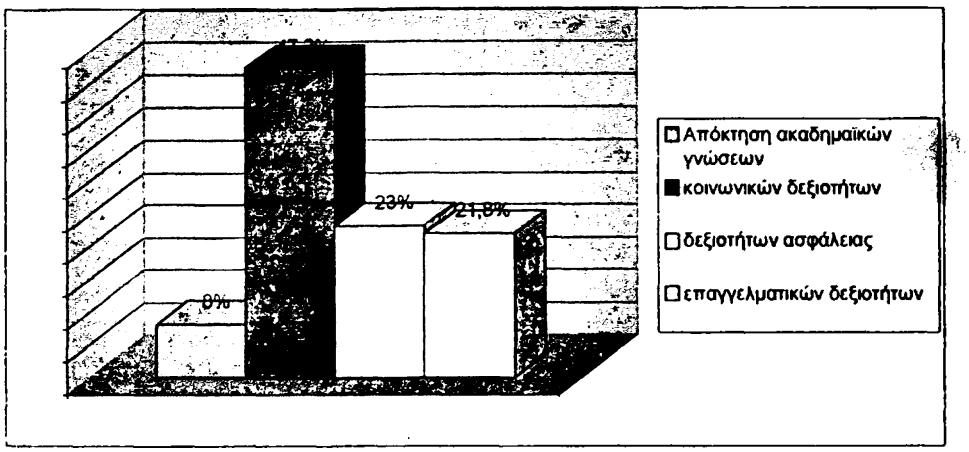
1. με το πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική γνώση και το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος
2. με την αξιολόγηση του ισχύοντος πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και τη σχέση του με το διδακτικό υλικό
3. με την κατάρτισή τους, την ετοιμότητά τους ως προς το σχεδιασμό και υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, τη σχέση του αναλυτικού προγράμματος με το παρεχόμενο από τους ίδιους εκπαιδευτικό έργο και τη διάθεσή τους για ανάλογη επιμόρφωση.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και προαιρετική.

4. Αποτελέσματα

Η έρευνα αρχικά εξέτασε τις απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών σχετικά με το πώς κατανοούν την έννοια "γνώση" στα πλαίσια της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης στα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση. Το 47,2% του δείγματος προσδιορίζει με τον όρο σχολική γνώση την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, το 23% την επικεντρώνει στην απόκτηση δεξιοτήτων που αναφέρονται στην ασφάλεια αυτών των μαθητών, το 21,8% θεωρεί ότι η σχολική γνώση οφείλει να αναφέρεται στην κατάκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και μόνο το 8% (14 υποκείμενα) θεωρεί ότι αυτή παραπέμπει στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (όπως γλώσσα και μαθηματικά) (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3

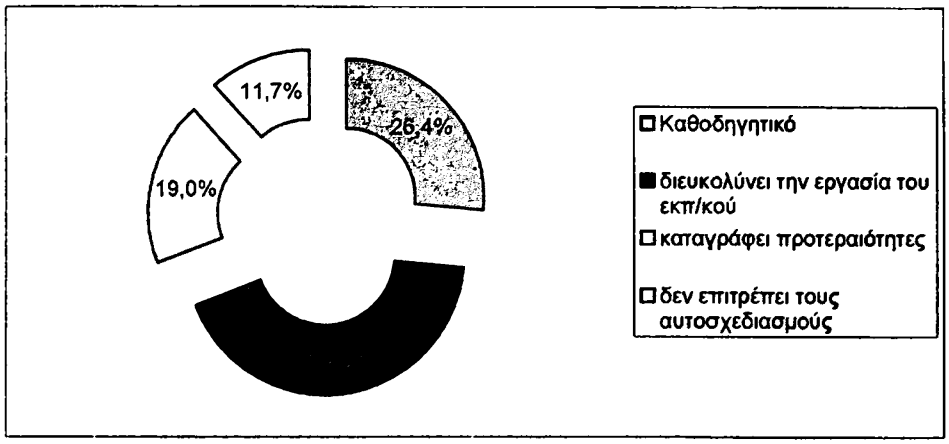


Όμοια, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική γνώση, το 40,2% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών, το 22,4% είναι της άποψης ότι αυτό πρέπει να προετοιμάζει αυτούς τους μαθητές ώστε να μπορούν να ζήσουν αυτόνομα, το 13,8% είναι της άποψης ότι μέσω του αναλυτικού προγράμματος πρέπει οι μαθητές με νοητική υστέρηση να εκπαιδεύονται ώστε να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές απαιτήσεις. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό των ειδικών εκπαιδευτικών -το 9,8%- πιστεύει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στο πώς θα είναι ομαλότερη η συνεργασία αυτών των μαθητών με τις οικογένειές τους. Το 7,5% του δείγματος θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να στοχεύει στην παροχή επαγγελματικών εφοδίων, ενώ μόνο το 6,3% είναι της γνώμης ότι αυτό πρέπει να καθοδηγεί στο πώς οι μαθητές θα κατακτήσουν γνώσεις από τους τομείς της γλώσσας και των μαθηματικών.

Στη συνέχεια εξετάσαμε τις απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών για το ρόλο που αποδίδουν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (93,7%) θεωρεί αναγκαία την ύπαρξή του και μόνο το 6,3% είναι της άποψης ότι δεν τους χρειάζεται. Τα ποσοστά αυτά επαναλαμβάνονται (ναι 93,7% όχι 6,3%) και στις απαντήσεις της ερώτησης: εάν πιστεύουν ότι με την εφαρμογή του γίνονται πιο αποτελεσματικοί; Το 42,9% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα διευκολύνει την εργασία του εκπαιδευτικού, το 26,4% αποδίδει στο αναλυτικό πρόγραμμα ένα ρόλο συμβου-

λευτικό, το 19% είναι της γνώμης ότι μέσω του αναλυτικού προγράμματος τίθενται προτεραιότητες στο εκπαιδευτικό έργο και το 11,7% πιστεύει ότι μέσω του αναλυτικού προγράμματος αποφεύγονται οι αυτοσχεδιασμοί από τον εκπαιδευτικό (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4

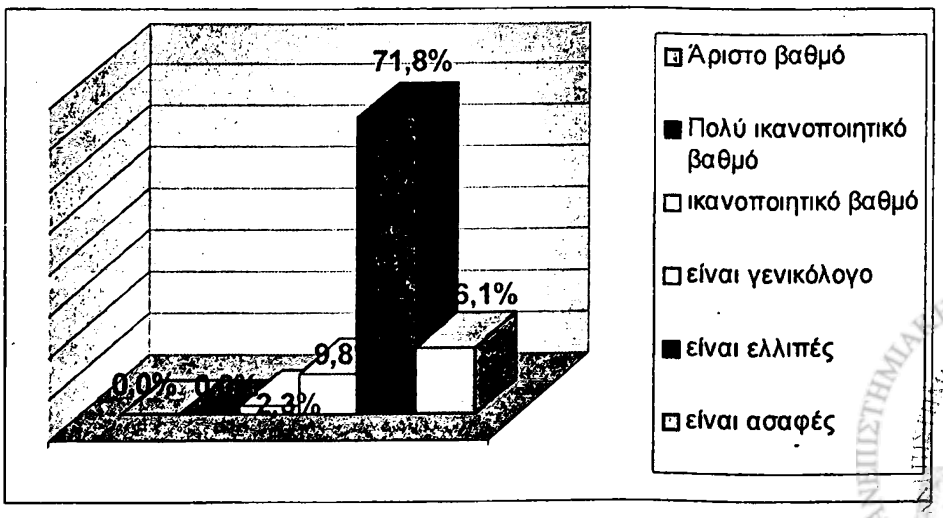


Επίσης το 90,2% του δείγματος θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθά τους γονείς ως προς την εκπαίδευσή των παιδιών τους στο σπίτι και το 92,5% είναι της άποψης ότι η εφαρμογή του θα συνέβαλε στη συνεργασία των ειδικών Παιδαγωγών με τις άλλες ειδικότητες (Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς...).

Παρά την αναγνώριση όμως της αξίας και του ρόλου του αναλυτικού προγράμματος η πλειονότητα του δείγματος -το 84,5%- δεν εφαρμόζει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Το 13,2% του δείγματος το εφαρμόζει ελάχιστα και μόνο το 2,3% το χρησιμοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Αξιολογώντας το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, το 71,8% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών το θεωρεί ελλιπές, το 16,1% το αξιολογεί ως ασαφές, το 9,8% ως γενικόλογο και μόνο το 2,3% είναι της γνώμης ότι παρέχει σε ικανοποιητικό βαθμό βοήθεια στον ειδικό Παιδαγωγό (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5



Αναφορικά με τον εξοπλισμό των Σχολικών Μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και το διδακτικό υλικό ευρύτερα σε σχέση με την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος το 86,8% θεωρεί ότι είναι ανεπαρκές. Επίσης, κρίνοντας την προσφερόμενη βοήθεια του ΥΠΕΠΘ στους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος το 71,2% του δείγματος την αξιολογεί ως ανεπαρκή, το 21,3% ως επαρκή και το 7,5% θεωρεί ότι αυτή παρέχεται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Κατόπιν ερευνήσαμε τις απόψεις τους σχετικά με την κατάρτισή τους γενικά και εξειδικεύοντας την κατάρτιση τους σχετικά με την εκπόνηση και υλοποίηση αναλυτικού προγράμματος. Το 69% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κρίνει την κατάρτισή του επαρκή, το 27,6% μέτρια, το 2,3% του δείγματος θεωρεί τις σπουδές του στοιχειώδεις και μόνο το 1,1% την κρίνει ελλιπή. Παρόμοια το 63,2% των ερωτηθέντων αξιολογεί την κατάρτιση του αναφορικά με την εκπόνηση αναλυτικού προγράμματος σε ικανοποιητικό βαθμό, το 27,6% θεωρεί ότι είναι σε υψηλό βαθμό ανάλογα καταρτισμένο, το 5,8% του δείγματος πιστεύει ότι είναι σε πολύ υψηλό βαθμό εκπαιδευμένο και μόλις το 1,1% πιστεύει ότι ελάχιστα έχει καταρτιστεί σχετικά με **το** αναλυτικό πρόγραμμα (Πίνακ.2).

Πίνακας 2

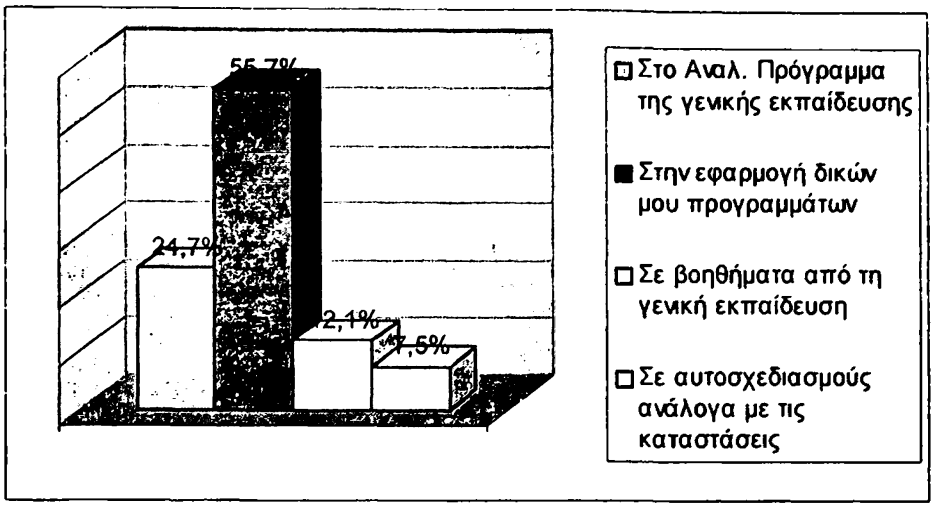
Κατάρτιση	[illegible]	[illegible]
Πάρα πολύ υψηλό βαθμό	10	5,8%
Υψηλό βαθμό	48	27,6%
Ικανοποιητικό	110	63,2%
Λίγο	4	2,3%
Ελάχιστα	2	1,1%

Στην ερώτηση: τι σας βοηθάει περισσότερο στο εκπαιδευτικό σας έργο το 40,1% των ερωτηθέντων θεωρεί οι εμπειρίες τους, το 33,9% οι σπουδές τους και το 25,3% η προσωπική αναζήτηση.

Σχετικά με το ερώτημα εάν θεωρούν ότι με το πρόγραμμα που εφαρμόζουν συμβάλλουν στην προαγωγή των μαθητών τους το 75,3% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών πιστεύει ότι συμβάλλει αρκετά, το 12,6% πολύ, το 8,6% λίγο και το 3,5% καθόλου.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής αναγκάζει το 55,7% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών να εφαρμόζουν δικά τους προγράμματα, το 24,7% να καταφεύγουν στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, το 12,1% του δείγματος να αξιοποιεί βοηθήματα που επικεντρώνονται στην γενική εκπαίδευση και το 7,5% οδηγείται σε αυτόσχεδιασμούς ανάλογα με τις εκάστοτε καταστάσεις (Διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6

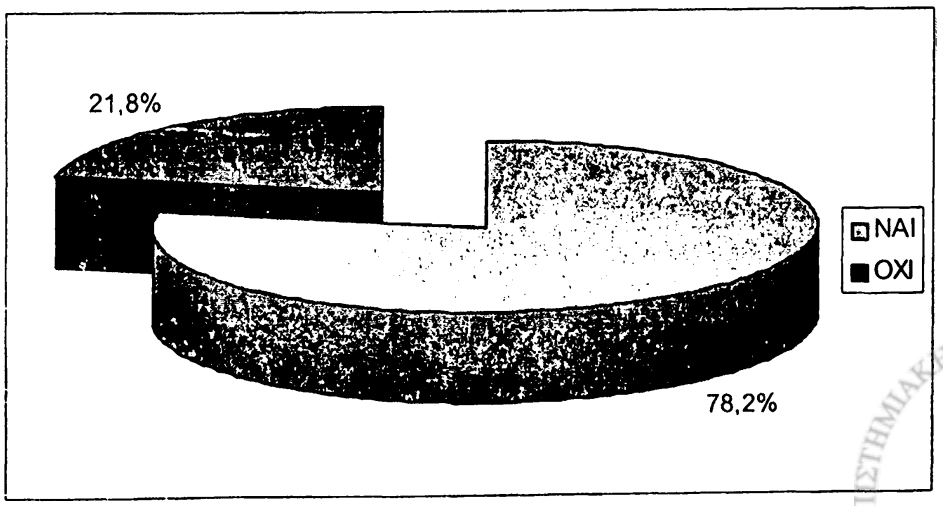


Επίσης, στα πλαίσια του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος το 61% του δείγματος των ειδικών Παιδαγωγών προετοιμάζεται μέχρι μία ώρα, το 25,9% μέχρι δύο ώρες και το 13,2% δεν προετοιμάζεται καθόλου.

Το 85,1% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών θεωρεί ότι ο ρόλος τους ως προς την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το ρόλο των συναδέλφων τους που υπηρετούν στη γενική εκπαίδευση είναι δυσκολότερος και μόνο το 14,9% θεωρεί ότι είναι το ίδιο απαιτητικός.

Στο ερώτημα εάν θεωρούν ότι επιβάλλεται η αναμόρφωση και ο επαναπροσδιορισμός του ισχύοντος πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής το 96% του δείγματος απαντά καταφατικά, ενώ το 78,2% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών, υψηλό ποσοστό, είναι διατεθειμένο να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος εκτός ωραρίου εργασίας (Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7



5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι ειδικοί Παιδαγωγοί προσδιορίζουν τη σχολική γνώση, όταν αναφέρονται στους μαθητές με νοητική υστέρηση κυρίως ως την απόκτηση κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η σχολική γνώση κατανοείται περισσότερο ως η κατάκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την ασφάλεια του μαθητή που παρουσιάζει νοητική υστέρηση και λιγότερο ως η απόκτηση γνώσεων. Με βάση την ταξινόμηση του Schiro (1978) σχετικά με τις θεωρίες των αναλυτικών προγραμμάτων οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να είναι η προετοιμασία του μαθητή για την εκτέλεση δεξιοτήτων που χρειάζεται η κοινωνία.

Επιπλέον η πλειονότητα των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών και εφήβων με νοητική υστέρηση. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να παρατηρήσουμε ότι στο υπάρχον πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής οι διδακτικοί στόχοι που αναφέρονται στη ψυχική υγεία του μαθητή (18 διδακτ. στόχοι) είναι πολλοί λιγότεροι συγκρινόμενοι με αυτούς που αναφέρονται στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (72 διδακτ. στοχοι). Παρόμοια, ενώ το 9,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στο να μάθουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση να συνεργάζονται με την οικογένεια τους, στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφονται μόνο δύο (2) διδακτικοί στόχοι συνεργασίας.

Επίσης, χρειάζεται να σχολιασθεί ότι ενώ το 93,7% του δείγματος θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος, αφού το αναγνωρίζει ως μέσο διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου, το 84,5% δεν το εφαρμόζει καθόλου. Από τη διάσταση αυτή ανάμεσα στα προαναφερόμενα ποσοστά είναι εμφανής η αρνητική αξιολόγηση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις θέσεις του δείγματος, όπου το 71,8% το κρίνει ελλιπές, το 16,1% ασαφές και το 9,8% γενικόλογο. Βέβαια η παραδοχή ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, έχουν περισσότερα κοινά σημεία και λιγότερες διαφορές από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους και η τάση για ένταξη αυτών των ατόμων στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εκδηλώθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '80, οδήγησαν σε γενικές περιγραφές των διδακτικών στόχων που αναφέρονται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Dittman, Kloepfer 1998, Eisenberger 1998, Senkel 1998,). Όμως δεν πρέπει να παραβλέψουμε την απαίτηση των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης για πιο σαφείς αναφορές, λεπτομερείς καταγραφές στόχων και συγκεκριμένες προτάσεις δραστηριοτήτων, καθώς δεν υποστηρίζεται ο εκπαιδευτικός σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τόσο από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, όσο και από τους φορείς του ΥΠΕΠΘ· το 86,8% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών αξιολογεί την υποδομή ως ανεπαρκή και το 71,2% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τη σχετική υποστήριξη.

Η άποψη της πλειονότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (92,5%) ότι η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος θα διευκόλυνε τη συνεργασία τους με τις υπόλοιπες ειδικότητες έρχεται να επιβεβαιώσει τις συχνές αντιπαραθέσεις ανάμεσα στις

διάφορες ειδικότητες, γεγονός που οφείλεται στην ουσιαστική έλλειψη πλαισίου εργασίας και αρμοδιοτήτων όλων εκείνων που εργάζονται στις Σχολικές Μονάδες για μαθητές με νοητική υστέρηση. Επιπλέον η αντίληψη των μεγαλύτερου ποσοστού του δείγματος (90,2%), ότι η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος θα συνέβαλε στην κατ' οίκον εκπαίδευση αυτών των παιδιών αποτελεί μία ουσιαστική απάντηση στο ερώτημα τι εργασίες πρέπει να ανατεθούν στο σπίτι, και πώς η οικογένεια μπορεί να επεκτείνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολικού ωραρίου.

Όσο αφορά την αξιολόγηση των σπουδών τους, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί (69%) τις θεωρούν επαρκείς και πιστεύουν, σε ποσοστό 63,2%, ότι είναι ικανοποιητικά καταρτισμένοι σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση αναλυτικού προγράμματος. Άποψη η οποία επιβεβαιώνεται και από την κατάθεση του μεγαλύτερου ποσοστού των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55,7%), ότι εφαρμόζουν στη σχολική πράξη δικά τους αναλυτικά προγράμματα. Το δεδομένο ότι το 87,9% του δείγματος θεωρεί ότι με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζει συμβάλλει πολύ ή αρκετά στην προαγωγή των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτό, καταδεικνύει τη θετική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το έργο τους, στοιχείο απαραίτητο για την επιτυχία της ειδικής εκπαίδευσης (Hasenbein 1996, Dank 1995, Heits 1993).

Οι διαρθρωτικές ελλείψεις του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος οδηγεί τους ερωτηθέντες ειδικούς Παιδαγωγούς σε ποσοστό 36,8% να καταφεύγει στο αναλυτικό πρόγραμμα και σε άλλου είδους βοηθήματα της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία κυρίως βασίζονται στην ακαδημαϊκή θεωρία (Schiro 1978) και επομένως προωθούν κατά βάση το γνωστικό τομέα του μαθητή με νοητική υστέρηση, στοιχείο που δεν ανταποκρίνεται αφενός στο σκοπό της ειδικής εκπαίδευσης που προσδιορίζεται ως η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και εφήβου με ειδικές ανάγκες και παραβλέπει αφετέρου την αξιοποίηση των σωματικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων αυτών των ατόμων (Σούλης 2000). Επίσης δεν πρέπει να μην σχολιασθούν τα ποσοστά σχετικά με το χρόνο προετοιμασίας του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (το 61% των ερωτηθέντων προετοιμάζεται μέχρι μία ώρα και το 13,1% καθόλου) – πρόκειται για μικρής διάρκειας προετοιμασία-, στοιχείο που αναδεικνύει τις ουσιαστικές αδυναμίες του προγράμματος.

Το 96% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών θεωρεί ότι απαιτείται αναμόρφωση και επαναπροσδιορισμός του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής· άποψη η οποία ενισχύεται και από το γεγονός ότι σχεδόν πέντε χρόνια μετά την εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου στην ειδική εκπαίδευση (Π.Δ. 301/Αύγουστος 1996) έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές μεταβολές αφενός ως προς τη φιλοσοφία της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης (όπως παραδείγματος χάρη προωθείται η αρχή της ένταξης) και αφετέρου ως προς τη διάρθρωσή της (όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών). Μεταβολές οι οποίες καταγράφονται χαρακτηριστικά στο νέο θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή (Νόμος 2817/14.3.2000).

Η διάθεση του 78,2% των ερωτηθέντων ειδικών Παιδαγωγών να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα εκτός ωραρίου υπηρεσίας καταδεικνύει αφενός την προβληματική διάσταση του θέματος και αφετέρου την επιθυμία τους να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα ενι-

σχύοντας ουσιαστικά και προάγοντας το μαθητή με νοητική υστέρηση. Επομένως, βρίσκεται, στην ευχέρεια της Πολιτείας η απόφαση να αξιοποιήσει αυτή την επιθυμία των εκπαιδευτικών, επιλέγοντας την ουσιαστική υποστήριξη παρά την τυπική παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Dank, S. (1995). Geistigbehinderte lernen ihren Naman lesen und schreiben, Dortmund.

Dittmann, W., Kloepfer, S. (1998). Zum Problem der paedagogischen Foerderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, Heidelberg.

Eisenberger, J. (1998). Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Gemeinde, Reutlingen.

Φλουρής, Γ. (1997). Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Αθήνα.

Frech-Becker, C. (1995). Foerdern heisst Fordern, Frankfurt.

Grimm, R. (1998). Heilen und Erziehen, Luzern.

Hasenbein, B. (1996). Geistigbehinderte naehen mit der Naehmaschine, Dortmund.

Heits, H., J., E. (1993). Unterrichtsarbeit an der Schule fuer Geistigbehinderte. Planung, Durchfuehrung und Analyse, Berlin.

Neuhaeuser, G. (1999). Geistige Behinderung, Stuttgard.

Oelwein, P. (1998). Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen, Zindorf

Schiro , M. (1978). Curriculum for Better Schools: The Great Ideologikal Debate, N.J.

Senckel, B. (1998). Du bist ein weiter Baum, Muenchen.

Σούλης, Σ. Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο Σχολείο και στο Σπίτι, Αθήνα

Το προφίλ του εκπαιδευτικού ως παράγοντας-μεταβλητή διαμόρφωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος

Κωνσταντίνος Μιχαηλίδης, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες-μεταβλητές που απασχόλησε κι απασχολεί το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εφαρμογή μοντέλων εξατομικευμένης κι ομαδικής εκπαίδευσης μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, δηλαδή την υλοποίηση ειδικών εξατομικευμένων ενταξιακών προγραμμάτων, είναι το παιδαγωγικό και διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη, ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών του και η μεταφορά μηνυμάτων προς τους μαθητές, με λανθάνοντα τρόπο εκτός διδακτικής στοχοθεσίας, σε σχέση με τις αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές του. Οι κοινωνικές αναπαραστασεις της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται επιρροές τόσο κατά τη διάρκεια εφαρμογής του φανερού αναλυτικού σχολικού προγράμματος, όσο και κατά τη λειτουργία του παράλληλου κρυφού ή κρυμμένου προγράμματος ή παραπρογράμματος ή λανθάνουσας μάθησης, με άμεσο κι έμμεσο αποτέλεσμα τα περιφερειακά στοιχεία και ο κεντρικός πυρήνας των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να τροποποιούνται και ταυτόχρονα να παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές τους.

Λέξεις κλειδιά: *κοινωνικές αναπαραστάσεις, σχολική ένταξη, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προφίλ εκπαιδευτικού, κρυφό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα ή λανθάνουσα μάθηση, αυτοεκπληρούμενη προφητεία.*

Εισαγωγή - Γενική Προβληματική

Ο χώρος της παιδείας, ως σημαντική κοινωνική λειτουργία, σε ότι έχει σχέση με τον ανθρωπο, τη δομή της προσωπικότητάς του, τη συμπεριφορά του, την ανάπτυξη κι εξέλιξή του, διέπεται από παράγοντες εξαιρετικής σπουδαιότητας, που λειτουργούν άλλοτε «σιωπηλά» κι άλλοτε «φανερά», τη σημασία των οποίων δεν υποπτευόμαστε και που ορισμένες φορές προσλαμβάνουν ιδιότητες «μεταφυσικές» που επιδρούν στα πιο απόκρυφα, στα πιο βαθιά μέρη της ανθρώπινης ψυχής για να μάθουν στο παιδί κάτι παραπέρα από εκείνο που κατά κάποιον τρόπο προτείνει ο μαθησιακός σκοπός και στόχος της παιδείας (Νηλ, 1975). Παρατηρούνται, επίσης, φαινόμενα λανθάνουσας σχολικής-κοινωνικής επιρροής μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, όπου άλλοτε εμποδίζουν την εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της κοινωνικής τους συνύπαρξης και της συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών, με σκοπό να λειτουργήσει παιδαγωγικά η κάθε σχολική μονάδα, χωρίς περιθωριοποιήσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς κι άλλοτε επιτρέπουν την υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών εξατομικευμένων κι ενταξιακών προγραμμάτων,

αλλά με ανάδυση και καλλιέργεια φαινομένων σχολικής ετικετοποίησης, έτσι ώστε η δυναμική της κάθε σχολικής μονάδας να αποτελείται από κρυφές δυνάμεις που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. (Postic,1995).

Σκοπός, λοιπόν, της κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής προς την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής παιδείας, πρέπει να είναι η ανάδυση των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών που παρεμποδίζουν την εφαρμογή παιδαγωγικών μοντέλων της συνεκπαίδευσης, αλλά και η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα βοηθήσουν στις καινοτόμες κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών, προς μια ιδεολογική μεταστροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας, για τις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Θεωρητικό πλαίσιο-Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η χρήση εκλεπτυσμένων εμπειρικών μεθόδων, έδωσε τα τελευταία χρόνια τη δυνατότητα παρατήρησης της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στη σχολική τάξη και με την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών που προέκυψαν, επέτρεψε την περιγραφή του ιδιαίτερου στυλ διαπαιδαγώγησης του δασκάλου και τις «σιωπηρές» επιδράσεις του πάνω στη συμπεριφορά των μαθητών, απέναντι στις άλληλεπιδρασιακές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χαρτογράφηση των παραγόντων της λανθάνουσας μάθησης, μπορεί να αποτελέσει ξεκίνημα για συστηματική διερεύνηση των επιδράσεων που ασκεί στην παιδαγωγική πράξη, η εφαρμογή του μοντέλου της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Έρευνες έδειξαν ότι η επίδραση του κρυφού προγράμματος στη σχολική πράξη είναι ουσιαστική και πως μόνο αν αναλυθεί η σχέση μάθησης επίσημου προγράμματος και παραπρογράμματος καθώς κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση μιας θετικής επιρροής για την ειδική εκπαίδευση, θα μπορεί να είναι ουσιαστική οποιαδήποτε προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. (Snyder, 1971). Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από διάφορες δραστηριότητες της σχολικής ζωής, δημιουργεί το κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης, όπου σημαντικές δυνάμεις, άδηλα και απρόσμενα δημιουργούν δράσεις και αντιδράσεις κι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα σχολικούς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις. (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, & Παπακωσταντίνου1986).

Πολλοί φιλόσοφοι και κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης πιστεύουν πως οι έννοιες που μεταδίδονται στα παιδιά μέσα από **το κρυφό πρόγραμμα**, επειδή ακριβώς περνούν απαρατήρητα στο υποσυνείδητο, είναι πιο δυνατές κι αποτυπώνονται πιο έντονα από εκείνες που φανερά διδάσκονται και γι' αυτό έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τις αξίες και τις αρχές που το αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί και στηρίζει. (Giroux, Purpel, & McCutrhan, 1983). Ακόμη κι αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με αυτά τα κρυφά μηνύματα, στην πραγματικότητα δεν αντιστέκονται σ' αυτά, είτε γιατί δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη και δράση τους, είτε γιατί δεν ελέγχουν το χώρο, την οργάνωση, τη μέθοδο και τη γλώσσα, τα μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέσα αυτά, ορισμένες φορές, γίνονται αγωγοί του «κρυφού

προγράμματος» ή της «λανθάνουσας μάθησης», έτσι που το κρυφό πρόγραμμα να διαμορφώνει και να διαμορφώνεται μέσα από την ίδια τη σχολική πράξη (Tajfel, & Turner, 1986). Περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά κι άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής κι επίσημης σχολικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί ένα κοινωνιοψυχολογικό μηχανισμό που θα βοηθήσει ή θα εμποδίσει την εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη, των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Υπάρχει μια γενική άποψη που θέλει τη λανθάνουσα μάθηση να έχει σχέση με συμπεριφορές, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, γνώμες κι απόψεις, δηλαδή την **κοινωνική αναπαράσταση της ειδικής εκπαίδευσης** των εκπαιδευτικών, των γονέων και των συμμαθητών των παιδιών με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας. Πολλοί το περιγράφουν σαν μια ασαφή έννοια που συνδέεται με φαινόμενα και γεγονότα που συνήθως περνούν απαρατήρητα κατά τη μαθησιακή εμπειρία. Η παραδοχή της ύπαρξης της πλευράς αυτής του σχολικού προγράμματος και η ανακάλυψή της είναι απαραίτητη στην αναζήτηση τρόπων παρέμβασης στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και στην εφαρμογή μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου παρακολουθούν παράλληλα με τους συμμαθητές τους κάποιο ειδικό ενταξιακό κι εξατομικευμένο ή ομαδικό πρόγραμμα. Γενικά ο όρος εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε οτιδήποτε καταλήγει στη μάθηση και τα κύρια στοιχεία του είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το περιεχόμενο - ή ύλη - οι διδακτικές οδηγίες, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση. (Meighan, 1983).

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα της ομαδικής αλληλεπίδρασης κι αλληλεξάρτησης των μαθητών, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατομικών συμπεριφορών και κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπου καθορίζονται από πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που στη βάση τους είναι συναισθηματικές και κοινωνικές προσεγγίσεις (Bandura, 1986). Η δυναμική κάθε κοινωνικής ομάδας, οφείλει να βρίσκεται μέσα σε πλαίσια προοδευτικής συναίνεσης, θεμελιωμένης στην αμοιβαιότητα, σε αντίθεση με τη συμμόρφωση που ως τρόπος επιρροής αναπτύσσεται σε σαφείς διαφορές μεταξύ διαφόρων αντιλήψεων κι απόψεων, ανάμεσα σε καθορισμένες πλειοψηφίες και μειοψηφίες. Με τη διαδικασία της καινοτομίας, όπου και η μειοψηφία θα εξασφαλίσει το δικαίωμα να επικρατήσουν οι πεποιθήσεις, γνώμες και συμπεριφορές της, θα σταματήσουν να χαρακτηρίζονται ορισμένοι τρόποι θεώρησης των πραγμάτων σαν «κανονικοί» και άλλοι σαν «παρεκκλίνοντες» (Παπαστάμου, 1989α).

Η **ιδιότητα του κρυφού προγράμματος να ασκεί κοινωνικό έλεγχο** έχει αναλυθεί σε σχέση με τη θεωρία της αντιστοιχίας, όπου οι στάσεις που μαθαίνονται από το σχολείο αντιστοιχούν σε εκείνες που απαιτούνται για τη διατήρηση μιας ρατσιστικής, και ταξικής κοινωνίας (Bowles, & Gintis,1976). Η υποδεέστερη και περιθωριακή θέση των ατόμων σε σχέση με το φύλο, τη σωματική διάπλαση, το "φυσιολογικό" και "μη φυσιολογικό", το "διαφορετικό", τον "άλλον", τη φυλή, και κοινωνικό status, είναι κυρίως ένα κοινωνικοπολιτισμικό κατασκεύασμα, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα μιας συντηρητικής κοινωνίας.

Με το **σχηματισμό των διομαδικών σχέσεων, διαμορφώνονται και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις** για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μειώνεται και η αρνητική επιρροή τους κρυφού προγράμματος μέσα στην σχολική μονάδα. Μέσα από το κρυφό πρόγραμμα, σιωπηλά και σταθερά, το σχολείο μεροληπτεί υπέρ των μαθητών που έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα, σε αντίθεση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η διαδικασία μέσω της οποίας η ταξική ιδεολογία διαιωνίζεται με ποικίλους τρόπους και πρακτικές, είναι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπαγορεύει και οριοθετεί ποια είναι αρμόζοντα και σωστά για τον κάθε μαθητή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της λανθάνουσας μάθησης, τα παιδιά οριοθετούν, διαμορφώνουν και εσωτερικεύουν τις τυπικές τους αντιλήψεις, στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς σε σημείο που γι' αυτά οποιαδήποτε παρέκκλιση από αυτό, συνεπάγεται και μη αποδοχή οποιουδήποτε είδους αναπηρίας.

Ως κοινωνική αναπαράσταση ορίζεται ένα σύνολο απόψεων, γνωμών, αντιλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών, κρίσεων, όπου όλα αυτά οργανώνονται γύρω από μια «κεντρική» θέση του υποκειμένου, άρα σκοπός μας **είναι** να διερευνήσουμε το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης, την εσωτερική δομή της και τέλος, να γίνει προσπάθεια προς τον κεντρικό πυρήνα της. Με τη μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αρχίζει να ενεργοποιείται μια γνωστική προσέγγιση τους φαινομένου στα πλαίσια μιας ειδικής αγωγής, όπου μια αναπαράσταση προηγείται της αλληλεπιδρασιακής σχέσης όπου και την καθορίζει και στη συνέχεια αυτές οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών μέσα στην σχολική μονάδα, διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις γύρω από το σχολικό φαινόμενο (Abric, 1987).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δημιουργούνται μέσα από τις διαδικασίες της **αντικειμενοποίησης** και της **επικέντρωσης**. (Παπαστάμου, 1989[α]). Στην πρώτη διεργασία της αντικειμενοποίησης ακολουθείται η πορεία της φυσικοποίησης, δηλαδή το σχολικό φαινόμενο της ένταξης ακολουθεί μια συνεκτική εικόνα (**εικονικό μοντέλο**). Στη δεύτερη διεργασία της επικέντρωσης εντάσσεται το σχολικό φαινόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα οικείο σύστημα κατηγοριών, όπου τα διάφορα στοιχεία ερμηνεύουν την πραγματικότητα και καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των υποκειμένων εμπλοκής. Τα στάδια για τη δημιουργία της κοινωνικής αναπαράστασης είναι: **ο διασκορπισμός της πληροφορίας, η εστία της προσοχής και η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος** που αποτελούν και τις συνθήκες μέσα στις οποίες καθορίζονται και οργανώνονται το περιεχόμενο και η δομή των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μέσα από τη διάδοση, μετάδοση και την προπαγάνδα (Moscovici, 1976). Για τη μελέτη, λοιπόν, των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να αναλυθεί το περιεχόμενο και η οργάνωσή του, γύρω από τον κεντρικό πυρήνα (Abric, 1987, Doise 1978). Με τη μελέτη, θα προσεγγίσουμε τη διαδικασία σχηματισμού και διαμόρφωσης των αναπαραστάσεων της ένταξης των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολίες, τη διαμόρφωση αυτών μέσα από το προφίλ του εκπαιδευτικού, το γνωστικό σχήμα, την οργάνωση του περιεχομένου της αναπαράστασης της ειδικής εκ-

παίδευσης και τις διάφορες επικοινωνιακές τάσεις, που καθορίζουν τα μοντέλα της συν-εκπαίδευσης .

Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι στη «**διαφορετικότητα**», στη περίπτωσή μας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αποτέλεσμα της επιρροής κυρίως του άτυπου, κρυφού προγράμματος. Αυτό το άτυπο πρόγραμμα με τις ανεπίσημες νόρμες του είναι συχνά πολύ ισχυρότερο από το επίσημο, γιατί οι κανόνες του λαμβάνονται ως δεδομένοι, αυτονόητοι δεν αμφισβητούνται ούτε αναθεωρούνται, αντίθετα απ' ότι συχνά συμβαίνει με τους τυπικούς κανόνες, τις νόρμες που περιγράφονται και ορίζονται με απόλυτη σαφήνεια. Η σωστή επιλογή περιεχομένου των σχολικών βιβλίων μπορεί να συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στα μαθήματα του σχολείου. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να περιέχει και θέματα, που να αναφέρουν ότι κάποιοι μαθητές χρειάζονται ειδική εκπαίδευση μέσα στη σχολική μονάδα, για να μπορέσουν να κατανοήσουν τα διάφορα μαθήματα με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Θα μπορούσε να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διαπραγματεύονται τα σχολικά εγχειρίδια.

Το κρυφό πρόγραμμα ορίζεται, ως η «σιωπηλή» διδασκαλία των αξιών, των αντιλήψεων και ιδεών, που προβάλλονται με τη συμμετοχή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής τάξης. (Apple, 1979). Τα μαθήματα του κρυφού προγράμματος είναι άδηλα και έμμεσα, αλλά αποδοτικότερα από τα μαθήματα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, διότι οι στόχοι τους δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων, παρά πηγάζουν αυθόρμητα μέσα από τις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών και από τις προσδοκίες του δασκάλου, σε ένα σχήμα αλληλεπιδρασιακό με βάση τα περιεχόμενα και τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων του κρυφού προγράμματος, αναφέρονται σε θέματα που προκύπτουν ως απρόβλεπτα, αντιμετωπίζονται ως αυτονόητα και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους που δημιουργούν το κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και της σχολικής τάξης, το οποίο προσδιορίζει καθοριστικά το «κοινωνικό γίγνεσθαι» του παιδιού. Αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική σχεδίαση είναι ένας νέος θεσμός στην εκπαίδευση και ότι αυτή αρχίζει με τον προσδιορισμό των αναγκών που πρέπει να ικανοποιηθούν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζεται. Μια εκπαιδευτική ανάγκη καθορίζεται από τη διαφορά μεταξύ της κατάστασης που υπάρχει και της κατάστασης που επιδιώκεται να δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού προγράμματος που σχεδιάζεται. Σημειώνει τη σπουδαιότητα που έχει στη σημερινή εποχή η εκπαιδευτική σχεδίαση. Ο Elliot (1977) υπεστήριξε ότι όλα τα σχολεία διδάσκουν έμμεσα ή άμεσα τρία είδη προγραμμάτων: α) Το φανερό ή επίσημο β) Το άκυρο αυτό που εσκεμμένα δεν διδάσκεται και γ) Το κρυμμένο πρόγραμμα ή λανθάνουσα μάθηση ή παραπρόγραμμα, που περιλαμβάνει όσα διδάσκονται παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα εσκεμμένα ή μη χωρίς αυτό να καθορίζεται και χωρίς να είναι φανερό. (Meighan, 1983). Ο Ivan Illich (1972) προσδιόρισε το κρυφό ή κρυμμένο πρόγραμμα (hidden curriculum) σε συνάρτηση με τους θεσμούς της τυπικής εκπαίδευσης (schooling) και με τον αμφίλογο πια αγώνα για την κατάλυσή τους και την απο-εκπαίδευση της κοινωνίας (deschooling society).

Ο M. Apple (1979) υποστήριξε ότι το «κρυμμένο» πρόγραμμα διδάσκει σιωπηλά αξίες, στάσεις και αντιλήψεις μέσα στη ρουτίνα της σχολικής διδασκαλίας». Ο δε Dreeben (1976) υποστηρίζει ότι το κρυφό πρόγραμμα προσδιορίζει τον κώδικα της κοινωνικής ηθικής και συμπεριφοράς της σχολικής ζωής μέσα από τον οποίο τα παιδιά εσωτερικεύουν αντιλήψεις, ιδέες, αρχές, στάσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς. Κατά γενική ομολογία το κρυφό πρόγραμμα είναι φορέας κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986). Σαν τέτοιο, ασκεί κοινωνικό έλεγχο στο όλο σχολικό πρόγραμμα μεσα από το διδακτικό στυλ του δασκάλου, μέσα από συγκεκριμένες επιλογές στην κατανομή της ύλης, στην διάρθρωση και ιεράρχιση της σχολικής γνώσης και την επικρατούσα αντίληψη για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Το κρυφό πρόγραμμα είναι κοινωνική μάθηση μέσω της οποίας ενσταλλάζεται ο βασικός εφιάλτης του πολιτισμού μας, ο φόβος της αποτυχίας, εκδηλώνονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε σε φανερό κι άλλοτε σε λανθάνον επίπεδο. Επομένως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούν να πείσουν ότι μπορούν να συν-εκπαιδεύονται μέσα στην συνήθη σχολική τάξη με τους συμμαθητές τους, ακολουθώντας τα ίδια αναλυτικά προγράμματα, αλλά με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή ειδική εκπαίδευση και διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια, σε αντίθεση με την πλειονοτική επιρροή που δέχεται το σχολικό και κοινωνικό πεδίο, να δεχτεί μεν στην ίδια σχολική μονάδα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά όχι στην ίδια σχολική τάξη, αλλά σε παράλληλη-ειδική τάξη.

Επιστημονικές έρευνες διαπιστώνουν ότι, **οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών** για τη σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι προσδοκίες των δασκάλων τόσο για τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, όσο και για ολόκληρες τις τάξεις, επιδρούν σημαντικά σε κάθε είδους σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών καθώς και στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Οι διαφορετικές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους, κατά ένα μέρος μπορεί να εξηγήσει τη σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Ερευνήθηκαν διάφορα **προφίλ διδακτικής και παιδαγωγικής συμπεριφοράς**, στα οποία κατανέμονται, με ελάχιστες μόνο εξαιρέσεις, οι περισσότεροι δάσκαλοι, με κριτήριο την πορεία διδασκαλίας και τη μορφή επικοινωνίας τους με τα παιδιά. Εμφανίζονται έτσι εκπαιδευτικοί, που υιοθετούν το **παραδοσιακό στυλ** συμπεριφοράς κι επιδιώκουν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο στην τάξη, εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το λεγόμενο **δημοκρατικό** ή αλλιώς **συμμετοχικό στυλ** αγωγής και προσπαθούν να έχουν πάντα την πλήρη συνεργασία των μαθητών και να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τέλος εκπαιδευτικοί που εκπροσωπούν το παθητικό ή αλλιώς **ελευθεριάζων στυλ** διδασκαλίας και μάθησης και πρεσβεύουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι απόλυτα ελεύθεροι μέσα στο σχολείο, χωρίς να ακολουθούν κάποια μεθοδολογικά διδακτικά προγράμματα κι εξουσιαστικούς δασκάλους. (Ντράϊκωρς, 1979).

Οι Lewin, Lippit, & White(1939) με πειραματικές διαδικασίες, διερεύνησαν την επιρροή που έχει το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών του. Το 1968, οι Rosenthal και Jacobson εξέδωσαν το βιβλίο που έφερε επανάσταση στο χώρο της Παιδείας, με τίτλο «Ο Πυγμαλίων στην Τάξη». Οι μελέτες των Rosenthal και Jacobson έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν θέλουν να διαψεύδονται οι από-

ψεις κι οι προσδοκίες τους κι αυτό είναι ο κύριος παράγοντας στην έκβαση της Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας. Οι προσδοκίες των δασκάλων λειτουργούν με ένα κυκλικό τρόπο που διακρίνεται από πέντε τουλάχιστον φάσεις. Ο δάσκαλος προϊδεάζεται και έχει συγκεκριμένες προσδοκίες ως προς την συμπεριφορά και την απόδοση του μαθητή. Λόγω των διαφορετικών προσδοκιών, ο δάσκαλος επιδεικνύει διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον συγκεκριμένο μαθητή. Η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζει τον μαθητή η οποία τον πληροφορεί για τις προσδοκίες του για τη συμπεριφορά και απόδοσή του. Ο μαθητής εσωτερικοποιεί αυτά τα μηνύματα πράγμα που επηρεάζει και διαμορφώνει την αυτοαντίληψη του κινητοποιώντας έτσι μια ανάλογη συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή συνεχιστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, κι αν ο μαθητής δεν έχει ισχυρή προσωπικότητα και αυτοπεποίθηση, τότε η συμπεριφορά και απόδοση του διαμορφώνονται ανάλογα με την «προφητεία» του δασκάλου. Κατά τη διάρκεια του χρόνου η συμπεριφορά και η απόδοση του μαθητή επαληθεύει συστηματικά την "Προφητεία" του δασκάλου. (Boydell, 1978) Ο L. T. Good (1980) σε μία άλλη έρευνα του αναφέρεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των δασκάλων προς τους μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Πολλές έρευνες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο αυτό της αλληλεπίδρασης και να εξετάσουν τους λόγους που οι δάσκαλοι διαμορφώνουν απόψεις και προσδοκίες για τους μαθητές τους (Kelley, 1955, Παπαστάμου, & Μιούνυ, 1983). Επίσης, γίνεται λόγος για την αναπαράσταση του δασκάλου για τους μαθητές τους και το αντίστροφο στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μορφωτικής σχέσης. Ο Anderson (1973) κι οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν με το προφίλ του δασκάλου κάτω από ρεαλιστικές συνθήκες, μέσα στην οργανωμένη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τη **θεωρία της «αυτο-επάρκειας»**, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξαιτίας της διδακτικής διαφοροποίησης των ειδικών προγραμμάτων που ακολουθούν, έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες για την προσωπική τους επάρκεια, ικανότητα και δυνατότητα, για το αν θα τα καταφέρουν ή όχι να ακολουθήσουν με επιτυχία τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα στη σχολική τάξη. Αποτέλεσμα είναι το να μην μπορούν να εκμεταλλευτούν σωστά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και μειώνουν συνεχώς το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμησή τους. Η ανάπτυξη αισθήματος αυτο-επάρκειας επηρεάζεται από την ενθάρρυνση, την ενίσχυση και την παρώθηση, που προσφέρεται μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος, ανάλογα με το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζει, θα βοηθήσει ή θα περιορίσει την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης κι αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στον ίδιο αλλά κυρίως στους συμμαθητές τους.

Σκοπός κι αναγκαιότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διάδοση κι εφαρμογή του μοντέλου της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ίδιες σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών, με κεντρικούς άξονες την ισοτιμία, την αξιοκρατία και την αντισταθμιστική αγωγή, ως δικαιώματα εκπαίδευσης. Το πεδίο φωτίζεται τόσο από την παιδαγωγική πλευρά όσο και από την

κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο (Moscovici, 1999).

Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι να φωτίσει τις σκοτεινές πλευρές της δυσκολίας για την εφαρμογή του μοντέλου της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, τόσο από την παιδαγωγική, όσο και από την κοινωνιοψυχολογική πλευρά, αναζητώντας εκείνους τους **κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς**, όπου ενεργοποιούνται, εξαιτίας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, τα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, και τα σχολικά εγχειρίδια και που λειτουργούν ανασταλτικά Οποιαδήποτε διερεύνηση ή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά τη συν-εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διεξαχθεί στα πλαίσια των μηχανισμών που ενεργοποιούνται μέσα στη σχολική μονάδα, όπως, το **κρυφό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα**, η **ετικετοποίηση** και η **αυτοεκληρούμενη προφητεία** (Merton,1948).

Η αναγκαιότητα, λοιπόν, της διερεύνησης του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης πηγάζει μέσα από τις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές, για μια βαθύτερη **γνώ**ση της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, μέσα από τη συγκριτική διάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των άλλων ευρωπαϊκών χωρών για το συγκεκριμένο κοινωνικό και σχολικό πεδίο.

Διατύπωση της βασικής υπόθεσης - εργασίας: Εγχειρηματοποίση των επιμέρους υποθέσεων

Η βασική, λοιπόν, **υπόθεση της έρευνας** είναι ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή των μοντέλων της ειδικής παιδαγωγικής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή και το σχολικό αποκλεισμό. Θα πρέπει λοιπόν να λειτουργήσουν τρόποι διαφοροποίησης που η επίδρασή τους πάνω σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς, θα βοηθήσουν στην καινοτομία και στη σχολική και κοινωνική αλλαγή της πραγματικότητας. Έχοντας υπόψη τις παραπάνω ερευνητικές διαπιστώσεις, η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται με σημείο αναφοράς και σύγκρισης την ήδη οικεία, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδαγωγική και διδακτική πρακτική του δασκάλου, έχοντας υπόψη μας τις παρακάτω επιμέρους υποθέσεις:

α) Το δημοκρατικό προφίλ του εκπαιδευτικού θα διαμορφώσει και το ευχάριστο κλίμα της σχολικής τάξης, στα πλαίσια των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, με ανατροφοδότηση αλληλοαποδοχής, σε αντίθεση με ένα αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, όπου καλλιεργούνται μορφές ετικετοποίησης ορισμένων μαθητών, γιατί λείπουν οι ρεαλιστικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι αντικειμενικές και αμερόληπτες στάσεις τους.

β) Οι μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όχι λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά γιατί οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στις εκπαιδευ-

τικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, με άμεσο κι έμμεσο αποτέλεσμα το παιδαγωγικό και διδακτικό αποκλεισμό ορισμένων μαθητών και την παραπομπή τους σε ξεχωριστούς χώρους, στους οποίους διενεργείται ειδική εκπαίδευση κι αγωγή.

γ) Οι δάσκαλοι έχουν γενικές γνώσεις στα θέματα της παιδαγωγικής και διδακτικής των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται έμμεσα ο κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και ορισμένοι μαθητές να περιθωριοποιούνται στα μάτια των συμμαθητών τους. Πολλές φορές το κρυφό πρόγραμμα δημιουργεί σχολικούς και κατ' επέκταση και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία έγινε με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων και της στατιστικής. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Με αυτή τη δειγματοληπτική μέθοδο, εξασφαλίστηκε η τυχαιότητα, προσαρμογή και αντιπροσωπευτκότητα του δείγματος ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά (παραμέτρους) του πραγματικού πληθυσμού των περιοχών της έρευνας. Η δειγματοληπτική έρευνα έγινε σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, δηλαδή στις Νομαρχίες του Νομού Αττικής, Αθηνών, Πειραιά, Δυτικής Αττικής, Νοτίων προαστίων-Ανατολικής Αττικής. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 324 υποκείμενα, δηλαδή 151(46.60%) γονείς και 173 (53.40%) δάσκαλοι. Από τους εκπαιδευτικούς οι 94 (54.3%) βρίσκονται σε σχολικές μονάδες, όπου δεν εφαρμόζεται κανένα είδος ειδικής εκπαίδευσης, ενώ οι 79 (45.7%) διδάσκουν σε σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης (τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο). Από τους δασκάλους οι 79(45.7%) έχουν από 0-10 χρόνια υπηρεσίας, οι 56(32.4%) από 11-20 χρόνια και οι 38(22%) από 21-30 χρόνια υπηρεσίας. Οι 72(41.6%) δάσκαλοι διδάσκουν σε σχολικές μονάδες της Αθήνας, οι 36(20.8%) στον Πειραιά, οι 16 (9.2%) στην Δυτική Αττική και οι 49(28.3%) στα Νότια Προάστια. Από τα 324 υποκείμενα του δείγματος τα 40(12.3%) έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα 149(46%) έχουν συνυπάρξει κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας με κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, έγινε η απαραίτητη στάθμιση των σφαλμάτων της δειγματοληψίας, σε ποσοστό 10%.

Διαδικασία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, είναι η συστηματική παρατήρηση, άμεση κι έμμεση, σε κοινωνιοψυχολογικό, κοινωνικο-γνωστικό, παιδαγωγικό-διδακτικό, ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη θεωρία της μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Κατερέλος, 1996), η μέθοδος της παρατήρησης βοηθάει στην προσέγγιση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, όπως συμβαίνει και στη συγκεκριμένη περίπτωση του σχολικού παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, όπου η πολυπαραγοντική ανάλυση είναι αναγκαία.

Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης εφαρμόστηκε σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σε ειδικά τμήματα ένταξης, σε κανονικές μονάδες χωρίς ειδική εκπαίδευση, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στον ελλαδικό (Ν. Αττικής) χώρο. Η κλείδα της παρατήρησης, στην συγκεκριμένη φάση της έρευνας επικεντρώνεται στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και στο κατάλληλο εποπτικό υλικό, που είναι απαραίτητο να υπάρχει για τη δημιουργία ειδικών παιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς επίσης και στη γνώση λειτουργία αυτού του υλικού από ειδικούς παιδαγωγούς.

Περιγραφή οργάνων μέτρησης

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου γνώμης ως κατάλληλη για τη διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου ειδικής παιδαγωγικής μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Για την πραγματοποίηση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι περιγραφικές, εξηγητικές κι επαγωγικές μέθοδοι με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS ver. 8.0. Το Ερωτηματολόγιο γνώμης τύπου Likert, πενταβάθμια κλίμακα είχε στόχο διερευνήσει τις γνώμες για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σε σχέση με το παιδαγωγικό και διδακτικό του προφίλ για την ενταξιακή πορεία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές τάξεις.

α) Ο **πρώτος παράγοντας-μεταβλητή** *«ποια θεωρείτε ότι είναι η συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη σας;»*, αποτελείται από 6 προσδιοριστικές μεταβλητές, που αναφέρονται σε συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα τρία περιβάλλοντα, οικογενειακό, σχολικό, γειτονικό.

β) Ο **δεύτερος παράγοντας-μεταβλητή** *«Ποιος τύπος εκπαίδευσης από αυτούς που αναφέρονται παρακάτω, νομίζετε ότι θα ήταν πιο κατάλληλος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»*, αποτελείται από 15 προσδιοριστικές μεταβλητές και αναφέρεται στην τοποθέτηση των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα σε συνήθη σχολική μονάδα, σε τμήμα ένταξης και σε αυτοτελές ειδικό σχολείο.

Με την εντολή Reliability analysis –scale(alfa) έγινε έλεγχος αξιοπιστίας στις προσδιοριστικές μεταβλητές που αποτελούν τους δύο παράγοντες-μεταβλητές. Η παραγοντική δομή της κλίμακας για τη μέτρηση της επιρροής από το διδακτικό και παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού, έγινε με την εξαγωγή των παραγόντων, όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων, γιατί αναμένεται κάποιος βαθμός συνάφειας μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων. Η μέθοδος αυτή ανήκει στο χώρο των πολυδιάστατων ή πολυμεταβλητών δεδομένων κι έχουν χρησιμοποιηθεί από κοινωνικούς ψυχολόγους για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Το πλεονέκτημα των μεθόδων αυτών είναι ότι μπορεί να γίνει η στατιστική επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν ένα πλήθος χαρακτηριστικών (μεταβλητές) κι επίσης δεν προϋποτίθεται καμία σχηματοποιημένη αντίληψη ή μοντέλο σχετικά με το υπό επεξεργασία υλικό.(Μπεχράκης, 1999).

Αποτελέσματα της έρευνας

1) Στην ερώτηση «*ποια θεωρείτε ότι είναι η συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη σας;*», σε μια διπολική κλίμακα (1=αρνητική, 5=θετική), σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις διάφορες στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η δική τους είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=0.94), των άλλων εκπαιδευτικών «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.34, Τ.Α.=0.86), των συμμαθητών τους είναι «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.=2.97, Τ.Α.=0.88), των γονέων τους είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.40, Τ.Α.=0.83), των γονέων των άλλων παιδιών είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.39, Τ.Α.=0.85) και γενικά του κοινωνικού συνόλου είναι «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.= 2.85, Τ.Α.=0.84). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στη μεταβλητή «στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» με τις 6 προσδιοριστικές μεταβλητές της στις μεταβλητές, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών, εξάγονται δύο παράγοντες, όπου καλύπτουν το 64.3% των δεδομένων.

Ο πρώτος παράγοντας συσχετίζεται με τις μεταβλητές (στάση των δασκάλων).81, (στάση των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες) .78, (στάση γενικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος).74, (στάση των γονέων των συμμαθητών).69, όπου μπορούμε να τον ονομάσουμε «η στάση των ενηλίκων απέναντι στις αναπηρίες», ενώ ο δεύτερος παράγοντας συσχετίζεται με τις μεταβλητές (στάση των συμμαθητών).87, (στάση των παιδιών της γειτονιάς).74 και μπορούμε να τον ονομάσουμε (η στάση των συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

2) Στην ερώτηση «*Ποιος τύπος εκπαίδευσης από αυτούς που αναφέρονται παρακάτω, νομίζετε ότι θα ήταν πιο κατάλληλος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*», υπάρχουν 15 κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ζητάμε την τοποθέτησή τους από το 1(χωρίς εκπαίδευση) μέχρι το 5(μέσα στη σχολική τάξη). Παρατηρείται ότι για τους μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση, υπάρχει η τάση της τοποθέτηση σε συνήθη σχολική μονάδα και μάλιστα μέσα στην κανονική σχολική τάξη, με παράλληλη βοήθεια σε ειδικό-παράλληλο τμήμα ένταξης(μ.ο.=4.65, τ.α.= 0.74). Για τους μαθητές με σοβαρή-βαριά νοητική καθυστέρηση υπάρχει η τάση σε ειδική τάξη, μέσα σε συνήθη σχολική μονάδα(μ.ο.=3.62, τ.α.=1.17). Για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα στην όραση (αμβλύωπες, τυφλοί) η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη(μ.ο.=3.69, τ.α.=1.24). Για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα στην ακοή(βαρήκοοι, κωφοί), η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη (μ.ο.=3.72, τ.α.= 1.21). Για τους μαθητές με κινητικές διαταραχές, η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη(μ.ο.=4.01, τ.α.=1.20). Για τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία), η τοποθέτηση γίνεται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη με βοήθεια από τον δάσκαλο της τάξης (μ.ο.=4.63, τ.α.=0.70). Για τους μαθητές με διαταραχές στο λόγο και την ομιλία(τραυλισμός), η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην κανονική τάξη (μ.ο.=4,66, τ.α.=0,65). Για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές, η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην κανονική τάξη (μ.ο.=4.55, τ.α.=0,87). Καθώς επίσης και για τους μαθητές που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, η τοποθέτηση γίνεται μέσα

στην σχολική τάξη (μ.ο.=4,49, τ.α.=0,96). Για τους μαθητές που παρουσιάζουν χρόνια προβλήματα υγείας, η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην ειδική τάξη, με βοήθεια από τον δάσκαλο της ειδικής αγωγής (μ.ο.=4.14, τ.α.=1.26). Για τα ευφυή παιδιά με χαρισματικές ικανότητες, η τοποθέτηση γίνεται μέσα σε ειδική τάξη, όπου μαθαίνουν περισσότερα και πιο εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα (μ.ο.=4,31, τ.α.=1,08). Για τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό), η τοποθέτηση γίνεται σε ειδικό σχολείο (μ.ο.=3.23, τ.α.=1.27). Για τους μαθητές με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική-παράλληλη τάξη (μ.ο.=4.43, τ.α.=1.01). Για τους μαθητές με επιληπτικές κρίσεις η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη(μ.ο.=4.01, τ.α.= 1.27) και τέλος για τους μαθητές με αυτισμό, η τοποθέτηση γίνεται σε ειδικό σχολείο (μ.ο.=3.27, τ.α.=1.25).

Παρατηρούμε ότι έχουμε τέσσερις παράγοντες, όπου αυτοί οι παράγοντες έχουν διακυμάνσεις άνω της μονάδας κι ερμηνεύουν το 62.96% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Άρα μπορεί να ειπωθεί ότι οι συσχετίσεις των 15 μεταβλητών μπορούν να ερμηνευτούν σε μεγάλο βαθμό από τους τέσσερις παράγοντες. Στη συνέχεια τους συντελεστές που δηλώνουν τη βαρύτητα που έχει ο κάθε παράγο**ντα**ς και ποιές μεταβλητές ερμηνεύουν τους αντίστοιχους παράγοντες. Στη συνέχεια, με την περιστροφή, θα βρούμε τις μεταβλητές που είναι υψηλά συσχετισμένες με κάθε παράγοντα και καθορίζουν την ερμηνεία του. Οι μεταβλητές που συγκροτούν τον **πρώτο παράγοντα** και παρουσιάζουν υψηλά θετική συσχέτιση είναι το (μαθητές με διαταραχές στο λόγο) .78, (μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς).76, (μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές).76, (μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες).72, (μαθητές με υπερκινητικότητα-διάσπαση προσοχής).67. Ο **δεύτερος παράγοντας** παρουσιάζει υψηλά θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές (μαθητές με προβλήματα όρασης).87, (μαθητές με προβλήματα ακοής).82. Ο **τρίτος παράγοντας** παρουσιάζει υψηλά θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές (μαθητές με αυτιστικά στοιχεία).72, (μαθητές με κινητικές αναπηρίες).70, (μαθητές με επιληπτικές κρίσεις).67, (μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας).63 Ο **τέταρτος παράγοντας** παρουσιάζει υψηλά θετική σχέση με τις μεταβλητές (μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση).75 και (μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση).58.

Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Προσδιορίστηκε, ως κεντρικός άξονας της έρευνας η επιρροή του διδακτικού και παιδαγωγικού προφίλ του εκπαιδευτικού, προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ομάδων-εμπλοκής, όπως εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, έτσι ώστε να εφαρμοστούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη συνήθη σχολική τάξη, οργανώνοντας τους τομείς του σχολικού προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις του κρυφού προγράμματος. Η ερμηνευτική προσπάθεια της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας έχει ως εξής:

α) Η σχολική μονάδα οφείλει να είναι σε ετοιμότητα για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκινητικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, και μέ-

σα από το συναισθηματικό τους κόσμο να οργανώσουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

γ) Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωματώνονται στον κορμό του αναλυτικού προγράμματος της σχολικής μονάδας, με σκοπό την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών.

δ) Οι γονείς, με την κατάλληλη υποστήριξη της σχολικής κοινότητας, θα αφουγκράζονται το δικό τους σημαντικό ρόλο σε σχέση με την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, όχι μόνο στο πεδίο των γνώσεων, αλλά και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, καθώς και στον τομέα των δεξιοτήτων, κοινωνικών και γνωστικών.

ε) Η απαραίτητη σύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής κάθε σχολικής μονάδας, θα βοηθήσει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον να κατανοήσει την μελλοντική τοποθέτηση μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, της σημερινής μαθητιώσας νεολαίας, ανεξάρτητα από διαφορές και ιδιαιτερότητες.

στ) Για τη σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει η φιλοσοφία να κινείται από το δασκαλοκεντρικό προς το παιδοκεντρικό πλαίσιο, όπου θα συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, δηλαδή ατομικές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, και γενικότερα προς την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών, ανάλογα με την ηλικίας τους και τις ιδιαιτερότητές τους.

ζ) Πρέπει οι μαθητές να διευρύνουν και να καλλιεργήσουν τις σχέσεις, της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν. Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και την ψυχική τους υγεία, και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.

η) Παράλληλα θα αναδύονται και υποστηρικτικά προγράμματα, με στόχο την βοήθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, τόσο εκπαιδευτικά, για να είναι σε θέση να βοηθάνε τα παιδιά τους στο σπίτι, όσο και με την ανάλογη ψυχολογική υποστήριξη της οικογένειας, για να μην μειώνεται το αυτοσυναίσθημα των μαθητών.

θ) Η αλλαγή της φιλοσοφίας των αναλυτικών προγραμμάτων, τόσο στο φανερό όσο και στις πτυχές του κρυφού προγράμματος, πρέπει να συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών.

ι) Στο σημείο αυτό ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύς σημαντικός, γιατί όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, φροντίζει για την συνεργατική μάθηση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης, και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιδιώκει την μείωση των ανταγωνιστικών στάσεων της τάξης και την άμβλυνση των περιπτώσεων ετικετοποίησης και περιθωριοποίησης μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Θέτει προγράμματα στόχους, αξιολογεί το διδακτικό του σύστημα και ελέγχει τις επιδόσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικές ταμπέλες σε μαθητές με ειδικές ανάγκες δημιουργούν αρνητικό κλίμα στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, χωρίς να το θέλουν, καλλιεργούν την ετικετοποίηση με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους πρέπει να είναι ανάλογες με την όλη προσωπικότητα του μαθητή.

κ) Εάν προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά των συνηθισμένων μοντέλων στη διδασκαλία, ότι η μάθηση αποδίδεται σε ένα είδος απορρόφησης της γνώσης και, καθώς γίνεται επίκληση στον κυρίαρχο ρόλο των αισθήσεων, η διδακτική διαδικασία οδηγείται σε ένα είδος προφορικής απόπειρας μετάδοσης κι επίδειξης πειραματικών διαδικασιών από τον δάσκαλο.

λ) Η παράλληλη ειδική αγωγή από άλλον δάσκαλο, ειδικευμένο στο συγκεκριμενο πρόβλημα θα βοηθήσει στην απομυθοποίηση όλων των ανύπαρκτων μαθησιακών δυσκολιών.

μ) Με την πρώιμη κι έγκαιρη παρέμβαση θα εντοπίζονται τα διάφορα μαθησιακά προβλήματα στα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα θα ψυχολογική υποστήριξη και των μαθητών και των γονέων τους για την αναγνώριση και αποδοχή του προβλήματος και για την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης στο παιδί και την ανθρώπινη μεταχείρισή του.

Βιβλιογραφία

Abric, J. (1987). *Cooperation, competition et representations sociales.* Cousset, Del Val.

Anderson, E. M. (1973).*The disabled schoolchild.* London: Methuen & Co. Ltd.

Apple, M.(1979). *Ideology and Curriculum.* London: RKP.

Bandura, A.(1986). *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory,* Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticelHall.

Bowles, S., & Gintis, H.(1976). *Schooling in Capitalist America.* London: Routledge and Degan.

Boydell, D.(1978). *The primary teacher in action.*London: Open Books, pp.106-107

Doise, W.(1978). *Groups and Individuals.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dreeben,R.(1976). The Unwritten Curriculum and its relation to Values. *Curriculum Studies.* 8,2, 111-124.

Elliot, J.(1977). *Evaluation In-Service Activites: From Above or Below.* London Cambridge Institute of Education.

Giroux, A.H., Purpel, & McCutrhan (1983). Ideology, agency and the process of schooling, In Barton, L. and Walker, S.(eds), *Social Crisis and Educational Research.* London: Croom Helm.

Good, T.L.(1980). *Classroom Expectations: Teacher-pupil interactions.* New York: Harper.

Illich, I.(1972). *Deschooling Society.* New York: Harper & Row.

Kelley, G.(1955). *The psychology of personal constructs.* New York: Norton.

Lewin, K., Lippit, R. & White, R.K.(1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created – Social Climates. *Journal of Social Psychology,* 10, 271-299.

Meigham, R.(1983). A sociology of education. London: Holt Education.

Merton, R.K.(1948). *The self-fulfilling prophecy.* New York: Antioch Review..

Moscovici, S.(1976). *Social inluence and social change.* London: Academic Press.

Postic, M.(1995). *Η μορφωτική σχέση και ψυχανάλυση.* (μτφρ. Δ. Χ. Τουλούπης, εισαγ. Δ.Χ. Κοσμόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Rosenthal, R. & Jacobson, L.(1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil Intellectual Development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Snyder, R.B.(1971). *The Hidden Curriculum.* New York:Cambridge Mass. MIT PRESS

Tajfel,H., & Turner, J.C.(1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W.G. Austin(eds), *Psychology of intergroup relations.* Chicago: Nelson-Hall.

Γκότοβος Γ. Μαυρογιώργος Π., & Παπακωνσταντίνου, (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Κατερέλος, Γ.(1996). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων»*(εισαγ., επιμ. Γιάννης Κατερέλος, μτφρ. Κατερίνα Δημητρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Moscovici, S.(1999) *Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της.* (επιμ. Μαντόγλου, Άννα, μεταφρ. Κολώνιας, Μπ. 1999). Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

Μπεχράκης, Θ.(1999) *Πολυδιάστατη Ανάλυση δεδομένων. Μέθοδοι κι εφαρμογές.* Αθήνα: ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ, εκδ. Α.Α.Λιβάνη.

Νήλ, Α.(1975). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη.

Ντραϊκωρς, Ρ.(1979). *Πέτα μακριά το ραβδί σου. Πειθαρχία χωρίς δάκρυα.* ((μτφρ. Μητά Λ., Αθήνα: Θυμάρι.

Παπαστάμου, Σ. & Μιούνυ, Γκ. (1983). *Μειονότητες και εξουσία. Μια κοινωνιοψυχολογική και πειραματική προσέγγιση της κοινωνικής επιρροής και συμπεριφοράς των μειονοτήτων.* (προλ. Σερζ Μοσκοβιτσι), Αθήνα: Εκδ. Αλέτρι.

Παπαστάμου, Σ.(1989α). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας».* Αθήνα:Οδυσσέας

Υποστηρικτικές δραστηριότητες για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου

Γιοβάνα Λόξα, Εκπαιδευτικός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια και η οργάνωση της διδασκαλίας των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου είναι ένα διαρκώς επίκαιρο επιστημονικό θέμα. Παράλληλα το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των μαθητών που τις αντιμετωπίζουν στην τάξη είναι επίσης εκτεταμενα αναγνωρισμένο. Η έγκαιρη και αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών αυτών στη σχολική τάξη απαιτεί μια σειρά ενεργειών, ώστε να αποφευχθεί τόσο η παγιοποίηση μιας γνωστικής ελλειμματικότητας, όσο και η δημιουργία δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων. Ένα από τα βασικά καθημερινά μέσα-εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι το διδακτικό - σχολικό εγχειρίδιο. Η παρούσα εισήγηση διαπραγματεύεται δυσκολίες και ανάγκες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερο γνωστικό ύφος, καθώς και πιθανές προσαρμογές που απαιτούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στον τομέα του σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της γλώσσας, ώστε βασικές αρχές όπως αυτή της ένταξης, της παροχής αποτελεσματικών ευκαιριών μάθησης και της εξατομίκευσης να μπορούν να λαμβάνουν χώρα καθημερινά στη μαθησιακή διαδικασία. Η ύπαρξη εξειδικευμένων δραστηριοτήτων – ασκήσεων στα σχολικά εγχειρίδια, τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιλεκτικά μπορεί να χρησιμοποιήσει για να καλλιεργήσει επί μέρους νοητικές διαδικασίες, σαν ένα μέρος, μόνο, μιας ολιστικότερης προσέγγισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, θεωρούμε ότι θα συμβάλει στην αρτιότερη και πληρέστερη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη του μαθητή με γνωστικές ιδιαιτερότητες.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ασκήσεις-δραστηριότητες σχολικών εγχειριδίων, φωνημική ενημερότητα.

Εισαγωγή

Η θεμελιώδης διακήρυξη της ένταξης για την παροχή αποτελεσματικών ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές (Παγκόσμια διάσκεψη της Σαλαμάνκας, 1994), υπογραμμίζει το πώς οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών του Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών, ώστε να παρέχουν σε όλους τους μαθητές συναφείς και κατάλληλα ενδιαφέρουσες εργασίες σε κάθε βασικό στάδιο. Δύο αρχές που είναι ουσιαστικές για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού ενταξιακού προγράμματος αφορούν άμεσα τις λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου και αυτές είναι ο ορισμός κατάλληλων μαθησιακών ερεθισμάτων και η ανταπόκριση στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (English Curicculum, 2000). Τα προγράμματα σπουδών του αναλυτικού προγράμματος ορίζουν τι πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές σε κάθε βασικό στάδιο, αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη διαδικασία της αφομοίωσης, με τρόπους που να αρμόζουν στις ικανότητες των μαθητών. Αυτό μπορεί να σημαίνει την επιλογή, επέκταση, επικέντρωση των γνώσεων, δεξιοτήτων, δραστηριοτήτων, ασκήσεων, από προηγούμενα ή επόμενα βασικά στάδια, έτσι ώστε ο μαθητής να προοδεύει και να μπορεί να δείξει τα επιτεύγματά του. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές υπολείπονται σημαντικά των προσδοκώμενων

επιδόσεων σε κάποιο βασικό στάδιο μάθησης και απαιτείται μιας μεγαλύτερης έκτασης διαφοροποίηση. Δηλαδή η διαδικασία της μάθησης δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Υπάρχει μια μεγάλη διαφοροποίηση ως λογική συνέπεια της ατομικότητας του κάθε παιδιού, καθώς και των ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση.

Υπενθυμίζουμε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, τόσο στις εκδηλώσεις όσο και στην πιθανή αιτιολογία τους (ενδογενούς πάντως μορφής). Έτσι είναι δύσκολο να βρεθούν κάποια χαρακτηριστικά κοινά για όλα τα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες. Ως χαρακτηριστικά των παιδιών έχουν καταγραφεί δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής, διαταραχές μνήμης, διαταραχές μεταγνωστικής φύσης. Δευτερογενώς αναπτύσσονται προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης και προβλήματα κινήτρων. Σαν θεμελιώδη βάση των αναγνωστικών δυσκολιών οι επιστήμονες στις μέρες μας αναγνωρίζουν, σε παιδιά με κανονικό δείκτη νοημοσύνης, σοβαρή ανεπάρκεια στη γλωσσική κα πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία (Παντελιάδου 1998).

Γνωστικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητες

Υπάρχουν βασικές θεωρητικές παραδοχές και διαφωνίες σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε. Σύμφωνα με την εξελικτική άποψη πριν εκτεθεί ένα παιδί στα ερεθίσματα της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής πρέπει να έχει ωριμάσει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά. Η εμπειρική άποψη καταθέτει ότι εάν ένα παιδί δεν διαθέτει αναγνωστική ετοιμότητα, μπορεί να την κατακτήσει μέσα από την παροχή κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Πλήθος ερευνών σήμερα καταθέτει ότι η αναγνωστική ετοιμότητα συνδέεται με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και ότι υπάρχει η δυνατότητα στήριξης της γλωσσικής εξέλιξης και συγκεκριμένα του αναδυόμενου γραμματισμού. Οι κυριότερες από τις εμπειρίες γραμματισμού που γνωρίζουμε (Παντελιάδου 1999) ότι συνδέονται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου,, είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου των βιβλίων, η κατανόηση της δομής μιας ιστορίας, η αντίληψη της έννοιας της λέξης, η φωνολογική ενημερότητα και η παραγωγή του γραπτού λόγου.

Σε πολλές περιπτώσεις η πεποίθηση των επιστημόνων σχετικά με το ρόλο των δεξιοτήτων της φωνολογικής επεξεργασίας είναι τόσο ισχυρή, ώστε η ύπαρξη διαταραχών στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας να προτείνεται ως μοναδικό στοιχείο διαφορικής διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου 1998). Αναφέρεται επίσης από τους Treiman, Berch και Weatherston (Παπούλια-Τζελέπη 1997), η πρόταση της υπόθεσης μιας εγγενούς δυσκολίας, σύμφωνα με την οποία κάποιες εγγενείς φωνημικές – γραφημικές χαρτογραφήσεις είναι δυσκολότερες στη μάθηση και τη χρήση από κάποιες άλλες. Όπως αναφέρει ο Καρυώτης (1997), η φωνολογική συνείδηση διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης από το ένα μέρος και από το άλλο η πρόοδος στην ανάγνωση εκδηλώνεται σε δραστηριότητες ανάλυσης του λόγου. Αναφέρεται ότι η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού και των απαιτήσεων που θέτει το σχολείο έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Coles 1987). Με βάση τα πλούσια ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν τη σχέση μεταξύ επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής

επίδοσης, οι ερευνητές Blackman, Williams, Liberman, όπως αναφέρει η Παντελιάδου (1998), υπογραμμίζουν τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει η πρόγνωση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών καθώς επίσης και τις κατευθύνσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά συμπεράσματα μας λένε ότι όλα τα παιδιά δε φθάνουν στον ίδιο βαθμό γλωσσικής ικανότητας στην ίδια χρονική στιγμή (Τζουριάδου, Χριστοπούλου και Φιλλιπίδου, 1994, Παπούλια-Τζελέπη, 1997), ενώ διαφορές εμφανίζονται ανάλογα και με το φύλο των παιδιών.

Ευρύτατα αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, διαφέρουν ως προς τη γλωσσολογική και φωνολογική τους ικανότητα εξαιτίας ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων και μπορεί να συναντούν σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της διαφοράς ανάμεσα στις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους και τις απαιτήσεις του σχολείου.

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, τα οποία χαρακτηρίζονται συχνά ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οδηγούνται σε ειδικές τάξεις και **ενισ**χυτική διδασκαλία στη γλώσσα. Σύμφωνα με στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογρα**φία**, 4-10% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα, ενώ και στην ελληνική πραγματικότητα τα ποσοστά κυμαίνονται στα αντίστοιχα επίπεδα.

Επίσης πολλά παιδιά στο τέλος της Α΄ τάξης δεν είναι σε θέση ούτε να χρησιμοποιήσουν ούτε να απολαύσουν το γραπτό λόγο (Παπούλια-Τζελέπη, 1997) και πολλά παιδιά στο τέλος της Α΄ Δημοτικού δεν καταλαβαίνουν όρους όπως λέξη, πρόταση, τίτλος (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

Οι Παντελιάδου-Χεππάκη (1995) μας αναφέρουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό της πρώτης Δημοτικού δε γνωρίζει στο σύνολό της την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, παρά το γεγονός ότι έχει προηγηθεί συστηματική διδασκαλία για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γραπτής γλώσσας. Η βελτίωση που παρατηρείται στα παιδιά της δευτέρας Δημοτικού στην κατανόηση της τεχνικής γλώσσας είναι ενθαρρυντική, αλλά παρόλα αυτά, ένας σημαντικός ακόμη αριθμός μαθητών/τριών την αγνοεί ή δυσκολεύεται να την κατανοήσει.

Ακόμα, ερευνητικά δεδομένα για την αποτίμηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο μας αναφέρουν ότι στις ηλικίες 6-8 ετών οι μαθητές/τριες είναι πολύ καλύτεροι στην προφορική παραγωγή, όπως βέβαια αναμενόταν από αυτή την ηλικία. Μετά οι επιδόσεις έγιναν πολύ καλύτερες στη γραπτή παραγωγή, αποτέλεσμα το οποίο δείχνει ότι η σημασία που δίνεται στον προφορικό λόγο μειώνεται τα επόμενα χρόνια. Επίσης οι μαθητές όλων των τάξεων δυσκολεύονται στη σωστή σειροθέτηση σκηνών των ιστοριών σε εικόνες, διότι δεν έχουν εξοικειωθεί σε νοητικά έργα χωροχρονικής ακολουθίας (Μάνιου-Βακάλη, 2000). Ως προς την ανάγνωση, οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάσουν λέξεις με μη κανονική φωνοτακτική δομή, εύρημα το οποίο δείχνει ότι η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας μόνο δεν αρκεί για τις περιπτώσεις αυτές. Επίσης ο αριθμός των συλλαβών επηρεάζει αρνητικά τις αναγνωστικές επιδόσεις.

επιδόσεων σε κάποιο βασικό στάδιο μάθησης και απαιτείται μιας μεγαλύτερης έκτασης διαφοροποίηση. Δηλαδή η διαδικασία της μάθησης δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Υπάρχει μια μεγάλη διαφοροποίηση ως λογική συνέπεια της ατομικότητας του κάθε παιδιού, καθώς και των ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση.

Υπενθυμίζουμε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, τόσο στις εκδηλώσεις όσο και στην πιθανή αιτιολογία τους (ενδογενούς πάντως μορφής). Έτσι είναι δύσκολο να βρεθούν κάποια χαρακτηριστικά κοινά για όλα τα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες. Ως χαρακτηριστικά των παιδιών έχουν καταγραφεί δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής, διαταραχές μνήμης, διαταραχές μεταγνωστικής φύσης. Δευτερογενώς αναπτύσσονται προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης και προβλήματα κινήτρων. Σαν θεμελιώδη βάση των αναγνωστικών δυσκολιών οι επιστήμονες στις μέρες μας αναγνωρίζουν, σε παιδιά με κανονικό δείκτη νοημοσύνης, σοβαρή ανεπάρκεια στη γλωσσική κα πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία (Παντελιάδου 1998).

Γνωστικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητες

Υπάρχουν βασικές θεωρητικές παραδοχές και διαφωνίες σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε. Σύμφωνα με την εξελικτική άποψη πριν εκτεθεί ένα παιδί στα ερεθίσματα της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής πρέπει να έχει ωριμάσει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά. Η εμπειρική άποψη καταθέτει ότι εάν ένα παιδί δεν διαθέτει αναγνωστική ετοιμότητα, μπορεί να την κατακτήσει μέσα από την παροχή κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Πλήθος ερευνών σήμερα καταθέτει ότι η αναγνωστική ετοιμότητα συνδέεται με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και ότι υπάρχει η δυνατότητα στήριξης της γλωσσικής εξέλιξης και συγκεκριμένα του αναδυόμενου γραμματισμού. Οι κυριότερες από τις εμπειρίες γραμματισμού που γνωρίζουμε (Παντελιάδου 1999) ότι συνδέονται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου,, είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου των βιβλίων, η κατανόηση της δομής μιας ιστορίας, η αντίληψη της έννοιας της λέξης, η φωνολογική ενημερότητα και η παραγωγή του γραπτού λόγου.

Σε πολλές περιπτώσεις η πεποίθηση των επιστημόνων σχετικά με το ρόλο των δεξιοτήτων της φωνολογικής επεξεργασίας είναι τόσο ισχυρή, ώστε η ύπαρξη διαταραχών στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας να προτείνεται ως μοναδικό στοιχείο διαφορικής διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου 1998). Αναφέρεται επίσης από τους Treiman, Berch και Weatherston (Παπούλια-Τζελέπη 1997), η πρόταση της υπόθεσης μιας εγγενούς δυσκολίας, σύμφωνα με την οποία κάποιες εγγενείς φωνημικές – γραφημικές χαρτογραφήσεις είναι δυσκολότερες στη μάθηση και τη χρήση από κάποιες άλλες. Όπως αναφέρει ο Καρυώτης (1997), η φωνολογική συνείδηση διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης από το ένα μέρος και από το άλλο η πρόοδος στην ανάγνωση εκδηλώνεται σε δραστηριότητες ανάλυσης του λόγου. Αναφέρεται ότι η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού και των απαιτήσεων που θέτει το σχολείο έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Coles 1987). Με βάση τα πλούσια ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν τη σχέση μεταξύ επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής

επίδοσης, οι ερευνητές Blackman, Williams, Liberman, όπως αναφέρει η Παντελιάδου (1998), υπογραμμίζουν τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει η πρόγνωση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών καθώς επίσης και τις κατευθύνσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά συμπεράσματα μας λένε ότι όλα τα παιδιά δε φθάνουν στον ίδιο βαθμό γλωσσικής ικανότητας στην ίδια χρονική στιγμή (Τζουριάδου, Χριστοπούλου και Φιλλιπίδου, 1994, Παπούλια-Τζελέπη, 1997), ενώ διαφορές εμφανίζονται ανάλογα και με το φύλο των παιδιών.

Ευρύτατα αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, διαφέρουν ως προς τη γλωσσολογική και φωνολογική τους ικανότητα εξαιτίας ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων και μπορεί να συναντούν σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της διαφοράς ανάμεσα στις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους και τις απαιτήσεις του σχολείου.

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, τα οποία χαρακτηρίζονται συχνά ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οδηγούνται σε ειδικές τάξεις και **ενισ**χυτική διδασκαλία στη γλώσσα. Σύμφωνα με στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογρα**φία**, 4-10% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα, ενώ και στην ελληνική πραγματικότητα τα ποσοστά κυμαίνονται στα αντίστοιχα επίπεδα.

Επίσης πολλά παιδιά στο τέλος της Α΄ τάξης δεν είναι σε θέση ούτε να χρησιμοποιήσουν ούτε να απολαύσουν το γραπτό λόγο (Παπούλια-Τζελέπη, 1997) και πολλά παιδιά στο τέλος της Α΄ Δημοτικού δεν καταλαβαίνουν όρους όπως λέξη, πρόταση, τίτλος (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

Οι Παντελιάδου-Χεππάκη (1995) μας αναφέρουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό της πρώτης Δημοτικού δε γνωρίζει στο σύνολό της την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, παρά το γεγονός ότι έχει προηγηθεί συστηματική διδασκαλία για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γραπτής γλώσσας. Η βελτίωση που παρατηρείται στα παιδιά της δευτέρας Δημοτικού στην κατανόηση της τεχνικής γλώσσας είναι ενθαρρυντική, αλλά παρόλα αυτά, ένας σημαντικός ακόμη αριθμός μαθητών/τριών την αγνοεί ή δυσκολεύεται να την κατανοήσει.

Ακόμα, ερευνητικά δεδομένα για την αποτίμηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο μας αναφέρουν ότι στις ηλικίες 6-8 ετών οι μαθητές/τριες είναι πολύ καλύτεροι στην προφορική παραγωγή, όπως βέβαια αναμενόταν από αυτή την ηλικία. Μετά οι επιδόσεις έγιναν πολύ καλύτερες στη γραπτή παραγωγή, αποτέλεσμα το οποίο δείχνει ότι η σημασία που δίνεται στον προφορικό λόγο μειώνεται τα επόμενα χρόνια. Επίσης οι μαθητές όλων των τάξεων δυσκολεύονται στη σωστή σειροθέτηση σκηνών των ιστοριών σε εικόνες, διότι δεν έχουν εξοικειωθεί σε νοητικά έργα χωροχρονικής ακολουθίας (Μάνιου-Βακάλη, 2000). Ως προς την ανάγνωση, οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάσουν λέξεις με μη κανονική φωνοτακτική δομή, εύρημα το οποίο δείχνει ότι η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας μόνο δεν αρκεί για τις περιπτώσεις αυτές. Επίσης ο αριθμός των συλλαβών επηρεάζει αρνητικά τις αναγνωστικές επιδόσεις.

Επίσης, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικών παραγόντων ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ χαμηλών κινήτρων και μαθησιακών δυσκολιών και επισημαίνουν την εξαιρετική σημασία των στρατηγικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι σαφές ότι οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες επηρεάζονται σημαντικά από το συνολικό σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα από τη διδακτική προσέγγιση που επιλέγεται για τα διάφορα μαθήματα (Παντελιάδου 1999). Οι εκπαιδευτικοί για να εξασφαλίσουν την ενθάρρυνση και παρακίνηση των μαθητών απαιτείται να χρησιμοποιούν μαθησιακές διαδικασίες κατάλληλες για διαφορετικούς τύπους μάθησης και να χρησιμοποιούν, όταν χρειάζεται, μια σειρά οργανωτικών μεθόδων ώστε να εξασφαλίζουν ότι καλύπτονται κατάλληλα οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (English National Curriculum, 2000). Επίσης οι κατάλληλες προσεγγίσεις αξιολόγησης διευκολύνουν τους διαφορετικούς τύπους μάθησης και εξασφαλίζουν το ότι οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία και την ενθάρρυνση να επιδείξουν την ικανότητα και τις επιτεύξεις τους με τα κατάλληλα μέσα.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα σχετικά με νοητικές και μαθησιακές διαδικασίες ως προς το γλωσσικό κυρίως μάθημα, τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο, συγχρόνως με την παροχή ίσων ευκαιριών για επιτυχία σε όλους τους μαθητές/τριες, επιβάλλουν την ανάγκη πολύπλευρου σχεδιασμού των δραστηριοτήτων-ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων, ώστε συμπεράσματα της σύγχρονης έρευνας να χρησιμοποιούνται για τη διαρκή και ανεξάντλητη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Σημειώνεται ότι γλωσσικές διαδικασίες εμπεριέχονται και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό σε όλα το μαθήματα.

Προγράμματα σπουδών, διδακτικά εγχειρίδια και διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση που προκύπτει από το Πρόγραμμα Σπουδών υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος. Η πρωτοβουλία προϋποθέτει επίγνωση στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωσης, κίνητρα και καθοδήγηση.

Για τις πρωτοβουλίες και την επινοητικότητα που απαιτεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος δεν προσφέρεται μια μέθοδος με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες. Γι' αυτό, στην προκειμένη περίπτωση, προτείνεται διδακτική «προσέγγιση», δηλαδή ένα πλαίσιο αρχών και στόχων, μια φιλοσοφία αντιμετώπισης του διδακτικού αντικειμένου. Για το σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες κατάλληλες μεθοδοι, οι οποίες αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια και βοηθήματα (Παπαρίζος-Μπασλής, 1998).

Είναι όμως γνωστό ότι μεταξύ του προτεινόμενου από τη πολιτεία αναλυτικού προγράμματος και του εφαρμοζόμενου υπάρχει σημαντική διαφορά (κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα), μια και μεταξύ τους παρεμβαίνουν μεταβλητές ανεξέλεγκτες σε μεγάλο βαθμό, όπως είναι τα ήδη διαμορφωμένα σχήματα του εκπαιδευτικού περί του διδακτέου, η ικανότητά του να εφαρμόσει τα προτεινόμενα, η ποιότητα των διδακτικών υλικών (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1996). Το διδακτικό εγχειρίδιο εμπίπτει στην τελευ-

ταία αυτή κατηγορία και σε μεγάλο βαθμό καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό. Η ανάλυση κα η αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων παρέχει σημαντικές πληροφορίες για το είδος της μαθησιακής εμπειρίας που προσφέρεται στους μαθητές, για το ρόλο που απόδίδεται στον εκπαιδευτικό κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και για το ρόλο του μαθητή μέσα στη σχολική αίθουσα και στην κοινωνία αργότερα.

Η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αποτελεί μέλημα τοσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, οι ερευνητές επινοούν διαδικασίες, μεθόδους και τεχνικές. Η διαφορά μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ως προς τη χρήση αυτών των διαδικασιών, βρίσκεται στο εξής, όπως αναφέρει ο Αγαλιώτης (1999) ότι υποστηρίζει ο Holt: στην περίπτωση των παιδιών χωρίς ιδιαιτερότητες οι πάσης φύσεως βελτιώσεις της διδασκαλίας απλώς υποβοηθούν τη μάθηση, ενώ στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι θεμελιώδεις προϋποθέσεις για να κατάκτηθεί η γνώση, εξαιτίας των πολλαπλών ιδιαιτεροτήτων του μαθησιακού τους μηχανισμού.

Το ερώτημα της σχέσης μεταξύ σχολικού εγχειριδίου και αναλυτικού προγράμματος είναι πολύ παλιό και η απάντησή του είναι φυσικό να εξαρτάται **από** την ποιότητα και το περιεχόμενο τόσο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και του διδακτικού εγχειριδίου.

Υπενθυμίζουμε ότι το Ενιαίο Πλαίσιο σπουδών πραγματοποιείται με το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό εγχειρίδιο ή διδακτικό εγχειρίδιο ή σχολικό βιβλίο, το βιβλίο του δασκάλου, τα εποπτικά μέσα και τη διαδικασία αξιολόγησης. Η ιδιαιτερότητα του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο βιβλίο έγκειται στο γεγονός ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος, που διδάσκεται σε μια τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και είναι γραμμένο με τρόπο που να συνεπικουρεί το μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση. Έτσι, μολονότι στα σχολεία χρησιμοποιούνται ασφαλώς και άλλα βιβλία, π.χ. λογοτεχνικές ανθολογίες, ιστορικές πηγές, λεξικά κ.τ.λ., τα βιβλία αυτά δεν τα θεωρούμε σχολικά εγχειρίδια.

Όπως αναφέρουν και οι Καψάλης και Χαραλάμπους (1995) το σχολικό εγχειρίδιο είναι κεντρικής σημασίας επειδή από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι ο χρόνος της ενασχόλησης των μαθητών με το διδακτικό υλικό είναι καθαυτός μεγαλύτερος από το χρόνο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, από ανάλογες έρευνες προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα είδη διδακτικού υλικού κατά το 90-95% του διδακτικού χρόνου. Τέλος, περίπου το 70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο διδακτικό υλικό.

Ο κεντρικός αυτός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία εξηγείται με βάση πολλούς λόγους. Ιστορικά το σχολικό εγχειρίδιο είναι, το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, έτσι ώστε όχι μόνο η χρήση του να θεωρείται ως εντελώς αυτονόητη αλλά και το σχολείο γενικότερα χωρίς σχολικά εγχειρίδια να θεωρείται ως παντελώς αδιανόητο.

Η αυθεντία που ασκεί γενικά στον πολύ κόσμο ο γραπτός λόγος, καθώς ταυτίζεται με την αλήθεια, επαυξάνεται στην περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου από το γε-

γονός ότι παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.

Στο σχολείο, τέλος, είναι από τις συνθήκες λειτουργίας υποχρεωμένοι, εκπαιδευτικός και μαθητές, να εργάζονται με το σχολικό εγχειρίδιο πολύ περισσότερο από ότι με άλλα μεσα διδασκαλίας.

Εξάλλου η βασικότερη λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου είναι να καταστήσει τη γνώση προσιτή στο μαθητή παρουσιάζοντας την οργανωμένη με ένα επιλεκτικό, απλοποιημένο, ιεραρχημένο τρόπο (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996).

Κριτήρια ποιότητας διδακτικών εγχειριδίων άμεσα συσχετιζόμενα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η επιλογή και η διάταξη της ύλης, η διδακτική μεθοδολογία, ο βαθμός καθοδήγησης της διδασκαλίας, τα γενικά στοιχεία μορφής του διδακτικού εγχειριδίου, ο ρόλος που ανατίθεται στον εκπαιδευτικό και ο ρόλος που υποβάλλεται στο μαθητή (Τριλιανός 1999).

Οποιαδήποτε διδακτική στρατηγική απαραίτητο είναι να παίρνει υπόψη τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές στον τρόπο αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Μεσω στρατηγικών, που πραγματοποιούνται και από τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων, πρέπει να δίδονται ευκαιρίες στους μαθητές να κινούνται ανάμεσα στα δύο άκρα του ατομικού τους φάσματος της αντίληψης και της επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο έντονος «ακαδημαϊσμός» απευθύνεται στο αριστερό κυρίως ημισφαίριο του εγκεφάλου, χωρίς να δίνει τη δυνατότητα για μια συνολική εγκεφαλική λειτουργία (Χατζηγεωργίου 1999). Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι στον τρόπο που μαθαίνουν, δείχνει ότι θα ήταν παράλογο από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος να επιβάλει το πώς θα μάθουν οι μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα και διατυπωθείσες θεωρίες σχετικά με τα μαθησιακά στιλ, τις πολλαπλές νοημοσύνες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, απαιτείται η μάθηση να προσεγγίζεται ολιστικά μια και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εξασκήσουν όλες τις ευφυίες τους και να γίνουν σεβαστές οι μαθησιακές προτιμήσεις τους.

Δραστηριότητες που η διεθνής και ελληνική έρευνα υπογραμμίζει ότι σχετίζονται άμεσα με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτές του αναδυόμενου γραμματισμού, της φωνολογικής ενημερότητας, της κατανόησης κειμένου, της ανάπτυξης του λεξιλογίου, της οπτικής και ακουστικής διάκρισης, της οπτικής και ακουστικής μνήμης, της σειροθέτησης και ακολουθίας, της εξαγωγής περίληψης, της διδασκαλίας στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής και της καλλιέργειας μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Η καταγραφή της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως προς την υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει απουσία ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων για επί μέρους βασικές δραστηριότητες όπως η (επανα) διδασκαλία της ανάγνωσης, η ορθογραφημένη γραφή κλπ., ανυπαρξία εγκεκριμένου ειδικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού, μη ολοκληρωμένη κυκλοφορία του ειδικού φυλλαδίου των ασκήσεων μαθησιακής ετοιμότητας, ανεπαρκή δίκτυα υποστηρικτικών υπηρεσιών, σχολικά εγχειρίδια που δεν περιλαμβάνουν δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες για ειδικές τυπικές δυσκολίες των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τάξεις ένταξης όπου οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να δουν το

έργο τους να συνεχίζεται στην «κανονική» τάξη επειδή απουσιάζουν πολλά από τα παραπάνω, ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών επί των συγκεκριμένων θεμάτων (Σαββάκη 2001), έλλειψη εργαλείων αξιολόγησης (για παράδειγμα υπολογισμού ορθογραφικής ηλικίας, αναγνωστικής ηλικίας κ.λπ.). Στο άμεσο μέλλον θα λειτουργήσουν τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και ίσως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά τα θέματα να εμπλουτισθεί.

Βασιζόμενοι στα ερευνητικά δεδομένα προτείνουμε τα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας να περιλαμβάνουν πλήθος δραστηριοτήτων όπου ο εκπαιδευτικός επιλεκτικά θα αναθέτει στο μαθητή, ανάλογα με τις γνωστικές του ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα στις τάξεις Α΄ και Β΄ προτείνουμε δραστηριότητες αναδυόμενης γραφής, φωνολογικής ενημερότητας, σειροθέτησης και ακολουθίας, οπτικής και ακουστικής διάκρισης, εμπλουτισμού λεξιλογίου και διδασκαλίας στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής. Ο διδακτικός στόχος είναι εύκολο να διατυπωθεί, δυσκολότερο όμως είναι να εμπεδωθεί από όλους τους μαθησιακούς τύπους, οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, εξατομικευμενο, ομαδικό, προφορικό, συνακολουθητικό, ολιστικό, όπως αναφέρονται στον Χατζηγεωργίου (1999). Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για την ύπαρξη πολλ**απλ**ών και διαφορετικής μορφής δραστηριοτήτων, όχι μόνον για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά για ένα πολύ μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που δεν εμπίπτει σε καμιά ειδική κατηγορία, αλλά απλά δεν τον έχει «αγκαλιάσει μεταγνωστικά» το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις επόμενες τάξεις προτείνονται δραστηριότητες σειροθέτησης και ακολουθίας σε συνθετότερα επίπεδα λόγου, λεξιλογίου, ορθογραφημένης γραφής, καλλιέργειας μεταγνωστικών ικανοτήτων και στρατηγικών, περίληψης.

Η μεταγνωστική καλλιέργεια, «να μάθω πώς να μαθαίνω», είναι βασικός στόχος της διδασκαλίας και ιδιαίτερα πολύτιμος για μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση. Δραστηριότητες που συνδυάζουν τη διδακτική αρχή της ανάλυσης σε βήματα και τη μέσα από όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθηση και εμπέδωση της γνώσης, διευρύνουν το μαθησιακό ορίζοντα, ιδιαίτερα μαθητών/τριών οι οποίοι μαθαίνουν με το δικό τους ιδιαίτερο γνωστικό ύφος. Είναι ανάγκη να απευθύνονται σε όλους τους γνωστικούς τύπους οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων.

Η εμπειρία των χαμένων ωρών στη σχολική τάξη για ορισμένους μαθητές είτε επειδή δεν μπορούν να εκτελέσουν κάποιες εργασίες, είτε γιατί αυτές οι εργασίες τίποτα δεν προσθέτουν στις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες τους, καθώς και οι ακατάλληλες και από άλλα πρόσωπα συχνά εκτελούμενες εργασίες στο σπίτι, που αποτελούν συχνά παρατηρούμενα φαινόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε μια εποχή όπου πριν ένα χρόνο συνετάχθη νέο Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών το οποίο στις μέρες μας επανασυντάσσεται, καινούρια σχολικά εγχειρίδια πρόκειται να γραφούν και να κυκλοφορήσουν εντός των προσεχών δύο ετών και η λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ θα λάβει χώρα από τον ερχόμενο Σεπτέμβριο, είναι νομίζουμε παράγοντες που συντελούν στην συστημικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και ένας ένας ξεχωριστά πρέπει να εξετασθεί με μεγάλη προσοχή κα ευθύνη. Στην ανακοίνωση αυτή επικεντρωθήκαμε στα εγχειρίδια της γλώσσας. Ανάλογοι προβληματισμοί κα προτάσεις

μπορούν και πρέπει να γίνουν για τα σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων, όπως τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Φυσική κ.λπ.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης Ι., (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις μεθοδολογικές πρακτικές και διδακτικές Τεχνικές της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, Ανοιχτό Σχολείο, 71, σ. 5.

Βελλοπούλου Μ., Κουκουλιός Τ., (1998). Η ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, Γλώσσα, 44, σ.22.

Βώρος Φ., (1999). Κρίση και έγκριση σχολικών βιβλίων σε κατάσταση «κρίσης», Νέα Παιδεία, 91, σ.23.

Γερονικολού Ε., Κωσταλά Β., (1998). Πρόταση για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία κειμένων στην τάξη, Γλώσσα, 44, σ.29.

English National Curriculum, (2000), www.accac.org.uk

Coles G., (1987). The learning mystique, a critic look at «learning disabilities», New York, Pantheon Books.

Δούκας Χ., (1999). Τα νέα προγράμματα σπουδών των φυσικών επιστημών, Νέα Παιδεία, 90, σ. 73.

Καρυώτης Θ., (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της Αναγνωστικής δεξιότητας, Γλώσσα, 43, σ.41.

Καψάλης, Χαραλάμπους, (1995). Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Έκφραση, Αθήνα.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ., (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, Νέα Παιδεία, 79, σ.70

Λοίζου Ε., (1998). Αλφαβητισμική ανάπτυξη, Νέα Παιδεία, 88, σ. 136.

Μάνιου – Βακάλη Μ., (1999). Αποτίμηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας στο δημοτικό Σχολείο, έρευνα Κ.Ε.Ε.

Μπασλής Γ., (1998). Η ανάδυση του γραμματισμού, Γλώσσα, 45.

Παντελιάδου Σ., (1998). Η φύση των μαθησιακών δυσκολιών, Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Θεσσαλονίκη

Παντελιάδου Σ., (επιμ.), (1999). Διδασκαλία γλώσσας και μαθηματικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, Θεσσαλονίκη, Μονάδα Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε.

Παντελιάδου Σ., Χεππάκη Τ., (1995). Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο Πρώτα σχολικά χρόνια, Γλώσσα, 37.

Παπαναστασίου Κ., (1995). Επιτεύγματα μαθητών Β Δημοτικού στο γλωσσικό μάθημα, Γλώσσα, 37, σ. 4.

Παπαρίζος Χ., (2000). Οι αλλαγές στη σχολική ορθογραφία και τα αιτήματα των καιρών, Γλώσσα, 50, σ. 50.

Παπαρίζος Χ., (1993). Η μητρική γλώσσα στο σχολείο, Γρηγόρης, Αθήνα.

Παπαρίζος Χ., Μπασλής Γ., (1998). Το νέο πρόγραμμα σπουδής της γλώσσας στο δημοτικό, Γλώσσα 46.

Παπούλια-Τζελέπη Π., (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, Γλώσσα, 41, σ.20.

Πασχάλης Α., (1999). Η σχολική γραμματική και η γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, Γλώσσα, 49, σ. 28.

Πόρποδας Κ., (1998). Ο ρόλος της γλώσσας στη μάθηση και κοινωνικοποίηση του ατόμου, Γλώσσα, 45.

Σαββάκη Μ., (2001). Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κρήτη, αδημοσίευτη έρευνα.

Σούλης Σ., (1997). Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση, Νέα Παιδεία, 83, σ.152.

Τάνταρος Σ., (1999). Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί, 47, σ.57

Τζουριάδου Μ., Χριστοπούλου Λ., Φιλιππίδου Σ., (1994). Προβλήματα λόγου στην προσχολική ηλικία, Άτομα με ειδικές ανάγκες, Β, σ. 532-538, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιανός Α., (1999). Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων, Π.Ι., Αθήνα.

Χατζηγεωργίου Γ., (1999)., Γνώθι το curriculum, Ατραπός

Willis M., Hodson V.K., (2000). Ανακαλύψτε το μαθησιακό στυλ του παιδιού σας, Ενάλιος, Αθήνα

Ο Ηλεκτρονικός υπολογιστής ως θεραπευτικό εργαλείο διαταραγμένου λόγου – Αφασία

Κ. Γρηγορίου - Κ. Λιάσκος, Μεταπτυχιακοί Φοιτητές
Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Διαταραχές λόγου και ομιλίας

Τις τελευταίες δεκαετίες, η πολυάριθμη βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο που αναπτύσσεται και εμφανίζεται η γλωσσική ικανότητα, κατέδειξε ότι αυτή δεν οφείλεται στις καθορισμένες διεργασίες των διαφόρων φωνοπλαστικών οργάνων, αλλά σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα, που εντοπίζονται ως επί το πλείστον στο αριστερό ημισφαίριο.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχηματισμός των λέξεων, το συντακτικό και η γραμματική καθορίζονται και δομούνται στον αριστερό μετωπιαίο λοβό, η γραφή στο βρεγματικό λοβό και η ομιλία στο κροταφικό λοβό, κατά κανόνα. Ο εντοπισμός αυτός φαίνεται να σχετίζεται με ανατομικές διαφορές των δυο ημισφαιρίων (στο 67% των δεξιόχειρων το κροταφικό επίπεδο εμφανίζεται μεγαλύτερο στο αριστερό ημισφαίριο) που παρουσιάζονται κατά τη αρχή της εμβρυϊκής ανάπτυξης, από την 31η ημέρα της κυοφορίας.[299] Έχει προταθεί επίσης, πως η πλαγίωση της ανθρώπινης ομιλίας αριστερά μπορεί να καθορίζεται από το γεγονός ότι το αριστερό ημισφαίριο ωριμάζει ταχύτερα, πρόταση που συμβαδίζει με την υπόθεση ότι ο έλεγχος «χειρισμών στο χώρο» αναπτύσσεται στην αντίστοιχη περιοχή του δεξιού ημισφαιρίου σε χρονικά επόμενη φάση.[300]

Ωστόσο, νευρολογικές παρατηρήσεις[301] που έγιναν σε άτομα, που είχαν υποστεί αφαίρεση του αριστερού ημισφαιρίου και επομένως είχαν στερηθεί την ικανότητα ομιλίας, έδειξαν ότι εκείνα διατηρούσαν την συναισθηματικά φορτισμένη ομιλία, αποδεικνύοντας έτσι, ότι δεν εντοπίζονται όλες οι γλωσσικές λειτουργίες μόνο στο αριστερό ημισφαίριο.

Σαφώς το αριστερό ημισφαίριο κατέχει κεντρικό ρόλο (ιδιαίτερα στους δεξιόχειρες μετά την επικράτηση του) στην οργάνωση της ομιλίας και των ανώτερων μορφών της γνωσιακής δραστηριότητας που συνδέονται μ' αυτή (αντίληψη σε λογικά σχήματα, ενεργητική λεκτική μνήμη, λογική σκέψη)[302], το δεξιό, όμως, ημισφαίριο παίζει μεν υποδεέστερο ρόλο στην οργάνωση αυτών των διαδικασιών, αλλά είναι και υπεύθυνο για σημαντικά παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας, όπως η **«προσωδία»** (έκφραση συναισθημάτων μέσω του τόνου της φωνής) και ο **«επιτονισμός»** (αλλαγή του νοήματος μιας πρότασης ανάλογα με τον τονισμό των λέξεων της).[303]

---

299. Kander E. (1997). "Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά", Παν/μιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 668.
300. Σαββάκη, Ε. (1997). "Οι παράλληλοι εαυτοί μας", Παν/μιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 94
301. Ό.π, σ 67
302. Louria, A. (1999). "Η λειτουργία του εγκεφάλου", Εκδόσεις Καστανιώτη.
303. Λυμπεράκης, Σ. (1997). "Εγκέφαλος και Ψυχολογία", Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 107

Οι σημαντικότερες πάντως γνώσεις, που έχουμε για τον τρόπο οργάνωσης του εγκεφάλου ως προς τη γλώσσα, προέρχονται από τις παρατηρήσεις σε φυσιολογικά άτομα με την διαδικασία της αμυτάλης[304], μα κυρίως από τις νευρολογικές παρατηρήσεις διάφορων γλωσσικών διαταραχών λόγω βλάβης στο φλοιό των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Η ανάλυση, ωστόσο, των γλωσσικών εγκεφαλικών λειτουργιών μέσω των μεθόδων του εντοπισμού, δημιουργούν αμφιβολίες, αφού, κατά πρώτον, η βλάβη συνήθως δεν εντοπίζεται σε μια συγκεκριμένη περιοχή, αλλά εξαπλώνεται, εμπλέκοντας και την υποφλοιϊκή λευκή ουσία και κατά δεύτερο όλες οι εξετάσεις των εγκεφαλικών βλαβών γίνονταν σε εγκεφάλους αποθανόντων ασθενών. Οι σύγχρονες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις νευροεπιστήμες (μέθοδος του απεικονισμού με εκπομπή ποζιτρονίων) καθώς και οι μέθοδοι του Peinfield και του Ojemann (παροχή ηλεκτρικών διεγέρσεων) απέδειξαν τη σημασία του κέντρου Broca και Wernike, αλλά και άλλων περιοχών του εγκεφαλικού φλοιού, όπως του θαλάμου, στην κατονομασία των αντικειμένων και των άλλων γλωσσικών λειτουργιών.[305]

Αφασία

Με τον όρο αφασία, που είναι ο παλαιότερος, που έχει χρησιμοποιηθεί στο χώρο των ειδικών βλαβών της γλώσσας, εννοείται μια κεντρική διαταραχή του λόγου, η οποία επέρχεται αιφνίδια, ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού επεισοδίου ή τραυματισμού στο κεφάλι ή μπορεί να εξελιχθεί αργά, όπως στην περίπτωση οιδήματος στον εγκέφαλο.

Αυτή η απώλεια της ικανότητας του ατόμου να εκφράζει με ορθό συντακτικό, φωνολογικό και σημασιολογικό τρόπο τις σκέψεις του, να καταλαβαίνει τα λόγια των άλλων, να διαβάζει και να γράφει, ταξινομείται σε διάφορες μορφές ανάλογα με την εγκεφαλική περιοχή όπου εντοπίζεται η βλάβη.

Οι κοινές αφασίες[306]

Κινητική Αφασία (Broca's aphasia)

Οι ασθενείς εμφανίζουν βλάβη στον κινητικό συνειρμικό φλοιό του μετωπιαίου φλοιού εκτεινόμενο, συνήθως, στην οπίσθια μοίρα της τρίτης μετωπιαίας έλικας. Η εκπομπή ποζιτρονίων έδειξε ότι η κινητική αφασία μπορεί να οφείλεται επίσης και σε βλάβη που ο εντοπισμός της βρίσκεται έξω από την περιοχή Broca.[307]

Επειδή η βλάβη δεν έχει καταστρέψει την περιοχή Wernike, η κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου διατηρείται σε ικανοποιητικό βαθμό με ταυτόχρο-

---

304. Η νατριούχος αμυτάλη είναι ένα βαρβιτουρικό που ενίεται στη αριστερή ή δεξιά καρωτίδα και κυκλοφορεί αποκλειστικά στο ομόπλευρο ημισφαίριο με αποτέλεσμα την νάρκωση του και την απώλεια ομιλίας του ατόμου. Έτσι μπορούμε να εντοπίσουμε σε ποιο ημισφαίριο βρίσκεται το κέντρο ομιλίας.

305. Brown, C. M & Hagoort, P. (1999). "The Neurocognition of Language", Oxford University Press, p.321.

306. Kander, E.,Ό.π, σσ. 672-673.

307. Brown, C. M & Hagoort, Ό.π, p. 321

νη μείωση στην παραγωγή της γλώσσας, που σχετίζεται από τη σχεδόν πλήρη αφωνία, μέχρι την αργή ομιλία με τη χρήση πολύ απλών λεξικών μορφών.

Κατά την ομιλία τους τα ουσιαστικά εμφανίζονται στον ενικό αριθμό, παραλείπονται άρθρα, επίθετα και επιρρήματα, ενώ τα ρήματα αντικαθίστανται από μετοχές ή απαρέμφατα. Ο λόγος τους γενικά χαρακτηρίζεται από μια γενικευμένη συντακτική αποδόμηση, που δυσχεραίνει τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και τη γραφή τους, αλλά και μια δυσκολία τόσο στην επιλογή των κατάλληλων λέξεων ώστε αδυνατούν να εκφράσουν με ακρίβεια τη σκέψη τους, όσο και στην κατανόηση τους. Συνήθως, η κινητική αφασία συνοδεύεται από δεξιά ημιπάρεση, δυσαρθρία[308] και απραξία των αριστερών άκρων και προσώπου.

Οι ασθενείς συνειδητοποιούν την κατάσταση και τις γλωσσικές διαταραχές που εμφανίζουν, σε αντίθεση με τους ασθενείς με αισθητηριακή αφασία, *γι' αυτό και συχνά περιέρχονται σε κατάσταση κατάθλιψης.*[309]

Αισθητηριακή Αφασία (Wernicke's aphasia)

Η βλάβη εντοπίζεται κυρίως στην περιοχή Wernicke και συχνά επεκτείνεται στην άνω περιοχή του κροταφικού λοβού. Το μέγεθος της έκτασης της βλάβης επιδρά στο ποσοστό δυσχέρειας της εισόδου τόσο των οπτικών όσο και ακουστικών γλωσσικών πληροφοριών, κάτι που, ίσως, εξηγεί την ανικανότητα των ασθενών να κατανοήσουν τα λάθη που κάνουν οι ίδιοι, καθώς και την ομιλία των άλλων, «εκτός από τα παραγγέλματα που αφορούν τη στάση του σώματος (σήκω, κάτσε, κ.α) τα οποία και τα εφαρμόζει».[310] Ο συγκεκριμένος αφασικός ασθενής αδυνατεί να μεταδώσει τις ιδέες που θέλει (κενός λόγος), χωρίς ταυτόχρονα να αντιλαμβάνεται αυτή του την ανικανότητα, εφόσον λόγω των βλαβών στις δευτεροταγείς ζώνες του αριστερού κροταφικού λοβού χάνει μόνο την ικανότητα σαφούς διάκρισης μεταξύ των ήχων της ομιλίας, διατηρώντας την ακουστική του οξύτητα καθώς δεν εμφανίζει απώλεια τόνων σε οποιοδήποτε τμήμα της ακουστικής κλίμακας.[311] Ο διάσημος συνθέτης M. Ravel στις αρχές του εικοστού αιώνα, αν και υπέστη εγκεφαλική βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο αναπτύσσοντας αφασία Wernike, μπορούσε να αντιληφθεί την οποιαδήποτε ελάχιστα ξεκούρδιστη νότα, ενώ δεν μπορούσε να διαβάσει γραμμένη μουσική και να γράψει νότες.

Αν και η ομιλία τους παράγεται απρόσκοπτα, παρουσιάζοντας ακόμα και παραγλωσσικά επικοινωνιακά στοιχεία, η παραγωγή γλώσσας συναντά κάποιες δυσκολίες: Οι μικρές φράσεις που χρησιμοποιούν, μπορεί να έχουν κάποιο νόημα, όταν τις

---

308. Διαταραχή της άρθρωσης και προφοράς που οφείλεται σε βλάβες των κεντρικών εγκεφαλικών κέντρων, των νευρώνων και των πυρήνων τους. Τα άτομα συνήθως δεν προφέρουν σωστά μεγάλες λέξεις και προτάσεις, ενώ η ομιλία τους χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις συλλαβών, παράλειψη ορισμένων φθόγγων και παραγωγή περίεργων θορύβων κατά την προφορά τους. Για αναλυτική περιγραφή της διαταραχής, Βλ., Δράκος, Γ. (1998). "Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας",Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός, σσ.193-195.

309. Δράκος, Γ. (1998). "Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας", Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός, σ.213

310. Σαββάκη, Ε., Ό.π, σ. 67

311. Louria, A., Ό.π, σ. 152

εξετάζουμε μεμονωμένα, όλες μαζί, όμως, στερούνται νοήματος. Συχνά παρουσιάζονται παραφασικές παραποιήσεις και **πίεση λόγου** (ακατάσχετη και ακατανόητη φλυαρία), που συνοδεύεται από **νεολογισμούς** (δημιουργία νέων λέξεων). Επιπρόσθετα, ο γραπτός λόγος τους έχει επηρεαστεί σοβαρά, καθώς χαρακτηρίζεται από παραγραφίες.

Αφασία Αγωγής (Conduction aphasia)

Οι ασθενείς παρουσιάζουν αγραμματισμό[312], *τηλεγραφικό λόγο και συμπτώματα παραφρασίας.*[313] Ειδικότερα, αν και η κατανόηση τους είναι καλύτερη απ' αυτή ενός ασθενή με αισθητηριακή αφασία, κάνουν συχνά λάθη χρησιμοποιώντας εσφαλμένες λέξεις ή φθόγγους στη θέση των σωστών, ενώ η εμφάνιση άλλων συμπτωμάτων, όπως η μειωμένη ικανότητα επανάληψης[314], η ελλειμματική μεγαλόφωνη ανάγνωση (αν και δύνανται να διαβάσουν σιωπηλά και να κατανοούν), συνάδουν με την αιτιολογία της διαταραχής, η οποία οφείλεται σε κάκωση της υπερχείλιας έλικας του βρεγματικού λοβού, με συνέπεια την εμφάνιση βλάβης της τοξοειδούς δεσμίδας, που πορεύεται στη λευκή ουσία συνδέοντας τις περιοχές Broca και Wernicke, και άρα λειτουργικό διαχωρισμό των συγκεκριμένων περιοχών.

Μέθοδοι θεραπείας αφασίας

Η αφασία, είναι λοιπόν μια διαταραχή, γλωσσολογικής φύσεως, που όμως συνδέεται με βλάβη στον εγκέφαλο και μπορεί να προκαλέσει πολλαπλές διαταραχές.

Αν και δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη θεραπεία κατάλληλη για την αποκατάστασή της ή κάποια, που να θεραπεύει όλες τις διαταραχές, πιθανόν, ο πιο αποτελεσματικός τύπος αντιμετώπισης κάθε ομάδας αφασικών είναι εκείνος που είναι καλά δομημένος (μέθοδος, ερέθισμα, αντίδραση, ανάλυση απόδοσης, γνώση αποτελεσμάτων, επανάληψη, αίσθηση χιούμορ). Ο Rosenbek και οι συνεργάτες του[315] αναφέρουν τρεις αρχές για την αντιμετώπιση της αφασίας :

- Βοήθεια επανάκτησης της επικοινωνιακής ικανότητας στο βαθμό που το επιτρέπει η εγκεφαλική βλάβη.
- Παροχή βοήθειας που να στοχεύει στην εκμάθηση τρόπων αντιστάθμισης των ελλείψεων από τους ίδιους τους αφασικούς.
- Βοήθεια ώστε να μάθουν να ζουν αρμονικά, κατανοώντας και συμβιβάζοντας τις διαφορές ανάμεσα στην προηγούμενη και την παρούσα κατάσταση που αντιμετωπίζουν.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται (μέθοδος ακουστικής διέγερσης, μελωδική θεραπεία, μέθοδος απεγκλωβισμού, μέθοδος βασισμένη στη γλωσσολογία, προγραμματισμένη θεραπεία της αφασίας)[316] δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι παρέ-

---

312. Περιορισμένη ικανότητα κάποιου να χρησιμοποιεί σωστά τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Για αναλυτική περιγραφή της διαταραχής, Βλ., Δράκος, Γ., Ό.π, σσ. 169-174.

313. Δράκος, Γ., Ό.π, σ. 213

314. Brown, C. M & Hagoort, Ό.π, p. 212

315. Rosenbek et al. (1989). " Aphasia : A Clinical Approach", Texas : Pro-ed, p. 131

316. Για αναλυτική περιγραφή των μεθόδων θεραπείας, Βλ, Δράκος, Γ., Ό.π, σσ 218-220

χουν τις ίδιες δυνατότητες στους θεραπευτές και τους ασθενείς σε επίπεδο παρέμβασης, λειτουργικότητας και ανάδρασης, με τα σημερινά λογισμικά που αναφέρονται στη θεραπεία της αφασίας.

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης Η/Υ για την αποκατάσταση αφασιών επικεντρώνονται στα εξής :

- Ο ασθενής δεν είναι παθητικός, όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές μεθόδους θεραπείας, αλλά αποτελεί ενεργό μέρος της.
- Νιώθει χρήσιμος, γιατί μπορεί να χρησιμοποιεί τον Η/Υ.
- Αποκτά υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην θεραπευτική αγωγή του, εφόσον πληροφορείται άμεσα τα αποτελέσματα της θεραπείας, χωρίς να αμφισβητεί την αντικειμενικότητα τους.
- Η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης από τον Η/Υ βοηθά στο να εκτιμά το άτομο την πρόοδο του και να ενισχύεται μια επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία.
- Παροχή πολυαισθητηριακής προσέγγισης, παρουσιάζοντας οπτικά ερεθίσματα μέσω χρωματιστών γραφικών και animation, ακουστικά ερεθίσματα μέσω μουσικής, της φωνητικής και της ηχητικής αμεσότητας, καθώς και αισθητηριοκινητικά ερεθίσματα με τη χρήση του πληκτρολογίου, του ποντικιού (mouse) ή μιας οθόνης αφής (touch screen).
- Ο συνδυασμός θεραπευτικών μεθόδων μπορεί να ευαισθητοποιήσει τον ασθενή να συμμετάσχει πιο ενεργά στην θεραπευτική αγωγή.
- Μπορεί και κατανοεί τη λογική συνέχεια των πράξεων του μέσω του εντοπισμού των λαθών και των αδυναμιών του.
- Αυξάνεται η προσήλωση του θεραπευτή στον ασθενή, αφού ο έλεγχος των επιδόσεων γίνεται από τον Η/Υ.
- Ο θεραπευτής συγκεντρώνεται στην ερμηνεία και τη στρατηγική που θα ακολουθηθεί και όχι στην καταμέτρηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς αυτό το αναλαμβάνει ο Η/Υ.
- Ο Η/Υ παρέχει ελάχιστη πιθανότητα λάθους σε συνδυασμό με την παροχή ταχύτητας και ακρίβειας.

Η ιδέα του σχεδιασμού λογισμικών για την αποκατάσταση της αφασίας παρουσιάστηκε στις αρχές της δεκαετία του '80 παράλληλα με την εμφάνιση των Η/Υ. Τα πρώτα προγράμματα (Word Recognition, 1981/ CATS, 1982/ SPELLER, 1985), που δημιουργήθηκαν για αφασικούς ασθενείς, παρουσίαζαν αρκετά προβλήματα, αφού ο σχεδιασμός τους δεν στόχευε στην παρέμβαση του τρόπου σκέψης του αφασικού, αλλά περιοριζόταν στην απλή εξάσκηση του σε διάφορες δραστηριότητες. Το υλικό που διέθεταν ήταν ανοργάνωτο, χωρίς συγκεκριμένους στόχους και θεωρητικό πλαίσιο, ενώ η επιλογή των ερεθισμάτων και των ασκήσεων, που παρείχαν στον ασθενή, στηριζόταν στην τυχαιότητα και όχι σε συγκεκριμένες ψυχογλωσσικές μεταβλητές. Οι απαντήσεις είχαν μόνο την μορφή σωστού – λάθους, χωρίς να κάνουν χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης, ώστε να δίνονται εξηγήσεις των λαθών και να υποδεικνύονται τρόποι διόρθωσης τους.[317]

317. Ruth Bluestone & Nancy G. Lefkowitz, "Beyond the Looking Glass", www.aphasia.org

Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και στη δεκαετία του '90. Τα περισσότερα προγράμματα που σχεδιάστηκαν (Aphasiaware-1000, 1990/ Lingraphica, 1990/ Breakthrough to Language V. 1-2, 1992/ CLARK, 1992/ Basic Sentence Comprehension, 1993/ Parrot Series, 1993-1994), αν και είναι εύκολα στη χρήση τους, προκαλούν το ενδιαφέρον του ασθενή και έχουν χαμηλό κόστος, στοχεύουν απλώς στην επίδειξη ασκήσεων και επαναλήψεων. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες, παρά τη βοηθητική λειτουργία που προσφέρουν στην ενίσχυση των ήδη υπαρχουσών ικανοτήτων του ασθενή, υστερούν ως προς την θεραπεία και την ανάκτηση των ικανοτήτων που έχουν χαθεί (Steinberg, 1984). Τα προγράμματα, που, ίσως, θέτουν πιο ρεαλιστικούς στόχους και παρουσιάζουν μεγαλύτερη αξιοπιστία[318] ως προς την παρέμβαση, είναι το «The Michigan Memory Series Software» του Παν/μιου του Michigan και το «Microworld for Aphasia».

Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία αποκατάστασης του προβλήματος, σε συνδυασμό με την παρουσία μικρού αριθμού ασθενών τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελλαδικό χώρο, εξηγούν την προχειρότητα και τον ελλειμματικό σχεδιασμό των λογισμικών για αφασικούς. Ο σχεδιασμός τους απαιτεί την συνεργασία πολλών ειδικών (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι, ιατροί, προγραμματιστές), ώστε να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα με πολλές παραμέτρους και δυνατότητες, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του κόστους παραγωγής του για τις επιχειρήσεις, οι οποίες το αντιμετωπίζουν ως μια μη κερδοφόρα επένδυση.

Σε γενικές γραμμές ένα πρόγραμμα για αφασικούς πρέπει να διέπεται από τις εξής αρχές :

- **Ο σχεδιασμός να είναι απλός ως προς τη διαδικασία πλοήγησης του.** Αν είναι δυνατόν οι περισσότερες δραστηριότητες να γίνονται με το πάτημα ενός κουμπιού, με το mouse ή αν υπάρχει η δυνατότητα μέσω οθόνης αφής.
- **Χρήση οπτικών ερεθισμάτων (φωτεινών σημείων που θα αναβοσβήνουν),** ώστε να μην αποσπάται ο ασθενής και να συγκεντρώνεται στην οθόνη.
- **Να παρέχει την δυνατότητα στον ασθενή όχι μόνο να ακούει και να βλέπει τις δραστηριότητες αλλά και να ηχογραφεί τις απαντήσεις του,** ώστε να κατανοεί ο ίδιος τα λάθη της ομιλίας του και να προσπαθεί να τα διορθώνει.
- **Είναι χρηστικό να υπάρχουν αρχικές δραστηριότητες εξοικείωσης του με το λογισμικό και τον χειρισμό του,** όπως ασκήσεις επιλογής με το ποντίκι συγκεκριμένων σημείων που θα εμφανίζονται στην οθόνη.
- **Υψηλή απόδοση στην παραγωγή οποιουδήποτε ήχου από τον Η/Υ.**
- **Ο τόνος της ψηφιοποιημένης φωνής να είναι φυσιολογικός.**
- **Ο Η/Υ να βοηθά τον θεραπευτή να καθορίσει τις ώρες τις ημέρας που ο ασθενής είναι πιο επιδεκτικός στο να ασχολείται με δεξιότητες επικοινωνίας,** καταγράφοντας κατά την λειτουργία του προγράμματος στοιχεία που αφορούν τις ώρες ή περιόδους της ημέρας σε σχέση με την επίδοση του.
- **Παροχή αρκετού χρόνου στο άτομο για να απαντήσει.**
- **Παροχή εναλλακτικών τρόπων διατύπωσης των ερωτήσεων ή των οδηγιών.**

318. Ruth Bluestone & Nancy G. Lefkowitz, Ό.π.

- **Προσεχτικός σχεδιασμός στη διατύπωση των προτάσεων και ιδιαίτερα κατά την επιλογή των ρημάτων.** Οι αφασικοί έχουν συνήθως μεγαλύτερο πρόβλημα στον κατονομασμό μεταβατικών ρημάτων παρά αμετάβατων. Επίσης, αν και συγκρατούν στη μνήμη τους καλύτερα ρήματα που σχετίζονται με κάποιο ουσιαστικό (π.χ πριόνι – πριονίζω), αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση τους (σε επίπεδο λέξης), εφόσον, όταν προσπαθούν να ανακαλέσουν αυτό το ρήμα από το νοητικό λεξικό τους, ανακαλούν ταυτόχρονα το αντίστοιχο ουσιαστικό.
- **Η καταμέτρηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων** του ασθενή να γίνεται βάσει των γραμματικών και συντακτικών δυσκολιών που παρουσιάζει η άσκηση **σε συνάρτηση με τις γλωσσικές διαταραχές της κάθε αφασίας**.
- **Να εμπεριέχει** :
  1. Ασκήσεις απομνημόνευσης καθώς και ασκήσεις παρατηρητικότητας και περιγραφής.
  2. Συνεχείς επαναλήψεις των ασκήσεων που παρουσιάζει τις μικρότερες επιδόσεις.
  3. Χρήση ασκήσεων συσχετισμού εικόνας-φράσης και κειμένου φράσης.
  4. Σταδιακή κατασκευή εικόνων σύμφωνα με την παρουσία προτάσεων - στόχων και το αντίστροφο.
  5. Παιχνίδια με λιτές-αφαιρετικές και ταυτόχρονα ευχάριστες φιγούρες τις οποίες ο ασθενής θα καθοδηγεί (ή θα καθοδηγείται ο ίδιος από το πρόγραμμα), με σκοπό την κίνησή τους σε ένα δισδιάστατο περιβάλλον κάνοντας χρήση απλουστευμένων συντακτικά προτάσεων.
  6. Ασκήσεις συλλαβισμού κατά τη διάρκεια των οποίων ο Η/Υ θα καταγράφει τη φωνή του ασθενή και ταυτόχρονα θα φωτίζει τα προφερόμενα λάθος γράμματα.
  7. Ασκήσεις κατανόησης και κατονομασμού ενεργειών και αντικειμένων με την χρήση εικόνων που προέρχονται από το περιβάλλον του ασθενή.
  8. Περισσότερες ασκήσεις κατονομασμού πράξεων απ' ότι αντικειμένων καθώς και μεταβατικών ρημάτων παρά αμετάβατων.[319]
  9. Μελωδικές και ακουστικές ασκήσεις.
  10. Ασκήσεις ολοκλήρωσης φράσεων ή προτάσεων.
  11. Περιγραφές ενεργειών.
  12. Ασκήσεις κατανόησης κειμένου.
  13. Ασκήσεις βελτίωσης προφορικού λόγου και σιωπηρής ανάγνωσης με αυτόματη ανάγνωση του κειμένου από τον υπολογιστή.

Επίλογος

Κλείνοντας την εισήγηση μας οφείλουμε να τονίσουμε ότι η κατάλληλη θεραπευτική χρήση λογισμικών για την αποκατάσταση της αφασίας μπορούν να αποδώσουν μόνο όταν αυτά αντιμετωπίζονται ως σύμμαχοι σε ένα οργανωμένο θεραπευτικό πρόγραμμα

319. Ο R. Jonkers εξετάζοντας 76 αφασικούς ασθενείς διαπίστωσε ότι έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα σε αυτές τις δυο γλωσσικές διαδικασίες.

και όχι σαν το μόνο μέσο θεραπείας. (Mattews, 1994). Σε καμία περίπτωση ο υπολογιστής δεν θα αντικαταστήσει το έργο του θεραπευτή. Κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο. Μπορεί όμως να λειτουργήσει και να παρέμβει δυναμικά στην αντιμετώπιση και θεραπεία των προβλημάτων του αφασικού ατόμου. Οι θεραπευτικές μέθοδοι, που χρησιμοποιούνται σήμερα, είναι πολλές και αρκετές βασίζονται πάνω σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια. Για να μην εθελοτυφλούμε όμως, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις άλλες μεθόδους προβάλλοντας βέβαια τον υπολογιστή ως το καλύτερο τρόπο θεραπείας, γιατί προς το παρόν έχει μεγαλύτερες δυνατότητες και ανοίγει νέους ορίζοντες, και το σημαντικότερο, είναι πιο κοντά στα προβλήματα και τον κόσμο του αφασικού ατόμου.

Βιβλιογραφία

Brown, C. M & Hagoort, P. (1999). "The Neurocognition of Language", Oxford University Press.

Δράκος, Γ. (1998). "Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας", Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός, Αθήνα.

Kander E. (1997). "Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά", Παν/μιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Λυμπεράκης, Σ. (1997). "Εγκέφαλος και Ψυχολογία", Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Louria, A. (1999). "Η λειτουργία του εγκεφάλου", Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Rosenbek et al. (1989). "Aphasia: A Clinical Approach", Texas: Pro-ed

Ruth Bluestone & Nancy G. Lefkowitz, "Beyond the Looking Glass", www.aphasia.org

Σαββάκη, Ε. (1997). "Οι παράλληλοι εαυτοί μας", Παν/μιακές Εκδόσεις Κρήτης.

http://www.speech-therapy.org.uk/pubs.htm
http://www.his.sunderland.ac.uk/~cs0stw/
http://www.speech-therapy.org.uk/soft.htm
http://www.fayle.freeserve.co.uk/download.htm
http://uk.srd.yahoo.com/srst.uk/67640/computer+program+for+aphasia/1/1/*http://www.parrotsoftware.com
http://www.aphasia.org/NAAspeakingout.html
http://www.dcs.napier.ac.uk/hci/martin/microworld/microworld.html

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα

Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη
Βασική επιδίωξη της εισήγησης είναι να παρακολουθήσει το έργο του δασκάλου κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και να ανακεφαλαιώσει τους σημαντικότερους προβληματισμούς που κατά καιρούς έχουν τεθεί για το ίδιο ζήτημα.

Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους θα αναφερθούμε είναι η επιλογή των κειμένων με βάση τα οποία διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα, οι γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούν, ο ρόλος της Σχολικής Γραμματικής και της ορθογραφίας. Επίσης, θα προσεγγίσουμε σύντομα το ζήτημα της γραπτής έκφρασης των μαθητών, καθώς και της συνολικής οργάνωσης που εμφανίζει το Βιβλίο του Δασκάλου.

Είναι γνωστό ότι ο δάσκαλος, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας, είναι, συνήθως, υποχρεωμένος να διδάξει το γλωσσικό μάθημα σε όλες τις τάξεις και ενδεχομένως σε όλους τους τύπους του Δημοτικού Σχολείου. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει το πλήρες περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος ώστε ανεξάρτητα από την τάξη και τη μορφή του σχολείου που θα εργαστεί να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα διδακτικά και εκπαιδευτικά του καθήκοντα.

Αν περιοριστεί κανείς στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, θα διαπιστώσει ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος απαιτεί και προϋποθέτει μία πολυσύνθετη και πολύμορφη θεώρηση, που δεν εμφανίζεται, κατά τον ίδιο τρόπο, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Έτσι, είναι γνωστόν ότι οι διδακτικές αρχές και προσεγγίσεις στην πρώτη δημοτικού, όταν το παιδί θα περάσει για πρώτη φορά το κατώφλι του σχολείου και θα αρχίσει να μαθαίνει το σημειακό σύστημα της γραφής και της ανάγνωσης, διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες προσεγγίσεις που θα ακολουθήσουν στις επόμενες τάξεις. Όπως γνωρίζουμε, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη τάξη περιλαμβάνει, κυρίως, το προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο, το στάδιο εκμάθησης του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, καθώς και το στάδιο της εμπέδωσης και του εμπλουτισμού του βασικού μηχανισμού της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος που θα διδάξει ο δάσκαλος το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη Δημοτικού εμφανίζει ουσιαστικές διαφοροποιήσεις από τον τρόπο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει στις υπόλοιπες τάξεις. Βεβαίως, ανάλογες διαφοροποιήσεις υφίστανται και ανάμεσα στις άλλες τάξεις, αφού τόσο η δομή των κειμένων όσο και οι απαιτήσεις κάθε ηλικίας δεν ταυτίζονται και δεν θέτουν τις ίδιες υποχρεώσεις για το δάσκαλο και το μαθητή.

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα

Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη
Βασική επιδίωξη της εισήγησης είναι να παρακολουθήσει το έργο του δασκάλου κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και να ανακεφαλαιώσει τους σημαντικότερους προβληματισμούς που κατά καιρούς έχουν τεθεί για το ίδιο ζήτημα.

Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους θα αναφερθούμε είναι η επιλογή των κειμένων με βάση τα οποία διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα, οι γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούν, ο ρόλος της Σχολικής Γραμματικής και της ορθογραφίας. Επίσης, θα προσεγγίσουμε σύντομα το ζήτημα της γραπτής έκφρασης των μαθητών, καθώς και της συνολικής οργάνωσης που εμφανίζει το Βιβλίο του Δασκάλου.

Είναι γνωστό ότι ο δάσκαλος, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας, είναι, συνήθως, υποχρεωμένος να διδάξει το γλωσσικό μάθημα σε όλες τις τάξεις και ενδεχομένως σε όλους τους τύπους του Δημοτικού Σχολείου. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει το πλήρες περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος ώστε ανεξάρτητα από την τάξη και τη μορφή του σχολείου που θα εργαστεί να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα διδακτικά και εκπαιδευτικά του καθήκοντα.

Αν περιοριστεί κανείς στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, θα διαπιστώσει ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος απαιτεί και προϋποθέτει μία πολυσύνθετη και πολύμορφη θεώρηση, που δεν εμφανίζεται, κατά τον ίδιο τρόπο, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Έτσι, είναι γνωστόν ότι οι διδακτικές αρχές και προσεγγίσεις στην πρώτη δημοτικού, όταν το παιδί θα περάσει για πρώτη φορά το κατώφλι του σχολείου και θα αρχίσει να μαθαίνει το σημειακό σύστημα της γραφής και της ανάγνωσης, διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες προσεγγίσεις που θα ακολουθήσουν στις επόμενες τάξεις. Όπως γνωρίζουμε, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη τάξη περιλαμβάνει, κυρίως, το προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο, το στάδιο εκμάθησης του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, καθώς και το στάδιο της εμπέδωσης και του εμπλουτισμού του βασικού μηχανισμού της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος που θα διδάξει ο δάσκαλος το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη Δημοτικού εμφανίζει ουσιαστικές διαφοροποιήσεις από τον τρόπο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει στις υπόλοιπες τάξεις. Βεβαίως, ανάλογες διαφοροποιήσεις υφίστανται και ανάμεσα στις άλλες τάξεις, αφού τόσο η δομή των κειμένων όσο και οι απαιτήσεις κάθε ηλικίας δεν ταυτίζονται και δεν θέτουν τις ίδιες υποχρεώσεις για το δάσκαλο και το μαθητή.

Το πρώτο ζήτημα που προκύπτει, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αφορά την επιλογή των κειμένων με βάση τα οποία διδάσκεται το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Βεβαίως, πρέπει να επισημανθεί ότι αφού δεν υπάρχει ανανέωση των βιβλίων κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, είναι αυτονόητο ότι οι μαθητές δεν έρχονται σε επικοινωνία, τουλάχιστον στη σχολική τάξη, με τις μορφές του γραπτού λόγου που διαμορφώθηκαν σε μια τόσο μεγάλη χρονική περίοδο. Ωστόσο, ένα σημαντικότερο ζήτημα που τίθεται αναφέρεται σε αυτό καθεαυτό το είδος των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία, ιδίως στη σειρά των βιβλίων με τον τίτλο «Η Γλώσσα μου», και τα οποία ως γνωστόν είναι κατεξοχήν λογοτεχνικά κείμενα διαφόρων συγγραφέων ή κείμενα σε παρόμοια μορφή που έχουν ετοιμαστεί από τη Συντακτική Ομάδα. Το ερώτημα που γεννάται είναι αν τα κείμενα αυτά είναι τα πλέον κατάλληλα και τα αποκλειστικά για να καλύψουν τη γλωσσική διδασκαλία, τη γλωσσική καλλιέργεια και τη γλωσσική επικοινωνία των μαθητών. Και τούτο, γιατί όλοι γνωρίζομε ότι στα κείμενα αυτά κυριαρχεί η συναισθηματική – βιωματική πλευρά της γλώσσας σε αντίθεση με τη γνωστική και επικοινωνιακή διάσταση που εμφανίζεται συγκριτικά περιορισμένη. Ασφαλώς, κανείς δεν αρνείται τη μεγάλη σημασία της βιωματικής αξιοποίησης της γλώσσας που παραπέμπει περισσότερο στην καλαισθητική διαμόρφωση του παιδιού. Εντούτοις, υφίσταται το ερώτημα αν η προσέγγιση αυτή μπορεί να καλύψει σε όλο το φάσμα, έστω και σε επίπεδο κειμένων, τη γλωσσική διδασκαλία. Σε συνδυασμό με την επιλογή αυτή πρέπει να επισημανθεί η μετάβαση σε ένα εντελώς διαφορετικό επίπεδο, η οποία πραγματοποιείται με τη διδασκαλία των γλωσσικών ασκήσεων που ακολουθούν. Πρόκειται περισσότερο για μια μετάβαση στη γνωστική λειτουργία της γλώσσας που φαίνεται ότι βρίσκεται σε αντίθεση με την προσέγγιση που προηγήθηκε. Η αντίφαση αυτή επιτείνεται από μία ανάλογη στην ουσία προσέγγιση και αντιμετώπιση των ποιητικών και των πεζών κειμένων. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στο Βιβλίο του Δασκάλου, θα ήταν πραγματικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να διαπιστώσει κανείς αν πρόκειται για τη διδασκαλία ενός πεζού ή ενός ποιητικού κειμένου. Ο τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης ενός ποιήματος εμφανίζει μία ανάλογη πορεία με εκείνη που ακολουθείται στα πεζά κείμενα. Μάλιστα, η ύπαρξη αντίστοιχων γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων που συναντούμε και στα ποιήματα, όπως και στα πεζά κείμενα, καθιστά περισσότερο αδόκιμη τη μετάβαση από την αισθητική πλευρά και επεξεργασία της γλώσσας σε μια χρηστική της λειτουργία. Παράλληλα φαίνεται να εξαφανίζονται διαφοροποιητικά εσωτερικά στοιχεία που προσδιορίζουν τη μορφή κάθε ποιήματος, χωρίς, ωστόσο, να σημαίνει αυτό ότι θα έπρεπε να υπάρξει ένα είδος υπερτονισμού στα λογοτεχνικά και στα εξωτερικά στοιχεία του ποιήματος. Βεβαίως, τόσο στην περίπτωση του πεζού όσο και στην περίπτωση του ποιήματος, οι ενδεικτικές ερωτήσεις που υπάρχουν στο Βιβλίο του Δασκάλου δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά. Μάλιστα, σε μια αντιπροσωπευτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε ότι το 80% των ερωτήσεων διατυπώνονται με τις ερωτηματικές αντωνυμίες και φράσεις «τι», «ποιος, -α, -ο», «που», «σε ποιο», «σε τι» κ.λπ., γεγονός που δηλώνει ότι ο χαρακτήρας αυτών των ερωτήσεων αναφέρεται περισσότερο στον εντοπισμό σημείων του κειμένου παρά στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Έτσι, ο υπότιτλος «Ενδεικτικές ερωτήσεις για την κατανόηση

του κειμένου», που χρησιμοποιείται για τα πεζά κείμενα, δεν φαίνεται πολλές φορές να δηλώνει κάτι διαφορετικό από τον υπότιτλο «Ενδεικτικές ερωτήσεις για την αισθητική προσέγγιση του ποιήματος», που χρησιμοποιείται για τα αντίστοιχα ποιητικά κείμενα.

Το επόμενο ζήτημα που τίθεται αναφέρεται στις γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούν. Σύμφωνα με την Εισαγωγή στο Βιβλίο του Δασκάλου, τα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» αντιπροσωπεύουν τις βασικότερες χρήσεις του λόγου και συνοδεύονται από γλωσσικές εφαρμογές όπου το βάρος πέφτει όχι τόσο στη θεωρητική γνώση όσο στον εθισμό στη σωστή έκφραση. Όπως επισημαίνεται, η γραμματική στην ευρύτερη εκδοχή της (σημασιολογία, σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία) εντάσσεται οργανικά μέσα στο καθημερινό γλωσσικό μάθημα. Οι γραπτές εργασίες που ακολουθούν αναφέρονται στη συμπλήρωση λέξεων και προτάσεων, στην αντιστοίχιση γλωσσικού υλικού, στη μίμηση γραμματικών μοντέλων, στη σύνδεση και το μετασχηματισμό προτάσεων κ.λπ. Το βασικό γλωσσικό υλικό για τις εργασίες αυτές αντλείται από το αναγνωστικό κείμενο που προηγήθηκε.

Όπως τονίσαμε, η μετάβαση από την επεξεργασία του κειμένου στις γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούν είναι μία δύσκολη μετάβαση, η οποία επηρεάζει και θα έλεγε κανείς ότι προσγειώνει το επίπεδο διδασκαλίας. Η επιλογή παραδειγμάτων από το κείμενο που προηγήθηκε δεν φαίνεται ότι λύνει πάντοτε το πρόβλημα. Και τούτο, γιατί οι γλωσσικές ασκήσεις αναφέρονται σε περισσότερα φαινόμενα, που δεν μπορούν να καλυφθούν από παραδείγματα που υπάρχουν στο κείμενο που προηγείται και το οποίο υπηρετεί, προφανώς, διαφορετικούς στόχους. Η λύση δεν προκύπτει ούτε από τη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό του κειμένου ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στα οποιαδήποτε γραμματικά ή σημασιοσυντακτικά φαινόμενα ακολουθούν. Άλλωστε, θα έπρεπε να εξεταστεί ποιο είναι το πραγματικό όφελος, όταν οι μαθητές αναζητούν τις έτοιμες απαντήσεις στο κείμενο που προηγήθηκε. Αυτό βρίσκεται σε συνδυασμό με το βαθμό που οι ασκήσεις αυτές ασκούν πράγματι στο σύνολό τους τις δημιουργικές γλωσσικές ικανότητες των μαθητών ή αν αρκετές από αυτές χαρακτηρίζονται από αυτονόητες απαντήσεις, χωρίς να προϋποθέτουν την κριτική άσκηση και τη δημιουργικότητα από την πλευρά των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη φάση της γλωσσικής επεξεργασίας εντάσσεται και ο ρόλος της Σχολικής Γραμματικής. Τα βασικά σημεία της νέας προσέγγισης για τη διδασκαλία της Γραμματικής συνοψίζονται στην οργανική ένταξή της σ' ένα ενιαίο γλωσσικό μάθημα, στη διεύρυνση της Γραμματικής ώστε να καλύπτει όλο το φάσμα των γλωσσικών φαινομένων. Επίσης, στη σπειροειδή διάταξη της γραμματικής ύλης, στην πρακτική άσκηση στα πλαίσια της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, στην αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού σε επίπεδο δομών και λειτουργιών, στην περιορισμένη χρήση της ορολογίας και στη χρησιμοποίση πολλών παραδειγμάτων για τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων. Όλοι, είναι γνωστόν, ότι συμφωνούν με τα θετικά στοιχεία της νέας προσέγγισης, αφού η κατάκτηση της γλώσσας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως θεωρία της γλώσσας, ως μάθημα «περί γλώσσης», αλλά ως πράξη, ως εφαρμογή, ως ομιλία και χρήση της γλώσσας. Φαίνεται, ωστόσο, ότι οι περισσότερες από τις ασκήσεις κινούνται στο επίπεδο των συνταγματικών σχέσεων, στη συνδυαστικότητα δηλαδή των γλωσσικών στοιχείων και όχι αντίστοιχα στο επίπεδο των παραδειγματικών σχέ-

σεων, που έχουν να κάνουν με την υποκαταστασιμότητα των γλωσσικών στοιχείων. Μάλιστα, πολλές από τις ασκήσεις αυτές εμφανίζουν μια τέτοια συχνότητα και απλοϊκότητα, ώστε καθίστανται ανιαρές για δασκάλους και μαθητές. Πάντως, εκείνο στο οποίο συμφωνούν οι περισσότεροι μελετητές είναι ότι απαιτείται η συγγραφή μιας άλλης Γραμματικής, ως βιβλίου αναφοράς, η οποία θα βασίζεται στις νεότερες επιστημονικές θεωρήσεις της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής.

Στην ίδια κατηγορία των ασκήσεων εντάσσονται και ασκήσεις που αναφέρονται σε ορθογραφικές ρυθμίσεις και σε αναλογικούς σχηματισμούς. Το ζήτημα που πρέπει να μας απασχολήσει στο σημείο αυτό δεν είναι τόσο η νέα διδακτική προσέγγιση της ορθογραφίας όσο το θέμα της ορθογραφίας γενικότερα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η ορθογραφία, όπως άλλωστε και η γραφή, είναι ένα θέμα σύμβασης και κατά συνέπεια δεν μπορεί να κατέχει την πρωτεύουσα θέση κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο, όλοι γνωρίζουμε ότι η ορθογραφία και κατ' επέκταση ένα ορθογραφημένο κείμενο υποδηλώνει έμμεσα το μορφωτικό επίπεδο του γράφοντα και τον προσδιορίζει, κατά κάποιον τρόπο, κοινωνικά. Άλλωστε, εκτός από το σχολείο, η ορθογραφία αποτελεί ένα θέμα με το οποίο καταπιάνονται σχεδόν όλα τα μέλη της οικογένειας, επιδιώκοντας να οδηγηθούν στη σωστή ορθογραφική επιλογή. Είναι, επίσης, γνωστό ότι η μορφή ορθογραφίας που ακολουθεί η ελληνική γλώσσα είναι η αποκαλούμενη ιστορική ορθογραφία, που δικαιολογείται κυρίως από σεβασμό στην ιστορία και την παράδοση της γραπτής μας γλώσσας. Είναι γεγονός ότι κατά την τελευταία εικοσαετία έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές απλοποιήσεις στο σύστημα της γραφής της γλώσσας μας, όπως, για παράδειγμα, η ορθογραφία των ξένων λέξεων, των παραθετικών σε -ότερος, -ότατος κ.λπ. Αν μελετήσει κανείς το Βιβλίο του Δασκάλου, θα διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει κάποιο εισαγωγικό κεφάλαιο που να αναφέρεται στις αρχές με τις οποίες διαμορφώθηκε το ορθογραφικό σύστημα που ακολουθείται στα κείμενα των βιβλίων. Έτσι, συχνά οι δάσκαλοι εκπλήσσονται για τις αλλαγές που συντελούνται, χωρίς να είναι σε θέση πολλές φορές να τις δικαιολογήσουν, ενώ η όλη κατάσταση καθίσταται πιο περίπλοκη, αφού οι ίδιες ορθογραφικές αρχές δεν ακολουθούνται ενιαία ακόμη και στο σύνολο των Γλωσσικών Βιβλίων όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένη λύση δεν μπορεί να αναζητηθεί ούτε στα διάφορα Λεξικά, κυρίως εξαιτίας των ποικιλόμορφων ορθογραφικών επιλογών που το καθένα χρησιμοποιεί. Η απάντηση στο ζήτημα αυτό μπορεί να δοθεί με τη συγγραφή και τη διανομή ενός Ορθογραφικού και Ερμηνευτικού Λεξικού σε δασκάλους και μαθητές, γεγονός που θα οδηγήσει σε πολλαπλά οφέλη. Έτσι, θα υπάρχει ορθογραφική αντιστοιχία στα Βιβλία της Γλώσσας και ευρύτερα στα Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου με το συγκεκριμένο Λεξικό, ενώ παράλληλα τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές θα χρησιμοποιούν το ίδιο Λεξικό. Επίσης, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να μάθουν να εργάζονται με το Λεξικό και να αξιοποιούν, κατά τον καλύτερο τρόπο, τα θετικά στοιχεία αυτής της πνευματικής ενασχόλησης.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά τη γραπτή έκφραση των μαθητών που ενισχύεται κατεξοχήν με την εργασία «Σκέπτομαι και γράφω», στην οποία υπάγεται αφενός η ελεύθερη και αφετέρου η καθοδηγημένη γραπτή έκφραση. Μία από τις βασικές επιδιώξεις της νέας προσέγγισης είναι να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να γράφουν

συχνότερα, έστω και σε συντομότερο χρονικό διάστημα. Είναι γεγονός ότι σχετικοί προβληματισμοί θα μπορούσαν να διατυπωθούν κυρίως για την ελεύθερη γραπτή έκφραση και για το βαθμό που αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοια. Και τούτο, γιατί τα θέματα που επιλέγονται είναι, σχεδόν πάντοτε, προσδιορισμένα, ενώ βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τη θεματική του μαθήματος που προηγήθηκε. Φαίνεται, ωστόσο, ότι σημαντικότεροι προβληματισμοί δημιουργούνται από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιείται πάντοτε στο τέλος της διδασκαλίας, όταν οι μαθητές είναι ήδη κουρασμένοι από την επεξεργασία του κειμένου και τις απαντήσεις των γλωσσικών ασκήσεων. Παράλληλα, στην ουσία, επιδιώκεται ένα είδος μετάβασης στο πρώτο επίπεδο επεξεργασίας του κειμένου, ύστερα από μία εκτενή ενασχόληση με γραμματοσυντακτικά φαινόμενα. Στην όλη προσέγγιση αυτής της δραστηριότητας θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι δεν επιτυγχάνεται πάντοτε η διάθεση του κατάλληλου χρόνου, με αποτέλεσμα ο χρόνος αυτός να είναι πολλές φορές ασφυκτικά περιορισμένος για τους μαθητές. Το σημαντικότερο, όμως, ζήτημα που τίθεται, είναι, κατά τη γνώμη μας, ο παρεμβατικός ρόλος του δασκάλου στην όλη διαδικασία, με ιδιαίτερη έμφαση στην καθοδήγηση του μαθητή κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ένα τελευταίο σημείο που θα μας απασχολήσει πολύ σύντομα αναφέρεται στην ίδια τη δομή του «Βιβλίου του Δασκάλου». Θα παρατηρούσε, λοιπόν, κανείς ότι, κατά την παρουσίαση μιας διδακτικής ενότητας, υπάρχει μία εκτενής αναφορά στην επεξεργασία του κειμένου με τη διατύπωση μιας σειράς ερωτημάτων, για τη μορφή των οποίων αναφερθήκαμε προηγουμένως. Ωστόσο, είναι σαφές ότι για τις επόμενες φάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, το «Βιβλίο του Δασκάλου» αρκείται σε αυτονόητες υποδείξεις προς το δάσκαλο, χωρίς να παρέχει ανάλογες γνώσεις και πληροφορίες, ακόμη και σε δύσκολα γραμματικοσυντακτικά και λοιπά φαινόμενα. Η παραπομπή στη Σχολική Γραμματική δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει το πρόβλημα. Θα ήταν, ασφαλώς, χρησιμότερο αν εκτός από την παράθεση συγκεκριμένων γνώσεων υπήρξε κάθε φορά και αντίστοιχη βιβλιογραφική ενημέρωση για τα διάφορα φαινόμενα.

Ολοκληρώνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όσα αναφέρθηκαν παραπάνω δεν αποσκοπούν σε καμία περίπτωση στο να αμφισβητήσουν τη νέα διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι από την πολύχρονη εφαρμογή της παραπάνω προσέγγισης είναι αυτονόητο να προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία πρέπει να αξιοποιηθούν στα νέα νέα βιβλία που ετοιμάζονται. Κατά συνέπεια, κρίνουμε ότι είναι απολύτως αναγκαία τόσο η αξιολόγηση των προηγούμενων βιβλίων όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα βιβλία της Γλώσσας που θα χρησιμοποιηθούν.

Βιβλιογραφία

Βουγιούκας Αριστ., *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της ΝΕ Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη 1994.

Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, εκδ. Γνώση, μετάφρ. Α. Ρόδη, Αθήνα [2]1993.

Holton D. – Mackridge P. – Φιλιππάκη-Warburton Ειρ., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, μετάφρ. Β. Σπυρόπουλος, Αθήνα 1998.

Ίδρυμα Γουλασδρή – Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, Προβλήματα Διδασκαλίας,* Αθήνα 1996.

Ιορδανίδου Ά., «Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής Γραμματικής», περ. *Γλώσσα* 26 (1991) σσ. 62-67.

Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, επιμ. Μ.Ζ. Κοπιδάκης, εκδ. ΕΛΙΑ, Αθήνα 1999.

Καραβασίλης Γ., *Η τέχνη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος,* εκδ. Βιβλιογωνία, Αθήνα 1991.

Κατσιμάλη Γ. – Καβουκόπουλος Φ.Α., *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας, Διδακτική Προσέγγιση,* Ρέθυμνο 1996.

Καψάλης Γ.Δ., *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας, Γλωσσική επιμόρφωση, Σχολικά εγχειρίδια, Προοπτική,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.

Κλαίρης Χ. – Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή. Ι. Το όνομα,* εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

Κλαίρης Χ.– Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή. ΙΙ. Το Ρήμα,* εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Κλαίρης Χ., (διευθ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα,* Σορβόνη, 14-15 Φερβρουαρίου 1992, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1992.

Κουκουλομμάτης Δ.Ι., *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (Θεωρία και Πράξη),* εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996.

Λυπουρλής Δ., *Γλωσσικές Παρατηρήσεις (από την καθαρεύουσα στη δημοτική),* εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1994.

Mackridge P., *Η Νεοελληνική Γλώσσα,* μετάφρ. Κ. Πετρόπουλος, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1990.

Ματσαγγούρας Ηλ., «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Διαπιστώσεις, προτάσεις», περ. *Γλώσσα* 17 (1988) σσ. 20-36.

Μήτσης Ν. Σπ., *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.

Μήτσης Ν. Σπ., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος - Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη,* Αθήνα 1996.

Mirambel A., *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα,* μετάφρ. Σταμ. Κ. Καρατζά, Θεσσαλονίκη [2]1988.

Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία – από την τεχνική στην τέχνη του λόγου-,* Αθήνα [2]1991.

Μπαμπινιώτης Γ., *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν–Παρόν–Μέλλον,* εκδ.Gutenberg, Αθήνα 1994.

Παπαδοπούλου Σμ., *Η Ολική Γλώσσα,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

Παπαρίζος Χρ., *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό,* εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα 1989.

Παπάς Αθαν. Ε., *Διδακτική Γλώσσας και κειμένων, Επικοινωνιακή Μέθοδος, Θεωρία και Πράξη,* τόμ. Α΄, Β΄, Γ΄, εκδ. Βιβλία για Όλους, Αθήνα 1995.

Παπασταμάτης Αδ., «Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο», περ. *Γλώσσα* 29 (1992) σσ. 70-83.

Πασχάλης Αθαν. Σπ., *Τα μεταπολεμικά αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας: Γλωσσική και ιδεολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.

Πετρούνιας Ευ., *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, 2 τόμ., Θεσσαλονίκη 1984-85.

Ροντάρι Τζ., *Γραμματική της Φαντασίας*, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα ²1994.

Τοκατλίδου Β., *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα ²1986.

Τομπαΐδης Δ., *Λεξιλογικά της Νέας Ελληνικής*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1998.

Τομπαΐδης Δ., *Γλωσσογραφία. Μελέτες και άρθρα για τη γλώσσα*, Αθήνα 1985.

Τομπαΐδης Δ., *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1989.

Τριανταφυλλίδης Μ., *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*, Αθήνα 1941, (ανατ. Θεσσαλονίκη 1978).

Τσολάκης Χρ., «Γλωσσική διδασκαλία», περ. *Γλώσσα* 1 (1983) σσ. 58-70.

Τσολάκης Χρ. (Συντονισμός – Επιμέλεια), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Κώδικας, Α', Β', Γ', Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο, Θεσσαλονίκη 1996, 1997, 1998, 1999.

Τσολάκης Χρ., *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, εκδ. Νησίδες, 9.58 ΕΤ3, Θεσσαλονίκη 1999.

Τσοπανάκης Α.Γ., *Ο δρόμος προς την Δημοτική, Μελέτες και άρθρα*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

Τσοπανάκης Α.Γ., *Νεοελληνική Γραμματική*, Θεσσαλονίκη-Αθήνα 1994.

Φιλιππάκη-Warburton Ειρ., *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα ³1992.

Φραγκουδάκη Ά., *Γλώσσα και Ιδεολογία*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα ²1999.

Χαραλαμπάκης Χρ., *Νεοελληνικός λόγος, Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1992.

Χαραλαμπάκης Χρ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση, Θέματα διδασκαλίας της Ν.Ε. Γλώσσας*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1994.

Χαραλαμπόπουλος Αγαθ. - Χατζησαββίδης Σωφρ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.

Χατζηγιάννη Ιωάν., *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Σύγχρονες θεωρίες και μεθολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.

Χριστίδης Α.-Φ., *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 1999.

Λογοτεχνική πρόσληψη και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: τα λογοτεχνικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια

Διαμάντη Αναγνωστοπούλου, Επίκ. Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Με γνώμονα ότι το ζήτημα δεν είναι μόνο ποια λογοτεχνία θα διδάξουμε ή με ποιο τρόπο θα τη διδάξουμε, θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε τη λειτουργία της λογοτεχνίας γενικά και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η λογοτεχνία είναι πρόφαση για τον γραμματικοσυντακτικό φονξιοναλισμό ή είναι εργαλείο και φορέας πολλαπλής επικοινωνίας και μαθητείας στη «γραμματική της φαντασίας»; Παράλληλα και σε σχέση με τα ανωτέρω θα σχολιάσουμε τα υπάρχοντα λογοτεχνικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια *Η Γλώσσα μου*, τα κριτήρια επιλογής τους και την προτεινόμενη διδακτική τους στο βιβλίο του Δασκάλου.

Κείμενο

Μεγαλώνω σημαίνει εισχωρώ μέσα στο πλέγμα των συναντήσεων: συναντήσεων όχι μόνο με ανθρώπινα όντα αλλά και με τα φανταστικά – ποιητικά, μυθιστορηματικά ή παραμυθιακά όντα των κειμένων. Η γραφή των κειμένων διευρύνει αυτές τις συναντήσεις στο χρόνο και στο χώρο. Για να τα προσεγγίσεις βέβαια χρειάζεται κάποια ή κάποιες τεχνικές. Αυτή η τεχνική δεν είναι ένα ακόμη καθήκον στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, αλλά η δημιουργία ενός κλειδιού ή μιας αρμαθιάς κλειδιών που θα «ξεκλειδώσουν» τα κείμενα.

Τα λογοτεχνικά κείμενα, σ' αυτή την ηλικία, πρέπει να είναι ικανά να κάνουν το παιδί να εκπλαγεί, να ενθουσιαστεί, να αναρωτηθεί, να είναι δηλαδή ταυτόχρονα μια πηγή απ' όπου θα ξεπηδούν πολύμορφα ερεθίσματα και ένα εργαλείο για την ανάπτυξη του παιδιού σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Το παιδί είναι ένα πολύμορφο ον. Τα κείμενα λοιπόν, που θα του προσφερθούν από τους ενήλικες δεν πρέπει να προσφέρουν τόσο μια απάντηση διδακτική και παιδαγωγική, όσο να επιτρέπουν συγκινήσεις, ανακαλύψεις, επινοήσεις, γέλια, ικανοποιήσεις και ανακούφιση, μέσα από τις φαντασιακές δυνατότητες που επιλέγουν τα ίδια τα κείμενα να παίζουν, αλλά και να παίξουμε και εμείς μέσα από αυτά με το πραγματικό.

Η ανάγνωση είναι ένα παιχνίδι ρόλων αλλά και κανόνων. Διαβάζοντας μπορείς να ταυτιστείς με κάποιο πρόσωπο ή ποιητικό υποκείμενο αλλά δεν μπορείς και να μη σεβαστείς κάποιες συμβάσεις, κάποιους κρυφούς κώδικες και κάποιες συμφωνίες της ανάγνωσης. Μάλιστα θα λέγαμε, ότι αυτοί οι κανόνες που προϋποτίθενται από το ίδιο το κείμενο, προσδιορίζουν εν πολλοίς το παιχνίδι των ρόλων και την επένδυση του αναγνώστη. Ο χρόνος της ανάγνωσης παριστά και χωνεύει μέσα του ταυτόχρονα το δεσμό ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό, τον απόηχο της πραγματικότητας αλλά και του φαντασιακού, το παιχνίδι να είναι κανείς την ίδια στιγμή εδώ και εκείθεν ή εντεύθεν, το παιχνίδι με τα πρόσωπα και τις αναπαραστάσεις τους.

Η ανάγνωση ως λειτουργία απαντά σε διάφορα και διαφορετικά αιτήματα και ανάγκες του αναγνώστη. Είναι ανακάλυψη και αποκάλυψη της φαντασίας και μέσα απ' αυτήν νέων εμπειριών, αξιών και κόσμων, καθώς και γνωριμίας με πλάσματα όχι μόνο

όμοια μ' εσένα αλλά και αλλότρια ή και αλλόκοτα. Είναι εμπειρία κοινωνική. Μέσα απ' την ανάγνωση, ο αναγνώστης παρατηρεί και αισθάνεται διαφορετικά τον εαυτό του και τους άλλους, χειρίζεται πολλούς και ετερογενείς τρόπους να ζήσει, ταξιδεύει σε διαφορετικούς τόπους πραγματικούς ή φανταστικούς, ανακαλύπτει κοινωνικά προβλήματα, όπως το ρατσισμό, τη μετανάστευση, τον πόλεμο, κ.ά. και προβληματίζεται πάνω σ' αυτά. Μπορεί επίσης να διασχίζει τις εποχές και τις ιστορικές περιόδους, να συναντά ανθρώπους που ζουν στην εποχή του αλλά και ανθρώπους που έζησαν κάποτε και άφησαν το στίγμα τους, προσπαθώντας έτσι να ξεδιαλύνει αυτό που κρύβεται μέσα στην ιστορία της ανθρωπότητας. Η ανάγνωση αναπτύσσει την περιέργεια και ως εκ τούτου την παρατηρητικότητα. Ανάγνωση όμως σημαίνει και να μπορείς να περνάς καλά, να ευχαριστιέσαι περιπλανώμενος ανάμεσα σε εσωτερικότητα και εξωτερικότητα, να αφήνεσαι στην αρμονία των λέξεων, στο ρυθμό της φράσης, στη μουσικότητα των στίχων.

Ο Todorov γράφοντας για τη χρησιμότητα των βιβλίων, παρατηρεί ότι «είναι απαραίτητα για δύο λόγους. Κατ' αρχήν, μας συνδέουν με το παρελθόν (αυτό είναι το 'δώρο των πεθαμένων'), μας μεταβιβάζουν σαν κληρονομιά όλη **την** εμπειρία της ανθρωπότητας και ταυτόχρονα επιτρέπουν να εγγράψουμε τη μικρή μας ζωή στο υφάδι της παγκόσμιας ιστορίας. Απ' την άλλη, τα βιβλία, πέρα από το να αποτελούν απόδραση, μας βοηθούν ν' αντιληφθούμε την τάξη και το σχέδιο της ζωής, δηλαδή να ανακαλύψουμε σ' αυτήν ένα νόημα. Τα βιβλία μυθοπλασίας, μυθιστορήματα και ποίηση, είναι απ' αυτή την άποψη, αποτελεσματικότερα από τα άλλα: για να γίνει κατάνοητός ο βιωμένος κόσμος πρέπει να συμπληρωθεί από ένα φανταστικό κόσμο».[320] Η αναδίπλωση στο χώρο του βιβλίου σηματοδοτεί την επιστροφή στη γνώση του κόσμου, στην κατάκτηση αυτής της γνώσης και στην κατανόηση του κόσμου μέσα από την ατραπό της φαντασίας, η οποία δομεί τον εαυτό μας. Κάθε υποκείμενο, όντας ξεχωριστό και μοναδικό, ερχόμενο σε επαφή με την ανοικειότητα και την ετερογένεια της λογοτεχνίας, αποδίδει στο αποτέλεσμα αυτής της συνάντησης διαφορετικό και μοναδικό χαρακτήρα. Εδώ ακριβώς βρίσκεται το διακύβευμα του ανοιχτού τόπου της λογοτεχνίας που δένει μέσα στο χωροχρόνο της ανάγνωσης το εδώ και το τώρα με το αλλού και το άλλοτε. Η μυθοπλασία είναι ένα πάτσγουωρκ, μια κουρελού της μνήμης και της φαντασίας που ενώνει και ξαναυφαίνει σκηνές, παραστάσεις, ελλείμματα, χρέη, μη-ειπωμένα ή μισο-ειπωμένα, κι όλ' αυτά μέσα από τις φαντασιακές κατάσκευές λόγου που είναι τα κείμενα, μεταβιβάζονται και μεταγγίζονται σαν κληρονομιά σημαντική για τη συνέχιση της ύπαρξης, για τη γνώση της και την εξερεύνηση της πολυπλοκότητάς της.

Πώς λοιπόν το παιδί του δημοτικού σχολείου μυείται σ' αυτή τη μεταβίβαση; Σ' όσα σχολεία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία της προσφοράς ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων ή βιβλίων και συζήτησης γύρω από αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα αφήνει την ευθύνη της μεταβίβασης στα σχολικά εγχειρίδια *Η Γλώσσα μου* και στα ακόμη πιο απαρχαιωμένα ανθολόγια. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, δηλαδή τον κοινωνικό και σχολικό λόγο που στηρίζεται

320. Todorov, Tz. (1996). *L' homme dépaysé*, Seuil, Παρίσι, σ. 169.

στο «τι» και στο «γιατί» του λόγου[321], μέσα από κείμενα λογοτεχνικά και μάλιστα αρκετά από αυτά, είναι πολύ δύσκολα και απαιτητικά στην ερμηνεία τους κείμενα. Η οργάνωση κατασκευής αυτών των εγχειριδίων μοιάζει να βασίζεται στο κολλάζ και στο μοντάζ κυρίως αποσπασμάτων κειμένων, είτε πεζογραφικών είτε ποιητικών, που συνοδεύονται από μία σειρά γλωσσικών ασκήσεων, οι οποίες προσπαθούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τη γραμματικο-συντακτική ικανότητα των παιδιών. Οι ερωτήσεις που αφορούν το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο και τα νοήματά του συνήθως απουσιάζουν με ελάχιστες και καθόλου σημαντικές εξαιρέσεις. Η ελάχιστη προσέγγιση του ίδιου του λογοτεχνικού κειμένου που προτείνεται από το *Βιβλίο του Δασκάλου*, το οποίο υποτίθεται ότι εμπεριέχει «τον καμβά πάνω στον οποίο οφείλει να εξελιχθεί ο σχολικός διάλογος»[322] πάνω στο κείμενο, περιορίζεται κι αυτός στην αποσπασματικότητα της εξηγητικής του κειμένου, της ανεύρεσης των καλολογικών στοιχείων (μεταφορών, παρομοιώσεων, κλπ.), της εξήγησης των άγνωστων λέξεων. Ο εκπαιδευτικός θωρακίζεται μεσα σε ένα προδιαγεγραμμένο διδακτισμό, τον οποίο αν δεν τον σπάσει ο ίδιος, μετατρέπει και τα ίδια τα κείμενα, όσο σύγχρονα ή «προοδευτικά» κι αν είναι, σε αυτιστικούς μονολόγους που εξορίζουν και αποκλείουν τους αναγνώστες τους, διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Τα αποσπασματικά κείμενα[323] μένουν μετέωρα, έξω από το περιβάλλον τους και τα συνκείμενά τους, οδηγούν σε παρανοήσεις, σε ασάφειες και δεν δημιουργούν τους όρους μιας μακρόχρονης σχέσης με τη λογοτεχνική ανάγνωση, το έργο αλλά και τους συγγραφείς. Θα λέγαμε ότι στα εγχειρίδια επικρατεί η διφορούμενη κατάσταση να κυριαρχεί μεν το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά μέσα στην άγνοια της καθαρά δικής του θέσης. Χωρίς να κάνουμε μια συστηματική αναφορά σε όλα τα λογοτεχνικά κείμενα των βιβλίων *Η Γλώσσα μου*, θα σταθούμε σε κάποια παραδείγματα, που τόσο η ένταξή τους με αποσπασματικό τρόπο στο βιβλίο, όσο και η προτεινόμενη προσέγγισή τους, δείχνουν με εύγλωττο τρόπο την αδυνατότητα πρόσληψης του κειμένου από τα παιδιά, με αποτέλεσμα την αναγνωστική αδρανοποίηση τού, κατά τα άλλα, ενδιαφέροντος κειμένου.

Το πρώτο παράδειγμα αφορά στο ποίημα του Ανδρέα Εμπειρίκου, «Στροφές Στροφάλων», που ανήκει στη συλλογή *Ενδοχώρα*. Είναι ένα ποίημα 4 σελίδων στην πραγματικότητα, με έντονα στοιχεία ποιητικής υπερρεαλιστικής ρητορικής (επαναλή-

---

321. Μαρωνίτης, Δ. (1995). «Τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά πρότυπα», εφ. *Το Βήμα*, 26/3/1995.

322. Κονδύλη, Μ. (1992). «Γλωσσικό μάθημα και διδακτικοί διάλογοι», περ. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 48, σ. 123.

323. Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). «Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στον τόμο *Ανάγνωση και Σχολείο*, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα, σ.17-25, επίσης το ίδιο άρθρο και στο περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 46, 1997, σ. 48-51. Επίσης βλ. και Αναγνωστοπούλου, Δ. (1999). «Λογοτεχνία-Εκπαίδευση-Περιβάλλον. Τόποι και όροι σύγκλισης», περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχ. 23, σ. 12-14. Και Αναγνωστοπούλου, Δ. (2000). «Ποιητικά κείμενα του Ελύτη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση», (3η Επιστημονική Συνάντηση με τίτλο 'Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής- Διδακτικές προσεγγίσεις', Απρίλιος, Διοργάνωση, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου), τόμος Πρακτικών υπό έκδοση μέσα στο 2001.

ψεις, κλητικές προσφωνήσεις ή επικλήσεις, θριαμβική κατάληξη), με πολλές μεταφορές και πυκνούς συμβολισμούς, οι οποίοι ανελκύουν τις βασικές εικονοποιίες του ποιητή για τον άντρα-υπερωκεάνειον και για τη γυναίκα-θάλασσα ή σειρήνα ή γοργόνα ή παρθένα, όσο και για τη λειτουργία της ηδονής και της ερωτικής συνεύρεσης, που για τους υπερρεαλιστές κυοφορείται μέσα στη διαρκή κινητικότητα και αταξία.[324] Είναι ένα δύσκολο κείμενο για παιδιά 11 χρονών, που δεν διευκολύνει την προσέγγισή τους ούτε με τον υπερρεαλισμό, ούτε με τον ποιητή Εμπειρίκο. Το ποίημα αυτό των 4 σελίδων γίνεται ένα απόσπασμα μιας στροφής, της πρώτης συγκεκριμένα στροφής του ποιήματος και αλλάζει τίτλο και γίνεται «Υπερωκεάνειον»[325], χάνοντας αμέσως από τον τίτλο και μόνο τους προοιωνισμούς των έμμεσων και άμεσων μεταφορών και μετωνυμιών του και αποβαίνει ένα απόσπασμα που δεν περιγράφει τίποτε άλλο από ένα είδος καραβιού. Το λέει άλλωστε και στο *Βιβλίο του δασκάλου*, που θέλει να «διαφωτίσει» για τι πράγμα μιλάει το ποίημα: «είναι» –λέει- «ένας ύμνος στο μεγαλόπρεπο και υπερήφανο καράβι». Το συνδέει άστοχα με ένα προηγούμενο κείμενο – απόσπασμα κι αυτό- από το παιδικό μυθιστόρημα του Μυριβήλη, ο «Αργοναύτης», όπου ένα παιδί, ο Ανδρέας, ζει κοντά στη θάλασσα και ονειροπολεί ταξίδια θαλασσινά γεμάτα περιπέτειες[326], λέγοντας ότι «Το υπερωκεάνειον του Εμπειρίκου, μπορούσε να είναι το καράβι που ονειρεύεται ο Αντρέας».[327] Γίνεται το πρόσχημα για γλωσσικές ασκήσεις σύνθετων λέξεων και κατανόησης συντακτικών σχημάτων. Προτρέπει μάλιστα τα παιδιά με βάση το συντακτικό μοντέλο του ποιήματος, να γράψουν ένα ποίημα ανάλογο για το χελιδόνι, έτσι ώστε να αποδυναμωθεί μέσα τους οποιαδήποτε μαγεία από την απαγγελτική μεγαλοστομία του ποιητή και βεβαίως να ισοπεδωθούν και τα ελάχιστα ψήγματα σημασιών που κατάφέρνουν να διασωθούν από τον αποσπασματικό καθημαγμό του ποιήματος.

Δεύτερο παράδειγμα είναι το ποίημα του Γ. Σεφέρη, «Οι Γάτες τ' Άι-Νικόλα»[328], που ευτυχώς διατηρεί τον τίτλο του και είναι από τα ποιήματα της τελευταίας περιόδου του Σεφέρη (1968-1971). Είναι ένα ποίημα που ακροβατεί ανάμεσα στην κυριολεξία του χρονογραφικού υλικού και στην αλληγορία που προσφέρει η ποιητική μεταγραφή του από τον Σεφέρη. Εξακοντίζει την πολιτική συνείδηση του ποιητή, ο οποίος διατυπώνει όπως πάντα «με παραμύθια και παραβολές» το διαχρονικό τραύμα του Ελληνισμού, που ενώνει «την ιστορία με το ανθρώπινο δράμα».[329] Το απόσπασμα του εγχειριδίου κρατά μόνο την αφήγηση του καπετάνιου, που αφηγείται την ανέκδοτη χρονογραφική ιστορία. Απαλείφει το πλαίσιο της αφήγησης, η οποία εγκιβωτίζεται στο καράβι που συνεχώς ταξιδεύει και αναπαριστά την Ελλάδα και την ιστορία της αλλά και το παρόν της. Απαλείφει τα ποιητικά υποκείμενα του δράματος «τον βουβό τιμονιέρη» και τον καπετάνιο καθώς και τα διακείμενα του ποιήματος (Καβάφης, Σμύρνη, Κύ-

324. Για το έργο του Α. Εμπειρίκου βλ. Αναγνωστοπούλου, Δ. (1999). *Η ποιητική του έρωτα στο έργο του Α. Εμπειρίκου*, Ύψιλον, (3η έκδοση).
325. *Η Γλώσσα μου*, Ε' τάξη, α' μέρος, Ο.Ε.Δ.Β, σ. 17.
326. *Η Γλώσσα μου*, Ε' τάξη, α' μέρος, σ. 10.
327. *Νεοελληνική Γλώσσα*, Βιβλίο του Δασκάλου, Ε' τάξη, Ο.Ε.Δ.Β, σ. 28.
328. *Η Γλώσσα μου*, Ε' τάξη, δ' μέρος, σ. 30.
329. Βλ. Μαρωνίτης, Δ. (1984). *Η ποίηση του Γιώργου Σεφέρη*, Ερμής, Αθήνα, σ. 140.

προς). Έτσι το ποίημα παραμένει μια ανενεργή και μη λειτουργική οντότητα έτσι ώστε τα παιδιά-αναγνώστες να μην μπορούν ουσιαστικά να απαντήσουν στην ερώτηση στην οποία προτρέπει το *Βιβλίο του Δασκάλου*: «Τι λέτε, ποιους να εννοεί ο ποιητής όταν μιλάει για τα φίδια και ποιους για τις γάτες;»[330] Το ποίημα αλλοιώνεται ακόμη μία φορά, όταν η μοναδική άσκηση που αναφέρεται ουσιαστικά στα νοήματά του και τις σημασίες του είναι ένα «σκέφτομαι και γράφω»[331] που ζητά απ' τα παιδιά να βρουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην κυπριακή χρονογραφική παράδοση, όπως δίνεται σε ένα αμέσως προηγούμενο κείμενο της Φανής Παπαλουκά, η οποία δίνει μια χιουμοριστική εκδοχή της παράδοσης, εστιάζοντας σε ευτράπελα στοιχεία, και όπως τη δίνει ο Σεφέρης, για τον οποίο το χρονογραφικό υλικό γίνεται η επώδυνη μήτρα της ποίησης και της μνήμης.

Τρίτο παράδειγμα είναι ο «Ατλαντικός» του Ν. Εγγονόπουλου[332], του οποίου το απόσπασμα του εγχειριδίου και συγκεκριμένα η 7η ενότητα, η περιγραφή της καταιγίδας, φέρει τον ίδιο τίτλο. Το απόσπασμα είναι ενταγμένο στην ενότητα για τη θάλασσα και παρεμβάλλεται ανάμεσα σε δύο συνέχειες του «Κον Τίκι» του Thor Heyrdahl (μτφρ. Κοσμά Πολίτη). Το ποίημα του Εγγονόπουλου ωστόσο, αν και μιλά για ένα θαλασσινό ταξίδι στο μεγάλο και αχανή ωκεανό, εκφράζει μέσα από σαρκαστικές εικόνες και από ριπές καταλυτικού μαύρου χιούμορ, το αβέβαιο ταξίδι της ζωής και της αναζήτησης της τύχης μέσα απ' αυτό το ταξίδι[333], που μπορεί να πάρει τη μορφή μιας αόριστης απειλής.[334] Όλ' αυτά τα στοιχεία απαλείφονται και το παιδί-αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο ως μια απλή περιγραφή θαλασσινής τρικυμίας. Την παρανόηση αυτή επιτείνει η μοναδική άσκηση πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο: «Σκέφτομαι και γράφω (ένα από τα δύο): Φαντάζομαι τον εαυτό μου μέσα στο Κον Τίκι ή στο καράβι του Εγγονόπουλου. Βρίσκω ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σ' αυτά που περιγράφουν τα δυο κείμενα».[335]

Είναι γνωστό ότι ο αναγνώστης προσπαθεί μέσα από την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου να φτιάξει το απαραίτητο πλαίσιο για την κατανόησή του, το οποίο στηρίζεται στη δομή του κειμένου, δηλαδή στο παιχνίδι των εσωτερικών σχέσεων του κειμένου. Όταν αυτές οι εσωτερικές σχέσεις αδυνατούν να υπάρξουν, αφού έχει καταργηθεί η δομή του μέσα από την αυθαίρετη κατάτμησή του, τότε μοιάζει αδύνατη η προσοικείωση των σημασιών του από τον αναγνώστη. Κάθε λογοτεχνικό κείμενο είναι για τον αναγνώστη ένα αυτόνομο αντικείμενο, κλεισμένο στον εαυτό του, που ο αναγνώστης οφείλει να ανοίξει και να συστήσει μαζί του μια ετερότητα. Η ετερότητα όμως

330. *Νεοελληνική Γλώσσα*, Βιβλίο του Δασκάλου, Ε' τάξη, σ. 155.
331. *Η Γλώσσα μου*, Ε' τάξη, δ' μέρος, σ. 33.
332. *Η Γλώσσα μου*, Ε' τάξη, δ' μέρος, σ. 80.
333. Βλ. και Γιατρομανωλάκης, Γ. (1996). «Νίκου Εγγονόπουλου, Ο Ατλαντικός. Μια ανάγνωση.», στο συλλογικό τόμο *Νίκος Εγγονόπουλος, Ωραίος σαν Έλληνας*, (επιμ. Γ. Γιατρομανωλάκη), Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, Αθήνα, σ. 143-153.
334. Βλ. Αμπατζοπούλου, Φραγκ. (1987). Νίκος Εγγονόπουλος, Η ποίηση στον καιρό του τραβήγματος της ψηλής σκάλας, Στιγμή, Αθήνα, σ. 78-79.
335. *Η Γλώσσα μου*, Ε' τάξη, δ' μέρος, σ. 83.

μοιάζει ανεύρετη μετά την άσκηση τόσης βίας πάνω στο σύστημα αναφορών του κειμένου.

Σ' ένα πεζό κείμενο παιδικής λογοτεχνίας με τίτλο «Ο παράξενος χαρταετός»[336] από τη συλλογή *Τα μαγικά μολύβια* της Ζωής Βαλάση, που παρ' όλο που δεν είναι ένα μεγάλο κείμενο, οι συντάκτες του εγχειριδίου επιμένουν να το σμικρύνουν ακόμη περισσότερο, η επισκόπηση του κειμένου θα μπορούσε να ξεκινήσει για τους μικρούς αναγνώστες, από τον επιθετικό προσδιορισμό του τίτλου «παράξενος», ζητώντας τους να ψάξουν μέσα τους τι σημαίνει γι αυτά αυτή η λέξη, μετά τι εννοεί ο κόσμος, η κοινωνία γύρω τους όταν χρησιμοποιεί αυτή τη λέξη και τέλος να καταλήξουν στο τι σηματοδοτεί αυτός ο επιθετικός προσδιορισμός στο παρόν κείμενο. Νομίζω ότι αυτή η επεξεργασία, που δένει γύρω από τη λέξη την εσωτερική τους πραγματικότητα, την εξωτερική-κοινωνική πραγματικότητα και την κειμενική πραγματικότητα, είναι ο καλλίτερος τρόπος οικειοποίησης της έννοιας του επιθετικού προσδιορισμού, παρά οι στείρες γραμματικές ασκήσεις που συνοδεύουν το κείμενο. Αυτή η προσέγγιση θα οδηγούσε με ασφάλεια στην ανέλκυση της σημασίας του κειμένου, στο πού δηλαδή διαφοροποιείται ο χαρταετός αυτός από τους άλλους, δηλαδή στην **αντί**ληψή του για την ίδια τη ζωή και τη στάση του μέσα σ' αυτήν.

Είναι άλλωστε γνωστό, ότι ο αναγνώστης, μέσα από τη σχέση με ένα κείμενο, παίρνει όχι μόνο ένα «νόημα» αλλά και μια «σημασία». Όπως επισημαίνει ο Paul Ricoeur, το νόημα (le sens) παραπέμπει στη διασαφήνιση, στο ξεδιάλεγμα που γίνεται κατά την ανάγνωση, ενώ η σημασία (la signification) είναι αυτό που θα αλλάξει, χάριν του νοήματος, μέσα στην ύπαρξη του υποκειμένου.[337] Δηλαδή δεν μας ενδιαφέρει μόνο να κατανοήσει απλώς το παιδί το κείμενο, πράγμα στο οποίο προσβλέπει η προσέγγιση του *Βιβλίου του Δασκάλου*[338], αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο μικρός αναγνώστης θ' αντιδράσει υποκειμενικά και μοναδικά στην κατανόηση αυτή, γεγονός που απουσιάζει παντελώς από την αντίληψη των σχολικών εγχειριδίων.

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων δεν μπορεί να είναι μια «επιχείρηση πραγματιστική»[339], γιατί αναιρεί εκτός από τη θετική ανταπόκριση των παιδιών, το ατελεύτητο γίγνεσθαι των δυνητικών προσλήψεων των κειμένων στο μέλλον.[340] Η λογοτεχνική ανάγνωση είναι μία εκδήλωση που στηρίζεται ταυτόχρονα στη λεκτική μας ικανότητα και στη συμβολική και μυθική δραστηριοποίησή μας ως προς το κείμενο που διαβάζουμε. Η λογοτεχνία επικοινωνεί δια του λόγου και με τον κόσμο, τους οποίους δομεί, αποδομεί και επαναδομεί.

Έτσι θεωρούμε ότι το μάθημα γλώσσας πάνω σε κείμενα μη λογοτεχνικά, ειδικά φτιαγμένα για την πρόσκτηση γνώσεων λεξικο-γραμματικο-συντακτικών, είναι ένα προαπαιτούμενο για να προσεγγίσουμε κείμενα εμβαθύνοντας σ' αυτά και όχι προσπερνώντας τα μέσα από δραστηριότητες αποσπασματικές και ατελέσφορες, που δεν

---

336. *Η Γλώσσα μου*, Β' τάξη, γ' μέρος, σ. 76-77.
337. Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Seuil, Παρίσι, σ. 389.
338. *Νεοελληνική Γλώσσα*, Βιβλίο του Δασκάλου, Β' τάξη, σ. 93.
339. Βλ. Morais, J. (1999). *L'art de lire*, Odile Jacob, Παρίσι, σ. 297.
340. Βλ. επί του προκειμένου, Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*, Εστία, Αθήνα, (μτφρ. Μίλτος Πεχλιβάνος), κυρίως σ. 93-107.

γονιμοποιούν ούτε τη σχέση με τα κείμενα ούτε τη σχέση με την ίδια την κατάκτηση της γλώσσας. Η ανοικειότητα της λογοτεχνικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στη διεύρυνση του λεξιλογίου, στην ευχαρίστηση της ομιλίας και της γραφής, όχι όμως στην κατάκτηση του κοινωνικού και σχολικού λόγου. Το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να εκληφθεί ως λειτουργική ολότητα και όχι ως πρόσχημα για μια πληθώρα άσχετων με το αντικείμενο δραστηριοτήτων. Το παραπάνω δεν απόκλείει τις δημιουργικές δραστηριότητες, γλωσσικές και εξωγλωσσικές[341], που μπορεί να πυροδοτήσει η ανάγνωση του κειμένου, αλλά αυτές πρέπει να προκαλούνται μέσα από τα σημαίνοντα και σημαινόμενά του, από τη διαθεσιμότητά μας απέναντί του, από την προσοικείωση των σημασιών του.

Τα σχολικά εγχειρίδια μοιάζουν να είναι φτιαγμένα για να αποφύγουν τους «κινδύνους» από το φαντασιακό πεδίο των κειμένων και προσπαθούν να το χαλιναγωγήσουν σε «λογικά πλαίσια». Ενώ στο αναλυτικό πρόγραμμα η «φαντασία» προκρίνεται, ουσιαστικά η προτεινόμενη προσέγγιση καθώς και ο τρόπος ένταξης των κειμένων μέσα στα βιβλία *Η Γλώσσα μου* δείχνουν να τη θεωρούν ως ευχάριστο συμπλήρωμα ή βοηθητικό αποκούμπι μιας κατά τα άλλα «πραγματιστικής» παιδείας.[342] Είναι, νομίζουμε, καιρός για μια ανοιχτή αντίληψη για τη λογοτεχνική πρόσληψη στο σχολείο, η οποία θα βλέπει τα λογοτεχνικά κείμενα ως σύμπαν σημείων, διαπερασμένα από αναφορές και επανεγγραφές και όχι ως απόστεωμένους και ακίνητους σωρούς λέξεων και σχημάτων, μια αντίληψη που θα βλέπει τη λογοτεχνία όχι μόνο ως κληρονομικό κεφάλαιο αλλά κυρίως σαν κάτι ζωντανό που τέρπει και οξύνει το νου. Μ' αυτή την έννοια η λογοτεχνία και η αυτάρκειά της στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος παραμένει και θα παραμένει για καιρό το διακύβευμα της εκπαιδευτικής πράξης.

---

341. Για τις δημιουργικές δραστηριότητες βλ. Αναγνωστοπούλου, Δ. (1999). «Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού;», στο συλλογικό τόμο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (επιμ. Β. Αποστολίδου και Ελ. Χοντολίδου), Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα, σ. 267-275.

342. Ο Bruno Duborgel ισχυρίζεται μάλιστα ότι "μια αμφιθυμία διαπερνά τον παιδαγωγικό λόγο σχετικά με την φαντασία και εκδηλώνεται μέσα στην εκπαιδευτική πράξη ως 'παραπράξη' που παράγεται ανάμεσα στη γοητεία της επιθυμίας και στο φόβο, ανάμεσα στην έλξη και στην άπωση", στο Duborgel, B. (1992). *Imaginaire et Pédagogie*, Privat, Τουλούζη, σ. 208.

Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Αναστασία Αμπάτη, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος,
Άννα Ιορδανίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η ερμηνεία των λαθών που παράγουν οι διδασκόμενοι μια γλώσσα ως δεύτερη αποτελεί ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα θέματα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η έρευνα για τη δεύτερη γλώσσα δεν εστιάζει το ενδιαφέρον της τόσο στην απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στη λεκτική παραγωγή του διδασκόμενου τη δεύτερη γλώσσα και σε εκείνη του φυσικού ομιλητή, όσο στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να συμβαδίζει με την εξελικτική πορεία μάθησης του ίδιου του διδασκόμενου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, οι διδασκόμενοι τη Γ2 ακολουθούν παρόμοια μαθησιακή πορεία, που καθορίζεται από το «εσωτερικό (ή ενσωματωμένο) syllabus» (internal/ built-in syllabus, Littlewood 1984). Όλοι οι διδασκόμενοι τη Γ2 παράγουν παρόμοια είδη λαθών –που χαρακτηρίζουν τη λεγόμενη «διαγλώσσα» (interlanguage)–, ανεξάρτητα από παράγοντες όπως η ηλικία και η μητρική τους γλώσσα. Η οργάνωση του διδακτικού υλικού επιβάλλεται, επομένως, να στηρίζεται στο «εσωτερικό (ή ενσωματωμένο) syllabus» του διδασκόμενου, που μπορεί να ακολουθεί ανεξάρτητη πορεία από το διδακτικό πρόγραμμα. Προς την κατεύθυνση αυτή, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία οι έρευνες της γλωσσικής επίδοσης των διδασκομένων.

Έχοντας ως αφετηρία τη μελέτη των μορφοσυντακτικών και σημασιοσυντακτικών λαθών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (συνήθως δίγλωσσων, αλλά και τρίγλωσσων), διερευνούμε τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την παραγωγή ορισμένων δομών της ΝΕ, με διαφορετικές παραμέτρους. Η επιλογή των δομών αυτών στηρίζεται σε αποτελέσματα τεστ ελέγχου των γραμματικών φαινομένων της ελληνικής που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία για τους αλλόγλωσσους μαθητές: παραγωγή καταληκτικών μορφημάτων στα ουσιαστικά, συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού, συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, συμφωνία υποκειμένου-ρήματος, φυσικό~γραμματικό γένος, ακολουθία χρόνων. Στόχος της παρούσας πιλοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας με παιδιά ηλικίας 9-11 χρονών, είναι να διερευνηθούν τα εξής ζητήματα:

- Τρόποι ερμηνείας των λαθών που παρουσιάζονται στη γραπτή έκφραση των μαθητών στο πλαίσιο της ελληνικής πρωτοβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης.
- Ρόλος της μεταγλωσσικής γνώσης των μαθητών και συμβολή της στην αυτοδιόρθωση.
- Τρόποι αξιοποίησης των λαθών κατά τη διδακτική διαδικασία από το διδάσκοντα.
- Μέθοδοι διορθωτικής παρέμβασης που ακολουθεί (ή προτείνεται να ακολουθεί) ο διδάσκων.

Εισαγωγή

Η μελέτη και η ερμηνεία των λαθών που παράγουν οι διδασκόμενοι μια γλώσσα ως δεύτερη/ξένη είναι από τα πλέον αμφιλεγόμενα θέματα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η έρευνα για τη δεύτερη γλώσσα δεν εστιάζει το ενδιαφέρον της τόσο στην απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στη λεκτική παραγωγή του διδασκόμενου τη Γ2 και σε εκείνη

του φυσικού ομιλητή, όσο στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να συμβαδίζει με την εξελικτική πορεία μάθησης του διδασκόμενου (Smith 1993: 61).

Έχοντας ως αφετηρία τα μορφοσυντακτικά, συντακτικά και λεξιλογικά λάθη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, που είναι κατά κανόνα δίγλωσσοι (ορισμένες φορές και τρίγλωσσοι), θα διερευνήσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

- πώς μπορούν να ερμηνευθούν τα λάθη στη γραπτή παραγωγή των μαθητών;
- ποιοι μηχανισμοί λειτουργούν κατά την παραγωγή ορισμένων μορφολογικών και συντακτικών λαθών;
- είναι δυνατό να συμβάλει στη διόρθωση των λαθών η χρήση μεταγλώσσας;
- πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα λάθη από το διδάσκοντα;
- ποιες μεθόδους διορθωτικής παρέμβασης ακολουθεί ο διδάσκων;

Μία συνήθης κατηγοριοποίηση των λαθών των διδασκομένων μια γλώσσα ως δεύτερη/ξένη είναι αυτή που έχει προταθεί από το Lado (1957: 2):

α) Διαγλωσσικά (interlingual)
β) Ενδογλωσσικά (intralingual)
γ) Επικοινωνιακά (communication strategy)
δ) Προκαλούμενα (induced)

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα λάθη που οφείλονται στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στη μητρική γλώσσα του μαθητή και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, δηλαδή τα «λάθη παρεμβολής». Στην παρούσα έρευνα δε θα ασχοληθούμε με τα διαγλωσσικά λάθη, καθώς αυτά δεν παρατηρούνται συχνά στην παραγωγή των μαθητών του δείγματος, οι οποίοι ανήκουν, ως προς την κατάκτηση της Ν.Ε., στο επίπεδο των μεσαίων. Εξάλλου, η «αντιπαραβολική θεωρία» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προβλέψει και να διαγνώσει ορισμένα μόνο λάθη μιας ομάδας μαθητών με κοινή Γ1 και Γ2.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα «ενδογλωσσικά λάθη», που αποδίδονται στις στρατηγικές μάθησης που επιστρατεύει ο διδασκόμενος τη δεύτερη/ξένη γλώσσα προκειμένου να ικανοποιήσει τις επικοινωνιακές ανάγκες του. Οι κυριότερες στρατηγικές είναι, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του James (1998: 185-203):

- **Λάθη κατ' αναλογία** (false analogy): για παράδειγμα, ο πληθυντικός του αρσενικού ονόματος: *ο εργάτης* > *οι εργάτες*, και κατ' αναλογία: *ο συγγραφέας* > * *οι συγγραφέες*.
- **Λάθη ανάλυσης** (misanalysis): ο σπουδαστής σχηματίζει μια υπόθεση, την οποία ελέγχει κατά την παραγωγή λόγου, αλλά αυτή δεν ισχύει στη Γ2. Οι υποθέσεις αυτές μπορεί να στηρίζονται σε πραγματολογικά δεδομένα: αφού τα περισσότερα ζώα είναι ουδέτερου γένους, οι μαθητές στην παραγωγή καταλήξεων του πληθυντικού επιλέγουν την κατάληξη -(ι)α: *λιοντάρι* > *λιοντάρια* και *ρινόκερος* > * *ρινόκερα*.
- **Ελλιπής εφαρμογή του κανόνα** (incomplete rule application): λάθη που οφείλονται στην «υπογενίκευση»: «*Έχω ένα μεγάλο αδερφό που πάει στην δευτέρο γυμνάσιο (αντί Δευτέρα Γυμνασίου)*», «*Αγαπημένο μου ξαδέρφο (αντί αγαπημένε μου ξάδερφε)*». Οι μαθητές δεν εφαρμόζουν τον κανόνα που γνωρίζουν, αλλά επιλέγουν ένα τύπο που έχουν απομνημονεύσει.

- **Υπερβολική επεξεργασία της Γ2** (exploiting redundancy): χρήση διπλών τύπων χωρίς να χρειάζεται: *«Αλλά ευτυχώς που σώθηκα καιτα παιδιά αλλά και μερικούς παππούδες και μερικούς πατεράδες».*
- **Υπεραπλούστευση** (overlooking co-occurrence restrictions): χρήση ρηματικών συμπληρωμάτων ή συνωνύμων που δε χρησιμοποιούνται στο ίδιο περιβάλλον: *«Η μαμά μου θέλει τη τηλεόραση του σαλονιού, γιατί δείχνει καλύτερα η φωτογραφία (αντί η εικόνα) στην τηλεόραση».*
- **Υπερδιόρθωση** (hypercorrection): η εκμάθηση ενός κανόνα οδηγεί στην εκτεταμένη εφαρμογή του και σε περιπτώσεις όπου δε χρειάζεται, καθώς ο μαθητής φοβάται μήπως κάνει λάθος ή μήπως μεταφέρει δομές από τη μητρική του γλώσσα, π.χ. Σε κείμενο με συχνή χρήση παθητικών ρημάτων ο μαθητής επέλεξε τον παθητικό αντί για τον ενεργητικό τύπο: *«Ξεχάστηκε το παντελόνι του».*
- **Υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος** (overgeneralization or system simplification): οι μαθητές ακολουθούν λανθασμένα έναν κανόνα, με κριτήριο την υψηλή συχνότητα εφαρμογής του στη γλώσσα-στόχο: *«Ο πόλεμος γίνεται για συμφέρον και για τους κράτους (αντί τα κράτη)».*

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν λάθη που οφείλονται στην εφαρμογή «επικοινωνιακών στρατηγικών»:

1. **Ολιστικές στρατηγικές** (holistic strategies): οι διδασκόμενοι υποθέτουν ότι αν δε γνωρίζουν την απαιτούμενη δομή στη Γ2, μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια άλλη αντίστοιχη που έχουν μάθει. Επιστρατεύουν τη στρατηγική της «εγγύτητας». Χρησιμοποιούν συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις ή το υπερώνυμο αντί για το υπώνυμο: *«είδε πολλά ζώα (αντί ελάφια)»*, ή λέξεις που συγχέονται φωνολογικά, π.χ. *παπάδες αντί για παππούδες.*
2. **Αναλυτικές στρατηγικές** (analytic strategies): οι μαθητές, όταν αγνοούν μια λέξη στη Γ2 την περιγράφουν με λέξεις που γνωρίζουν, χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της «περιφέρειας» (circumlocution): *«Θα του δώσω κάθε μέρα φαεί μέσα στο σπίτι του (αντί θα το ταΐζω».*

Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν τα «προκαλούμενα λάθη» (induced errors), που χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

α) στα «**αυθόρμητα λάθη**» (spontaneous errors), που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές, και

β) στα «**εξαγόμενα λάθη**» (elicited errors), που αποδίδονται σε διδακτικές εξηγήσεις ή παράγονται με πειραματικές μεθόδους, όταν ορισμένα ερευνητικά δεδομένα πρέπει να συγκεντρωθούν: Όταν, για παράδειγμα, ο διδάσκων εξηγεί ότι τα περισσότερα επαγγελματικά ουσιαστικά είναι ανισοσύλλαβα (*φούρναρης - φουρνάρηδες*), τότε ο μαθητής κατ' αναλογία μπορεί να σχηματίσει τον τύπο: *αγρότης - * αγρότηδες.*

Κατηγοριοποίηση λαθών των μαθητών του δείγματος

Η προκαταρκτική φάση της έρευνας περιλάμβανε την παρατήρηση λαθών στη γραπτή παραγωγή αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 9-12 ετών που παρακολουθούν την Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη τάξη του διαπολιτισμικού σχολείου της Αμφιθέας. Συγκεντρώσαμε 100 δείγματα ελεύθερου γραπτού λόγου με εργασίες στην τάξη και χωρίσαμε τα λάθη στις ακόλουθες κατηγορίες:

- **μορφοσυντακτικά λάθη**: *«Είδα ένα λιοντάρι πεθαμένο», «Πήγαμε να αγοράζουμε γλυκά».*
- **συντακτικά**: *«Πάντως εγώ μ' αρέσουν πολύ οι φίλες μου, τη Μάριον, τη Χριστίνα...».*
- **λεξιλογικά λάθη**: *ποδόσπωρο (ποδόσφαιρο), σκονόνται (σκοτώνονται), διδλοθίκη (βιβλιοθήκη), πατσάμες (πιτζάμες).*
- **φωνολογικά λάθη**: *ψήπνησε (ξύπνησε), στύπησα (χτύπησα), χαίχασε (ξέχασε).*

Ερμηνεία των λαθών

Στις περισσότερες περιπτώσεις η ερμηνεία των λαθών δεν είναι μονοδιάστατη, καθώς αυτά μπορούν να αποδοθούν σε πολλές αιτίες, ενώ παράλληλα υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες κατά τη διαδικασία παραγωγής τους. Γενικά, τα λάθη μπορούν να είναι **σύνθετα** (compound) ή **αμφιλεγόμενα** (ambiguous) (James 1998: 200). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσα μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους:

**Δεν είχε πάρει πολύς καιρός.*

Το λάθος μπορεί να αποδοθεί σε φωνολογική ή λεξιλογική σύγχυση των λέξεων «πάρει» και «περάσει» ή σε παρεμβολή (αρνητική μεταφορά) από τη μητρική γλώσσα (αγγλική ως Γ1: it takes time to...). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν λάθη όπου οι πιθανές ερμηνείες είναι αντικρουόμενες, και όχι συμπληρωματικές όπως στην πρώτη κατηγορία:

**Στον πόλεμο πολά ζώα θα πέθεναν και θα κατέστρεφαν (αντί καταστρέφονταν) τα σπίτια και σχολεία, νοσοκομεία, μαγαζιά, σουπερμάρκετ.*

Δύο διαφορετικές ερμηνείες μπορούν να δοθούν στη χρήση του ενεργητικού ρήματος αντί του παθητικού: ο μαθητής επέλεξε κατ' αναλογία με το ενεργητικό «πέθαιναν» το επίσης ενεργητικό «κατέστρεφαν», ή αγνοούσε τον παθητικό τύπο «καταστρέφονταν» και χρησιμοποίησε αυτόν που γνώριζε, υποθέτοντας ίσως ότι στον πόλεμο (κάποιοι άνθρωποι ή όπλα) θα κατέστρεφαν τα σπίτια, τα μαγαζιά κτλ.

Ανεξάρτητα από τις ερμηνείες, στην παρούσα έρευνα περιοριστήκαμε στη δεύτερη κατηγορία λαθών: τα «ενδογλωσσικά λάθη» (intralingual), γιατί αυτά παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα στη γραπτή παραγωγή των μαθητών και παίζουν ρόλο όχι τόσο στην κατανόηση, όσο στην ακριβή και ορθή διατύπωση ενός θέματος που αναπτύσσουν οι μαθητές στις σχολικές εργασίες.

Διορθωτική παρέμβαση του δασκάλου

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναθεωρηθεί πολλές φορές ο ρόλος του δασκάλου. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες, ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως μεταδότης-απελευθερωτής, ως ανθρωπιστής-θεραπευτής ή ως αναδομιστής (Χατζηγεωργίου 1996: 544-588). Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης αποτελεί βασικό στόχο. Ο διδάσκων επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών διορθώνοντας τα λάθη τους.

Σε ένα ολιγομελές τμήμα με δημοκρατικό κλίμα, είναι προτιμότερο να διορθώνουν οι μαθητές μόνοι τους τα λάθη τους, αλλά αυτό δεν είναι πάντοτε δυνατό. Εξάλλου, η απουσία διορθωτικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή λανθασμένων

δομών ως σωστών. Ιδιαίτερα οι αλλόγλωσσοι μαθητές, που δεν έχουν το γλωσσικό αίσθημα των φυσικών ομιλητών, χρειάζονται τη θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση του δασκάλου, νιώθοντας περισσότερο ασφαλείς και σίγουροι για τις γνώσεις τους με αυτόν τον τρόπο. Ο διδάσκων βελτιώνει και μεθοδεύει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες τους.

Η διδακτική παρέμβαση ελέγχει την ορθότητα και την ακρίβεια της γλωσσικής παραγωγής στη γλώσσα-στόχο. Είναι όμως ακόμη άγνωστος ο βαθμός βελτίωσης αυτής της παραγωγής μετά την εφαρμογή της διορθωτικής αγωγής του διδάσκοντος (Chaudron 1988: 133). Η θετική ανατροφοδότηση συνήθως περιορίζεται σε ένα χαρακτηρισμό ή στην επανάληψη της σωστής απάντησης. Η αρνητική ανατροφοδότηση όμως επικεντρώνεται σε παραδοσιακές γραμματικές εξηγήσεις και στη διατύπωση της ορθής απάντησης από το διδάσκοντα. Ο συγκεκριμένος τύπος ανατροφοδότησης προϋποθέτει ότι ο μαθητής θα συγκρίνει και θα αναγνωρίσει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο υπόδειγμα και στη δική του απάντηση και θα αξιοποιήσει τις παρατηρήσεις του. Η προϋπόθεση αυτή φαίνεται προβληματική και αυθαίρετη. Στη σταθεροποίηση, αλλαγή ή τροποποίηση των κανόνων της «διαγλώσσας» του διδασκομένου καθοριστικό ρόλο παίζουν και άλλοι παράγοντες, όπως η ετοιμότητα, η παρατηρητικότητα, το γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς και η άνεση και η εμπιστοσύνη που νιώθει ο διδασκόμενος, ώστε να μη θεωρεί τη διδακτική διόρθωση απόδειξη προσωπικής αποτυχίας.

Θεωρώντας ότι στόχος της διορθωτικής παρέμβασης πρέπει να είναι η ενεργητική συμμετοχή του διδασκομένου και η τροποποίηση των λανθασμένων υποθέσεων που έχει σχηματίσει για ορισμένες δομές στη γλώσσα-στόχο, επικεντρώσαμε την παρούσα πιλοτική έρευνα στον εντοπισμό των μηχανισμών που τις παράγουν. Αν ο δάσκαλος γνωρίζει αυτούς τους μηχανισμούς και ερμηνεύει τα λάθη των μαθητών του, τότε θα είναι σε θέση να εφαρμόσει μια αποτελεσματικότερη διορθωτική αγωγή και να τροποποιήσει ανάλογα και το διδακτικό αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί.

Βασικές υποθέσεις της έρευνας

Οι διδασκόμενοι τη Γ2 φαίνεται ότι ακολουθούν ένα ενσωματωμένο ή εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα (built-in syllabus) κατά την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό καθορίζει πώς και πότε κατακτούν ορισμένες γραμματικές δομές. Αυτή η προκαθορισμένη πορεία δεν ανατρέπεται εύκολα από εξωτερικές παρεμβάσεις (Ellis 1997: 81). Η θεωρία του «εσωτερικού αναλυτικού προγράμματος» στηρίχτηκε στο γεγονός ότι όλοι οι διδασκόμενοι παράγουν παρόμοια λάθη. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όλοι οι μαθητές θα ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη πορεία κατάκτησης ορισμένων γραμματικών δομών. Η πορεία αυτή επηρεάζεται, αλλά δεν καθορίζεται, από παράγοντες όπως η ηλικία, η μητρική γλώσσα, η διδακτική μέθοδος ή το διδακτικό υλικό. Βέβαια, ατομικοί παράγοντες όπως τα κίνητρα, το μορφωτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο και οι προσδοκίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση και στο επίπεδο κατάκτησης της Γ2 στο οποίο θα φτάσει ο μαθητής, αλλά αυτοί οι παράγοντες δεν μπορούν να απομονωθούν, δεδομένου ότι κάθε μαθητής αποτελεί μια αυτόνομη προσωπικότητα.

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές του δείγματος της έρευνας δεν είχαν κοινή μητρική γλώσσα, υποθέσαμε ότι εφαρμόζουν κοινές στρατηγικές κατάκτησης ορισμένων γραμματικών δομών και ενεργοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς παραγωγής στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Επίσης, υποθέσαμε ότι παρόμοια είδη λαθών αποδεικνύουν ότι η διαδικασία της μάθησης εξελίσσεται και ότι ο εντοπισμός και η ερμηνεία τους από το διδάσκοντα θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα ως προς τον τρόπο παρέμβασης που εφαρμόζει στην τάξη. Ακόμα, υποστηρίζουμε ότι η εκτεταμένη χρήση μεταγλώσσας και παραδοσιακών γραμματικών εξηγήσεων στην τάξη παίζει μικρό, και συχνά παραπλανητικό, ρόλο στην πορεία εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας.

Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 15 μαθητές ηλικίας 9-12 ετών της Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Αμφιθέας που έχουν παρακολουθήσει κατά μέσο όρο τρία χρόνια μαθήματα ελληνικών στο συγκεκριμένο σχολείο, άρα ανήκουν τυπικά στο επίπεδο των μεσαίων. Ως βασικό διδακτικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται το βιβλίο «Η γλώσσα μου» του Ο.Ε.Δ.Β. και παράλληλα επικουρικό υλικό με τη μορφή φωτοτυπιών από βιβλία διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ο συνολικός χρόνος διάρκειας της έρευνας ήταν 18 εβδομάδες και τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν από δείγματα γραπτού λόγου σε διάστημα 10 εβδομάδων. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκαν διαγνωστικά τεστ με βάση την υψηλή συχνότητα λαθών που παρατηρήθηκαν σε ορισμένες κατηγορίες (μορφολογικά και συντακτικά λάθη). Τα διαγνωστικά τεστ εφαρμόστηκαν στην τάξη χωρίς να έχει προηγηθεί κανένα προπαρασκευαστικό μάθημα για αυτά – απλά δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις για τη συμπλήρωσή τους από τους μαθητές.

Τα δεδομένα της γραπτής παραγωγής συγκεντρώθηκαν από δείγματα ελεύθερης έκφρασης για ένα συγκεκριμένο θέμα που έγραψαν οι μαθητές στην τάξη. Εφόσον η συλλογή δεδομένων έγινε σε πειραματικές συνθήκες (στην τάξη), η γλωσσική παραγωγή των μαθητών εστιάζεται όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στον τύπο. Στα δείγματα γραπτού λόγου που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της έρευνας δεν προείχε η ανάγκη των μαθητών να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, αλλά να εκφραστούν γραπτά για ένα συγκεκριμένο θέμα. Περιορίσαμε την έρευνά μας μόνο στις δύο πρώτες κατηγορίες λαθών (μορφολογικά, συντακτικά), παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις αυτά δε δημιουργούν σημαντικά προβλήματα κατανόησης της γραπτής παραγωγής. Τα περισσότερα από τα λάθη που επεξεργαστήκαμε ήταν «τοπικά» (local errors) και όχι «σφαιρικά» (global errors) (Chaudron 1988: 136). Παρά το γεγονός ότι μόνο η δεύτερη κατηγορία λαθών εμποδίζει την επικοινωνία των συνομιλητών, περιοριστήκαμε σε λάθη που αφορούν τον τύπο και λιγότερο το περιεχόμενο, δεδομένου ότι οι μαθητές του δείγματος ακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα και καλούνται να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του.

Η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική, καθώς το δείγμα είναι περιορισμένο και ανομοιογενές. Μπορούν να ανιχνευθούν κάποιες τάσεις των μαθητών να ενεργοποιούν ο-

ρισμένους παραγωγικούς μηχανισμούς και να επηρεάζονται από συγκεκριμένες παραμέτρους.

Οι μαθητές έχουν μητρική γλώσσα τα αγγλικά (η πλειοψηφία του δείγματος, σε ποσοστό 73%), τα ρουμανικά, τα αραβικά και μία αφρικανική διάλεκτο.

Τα φαινόμενα που εξετάστηκαν με τα διαγνωστικά τεστ ήταν:

- η παραγωγή καταληκτικών μορφημάτων πληθυντικού των ουσιαστικών αρσενικού, θηλυκού και ουδέτερου γένους, με παραμέτρους:

α) την ένταξή τους σε συγκείμενο (context).
β) την παραγωγή τους ως μεμονωμένων λέξεων.
γ) την παρουσία άρθρου σε κάθε ουσιαστικό.
δ) την απουσία άρθρου από τα ουσιαστικά μέσα σε συγκείμενο.
ε) την ένδειξη του γραμματικού γένους με τη χρήση γραμματικών ορισμών.

- η συμφωνία άρθρου-ονόματος, με παραμέτρους:

α) την ένταξή τους σε συγκείμενο.
β) την παραγωγή τους ως μεμονωμένων λέξεων.

- η συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού
- το φυσικό έναντι του γραμματικού γένους
- η ακολουθία χρόνων, με παραμέτρους:

α) την ελεύθερη γραπτή παραγωγή χωρίς περιορισμούς.
β) την καταγραφή των ρηματικών τύπων μιας ιστορίας μετά την ακρόασή της.
γ) την ένδειξη της χρονικής βαθμίδας με ένα σύμβολο.
δ) την ένδειξη της χρονικής βαθμίδας με τη χρήση γραμματικών ορισμών.

Αποτελέσματα της έρευνας

Κατά την παραγωγή καταληκτικών μορφημάτων του πληθυντικού των ουσιαστικών, επιλέξαμε λέξεις γνωστές στους μαθητές, αλλά και άλλες, των οποίων τη σημασία αγνοούσαν, προκειμένου να ελέγξουμε τους παραγωγικούς μηχανισμούς των καταλήξεων στη γλώσσα-στόχο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές παράγουν τις περισσότερες φορές σωστά τα καταληκτικά μορφήματα των λέξεων που γνωρίζουν (ποσοστό 85%). Η παραγωγή των ορθών καταλήξεων των ουσιαστικών διευκολύνεται από το συγκείμενο, ενώ η επιτυχής παραγωγή των καταλήξεων σε γνωστά ουσιαστικά που παρουσιάζονται ως μεμονωμένες λέξεις αγγίζει μόνο το 60%. Παρατηρήθηκε πολύ μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις τους όταν αγνοούσαν τη σημασία της λέξης, παρόλο που, γνωρίζοντας τον τύπο του ενικού, θα μπορούσαν, εφαρμόζοντας τους κανόνες, να παραγάγουν με επιτυχία τα περισσότερα καταληκτικά μορφήματα.

Η συμπλήρωση του καταληκτικού μορφήματος των ουσιαστικών (κυρίως αρσενικών και ουδέτερων που δεν ήταν ιδιόκλιτα) στην αιτιατική, με απουσία άρθρου και χωρίς την ένδειξη γραμματικού γένους, έδειξε ότι η επικρατέστερη κατάληξη ήταν -**(ι)α** (ποσοστό 87%) και -ες (ποσοστό 13%). Τα ουσιαστικά εντάσσονταν σε κείμενο που αφορούσε τα ζώα, συνεπώς η καταγραφή των καταληκτικών μορφημάτων έδειξε ότι υπερισχύει το φυσικό (ουδέτερο) γένος έναντι του γραμματικού. Όταν το κείμενο περιλάμβανε ουσιαστικά (αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα με παραμέτρους: [- ζώα] , [- ιδιόκλιτα], [+ άρθρο], η συμπλήρωση των καταλήξεων του πληθυντικού στην αιτιατι-

κή έδειξε ότι οι μαθητές επέλεξαν τα μορφήματα:**-(ι)α** (ποσοστό 53%),**-ες** (ποσοστό 20%), **-ους** (ποσοστό 7%).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρουσία άρθρου κατευθύνει ορθά την επιλογή των μαθητών, και σε ένα σημαντικό ποσοστό (20%) με απόλυτη επιτυχία. Όταν οι μαθητές αγνοούν τη σημασία των ονομάτων, στις επιλογές τους υπερισχύει το καταληκτικό μόρφημα -(ι)α. Συχνά η επιλογή της κατάληξης είναι επιτυχής, αφού καθορίζεται από τη συμφωνία άρθρου και ονόματος: *τους αγρούς,, τους ατμούς*. Η επιρροή του άρθρου στην επιλογή της κατάληξης είναι καθοριστική, όταν το άρθρο εμφανίζεται δίπλα στο όνομα, ενώ η απόστασή του από το τελευταίο φαίνεται να εξασθενεί την επιρροή του: Σε ένα από τα παραδείγματα του κειμένου, μια λέξη που ήταν άγνωστη στους μαθητές εμφανιζόταν ως εξής: «*παρά τους πολλούς του στροβίλ....*». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα παρατηρείται μεγάλη διασπορά στις επιλογές: -ια (39%), -ου (23%), -ες (15%) και -ους μόνο 23%. Αντίθετα, σε ονόματα εξίσου δύσκολα, όπως *τους αποίκους, τους ατμούς, τους αφρούς*, η ορθή επιλογή των καταλήξεων αγγίζει το 90%.

Η συμπλήρωση των καταλήξεων στο ίδιο κείμενο που αφορούσε τα ζώα, αλλά με την ένδειξη του γραμματικού γένους (αρσενικό, θηλυκό ή ουδέτερο) δίπλα στα ονόματα, έδειξε ότι τα συχνότερα καταληκτικά μορφήματα ήταν τα **-(ι)α** (40%), **-οι/-η** (40%), **-ους** (13%) και **-ο** (7%). Γενικά, η ένδειξη του γραμματικού γένους φαίνεται να αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την επιλογή της κατάλληλης πτωτικής κατάληξης των ονομάτων σύμφωνα με το κείμενο. Η επιλογή τους κατευθύνεται από την «τυπική» γραμματική κατάληξη του πληθυντικού των αρσενικών ουσιαστικών σε -/i/ (-οι, -η,-ι) και /us/ και των ουδετέρων σε /a/.

Ερευνήσαμε ως χωριστή κατηγορία την παραγωγή καταλήξεων του πληθυντικού σε ονόματα ανισοσύλλαβα και ιδιόκλιτα. Η καταγραφή των καταληκτικών μορφημάτων σε ονόματα ανισοσύλλαβα (*ο ψαράς > οι ψαράδες*) και ιδιόκλιτα (*ο συγγραφέας > οι συγγραφείς*) έδειξε ότι η επιλογή των καταλήξεων του πληθυντικού σε ανισοσύλλαβα ονόματα αρσενικού γένους (-δες) και σε ιδιόκλιτα (-εις) καθορίζεται στο λεξικό. Συνδέοντάς τα σε ένα κείμενο που αφορούσε τα επαγγέλματα, αφού τα περισσότερα από αυτά τα ουσιαστικά δηλώνουν ένα επάγγελμα, πήραμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

α) η κατάληξη -δες εμφανίζεται με ποσοστό επιτυχίας 71% στο συνολικό αριθμό των παραδειγμάτων, ενώ η κατάληξη -εις με ποσοστό επιτυχίας 44%.

β) το 36% των μαθητών επέλεξε την κατάληξη -εας για τον πληθυντικό των επαγγελματικών ονομάτων σε -εας, γεγονός που δείχνει ότι πολλές φορές οι μαθητές δεν τροποποιούν τα μορφήματα των ονομάτων που συναντούν στο κείμενο όταν δε γνωρίζουν το κλιτικό παράδειγμά τους. Μερικές φορές εφαρμόζουν τον κανόνα -ας > -ες χωρίς συναίρεση: οι κουρέες, οι γραμματέες (ποσοστό 11%) ή επιλέγουν την τυπική κατάληξη της ονομαστικής του πληθυντικού σε -οι: ***οι γραμματέοι***, σύμφωνα με το άρθρο που τα συνοδεύει (27%), ***τους συγγραφέους*** (34% των μαθητών).

Η παραγωγή της κατάληξης του πληθυντικού των ιδιόκλιτων θηλυκών ουσιαστικών σε -η > -εις δεν παρουσίασε δυσκολία (ποσοστό επιτυχίας 95%), δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα ουσιαστικά εμφανίζουν υψηλή συχνότητα χρήσης στα σχολικά μαθήμα-

τα (*η άσκηση, η ερώτηση, η απάντηση* κ.ά.) και εντάχθηκαν σε κατάλληλο κείμενο που διευκόλυνε την παραγωγή τους.

Ιδιαίτερη δυσκολία φαίνεται πως παρουσιάζει η κατάληξη του πληθυντικού των ισοσύλλαβων ουδέτερων ουσιαστικών σε -ος > -η, αφού το καταληκτικό μόρφημα του ενικού στη συγκεκριμένη κατηγορία των ουσιαστικών ανήκει κατεξοχήν στα αρσενικά ονόματα: -ος. (Το ίδιο ισχύει και για τα θηλυκά ονόματα σε -ος: *τους οδούς*). Ωστόσο, η κατάληξη /i/ (-η/-οι) επιλέχθηκε με επιτυχία στο 40% των παραδειγμάτων. Το 27% των μαθητών επέλεξαν την κατάληξη -ες και το 22% την κατάληξη -ια.

Η παρουσία του άρθρου καθοδηγεί συστηματικά την παραγωγή των καταληκτικών μορφημάτων σε όλα τα ονόματα, είτε γνωρίζουν οι μαθητές τη σημασία τους είτε όχι: *τους ουραγκοτάγκ**ους**, τις βελανιδι**ές**, τα όστρακ**α**.* Συχνά παράγονται ομοιοκατάληκτα άρθρα και ονόματα: ***τους** ψήστ**ους**, τους γραμματέ**ους**.* Για την παραγωγή καταληκτικών μορφημάτων του ενικού σε ονόματα άγνωστα στους μαθητές ενεργοποιείται ορισμένες φορές ο μηχανισμός αποκοπής του τελευταίου γράμματος από την κατάληξη του ονόματος στον πληθυντικό:

*τα φρούρι**α** > το φρούρ**ι**, τις μεθόδ**ους** > τη μεθόδ**ου**.*

Η συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού παρουσιάζει δυσκολία όταν:

- το επίθετο ή το ουσιαστικό είναι άγνωστο στους μαθητές: *νόστιμ... (-ες, -ια, -α, -η) μεζέδες* (ποσοστό αποτυχίας 73%).
- αγνοούν το κλιτικό παράδειγμα: *μακρινές συγγενείς* (ποσοστό αποτυχίας 34%).
- το επίθετο είναι απομακρυσμένο από το όνομα στο οποίο αναφέρεται: «*οι μηχανές που έφτιαχναν ήταν εξελιγμέν... (-οι, -α, -ο, -η)*» (ποσοστό αποτυχίας 63%).

Σημαντικό ρόλο παίζει το συγκείμενο, που διευκολύνει την επιλογή του κατάλληλου καταληκτικού μορφήματος στα επίθετα σύμφωνα με το όνομα στο οποίο αναφέρονται. Εξάλλου, κατά την ελεύθερη γραπτή παραγωγή επιθέτων που αναφέρονταν σε συγκεκριμένα ονόματα μιας μικρής ιστορίας, το 85% των μαθητών επέλεξε με απόλυτη επιτυχία τις ορθές καταλήξεις στα επίθετα που ταίριαζαν.

Τα διαγνωστικά τεστ επιλογής γραμματικού έναντι του φυσικού γένους με ασκήσεις ελεύθερης γραπτής παραγωγής (ιστορίες με εικόνες και λεκτικά στηρίγματα) έδειξαν ότι το φυσικό γένος υπερισχύει του γραμματικού και ότι το πρώτο κατηύθυνε τις επιλογές των μαθητών σε ποσοστό 80% των παραδειγμάτων:

«Το αγόρι ήταν χοντρός, το κοριτσάκι γύρισε λυπημένη, το κοριτσάκι ήταν χαρούμενη».

Ως προς την επιλογή της κατάλληλης προσωπικής ή κτητικής αντωνυμίας Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν η αντωνυμία συνοδεύει το όνομα στο οποίο αναφέρεται, οι επιλογές των μαθητών σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία (80%), ενώ αν απομακρύνεται από αυτό οι ορθές επιλογές πλησιάζουν μόνο το 50%:

*«Η αγαπημένη **της** συνήθεια (αναφέρεται σε μια γάτα) είναι να μας κρύβεται και να μην **το** βρίσκουμε...».*

Γενικά, η εγγύτητα του ονόματος με το επίθετο ή την αντωνυμία με την οποία συμφωνεί παίζει καθοριστικό ρόλο. Αντίθετα, η απομάκρυνσή του από αυτά ισχυροποιεί την επίδραση άλλων σταθερών παραμέτρων (πραγματολογικών γνώσεων) και εξασθενεί την επιρροή των γραμματικών γνώσεων.

Η τήρηση της ακολουθίας των χρόνων παρουσιάζει δυσκολία για τους μαθητές, ειδικά κατά την ελεύθερη γραπτή παραγωγή μακροσκελών αφηγήσεων. Στα κείμενα ελεύθερης παραγωγής χωρίς περιορισμούς παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση από τη χρονική ακολουθία, καθώς οι μαθητές απομακρύνονταν από τη χρονική αφετηρία της ιστορίας: το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (64%) ξεκινούσαν με χρόνο αφήγησης στο παρελθόν (παρατατικό και αόριστο) και στη συνέχεια χρησιμοποιούσαν ενεστώτα. Βέβαια, στη Ν.Ε. μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο ιστορικός ενεστώτας για την αφήγηση ιστορίας στο παρελθόν. Ωστόσο, η απότομη παραβίαση της χρονικής ακολουθίας παραμένει προβληματική, εφόσον η αλλαγή της χρονικής βαθμίδας δημιουργεί ανακολουθία στην εξέλιξη της ιστορίας.

Τα αποτελέσματα της καταγραφής της ιστορίας (αφήγηση στο παρελθόν με διαλογικά μέρη) μετά την ακρόασή της από τους μαθητές έδειξαν ότι η ακολουθία των χρόνων τηρήθηκε από το 70% των μαθητών. Επίσης, η επιλογή του κατάλληλου ρήματος σε κείμενο συμπλήρωσης κενών με την ένδειξη της χρονικής βαθμίδας (παρόν, παρελθόν, μέλλον) ήταν επιτυχής σε ποσοστό 67%. Συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό ορθών επιλογών σημειώθηκε στη χρονική βαθμίδα του παρελθόντος, όπου ανήκαν και τα περισσότερα ρήματα, αφού η ιστορία διαδραματιζόταν στο παρελθόν. Τέλος, η συμπλήρωση ρηματικών τύπων σε κείμενο με υπόδειξη των γραμματικών χρόνων (ενεστώτας, αόριστος, μέλλοντας) έδειξε ότι μόνο το 53% των μαθητών κατανόησε τους μεταγλωσσικούς όρους και τήρησε τη χρονική ακολουθία. Μεγαλύτερη δυσκολία παρουσίασε η καταγραφή ρηματικών τύπων στο μέλλοντα (ποσοστό επιτυχίας 50%), δεδομένου ότι η συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων τύπων σε ένα κείμενο αφήγησης στο παρελθόν δεν είναι κανονικά υψηλή. Εξάλλου, οι μαθητές καθοδηγούνται κυρίως από το γλωσσικό αίσθημά τους και από τον τύπο που θα παρήγαν ελεύθερα οι ίδιοι, παρά τους περιορισμούς και τις γραμματικές οδηγίες που τους δίνονται.

Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στη διδασκαλία

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην οργάνωση του διδακτικού υλικού όσο και στο είδος της διορθωτικής αγωγής που εφαρμόζει ο δάσκαλος.

Σύμφωνα με την «υπόθεση της διδακτικής παρέμβασης» του Pienemann (1985), η διδασκαλία μπορεί να προωθήσει αποτελεσματικά την κατάκτηση ορισμένων γραμματικών δομών της Γ2 μόνο αν η διαγλώσσα των μαθητών είναι στο εξελικτικό στάδιο όπου οι προαπαιτούμενοι μηχανισμοί έχουν ενεργοποιηθεί. Ανάλογα, η εφαρμογή των κανόνων παραγωγής των καταλήξεων στον ενικό ή πληθυντικό των ονομάτων από τους μαθητές της ελληνικής ως Γ2 προϋποθέτει ότι έχουν αναγνωρίσει την υποκείμενη γραμματική ομοιότητα των διαφορετικών καταλήξεων. Η συχνότερη κατάληξη των αρσενικών και θηλυκών στον πληθυντικό είναι -ες, ενώ στα ουδέτερα επικρατεί η κατάληξη -(ι)α. Οι μαθητές εντοπίζουν από πολύ νωρίς αυτές τις καταλήξεις και τις υπερχρησιμοποιούν, όπως έδειξαν τα διαγνωστικά τεστ. Η μάθηση άλλων κλιτικών κατηγοριών (ανισοσύλλαβα/ιδιόκλιτα) προϋποθέτει μια αναδιοργάνωση των γνώσεων, τη στιγμή που ανακαλύπτονται οι λιγότερο συχνές κατηγορίες ονομάτων.

Η σταθεροποίηση των κανόνων για τις πιο συνηθισμένες κατηγορίες ονομάτων προαπαιτείται προκειμένου να τροποποιηθούν οι υπάρχουσες δομές και να αφομοιωθούν τα νέα δεδομένα. Συνεπώς, η άμεση διορθωτική παρέμβαση, όταν οι μαθητές δεν παράγουν ορθά τα συγκεκριμένα καταληκτικά μορφήματα, είναι άστοχη και παραπλανητική. Επίσης, η εναλλαγή διπλών τύπων στην κατάληξη του πληθυντικού των αρσενικών -ες και -ηδες αποκαλύπτει ότι οι μαθητές που τους χρησιμοποίησαν βρίσκονται σε πιο προηγμένο στάδιο κατάκτησης της γλώσσας συγκριτικά με όσους χρησιμοποίησαν μόνο τον τύπο -ες. Σύμφωνα με το εξελικτικό σχήμα ανάπτυξης (U – shaped course of development, Ellis 1997: 23), στην αρχή οι μαθητές υπερχρησιμοποιούν μόνο έναν τύπο σε όλα τα περιβάλλοντα, στη συνέχεια εναλλάσσουν εσφαλμένα τον πρώτο τύπο με άλλους που έμαθαν αργότερα και στο τελικό στάδιο χρησιμοποιούν ορθά κάθε τύπο στο ανάλογο περιβάλλον.

Η επιλογή των καταλήξεων σε όλες τις κατηγορίες των ονομάτων από τους μαθητές κατευθύνεται αρχικά από τη σημασιολογική γνώση του ονόματος. Όταν οι μαθητές γνώριζαν τη λέξη, παρήγαν αυτόματα τον τύπο του πληθυντικού, ενώ όταν την αγνοούσαν αυτοσχεδίαζαν, χρησιμοποιώντας κυρίως την κατάληξη -(ι)α και -ες. Είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικό να παρουσιάζονται τα νέα κλιτικά παραδείγματα συνδεδεμένα σε ένα κείμενο, καθώς ο μαθητής προσπαθεί πρωτίστως να καταλάβει τη σημασία της λέξης από τα συμφραζόμενα. Επίσης, η κατάκτηση ανισοσύλλαβων και ιδιόκλιτων ονομάτων επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν συνδέονται τα συγκεκριμένα ονόματα με σημασιολογικό πεδίο οικείο στους μαθητές. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας διαφορετικών τύπων ασκήσεων έδειξαν ότι οι μαθητές σημείωναν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας όταν παρήγαν ονόματα ενταγμένα σε κείμενα, παρά όταν κατέγραφαν ονόματα ως μεμονωμένες λέξεις.

Η παρουσία του άρθρου παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της ορθής γραμματικής κατάληξης, γι' αυτό είναι σημαντικό να διδάσκεται κάθε όνομα σε συνάρτηση με το άρθρο που το συνοδεύει, σε όλα τα στάδια εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2, και όχι μόνο στα αρχικά.

Η χρήση μεταγλώσσας στην παραγωγή των ονομάτων και των ρηματικών τύπων φαίνεται πως παίζει ρόλο ασαφή και παραπλανητικό. Παραπέμπει τους μαθητές σε «τυπικές» καταλήξεις των ονομάτων, ενώ τα μορφήματα δε διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κειμενικού περιβάλλοντος. Πολλές φορές οι γραμματικοί περιορισμοί δε φαίνεται να επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών, γεγονός που υποδεικνύει ότι η εκτεταμένη χρήση μεταγλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής ως Γ2 δεν επιφέρει σημαντικό αποτέλεσμα. Είναι σκόπιμο λοιπόν να αποφεύγεται η παράθεση πολλών κλιτικών παραδειγμάτων μέσα σε γραμματικούς πίνακες, όταν δεν εντάσσονται σε κείμενο από το οποίο οι μαθητές μπορούν να εξαγάγουν και να συγκρατήσουν τη σημασία τους. Πιο απαιτητική εμφανίζεται η τροποποίηση δεδομένων που αφορούν τις πραγματολογικές γνώσεις των μαθητών (φυσικό ~ γραμματικό γένος), όπου οι γραμματικές γνώσεις δεν αρκούν για τη συνολική αναδιαμόρφωση προγενέστερων και σταθερών παραμέτρων.

Συμπερασματικά, αναφέρουμε ότι η εφαρμογή της διδακτικής διορθωτικής αγωγής είναι απαραίτητη, προκειμένου να αποφευχθεί η απολίθωση των λανθασμένων

γραμματικών δομών. Ωστόσο, η άμεση διορθωτική παρέμβαση επιφέρει μόνο προσωρινή βελτίωση και δεν έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει διδασκαλία που βασίζεται στην επεξεργασία των εισερχόμενων ερεθισμάτων και στους μηχανισμούς παραγωγής των γραμματικών δομών από τους μαθητές. Ο διδάσκων προτρέπει το μαθητή να παρατηρήσει, να συνειδητοποιήσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα στη γλώσσα-στόχο (implicit knowledge), με στόχο να αναθεωρήσει και να τροποποιήσει τις υποθέσεις που έχει σχηματίσει, ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο κατάκτησης στο οποίο βρίσκεται. Βέβαια, η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και πιθανότατα χρειάζεται συνδυασμός διαφορετικών διδακτικών μεθόδων. Απαιτούνται μακροχρόνιες έρευνες για να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό η διδακτική παρέμβαση επηρεάζει την κατάκτηση των γραμματικών δομών της δεύτερης/ξένης γλώσσας από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Chaudron, G. (1988). Second Language Classrooms, Research on Teaching and Learning, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press.

James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use, exploring error analysis, Applied Linguistics and Language Study, London: Longman.

Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.

Lado, R. (1957). Linguistics across Cultures, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Littlewood, W. (1984). Foreign and Second Language Learning, Language Acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Norrish, J. (1983). Language learners and their errors, ELTS, London: Modern English Publications.

Pienemann, M. & Hyltenstam, K. (eds) (1985). Modelling and assessing Second Language Acquisition, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Smith, S. M. (1993). Second Language Learning: theoretical foundations, London: Longman.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1996). Γνώθι το curriculum, Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Η χρήση του λεξικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Έλενα Ζυγούρη, Εκπαιδευτικός - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας
Παρασκευή Γκόλια, Εκπαιδευτικός - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Η εισήγηση που παρουσιάζεται αποτελεί μέρος εργασίας με θέμα: **"Η λεξικογραφία στην Εκπαίδευση"**, που εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια του Β' Εξαμήνου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας και περιλαμβάνει μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της Ελληνικής λεξικογραφίας, την παρουσίαση του Λ.Κ.Ν. του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη και του λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής του Γ. Μπαμπινιώτη με έμφαση στη συγκριτική παρουσίαση των δυο λεξικών, καθώς και μια πρόταση χρήσης του λεξικού ως βιβλίου αναφοράς[343] στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την λεξιλογική επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου. Η εισήγηση αφορά ακριβώς την πρόταση αυτή και ως κείμενο έχει επιλεγεί το κείμενο "Τα κόκκινα παπούτσια" από το βιβλίο της Μαργαρίτας Καραπάνου "Η Κασσάνδρα και ο λύκος", εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1997[344] (πρώτη έκδοση το 1974, συνολικά έγιναν 9 εκδόσεις).

Το λεξικό, όπως και η γραμματική μιας γλώσσας, αποτελεί οδηγό για αποδεκτές από το γλωσσικό αίσθημα γλωσσικές πραγματώσεις. Χρήστες και λεξικό πρέπει να εξελίσσονται αλληλοβοηθούμενοι. Η μεγάλη προσφορά ενός σύγχρονου λεξικού έγκειται στο ότι κατάγράφει την κοινωνική χρήση της γλώσσας, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της "προφορικότητας" της γλώσσας και ως έργο αναφοράς είναι απαραίτητο εργαλείο για την κατάκτησή της. Η χρήση του στην εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων, στην εκμάθηση των κανόνων του γλωσσικού συστήματος, στην κατανόηση της ιστορικής ορθογραφίας, συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση του γλωσσικού οργάνου και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, στην κατάκτηση της γλωσσικής αυτονομίας από το μαθητή.

Όμως τα λεξικά, λόγω του όγκου τους και της δομής τους, -αποτελεί κυρίως σύνολο αρχειοθετημένων λέξεων, συσσωρευμένη καταγραφή των λημμάτων- είναι δυσανάγνωστο κείμενο και πολύ λίγο ελκυστικό για το μαθητή, που ελκύεται συνήθως από βιβλία που εξάπτουν τη φαντασία του και την περιέργειά του. Ωστόσο η χρήση του λεξικού ως βιβλίου αναφοράς αποτελεί τεχνική μάθησης[345], στην οποία ο μαθητής με

---

343. Ως ταξινομημένο αρχείο του γλωσσικού πλούτου, ως βασικό "χώρο κατοικίας των λέξεων", βλ. Σουλιώτης, Δ. Π., Το αλφαβητάρι της ποίησης, εκδ. Δεδούση, Θεσσαλονίκη, 1993, σελ. 61.

344. Τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκε το συγκεκριμένο έργο είναι: α) η θεματική του έργου: αναφέρεται στην παιδική ηλικία, β) η λιτή, πρωτότυπη λογοτεχνική γραφή, η οποία είναι κατανοητή από τους μαθητές, γ) το χιούμορ, ο λυρισμός, η μίξη πραγματικού – φανταστικού, που γοητεύει εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η λεξικογραφική επεξεργασία έγινε με βάση το Λ.Κ.Ν. του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, το λεξικό Κοινής Νεοελληνικής του Γ. Μπαμπινιώτη, καθώς και το ετυμολογικό λεξικό του Ν. Ανδριώτη, Α' εκδοση 1951.

345. Βλ. Α. Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.

κατάλληλες προσεγγίσεις μπορεί να μυηθεί νωρίς, έτσι ώστε να μάθει να ανατρέχει στο λεξικό όχι μόνο κατά το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, αλλά και ως απαραίτητο εργαλείο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Το πρωτότυπο και ενδιαφέρον στο λεξικό εντοπίζεται στη δομή των λέξεων, κυρίως στη συλλογή και ταξινόμηση των λέξεων. Εκμεταλλευόμενοι την ανάγκη των παιδιών ηλικίας 7 ετών, που βρίσκονται στη φάση της συγκεκριμένης σκέψης, για συλλογή και ταξινόμηση της σκέψης τους, μπορούμε να εισάγουμε τη χρήση του λεξικού ως χρηστικού εργαλείου στην ηλικία αυτή, για την πνευματική αυτονομία του μαθητή. Μετά την ηλικία των 11 ετών η σκέψη των παιδιών απαγκιστρώνεται από το συγκεκριμένο και άμεσα εποπτικό και σταδιακά αποκτά βάθος, είναι σε θέση να επεξεργάζεται αφηρημένες έννοιες, χρησιμοποιώντας αναλογικούς, επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς.[346] Έχει πολλαπλά παρουσιαστεί εξάλλου η σχέση γλώσσας και σκέψης, μέσα από έρευνες ειδικών ψυχολόγων,[347] στις οποίες τονίζεται η καθοριστική επίδραση της γλώσσας πάνω στη σκέψη επίδραση που ασκείται κυρίως με τον πλούτο του λεξιλογίου, τον περιορισμένο ή διευρυμένο γλωσσικό κώδικα, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ή όχι αντίληψη. Ο πλούτος του γλωσσικού κώδικα των παιδιών αποκαλύπτει τη δυνατότητα έκφρασής τους, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους συσχετίζεται άμεσα με τη διανοητική τους ανάπτυξη.[348] Ταυτόχρονα από την ηλικία των 7 χρόνων παρατηρείται η εντυπωσιακή επιδεικτική χρήση της γλώσσας, η δυνατή έμφωνη ανάγνωση, και σταδιακά μέχρι τα 11 χρόνια παρατηρείται η αιτιολογική σύνδεση των γεγονότων και η αναγνωστική αυτοδυναμία του παιδιού.[349]

Ως προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της χρήσης του λεξικού θεωρούμε την ύπαρξη των τεσσάρων διαστάσεων της γλωσσικής επικοινωνίας (ακρόαση- ομιλία- ανάγνωση- γραφή) και τους συνδυασμούς τους, την ενσωμάτωση των λέξεων στο σημασιακό τους πλαίσιο, τη σύνδεση της λεξιλογικής επεξεργασίας των κειμένων με τα βιώματα και ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και την τήρηση της αρχής: από την πολυσημία στην κυριολεξία.

Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες που απαιτείται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το λεξικό είναι ανάγνωση, η κατάταξη των λέξεων κατά αλφαβητική σειρά, η γνώση της ορθογραφίας των λέξεων. Επομένως θα πρέπει να έχει προηγηθεί εξάσκηση των μαθητών με ειδικές ασκήσεις ανάγνωσης του

---

346. Βλέπε Σεμινάριο ΠΕΦ, αρ. 9

347. Παραπέμπουμε στις έρευνες των Piaget, Whorf, Vygotsky, οι οποίοι με διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες παρουσίασαν την επίδραση της γλώσσας πάνω στη σκέψη, ιδιαίτερα στη θέση του Piaget για την προτεραιότητα της σκέψης στην αλληλεπίδραση με τη γλώσσα: τα παιδιά σκέφτονται πριν μιλήσουν....εκτελούν γνωστικές πράξεις, άρα η γλωσσική κατάρτιση αντανακλά και δεν συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη, καθώς και στη διάκριση του Vygotsky για την προγλωσσική σκέψη του 1ου έτους η οποία προσδιορίζεται ως προνοητική, προλογική και μετά το 2ο έτος εμφανίζεται στην εξωτερική και εσωτερική λειτουργία της, στην επικοινωνιακή της δηλαδή μορφή και τακτοποίηση των σκέψεων. Βλ. Κ. Πόρποδας, Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2ος, Αθήνα 1993.

348. Μ. Βάμβουκας, Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από τους μαθητές του Δημοτικού, Αθήνα 1992.

349. Βλ. Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Θράκες, Θεσσαλονίκη 2000.

λεξικού, καθώς και λεξικογραφικές[350] ασκήσεις στο μάθημα της γλώσσας, αλλά και σε άλλα μαθήματα που απαιτούν ειδικό λεξιλόγιο, ώστε ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί το λεξικό από τη μια και από την άλλη να βελτιωθεί η χρήση της γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο.[351]

Κατάλληλο υλικό για την εφαρμογή των παραπάνω είναι τα λογοτεχνικά κείμενα, όπου οι λέξεις που επιλέγει ο δημιουργός- συγγραφέας για να δηλώσει ή να κρύψει αυτό που επιθυμεί αποτελούν τα κατάλληλα ερεθίσματα για τη δραστηριοποίηση των μαθητών για γλωσσική έρευνα και καθώς η σημασιολογική και ετυμολογική επεξεργασία των λέξεων απαιτεί τη χρήση του λεξικού. Ο λογοτέχνης φιλοδοξεί να ανατρέψει τη λογική σύνταξη της γλώσσας (γραμματικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο), όπως αυτή διδάσκεται στα γλωσσικά μαθήματα και να εισάγει την ποιητική λογική, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια γλωσσική ανησυχία την οποία μπορούμε να μεταδώσουμε στους μαθητές, μέσα από τη συγκριτική παρουσίαση της γλωσσικής νόρμας (λεξικό- γραμματική- σύνταξη) και την ανατροπή της (λογοτεχνία).

Θεωρούμε λοιπόν ότι ο αναγνώστης της λογοτεχνίας από την Α/θμια εκπαίδευση αλλά και ο ίδιος ο διδάσκων, οφείλουν να είναι γλωσσικά επαρκείς και **να** κινούνται άνετα και ευέλικτα στο Αρχείο των λέξεων. Η αναζήτηση και επιλογή της κατάλληλης λέξης[352] αποτελεί προϋπόθεση για επικοινωνία σε προφορικό και γραπτό λόγο και για την προσέγγιση της λογοτεχνικής γλώσσας. Στη συνέχεια σταδιακά μπορεί να συλλάβει την ποιητική απόκλιση και την ιδιαιτερότητα της γλώσσας. Η δημιουργικότητα των μαθητών, η δημιουργική τους σκέψη αναπτύσσεται μέσα από τη συγκριτική ανάγνωση της λέξης και της σημασίας της, μέσα από την καλλιέργεια της υποψίας για τη διαφορετική χρήση και σημασία των λέξεων. Η απόκλιση της λογοτεχνικής γλώσσας (από τη συμβατότητα των γλωσσικών μαθημάτων) ενδιαφέρει στο παιδαγωγικό - ψυχολογικό που προτείνει ο Guilford, ο οποίος έδειξε ότι η αποκλίνουσα σκέψη, συσχετίζοντας ανόμοια πράγματα ή λέξεις, είναι κυρίως η δημιουργική σκέψη.[353]

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε την εφαρμογή ενός λογοτεχνικού πειραματισμού, μια προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου «Τα κόκκινα παπούτσια» από το βιβλίο της Μαργαρίτας Καραπάνου: «Η Κασσάνδρα και ο Λύκος» (Καστανιώτης 1997, 9η έκδοση) με αφόρμηση τις ίδιες τις λέξεις. Το παιδαγωγικό και γλωσσολογικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η προσέγγιση που προτείνουμε υποστηρίζεται από τις διαστά-

---

350. Βλ. από τη σειρά ΒιΒλιολογείον, Δραστηριότητες γνωριμίας με το βιβλίο και τη βιβλιοθήκη, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.

351. Στη Γαλλία, έρευνες του Υπουργείου Παιδείας και εκδοτών σχετικά με τη χρήση του λεξικού στην τάξη, έδειξαν ότι περίπου το 80% των δασκάλων στο Δημοτικό και το 100% των καθηγητών στο Γυμνάσιο μαθαίνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν λεξικά (Gross 1989), βλέπε σχετικά στο:Α. Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997..

352. Η σημασία της λέξης εξαρτάται κάθε φορά από τη θέση της στο κείμενο (συγχρονική διάσταση) και από τα γλωσσικά δάνεια (διαχρονική διάσταση), βλ. Σ. Δημητρίου, Λεξικό Όρων, Αθήνα, 1986,1988.

353. Βλ. Δερβίσης Στ., Δημιουργική σκέψη - Δημιουργική Διδακτική διαδικασία, Θεσσαλονίκη 1995.

σεις της λογοτεχνικής ανάγνωσης,[354] την προσαρμογή τους στην Α΄θμια εκπαίδευση, την ανάγκη σύγκλισης λογοτεχνίας και παιδικής λογοτεχνίας, στην αντίθεση της συναισθηματικής - βιωματικής λογοτεχνικής γλώσσας με τη λογική - κυριολεκτική λεξικογραφική γλώσσα, στη θεωρία της λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας.[355]

Οι πολλές σημασίες μιας λέξης ανάλογα με το γλωσσικό, κοινωνικό περιβάλλον και το φορέα που τη χρησιμοποιεί, μέσα από τα εκφραστικά παραδείγματα του λεξικού οδηγούν τον μαθητή στη γνώση των συνωνύμων (όχι ομωνύμων) στη γλώσσα. Η κειμενική λέξη και πρόταση[356] μας ενδιαφέρει μόνο την για ανάγνωση της διήγησης. Το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο μας προκαλεί να το ξεφυλλίσουμε, όχι να αντιγράψουμε το λήμμα.

Στο κείμενο «Τα κόκκινα παπούτσια» η επιλογή των λέξεων είναι ένα παιχνίδι για τη συγγραφέα και το μαθητή. Το ζητούμενο είναι η γλωσσική αναδημιουργία και η παιδευτική αξία που συνεπάγεται, η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας μέσα από τη διήγηση και την ιστορία των λέξεων, η δημιουργία νέων λέξεων από αναλογία ή εκ του μη όντος (λογοτεχνικό παιχνίδι). Η πρόσληψη της γιαγιάς, της τρελής κυρίας, της χορεύτριας, μέσα από τις επαναλήψεις των εικόνων – λέξεων, των προσώπων, της κίνησης, μας προκαλεί να ανιχνεύσουμε τις λέξεις, ακουστικά, οπτικά και να αναζητησουμε και άλλες από τη μνήμη ή το λεξικό σχετικές με το χορό, τη μουσική, ώστε νο μπορέσουμε να αναπλάσουμε με τους μαθητές μια ιστορία με τίτλο ή θέμα όποια λέξι τους ταιριάζει ή τους αρέσει. Μπορούν επίσης να ψάξουν τις λέξεις και να τοποθετήσουν αυτή της αρεσκείας τους ή μια άλλη που συνηθίζεται στο οικογενειακό κα τοπικό γλωσσικό περιβάλλον. Μια οποιαδήποτε λέξη μπορεί να φέρει στη μνήμη καθετί που είναι επιδεκτικό, να συνδυαστεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (από κατάληξη, αναλογία, παράγωγα κλπ.)

Κείμενο: «Τα κόκκινα παπούτσια»

Γιαγιά: λέξη βρεφική, επίσης βαβά, μάμμη, κυρούλα, νόνα, γιαγιούλα, γριούλα. Με τον τρόπο αυτό βρίσκουμε τις άλλες λέξεις που σημαίνουν το ίδιο.

Η λέξη **γλειφιτζούρι** φαντάζει μαγική στα μάτια των παιδιών, γευστική και πέρα από την πρόκληση για κατασκευή ενός ζαχαρωτού ή το μοίρασμα στην τάξη από το δάσκαλο ενός αληθινού ζαχαρωτού, το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει, να χρωματίσει, να αντιγράψει ή ότι άλλο εμπνευστεί ο δάσκαλος ή οι μαθητές.

Για το **παπούτσι** αντίστοιχα: παπουτσάκι, παπουτσάδικο, παπουτσώνω, παπούτσωμα, παπουτσωμένος γάτος, ξυλοπέδιλο, μποτινάκι κλπ. Επίσης μπορεί να ειπωθούν φράσεις, ένα παραμύθι ή να γίνει μια ζωγραφιά.

Ο δάσκαλος γνωρίζοντας ή αναζητώντας στη σχολική πράξη την ετυμολογία των λέξεων που αρέσουν στα παιδιά ή μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών διαβάζει από το λεξικό χωρίς να επιμείνει στην ορ-

354. Βλ. Συλλογικό έργο Διδακτική Πράξη και Θεωρία, μετ. Δ. Αυγερινός, Αθήνα 1998.
355. Βλ. α) Μπαλάσκας Κ., Λογοτεχνία και παιδιά, Επικαιρότητα, 1985, β) Μπαμπινιώτης Γ., Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984, γ) Συνέδριο Σεριζί, Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Επικαιρότητα 1985, δ) Σεμινάριο αρ. 2 ΠΕΦ, περιοδικό Το Δέντρο, 48-49, 1989.
356. Βλ. Τομπαΐδης Δ., Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 1992.

θογραφία, π.χ. η λέξη *παπούτσια* είναι αρχικής αραβικής προέλευσης = papuc ή απλά για μια διαπολιτισμική προσέγγιση, αν υπάρχουν αλλόγλωσσα παιδιά, ζητάμε να προφέρουν τη λέξη *παπούτσια* στη δική τους γλώσσα.

Οι λογοτεχνικές ερωτήσεις, χωρίς να είναι κανονιστικές, που μπορούν να δοθούν γι΄ αυτό το κείμενο αφορούν τη λέξη χρώμα, χρώμα των παπουτσιών, και από τη λέξη αυτή οδηγούμαστε: στη λέξη ***χρώμα***, διαβάζουμε την ερμηνεία, ετυμολογία από το λεξικό. Συζητούμε κόκκινο χρώμα, ερυθρό χρώμα, άλλα παράξενα χρώματα, ποια χρώμα συνηθίζονται στα παπούτσια. Επίσης, μπορούν να γίνουν από το δάσκαλο και εξωκειμενικές ερωτήσεις όπως:

- ποιος από σας φορά κόκκινα παπούτσια;
- γιατί σας αρέσουν τα κόκκινα παπούτσια;
- ποιος από την οικογένεια φορά κόκκινα παπούτσια;
- που είδατε τελευταία πολύ κόκκινο χρώμα; σε μαγαζί, στο γήπεδο, στο σινεμά...

Για τον ορισμό της φράσης "κόκκινα παπούτσια" ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις - συνειρμοί των μαθητών, π.χ. ως παπούτσια που έχουν το χρώμα του αίματος, αιμάτινα παπούτσια, θυμίζουν Πάσχα, Άνοιξη, παπαρούνες.

Στο κείμενο αυτό είναι ολοφάνερη η παράμετρος του διασκεδαστικού νοήματος που προσλαμβάνει ο μαθητής από 7-12 χρονών, μέσα από το αγαπητό πρόσωπο της γιαγιάς, τα έντονα χρώματα, το χορό, το διάλογο, την εικόνα του σινεμά, το θάνατο της χορεύτριας που δεν είναι βίαιος, τραγικός, δραματικός, αλλά απορροφάται από την κίνηση και τη ζωντάνια, οι οποίες συνεχίζονται στη γιαγιά και τη γριούλα, διαφορετικές και ένα πρόσωπο ταυτοχρονα. Οι οπτικές εικόνες, οι περίεργες λέξεις καθορίζουν την προσέγγιση της διήγησης.[357]

Το λεξικό και η μεταγλώσσα, η ετυμολογία, η γραμματική, η σύνταξη της νεοελληνικής γλώσσας αποτελούν τη «στερεότητα», η οποία ανήκει δικαιωματικά στο νου, ενώ η λογοτεχνία την ιαματική ρευστότητα την οποία οφείλει να υιοθετήσει ο νους από την αίσθηση. Υποστηρίζουμε ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α/θμια εκπαίδευση μετέχει όλων των προβλημάτων και προβληματισμών του σύγχρονου σχολείου και η ταυτόχρονη χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας βοηθά τους μαθητές να απελευθερώσουν το μηχανισμό δημιουργίας, να ελκύονται και να γοητεύονται από τα καλλιτεχνικά αντικείμενα, να γνωρίζουν τι είναι ωραίο, απελευθερωτικά ωραίο[358], να συνυπάρξει μέσα τους ο λογισμός και το όνειρο, η φαντασία να γίνει λόγος, προφορικό ή γραπτός, να αναχθούν όπως θα έλεγε ο Ελύτης στο "αλλιώς ωραίο", στην αποστολή της γνώσης και της αίσθησης.

Βιβλιογραφία

Α. Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.

357. Βλ. Σουλιώτης Δ. Π., Το αλφαβητάρι της Ποίησης, εκδ. Δεδούση, Θεσσαλονίκη 1993, σελ. 161.
358. Κασσίρερ, Η παιδευτική αξία της τέχνης, μετ. Γ. Λυκαρδοπούλου, Αθήνα 1994.

Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Θράκες, Θεσσαλονίκη 2000.
Σουλιώτης Δ. Π., Το αλφαβητάρι της Ποίησης, εκδ. Δεδούση, Θεσσαλονίκη 1993, σελ. 161.
Μ. Βάμβουκας, Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από τους μαθητές του Δημοτικού, Αθήνα 1992.
ΒιΒλιολογείον, Δραστηριότητες γνωριμίας με το βιβλίο και τη βιβλιοθήκη, Π.Τ.Δ.Ε., Π. Μ. Σ. Φλώρινας, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.
Δερβίσης Στ., Δημιουργική σκέψη - Δημιουργική Διδακτική διαδικασία, Θεσσαλονίκη 1995.
Σ. Δημητρίου, Λεξικό Όρων, Αθήνα, 1986,1988.
Κασσίρερ, Η παιδευτική αξία της τέχνης, μετ. Γ. Λυκαρδοπούλου, Αθήνα 1994.
Λεξικό ετυμολογικό Ν. Ανδριώτη, Α' έκδοση 1951.
Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998.
Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Γ. Μπαμπινιώτη, Κέντρο Λεξικογραφίας, 1998.
Μπαλάσκας Κ., Λογοτεχνία και παιδιά, Επικαιρότητα, 1985,
Μπαμπινιώτης Γ., Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984
Κ. Πόρποδας, Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2ος, Αθήνα 1993.
Σεμινάριο αρ. 2 ΠΕΦ, περιοδικό Το Δέντρο, 48-49, 1989.
Σεμινάριο ΠΕΦ, αρ. 9
Συλλογικό έργο Διδακτική Πράξη και Θεωρία, μετ. Δ. Αυγερινός, Αθήνα 1998.
Συνέδριο Σεριζί, Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Επικαιρότητα 1985.
Τομπαΐδης Δ., Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 1992.

Η συμβολή των εικονογραφημένων ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων

Ε. Σιβροπούλου, Διδάσκουσα Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.
Σ. Χατζησαββίδης, Καθηγητής, Π.Τ.Ν. του Α.Π.Θ.

1. Εισαγωγή

Η ποσότητα των λέξεων που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ένα άτομο αποτελεί, μαζί με τη γνώση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας του, το σημαντικότατο δείκτη γλωσσικής επάρκειας αλλά και παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό την εκφραστική του ικανότητα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Αυτή η πολύ απλή παραδοχή δείχνει και τη χρησιμότητα του εμπλουτισμού του λεξιλογίου των παιδιών, έργο το οποίο έχει αναλάβει το σχολείο. Ο εμπλουτισμός, λοιπόν, του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας, γιατί πλούσιο λεξιλόγιο σημαίνει, εκτός των άλλων, βελτιωμένη νόηση (Κατή, 1992: 203), αφαιρετική σκέψη, βελτιωμένη έκφραση και -σε τελευταία ανάλυση- αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Ιδιαίτερα, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία αναπτύσσονται με ταχύτερους ρυθμούς από ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους καθίσταται πολύ χρησιμότερη διαδικασία.

Με τον όρο λεξιλόγιο δηλώνουμε συνήθως το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα άτομο, μια ομάδα ή όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας για την κάλυψη των ποικίλων επικοινωνιακών τους αναγκών (Μότσιου, 1994: 7).

Η λέξη αποτελεί βασικό συντελεστή στην οργάνωση του λόγου ενός ατόμου και επομένως στην επικοινωνία. Γι' αυτό συχνά τονίζεται από τους ειδικούς η σημασία της λέξης για τη διαμόρφωση του λόγου. Ο Τζούλης (2000: 258) αναφέρει τον Victor Sklovski, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αρχαιότερη ποιητική δημιουργία του ανθρώπου ήταν η δημιουργία των λέξεων. Ο Κουκουλομάτης (1993: 7) ισχυρίζεται ότι «η αισθητική ομορφιά που χαρακτηρίζει γενικά τα λογοτεχνήματα, βασικά προέρχεται από τη λειτουργία της λέξης στο κείμενο». Ωστόσο, υπάρχουν και επιστήμονες, οι οποίοι δε θεωρούν σημαντική τη λέξη για την οργάνωση του λόγου (Cassidy & Wenrich 1998 - 99). Όποια και να είναι η αλήθεια, ένα είναι βέβαιο: η κατάκτηση του ή των σημαινομένων μιας λέξης αποτελεί μια εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση μιας γλώσσας. Από όλες τις γλωσσικές μονάδες (φθόγγος, φώνημα, μόρφημα) η λέξη είναι αυτή που μπορεί να έχει και αυτόνομα κάποιο σημαινόμενο.

Το παιδί φαίνεται ότι μαθαίνει από νωρίς ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, τον οποίο πλουτίζει με μεγάλη ευκολία και ταχύτητα καθώς εξοικειώνεται όλο και πιο πολύ με τον κόσμο που το περιβάλλει (Κατή, 1992: 202). Όμως, το λεξιλόγιο του παιδιού δεν μπορεί και δεν είναι ανάλογο σε ποσότητα αλλά και σε ποιότητα με αυτό του ενηλίκου (Ζάχαρης, 1996: 149). Γι' αυτό η θεσμοθετημένη εκπαίδευση έδινε και δίνει και σήμερα μεγάλη έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, ώστε αυτοί όχι μόνο να αποκτήσουν μια παθητική γνώση ενός αριθμού λέξεων της γλώσσας τους, αλλά να φτάσουν σε τέτοιο σημείο, ώστε να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν στο λόγο τους (ενεργητικό λεξιλόγιο).

Στον τομέα της ανάπτυξης του λεξιλογίου η Ψυχογλωσσολογία-κατεξοχήν επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού-έχει να μας δώσει πολύ λίγα στοιχεία. Εκείνο το οποίο είναι γενικά παραδεκτό από τα δεδομένα και τα συμπεράσματα διαφόρων σχετικών ερευνών είναι ότι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου συνδέεται με την ανάπτυξη της νόησης και της αφαιρετικής ικανότητας των παιδιών. Όσον αφορά το ζήτημα της μάθησης των λέξεων θεωρείται ότι αυτό σχετίζεται με τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Οι Carey & Bartlett (1978: 18) αποδεικνύουν με τις έρευνές τους ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν πολύ γρήγορα άγνωστες λέξεις, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για τον κόσμο και τη γλώσσα. Η Κονδύλη (1997:) αναφέρει ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου πορεύεται παράλληλα με την κατάκτηση των γλωσσικών δομών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την παραγωγή λόγου.

Στο ζήτημα του εμπλουτισμού του λεξιλογίου στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις που δίνει η επιστήμη πορεύονται παράλληλα με την ανάπτυξη των προσεγγίσεων διδασκαλίας των γλωσσών (Μήτσης 1998: 131-168). Από πολύ παλιά εθεωρείτο ότι στη διδακτική πράξη τα κείμενα που είναι κατάλληλα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου είναι τα λογοτεχνικά κείμενα. Πάνω σε αυτήν την παραδοχή έχουν συνταχθεί τις τελευταίες δεκαετίες τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γενικά η παραδοχή ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία αποτελούν πρότυπα κείμενα μιας γλώσσας, είναι και σήμερα κυρίαρχη, χωρίς να είναι απόλυτα παραδεκτή (για αντιρρήσεις βλ. Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997: 74-77). Οι Robison & Spodek (1965: 176) παρατηρούν ότι «η λογοτεχνία αποτελεί μια προφανή πηγή ποικιλίας στη χρήση λέξεων και λεξιλογίου». Οι Rupley, Logan και Nikols (1998 – 99: 336) συμπληρώνουν ότι «το λεξιλόγιο και οι εμπειρίες του συγγραφέα και του αναγνώστη συμπλέκονται για να σχηματίσουν το ενιαίο σύνολο της μάθησης, της επιβεβαίωσης, της εμπειρίας, της διασκέδασης και της φαντασίας». Η συσχέτιση της διδασκαλίας του λεξιλογίου με τα λογοτεχνικά κείμενα σήμερα, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, δε θεωρείται δεδομένη. Αντίθετα, αυτό που κυριαρχεί σήμερα είναι η ένασχόληση με διαφόρων ειδών χρηστικά κείμενα, στα οποία βέβαια υπάρχει μια ποικιλία σημαινόντων και σημαινομένων.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κινούνται και ζουν σε ένα περιορισμένο πλαίσιο κοινωνικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες τους δίνουν ένα ανάλογο πλαίσιο γλωσσικών ερεθισμάτων και λέξεων, με τις οποίες είναι επενδυμένα τα ερεθίσματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας οι επικοινωνιακές συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων αναγκάζεται να παραγάγει προφορικό λόγο είναι αυτές που σχετίζονται με καθημερινά θέματα στο σπίτι (φαγητό, ύπνος κτλ.), με τους γονείς ή και κάποιους συγγενείς, και ορισμένα θέματα ψυχαγωγίας (π.χ. παιχνιδότοποι), όπου συμμετέχουν συνομήλικα, συνήθως, παιδιά. Αυτό το περιορισμένο πλαίσιο επικοινωνιακών καταστάσεων και δραστηριοτήτων έχει ως αποτέλεσμα και τη χρήση ενός επαναλαμβανόμενου περιορισμένου λεξιλογίου, που συνδέεται με αντικείμενα (ή και έννοιες) του άμεσου περιβάλλοντός του. Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου προσαρμοσμένου στην προσληπτική του ικανότητα βγάζει το παιδί από τον καθημερινό λόγο και το οδηγεί σε νέες, φανταστικές μεν, αλλά ευχάριστες καταστάσεις, οι ο-

ποίες είναι δυνατό να προκαλέσουν επικοινωνία, η οποία θα επενδυθεί με ανάλογο λεξιλόγιο, πράγμα που θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό του. Πεποίθησή μας λοιπόν είναι ότι η παιδική λογοτεχνία, και ιδιαίτερα οι εικονογραφημένες μικρές ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Θεωρούμε βέβαια ότι μεγάλο ρόλο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παίζει η εικόνα που συνοδεύει το λογοτεχνικό κείμενο (Cianciolo, 1985). Προς την κατεύθυνση της άποψης αυτής κινήθηκε και η μελέτη των Bruner & Ninio (1978), η οποία περιγράφει πως ένα βιβλίο με εικόνες που διαβάζονταν από γονέα προς το μικρό παιδί του βοήθησε στην πρόσκτηση νέων λέξεων. Ενισχυτική της παραπάνω άποψης είναι και η επισήμανση του Τομπαΐδη (1987) αναφορικά με τον τρόπο εκμάθησης των λέξεων, ο οποίος αναφέρει ότι «ο μαθητής για να εντάξει στο λεξιλόγιό του μια λέξη, πρέπει να ξέρει τη μορφή της, τη σημασία της και ακόμη σε ποιο αντικείμενο αναφέρεται». Αυτήν την παραστατικότητα του κόσμου την προσφέρει κατά κύριο λόγο η εικόνα της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας, η οποία απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Με τον όρο εικονογραφημένη μικρή ιστορία εννοούμε τη σύζευξη δύο διαφορετικών τεχνών οι οποίες εμπλέκονται στη διαρκή **και** διακριτική διαδικασία αλληλεπίδρασης, χωρίς όμως να καταλήγουν στην απόλυτη ταύτισή τους. Η καθεμιά βέβαια, μπορεί να προβάλλεται ξεχωριστά με γνώμονα την ενδυνάμωση, την αντιπαράθεση, την προσδοκία ή την επέκταση της μιας στο χώρο της άλλης. (Σιβροπούλου, 2000:13).

Στην Ελλάδα ο τομέας της έρευνας για τη συμβολή της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αποσκοπεί στην εξέταση της συμβολής της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη το 1999 σε έξι τάξεις δημόσιων Νηπιαγωγείων του Ν. Θεσσαλονίκης, τα οποία ανήκαν σε τρεις διαφορετικές από άποψη κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων περιοχές. Οι δύο από τις έξι τάξεις Νηπιαγωγείων βρίσκονται στη δυτική Θεσσαλονίκη, όπου κατοικούν ως επί το πλείστον άτομα εργατικής τάξης, οι άλλες δύο βρίσκονται στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, όπου κατοικούν άτομα μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και οι υπόλοιπες δύο βρίσκονται σε χωριά της υπαίθρου, στα οποία κατοικούν ως επί το πλείστον άτομα αγροτικής τάξης. Συμμετείχαν συνολικά 90 νήπια. Κάθε μία από τις έξι τάξεις χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Η μία αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (στο εξής Π.Ο.) και η άλλη την ομάδα ελέγχου (στο εξής Ο.Ε.). Τα παιδιά της Ο. Ε., κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης στην Π.Ο., βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα και έπαιζαν αυθόρμητα στις γωνιές.

Για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχτηκαν 42 εικονογραφημένες μικρές ιστορίες (βλ. Παράρτημα Α), οι οποίες διαβάστηκαν από τις έξι νηπιαγωγούς που συμμετείχαν

στην έρευνα με την ίδια σειρά. Τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή των εικονογραφημένων ιστοριών ήταν τα εξής:

α. Το κείμενο να έχει σχέση με την εικόνα.

β. Να είναι αφηγηματικό προϊόν δόκιμων Ελλήνων και ξένων συγγραφέων και εικονογράφων.

γ. Το περιεχόμενό του να είναι ποικίλο, να διασκεδάζει και να καλλιεργεί τη φαντασία.

Η έρευνα σχεδιάστηκε σε τρεις φάσεις με δυο διδακτικές παρεμβάσεις και κάθε μήνα πραγματοποιούνταν συνάντηση των νηπιαγωγών με τους υπεύθυνους της έρευνας.

2.2. Οι φάσεις της έρευνας

2.2.1. Πρώτη φάση: το αρχικό τεστ.

Η διαγνωστική διαδικασία του αρχικού τεστ πραγματοποιήθηκε στις 28 και 29 Ιανουαρίου 1999 για όλα τα παιδιά (των δύο ομάδων) με ατομικές ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις, οι οποίες διήρκεσαν δέκα περίπου λεπτά και έγιναν σ' ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο των Νηπιαγωγείων της έρευνας.

Οι διάλογοι μαγνητοφωνήθηκαν και η ανάλυσή τους έγινε από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προβλήθηκαν στα παιδιά δύο εικόνες (οι οποίες απεικόνιζαν το χώρο ενός καθιστικού δωματίου με παρόντα τα μέλη της οικογένειας) και ζητήθηκε από αυτά να περιγραφούν οι εικόνες λεκτικά. Μερικές από τις ερωτήσεις που υπέβαλλαν συνήθως οι νηπιαγωγοί είναι οι εξής: Θα ήθελες να μας περιγράψεις την εικόνα; Σε περίπτωση που τα νήπια δεν απαντούσαν, η νηπιαγωγός ξαναρωτούσε: Θα ήθελες να μου πεις τι βλέπεις στην εικόνα;

2.2.2. Η πρώτη διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

Η διάρκεια της πρώτης διδακτικής παρέμβασης κράτησε από την 1η Φεβρουαρίου έως τις 19 Μαρτίου 1999.

Η διαδικασία της παρέμβασης βασίστηκε στην εκφραστική ανάγνωση, στην εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από την ανάγνωση των συμφραζομένων, στην ενεργό επεξεργασία εικόνας και λεξιλογίου με τη συμμετοχή των παιδιών στην επανάληψη της ιστορίας, στο διάλογο και στη συζήτηση. Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κατάλληλης για τη μάθηση ατμόσφαιρας, δηλαδή τα παιδιά κάθονταν σε ημικύκλιο συνήθως κάτω στο πάτωμα σε μια ήσυχη γωνιά της τάξης, το ένα κοντά στο άλλο και με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στη νηπιαγωγό, τα παιδιά και το εικονογραφημένο βιβλίο.

Η συγκεκριμένη διαδικασία ήταν ενιαία για όλα τα Νηπιαγωγεία που έλαβαν μερος στην έρευνα, διαρκούσε τριάντα λεπτά περίπου, πραγματοποιήθηκε την ώρα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων και επαναλαμβανόταν τρεις φορές την εβδομάδα, τη Δευτέρα, την Τετάρτη και την Παρασκευή. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες εικονογραφημένες μικρές ιστορίες και με την ίδια χρονική σειρά σ΄ όλα τα Νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

2.2.3. Δεύτερη φάση: το ενδιάμεσο τεστ.
Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης τέθηκε σε εφαρμογή, στις 22 και 23 Μαρτίου 1999, η διαδικασία της επαναδιερεύνησης του λεξιλογίου των παιδιών και των δύο ομάδων με το ίδιο με το αρχικό τεστ και την ίδια διαδικασία με σκοπό τη διαπίστωση ενδεχόμενων μεταβολών στο λεξιλόγιο των παιδιών.

2.2.4. Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.
Ακολούθησε η δεύτερη διδακτική παρέμβαση στην Π.Ο., η χρονική διάρκεια της οποίας κράτησε δυο μήνες, από 29 Μαρτίου έως τις 28 Μαΐου 1999. Η διαδικασία της παρέμβασης ήταν ακριβώς η ίδια με την προηγούμενη, με μόνη τη διαφορά ότι άλλαζαν οι εικονογραφημένες μικρές ιστορίες.

2.2.5. Τρίτη φάση: το τελικό τεστ.
Μετά από τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις ακολούθησε το τελικό τεστ, που έγινε στις 31 Μαΐου και 1 Ιουνίου 1999. Στη φάση αυτή ζητήσαμε, με ατομικές συνεντεύξεις, από όλα τα παιδιά και των δύο ομάδων να προβούν στην περιγραφή των δύο εικόνων με σκοπό να διαπιστώσουμε τη πιθανή αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών σε μη γραμματικές και γραμματικές λέξεις.

3. Τα αποτελέσματα
Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται-σε απόλυτους αριθμούς- κατά φάση οι μεσοι όροι του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, καθώς και -σε ποσοστιαία αναλογία- η διαφοροποίηση (αύξηση ή μείωση) του αριθμού των λέξεων που παρουσίασαν οι μαθητές στη δεύτερη και την τρίτη φάση σε σχέση πάντα με την πρώτη φάση. Η παρουσίαση γίνεται χωριστά για τις ονομαζόμενες μη γραμματικές (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, αριθμητικά) και τις γραμματικές λέξεις (άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις, σύνδεσμοι, επιρρήματα). Τα δεδομένα της Π.Ο. και της Ο.Ε. παρουσιάζονται σε χωριστές στήλες.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν όλες οι ομάδες των μαθητών σε όλες τις φάσεις, καθώς και η ποσοστιαία διαφοροποίησή τους. Όπως φαίνεται από τον πίνακα η αύξηση του λεξιλογίου της Π.Ο. μετά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, που διήρκεσε ενάμιση μήνα, ήταν για τις μη γραμματικές λέξεις 41 % και για τις γραμματικές λέξεις 39,03 %. Ωστόσο, μετά τη δεύτερη διδακτική παρέμβαση, που διήρκεσε δυο μήνες, παρατηρείται μια αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών των μη γραμματικών λέξεων σε ποσοστό 79,3% και των γραμματικών σε ποσοστό 65%. Η Ο.Ε. παρουσίασε στη δεύτερη φάση μικρότερη αύξηση του λεξιλογίου. Στις μεν γραμματικές λέξεις το ποσοστό της αύξησης ήταν 22,6 % και στις γραμματικές 38,4%· στην τρίτη φάση η αύξηση ήταν αντίστοιχα 44,9% και 59,9%.

Η σύγκριση των δεδομένων αυτών δείχνει ότι η αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών της Π.Ο. είναι αρκετά μεγαλύτερη από αυτήν της Ο.Ε. Το γεγονός αυτό μας παρέχει κάποιες ενδείξεις για την ορθότητα της υπόθεσης που διατυπώθηκε, ότι δηλαδή η

ενασχόληση των παιδιών με εικονογραφημένες μικρές ιστορίες συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών.

Μία από τις επιδιώξεις της έρευνάς μας ήταν και η συγκριτική διερεύνηση του ποσοστού του λεξιλογίου σε σχέση με τον παράγοντα του κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου, στο οποίου ανήκαν οι μαθητές.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, τα παιδιά των δύο τμημάτων και των δύο ομάδων, τα οποία προέρχονταν από οικογένειες εργατικής τάξης ξεκίνησαν με πολύ υψηλό λεξιλόγιο σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από την μεσοαστική και την αγροτική περιοχή (βλ. πίνακες 3 και 4). Ωστόσο, μετά τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις η αύξηση του λεξιλογίου της Π.Ο. για τις μη γραμματικές λέξεις ήταν μόνο 10,42% και για τις γραμματικές 26,46 % έναντι της Ο.Ε. που το ποσοστό στις μη γραμματικές λέξεις ήταν 18,9% και στις γραμματικές ήταν 105,81%.

Τα παιδιά της Π.Ο., τα οποία προέρχονται από οικογένειες μεσοαστικού επιπέδου, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αύξηση λεξιλογίου σε ποσοστό 151,82% στις μη γραμματικές λέξεις και 86,45 % στις γραμματικές λέξεις έναντι της Ο.Ε. η οποία παρουσιάζει αύξηση 56,9% στις μη γραμματικές λέξεις και 63,66% στις γραμματικές λέξεις.

Τα παιδιά της Π.Ο. της αγροτικής περιοχής, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, παρουσιάζουν σημαντική αύξηση στο λεξιλόγιό τους σε ποσοστό 145,70 % στις μη γραμματικές και 97,28% στις γραμματικές λέξεις έναντι της Ο.Ε., η οποία παρουσιάζει αύξηση 69,25% και 31,23% αντίστοιχα.

Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, η μεγαλύτερη αύξηση στις μη γραμματικές λέξεις σημειώνεται στο λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από μεσοαστικές περιοχές (151,82%) και στις γραμματικές λέξεις σημειώνεται στο λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από τις αγροτικές περιοχές (97,28%), ενώ η μικρότερη αύξηση τόσο στις γραμματικές όσο και στις μη γραμματικές λέξεις σημειώνεται στο λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από εργατικές περιοχές (βλ. Παράρτημα Β).

4. Συμπεράσματα - συζήτηση

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να βγάλουμε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα για το κύριο σκοπό που θέσαμε πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, το βαθμό δηλαδή της συμβολής των μικρών εικονογραφημένων ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, μας επιτρέπουν να κάνουμε ορισμένες εκτιμήσεις και συσχετισμούς και σε άλλα θέματα που σχετίζονται με την έρευνα.

Οι αριθμοί και τα ποσοστά που παρατίθενται στους πίνακες δείχνουν μια φαινομενικά άκαμπτη ποσοτικοποίηση του λεξιλογίου των ερευνούμενων υποκειμένων, εικόνα που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι βρίσκεται μακριά από την πραγματικότητα, η απόλυτα όμως σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις αυξητική τάση δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης της διαπίστωσης, η οποία έρχεται να επιβεβαιώσει την αρχική υπόθεση: πράγματι, η διδακτική ενασχόληση με τις μικρές εικονογραφημένες ιστορίες στο χώρο του Νηπιαγωγείου παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αυξήσουν οπωσδήποτε το ενεργητικό τους λεξιλόγιο παράλληλα με το παθητικό. Η διαπίστωση αυτή, η οποία α-

νεξάρτητα της επιβεβαιωτικής της λειτουργίας ενέχει και μια αισιόδοξη πλευρά για τους ερευνητές, αλλά και γενικότερα για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, μας οδηγεί και στη διερεύνηση των στρατηγικών και των τεχνικών που εφαρμόστηκαν από τις νηπιαγωγούς, ώστε να φωτιστεί καλύτερα η παρουσιαζόμενη στατιστικά βελτιωτική τάση. Θεωρούμε ότι η διδακτική παρέμβαση επέφερε αυτά τα "αισιόδοξα" αποτελέσματα, γιατί δεν αρκέστηκε στην απλή ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου αλλά επεκτάθηκε και στη σύνδεση των εικόνων των βιβλίων με ιδέες, εμπειρίες και με βιώματα των παιδιών με τέτοιο τρόπο, ώστε η εικόνα να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του αφηγήματος (Kiefer 1986). Εκτός από αυτό, η επεξεργασία του λεξιλογίου γινόταν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να οδηγούνται να χρησιμοποιούν αβίαστα τις καινούργιες γι' αυτά λέξεις μέσα στο λόγο τους σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, που δημιουργούσε η νηπιαγωγός μετά την ανάγνωση του κειμένου που υπήρχε στην εικονογραφημένη μικρή ιστορία. Το σημαντικό, λοιπόν, όπως φάνηκε και από όλη τη διδακτική διαδιακασία σε όλη την παρέμβαση, δεν ήταν η τυπική διεκπεραίωσή της αλλά η ουσιαστική λειτουργία της μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού.

Το δεύτερο ζήτημα που σχετίζεται με τη θεματική της έρευνας και δίνει ερέθισμα για εκτιμήσεις, διαπιστώσεις και συζητήσεις είναι ο βαθμός της επιρροής που άσκησε η συγκεκριμένη παρέμβαση στα παιδιά των τριών διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών επιπέδων. Τα απόλυτα νούμερα που εμφανίζονται στους πίνακες έφεραν στο φως ορισμένες μη αναμενόμενες επιδόσεις, όπως για παράδειγμα το πολύ υψηλό ποσό λέξεων που χρησιμοποίησαν στο αρχικό τεστ τα παιδιά που προέρχονται από εργατικές οικογένειες σε σχέση με τα παιδιά των οικογενειών μεσοαστικής τάξης ή ακόμη το πολύ υψηλό ποσοστό αύξησης που παρουσιάστηκε στα παιδιά της μεσοαστικής τάξης. Αν θεωρήσει κανείς ότι το πολύ υψηλό ποσό λέξεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά της εργατικής τάξης στο αρχικό τεστ δεν πρόκειται περί σύμπτωσης, κάτι που είναι πιθανό λόγω του περιορισμένου δείγματος, μπορεί να δοθούν οι εξής ερμηνείες: είτε ότι το λεξιλόγιο που περιέχουν οι μικρές εικονογραφημένες ιστορίες βρίσκεται κοντά στο λεξιλόγιο των παιδιών της εργατικής τάξης είτε ότι οι γονείς αυτής της τάξης διαβάζουν συχνά στα παιδιά τους αυτού του είδους τα βιβλία, κάτι που δε γίνεται από τους γονείς των άλλων κοινωνικών τάξεων. Κάπως τολμηρά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολύ γνωστή διάκριση «επεξεργασμένος»-«περιορισμένος κώδικας» του B. Bernstein δεν ισχύει για τα παιδιά της ηλικίας αυτής και αυτής της σχολικής βαθμίδας. Άλλωστε η νόρμα της σχολικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο δεν είναι τόσο διαμορφωμενη όσο στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Και αυτό δείχνει ακριβώς τον αντισταθμιστικό ρόλο που μπορεί να παίξει το Νηπιαγωγείο ως βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Μέσα από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκαν και ορισμένες αλλαγές της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως για παράδειγμα ότι τα παιδιά των Π.Ο. έγιναν πιο ευγενικά και πιο κοινωνικά από τα παιδιά των Ο.Ε., ίσως γιατί ταυτιζόταν με τους ήρωες των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών.

Πάντως, η έρευνα αυτή πρέπει να θεωρηθεί μια πρώτη πολύ μικρής έκτασης διερεύνηση της άποψης ότι η ανάγνωση εικονογραφημένων μικρών ιστοριών εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των παιδιών. Χρήσιμο θα ήταν να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα

που να περιλαμβάνει παιδιά από διάφορες περιοχές και διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, προκειμένου τα αποτελέσματα να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα και εγκυρότητα.

Σημείωση: Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τις νηπιαγωγούς Βαρλάμη Τασούλα, Γκάτου Λίτσα, Γκουλγκούτη Εύα, Κάψου Χρυσούλα, Πεταλάκη Νάντια, Πεχλιβάνη Μαρία και Σαμαρά Ματούλα, οι οποίες εφάρμοσαν-η κάθε μία στο τμήμα της- με ενθουσιασμό τη διδακτική παρέμβαση. Είναι αυτονόητο ότι χωρίς τη συμμετοχή τους η έρευνα δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control.* London: Routledge and Kegan Paul: London.

Bruner, G. και Ninio, A. (1978). *The achievement and antecedents of labelling child language.* N. Y.: Norton Press.

Carey, S. & Bartlett, E. (1978). «Acquiring a single new word» Papers and Reports στο *Child Language Development*, 15, Stanford University Department of Linguistics.

Cassidy, J., και Wenrich, J. K. (1998 - 1999). «Literacy research and practice: What's hot, what's not, and why» στο *The Reading Teacher*, 52, 378 - 382.

Cianciolo, P. (1985). *Children's responses to illustrations in picture books and their influence on the beginning reading process.* New Orleans, LA: International Reading Association.

Ζάχαρης, Δ. (1996). «Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4: 8 - 6 : 5 ετών» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 24, 145 - 167.

Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Kiefer, B. (1986). «The child and picture book: creating live circuits» στο *Quartely* (11), 2, 63 - 68.

Κονδύλη, Μ. (1997). «Στρατηγικές διδασκαλίας και μετάδοση γνώσεων: παραδείγματα από το ελληνικό νηπιαγωγείο» στο *Γλώσσα* 43, 4 - 20.

Κουκουλομάτης, Δ. (1993). *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική.* Αθήνα: Βιβλιογονία.

Μήτσης Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg

Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία.* Αθήνα: Νεφέλη.

Robinson, H. Spodek, B. (1965). *New directions in the Kindergarten.* New York: Teachers College Press.

Rupley, W., Logan, J. και Nichols, W., (1998 -99). «Vocabulary instruction in a balanced reading program» στο *The Reading Teacher* (52), 4, 336 - 346.

Σιβροπούλου, Ε. (2000). *Το κείμενο και η εικόνα στις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες της Σ. Ζαραμπούκα (1970 - 2000).* Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τζούλης, Χ. (2000). *Μυθολογία και προσχολική αγωγή*, Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τομπαΐδης, Δ. (1987). «Το πρόβλημα του λεξιλογίου» στο *Φιλόλογος* 47, 24 - 28.

Χαραλαμπόπουλος Αγ. & Χατζησαββίδης Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Παράρτημα Α

Το Πρόγραμμα της Παρέμβασης
Οι Τίτλοι των Εικονογραφημένων Ιστοριών

28 - 1- 99 και 29 - 1- 99: αρχικό τεστ

Φεβρουάριος 1999
1η εβδομάδα
Δευτέρα 1 - 2 - 99: «Μάντεψε πόσο σ΄αγαπώ» της McBratney, εκδ. Παπαδόπουλος.
Τετάρτη 3 - 2 - 99: «Η μεγάλη έκπληξη», εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Πάρασκ. 5 - 2 - 99: «Η κυρία Αννούλα» της Ζαραμπούκα, εκδ. Κέδρος.

2η εβδομάδα
Δευτέρα 8 - 2 - 99: «Το τραγούδι της Φάλαινας» των Sheldon και Blythe, εκδ. Ρώσσης.
Τετάρτη 17 - 2 - 99: «Ο Πιγκουινίνος» του Pfister εκδ.: Άμμος.
Παρασκ. 19 -2 - 99: «Στο Κουρδιστάν» της Φακίνου, εκδ. Κέδρος.

3η εβδομάδα
Δευτέρα 15 - 2 - 99: «Σοκολάκης και Ζαχαρούλα Τρυποδόντη» της Ράσελμαν, εκδ: Άμμος.
Τετάρτη 17 - 2 - 99: «Ο καλόκαρδος λύκος» του Rennart, εκδ. Παπαδόπουλος.
Παρασκ.19 - 2 - 99: «Μενέλαος και Πάρης» της Ζαραμπούκα, εκδ. : Πατάκης.

4η εβδομάδα
Δευτέρα 22 - 2 - 99: «Πού πήγε ο Πιπίνος» της Βένιγκερ -

Τάρλετ, εκδ. : Άμμος
Τετάρτη 24 - 2 - 99: «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Τριβιζά εκδ. : Μίνωας.
Παρασκ. 26 - 2- 99: «Η Κυριακή του Κυριάκου» των Χαν-Λεκλέρ, εκδ. : Άμμος.

Μ ά ρ τ ι ο ς 1999
1η εβδομάδα
Δευτέρα 1 - 3 - 99: «Ένας καλλιεργημένος λύκος» του Μπιέ εκδ. : Ζεβρόδειλος.
Τετάρτη 3 - 3 - 99: «Ποτέ μη γαργαλάς ένα Γορίλα» του Τριβιζά, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
Παρασκ. 5 - 3 - 99: «Ντενεκεδούπολη» της Φακίνου, εκδ. Κέδρος.

2η εβδομάδα
Δευτέρα 8 - 3 - 99: «Ο λύκος ξαναγύρισε» του Pennart, εκδ. Παπαδόπουλος.
Τετάρτη 10 - 3 - 99: «Το άσπρο αρκουδάκι και οι γάτες των καραβιών», εκδ. Άμμος.
Παρασκ. 12 - 3 - 99: «Οι Αρκούδες Γκρίζλυ» της Ακά, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

3η εβδομάδα
Δευτέρα 15 - 3 - 99: «Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;» εκδ. Ρώσσης.
Τετάρτη 17 - 3 - 99: «Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα» της Μαντούβαλου, εκδ.: Καστανιώτης.
Παρασκ.19 - 3 - 99: «Ο Γιάννος σκυλάκος και η Μαρίκα Φουντωτή» του Pennart, εκδ.: Παπαδόπουλος.

22- 3 - 99 και 23 - 3 - 99: ενδιάμεσο τεστ

4η εβδομάδα
Δευτέρα 29 - 3 - 99: «Η κούκλα που ήθελε να αποκτήσει ένα μωρό» του Ινκιόφ, εκδ. Πατάκης.
Τετάρτη 31 - 3 - 99: «Η πριγκίπισσα και το ρεβυθάκι» του Άντερσεν, εκδ. Παπαδόπουλος.
Παρασκ. 2- 4- 99: «Τα Ελληνάκια» της Φακίνου εκδ. Κέδρος

Α π ρ ί λ ι ο ς 1 9 9 9
3η εβδομάδα (μετά τις γιορτές του Πάσχα)
Δευτέρα 19 - 4 - 99: «Άρτσιμπαλντ» της Tharlet. εκδ.

Παπαδόπουλος.
Τετάρτη 21- 4 - 99: «Το παπάκι που δεν του αρέσανε τα ποδαράκια» του Τριβιζά, εκδ. Κέδρος.
Παρασκ. 23 - 4- 99: «Ελμέρ ο παρδαλός ελέφαντας» του Makki, εκδ. Πατάκης.

4η εβδομάδα
Δευτέρα 26 - 4 - 99: «Ο κύριος Μπεν η Μου και τα σκουπίδια» της Ζραμπούκα εκδ. Πατάκης.
Τετάρτη 28 - 4 - 99: «Γιατί ο ουρανός είναι γαλάζιος;» των Γκρίντλευ - Βάρλευ, εκδ. Μίνωας.
Παρασκ. 30 - 4 - 99: «Τα γενέθλια του θείου Τιμόθεου της Tharlet, εκδ. Παπαδόπουλος.

Μάϊος 1999
1η εβδομάδα
Δευτέρα 3 - 5 - 99: «Η αρκουδίτσα Κατερίνα - Κατίνα στο Μέγαρο Μουσικής» του Μπουλιώτη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
Τετάρτη 5 - 5 - 99: «Όταν είναι να φύγει το τραίνο» του Τριβιζά, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
Παρασκ. 7 - 5 - 99: «Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου», εκδ. Πατάκης.

2η εβδομάδα
Δευτέρα 10 - 5 - 99: «Το δένδρο που έδινε» του Σιλβεροταίν, εκδ. Δωρικός.
Τετάρτη 12 - 5 - 99: «Ο Σταρένιος» των Περιστεράκη - Ψυχογιού, εκδ. Σύγχρονη εποχή.
Παρασκ.14 - 5 - 99: «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ του» της MacDonald - εκδ. Ρώσσης.

3η εβδομάδα
Δευτέρα 17 - 5 - 99: «Η οικογένεια Ψηλο Κοντού» του Μαρίνου, εκδ. Κέδρος.
Τετάρτη 19 - 5 - 99: «Η αρκουδίτσα Κατερίνα - Κατίνα στην τηλεόραση» του Μπουλιώτη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
Παρασκ. 21 - 5 - 99: «Ιστορίες του Κλόουν, τα δάκρυα και το χαμόγελο» του Μπρίνορ, εκδ. Κέδρος.

4η εβδομάδα
Δευτέρα 24 - 5 - 99: «Η χελωνίτσα Καρέττα - Καρέττα και το

παλιό Φολκσβάγκεν» του Μπουλιώτη,
εκδ. Παπαδόπουλος.
Τετάρτη 26 - 5 - 99: «Μπόμπο ο μικρός Ουρακοτάγκος» του
Ρομανέλλι εκδ. Πατάκης.
Παρασκ. 28 - 5 - 99: «Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη» του
Σέφλερ, εκδ. Μίνωας.
31 - 5 - 99 και 1 - 6 - 99: τελικό τεστ.

Παράρτημα Β

Πίνακας 1 : Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	159,81	143,02	68,81	50,25
Β' Φάση	225,83 (41,3%)	175,37 (22,6%)	95,67 (39,03%)	69,56 (38,4%)
Γ' Φάση	286,68 (79,3%)	207,29 (44,9%)	113,55 (65%)	80,35 (59,9%)

Πίνακας 2 : Εργατική περιοχή Θεσ/νίκης

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	79,98	58,79	28,45	12,04
Β' Φάση	78,26 (-0,01%)	60,86 (3,52%)	29,39 (3,3%)	23,26 (89,72%)
Γ' Φάση	88,32 (10,42%)	69,91 (18,9%)	35,98 (26,46%)	24,78 (105,81%)

Πίνακας 3 : Μεσοαστική Περιοχή Θεσ/νίκης

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	36,18	42,05	18,98	16,65
Β' Φάση	69,38 (91,76%)	58,39 (38,85%)	30,84 (62,48%)	22,32 (34,05%)
Γ' Φάση	91,11 (151,82%)	65,99 (56,9%)	35,39 (86,45%)	27,25 (63,66%)

Πίνακας 4 : Αγροτική Περιοχή Θεσ/νίκης

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	43,65	42,18	21,38	21,58
Β' Φάση	78,19 (79,12%)	56,12 (33%)	35,44 (65,76%)	23,98 (11,12%)
Γ' Φάση	107,25 (145,7%)	71,39 (69,25%)	42,18 (97,28%)	28,32 (31,23%)

Πίνακας 5 : Εκατοστιαία Αύξηση κατά Περιοχές

Περιοχές	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Εργατική	10,42%	18,09%	26,46%	105,81%
Αγροτική	145,70%	69,25%	97,28%	31,23%
Μεσοαστική	151,82%	6,09%	86,45%	63,66%

«Αθηνά»: ένα φιλικό υπολογιστικό εργαλείο για δημιουργία και διαχείριση γλωσσικών ασκήσεων

Αλέξανδρος Ντούλας, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής Πανεπιστημίου Πατρών
Νίκος Αρβανιτάκης, Σχολικός Σύμβουλος
Άννα Ιορδανίδου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Ο στόχος της εφαρμογής «Αθηνά» είναι να εφοδιάσει τους τελικούς χρήστες με ένα φιλικό εργαλείο για τη συγγραφή, εκτέλεση και διαχείριση ασκήσεων για μαθητές του δημοτικού σχολείου. Είναι ένα εργαλείο γενικού σκοπού, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαχείριση οποιουδήποτε σχεδόν είδους άσκησης πολλαπλής επιλογής. Οι ασκήσεις συνίστανται, σε ερωτήσεις όπου δίνονται δύο ή περισσότερες προκαθορισμένες πιθανές επιλογές - απαντήσεις στον εξεταζόμενο, από τις οποίες μόνο μία είναι η σωστή. Το πρόγραμμα είναι σε θέση να χειριστεί οποιασδήποτε μορφής δεδομένα, από κείμενο μέχρι ήχο και γραφικά, και συνεπώς ο αριθμός και η ποικιλία των ασκήσεων που μπορεί να δημιουργήσει κανείς περιορίζεται μόνο από τη φαντασία του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκμάθηση και επαρκής χρήση της γλώσσας είναι ένα θέμα που συνδέεται στενά με τη σχολική εξέλιξη του παιδιού, όχι μόνο στο δημοτικό σχολείο αλλά και πολύ αργότερα. Η καταφανής σπουδαιότητα της σωστής εκμάθησης και επαρκούς χρήσης της γλώσσας από το μαθητή έχει δημιουργήσει εκτεταμένη συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής μεθοδολογικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα, υπάρχει διάχυτη η εντύπωση –μη βασιζόμενη σε επαρκή ερευνητικά στοιχεία οπωσδήποτε– ότι οι μαθητές υστερούν σε γλωσσική έκφραση, και ιδιαίτερα γραπτή. Για το λόγο αυτό, φαίνεται ότι έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών γύρω από θέματα διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας, και τούτο συνεπικουρείται από δύο ακόμη σημαντικούς παράγοντες: α) από τις εξελίξεις στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας σε ό,τι αφορά στην εκμάθηση της γλώσσας και β) από την αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας και τις δυνατότητες που προσφέρει στο χώρο της διδασκαλίας γενικά, αλλά και στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας ειδικότερα.

Σε ό,τι αφορά το τελευταίο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ο αδιαμφισβήτητος κύριος εκπρόσωπος αυτής της τεχνολογίας και η είσοδός του στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί, πλέον, ορατή πραγματικότητα, σε διεθνές τουλάχιστον επίπεδο (Αρβανιτάκης 1993). Ήδη, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής απασχολεί τους ερευνητές στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας, ως βοηθητικό εργαλείο ικανό να εμπλουτίσει την εργασία του εκπαιδευτικού και να διευκολύνει τους μαθητές, αλλά, παράλληλα, εξετάζονται και οι δυνατότητές του στο ρόλο του «δασκάλου» (Levy 1997, Garret 1998, Reinging 1997).

Το αναμφισβήτητο ερευνητικό έλλειμμα που παρουσιάζει ο τομέας της διδασκαλίας της γλώσσας με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή πρέπει να αποδοθεί σε δύο

βασικούς παράγοντες: α) στο σχετικά μικρό χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι νέες τεχνολογίες έχουν εισέλθει στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικά στη διδασκαλία της γλώσσας και β) στο γεγονός ότι, τηρουμένων των αναλογιών, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί σε ολόκληρο τον κόσμο, και στην Ελλάδα, έχουν αποδεχθεί και ενσωματώσει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, δε θα πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι υπάρχει η τάση να αντιμετωπίζεται η νέα τεχνολογία ως οπωσδήποτε βελτιωτική των μεθόδων και μέσων, που ήδη υπάρχουν (Reinging 1997).

Για μια ρεαλιστική στάση απέναντι στο θέμα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η πραγματικότητα που βιώνουμε σήμερα στον τομέα της τεχνολογίας σε σχέση με την **ανάγνωση και τη γραφή** πρέπει να μας οδηγήσει στη σκέψη ότι παριστάμεθα ως μάρτυρες μιας ορατής, σταδιακής μετατόπισης από τον παραδοσιακό γραπτό λόγο σε νέες μορφές διατύπωσης και παρουσίασής του. Η μετατόπιση αυτή θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και να τους οδηγήσει σε μια επαναξιολόγηση των παραδοσιακών αντιλήψεων περί της διδασκαλίας του γραμματισμού (Reinging 1997). Θα πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο οι παραδοσιακές μέθοδοι είναι δυνατόν να επαρκέσουν και να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις, που προέρχονται από ένα περιβάλλον, αναπόσπαστο στοιχείο του οποίου είναι η νέα τεχνολογία (Levy 1997). Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τον αξιοσημείωτο αντίλογο που εκφράζεται από διάφορους ερευνητές σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης του υπολογιστή στη σχολική τάξη (Robertson 1998) και σε τομείς όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και μαθητών. Οι αντιρρήσεις αυτές καθιστούν ακόμη περισσότερο αναγκαία τη διερεύνηση όλων των παραμέτρων που εμπλέκονται στη διδασκαλία με τη χρήση υπολογιστών στο σχολείο. Κατά συνέπεια, η δημιουργία και η ερευνητική πιστοποίηση λογισμικών, όπως αυτό που προτείνεται στα πλαίσια αυτής της εργασίας, συντελεί, κατά τη γνώμη μας, ικανοποιητικά στην επίτευξη του ανωτέρω στόχου.

Σύμφωνα με την μέχρι τώρα ερευνητική εμπειρία, μπορούμε να αναφέρουμε τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή:

1. Το περιβάλλον μάθησης είναι περισσότερο αυθεντικό, επειδή η όραση συνδυάζεται με την ακοή, όπως συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο.
2. Οι μαθητές έχουν σχεδόν πλήρη έλεγχο της κατάστασης, επειδή όχι μόνο μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους «διάδρομο» μάθησης, αλλά και να προχωρούν σύμφωνα με τις ατομικές τους ικανότητες.
3. Οι μαθητές, ενώ βρίσκονται στο τρέχον μάθημα, έχουν άμεση πρόσβαση σε περασμένα μαθήματα, ώστε να μπορούν να αντλήσουν χρήσιμες πληροφορίες την κατάλληλη στιγμή, με τρόπο που τους ενθαρρύνει ν' αναπτύξουν τη δική τους στρατηγική μάθησης (Warschauer 1996)
4. Σύμφωνα με τον Deaddman, η χρήση Η/Υ προάγει τη μάθηση και βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να αιτιολογούν τις απόψεις τους (Deaddman 1996).
5. Η διδασκαλία με Η/Υ βελτιώνει τη χρήση του λεξιλογίου (Chun & Plass 1997)

6. Η Manning, σε έρευνά της σχετικά με την εξερευνητική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων με χρήση υπολογιστών διερευνά εάν αυτό το είδος προσέγγισης της διδασκαλίας της γραμματικής υποστηρίζεται επαρκώς από τη χρήση υπολογιστών. Μερικά από τα ευρήματα αυτής της έρευνας παρατίθενται κατωτέρω:
   - Μειώθηκε ο χρόνος κατάκτησης κάποιων γραμματικών φαινομένων.
   - Μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων ωφελούνται από διαφορετικές μεθόδους για διαφορετικά θέματα και, για το λόγο αυτό, θα πρέπει το πρόγραμμα να είναι προσαρμόσιμο στις ανάγκες των μαθητών.
   - Οι μαθητές πρέπει να βοηθούνται στο να μάθουν όλα τα πλεονεκτήματα που μπορεί να τους προσφέρει το πρόγραμμα, για να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το περιεχόμενό του.
   - Όσο περισσότερο αδύνατοι είναι οι μαθητές και όσο δυσκολότεροι οι κανόνες, τόσο σπουδαιότερο και αναγκαίο είναι να τους παρέχεται ένα καλά δομημένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα μπορούν να ασκούνται πάνω στα γραμματικά φαινόμενα και να κάνουν μεταφορά και χρήση αυτών που έμαθαν.
   - Οι υπολογιστές έχουν να παίξουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν και να κατανοήσουν σύνθετες γραμματικές σχέσεις που υπάρχουν μέσα σε μια πρόταση.

Σχετικά με το ρόλο του δασκάλου στη διαδικασία μάθησης της γλώσσας με Η/Υ, μπορούμε, πολύ σύντομα, να σημειώσουμε ότι ο ρόλος αυτός μπορεί να περιλαμβάνει την απλή διευκόλυνση και καθοδήγηση των μαθητών και να φτάνει μέχρι το σχεδιασμό ευρύτερων εργασιών, για την ολοκλήρωση των οποίων θα παίξει ρόλο και ο υπολογιστής (Levy 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το δάσκαλο είναι οι περισσότερο σπουδαίοι στον καθορισμό της επιτυχίας της διδασκαλίας της γλώσσας με Η/Υ. Ακόμα και στην περίπτωση που το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί με σκοπό να λειτουργεί από μόνο του, οι μαθητές είναι περισσότερο πιθανό να κάνουν σωστή και αποδοτική χρήση του υλικού του προγράμματος όταν καθοδηγούνται και ενθαρρύνονται από το δάσκαλό τους (Farrington & Sussex 1991, στο Levy 1997).

Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του δασκάλου και αυτός του υπολογιστή πρέπει να αντιμετωπίζεται με περίσκεψη και υψηλό αίσθημα ευθύνης, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι οι υπολογιστές, με την πάροδο του χρόνου, όλο και περισσότερο φαίνεται να μεταβάλλονται σε «έξυπνους δασκάλους». Σύμφωνα με τον Weizenbaum, δε σημαίνει ότι επειδή ο υπολογιστής μπορεί να παίξει το ρόλο του δασκάλου θα πρέπει και να του το επιτρέψουμε (Weizenbaum 1983, στο Levy 1997). Καθώς όμως οι δυνατότητες των υπολογιστών αυξάνονται καθημερινά, θα πρέπει όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της γλώσσας να αντιμετωπίσουν το ζήτημα με τη σοβαρότητα και την προσοχή που απαιτείται.

Γενικά για την εφαρμογή

Ο σκοπός αυτής της εφαρμογής είναι να προσφέρει στους τελικούς χρήστες ένα φιλικό εργαλείο για την κατασκευή, επιτέλεση και διαχείριση ασκήσεων για μαθητές. Αποτε-

λεί ένα εργαλείο γενικού σκοπού το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στη διαχείριση σχεδόν οποιουδήποτε είδους ασκήσεων.

Ολόκληρη η εφαρμογή είναι «χτισμένη» γύρω από μία κεντρική βάση δεδομένων, η οποία διευκολύνει το χρήστη στις εργασίες οργάνωσης των δεδομένων των ασκήσεων και της ανάθεσής τους σε μαθητές. Σε αυτή την κεντρική βάση δεδομένων η εφαρμογή αποθηκεύει όχι μόνο τα δεδομένα των τεστ αλλά και τη βαθμολογία που πέτυχε κάθε μαθητής για κάποια συγκεκριμένη άσκηση. Το εργαλείο μπορεί να διαχωριστεί λογικά σε δύο μέρη: την «Εφαρμογή Δασκάλου» και την «Εφαρμογή Μαθητή». Το πρώτο μέρος είναι το κύριο πρόγραμμα που βοηθάει το δάσκαλο να δημιουργήσει και να οργανώσει τα τεστ, ενώ το δεύτερο είναι μία πιο ελαφριά έκδοση, η οποία καθοδηγεί το μαθητή ενώ συμπληρώνει τα τεστ που του έχουν ανατεθεί.

Αρχικά αυτή η εφαρμογή βοηθάει το δάσκαλο να κατασκευάσει ασκήσεις για τους μαθητές του. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να δει ποια είναι η κατάσταση κάθε τεστ, τη στιγμή που αυτό δημιουργείται, αλλά και να ελέγξει το πώς θα φαίνεται στο μαθητή όταν αυτός το συμπληρώνει. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της παρούσας εφαρμογής είναι το ότι ο δάσκαλος μπορεί να ετοιμάσει τα **τεστ** σε μία διαφορετική εφαρμογή (π.χ. Microsoft Word) και κατόπιν να τα εισαγάγει στην παρούσα εφαρμογή, για περαιτέρω επεξεργασία.

Αφού ο δάσκαλος κατασκευάσει ένα τεστ, είναι σε θέση να το εισαγάγει στη βάση δεδομένων. Μπορεί να οργανώσει τα τεστ του σε συλλογές και να αναθέσει μία ή περισσότερες συλλογές σε έναν ή περισσότερους μαθητές, προκειμένου αυτοί να τα συμπληρώσουν.

Όποτε αυτό είναι δυνατόν ή όποτε αυτό έχει προγραμματιστεί, ο μαθητής μπορεί να συμπληρώσει τα τεστ που του έχουν ανατεθεί. Αφού τα συμπληρώσει όλα, ένα κάθε φορά, η βαθμολογία του αποθηκεύεται στην κεντρική βάση δεδομένων. Ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να δει τους βαθμούς κάθε μαθητή για καθένα από τα τεστ τα οποία αυτός συμπλήρωσε. Η εφαρμογή «Αθηνά» τού επιτρέπει να εξαγάγει στατιστικές πληροφορίες για κάθε μαθητή, τεστ ή συλλογή (π.χ. ποιος μαθητής έχει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις ή ποιο τεστ έχει τις περισσότερες αναπάντητες ερωτήσεις) ή να παρακολουθήσει την πρόοδο κάθε μαθητή χωριστά (π.χ. πόσο καλά πήγε ο μαθητής στα τελευταία 20 τεστ).

Η εφαρμογή σχεδιάστηκε ειδικά για την υποστήριξη της ταυτόχρονης εργασίας πολλών χρηστών. Μπορεί να εκτελεστεί πάνω σε ένα τοπικό δίκτυο και είναι δυνατόν δύο ή περισσότεροι διδάσκοντες να δημιουργούν καινούργιες ασκήσεις, την ίδια στιγμή που δύο ή περισσότεροι μαθητές συμπληρώνουν κάποια τεστ, από μία ή περισσότερες διαφορετικές συλλογές.

Απαιτήσεις εφαρμογής

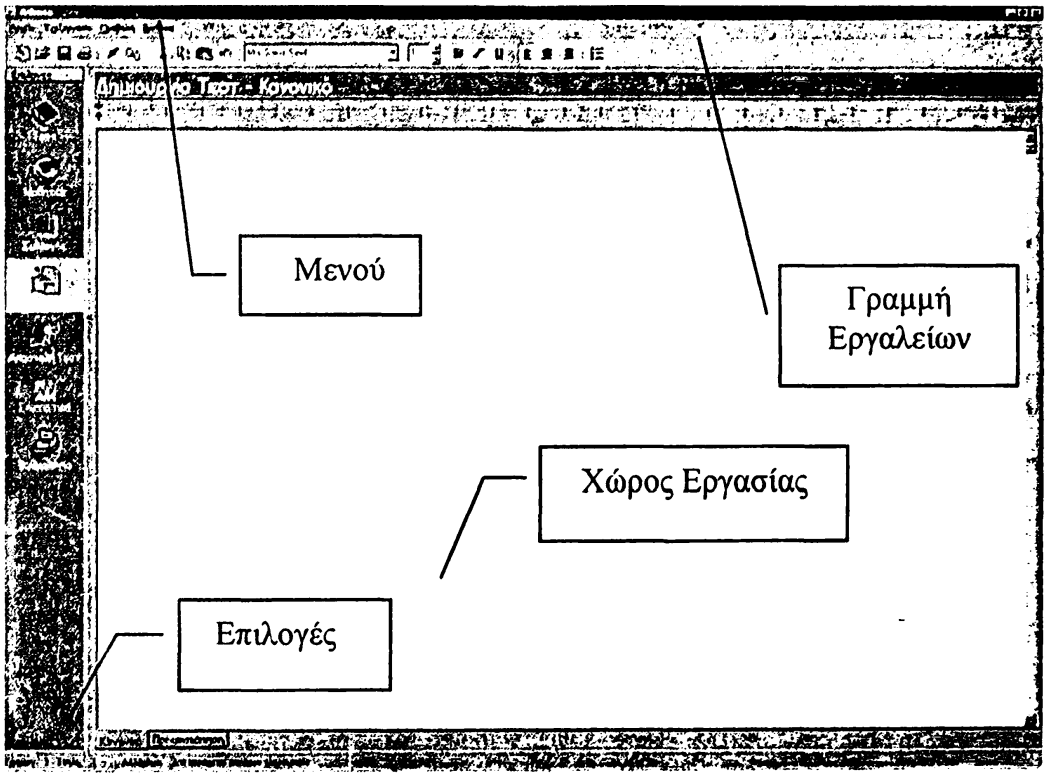
Η εφαρμογή είναι κατασκευασμένη για Windows 95/98/2000/NT. Προκειμένου να εγκατασταθεί και να τρέξει, χρειάζονται αρχικά περίπου 20 Mb στο σκληρό δίσκο. Η βάση δεδομένων την οποία χρησιμοποιεί η εφαρμογή είναι σε MS Access 97.

Προτείνεται κάποια συσκευή δεικτοδότησης (δηλ. ποντίκι), καθώς επίσης η κάρτα γραφικών να είναι διαμορφωμένη να δουλεύει τουλάχιστον σε μία ανάλυση

800x600, παρόλο που η καλύτερη ανάλυση είναι η 1024x768. Τέλος, για την εγκατάσταση ένας οδηγός δισκέτας ή ένας οδηγός CDROM (ανάλογα με τους δίσκους εγκατάστασης που έχει ο χρήστης) είναι απαραίτητος.

Εποπτική παρουσίαση της εφαρμογής δασκάλου

Όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα, υπάρχουν τέσσερις περιοχές ενδιαφέροντος στη φόρμα που παρουσιάζεται αρχικά. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η σύλληψη της συνολικής εφαρμογής βασίζεται σε αυτές τις τέσσερις περιοχές. Αυτό σημαίνει ότι οπουδήποτε και αν βρίσκεται ο χρήστης μέσα στην εφαρμογή θα έχει πάντα ένα μενού για να επιλέξει το τι θα κάνει, μία γραμμή εργαλείων για στιγμιαία πρόσβαση σε ορισμένες από τις λειτουργίες του μενού, το ταμπλό Επιλογών, και φυσικά ένα χώρο εργασίας. Παρουσιάζεται ακολούθως αναλυτικά κάθε περιοχή της παραπάνω εικόνας.



Σχήμα 1: Η αρχική φόρμα της Εφαρμογής Δασκάλου

- **Χώρος Εργασίας.** Εδώ είναι το σημείο στο οποίο πρόκειται ο χρήστης να κάνει τη δημιουργική δουλειά στην εφαρμογή. Σε αυτή την περιοχή πρόκειται να δημιουργήσει ένα τεστ, να επιλέξει ποια τεστ επιθυμεί να μεταφερθούν σε ποια συλλογή, ή να παρακολουθήσει την πρόοδο ενός μαθητή.
- **Μενού**. Λειτουργεί όπως οποιοδήποτε άλλο κοινό μενού. Κάθε φορά θα περιέχει πιθανές εντολές τις οποίες μπορεί ο χρήστης να δώσει στην εφαρμογή, ανάλογα με το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (π.χ. δε θα υπάρχει επιλογή «Αποθήκευση Τεστ» όταν εργάζεται με στατιστικά δεδομένα).

- **Γραμμή Εργαλείων**. Δίνει στιγμιαία πρόσβαση σε μερικές από τις επιλογές που υπάρχουν στο μενού. Αλλάζει και αυτή ανάλογα με το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται ο χρήστης. Εκτός από τη γραμμή εργαλείων, είναι δυνατή η στιγμιαία πρόσβαση σε μερικές επιλογές του μενού, μέσω ενός άλλου μενού (κάνοντας δεξί κλικ στο χώρο εργασίας).
- **Επιλογές**. Αυτό το ταμπλό επιτρέπει την αλλαγή του γενικότερου πλαισίου της εφαρμογής. Υπάρχουν ορισμένα κουμπιά μέσα σε αυτό τα οποία επιτρέπουν να εκτελεστούν οι αντίστοιχες λειτουργίες. Ακολουθεί μία μικρή περιγραφή του τι κάνει το κάθε κουμπί.

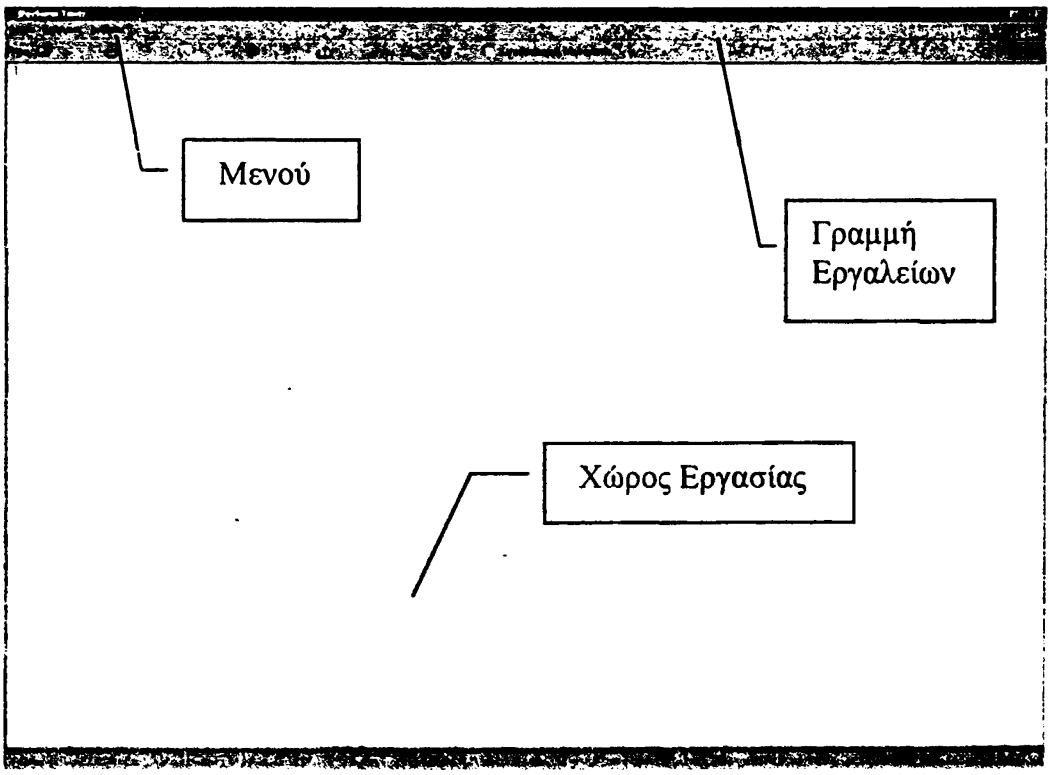
- **Τεστ.** Αυτό το κουμπί μεταφέρει το χρήστη στο τμήμα διαχείρισης τεστ. Από εδώ είναι σε θέση να εισαγάγει ένα ή περισσότερα τεστ από το σκληρό του δίσκο στη βάση δεδομένων, να τα διαγράψει ή να αλλάξει τα αναγνωριστικά ή μερικές σημειώσεις τις οποίες επιτρέπεται να τηρούνται για κάθε τεστ.
- **Μαθητές.** Αυτό το κουμπί μεταφέρει το χρήστη στο τμήμα διαχείρισης μαθητών. Αυτό το τμήμα επιτρέπει στο δάσκαλο να δημιουργήσει προφίλ **για** κάθε μαθητή που θέλει να εκτελέσει ορισμένα τεστ. Ο δάσκαλος μπορεί να δώσει πληροφορίες για κάθε μαθητή, όπως το όνομα ή το επώνυμό του, την ημερομηνία γέννησης κτλ. Ο δάσκαλος μπορεί επίσης να αναθέσει σε ένα μαθητή ένα μοναδικό όνομα πρόσβασης (login name), το οποίο ο μαθητής πρόκειται να χρησιμοποιήσει αργότερα όταν θα θέλει να συνδεθεί με τη βάση δεδομένων για να εκτελέσει τα τεστ τα οποία του έχουν ανατεθεί.
- **Συλλογές.** Αυτό το κουμπί μεταφέρει το χρήστη στο τμήμα διαχείρισης συλλογών. Αυτό το τμήμα επιτρέπει στο χρήστη να οργανώσει τα τεστ που υπάρχουν στη βάση δεδομένων σε συλλογές, προκειμένου να τα έχει σε ομάδες. Είναι απαραίτητο να οργανωθούν τα τεστ σε ομάδες, διότι οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν συλλογές από τεστ και όχι αυτόνομα τεστ. Φυσικά, αν είναι επιθυμητό ένας ή περισσότεροι μαθητές να εκτελέσουν ένα μόνο τεστ, τότε μπορούμε να δημιουργήσουμε μία συλλογή η οποία θα έχει μόνο αυτό το τεστ.
- **Δημιουργία Τεστ.** Αυτή είναι η προκαθορισμένη λειτουργία κατά την έναρξη της εφαρμογής. Μέσα από αυτό το χώρο εργασίας ο χρήστης είναι σε θέση να κατάσκευάσει ένα καινούργιο τεστ, να το αποθηκεύσει στο σκληρό του δίσκο, να το εκτυπώσει ή να κάνει μία προεπισκόπηση του πώς θα φαίνεται στο μαθητή.
- **Αποστολή Τεστ.** Μέσα από τη φόρμα η οποία ανοίγει όταν ο χρήστης κάνει κλικ σε αυτό το κουμπί, είναι δυνατόν να ανατεθούν μία ή περισσότερες συλλογές σε μαθητές προκειμένου αυτοί να εκτελέσουν τα τεστ τα οποία ανήκουν σε αυτές τις συλλογές. Η λειτουργία και η κεντρική ιδέα του τμήματος αυτού είναι παρόμοια με αυτή των Συλλογών.
- **Στατιστικά.** Αυτή η φόρμα επιτρέπει στο χρήστη να εξαγάγει ορισμένα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τα τεστ που έχουν εκτελέσει οι μαθητές. Υπάρχουν επιλογές για ανάκτηση των αποτελεσμάτων ανά μαθητή (π.χ. πόσες συνολικές σωστές, λανθασμένες και αναπάντητες ερωτήσεις καθένας έχει), ανά τεστ (π.χ. πόσες συνολικά σωστές, λανθασμένες και αναπάντητες ερωτήσεις υπάρχουν για κάθε

τεστ) ή ανά συλλογές (π.χ. πόσες συνολικές σωστές, λανθασμένες και αναπάντητες ερωτήσεις υπάρχουν για μία συγκεκριμένη συλλογή). Ο δάσκαλος είναι επίσης σε θέση να παρακολουθήσει την πρόοδο ενός συγκεκριμένου μαθητή (π.χ. ποιες ήταν κατά μέσο όρο οι απαντήσεις του κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των τεστ).

- **Βαθμολογία.** Αυτή η φόρμα επιτρέπει στο χρήστη να εξετάσει συγκεκριμένες βαθμολογίες ενός μαθητή. Δείχνει ποιος μαθητής (αναγνωριστικό μαθητή) έχει συγκεκριμένο αριθμό σωστών, λανθασμένων και αναπάντητων ερωτήσεων σε ένα συγκεκριμένο τεστ, μέσα σε μία συγκεκριμένη συλλογή. Αυτή η συλλογή και το τεστ τού ανατέθηκαν μέσα από τον τομέα Αποστολή Τεστ.

Εποπτική παρουσίαση της εφαρμογής μαθητή

Όπως παρουσιάζεται στο επόμενο σχήμα, υπάρχουν τρεις περιοχές ενδιαφέροντος στη φόρμα που παρουσιάζεται στο χρήστη. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ πως αυτή είναι η φόρμα που βλέπει ο μαθητής, και κατά συνέπεια είναι αρκετά απλούστερη. Ακολουθεί μία αναλυτική περιγραφή της κάθε περιοχής της παραπάνω εικόνας.



Σχήμα 2: Η αρχική φόρμα της Εφαρμογής Μαθητή

- **Χώρος Εργασίας.** Εδώ είναι η περιοχή στην οποία ο μαθητής βλέπει και εκτελεί το τεστ. Αυτό γίνεται κάνοντας κλικ στην κατάλληλη θέση στο έγγραφο που βλέπει ο μαθητής και επιλέγοντας την κατάλληλη απάντηση.
- **Γραμμή Εργαλείων.** Παρέχει στιγμιαία πρόσβαση στις επιλογές που περιέχονται στο μενού.

- **Μενού**. Περιέχει κάθε στιγμή τις πιθανές επιλογές που έχει ο χρήστης.

Κατά την εκκίνηση της Εφαρμογής Μαθητή ζητείται από το χρήστη ένα όνομα σύνδεσης (login name) και ένας κωδικός. Αυτά παρέχονται σε κάθε μαθητή από το δάσκαλο και χρησιμοποιούνται για να αναγνωρίσουν μοναδικά κάθε μαθητή. Εισάγοντας το όνομα και τον κωδικό, το σύστημα αναγνωρίζει ποιος είναι και φέρνει τα τεστ τα οποία του έχουν ανατεθεί, προκειμένου να τα εκτελέσει και να καταγραφεί η βαθμολογία του.

Παιδαγωγική και διδακτική χρησιμότητα

- Το πρόγραμμα ΑΘΗΝΑ έχει δύο βασικούς στόχους:
  - α) να δώσει την ευκαιρία στο δάσκαλο να ετοιμάσει, να «αποθηκεύσει» και να χορηγήσει στους μαθητές τόσο ομαδικές όσο και εξατομικευμένες ασκήσεις εμπέδωσης και αξιολόγησης και
  - β) να δώσει την ευκαιρία στο μαθητή να ασχοληθεί με ασκήσεις που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του.
- Οι δυνατότητες του προγράμματος επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει, σε κάθε στιγμή, μια άμεση εικόνα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών του, να δέχεται την απαραίτητη ανατροφοδότηση και να προβαίνει στις αναγκαίες τροποποιήσεις και προσαρμογές.
- Είναι στη διάθεση του δασκάλου το προφίλ του κάθε μαθητή, αλλά και όλης της τάξης όχι μόνο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά και σε βάθος χρόνου.
- Παρέχεται η δυνατότητα προβολής στατιστικών δεδομένων, ιδιότητα εξόχως χρήσιμη σε διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.
- Κατά τη διαδικασία επίλυσης των ασκήσεων, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μεταβάλει το τεστ από απλό σε πολλαπλής επιλογής, εξασφαλίζοντας ελαστικότητα και διαβάθμιση δυσκολίας.

Βιβλιογραφία

Αρβανιτάκης, Ν. (1994) Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Κορφή.

Barnbrook, G. (1998) Language and Computers, Edinburgh University Press.

Bolter, J. D. (1991) Writing space: The Computer, hypertext, and the history of writing, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, J. D. (1997) "Computers in Language Testing", Language Learning and Technology, v. 1, 1, 44-59.

Chun, D.M. & Plass, J. L. (1997) "Assessing the Effectiveness of Multimedia in Language Learning Software", Journal of Computer Assisted Learning.

Deaddman, G. (1997) "An analysis of pupil's reflective writing within a hypermedia framework", Journal of Computer Assisted Learning 13, 16-25.

Garret, N. (1998) "Where do research and practice meet? Developing a discipline", ReCALL, v. 10, 1.

Lawber, J. (ed.) (1998) Using Computers in Linguistics, London: Routledge.

Levy, M. (1997) Computer-Assisted Language Learning, Oxford: Clarendon Press.

Manning, P. (1996) "Exploratory Teaching of Grammar Rules and CALL", ReCALL, 8 (1), 24-30.

Reinging, D. (1997) "Me and my hypertext: A multiple digression analysis of technology and literacy", The Reading Teacher, v. 50, 8.

Robertson, J. (1998) "Paradise Lost: Children, multimedia and the myth of interactivity", Journal of Computer Assisted Learning 14, 31-39.

Stoney, S. (1998) "Motivation and interface design: maximising learning opportunities", Journal of Computer Assisted Learning 14, 40-50.

Warschauer, M. (1997) "Computer-mediated collaborative learning: theory and practice", Modern Language Journal, 81 (3), 470-481.

Το παιδικό θέατρο ως αφετηρία για την επικοινωνιακή προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας

Λουκάς Πραστίτης, ΕΕΠ του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου - Υποψήφιος Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οι όροι «θέατρο», «παιδικό θέατρο», «δραματοποίηση», «θεατρικό παιχνίδι», παίρνουν στις μέρες μας ολοένα και ευρύτερες διαστάσεις ανάμεσα στο χώρο της οργανωμένης εκπαίδευσης ως εργαλεία, τα οποία είναι δυνατό να προσφέρουν στο μαθητή ψυχαγωγία και γνώσεις και ενίσχυση στην κοινωνικοποίησή του.

Οι εκπαιδευτικοί ολοένα και περισσότερο προσπαθούν «μέσω του θεάτρου» να διδάξουν γλώσσα, λογοτεχνία ή ακόμη και άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και να καλλιεργήσουν παράλληλα την αισθητική αγωγή των μαθητών.

Εδώ ακριβώς κρύβεται μια μεγάλη παγίδα. Ποιο είναι δηλαδή το ζητούμενο. Να διδάξω θέατρο ή να δώσω παιδεία «διά του θεάτρου»; Γιατί είναι δύο όροι που όσο και να φαίνεται ότι μοιάζουν, εντούτοις διαφέρουν κατά πολύ ως προς την ερμηνεία, αλλά και την πρακτική τους εφαρμογή.

Τι σημαίνει διδάσκω θέατρο; Διδάσκω θέατρο, σημαίνει πολλά. Είναι μια φράση η οποία επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Τι ακριβώς επιδιώκει κάποιος διδάσκοντας θέατρο;

- Αναλύει ένα θεατρικό κείμενο και προσπαθεί μέσα από διάλογο και συζήτηση με τους μαθητές να εντοπίσει τους προβληματισμούς και τις ιδέες του συγγραφέα;
- Εξετάζει τη λογοτεχνική αξία ενός θεατρικού κειμένου;
- Δουλεύει για να βρει τους τρόπους συγγραφής ενός θεατρικού έργου; (Δομή, σκηνές, πράξεις, επεισόδια);
- Το εκμεταλλεύεται για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών με προβληματισμούς και ανταλλαγή απόψεων γύρω από τα σκηνικά (σκηνογραφία), τα κοστούμια (ενδυματολογία), τους φωτισμούς κ.ά.
- Το χρησιμοποιεί ως πηγή που θα βοηθήσει τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους γύρω από ιστορικά γεγονότα (μάθημα ιστορίας), ή για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς (μάθημα γεωγραφίας, σπουδής περιβάλλοντος) ή άλλες εποχές;
- Εξετάζει ιστορικά και θεματολογικά την ιστορία και εξέλιξη του θεάτρου (δραματολογία);

Από την άλλη πλευρά:

- Αναθέτει σε κάποια παιδιά (κυρίως ταλαντούχα) ρόλους για το ανέβασμα μιας παράστασης (σχολικές γιορτές, διαγωνισμοί θεάτρου);
- Δίνει ένα θεατρικό κείμενο με σκοπό να καλλιεργήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, αφού έχει έτοιμους διαλόγους, οι οποίοι προκαλούν πιο πολύ το ενδιαφέρον των μαθητών;
- Εξασκεί μέσα από τη δραματοποίηση την εκφορά και αγωγή του λόγου (ύφος, χροιά, ένταση, ύψος της φωνής, τονικότητα, άρθρωση);

- Προσπαθεί να καλλιεργήσει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών με τη μεταφορά του θεατρικού λόγου σε πεζό λόγο και αντίστροφα;

Με όλα τα πιο πάνω και με ακόμη περισσότερα ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ισχυριστεί ότι διδάσκει ή ότι κάνει θέατρο στο σχολείο.

Από την άλλη πλευρά, η προσφορά παιδείας «διά του θεάτρου» είναι κάτι πολύ διαφορετικό, πολύ βαθύτερο και ουσιαστικότερο. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία αγγίζει αρχετυπικές ανάγκες του ανθρώπου για γνώση, κατάκτηση και συμμετοχή στην ιστορική ή μυθολογική πραγματικότητα μέσω της φαντασίας και της μίμησης και έμμεσος τρόπος επικοινωνίας με το εγώ και με τους άλλους «διά της έκφρασης.

Η «διά του θεάτρου» παιδεία και αγωγή εξυπηρετεί το βασικό σκοπό του θεάτρου που είναι, όχι το ανέβασμα μιας παράστασης, αλλά η εξυπηρέτηση των βαθύτερων αναγκών του ανθρώπου για επικοινωνία, σύλληψη και πρόσκτηση ενός «άλλου» κόσμου και ερμηνεία διαφόρων καταστάσεων.

Η οριοθέτηση και η ανάλυση του περιεχομένου και ειδικότερα της φιλοσοφίας του θεάτρου για παιδιά θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μπορέσει να το χρησιμοποιήσει στη σχολική διδακτική διαδικασία.

Το θέατρο για παιδιά δεν είναι αποκομμένο από το σύνολο της θεατρικής παραγωγής ενός τόπου και δίνεται και με αυτό το στίγμα της πολιτιστικής ζωής, του επιπέδου και της οργάνωσης των ανθρώπων και της κοινωνίας γενικότερα.

Πιστεύω πως, το παιδικό θέατρο έχει κοινή φιλοσοφία και βαδίζει περίπου στις ίδιες συνισταμένες με το θέατρο για ενηλίκους. Με την ευρύτερη ερμηνεία του αριστοτελικού όρου «περί μιμήσεως» στο παιδικό θέατρο, όπως και στο θέατρο για ενήλικες, βρίσκουμε μιμήσεις πράξεων, καταστάσεων, συμπεριφορών, περιστατικών, γεγονότων και χαρακτήρων δοσμένων μέσα από ένα κείμενο – σενάριο με πλοκή και δράση. Μια απεικόνιση δηλαδή ή αναπαράσταση ενός πραγματικού – υπαρκτού κόσμου, ή φανταστικού και μυθολογικού.

Από την άλλη όμως διαφοροποιείται από το θέατρο για ενήλικες, λόγω του ειδικού βάρους που έχει και το οποίο προσδιορίζει ο αποδέκτης, το κοινό δηλαδή στο οποίο απευθύνεται. Αλλάζει ο δέκτης των μηνυμάτων, που τώρα είναι το παιδί.

Το παιδί έχει τα δικά του γνωρίσματα, τη δική του ψυχολογία, αλλιώτικες ανάγκες από ένα ενήλικα και σίγουρα εκλαμβάνει και ερμηνεύει τον περιβάλλοντα κόσμο μ' ένα καθαρά ξεχωριστό τρόπο. Άρα, το πρώτο που λαμβάνουμε υπόψη είναι τον τρόπο σύλληψης και ερμηνείας του κόσμου από ένα παιδί.

Κι εδώ πάλι θα πρέπει να προβληματιστούμε για τον όρο «παιδικό», γιατί ως την εφηβική ηλικία υπάρχει μια ραγδαία ανάπτυξη και διαρκής αλλαγή στην όλη εξελικτική πορεία ενός παιδιού. Ανάπτυξη, τόσο σωματική και νοητική, όσο και ψυχολογική. Έτσι, το παιδί δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένας θεατής χωρίς προβληματισμούς ή «εύκολο θύμα» το οποίο θα στηρίξει την εμπορική επιτυχία μιας παράστασης. Αντίθετα, είναι ένας πολύ απαιτητικός και άριστος κριτής όλων όσων θα διαδραματιστούν σε μια σκηνή.

Η αντιδιαστολή του «παιδικού», που σέβεται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός παιδιού, με το «παιδιάστικο», που απομιμείται με ελαφρύτητα κάποιους τρόπους συμπεριφοράς παιδιών, είναι καίρια.

Η ένταση, η βίωση, οι αντιδράσεις και γενικά η επικοινωνία ανάμεσα στο παρουσιαζόμενο σκηνικό δρώμενο και την πλατεία είναι εντελώς διαφορετική στο θέατρο για ενήλικες και στο θέατρο για παιδιά. Ένα παιδί ταυτίζεται πιο εύκολα με τα σκηνικά πρόσωπα, αντιδρά πιο άμεσα, εκδηλώνει αυθόρμητα τις αντιδράσεις του, είτε αυτές είναι θετικές, είτε αρνητικές.

Οι εκδηλώσεις αυτές δεν είναι πάντοτε οι ίδιες ή οι αναμενόμενες. Σημαντικό ρόλο παίζει το πώς πηγαίνει ένα παιδί για να παρακολουθήσει μια παράσταση. Έρχεται με την συνοδεία των γονιών του ή φίλων; Ή με το σύνολο των συμμαθητών του, γιατί το σχολείο θα πρέπει να παρακολουθήσει κάποιες θεατρικές παραστάσεις; Συνήθως, οι μαθητικές παραστάσεις διακατέχονται από το σύνδρομο της «μάζας», ειδικά, αν δεν έχει προηγηθεί από το δάσκαλο μια ευαισθητοποίηση των παιδιών για το τι αναμένεται από τη συγκεκριμένη παράσταση που θα παρακολουθήσουν.

Πολλές φορές γινόμαστε μάρτυρες της αδιαφορίας κάποιων εκπαιδευτικών οι οποίοι βρισκόμενοι στο φουαγιέ ενός θεάτρου, αφήνουν μόνα τα παιδιά να παρακολουθήσουν την παράσταση· ή της αίσθησης ότι η παρακολούθηση μιας παράστασης είναι μια θαυμάσια ευκαιρία για να χαθούν λίγα σχολικά μαθήματα.

Αν πράγματι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εργαστεί πάνω στο έργο το οποίο θα παρακολουθήσουν οι μαθητές, οπωσδήποτε θα πρέπει να τους ευαισθητοποιήσει πριν από την παράσταση για το σημείο ή τα σημεία πάνω στα οποία θα εργαστούν μετά απ' αυτήν. Τα παιδιά, γνώστες πλέον των στόχων της παρακολούθησης μιας παράστασης, ενεργοποιούνται καλύτερα κατά τη διάρκειά της.

Μια θεατρική παράσταση μπορεί να μεταδώσει γνώσεις, να καλλιεργήσει αισθητικά το παιδί, να του οξύνει την παρατήρηση και την κρίση του για τα σκηνικά, τα κοστούμια, το φωτισμό, τη μουσική, την κίνηση και έκφραση των ηθοποιών και να του αναπτύξει την προσωπικότητά του εντάσσοντάς το μέσα σε μια κοινωνική εκδήλωση. Το παιδαγωγεί και το ψυχαγωγεί ταυτόχρονα.

Ο κόσμος του θεάτρου από μόνος του ασκεί μια μαγεία στην παιδική ψυχή. Προβάλλει πρότυπα προς μίμηση ή αποφυγή, λειτουργεί ως ένα εξωπραγματικό και φανταστικό στοιχείο που έχει πλοκή και δράση και ερεθίζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την κρίση του παιδιού. Το τρισδιάστατο της σκηνής ανοίγεται για να δεχθεί το μαθητή ως «δρων πρόσωπο».

Ιδιαίτερα, το θεατρικό έργο για παιδιά είτε ως κείμενο, είτε ως παραστασιακό γεγονός, με τη βιωματική ένταση που δημιουργεί, προσφέρει πολλές ευκαιρίες ανάπτυξης, τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου. Αυτή την παράμετρο είναι ανάγκη να αξιοποιήσουμε διδακτικά συνδέοντας το μάθημα της Γλώσσας με τις κατευθύνσεις διδασκαλίας με επικοινωνιακή προσέγγιση. Το θέατρο εξάλλου από μόνο του είναι ένα επικοινωνιακό γεγονός ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα (ηθοποιούς) και τους θεατές (παιδιά).

Ως παράσταση καλλιεργεί την ακρόαση – ακοή –, την κατανόηση, την κρίση, ενώ ως κείμενο την ανάγνωση και τη δημιουργία εικόνων, που πλάθονται στο μυαλό του παιδιού με τη φαντασία.

Μετά την ανάγνωση ή την παράσταση και μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας με επικοινωνιακή προσέγγιση, ένα πλήθος δραστηριοτήτων δίνει την ευκαιρία για διαλογική συζήτηση και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, για ευαισθητοποίηση γύρω από τα βασικά θέματα που απασχόλησαν το συγγραφέα, για μίμηση χαρακτήρων και γενικά για δημιουργική εργασία εμπλουτισμένη με τη φαντασία και την προσωπική σφραγίδα κάθε παιδιού.

Στην αγωγή του παιδιού μέσω ενός θεατρικού έργου και ειδικότερα τη γλωσσική αγωγή, καθοριστικός είναι ο ρόλος του συγγραφέα και του σκηνοθέτη. Η γνώση της ψυχολογίας και των βασικών αναγκών ενός παιδιού είναι αυτά που θα καταξιώσουν το έργο. Το παιδί προσλαμβάνει τον κόσμο με την φαντασία του και τον ερμηνεύει μ' ένα τρόπο που ανάγεται τις περισσότερες φορές σε μυθικά επίπεδα. Οι δράσεις που αναπαρίστανται στη σκηνή εκλαμβάνονται συνήθως ως πραγματικές και επειδή το παιδί κουβαλά μέσα του έμφυτες φοβίες, αναστολές, και ανασφάλεια, οι συγγραφείς αλλά και οι σκηνοθέτες θα πρέπει να το βοηθούν και να του καταστέλλουν αυτές, ώστε να αισθάνεται όχι μόνο άνετα, αλλά και μερος του όλου δρώμενου. Η εκφορά του λόγου θα πρέπει νάναι ιδιαίτερα προσεγμένη.

Σενάρια τα οποία δε δίνουν έτοιμη τροφή, αλλά κεντρίζουν το ενδιαφέρον και αφήνουν περιθώρια προβληματισμού και πιθανών άλλων λύσεων, καλλιεργούν την κρίση και ενεργοποιούν τη σκέψη ώστε, τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις, να συζητήσουν να εκφέρουν και να διατυπώσουν άλλες απόψεις.

Θέματα παρμένα από τη λαϊκή μας παράδοση (παραμύθια, μύθοι), ή από τον κόσμο των ζώων ή με στοιχεία από τα βιώματα των παιδιών, καθίστανται ιδιαίτερα αγαπητά.

Η συνεχής κίνηση, η έλλειψη στατικότητας, η δράση, οι αντιθέσεις, η καλή μουσική επένδυση, η καλή άρθρωση των ηθοποιών, οι μικρές προτάσεις, η σωστή αναλογία στις πράξεις και τα επεισόδια, είναι στοιχεία που καθιστούν ευκολότερη την πρόσληψη της υπόθεσης και κρατούν αμείωτη την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Χαρακτηριστικό δείγμα η τελευταία παραγωγή της Ξένιας Καλογεροπούλου με το θεατρικό έργο «το Σκλαβί».

Ο ελλειπτικός τρόπος γραφής και οι συνεχείς ερωτήσεις που υποβάλλει ο λαός αναμεταξύ του γύρω από τα δρώμενα στο παλάτι, προσελκύουν το θεατή δημιουργώντας του την περιέργεια και κρατώντας τον συνεχώς ενεργοποιημένο. Στην πρώτη κιόλας σελίδα από τις 48 προτάσεις, οι 22 είναι ερωτηματικές, και σου προκαλούν συνεχώς την περιέργεια για τη συνέχεια.

Το τέλος πάλι, που στην ουσία δεν είναι τέλος, αφήνει το θεατή – μικρό ή μεγάλο – να δώσει τη δική του ερμηνεία και εκδοχή για το τι έγινε. Είναι μια παράσταση η οποία συνεχίζεται και μετά την τελευταία ατάκα. Προκαλεί για προβληματισμό, σκέψη, συζήτηση, πιθανές λύσεις και τελική έκβαση.

Α΄ παιδάκι: Και μετά; Τι έγινε μετά;

Αφηγητής: Ε, μετά... το Σκλαβί την αγάπησε την Ξαδέρφη, κάνανε πολλά παιδιά, και ζήσανε καλά κι εμείς καλύτερα.

Αφηγήτρια: *(που έπαιζε τη Δασκάλα. Στα δυο παιδιά)* Μην τον ακούτε. Δεν ξέρει αυτός. Το Σκλαβί ποτέ του δεν την ξέχασε την όμορφη του κόσμου. Έμεινε για πάντα με τον καημό. Μ' ένα παράπονο κρυμμένο στην καρδιά.

Αφηγητής: Κάνεις μεγάλο λάθος. Το Σκλαβί, μόλις έφαγε λίγο φαγάκι, πήρε πάλι τ' άλογό του κι έτρεχε όλη νύχτα. Έτρεχε, έτρεχε, ώσπου έφτασε στο...

Αφηγήτρια: *(τον διακόπτει)* Όχι, δεν έγιναν έτσι τα πράγματα. Το Σκλαβί την έκλεψε τη Βασίλισσα. Κλεφτήκανε. Μπήκανε σ' ένα καράβι και πήγανε στο...

Αφηγήτρια: *(που έπαιζε τη Δασκάλα)* Ό,τι θέλετε λέτε. Και με συγχωρείτε, αλλά αυτό δεν είναι σωστό. *(Δείχνει τα δυο παιδιά)* Στα παιδιά πρέπει να λέμε την αλήθεια.

Αφηγητής: Ποιαν αλήθεια; Μήπως και όλα τ' άλλα που είδαμε έγιναν στ' αλήθεια; Σιγά... Γίνονται αυτά τα πράγματα; *(φεύγει)*

Αφηγητές: *(φεύγοντας, σιγά σιγά)* Εσύ τι λές; - Μπα, αυτά δε γίνονται. – Πού ξέρεις, μπορεί και να γίνονται. – Ναι, αλλά να μαρμαρώσει κάποιος γίνεται; - Μπορεί αυτά να γινόντουσαν παλιά, όχι τώρα...

Α΄ παιδάκι: (ακολουθώντας τους Αφηγητές που φεύγουν) Δηλαδή πόσο παλιά;...

Μετά από μια παράσταση, η οποία πράγματι έχει αγγίξει τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συντονίσει τους μαθητές για να συζητήσουν, να κρίνουν και να διατυπώσουν απόψεις γύρω από τα διάφορα σημεία της παράστασης.

Τούτο όμως είναι μόνο ένα μικρό μέρος απ' αυτά που μπορεί να κάνει. Αναπτύσσει μεν το νοητικό και γνωστικό επίπεδο ενός παιδιού και καλλιεργεί την κριτική του σκέψη διά της λογικής, δεν το βοηθά όμως στις ψυχικές του ανάγκες και την αισθητική του ωρίμανση. Δεν του παρέχει τόσες ευκαιρίες για δημιουργική απελευθέρωση της φαντασίας του.

Ερχόμαστε λοιπόν να δούμε, πώς ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να δώσει αγωγή και παιδεία «διά του θεάτρου», όχι μόνο μέσα από ένα προκατασκευασμένο σενάριο ή κείμενο ή μια έτοιμη από άλλους παράσταση. Όχι «παιδεία με το θέατρο» – όπου και η ενεργός συμμετοχή των δεκτών – θεατών – είναι ελάχιστη έως μηδενική, αλλά «παιδεία δια του θεάτρου».

Στη «διά του θεάτρου παιδεία» και κατ' επέκταση αγωγή το ίδιο το παιδί θα παίξει και θα παράξει άπειρα σημεία και σήματα με το σώμα του, θα απελευθερώσει τη φαντασία του και θα δημιουργήσει με βάση τις δικές του ανάγκες και προτεραιότητες. Δε θα κληθεί να «ερμηνεύσει» ρόλους ικανοποιώντας κάποια σκηνοθετικά απωθημένα και φιλοδοξίες κάποιων ή ανεκπλήρωτους πόθους και επιθυμίες ενός συγγραφέα.

Η παιδεία αυτή έρχεται να υλοποιηθεί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι. Το Θεατρικό Παιγνίδι υλοποιείται μέσα από τέσσερις φάσεις, τις εξής:

α. **Α΄ Φάση – Φάση της απελευθέρωσης.** Σ' αυτή τη φάση ο δάσκαλος –εμψυχωτής - καλείται να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά, αφού δημιουργήσει το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα μέσα από διάφορες ασκήσεις και δράσεις, ώστε αυτά να αποβάλουν αρχικά κάποιες φοβίες αποτυχίας, αναστολές και άγχος από τα οποία πιθανό να διακατέχονται.

Σ' ένα υπερβολικά νοησιαρχικό και κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό σύστημα με αυστηρές απαιτήσεις και προδιαγραφές, το παιδί σίγουρα συρρικνώνεται και οδηγείται πολύ σύντομα στο να υιοθετήσει τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς που του επιβάλλει το ισχύον πρόγραμμα. Μπαίνει αυτόματα στον ανταγωνισμό χάνοντας τον αυθορμητισμό του και θάβοντας τις βασικές του ανάγκες για παιχνίδι και δράση.

Στη α΄ φάση ο εμψυχωτής καλείται να βοηθήσει το παιδί να αποβάλει την επιθετικότητά του, ν' αποκτήσει ηρεμία και ψυχική γαλήνη, να χαλαρώσει, ν' αρχίσει να εκδηλώνει τα αισθήματα και τις βιωμένες ως τώρα εμπειρίες του.

Η επένδυση της α΄ φάσης με άλλες μορφές τέχνης, όπως μουσική, εικαστικά, εκφραστική κίνηση βοηθούν περισσότερο στην επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος.

β. **Β΄ Φάση – Φάση της αναπαραγωγής**. Μέσα από τη φάση αυτή, τη φάση των Ρόλων, το παιδί αρχίζει με τη βοήθεια της φαντασίας ν' ανακαλύπτει και να προσλαμβάνει διάφορους ρόλους που το βοηθούν να εξωτερικεύσει το βαθύτερο και εσώτερο κόσμο του. Η φάση αυτή δεν είναι ξένη προς τις αρχέγονες και γενεσιουργές μορφές του θεατρικού φαινομένου. Μέσα από τη μίμηση, την υιοθέτηση και πρόσληψη ρόλων, ο άνθρωπος προσπάθησε να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει το άγνωστο, το «επέκεινα» και να επικοινωνήσει με το άλογο, το αόρατο, το απόμακρο στοιχείο. Με το ρόλο δίνει μορφή στο άμορφο, χρόνο στο άχρονο, γνώση στο άγνωστο και οικείωση στο άξενο.

Οι ανακαλύψεις των ρόλων από τα παιδιά, τα βοηθούν να γνωρίσουν καλύτερα το Εγώ τους και ταυτόχρονα να το τοποθετήσουν στην ομάδα των άλλων μέσα σε καθορισμένα πλαίσια χώρου και χρόνου.

Σ' αυτή τη φάση μπαίνουν σε λειτουργία οι μηχανισμοί της σκέψης, της έκφρασης, των αισθήσεων, της συμπεριφοράς κι αρχίζει ν' απελευθερώνεται η ευρηματικότητα «διά της φαντασίας» και η δημιουργικότητα «διά της έκφρασης» σώματος και λόγου.

γ. **Γ΄ Φάση –Σκηνικός αυτοσχεδιασμός ή θεατρικό δρώμενο**. Τα παιδιά σε ομάδες πλέον αρχίζουν να φτιάχνουν και να δείχνουν τα πρώτα δρώμενα. Επιθυμίες και σκέψεις που εκφράστηκαν στις προηγούμενες φάσεις σχηματοποιούνται στο θεατρικό τους δρώμενο.

Εδώ έχουμε τις συζητήσεις για το πώς θα εξελιχθεί το δρώμενο, τους διαλόγους (προφορική έκφραση), την «ερμηνεία» των ρόλων, τη δημιουργία πράξεων και σκηνών, τη σύνταξη του σεναρίου και ακολούθως την πρακτική εφαρμογή με το ανέβασμα του δρώμενου. Επειδή το όλο δρώμενο είναι καθαρά γέννημα και δημιουργία των ίδιων των παιδιών, ο δικός τους αυθόρμητος και φυσικός λόγος είναι δεδομένος. Μέσα σ' αυτό το φυσικό λόγο εντάσσονται και τα γραμματικά φαινόμενα.

Σίγουρα το παιδί παίζοντας, δεν το κάνει για να παίξει «θέατρο», αλλά «διά του θεατρικού δρώμενου» έρχεται να πει, να δηλώσει και να εκφράσει κάτι. Μια βαθύτερη πλέον εσωτερική παρόρμηση το ωθεί στην αυτο-έκφραση. Τα παιδιά στη-

νουν από μόνα τους μια θεατρική παράσταση και πλησιάζουν έτσι το θεατρικό γίγνεσθαι.

δ. **Δ΄ Φάση – Ανάλυση**. Στη φάση αυτή το παιδί απεκδύεται το ρόλο του και μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του συζητά για τη διαδρομή που ακολούθησαν· τι και πώς έπαιξαν, πώς οργανώθηκαν και ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν. Η καταγραφή των παρατηρήσεων (γραπτός λόγος βιωμένης εμπειρίας) της ομάδας είναι πολύ σημαντική, γιατί αποτελεί βάση και θεμέλιο για τα υπόλοιπα θεατρικά παιχνίδια.

Το παιδί παίζοντας αρχίζει να επικοινωνεί με τους άλλους φυσικά και αβίαστα. Αφού δημιουργηθούν οι κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας, το παιδί θα δημιουργήσει με τη βοήθεια της φαντασίας τέτοια επικοινωνιακά σχήματα, όπου το φανταστικό θα το εκλαμβάνει ως πραγματικό και υπαρκτικό γεγονός και θ' αρχίσει να ιερουργεί μέσα στα πλαίσια του χώρου, του χρόνου, του μύθου και των ρόλων που το ίδιο θα επιλέξει να πλάσει. Κι όλα αυτά μέσα στο σύνολο της ομάδας με την οποία θα δράσει. Κοινωνικοποιείται παίζοντας, καταθέτει απόψεις, συζητά, πλάθει, σκηνοθετεί, σκηνογραφεί, συνθέτει μέσα στο σύνολο της ομάδας του. Μαθαίνει να αποδέχεται τους άλλους και κρίνει πώς αποδέχονται αυτοί τις δικές του απόψεις.

Οι φάσεις ενός θεατρικού παιχνιδιού καθίστανται έτσι, όχι μόνο η αφετηρία, αλλά και μια σίγουρη και σταθερή μέθοδος για την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Αξιοποίηση του θεατρικού έργου

Για την περαιτέρω αξιοποίηση ενός θεατρικού κειμένου ή έργου μπορούμε να δουλέψουμε είτε σε μια ή σε περισσότερες από τις πιο κάτω παραμέτρους, τις οποίες μας προσφέρουν οι:

α. Χώρος – Περιβάλλον
β. Μύθος – Ιστορία
γ. Ρόλοι

Στο θεατρικό έργο αυτά είναι δοσμένα a priori. Πιστεύω πως σε τίποτα δεν ωφελεί μια στείρα δραματοποίηση προκατασκευασμένων ρόλων και λύσεων.

Με τον όρο «δραματοποίηση» εννοούμε την απόδοση ενός καθορισμένου κειμένου με βάση τις αρχές, τους κώδικες και τους όρους του θεάτρου (Διάλογοι επενδυμένοι με την τέχνη της υποκριτικής, συγκεκριμένες κινήσεις και στάση του σώματος, κατανομή των ρόλων που γίνεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό κ.ο.κ.).

Αυτό βέβαια γίνεται με την πρόθεση της πρόσληψης του κειμένου από τους μαθητές, τη βίωσή του και την ενεργότερη συμμετοχή τους σ' αυτό ως δρώντα πρόσωπα. Για παιδιά του δημοτικού σχολείου ένα φαινόμενο τέτοιας δραματοποίησης αποτελεί στυγνή απομίμηση και προκαλεί αρκετές φορές σ' αυτά δυσάρεστες ψυχολογικές καταστάσεις. Ιδιαίτερα, αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει καθόλου γνώσεις της θεατρικής τέχνης και επιμένει να το «παίζει» σκηνοθέτης.

Ο προβληματισμός γύρω απ' αυτά που θέλει να δηλώσει ο συγγραφέας και η πρόεκταση του κειμένου, είτε από την πλευρά του μύθου, είτε από την πλευρά των ρόλων ή ακόμα και του χώρου, του περιβάλλοντος, ή, του χρόνου που διαδραματίζεται το

δρώμενο, θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να το εκλάβουν ως αφετηρία για περαιτέρω εξέλιξη και δράση. Θα εμπλακούν σ' αυτό ενεργητικά (προεκτείνοντας, ανατρέποντας και συμπληρώνοντας το μύθο και τους ρόλους) και όχι παθητικά (ανεβάζοντας ρόλους με έτοιμους διαλόγους).

Σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός, αφού ευαισθητοποιήσει τα παιδιά με ασκήσεις χαλάρωσης και αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων - δηλαδή α΄ φάση του θεατρικού παιχνιδιού - τα αφήνει να συνεχίσουν τους ρόλους σε μια νέα πλοκή ιστορίας, σ' ένα άλλο μύθο ή και σ' ένα άλλο χώρο. Ή πάλι, διατηρούν το χώρο-περιβάλλον και σ' αυτά μπαίνουν νέοι ρόλοι, ή οι ίδιοι ρόλοι πλάθουν νέες ιστορίες σε νέους χώρους και περιβάλλον. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προβληματιστούν, να συζητήσουν, να συνθέσουν και να παράξουν κάτι καινούριο. Σίγουρα, στην όλη πορεία ανασύνθεσης και εκ νέου δημιουργίας ο ρόλος της γλώσσας – είτε ως προφορικός λόγος, είτε ως γραπτός – είναι πρωταρχικός.

Δίνει λοιπόν ο εκπαιδευτικός τα ερεθίσματα, πλάθει νέες περιστάσεις επικοινωνίας μεταξύ των μελών της τάξης του και προσπαθεί «δια του θεατρικού παιχνιδιού» ν' απελευθερώσει τη σκέψη των μαθητών του, ώστε να δημιουργήσουν παίζοντας.

Ο δάσκαλος, ο οποίος απεκδύεται το γνωστό κλασικό παραδοσιακό του ένδυμα, καθίσταται ο εμψυχωτής των παιδιών, ο εμπνευστής και ρυθμιστής τους.

Ο σωστός εμψυχωτής αποδέχεται τις απόψεις των μελών-παικτών, δεν τις απορρίπτει ποτέ ως λανθασμένες, αφού είναι η προσωπική τους έκφραση και σφραγίδα και δρα γνωρίζοντας καλά τις ψυχοσωματικές τους ανάγκες. Προσπαθεί να καταστείλει τις φοβίες και το άγχος τους με την αίσθηση ότι τα αποδέχεται. Τα οδηγεί στο προσωπικό τους ζητούμενο που είναι η έκφραση μέσα από το παιχνίδι. «Παίζειν δια των αισθήσεων» για γνώση, κατανόηση και κατάκτηση του κόσμου. Σ' αυτή την πορεία της κατάκτησης, της αληθινής και πραγματικής επικοινωνίας κτίζει το γλωσσικό του μάθημα.

Τα βοηθά να επικοινωνήσουν προσεγγίζοντας το ένα το άλλο με τους ρόλους που ανακάλυψαν και υποδύονται. Σ' όλο αυτό το δρώμενο ο εμψυχωτής παρέχει συνεχή ερεθίσματα για ανάπτυξη του λόγου μέσα στο φυσικό του πλαίσιο που το καθορίζουν οι περιστάσεις επικοινωνίας. Έτσι η γλώσσα δουλεύεται χωρίς ο μαθητής να διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα, γιατί καθόλου δεν αισθάνεται ότι, παίζοντας κάνει και γλωσσικό μάθημα. Η γλώσσα επενδύει τη δράση του. Με τη γλώσσα και το σώμα εκδηλώνει τα ήδη φορτισμένα προς εξωτερίκευση συναισθήματα και βιώματά του. Και η γλώσσα βρίσκει ακριβώς το ρόλο της ως κανάλι επικοινωνίας μεταξύ δρώντων πομπών και δεκτών. Πομποί και δέκτες επικοινωνούν φυσικά και αβίαστα, και εκφράζονται με εργαλείο τη γλώσσα, παίζοντας. Παίζει ο άνθρωπος γιατί, ως homo ludens, ικανοποιεί μια από τις βασικότερες ανάγκες που έχει για σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, Το Βιβλίο της Δραματοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις «Άλκηστις», 1989.

Αναγνωστόπουλος, Β., Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.

Γιάνναρης, Γ., «Το Παιδί και το Εμπορικό Θέατρο», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 108, (1999), 31-33.

Γιάνναρης, Γ., Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι. Αθήνα: Γρηγόρης, 1995.

Γραμματάς Θ., Fantasyland – Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό. Αθήνα: Τυπωθήτω, 1996.

Γραμματάς, Θ., Δραματουργικές εκδοχές και Κώδικες Επικοινωνίας στο Θέατρο για Παιδιά – Παράμετροι μιας έρευνας - στον τόμο Παιδική Λογοτεχνία-Θεωρία και Πράξη, τομ. Α΄, σ.75 (επιμ. Α. Κατσίκη - Γκίβαλου), Αθήνα: Καστανιώτης, 1995.

Γραμματάς, Θ., Θέατρο και Παιδεία, Αθήνα: 1997.

Καλογεροπούλου, Ξ., Θέατρο για Παιδιά. Ένας Πρακτικός Οδηγός. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, 1991.

Καλογεροπούλου, Ξ., «Το Σκλαβί». Αθήνα: Κέδρος, 2000.

Κανατσούλη, Μ., Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1997.

Κουρετζής, Λ., Το Θεατρικό Παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτης, 1991.

Κουρετζής, Λ., Το Θέατρο για Παιδιά την Ελλάδα. Αθήνα: Καστανιώτης, 1990.

Μενδρινού, Α., Η Παιδική Λογοτεχνία και το Μικρό Παιδί. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.

Ποταμίτη, Δ., Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 38, (1988), 27-29.

Χατζησαββίδης, Σ., Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο – Καλλιέργεια επικοινωνιακών και προφορικών δεξιοτήτων. Αθήνα: Gutenberg, 1998.

Woolland, B., Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΘΕΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Το σπειροειδές πρόγραμμα και τα αναφυόμενα προβλήματα κατά την εφαρμογή του στο παράδειγμα των μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου

Κωνσταντίνος Μπασέτας, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται τα προβλήματα που αναφύονται στα αναλυτικά προγράμματα που είναι προσανατολισμένα σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα διάταξης της ύλης, σύμφωνα με το σπειροειδές πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα στην εργασία αυτή εντοπίζονται αδυναμίες του σπειροειδούς προγράμματος, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής των αρχών του, στο παράδειγμα του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο και προτείνονται λύσεις στα αναφυόμενα προβλήματα.

1. Έννοια και περιεχόμενο του σπειροειδούς προγράμματος

Το σπειροειδές πρόγραμμα με τη σημερινή του έννοια[359] στηρίζεται σε ό,τι αφορά τη διαχρονική του διάταξη α) στην αρχή της δομής των επιστημών (Struktur der Disziplin) και β) στην αρχή της πραξιακής ή συμβολικής παρουσίασης των αντικειμένων διδασκαλίας.

Η πρώτη σχετίζεται με τις δομές και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο επιστήμονας όταν επεξεργάζεται το αντικείμενό του ή αλλιώς με τη λογική[360] θεμελίωση μιας επιστήμης (Bruner 1973: 89), ενώ η δεύτερη έχει να κάνει με τις δυνατότητες των μαθητών για πραξιακή, εικονιστική και συμβολική επεξεργασία, αναπαράσταση και έκφραση των γνώσεων και ικανοτήτων τους.

Το σπειροειδές πρόγραμμα με βάση τις παραπάνω αρχές είναι συνδεδεμένο με το όνομα του Bruner (1971, 1979), στον οποίο ανήκει και η ιδέα της κατασκευής τέτοιων αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και της παρουσίασης της διδακτέας ύλης σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα ο Bruner στηριζόμενος στις δύο αυτές παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές οικοδόμησης των γνώσεων, υπέθεσε ότι προκειμένου να οργανωθεί καλύτερα η γνωστική δομή των μαθητών από άποψη αποτελεσματικότητας και οικονομίας θα πρέπει να εισάγονται προς διδασκαλία από νωρίς στο σχολείο μεγάλα θέματα, θεμελιώδεις έννοιες, αρχές ή δομές γνώσεων (fundamental issues, ideas, structures) από τις διάφορες περιοχές του επιστητού, οι οποίες στη συνέχεια θα ξαναέρχονται στο

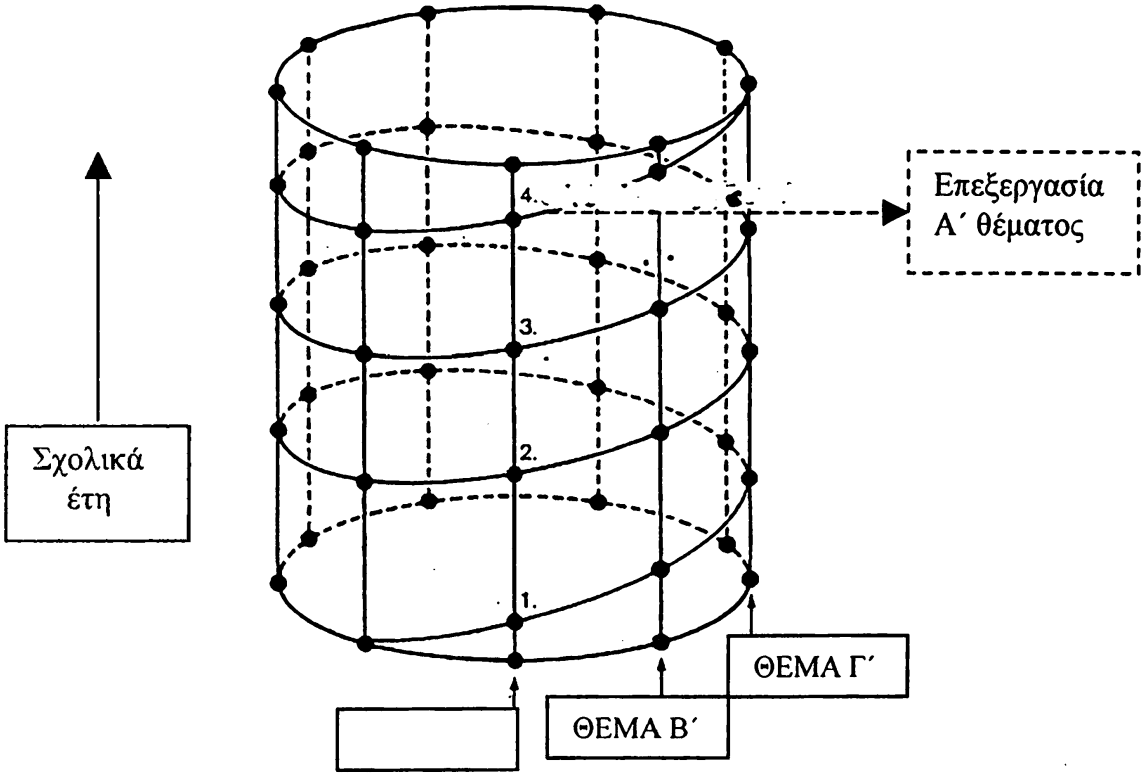
---

359. Το πνεύμα του σπειροειδούς προγράμματος χαρακτήριζε και τα προγράμματα και άλλων εποχών, κυρίως στη Γαλλία.

360. Μια λογική θεμελίωση που βασίζεται σε μια σειρά από βασικές αρχές που αλληλοσχετίζονται και αποτελούν η μια για την άλλη όρο απαραίτητο για την κατανόησή της.

προσκήνιο και θα επανεμφανίζονται με έναν διαφορετικό τρόπο. Για να γίνει δυνατό αυτό επινόησε τη σπειροειδή διάταξη των μαθησιακών αυτών αντικειμένων, σύμφωνα με την οποία οι βασικές έννοιες, αρχές ή θέματα της ανθρώπινης σκέψης και ζωής τοποθετούνται στη βάση της σπείρας και στη συνέχεια και ενόσω τα παιδιά αναπτύσσονται πνευματικά και ηλικιακά (προχωρούν από τάξη σε τάξη) τα θέματα αυτά επανέρχονται σε κάθε γύρισμα της σπείρας και, όπως αναφέρθηκε, επανεξετάζονται κατά έναν διαφορετικότερο τρόπο: πολυπλοκότερο, συστηματικότερο και πιο αφηρημένο (Bruner 1979. Bruner 1973. Bruner 1974).

Η όλη ιδέα απεικονίζεται στην παρακάτω σχηματική παράσταση 1 της επόμενης σελίδας. Από όσα παραπάνω αναφέρουμε φαίνεται να απορρέει και μια τρίτη βασική αρχή του σπειροειδούς προγράμματος. Πρόκειται για την αρχή της πρώιμης εισαγωγής των μαθητών στις θεμελιώδεις έννοιες και τις αρχές των επιστημών· ή με άλλη διατύπωση για την αρχή της πρώιμης διδασκαλίας των εννοιών στους μαθητές. Μια αρχή που συνδέεται με την περίφημη φράση του Bruner ότι «μπορεί να διδαχθεί το οποιοδήποτε αντικείμενο, στην οποια οποιαδήποτε ηλικία, στο οποιοδήποτε παιδί, αρκεί να



Σχηματική παράσταση 1: Το σπειροειδές πρόγραμμα κατά τον Bruner (Aebli 1987:323)

του προσφερθεί με έναν κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο.» (Bruner 1973). Αλλά ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος; Ποιο είναι το κατάλληλο ξεκίνημα;

Ο Bruner μας προτείνει, για το σκοπό αυτό, το μετασχηματισμό των αντικειμένων διδασκαλίας στο βασικό τρόπο αναπαράστασης και έκφρασης των γνώσεων που κυριαρχεί στις επιμέρους αναπτυξιακές βαθμίδες των μαθητών (Bruner 1973). Γεγονός που σημαίνει ότι θα πρέπει στην αρχή να προσφέρεται ένα αντικείμενο διδασκαλίας πραξιακά, να επανερχόμαστε στο ίδιο αντικείμενο αργότερα εξετάζοντάς το εικονιστικά

και σε μια τρίτη ή τέταρτη φάση να το εξετάζουμε και πάλι συμβολικά κ.ο.κ (βλέπε σχηματική παράσταση 1).

Αυτός ο μετασχηματισμός των αντικειμένων διδασκαλίας από τη συμβολική ή θεωρητική αναπαράστασή τους στην πραξιακή αποτελεί, κατά την άποψή μας, μαζί με την επανεξέτασή τους και την ουσία του σπειροειδούς προγράμματος του Bruner.

Σε αυτόν τον μετασχηματισμό αντανακλάται τόσο η σπειροειδής πορεία και μορφή της γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget (1958) όσο και ο σπειροειδής τρόπος ανάπτυξης της διδακτέας ύλης, αλλά και η υπόθεση ότι θα μπορούσε να διδαχθεί το οποιοδήποτε αντικείμενο στην οποιαδήποτε ηλικία κ.τ.λ.

Σε αυτή του την αντίληψη – μια αντίληψη που επισκιάζει ακόμα και την άλλη βασική αρχή του σπειροειδούς προγράμματος, δηλαδή τη δομή των επιστημών και της οικοδόμησης των γνώσεων- ο Bruner είναι σαφής: «Με την πάροδο του χρόνου αντιπαρατίθεται κανείς ξανά και ξανά με τις ίδιες γενικές αρχές εξετάζοντάς τες βέβαια», όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, με έναν «πιο αφηρημένο και τυπικό τρόπο...» (Bruner 1973: 163). Στη θέση του μάλιστα αυτή, στην οποία ανταποκρίνεται και η αρχή της πρώιμης διδασκαλίας των εννοιών στα παιδιά, ο Bruner παρέμεινε πιστός και μετά από την αναγκαστική αποχώρησή του, το 1969 από το πανεπιστήμιο του Harward, στο οποίο υπηρέτησε 19 χρόνια.

Μια τέτοια όμως οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων ούτε εύκολη υπόθεση είναι ούτε και απλή. Παρόλα αυτά φαίνεται να επηρέασε πολύ, κατά τις δεκαετίες του΄60 και΄70, τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης, πρώτα στην Αμερική και ύστερα στην Ευρώπη. Το ίδιο επηρέασε και τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας, 15 χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του ΄80.

Σε αυτή την επιρροή του μπρουνερικού σπειροειδούς προγράμματος στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

2. Σπειροειδές πρόγραμμα διδασκαλίας και ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα

Αν και οι ιδέες του Bruner έγιναν γνωστές στην Ελλάδα σχεδόν αμέσως μετά τη λεγόμενη «γνωστική στροφή» στις επιστήμες της αγωγής της δεκαετίας του '60 (Bruner 1968· Μπενέκος 1963), εντούτοις επίσημη εισαγωγή της θεωρίας του με βάση τα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται να γίνεται στα μέσα της δεκαετίας του'80 με το σχεδιασμό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων που ισχύουν μέχρι σήμερα. Με την έννοια αυτή το σπειροειδές πρόγραμμα μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για τους μαθητές και δασκάλους εφαρμόζεται συνειδητά ή ασυνείδητα από τους δασκάλους στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα ερευνώντας κανείς τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και τα βιβλία των μαθητών και δασκάλων παρατηρεί κανείς σημάδια ύπαρξης των βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του σπειροειδούς προγράμματος σε αρκετά προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου (βλέπε π.χ. βιβλίο για το δάσκαλο Α΄-ΣΤ΄ τάξεων, ΟΕΔΒ 1996· Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, ΟΕΔΒ 1987), κυρίως όμως εκείνα των μαθηματικών. Στα τελευταία τονίζεται με έμφαση ο προσανατολισμός τους στο πνεύμα του σπειροειδούς προγράμματος, αφού ση-

μειώνεται ότι "ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου για τα μαθηματικά είναι και ή σπειροειδής ή κοχλιωτή διάταξη της ύλης, σε τρόπο που πολλά αντικείμενα μάθησης, τα οποία εξετάσθηκαν σε προηγούμενες τάξεις να επανέρχονται..., αλλά σε ανώτερο επίπεδο και σε μια προσπάθεια ολοκλήρωσης και συστηματοποίησης..." (Βιβλίο για το δάσκαλο, ΟΕΔΒ 1989:5).

Τα βιβλία αυτά, κυρίως των Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων, αναθεωρήθηκαν μερικώς κατά τα έτη 1993-94, όπου όμως ο προσανατολισμός τους στο σπειροειδές πρόγραμμα του Bruner παραμένει αναλλοίωτος, αφού σημειώνεται και πάλι ότι «οι βασικές διδακτικές αρχές των προηγούμενων βιβλίων ανάμεσα στις οποίες και η αρχή της σπειροειδούς διάταξης της ύλης» διατηρούνται (Μαθηματικά, βιβλίο για το δάσκαλο, τάξη Δ΄, ΟΕΔΒ 1996: 9). Τα βιβλία αυτά ισχύουν και σήμερα. Με την έννοια αυτή η σπειροειδής διάταξη της ύλης παραμένει μια βασική αρχή για όλα τα προγράμματα του δημοτικού σχολείου και κυρίως του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή την άποψη για τη σπειροειδή διάταξη της ύλης την ασπάζονται οι σχεδιαστές και των τελευταίων αναλυτικών προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά παραπέμφθηκαν ως φαίνεται στις καλένδες, μετά το πάγωμα της τελευταίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης – αφού κι εκεί τονίζεται ότι η διάταξη της ύλης ακολουθεί «το σπειροειδές μοντέλο έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα επανόδου στις ίδιες έννοιες σε διαδοχικά χρονικά διαστήματα, σε προωθημένο κάθε φορά επίπεδο και έκταση ...» (Βλέπε Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα 2000: 142). Βέβαια στην τελευταία περίπτωση οφείλουμε να τονίσουμε ότι κάτι τι το διαφορετικό θεωρούν κάτω από την έννοια «σπειροειδές πρόγραμμα», αφού συμπληρώνουν ότι με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης «υλοποιείται ... η παιδαγωγική αρχή σύμφωνα με την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη διαμόρφωση γνωστικών σχημάτων, τα οποία εμπλουτίζονται και επεκτείνονται, αναδιαρθρώνονται και αποκτούν προοδευτικά περισσότερες διασυνδέσεις». Τώρα το τι ακριβώς εννοούν μ' αυτό και πώς συμβιβάζεται η επανάληψη της διδασκαλίας των βασικών εννοιών με τη διαμόρφωση νέων σχημάτων με περισσότερες διασυνδέσεις κ.τ.λ. δεν μας το λένε. Επειδή όμως το προτεινόμενο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποσύρθηκε από τη δημόσια συζήτηση, δεν θα προβούμε σε κανέναν άλλο σχολιασμό. Ολοκληρώνοντας το μέρος αυτό της εργασίας μας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ιδέα του σπειροειδούς προγράμματος ανευρίσκεται και στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα των μαθηματικών.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να ερωτήσει κανείς ποια είναι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του. Λειτουργούν οι βασικές αρχές του στην πράξη; Λειτουργεί δηλαδή η αρχή της οικοδόμησης των γνώσεων (αρχή της δομής των επιστημών), η αρχή της πραξιακής, εικονιστικής και συμβολικής παρουσίασης της γνώσης, και τέλος η αρχή της επανάληψης ή πρώιμης διδασκαλίας των εννοιών σύμφωνα με το πνεύμα του μπρουνερικού σπειροειδούς προγράμματος;

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της εργασίας μας ως προς τα θέματα αυτά –μέσα από την έρευνά μας για το πώς παρουσιάζονται τα αντικείμενα διδασκαλίας με

βάση τα βιβλία για τους μαθητές και δασκάλους, αλλά και με βάση σχέδια διδασκαλίας από τους δασκάλους, -θα αναφερθούμε στα σπουδαιότερα προβλήματα που απορρέουν από την ίδια την θεωρητική θεμελίωση του σπειροειδούς προγράμματος και τις δυσκολίες σχεδιασμού του.

3. Προβλήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας

Μελετώντας κανείς τις απόψεις του ίδιου του Bruner, για το σπειροειδές πρόγραμμα, διαπιστώνει εμμέσως αλλά με σαφή τρόπο την ανησυχία του ως προς τον τρόπο υλοποίησης των βασικών αρχών του σπειροειδούς προγράμματος. Θα προσθέταμε μάλιστα όχι μόνο ανησυχία αλλά πολλές φορές και μια παλινωδία ως προς τον τρόπο εφαρμογής της βασικής αρχής που αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης της γνώσης στους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμενος ο Bruner στους τρόπους υλοποίησης της προαναφερόμενης αρχής, άλλοτε μας παραπέμπει στη θεωρία του Piaget (Bruner 1971) τον οποίο ο ίδιος αναιρεί σε πολλά σημεία –πέρα από το ότι η θεωρία του Piaget από τότε που μας παραπέμπει ο Bruner αναθεωρήθηκε σε πολλά σημεία, τόσο από τον ίδιο τον Piaget (1976· Μπασέτας 1990) όσο και από άλλους νεοπιαζετιανούς ψυχολόγους (Aebli 1980,1981)-και άλλοτε αλλού.

Με την έννοια αυτή, η άποψη του Bruner φαίνεται πως δεν στηρίζεται και τόσο σε γερά θεμέλια. Πιο συγκεκριμένα ενώ μας συμβουλεύει ότι προκειμένου να κάνει κανείς μια καλή αρχή για τη διδασκαλία των βασικών εννοιών πρέπει να συμβουλεύεται τα επίπεδα ανάπτυξης των μαθητών, όπως αυτά αναφέρονται στην πιαζετιανή θεωρία, με βάση δηλαδή το πρότυπο της πραξιακής, εικονιστικής και συμβολικής προσέγγισης της γνώσης στις επιμέρους ηλικίες, ο ίδιος θα μας πει αλλού, ότι οι δυνατότητες αυτές του ατόμου για πραξιακή, εικονιστική και συμβολική αναπαράσταση είναι δυνατόν να συνυπάρχουν «η μια δίπλα στην άλλη» σ' όλες της ηλικίες του ατόμου. Γι' αυτό και συμβουλεύει τους παιδαγωγούς και τους δασκάλους, όταν θέλουν να διδάξουν σε ένα άτομο «ένα σώμα γνώσεων εντελώς από την αρχή, να χρησιμοποιούν παράλληλα και τους τρεις τρόπους επεξεργασίας και έκφρασης των γνώσεων» (Bruner, 1966· Bigge, 1990). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο Bruner όχι μόνο αναιρεί έμμεσα την πιαζετιανή θεωρία στην οποία μας παραπέμπει για την υλοποίηση και εφαρμογή της αρχής αυτής του σπειροειδούς προγράμματος, αλλά και περιπίπτει σε αντίφαση. Και η αντίφαση συνίσταται στο ότι άλλοτε μας λέγει (ακολουθώντας τη θεωρία του Piaget) ότι στα μικρά παιδιά διδάσκουμε μόνο πραξιακά, αργότερα πάλι το ίδιο θέμα συμβολικά κ.τ.λ., άλλοτε πάλι μας λέγει ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα σε όλες τις ηλικίες να εκφράζονται και πραξιακά και εικονιστικά και συμβολικά και επομένως κατά τη διδασκαλία μιας έννοιας να χρησιμοποιούμε όλους τους τρόπους έκφρασης και επεξεργασίας των γνώσεων. Σύμφωνα με όλα αυτά φαίνεται πως κάτι δεν πάει καλά με αυτή την άποψη του Bruner. Και όχι μόνο αυτό, αλλά ο ίδιος ο Bruner διακρίνει και μια δυσκολία ως προς τη δυνατότητα σχεδιασμού ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ενός ατόμου που βρίσκεται μέσα σε μια συγκεκριμένη τάξη. Γι' αυτό και όλο το βάρος της υλοποίησής του, σε τυ-

χόν επιτυχή κατά τα άλλα σχεδιασμό του, το ρίχνει στον ίδιο το δάσκαλο της τάξης, στον οποίο ανήκει, κατά τον Bruner, «το έργο της κατανόησης από τους μαθητές του των βαθύτερων δομών ενός αντικειμένου και η εξήγηση της σημασίας του...» (Bruner 1973: 164). Μπορεί όμως ο δάσκαλος να υλοποιήσει μια τέτοια απαίτηση του αναλυτικού προγράμματος; Και αν μπορεί είναι δυνατόν για κάθε αντικείμενο «να υπάρχει η κατάλληλη μετάφραση», η «κατάλληλη ενσωμάτωση του μαθησιακού αντικειμένου και στα τρία μέσα αναπαράστασης» που μνημονεύει ο Bruner; Και αν υπάρχει είναι πάντοτε στη διάθεση του δασκάλου;

Με όσα αναφέραμε μέχρις εδώ διαφαίνονται πράγματι μερικά λειτουργικά προβλήματα του σπειροειδούς προγράμματος που και από τον ίδιο τον εμπνευστή του φαίνεται πως είχαν συνειδητοποιηθεί από την αρχή. Πέραν όμως των λειτουργικών αυτών προβλημάτων και μερικών ερωτημάτων που τίθενται από τις διφορούμενες και αλληλοαναιρούμενες απόψεις του Bruner, υπάρχουν και ορισμένα ερωτήματα γύρω από την όλη θεωρία του Bruner που αφορά το σπειροειδές πρόγραμμα, όπως: α) Η πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, την οποία ο Bruner παίρνει ως παράδειγμα για την κατάρτιση του σπειροειδούς προγράμματος (για να θεμελιώσει την άποψή του για την πρώιμη διδασκαλία των εννοιών και την επανεξέτασή τους σε επόμενα στάδια) αποτελεί μόνο μια επανάληψη της ίδιας δομής; Δεν προστίθεται τίποτα άλλο στις αποκτημένες δομές γνώσεων κατά την ανάπτυξή μας;

Σύμφωνα με νεοπιαζετιανούς ψυχολόγους η μάθηση και η ανάπτυξη αποτελούν δημιουργικές και όχι στατικές διαδικασίες (Aebli 1977: 311-312) και με την έννοια αυτή πρέπει κάτι να προστίθεται κατά την πορεία της ανάπτυξης και δεν επαναλαμβάνονται τα ίδια πράγματα.

Με όσα αναφέραμε παραπάνω -αν και οι δύο βασικές παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές του σπειροειδούς προγράμματος δεν αμφισβητούνται- φαίνεται πως υπάρχουν προβλήματα στην υλοποίησή τους. Και τα προβλήματα αυτά μπορεί να οφείλονται είτε σε παρερμηνείες ως προς την εφαρμογή τους από τους κατασκευαστές των αναλυτικών προγραμμάτων, είτε από αδυναμίες των δασκάλων να τις εφαρμόσουν, είτε πράγματι από εγγενείς αδυναμίες του ίδιου του προγράμματος.

Με την εργασία αυτή θελήσαμε να διερευνήσουμε πώς υλοποιούνται οι παραπάνω βασικές αρχές του σπειροειδούς προγράμματος στο ελληνικό σχολείο και μάλιστα στο μάθημα των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου, όπου και μνημονεύεται ρητά η εφαρμογή των αρχών αυτών. Πιο συγκεκριμένα θελήσαμε να ιδούμε πώς υλοποιείται η εφαρμογή της πρώιμης εισαγωγής των εννοιών στο σχολείο, η οποία σχετίζεται με το συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο της παρουσίασής τους και δευτερευόντως με την αρχή της οικοδόμησης.

4. Η υλοποίηση βασικών αρχών του σπειροειδούς προγράμματος στο ελληνικό σχολικό πρόγραμμα

4.1. Η υλοποίηση της βασικής αρχής της πρώιμης διδασκαλίας βασικών εννοιών και ο τρόπος παρουσίασής τους κατά τη διαδοχική επανεξέτασή τους

Αναφέραμε προηγουμένως ότι υπάρχουν κάποια θεωρητικά προβλήματα ως προς την υλοποίηση βασικών αρχών του σπειροειδούς προγράμματος και κυρίως ως προς την υλοποίηση της αρχής της επαναφοράς μιας βασικής έννοιας και της διαφορετικής παρουσίασης και εξέτασής της κάθε φορά. Και το ερώτημα που τίθεται είναι: Διαφαίνονται τα προβλήματα και στην εκπαιδευτική πράξη; Υλοποιείται η ιδέα του σπειροειδούς προγράμματος του Bruner για μια πολυπλοκότερη, συστηματικότερη και πιο αφηρημένη εξέταση των αντικειμένων διδασκαλίας στο σχολείο, όταν αυτά επανεξετάζονται από τάξη σε τάξη; Τι γίνεται στο ελληνικό σχολείο, όπου, και όταν επιχειρείται μια τέτοια εφαρμογή στο αναλυτικό πρόγραμμα; Απάντηση ως προς το θέμα αυτό θελήσαμε να πάρουμε διερευνώντας τα βιβλία των μαθητών του δημοτικού σχολείου, αλλά και τις απόψεις δασκάλων βάσει γραπτών πρωτοκόλλων αναφορικά με την προετοιμασία και διεξαγωγή της διδασκαλίας τους.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας, ως προς το θέμα αυτό, εστιάσθηκε στα βιβλία των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, αναφέρουν ρητά τον προσανατολισμό τους στο σπειροειδές πρόγραμμα. Έτσι, αφού εντοπίσαμε μερικές έννοιες που επανέρχονται για διδασκαλία στα διάφορα σχολικά έτη του δημοτικού σχολείου, επιλέξαμε μια από αυτές και διερευνήσαμε τον τρόπο παρουσίασής της στις διάφορες τάξεις, τόσο ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται από τα βιβλία των μαθητών, όσο και ως προς το πώς διδάσκονται από τους δασκάλους. Η έννοια που επιλέχθηκε ήταν «η έννοια του κλάσματος» που πρωτοδιδάσκεται στην Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και επαναλαμβάνεται μέχρι και την Ε΄ τάξη. Ας σημειωθεί ότι στην έρευνα, ως προς το δεύτερο σκέλος της –πώς διδάσκονται οι έννοιες κάθε φορά από τους δασκάλους-έλαβαν μέρος 20 δάσκαλοι από κάθε τάξη των Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, τάξεων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή συνολικά 80 δάσκαλοι με εμπειρία από 5-20 χρόνια. Οι δάσκαλοι προέρχονταν από σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και μερικών σχολείων της Αθήνας, η δε επιλογή τους ήταν τυχαία.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ως προς την παρουσίαση της συγκεκριμένης έννοιας κάθε φορά που έρχεται προς επανεξέταση δεν είναι σύμφωνα με το πνεύμα του σπειροειδούς προγράμματος. Δεν διαπιστώνεται δηλαδή μια διαφορετική παρουσίαση της έννοιας αυτής από άποψη διεύρυνσής της, πολυπλοκότητάς της και τυπικότητάς της. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει όχι μόνο από την εξέταση των βιβλίων για το μαθητή, αλλά και από τα πρωτόκολλα προετοιμασίας δασκάλων για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους. Αναλυτικότερα:

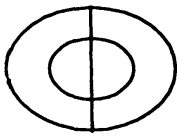
(1) Η παρουσίαση της έννοιας «κλάσμα» μέσα από τα βιβλία του μαθητή.

(ι) Τρόπος παρουσίασης της έννοιας «κλάσμα» μέσα από το βιβλίο της Β΄ τάξης του Δημοτικού.

Οι δάσκαλοι της τάξης αυτής ενεργούν περίπου ως εξής: Αφού προηγουμένως καλέσουν τους μαθητές τους να δείξουν ορισμένα σχήματα που είναι χωρισμένα σε δύο και τέσσερα μέρη, στη συνέχεια τους καλούν να πάρουν ένα από τα δύο, ένα από τα τέσσερα κ.τ.λ. μέρη στα οποία είναι χωρισμένα διάφορα αντικείμενα, όπως δείχνουν τα παρακάτω σχήματα (1 και 2).

Σχήμα 1

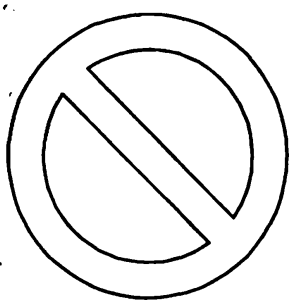
Η Μαρίνα πήρε ένα από τα δύο ίσα μέρη



Η Μαρίνα πήρε

Το ένα δεύτερο του γλυκού
Το ένα τέταρτο του γλυκού
Τα δύο δεύτερα του γλυκού

Σχήμα 2



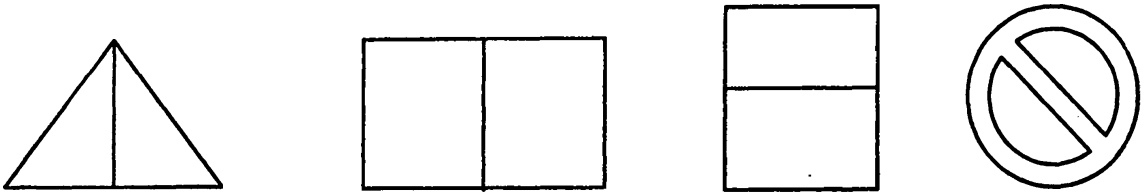
$\frac{1}{2}$ $\frac{2}{4}$ Πήρε $\frac{1}{2}$

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρουσίαση γίνεται με βάση την εικονιστική (δείξε, όχι Α κόψε· πήρε, όχι πάρε) αναπαράσταση και όχι με την πραξιακή. Και ακόμα και η αντιστοίχηση με τα αριθμητικά σύμβολα γίνεται επίσης με τον ίδιο τρόπο. Το εάν η παρουσίαση είναι η κατάλληλη ή δεν είναι, δεν θα το εξετάσουμε εδώ. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της διδασκαλίας της ίδιας έννοιας στην Γ΄ τάξη θα σημειώσουμε ότι εδώ το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει 4 συνολικά μαθήματα, περιορίζεται στην παρουσίαση κλασμάτων με παρανομαστή όχι μεγαλύτερο του 4, και ενώ, δεν ονομάζεται πουθενά, ότι αυτό το κομμάτι που παίρνει κάποιος το λέμε κλάσμα, εντούτοις απαιτείται από τα παιδιά να το γνωρίζουν κατά τη λύση κάποιων ασκήσεων, αφού εντέλλονται να βάλουν «στη σειρά τα παρακάτω κλάσματα» κ.τ.λ. (βιβλίο μαθητή, Β΄ τάξης: 144).

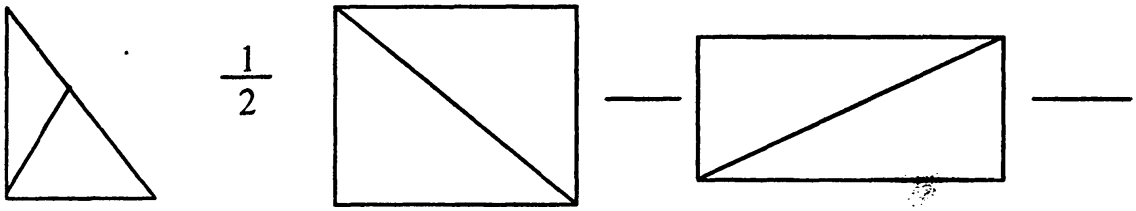
(ιι) Τρόπος παρουσίασης της έννοιας «κλάσμα» από το βιβλίο της Γ΄ τάξης.

Στην τάξη αυτή προβλέπονται 4 ώρες για τη διδασκαλία της έννοιας «κλάσμα» (σχηματισμός κλασματικών μονάδων και κλασματικών αριθμών). Η παρουσίαση και εδώ γίνεται κατά τον ίδιο τρόπο, όπως και στην προηγούμενη τάξη, με την διαφορά ότι τα μέρη στα οποία κόβεται η ακέραιη μονάδα (ο παρανομαστής) φθάνει ως το 8. Η διαδικασία παρουσίασης της έννοιας του μισού είναι χαρακτηριστική στις παρακάτω ασκήσεις (βιβλίο μαθητή Γ΄ τάξης: 95)

1.Να βάψεις με χρώμα της εκλογής σου το ½ καθενός από τα παρακάτω σχήματα.



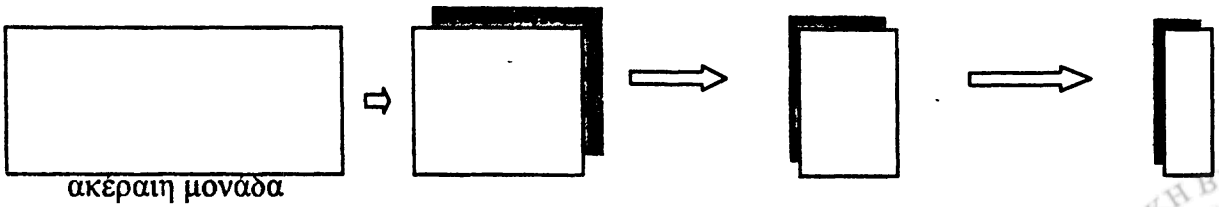
2. Να σημειώσεις με κλάσμα τι μέρος κάθε σχήματος είναι χρωματισμένο.



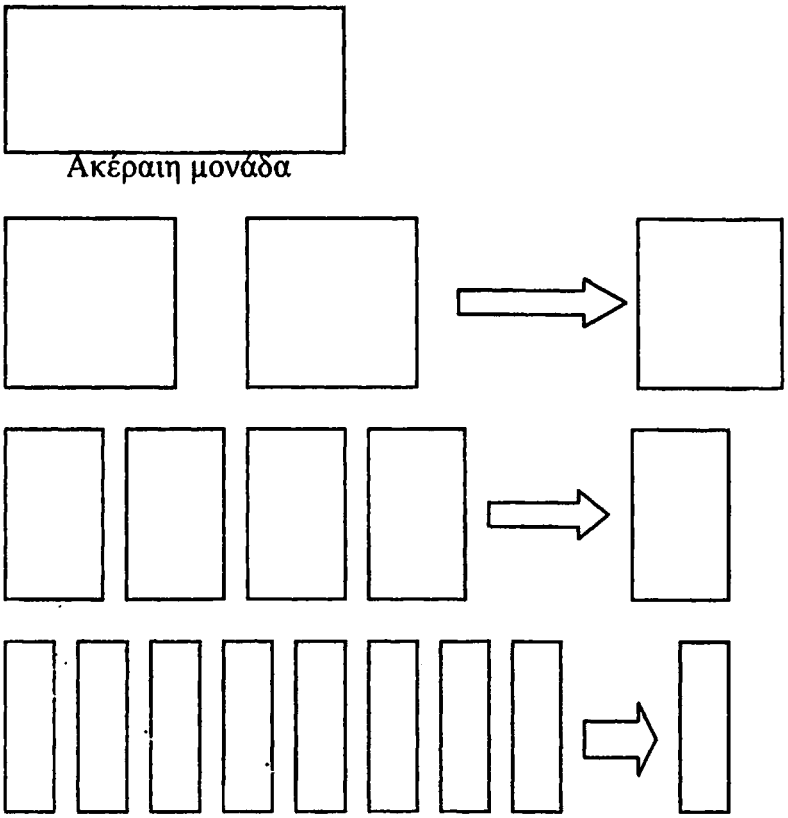
Η παρουσίαση κι εδώ από το βιβλίο γίνεται μόνο κατά τον εικονιστικό τρόπο παρουσίασης, αγνοώντας τον πραξιακό (να βάψεις με χρώμα, αντί να πάρεις), ενώ, χωρίς να έχει ονομαστεί ότι το μέρος των αντικειμένων που είναι χρωματισμένο λέγεται κλάσμα, εντούτοις στις ασκήσεις που καλούνται να λύσουν τα παιδιά τους ζητείται να γνωρίζουν τι είναι κλάσμα (βλέπε βιβλίο μαθητή, Γ΄ τάξης, όπ.).

(iii) Τρόπος παρουσίασης της έννοιας «κλάσμα» από το βιβλίο Δ΄ τάξης Δημοτικού. Στην τάξη αυτή προβλέπονται έξι συνολικά μαθήματα, από τα οποία τα 4 αναφέρονται στην έννοια του κλάσματος (κλασματικές μονάδες-κλασματικοί αριθμοί). Η παρουσίαση γίνεται και εδώ, επίσης κατά τον ίδιο τρόπο, -αν και το πραξιακό στοιχείο έρχεται περισσότερο στο προσκήνιο σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις-με τη διαφορά ότι οι παρανομαστές των κλασμάτων φθάνουν ως και τον αριθμό 10. Ενδεικτική του τρόπου παρουσίασης, και από το βιβλίο αυτό, είναι η παρακάτω διαδικασία:

1. Να διπλώσετε μια κόλλα χαρτί σε 2, σε 4 και σε 8 ίσα μέρη και να τα ονομάσετε:
   Σκεφτόμαστε:
   Διπλώνουμε



   ακέραιη μονάδα
   Μοιράζουμε



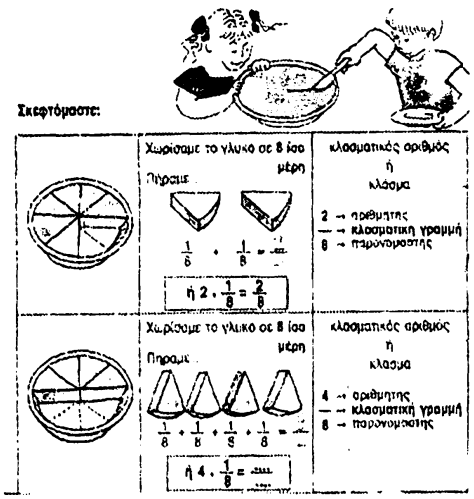
Ονομάζουμε:

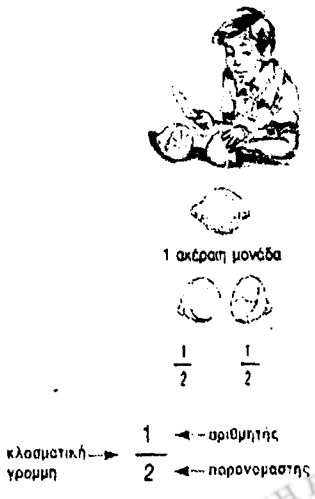
-Παίρνουμε **το 1 από τα 2 ίσα μέρη,** το ονομάζουμε **ένα δεύτερο** και το γράφουμε **½.**

-Παίρνουμε **το 1 από τα 4 ίσα μέρη,** το ονομάζουμε **ένα τέταρτο** και το γράφουμε **¼.**

-Παίρνουμε **το 1από τα 8 ίσα μέρη,** το ονομάζουμε **ένα όγδοο** και το γράφουμε **1/8.**

Προσέξετε τα ρήματα: «να διπλώσεις», «να μοιράσεις», «να πάρεις»και «να ονομάσεις», που τα συναντήσαμε και στην προηγούμενη Γ΄ τάξη, «να βάψεις», «να ονομάσεις», αλλά και στη Β΄ τάξη, «να πάρουν» και «να ονομάσουν». Βεβαίως στην τέταρτη τάξη δίνεται για πρώτη φορά η έννοια του κλάσματος, και ονοματίζονται οι όροι του με το όνομά τους (αριθμητής, παρονομαστής, κλασματική γραμμή, όπως δείχνει η παρακάτω αριστερή εικόνα (βλέπε βιβλίο μαθητή, Δ΄ τάξης, σελ.74).





Ας σημειωθεί ότι και αυτή η παρουσίαση γίνεται με τον εικονιστικό-δεικτικό τρόπο, αφού το γλυκό, στην εικόνα, δεν το κόβουν τα ίδια τα παιδιά, αλλά κάποια άλλα και που εν πάση περιπτώσει μόνο δύο από αυτά παίρνουν κάποια κομμάτια. Έχουμε

δηλαδή και εδώ τον ίδιο εικονιστικό τρόπο παρουσίασης, όπως και στη Β΄ και Γ΄ τάξη, όπου τα παιδιά «διαβάζουν» τις πράξεις κάποιων άλλων και δεν σκέφτονται επάνω στις δικές τους πράξεις. Αλλά αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα.

(ιν) Τρόπος παρουσίασης της έννοιας «κλάσμα» από το βιβλίο του μαθητή της Ε΄ τάξης Δημοτικού

Στην τάξη αυτή, ακολουθείται για τη διδασκαλία της έννοιας «κλάσμα» (διδασκαλία κλασματικών μονάδων) η ίδια μεθοδολογία που αναφέρθηκε στις προηγούμενες τάξεις. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ένα πρόβλημα για τη διδασκαλία της έννοιας κλάσμα και ότι οι μαθητές εισάγονται κατευθείαν πλέον στην ονομασία των όρων του κλάσματος. Κατά τα άλλα κυριαρχεί και εδώ η εικονιστική παρουσίαση, όπως δείχνει η παραπάνω δεξιά εικόνα (βιβλίο μαθητή Ε΄, σελ. 45).

Τα ίδια επαναλαμβάνονται, με τη χρήση λιγότερων ομολογουμένως εικόνων, και κατά τη διδασκαλία των κλασματικών αριθμών, όπου στη συνέχεια δίνεται και η έννοια του κλάσματος·

Περισσότερα δεν θέλουμε να αναφέρουμε για τον τρόπο παρουσίασης βασικών εννοιών, στο παράδειγμα αυτό των μαθηματικών, κατά την επανεξέτασή τους από τάξη σε τάξη. Είναι οφθαλμοφανές ότι περισσότερο πρόκειται για απλές επαναλήψεις των εννοιών αυτών παρά για διεύρυνση, συστηματοποίηση, πολυπλοκότητα και τυπικότητα. Και σε αυτή την τάξη, την Ε΄ τάξη, που συστηματικά πλέον διδάσκονται οι μαθητές τα κλάσματα επαναλαμβάνονται κατά τον ίδιο σχεδόν τρόπο τα ίδια πράγματα.

Ας δούμε όμως στο σημείο αυτό, και πριν προχωρήσουμε σε περαιτέρω σχολιασμό αυτού του προσανατολισμού των αναλυτικών προγραμμάτων στο σπειροειδές πρόγραμμα, πώς παρουσιάζουν οι δάσκαλοι το αντικείμενο αυτό της διδασκαλίας τους, «έννοια του κλάσματος», που επαναλαμβάνεται από τάξη σε τάξη.

(2) Η παρουσίαση της έννοιας «κλάσμα» από τους δασκάλους.

Ο έλεγχος των πρωτοκόλλων σχεδιασμού διδασκαλιών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, από την πλευρά των δασκάλων έδειξε ότι και οι δάσκαλοι δεν διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο παρουσίασης της συγκεκριμένης αριθμητικής έννοιας στις επιμέρους τάξεις (Β΄,Γ΄,Δ΄,Ε΄) που την διδάσκουν. Ας παρακολουθήσουμε ενδεικτικά μερικά τυχαία πρωτόκολλα που συμπλήρωσαν, όπως αναφέρθηκε, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τους οποίους ευχαριστούμε.

(ι) Περίπτωση διδασκαλίας της έννοιας «κλάσμα» από δάσκαλο της Β΄ τάξης.

Αντί οποιουδήποτε σχολίου αντιγράφουμε, χωρίς καμιά αλλαγή, ένα μέρος του σχεδίου διδασκαλίας που αφορά την παρουσίαση της έννοιας κλάσμα και το οποίο έχει: «...Δίνουμε στα παιδιά ένα μήλο ανά δύο παιδιά και ένα πλαστικό μαχαιράκι. Τα καλούμε να μοιράσουν το μήλο σε δύο κομμάτια έτσι ώστε όσο πάρει ο ένας τόσο να πάρει και ο άλλος. Αφού το μοιράσουν ελέγχουν (με το μάτι) αν είναι ίσα τα δύο κομμάτια μεταξύ τους...Ονομάζουμε το κάθε κομμάτι:...είναι το μισό ή ...το ένα από τα δύο

ίσα μέρη ή...το ένα δεύτερο...». Όπως αναφέρθηκε περαιτέρω σχόλια δεν χρειάζονται. Θα σημειώσουμε μόνο ότι το σύνολο των δασκάλων του δείγματος μας ενεργούν κατ' αυτόν τον τρόπο, με τη διαφορά ότι άλλοι αφήνουν τα παιδιά πράγματι να δράσουν μόνα τους στα αντικείμενα (πραξιακή παρουσίαση), όπως η περίπτωση που σημειώσαμε παραπάνω, και άλλοι δείχνουν τον τρόπο αυτόν στα παιδιά παραστατικά. Θα τονίσουμε επίσης ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι σημειώνουν το κλάσμα και με μαθηματικά σύμβολα (π.χ. ½, 2/4).

(ii) Περίπτωση διδασκαλίας της έννοιας «κλάσμα» από δάσκαλο της Γ΄ τάξης.
Και εδώ αντί άλλου σχολίου παρουσιάζουμε ένα μέρος από το σχέδιο διδασκαλίας του δασκάλου που έχει, χωρίς καμία αλλαγή, ως εξής: «Πρώτα-πρώτα υπενθυμίζουμε στα παιδιά την έννοια της ακέραιης μονάδας. Παίρνουμε ένα μήλο και λέμε στα παιδιά ότι αυτό είναι ένα ολόκληρο μήλο, δηλαδή μια ακέραιη μονάδα, το ίδιο κάνουμε μ' ένα καρύδι ή μια σοκολάτα. Μετά μπαίνουμε στη διαδικασία της κλασματικής μονάδας. Μοιράζουμε μια σοκολάτα σε δύο ίσα μέρη. Το κάθε κομμάτι το δίνουμε σ' ένα παιδί. Λέμε ότι το κάθε παιδί πήρε το ένα δεύτερο. Επισημαίνουμε ότι το ένα δεύτερο είναι μια κλασματική μονάδα. Το ίδιο κάνουμε και με άλλα αντικείμενα (μήλο κ.ά.)... Παρόμοια θα εργαστούμε για το ένα όγδοο, αλλά και για το ένα τρίτο, το ένα έκτο, κλπ. Δεν παύουμε να τονίζουμε κάθε φορά ότι τα κομμάτια είναι ίσα...Ύστερα σημειώνουμε το μισό του δύο είναι το ½ ή το 1, το μισό του 4 είναι το 2/4 ή το δύο...». Έτσι συνεχίζει και για τη διδασκαλία του κλάσματος που δημιουργείται και από ένα σύνολο (μοίρασμα καραμελών σε παιδιά κ.τ.τ.).

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση της διδασκαλίας του δασκάλου της Δ΄ τάξης σημειώνουμε κι εδώ την τεχνική της παρουσίασης της έννοιας κλάσμα: τα υλικά (μηλα, σοκολάτες), το μοίρασμα, το πάρσιμο...

(iii) Περίπτωση διδασκαλίας της έννοιας «κλάσμα» από το δάσκαλο της Δ΄ τάξης.
Η παρουσίασή του, όπως παρακάτω: «Έχω στην έδρα μου σχήματα του εμπορίου κομμένα σε 2, σε 3, σε 4, σε 5, σε 6, σε 7, και 8 ίσα μέρη. Διαδικασία μάθησης: Παίρνω το ένα από τα δύο ίσα μέρη και το ονομάζω ένα δεύτερο και γράφω ½. Παίρνω το ένα από τα τρία ίσα μέρη του άλλου σχήματος και το ονομάζω ένα τρίτο και γράφω 1/3. Το ίδιο κάνω για όλες τις περιπτώσεις για όλα τα κομμένα σε ίσα μέρη σχήματα και συμπεραίνω ότι το ένα από τα ίσα μέρη που μοιράσαμε την ακέραιη μονάδα, το ονομάζουμε κλασματική μονάδα...»

(iv) Περίπτωση διδασκαλίας της έννοιας «κλάσμα» από το δάσκαλο της Ε΄ τάξης.
Η παρουσίαση της διδασκαλίας της έννοιας κλάσμα και στην τάξη αυτή έχει, χωρίς περικοπές, όπως στο παρακάτω σχέδιο: «Για την κατανόηση των κλασμάτων στην Ε΄ τάξη χρησιμοποιούμε διάφορα υλικά αντικείμενα (φύλλο χαρτιού, μήλο, κ.τ.λ.), ώστε αρχικά τα παιδιά ν' αντιληφθούν την έννοια της ακέραιης μονάδας. Στην συνέχεια τεμαχίζουμε κάποιο απ' τα υλικά αντικείμενα, ώστε παραστατικά ο μαθητής να κατανοήσει την κλασματική μονάδα και τον κλασματικό αριθμό...Με αναλυτική παρουσίαση κατανοούν επίσης το ρόλο του αριθμητή και του παρανομαστή. Στόχος μας είναι

να αντιληφθούν», εννοείται οι μαθητές, «πως κλάσμα σημαίνει μέρος-κομμάτι από μια ακέραιη μονάδα...».

Αντί άλλου σχολίου σημειώνουμε κι εδώ την όλη τεχνική της παρουσίασης της διδασκαλίας «έννοια κλάσμα»: Τα υλικά (φύλλο χαρτιού, μήλο, κ.τ.λ.), τη διαδικασία του μοιράσματος, την διαδικασία της ονομασίας του αριθμητή και του παρανομαστή, την έννοια του κλάσματος κ.τ.λ.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι και οι δάσκαλοι δεν διαφοροποιούν, κατά τη διδασκαλία τους, την παρουσίαση της έννοιας «κλάσμα» κατά την επανάληψή της στις διάφορες τάξεις. Κατά την άποψή μας απλώς επαναλαμβάνουν σχεδόν την ίδια παρουσίαση. Αυτό βεβαίως είναι αναμενόμενο, εφόσον και τα βιβλία των μαθητών και αυτό του δασκάλου, δεν διαπραγματεύονται διαφορετικότερα το μαθησιακό αυτό αντικείμενο.

Συμπέρασμα

Συμπεραίνοντας από τα παραπάνω φαίνεται ότι το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα του σπειροειδούς προγράμματος, που αποπειράται να εφαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στο παράδειγμα του μαθήματος των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο, δεν υλοποιείται όπως θα έπρεπε: δεν παρουσιάζονται τα αντικείμενα κατά ένα διαφορετικότερο, πολυπλοκότερο, πιο διευρυμένο και συμβολικότερο τρόπο. Με την έννοια αυτή δεν υλοποιείται αυτή η βασική αρχή του σπειροειδούς προγράμματος σύμφωνα με όσα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής περιγράψαμε. Αντί αυτού φαίνεται πως υπάρχουν απλές επαναλήψεις των ίδιων πραγμάτων, κάτι που κατά τη γνώμη μας, αν δεν ζημιώνει τους μαθητές, αμφιβάλλουμε αν τους ωφελεί. Αν δηλαδή μαθαίνουν καλύτερα την έννοια του κλάσματος και το σχηματισμό κλασματικών αριθμών, ύστερα από τόσες αντιπαραθέσεις, και δεν θα μάθαιναν τα ίδια πράγματα αν π.χ. ερχόντουσαν σε επαφή μ' αυτά οι μαθητές δύο χρόνια αργότερα. Και αυτό γιατί στην προκειμένη περίπτωση το γνωστικό σχήμα «κλάσμα» περιέχει ορισμένα χαρακτηριστικά στοιχεία που φαίνονται στη παρακάτω σχηματική παράσταση 2 και για τα οποία, κατά τη γνώμη μας, δεν χρειάζεται να καταναλωθούν τόσες διδακτικές ώρες για να διδαχθούν σωστά και με κατανόηση στους μαθητές.

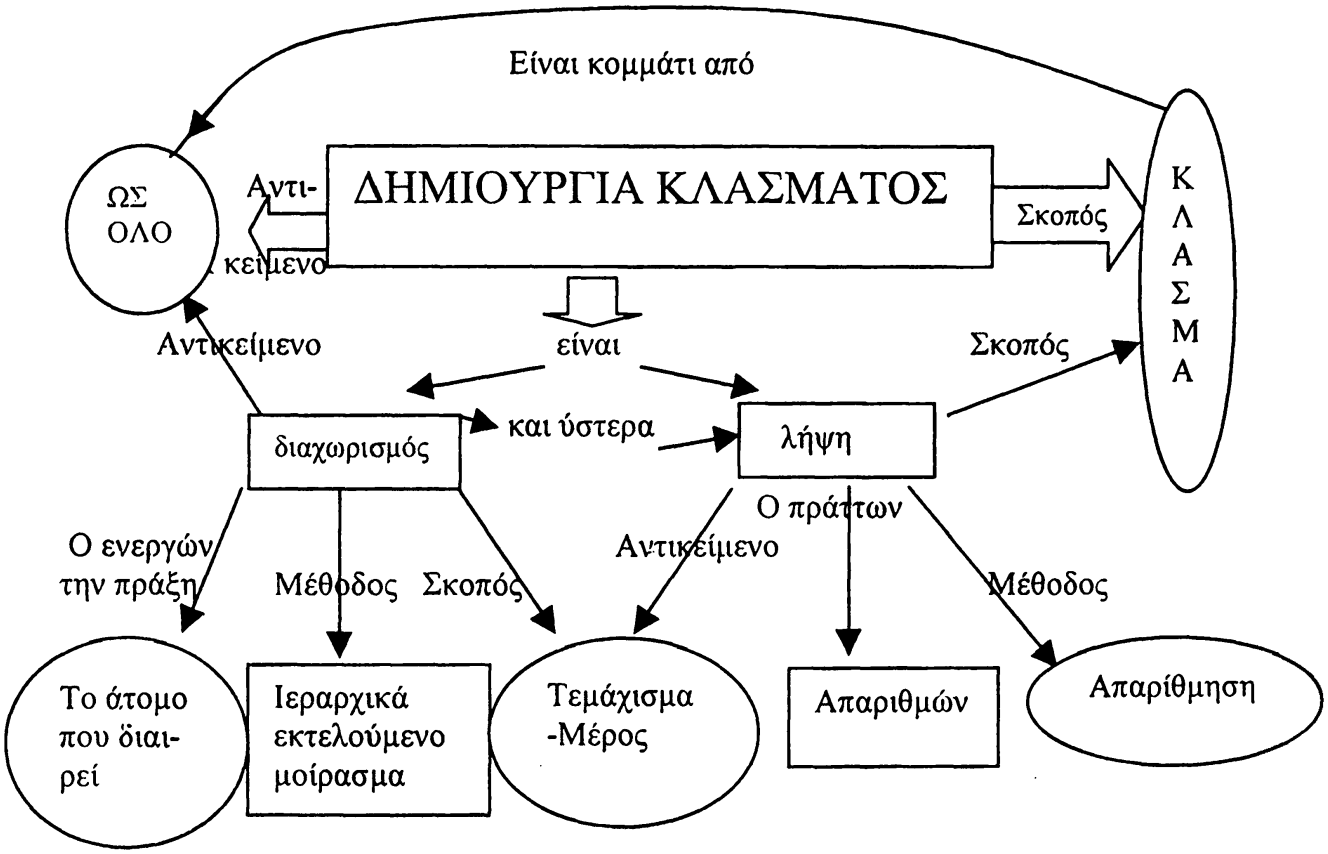
Αλλά τι πρέπει να γίνει;

Πριν προβούμε σε ορισμένες προτάσεις για μια καλύτερη, κατά την ταπεινή μας άποψη, κατασκευή του σπειροειδούς προγράμματος, θέλουμε να επισημάνουμε ότι και η άλλη αρχή του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος, η αρχή της «δομής των επιστημών» ή η αρχή της «οικοδόμησης της γνώσης» δε φαίνεται να τηρείται, ή αν τηρείται, δεν τηρείται σωστά.

4.2 Η υλοποίηση της βασικής αρχής της οικοδόμησης των γνώσεων (αρχή της δομής των επιστημών)

Η αρχή της οικοδόμησης δεν σημαίνει τίποτα άλλο παρά παραγωγή μιας νέας γνώσης, στηριζόμενοι στις προαποκτημένες μας γνώσεις. Έτσι, π.χ. στηριζόμενος κανείς στην έννοια της απόστασης και του χρόνου οικοδομεί την έννοια της ταχύτητας· ή με αφετηρία την έννοια του υδρόμυλου δημιουργεί κανείς μέσω διαφοροποίησης την έννοια

του υδροηλεκτρικού εργοστασίου κ.τ.τ. Αλλιώς: οικοδόμηση της γνώσης σημαίνει εφαρμογή της παλιάς γνώσης για την πάρα πέρα γνώση (Μπασέτας 1996· Μπασέτας 2000· Aebli 1980-81). Αυτή τη βασική αρχή όσο και αν προσπαθήσει κανείς δεν τη βρίσκει και τόσο εύκολα κατά τη διδασκαλία των νέων αντικειμένων μέσα στα βιβλία των μαθητών, αλλά και στις πραγματικές διδασκαλίες των δασκάλων. Αυτό το έχουμε διαπιστώσει και από άλλες έρευνές μας (Μπασέτας 1999). Το διαπιστώνει όμως κανείς αν αναλογιστεί όλες τις προηγούμενες προσπάθειες των δασκάλων, αλλά και των βιβλίων, όπου σε καμιά περίπτωση οι δάσκαλοι δεν στηρίχθηκαν σε ό,τι τα παιδιά είχαν



Σχηματική παράσταση 2: Δομή του γνωστικού σχήματος «Δημιουργία κλάσματος».

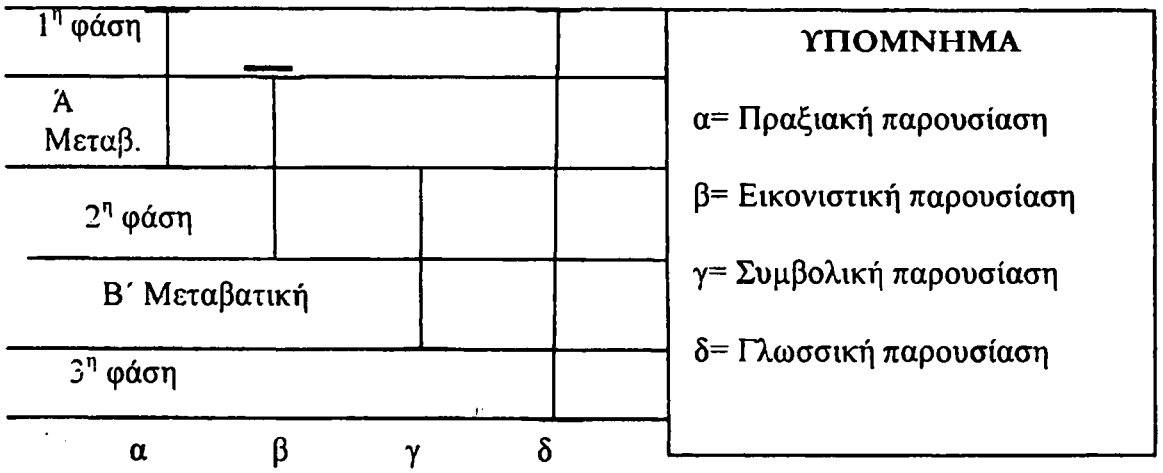
μάθει για την έννοια του κλάσματος στις προηγούμενες τάξεις. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο και για άλλα αντικείμενα που δεν φαίνεται και τόσο η σχέση τους με την παλαιά γνώση.

Πού οφείλεται αυτό; Μάλλον στον προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων περισσότερο στην αρχή της συγκεκριμένης ή αφηρημένης παρουσίασης των αντικειμένων παρά στην αρχή της οικοδόμησης. Η τελευταία, η οποία αποτελεί για εμάς και σπουδαιότερη αρχή για την κατασκευή ενός αναλυτικού προγράμματος, επισκιάζεται από την πρώτη. Υπάρχει δηλαδή μια σύγχυση μεταξύ των εννοιών αναπαράστασης των γνώσεων και δομής των γνώσεων. Γι' αυτό και οι προηγούμενες αδυναμίες της απλής επανάληψης ορισμένων γνώσεων, αντί της διεύρυνσής τους.

5. Προτάσεις - ένα σπειροειδές πρόγραμμα στην περιοχή της οικοδόμησης των γνώσεων ή στην περιοχή της αναπαράστασης των γνώσεων;

Αναφέραμε προηγουμένως ότι υπάρχει μια αδυναμία υλοποίησης των βασικών αρχών του σπειροειδούς προγράμματος και κυρίως της βασικής αρχής του τρόπου παρουσίασης των αντικειμένων διδασκαλίας. Η αδυναμία αυτή δεν οφείλεται στην ανικανότητα των δασκάλων, αλλά σε λειτουργικές αδυναμίες του ίδιου του προγράμματος. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη δεν σχετίζεται τόσο με την αρχή της δυνατότητας του ατόμου για πραξιακή, εικονιστική και συμβολική έκφραση, αλλά κυρίως σχετίζεται με τον εμπλουτισμό της με νέες δομές, το συσχετισμό αυτών των δομών με άλλες κ.τ.τ. Η εσωτερικοποίηση και ο συμβολισμός μιας δομής είναι διαδικασίες, θα μας πει ο Aebli (1980-81· Μπασέτας 1996), που λαμβάνουν χώρα στην ίδια τη δομή και ενόσω κανείς τις επεξεργάζεται. Αν αυτό αληθεύει, τότε θα πρέπει κανείς -χωρίς να τραυματίζεται η άποψη του Bruner για περαιτέρω διεύρυνση της μάθησης βασικών εννοιών όταν ξαναδιδάσκονται- να στηρίζεται κατά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, σε ό,τι αφορά τη διάταξη της ύλης, κυρίως στην αρχή της οικοδόμησης ή στην αρχή της «δομής των επιστημών»· όπου οι βασικές έννοιες που θα ξαναέρθουν στο προσκήνιο μιας νέας διδασκαλίας σε μια β΄ τάξη να αποτελούν αφετηρία για τη δημιουργία μιας άλλης και όχι στα μέσα αναπαράστασης των γνώσεων.

Έτσι υλοποιείται ή μπορεί να υλοποιηθεί καλύτερα η σπειροειδής διάταξη του προγράμματος. Οι έννοιες βεβαίως αυτές θα είναι συνδεδεμένες πάντοτε με τα βιώματα των μαθητών και με συγκεκριμένες καταστάσεις.



Σχηματική παράσταση 3: Η εφαρμογή των μέσων αναπαράστασης κατά τη διδασκαλία των μαθησιακών αντικειμένων και οι φάσεις εσωτερίκευσης και συμβολισμού των «γνωστικών σχημάτων».

Σε ό,τι αφορά την διδακτική και ψυχολογική επεξεργασία των γνώσεων, θα υποστηρίζαμε (Aebli 1980-81) ότι κάθε προσπάθεια οικοδόμησης μιας έννοιας ή νοητικής ενέργειας, φαινομένου ή γεγονότος κ.τ.τ., θα πρέπει να συνοδεύεται παράλληλα και με τους τρεις τρόπους έκφρασης και αναπαράστασης των γνώσεων στα πλαίσια της ίδιας διδακτικής ώρας ή διαδοχικών διδακτικών ωρών, και όχι ανά δύο ή τρία έτη.

Με τον τρόπο αυτό διάταξης και παρουσίασης της ύλης, ενώ διατηρούμε πράγματι την αρχή της «δομής των επιστημών» του Bruner ή την αρχή της οικοδόμησης των εννοιών του Piaget, παραμερίζουμε την αρχή της παρουσίασης των αντικειμένων πραξιακά, εικονιστικά και συμβολικά –κάτι που δημιουργεί προβλήματα- χωρίς παράλληλα να μειώνεται η παιδαγωγική, ψυχολογική και διδακτική αξία της αρχής αυτής κατά τη διδασκαλία. Αυτή η αρχή διατηρείται ως διδακτική αρχή, για την καθημερινή διδασκαλία του δασκάλου, όχι όμως και ως οδηγητικό πρότυπο για την διάταξη της ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Παραστατικά ο τρόπος παρουσίασης των αντικειμένων με την παράλληλη χρήση των τριών μέσων αναπαράστασης, που οδηγεί βαθμιαία στην εσωτερίκευση και το συμβολισμό των αντικειμένων διδασκαλίας, θα μπορούσε να έχει, όπως στην παραπάνω σχηματική παράσταση 3 της προηγούμενης σελίδας.

Από τα πρωτόκολλα που έχουμε στα χέρια μας αρκετοί δάσκαλοι φαίνεται πως χρησιμοποιούν και τους τρεις τρόπους παρουσίασης των γνώσεων στην ίδια διδακτική ώρα, αφού τονίζουν ότι «για να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια του κλάσματος εργαζόμαστε αρχικά με συγκεκριμένα αντικείμενα....Αμέσως μετά περνάμε στο εικονικό επίπεδο.... Τέλος δουλεύουμε με προβληματάκια σε αφηρημένο επίπεδο...» (Σχέδιο διδασκαλίας Β΄ τάξης). Μια άποψη που διατυπώνει και ο Bruner, όπως αναφέραμε παραπάνω, αλλά που δεν γνωρίζουμε για ποιους λόγους συμβουλεύει τους κατασκευαστές των αναλυτικών προγραμμάτων να τα σχεδιάζουν έτσι, όπως προαναφέραμε. Να είναι τάχα αυτό από την εμμονή του στην ρηξικέλευθη εκείνη άποψή του ότι «κάθε παιδί μπορεί να διδαχθεί το οποιοδήποτε αντικείμενο...» ή κάτι άλλο;

Όπως και να έχει το πράγμα, εμείς με την εισήγησή μας αυτή, διατυπώνουμε την άποψη ότι κάτι δεν πηγαίνει καλά με το σπειροειδές πρόγραμμα που βασίζεται στα μέσα αναπαράστασης και αντί αυτού πρεσβεύουμε ένα πρόγραμμα που θα στηρίζεται κυρίως στην αρχή της οικοδόμησης: Ένα πρόγραμμα που θα διακονεί και θα διαφυλάσσει τη δομή των γνώσεων, χωρίς να αποχωρίζεται το βίωμα, την πράξη. Ας σημειωθεί, όμως, ότι και αυτή η άποψη αποτελεί μια δυνατότητα ανάμεσα σε άλλες και όχι πανάκεια.

Βιβλιογραφία

Aebli, H. (1987). Grundlagen des Lehrens, Stuttgart: Klett-Cotta.
Aebli, H. (1980-81). Denken: das Ordnen des Tuns, Stuttgart: Klett-Cotta
ΟΕΔΒ (1996). Μαθηματικά· Βιβλίο για το δάσκαλο Α΄-ΣΤ΄ τάξεων, Αθήνα: ΟΕΔΒ
Bigge, M. (1990). Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς, Αθήνα: εκδ. Πατάκη
Bruner, J. (1973). Relevanz der Erziehung, Ravensburg: Otto Maier
Bruner, J. (1971). Studien zur Kognitiven Entwicklung, Stuttgart: klett
Bruner, J. (1966). Learning about learning- A conference report, Washington, U.S. Department of Health.
Bruner, J. (1979). Der Prozess der Erziehung, Düsseldorf: Schwann
Bruner, J. (1968). Η διαδικασία της Παιδείας, Αθήνα: Εκδ. Καραβιά
Bruner, J. (1974). Entwurf einer Unterrichts-Theorie, Berlin: Berlin Verlag

Inhelder, B. / Piaget, J. (1958). Growth of logical thinking from childhood to adolescence, New York: Basic Book

ΟΕΔΒ (1987). Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου

ΟΕΔΒ (1996). Τα μαθηματικά μου, Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, και Ε΄ τάξεων Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Μπασέτας, Κ. (1996). Η μάθηση κατά τη γνωστική-νεοπιαζετιανή θεωρία του Hans Aebli, Αθήνα: Guttenberg

Μπενέκος, Α. (1963). Η γνωστική μάθηση του Bruner, Ψυχολογική Επιθεώρηση, 7, σελ. 21

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα

Μπασέτας Κ., «Δομικός Πραγματισμός, κονστρουκτιβιστικός δομισμός και διδασκαλία βασικών αριθμητικών πράξεων και εννοιών στο σχολείο». Εισήγηση στο 4° Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα: «Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση». Ρέθυμνο, 1-3 Οκτώβρη 1999.

Ο ρόλος του δασκάλου και η διαχείριση της μαθηματικής γνώσης

Μαρία Καλδρυμίδου, Επίκ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαριάννα Τζεκάκη, Επίκ. Καθηγήτρια, Παδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Α.Π.Θ.
Χαράλαμπος Σακονίδης, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Το πώς οι δάσκαλοι διαχειρίζονται τη μαθηματική γνώση μέσα στην τάξη είναι ένα από τα βασικά ερωτήματα που μελετά η παρούσα ανακοίνωση. Ένα από τα σημεία που έχουν αναδειχθεί ως κρίσιμα για την "ποιότητα" της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα του δασκάλου να εκχωρήσει τη μαθηματική γνώση στους μαθητές. Η διδακτική στάση αυτή σχετίζεται με το ρόλο του δασκάλου μέσα στην τάξη.

Η ανάλυση των διδακτικών πρακτικών των δασκάλων (τα δεδομένα προέρχονται από βιντεοσκοπομένες καταγραφές) γίνεται με βάση τρεις άξονες: την μαθηματική και επιστημολογική οργάνωση του περιεχομένου, τον έλεγχο της γνώσης και τα σχήματα αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι υπάρχει ομοιομορφία διδακτικής συμπεριφοράς, ως προς τα σχήματα αλληλεπίδρασης που υιοθετούν μέσα στην τάξη, τις ερωτήσεις και παρεμβάσεις, τον έλεγχο του λάθους και της εγκυρότητας της μαθηματικής γνώσης. Συνέπεια αυτής της διδακτικής πρακτικής είναι να καθίσταται προβληματική η κατασκευή του μαθηματικού νοήματος από τους μαθητές και το μαθηματικό περιεχόμενο να παρουσιάζει ομοιομορφία στην οργάνωσή του και αλλοίωση των επιστημολογικών χαρακτηριστικών της μαθηματικής γνώσης.

Στη συνέχεια συζητείται η σύνδεση των πρακτικών αυτών με τον ρόλο του εκπαιδευτικού μεσα στην τάξη ως προς τη διαχείριση της μαθηματικής γνώσης και τη δυσκολία εκχώρησής της στους μαθητές.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της διαχείρισης της μαθηματικής γνώσης μέσα στη σχολική τάξη απασχολεί την έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών τα τελευταία χρόνια (A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, C. Laborde, 1996)

Ένα από τα σημεία που έχουν αναδειχθεί ως κρίσιμα για την "ποιότητα" της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα του δασκάλου <u>να εκχωρήσει τη μαθηματική γνώση στους μαθητές</u>. Η δυσκολία των δασκάλων να εκχωρήσουν έναν πιο δημιουργικό και ουσιαστικό ρόλο στους μαθητές (M. J. Perrin-Glorian, 1999) συνδέεται τόσο με τις αντιλήψεις τους για τα μαθηματικά, όσο και με την αυτοαντίληψή τους για το ρόλο τους μέσα στην τάξη (M. Kaldrimidou & M. Tzekaki, 1996, Y. Chevalard, 1997)

Στην παρούσα μελέτη αναλύεται η διαχείριση της μαθηματικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς. Η συλλογή του υλικού (βιντεοσκοπήσεις διδασκαλιών) έγιναν από το Δεκέμβριο 1998 έως και το Μάιο 1999, σε τρεις περιοχές της Ελλάδας (Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα και Αλεξανδρούπολη) στο πλαίσιο του προγράμματος "Έρευνα για εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών", το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ, ενέργεια 3.2β "Εκπαιδευτική Έρευνα".

Στην ανάλυση που θα ακολουθήσει επικεντρωνόμαστε σε τρεις άξονες που σχετίχονται με τη μαθηματική σχολική τάξη:

- Την μαθηματική και επιστημολογική οργάνωση του περιεχομένου
- Τον έλεγχο της γνώσης (ορθότητα και λάθος)
- Τα σχήματα αλληλεπίδρασης που υπερισχύουν μέσα στην τάξη

Η επιλογή των αξόνων στηρίχτηκε σε προηγούμενες μελέτες (Ikonomou, Kaldrimidou, Sakonidis, Tzekaki, 1999, Καλδρυμίδου, Σακονίδης, Τζεκάκη 2000, Kaldrimidou, Sakonidis, Tzekaki, 2000, Sakonidis, Tzekaki, Kaldrimidou, 2001, in press), οι οποίες τους ανέδειξαν. Επιπλέον η σύγχρονη θεώρηση για τη μάθηση των μαθηματικών υποστηρίζει ότι μάθηση εξαρτάται τόσο από το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, όσο και από το πολιτισμικό περιβάλλον της τάξης: "η μαθηματική γνώση εξαρτάται από την ανθρώπινη σκέψη και από την κοινωνική αλληλεπίδραση" (Steinbring, 1999).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το γενικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η ανάλυση είναι αυτό του κοινωνικοεποικοδομητικού μοντέλου μάθησης. Σ' αυτό το πλαίσιο η μαθηματική γνώση πρέπει να οικοδομείται από τους μαθητές σ' ένα διδακτικό περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός είναι ευέλικτος διαχειριστής της τάξης και όπου οι μαθητές αναπτύσσουν ιδέες, ελέγχουν διαδικασίες και αποτελέσματα, κατασκευάζουν σε συνεχή αλληλεπίδραση νοήματα, έννοιες και μαθηματική γνώση.

Η απόκτηση του μαθηματικού νοήματος από τα παιδιά εξαρτάται, λοιπόν, τόσο από το περιεχόμενο που επεξεργάζονται, όσο και από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των ερευνών εστιάζεται στη μελέτη των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, θεωρώντας ότι η ατομική μάθηση των μαθηματικών λαμβάνει χώρα σε αλληλεπίδραση με την κουλτούρα της τάξης, ενώ ταυτόχρονα τα άτομα συντελούν στη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας (Cobb and Bauersfeld, 1995).

Επιπλέον, ο τρόπος που δομούνται τα στοιχεία του περιεχομένου, η αξιολόγηση και ερμηνεία τους στα πλαίσια του μαθήματος αλλά και οι ρόλοι που καλείται να αναλάβει ο μαθητής μέσα και έξω από την τάξη επιδρούν καθοριστικά στην προσπάθειά του να κατανοήσει τις μαθηματικές ιδέες (Sierpinska και Lerman, 1996, Seeger, 1991, Steinbring, 1991, 1997, 1998). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν τι είναι σημαντικό στα μαθηματικά, παρατηρώντας τα στοιχεία στα οποία δίνεται έμφαση και στους τύπους των ερωτήσεων που υιοθετούνται από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα παιδιά ερμηνεύουν τα δρώμενα της τάξης, αποδίδοντας σε καθένα από αυτά αξία ανάλογη της χρησιμότητάς τους για το μάθημα των μαθηματικών. Οι ερμηνείες αυτές αφορούν το νόημα των εννοιών και διαδικασιών (μαθηματικό περιεχόμενο της γνώσης) αλλά και τη φύση και την αξία αυτών των εννοιών και διαδικασιών στο σύστημα γνώσεων των μαθηματικών (επιστημολογικά χαρακτηριστικά της γνώσης).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη της φύσης και της οργάνωσης του μαθηματικού περιεχομένου μέσα στην τάξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Μια τέτοια μελέτη απαιτεί την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους εμφανίζονται / παρουσιάζονται τα επιστημολο-

γικά χαρακτηριστικά των μαθηματικών στην τάξη, όπως η φύση, η σημασία και ο ορισμός των εννοιών, ο ρόλος και η φύση των θεωρημάτων (ιδιοτήτων) καθώς και οι διαδικασίες εγκυρότητας και λειτουργικότητας των θεωρημάτων, ιδιοτήτων και διαδικασιών.

Ταυτόχρονα η τάξη είναι ένα αυτοποιητικό σύστημα (Maturana, Varela, 1988, Steinbring 1999). Οι συμπεριφορές και οι ρόλοι των μελών του συστήματος παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή και την αναγνώριση της γνώσης, η οποία κατασκευάζεται μέσα σ' αυτό το σύστημα. Σε μια συστημική προσέγγιση οι συμπεριφορές αλληλοεξαρτώνται από τους ρόλους, οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται από τις αξίες και τα πιστεύω, τα οποία με τη σειρά τους αλληλοεξαρτώνται από τη γενική αυτό-αντίληψη του ατόμου (Katakis, 1990). Οι συμπεριφορές λοιπόν των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν κυρίαρχο ρόλο στο σύστημα της τάξης, αφενός συνδέονται άμεσα με το ρόλο τους στη διαχείριση της γνώσης, αφετέρου συνδέονται άμεσα με το ρόλο των μαθητών στην κατασκευή της γνώσης.

Σ' ένα διδακτικό περιβάλλον που θα υιοθετεί τις αρχές του κοινωνικο-εποικοδομητικού μοντέλου μάθησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος διαχειριστής της τάξης και οι μαθητές θα συν-κατασκευάζουν τη μαθηματική γνώση. Πρέπει λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού να διαφοροποιηθεί, έτσι ώστε <u>να μην είναι ο κύριος φορέας και ελεγκτής της γνώσης, αλλά να εκχωρεί τη μαθηματική γνώση και τον έλεγχό της στους μαθητές</u>.

Με ποιες συμπεριφορές συνδέεται ο ρόλος του φορέα και ελεγκτή της γνώσης; Το ζήτημα αυτό θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε στη συνέχεια.

Η έρευνα

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στην ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από ένα ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα, όπως ήδη αναφέρθηκε ("*Έρευνα για Εναλλακτικές Διδακτικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*", το οποίο χρηματοδοτήθηκε στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 3.2β, Εκπαιδευτική Έρευνα). Στο ερευνητικό πρόγραμμα καταγράφηκαν 48 ωριαία μαθήματα Μαθηματικών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, 23 διαφορετικών εκπαιδευτικών, σε τρεις περιοχές της Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα και Αλεξανδρούπολη κατά τη χρονική διάρκεια από τον Δεκέμβριο 1998 μέχρι το Μάιο 1999. Στα μαθήματα που καταγράφηκαν (βιντεοσκόπηση), αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί είτε ακολουθούσαν το συνηθισμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, είτε ακολουθούσαν ένα εναλλακτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος.

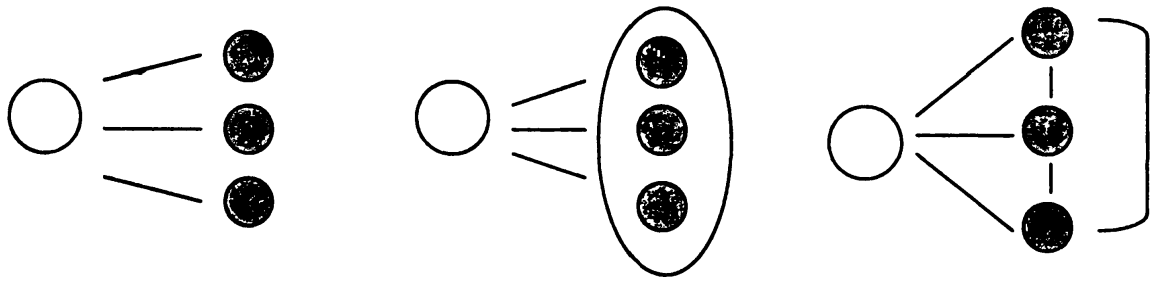
Η ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τις συνήθεις διδασκαλίες στα πλαίσια του τρέχοντος Αναλυτικού Προγράμματος ανέδειξε τα εξής στοιχεία οργάνωσης της διδακτικής πράξης:

1. Η οργάνωση του μαθηματικού περιεχομένου στο Δημοτικό σχολείο παρουσιάζει μια εξαιρετικά έντονη επιστημολογική ομογενοποίηση: οι έννοιες και οι ορισμοί συρρικνώνονται σε διαδικασίες χειρισμού, κατασκευής και αναγνώρισης με βάση κυρίως μορφολογικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά, τα θεωρήματα δεν διαφο-

ροποιούνται ούτε από τους ορισμούς, ούτε από τις διαδικασίες, οι δε μέθοδοι επίλυσης αποτελούν μια τυπική και μη διαπραγματεύσιμη διαδικασία (Ikonomou, Kaldrimidou, Sakonidis, Tzekaki, 1999)

2. Αντίστοιχη επιστημολογική διολίσθηση παρατηρείται και στο Γυμνάσιο, παρόλη τη διαφορετική και εξειδικευμένη στα Μαθηματικά των γνώση εκπαιδευτικών). Η επιστημολογική ομογενοποίηση γίνεται ακόμα πιο φανερή και σημαντική μέσα από τη συγκριτική μελέτη των μαθημάτων Άλγεβρας και Γεωμετρίας, οι οποίοι είναι δύο τομείς των Μαθηματικών που διαφέρουν μεταξύ τους επιστημολογικά και απαιτούν διαφορετικά σχήματα σκέψης και μάθησης. Το πέρασμα από την πραξιακή αντίληψη στη δομική αντίληψη των αλγεβρικών εννοιών σηματοδοτεί τις δυσκολίες των μαθητών στην Άλγεβρα, ενώ η Γεωμετρία απαιτεί το πέρασμα από τον οπτικό χειρισμό σε μία αναλυτικο-σχεσιακή αντίληψη. Εν τούτοις παρατηρήθηκε η ενίσχυση των αναγνωριστικών και μορφολογικών στοιχείων στην Άλγεβρα και η ενίσχυση των χειριστικών και διαδικαστικών στοιχείων στην Γεωμετρία (Kaldrimidou, Sakonidis, Tzekaki, 2000). Η διαχείριση της μαθηματικής γνώσης με τρόπο ώστε να έχουμε επιστημολογική διολίσθηση φαίνεται να συνδέεται με τα σχήματα αλληλεπίδρασης που παρατηρούνται στην τάξη (Καλδρυμίδου, Σακονίδης, Τζεκάκη 2000)

3. Τα βασικά σχήματα αλληλεπίδρασης που παρατηρήθηκαν είναι δύο τύπων: είτε ο εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι εναλλάσσονται (σχήμα αλληλεπίδρασης 1), είτε στο σύνολο της τάξης (σχήμα αλληλεπίδρασης 2), ενώ απουσιάζει σχεδόν τελείως το σχήμα της επικοινωνίας που στηρίζεται σε αλληλεπιδράσεις (ερωτήσεις-σχόλια-παρεμβάσεις) μεταξύ των μαθητών (σχήμα αλληλεπίδρασης 3).



σχήμα 1 σχήμα 2 σχήμα 3

Σχήματα Αλληλεπίδρασης

Και στα δύο σχήματα αλληλεπίδρασης όμως δεν υπάρχει έλεγχος του νοήματος της μαθηματικής γνώσης που κατασκευάζουν οι μαθητές, είτε γιατί οι μαθητές εναλλάσσονται συνεχώς και ο καθένας συμπληρώνει ή ανακατασκευάζει την απάντηση του προηγούμενου μαθητή χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους, είτε γιατί ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε όλους και παίρνει ομαδικές απαντήσεις, ουσιαστικά δεν απευθύνεται σε κανένα και πάλι απουσιάζει η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Καλδρυμίδου, Σακονίδης, Τζεκάκη 2000)

4. Ένας άλλος παράγοντας που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων σχετίζεται με τον έλεγχο του λάθους: οι εκπαιδευτικοί, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο κρατούν για τον εαυτό τους τον έλεγχο του λάθους, είτε προειδοποιώντας τους μαθητές για τον "κίνδυνο" λάθους, είτε παρεμβαίνοντας και καθοδηγώντας τους μαθητές, είτε διορθώνοντας τα λάθη (Kaldrimidou, Sakonidis, Tzekaki, 2001, in press).

Η ανάλυση των εναλλακτικών διδασκαλιών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο το διαφορετικό πλαίσιο οργάνωσης του περιεχομένου και της διδακτικής πράξης (ομαδική εργασία, αίτημα μη παρέμβασης του εκπαιδευτικού) δεν μπορούν να αποφύγουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της διδακτικής συμπεριφοράς (Sakonidis, Tzekaki, Kaldrimidou, 2001, in press). Οι διαδοχικές ερωτήσεις, οι οποίες κατακερματίζουν τη βασική μαθηματική ιδέα κάθε δραστηριότητας, η ανάδειξη των σωστών απαντήσεων και η απουσία ευκαιριών στους μαθητές για εποικοδομητική αλληλεπίδραση αποτελούν το χαρακτηριστικό προφίλ της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Δεδομένου ότι σε κάθε αλλαγή του συστήματος της τάξης -και οι εναλλακτικές διδασκαλίες είναι μία αλλαγή του συστήματος- και μάλιστα αλλαγή που έρχεται από έξω, τα μέλη του συστήματος, και ειδικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν κυρίαρχο ρόλο στο σύστημα της τάξης, κινητοποιούν εκείνες τις συμπεριφορές που είναι κυρίαρχες για να διατηρήσουν την ισορροπία του συστήματος. Μπορούμε μάλιστα να ισχυριστούμε ότι τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών είναι αντιπροσωπευτικά και στενά συνδεδεμένα με το ρόλο τους.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε πιο συγκεκριμένα με το ζήτημα αυτό της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό σχολείο. Από το σύνολο των καταγεγραμμένων διδασκαλιών αναλύονται τρία χαρακτηριστικά και ενδεικτικά επεισόδια από τις εναλλακτικές διδασκαλίες. Μέσα από αυτά θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τα χαρακτηριστικά της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και να συζητήσουμε την ενδεχόμενη σύνδεση τους με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαχειριστή της μαθηματικής γνώσης.

Ανάλυση επεισοδίων

Επεισόδιο 1

Στο πρώτο επεισόδιο, οι μαθητές καλούνται να υπολογίσουν τις γωνίες ενός ορθογωνίου και ισοσκελούς τριγώνου στο οποίο μόνο η ορθή γωνία σημειώνεται. Ένας από τους στόχους αυτής της δραστηριότητας, η οποία είναι ίδιου τύπου με ασκήσεις που υπάρχουν και στο τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα, είναι να αναπτύξουν τα παιδιά την ικανότητα τεκμηρίωσης συλλογισμών αποδεικτικού τύπου, εφαρμόζοντας γενικές ιδιότητες σε ειδικές περιπτώσεις. Στην προκειμένη περίπτωση ο συλλογισμός είναι σχετικά απλός: το άθροισμα των γωνιών ενός τριγώνου είναι 180°, το τρίγωνο είναι ορθογώνιο και ισοσκελές, άρα το άθροισμα των 2 ίσων γωνιών είναι ίσο με $180^o - 90^o = 90^o$, επομένως η κάθε μία θα είναι ίση με 90/2, άρα θα είναι ίση με 45°.

Παρατηρώντας την εξέλιξη του επεισοδίου διαπιστώνουμε αρχικά ότι ο δάσκαλος παρεμβαίνει στη διαδικασία επίλυσης με "βοηθητικές-καθοδηγητικές" ερωτήσεις, στε-

ρώντας από τους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα δεδομένα. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι οι διαδοχικές ερωτήσεις απευθύνονται σε διαφορετικούς μαθητές, τον Νίκο, την Τάνια, τον Μιχάλη (σημεία 1, 3, 5 του επεισοδίου) που ο ίδιος επιλέγει (σχήμα αλληλεπίδρασης 1).

Όταν ο μαθητής δίνει το αποτέλεσμα, ο δάσκαλος ζητάει την αιτιολογία. Όμως παρεμβαίνει, δίνοντας τη μορφή που πρέπει να έχει η απάντηση του μαθητή (σημείο 11), η οποία σύμφωνα με το αίτημα του δασκάλου πρέπει να είναι μία πρόταση, και αποδέχεται την αιτιολογία που αυτός δίνει (σημείο 12). Όμως η αιτιολογία που δίνεται, με βάση τη διατύπωση του δασκάλου (επειδή το τρίγωνο είναι...), εμπερικλείει συλλογιστικό άλμα, αφού γίνεται αναφορά μόνο στα αρχικά δεδομένα. Αποτέλεσμα δε του συλλογιστικού άλματος είναι το αποτέλεσμα να εμφανίζεται σαν άμεση απόρροια των αρχικών δεδομένων, η τεκμηρίωση να απουσιάζει και τελικά το αποτέλεσμα να προκύπτει από την ιδιότητα των δεδομένων. Τέτοιου τύπου όμως διαδικασία συναντάμε μόνο στις ιδιότητες που απορρέουν από ορισμούς (π.χ. το τρίγωνο έχει μία γωνία ίση με 90° επειδή είναι ορθογώνιο). Έτσι η ιδιότητα της προκειμένης περίπτωσης ουσιαστικά μετατρέπεται σε ορισμό.

Επεισόδιο 2

Το επεισόδιο που ακολουθεί προέρχεται από μία δραστηριότητα στην οποία δίνονται στους μαθητές διάφορα τρίγωνα. Οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν αρχικά το άθροισμα των γωνιών κάθε τριγώνου και στη συνέχεια να ελέγξουν τις εκτιμήσεις τους μετρώντας τις γωνίες των τριγώνων. Ένας από τους στόχους αυτής της δραστηριότητας είναι να αναπτύξουν την ικανότητα γενίκευσης και τη διατύπωση ιδιοτήτων, με βάση τα αποτελέσματα γενικεύσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι οι μαθητές να εξάγουν το όποιο συμπέρασμα από το σύνολο των τριγώνων.

Παρατηρώντας τη εξέλιξη του επεισοδίου διαπιστώνουμε ότι πάλι ο διδάσκων επεμβαίνει με συνεχείς ερωτήσεις (σημεία 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32), τις οποίες απευθύνει σε μαθητές που επιλέγει ο ίδιος (σημεία 13, 21, 25). Οι ερωτήσεις αφορούν όμως το κάθε τρίγωνο χωριστά, και έτσι χάνεται για τους μαθητές αφενός η δυνατότητα να κάνουν μια συνολική εκτίμηση, αφετέρου, στη συνέχεια, να διαπιστώσουν τις ενδεχόμενες αντιφάσεις μεταξύ των διαφόρων εκτιμήσεων (κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση), να προσπαθήσουν να λύσουν τις αντιφάσεις αυτές με μέτρηση και να αναδείξουν κατασκευαστικά την ιδιότητα του αμετάβλητου του αθροίσματος των γωνιών ενός τριγώνου. Έτσι, η ιδιότητα μετατρέπεται ουσιαστικά σε διαδικασία.

Επίσης σ' αυτό το πλαίσιο διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης, διαπιστώνουμε ότι οι λανθασμένες εκτιμήσεις των μαθητών ουσιαστικά αγνοούνται, αφού αφενός δεν αποτελούν θέμα συζήτησης και σύγκρισης και αφετέρου μετά από μια τέτοια απάντηση καλείται ένας άλλος μαθητής να δώσει τη δική του εκτίμηση. Στην μόνη περίπτωση που ο δάσκαλος ζητάει εξηγήσεις είναι στη περίπτωση της Χαρούλας (σημεία 27, 28), η οποία δίνει το "σωστό" αποτέλεσμα. Η συμπεριφορά αυτή αντιμετώπισης του λάθους είναι χαρακτηριστική των συμπεριφορών που διαπιστώσαμε στο σύνολο των δεδομένων. Συνήθως οι λανθασμένες απαντήσεις αγνοούνται, καλείται κάποιος άλλος

μαθητής να δώσει τη σωστή απάντηση, και έτσι, το λάθος παίρνει το χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς που πρέπει να αποφεύγεται αντί να γίνει αφετηρία για την κατασκευή της γνώσης.

Μια τελευταία παρατήρηση σχετίζεται με το αίτημα των μαθητών προς το δάσκαλο να τους πει τα σωστά αποτελέσματα (σημείο 30). Η στάση αυτή των μαθητών, η οποία είναι αντίστοιχη και με τις περιπτώσεις όπου οι μαθητές ζητάν διευκρινήσεις για το τι να κάνουν (σημείο 16), σχετίζεται με την στάση τους απέναντι στη μαθηματική γνώση και είναι δηλωτική του συνηθισμένου διδακτικού περιβάλλοντος (Brousseau, 1997) στο οποίο έχουν προσαρμοσθεί: μαθαίνω σημαίνει προσαρμόζομαι στη διδακτική πρόθεση του διδάσκοντα, στον οποίο αναγνωρίζω το ρόλο του φορέα της μαθηματικής γνώσης.

Επεισόδιο 3

Στην επόμενη δραστηριότητα, από την οποία προέρχεται το επεισόδιο που ακολουθεί, ζητείται από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τα τετράπλευρα, - είχαν προηγηθεί δραστηριότητες εξερεύνησης των τετραπλεύρων, - προσδιορίζοντας τα ειδικά χαρακτηριστικά τους. Ένας από τους στόχους αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη δημιουργία ορισμών και τον αναγνωριστικό και διαφοροποιητικό ρόλο των ορισμών: ότι δηλαδή, ο ορισμός δίνει εκείνες τις πληροφορίες που επιτρέπουν να αναγνωρίζουμε τους αντιπροσώπους μιας έννοιας και μόνον αυτούς.

Παρατηρώντας την εξέλιξη του επεισοδίου, διαπιστώνουμε ότι ο δάσκαλος με συνεχείς παρεμβάσεις (σημεία 24, 39, 41, 43, 45, 47, 51) κατακερματίζει τη δραστηριότητα, καλώντας τους μαθητές να αντιμετωπίσουν κάθε τετράπλευρο χωριστά. Έτσι, ο ρόλος αναγνώρισης και διαφοροποίησης του ορισμού "χάνεται". Ταυτόχρονα διορθώνει τις απαντήσεις των μαθητών (σημεία 39, 41, 43, 45), με αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν κάθε κατηγορία παραλληλογράμμων να μην προκύπτουν ως αναγκαιότητα για τον πλήρη προσδιορισμό (αναγνώριση και διαφοροποίηση) της κάθε κατηγορίας, αλλά ως συμμόρφωση στο αίτημα του δασκάλου για επιπλέον χαρακτηριστικά. Ο δάσκαλος παραμένει ο φορέας της γνώσης, αφού το ποια χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα προκύπτει από τη συναίνεσή του. Και σ' αυτήν την περίπτωση η επιλογή των μαθητών που θα απαντήσουν γίνεται από το δάσκαλο (σημεία 39, 47, 51).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις διαπιστώσεις που προέρχονται από την ανάλυση των επεισοδίων μπορούμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα:

Επιστημολογικά χαρακτηριστικά: Στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη μαθηματική γνώση, πολλά από τα βασικά επιστημολογικά χαρακτηριστικά αυτής αλλοιώνονται. Ο ορισμός μιας έννοιας δεν έχει τον ρόλο αναγνώρισης και διαφοροποίησης των αντιπροσώπων της έννοιας. Εμφανίζεται ως ένα σύνολο ιδιοτήτων, το οποίο δεν προκύπτει από κάποια μαθηματική αναγκαιότητα, αλλά ως αποτέλεσμα του αιτήματος του δασκάλου. Η διδακτική αντιμετώπιση των ιδιοτήτων (θεωρήματα) έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται είτε ως ορισμοί, όταν υπάρχουν συλλογιστικά άλματα, είτε ως διαδικασίες, όταν χάνεται ο ρόλος γενίκευσης αυτών. Συμπε-

ρασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της μαθηματικής γνώσης αλλοιώνονται.

Εικοινωνία: Το βασικό σχήμα αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη που παρατηρήσαμε είναι το σχήμα 1, όπου ο δάσκαλος κάνει συνεχείς ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές, τους οποίους ο ίδιος επιλέγει. Οι ερωτήσεις και παρεμβάσεις του δασκάλου ουσιαστικά καθοδηγούν τους μαθητές, κατακερματίζουν τη μαθηματική δραστηριότητα, ελαχιστοποιούν την ανταλλαγή και αντιπαράθεση απόψεων από τους μαθητές, δεν ενισχύουν την ανάπτυξη συλλογισμών και επιχειρηματολογίας. Με άλλα λόγια μπορούμε να πούμε ότι ουσιαστική επικοινωνία δεν υπάρχει, αφού κάθε μαθητής απαντάει χωριστά και στον δάσκαλο. Επίσης δεν υπάρχει έλεγχος του νοήματος της μαθηματικής γνώσης των μαθητών, αφού κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων, η συνεχής εναλλαγή των μαθητών, όπου ο καθένας δίνει ένα "κομμάτι" της γνώσης, δεν επιτρέπει την ολοκλήρωση του νοήματος. Το γεγονός αυτό καθιστά προβληματική την κατασκευή του μαθηματικού νοήματος.

Διαχείριση του λάθους: Ο δάσκαλος διατηρεί τον έλεγχο του λάθους, είτε παρακάμπτοντας τις λανθασμένες απαντήσεις, είτε διορθώνοντας άμεσα ή έμμεσα αυτές, είτε αναδεικνύοντας τις σωστές απαντήσεις. Με τον τρόπο αυτό, αφενός χάνεται η δυνατοτητα για εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και αφετέρου, η μαθηματική γνώση προκύπτει από την αναγκαιότητα "συμφωνίας" του δασκάλου με την παραγόμενη "απάντηση". Το λάθος δεν αιτιολογείται, δεν αποτελεί αφορμή για ανακατασκευή της γνώσης ή κατασκευή νέας γνώσης. Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο δάσκαλος με τον τρόπο που διαχειρίζεται το λάθος, διατηρεί για τον εαυτό του τον έλεγχο της γνώσης, δηλαδή αναλαμβάνει τον ρόλο του φορέα της γνώσης.

Συζήτηση

Συνοψίζοντας τα βασικά ευρήματα της ανάλυσης που προηγήθηκε μπορούμε να πούμε ότι το βασικό χαρακτηριστικό της διδακτικής συμπεριφοράς των δασκάλων σχετίζεται με τα σχήματα αλληλεπίδρασης που υιοθετούν μέσα στην τάξη. Οι συνεχείς ερωτήσεις στους μαθητές έχουν ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της μαθηματικής δραστηριότητας. Ταυτόχρονα, οι ερωτήσεις είναι στην ουσία παρεμβάσεις στη δραστηριότητα των μαθητών, γιατί την καθοδηγούν, την διορθώνουν με τον έλεγχο των λαθών. Οι παρεμβάσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα η κατασκευή του μαθηματικού νοήματος και της μαθηματικής γνώσης να αλλοιώνεται: αφενός τα χαρακτηριστικά της μαθηματικής γνώσης ομογενοποιούνται με τη μη διαφοροποίηση των επιστημολογικών χαρακτηριστικών, και αφετέρου η μαθηματική γνώση επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα, το οποίο μόνο αυτό αποκτά "αξία". Επίσης στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το λάθος και ουσιαστικά τη μαθηματική γνώση, αφού η εγκυρότητά της υπόκειται στην κρίση του. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών είναι ελάχιστες και έτσι η διαδικασία μέσα στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές απέχει πολύ από τις αρχές του κοινωνικου-εποικοδομητικού μοντέλου μάθησης.

Με λίγα λόγια ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτού του διαχειριστή της γνώσης. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την τρέχουσα βιβλιογραφία και αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Αν και η υπερβολική μετατόπιση του εν-

διαφέροντος από τις δομές του μαθηματικού αντικειμένου στις κοινωνικές δομές της τάξης προκάλεσε αρκετές αντιρρήσεις, γιατί δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι ενέχει τον κίνδυνο καταστροφής του μαθηματικού νοήματος με υποβιβασμό των μαθηματικών σχέσεων (Steinbring, 1997, 1998), εντούτοις γίνεται σαφές ότι η αλληλεπίδραση στην τάξη είναι στενά συνδεδεμένη με την κατασκευή του μαθηματικού νοήματος και του μαθηματικού συλλογίζεσθαι. Ταυτόχρονα, δεδομένου ότι συμπεριφορές και ρόλοι είναι στενά συνδεδεμένοι, η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να πραγματωθεί χωρίς αλλαγή συμπεριφοράς. Τα πρώτα στοιχεία διδακτικής συμπεριφοράς που φαίνεται ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να διαφοροποιήσουμε, αν επιθυμούμε αλλαγή διδακτικού περιβάλλοντος, σχετίζονται με τα σχήματα αλληλεπίδρασης και τον έλεγχο του σωστού ή λάθους από τον εκπαιδευτικό.

Παράρτημα: Τα Επεισόδια

Επεισόδιο 1

1. Δ.: Προσοχή παιδιά, έχει δύο χαρακτηριστικά. Δηλαδή είναι α και β. Πρώτον, τι τρίγωνο είναι σύμφωνα με τις γωνίες του, Νίκο.
2. Μ.: Ορθογώνιο
3. Δ.: Ορθογώνιο. Προσέξτε τώρα παιδιά. Σύμφωνα με τις πλευρές, μήπως είναι κάτι άλλο; Τάνια;
4. Μ.: Ισοσκελές
5. Δ.: Ισοσκελές. Θαυμάσια, Τάνια. Είναι παιδιά, ορθογώνιο και ισοσκελές. Κι εμείς ξέρουμε τη μία γωνία την ορθή. Μιχάλη;
6. Μ.: Η β και γ γωνία...
7. Δ.: Ναι...
8. Μ.: Είναι 45 η κάθε μια.
9. Δ.: Γιατί όμως.
10. Μ.: Εε.. επειδή...
11. Δ.: Το τρίγωνο είναι...
12. Μ.: Το τρίγωνο είναι ορθογώνιο και ισοσκελές.

Επεισόδιο 2

13. Δ.: Γιώργο τι βρήκες για το τρίγωνο Β. Γιώργο λέγε
14. Μ.: 90
15. Δ.: 90. Γιατί Γιώργο λες να είναι 90; Όλες μαζί έτσι;
16. Μ.: Όλες μαζί;
17. Δ.: Το άθροισμα των γωνιών δεν ρωτάει;
18. Μ.:....
19. Δ.: Δεν ακούω λέξη, έτσι σου φάνηκε;
20. Μ.: Γιατί είναι μικρές
21. Δ.: Είναι μικρές οι γωνίες. Μάλιστα. Λέγε εσύ Χρήστο
22. Μ.: 130 κυρία
23. Δ.: Περίπου, γιατί αγόρι μου

24. Μ.: Κυρία, με το μάτι
25. Δ.: Με το μάτι μάλιστα. Χαρούλα;
26. Μ.: 180, κυρία
27. Δ.: Γιατί Χαρούλα 180;
28. Μ.: Γιατί τη μία που είναι ορθή την υπολογίζω 90, την άλλη οξεία επειδή είναι πολύ μικρή την υπολογίζω 10, και την άλλη που είναι προς την ορθή, αλλά είναι οξεία την υπολογίζω 80.
29. Δ.: Δηλαδή περίπου, δεν ξέρω μπορεί να είναι και αυτό σωστό.
30. Μ.: Κυρία θα μας πείτε τα αποτελέσματα;
31. (*συνεχίζουν άλλα παιδιά με 60, 120, 185, 150, αλλά ο δάσκαλος δεν ζητά πια εξηγήσεις, λεει μόνο*)
32. Δ.: Έτσι με το μάτι τις υπολόγισες;

Επεισόδιο 3

33. Μ.: Κύριε τι να γράψουμε στα συμπεράσματα;
34. Δ.: Συμπεράσματα για να καταλάβετε, θα γράψετε. Τι γνωρίσματα έχει το παρ/μο. Μετά ποια είναι τα γνωρίσματα, τα χαρακτηριστικά, οι ιδιότητες του ορθογωνίου κλπ.
35. Μ.: Κύριε, εδώ κάτω δεν λετε να γράψουμε;
36. Δ.: Ναι, ναι (τα παιδιά γράφουν)
37. .....
38. Μ.: Το παρα/μο, έχει τις απέναντι πλευρές παράλληλες και έχει και 4 πλευρές.
39. Δ.: Απέναντι πλευρές παράλληλες και 4 πλευρές, αυτό όμως ισχύει και στο ορθογώνιο. Πες Στεφανία
40. Μ.: Στο παρ/μο όλες οι απέναντι πλευρές είναι παράλληλες και ίσες.
41. Δ.: Στο παρ/μο οι απέναντι πλευρές είναι παράλληλες και ίσες. Μήπως πρέπει να βάλουμε και κάτι άλλο, για τις γωνίες;
42. Μ.: Είναι ορθές
43. Δ.: Ορθές είναι;
44. Μ.: Οξείες
45. Δ.: Οξείες, αμβλείες μήπως;
46. Μ.: Δύο οξείες, δύο αμβλείες
47. Δ.: Δύο οξείες, δύο αμβλείες. Πες Άννα
48. Μ.: Στο ορθογώνιο έχει ορθές γωνίες και όλες τις απέναντι πλευρές παράλληλες
49. Δ.: Συμφωνούμε;
50. Μ.: (όλοι) Ναι
51. Δ.: Πάμε το τελευταίο, Κατερίνα
52. Μ.: Στο τετράγωνο έχει 4 γωνίες και 4 πλευρές, δηλαδή είναι τετράπλευρο, και οι πλευρές του είναι ίσες και παράλληλες, οι απέναντι πλευρές του και έχει ορθές γωνίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bishop, A., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick J., Laborde C. (Eds.) (1996). *International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht

Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht

Chevalard Y. (1997). Familiere et problematique: la figure du Professeur, *Recherches en Didactique des Mathematique*, 17.3, pp. 17-54

Cobb, P. and Bauersfeld, H. (Eds). (1995). *The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures*, Lawrence Ellbaum Ass. Publ., Hillsdale, NJ.

Ikonomou, A., Kaldrimidou, M., Sakonidis, H., & Tzekaki M. (1999). Interaction in the mathematics classroom: some epistemological aspects, in Schank. I.(ed.) *Proceedings of European Research in Mathematics Education (CERME1)*, Forschungsinstitut fur Mathematik-diadktik, Osnabrueck, Germany, Tom. I, pp. 168-181, (also published on internet: http://www. fmd.uni/osnabrueck.de /ebooks.erme/ cerme1-proceedings/)

Kaldrimidou, M. & Tzekaki, M. (1996). Mathematics Teachers' Training: some remarks about the role of self-identification, in L. Puig, A. Guitierez, (Eds.), *Proceedings of the 20th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME20)*, Valencia, Spain, vol.3, pp. 169-176

Καλδρυμίδου, Μ., Σακονίδης, Χ., & Τζεκάκη, Μ. (2000). Επιστημολογικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά στην τάξη των Μαθηματικών, στο Γαγάτσης Α. & Μακρίδης Γ., (επιμ.), *Πρακτικά του Β' Μεσογειακού Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, Κ.Μ.Ε & Π.Ι.Κ., Λευκωσία, Κύπρος, σελ. 120-130.

Kaldrimidou, M., Sakonidis, H. & Tzekaki, M. (2000). Epistemological features in the mathematics classroom: Algebra and Geometry, in Nakahara, T. & Koyama, M. (eds) *Proceedings of the 24th Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME24)*, Hiroshima Univ., Japan, Vol. 3, pp.111-118

Katakis, Ch. (1990). Coexisting and conflicting self-referential conceptual systems: a model for describing malfunctioning in the contemporary family – implications foe therapy, *Contemporary Family Therapy*, 12(4), pp. 339-363

Maturana, H. R., Varela, F. G. (1988). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*, New Science Library, Shambala, Boston

Perrin-Glorian, M. J. (1999). A study on teachers practices, in K. Krainer, F. Goffree, P. Berger (Eds), *Research in Mathematics Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education*, Forschungsinstitut fur Mathematik-diadktik, Osnabrueck, Germany, pp.171-86 (also published

on internet: http://www.fmd.uni/osnabrueck.de/ebooks.erme/ cerme1-proceedings/cerme1 – proceedings /cerme1-group3.pdf)

Sakonidis, H., Tzekaki, M. & Kaldrimidou, M. (2001, in press). Mathematics teaching practices in transition: some meaning construction issues, in *Proceedings of the 25th Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME25), Utrecht, The Netherlands.*

Seeger, F. (1991). Interaction and knowledge in mathematics education, *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 11 (2.3), pp. 126-166

Sierpinska, A. and Lerman, S. (1996). Epistemologies of mathematics and of mathematics education, in A.J. Bishop (Ed.), *International Handbook of Mathematics Education*, Dordrecht, Kluwer Acad. Publ.

Steinbring, H. (1991). The concept of chance in every day teaching: aspects of a social epistemology of mathematical knowledge, *Educational Studies in Mathematics*, 22, pp. 503-522

Steinbring, H. (1997). Epistemological investigation of classroom interaction in elementary mathematics teaching, *Educational Studies in Mathematics*, 32:1, pp. 49-92

Steinbring, H. (1998). Soft didaktik to social interactionism: an evolution of approaches to the study of language and communication in German mathematics education research, in H. Steinbring, M.G. Bartolini-Bussi and A. Sierpinska (Eds), *Language and Communication in the mathematics classroom*, NCTM, Reston, Virginia, pp. 102-119

Steinbring, H. (1999). Reconstructing the mathematical in social discourse - aspects of an epistemology -based interaction research, in O. Zaslavsky (Ed.), *Proceedings of the 23rd Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME23)*, Haifa-Israel, Vol. 1, pp. 40-55

Αυθόρμητα μοντέλα λύσης πολλαπλασιαστικών προβλημάτων

Ανδρέας Παυλίδης, Εκπαιδευτικός - Μεταπτυχιακός Φοιτητής
Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Εισαγωγή

Τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο σχολείο είναι εφοδιασμένα με άτυπες μαθηματικές έννοιες «που δεν αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία οικειοποίησης ενός συστήματος γνώσεων, όπως αυτές μεταδίδονται στο παιδί στην εκπαίδευση, αλλά που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία της πρακτικής του δραστηριότητας και της άμεσης επαφής με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του».[361]

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής του, αναπτύσσει το κάθε παιδί διάφορους τρόπους προσέγγισης της τυπικής σχολικής γνώσης που βρίσκονται σε άμεση σχέση με την προϋπάρχουσα άτυπη γνώση όσο και με την γνωστική του εξέλιξη. Σύμφωνα με το Fischbein «κάθε βασική αριθμητική πράξη συνδέεται με ένα άτυπο, «σιωπηρό», πρωτογενές διαισθητικό μοντέλο. Το μοντέλο επιβάλλει τις ιδιαιτερότητές του στη διαδικασία αναζήτησης λύσης».[362] Τα μικρά παιδιά λύνουν πλήθος από πολλαπλασιαστικά προβλήματα πολύ πριν την τυπική διδασκαλία των λειτουργιών του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης που γίνεται στο σχολείο.[363] Τις περισσότερες φορές, όταν οι απαντήσεις των μαθητών είναι αποδεκτές από το δάσκαλο, ο δάσκαλος συχνά δε γνωρίζει το ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις δικές τους μεθόδους. Αυτές οι μέθοδοι όμως, συχνά αποδεικνύονται δυσλειτουργικές στα ισχύοντα

προγράμματα μαθηματικών του σχολείου. Μπορεί να επηρεάσουν δυναμικά –κυρίως αρνητικά- την κατανόηση από τους μαθητές πιο περίπλοκων πολλαπλασιαστικών καταστάσεων (κλάσματα-αναλογίες).

Διαισθητικά μοντέλα

Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών με τον πολλαπλασιασμό εμφανίζονται όταν κάνουν ομάδες με ίσο αριθμό αντικειμένων και αναγνωρίζουν τη δυνατότητα να μετρούν τις ομάδες παρά το κάθε αντικείμενο χωριστά. Όταν αντιμετωπίζουν τα παιδιά πολλαπλασιαστικές προβληματικές καταστάσεις χρησιμοποιούν μια ποικιλία από στρατηγικές λύσης, κάτι που σημαίνει ότι έχουν επινοήσει αυθόρμητα-διαισθητικά μοντέλα.[364] Τα αυθόρμητα-διαισθητικά μοντέλα είναι για τον πολλαπλασιασμό η ευθεία μέτρηση, η επαναλαμβανόμενη πρόσθεση και η πολλαπλασιαστική λειτουργία και για τη διαίρεση η ευθεία μέτρηση, η επαναλαμβανόμενη αφαίρεση, η επαναλαμβανόμενη πρόσθεση

---

361. Βυγκότσκι, Λεβ, (1993) Σκέψη και Γλώσσα, Μτφ Ρόζη Αντζελίνα, Γνώση, Αθήνα, σελ. 211.
362. Κολέζα Ευγενία, (2000) Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών, Leader Books, Αθήνα, σελ. 132.
363. Joanne T Mulligan, Michael C. Mitchelmore, (1997) "Young children's intuitive models of multiplication and division", *Journal for research in mathematics education*, 28, σελ.309.
364. Steffe L.,(1994) Children's Multiplying Schemes -The development of multipricative reasoning in the learning of mathematics, State University of New York Press, σελ.3.

και η πολλαπλασιαστική λειτουργία. Υπάρχει μια εξέλιξη στα διαισθητικά μοντέλα που χρησιμοποιούν τα παιδιά απ' την ευθεία μέτρηση στην επαναλαμβανόμενη πρόσθεση ή αφαίρεση και μετά στις πολλαπλασιαστικές λειτουργίες. Η δομή του κάθε μοντέλου προέρχεται απ' το προηγούμενό του. Ποιο ή ποια θα χρησιμοποιηθούν κάθε φορά εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία, από τη διδασκαλία σε αντίστοιχες προβληματικές καταστάσεις και τη γνώση των σχετικών αριθμητικών πράξεων.

Αυθόρμητα μοντέλα για προβλήματα πολλαπλασιασμού

Ευθεία μέτρηση

Η κλασική στρατηγική της μοντελοποίησης του προβλήματος (χρησιμοποιώντας αντικείμενα ή νοερή απεικόνιση) και μετά ο υπολογισμός με ευθεία μέτρηση. Είναι κάτι παραπάνω από τη στοιχειώδη μέτρηση. Γίνεται μια σωστή αναπαράσταση του προβλήματος αλλά δεν αξιοποιείται για μια αποτελεσματική μαθηματική δομή. Το πρόβλημα λύνεται με συγκεκριμένα υλικά τα οποία χρησιμοποιούνται σε μια ανεξάρτητη διαδικασία μέτρησης.

Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση

Πολλά παιδιά λύνουν με επιτυχία πολλαπλασιαστικά προβλήματα με τη ρυθμική μετρηση, τη μέτρηση με παλμό, ή με πρόσθεση. Στην πράξη, δημιουργούν μια αποδεκτή ακολουθία πολλαπλασίων. Η επαναλαμβανόμενη πρόσθεση είναι προαγωγή της ευθείας μέτρησης επειδή χρησιμοποιεί τις ίσου μεγέθους ομάδες που εμφανίζονται στην προβληματική κατάσταση.

Πολλαπλασιαστικές λειτουργίες

Τα παιδιά δίνουν σωστές απαντήσεις χωρίς να παρατηρηθεί τυποποίηση της συνολικής ακολουθίας των πολλαπλασίων. Μια τυπική απάντηση σ' αυτή την περίπτωση είναι ότι παίρνει μια ομάδα αντικειμένων και τη χρησιμοποιεί για τον υπολογισμό. Μερικά παιδιά που χρησιμοποιούν πραγματικά αντικείμενα με αυτό το διαισθητικό μοντέλο φτιάχνουν μόνο μια ομάδα από αντικείμενα. Πιο αναπτυγμένες τεχνικές διακρίνονται σε απαντήσεις που περιέχουν ανάκληση πολλαπλασιαστικής πράξης. Το μοντέλο βασίζεται σ' αυτό της επαναλαμβανόμενης πρόσθεσης αλλά είναι ευδιάκριτα ξεχωριστό απ' αυτό. Ακόμη κι αν χρησιμοποιείται πρόσθεση ο βασικός στόχος είναι να υπολογισθεί ένα παράγωγο χωρίς τη δημιουργία της συνολικής ακολουθίας των πολλαπλάσιων.

Αυθόρμητα μοντέλα για προβλήματα διαίρεσης

Ευθεία μέτρηση

Ειδικές μοντελοποιήσεις που ακολουθούνται από ανεξάρτητη διαδικασία μέτρησης. Το πρώτο βήμα είναι να υπολογίζεται ο αριθμός των αντικειμένων που είναι ίσος με το διαιρετέο. Για τα προβλήματα μερισμού ομαδοποιείται δοκιμαστικά ένας αριθμός αντικειμένων και δοκιμάζεται στη συνέχεια από τη μια ομάδα στην άλλη μέχρι να βρε-

θεί τελικά ο αριθμός της ισότητας. Ένας άλλος τρόπος είναι να μοιρασθούν τα αντικείμενα ένα-ένα ή δυο-δυο μέχρι να εξαντληθούν. Για προβλήματα μέτρησης χωρίζονται ομάδες από το επιλεγμένο μέγεθος μέχρι να εξαντληθούν τα αντικείμενα και μετά μετριέται ο αριθμός των ομάδων.

Η δράση επικεντρώνεται στη δημιουργία ισόποσων ομάδων αλλά η επακόλουθη υπολογιστική διαδικασία δεν αντανακλά αυτή τη δομή.

Η ευθεία μέτρηση τόσο για τον πολλαπλασιασμό όσο και για τη διαίρεση δείχνει να είναι ουσιαστικά το ίδιο διαισθητικό μοντέλο. ...

Επαναλαμβανόμενη αφαίρεση

Η σημαντική διάκριση από την ευθεία μέτρηση είναι ότι εδώ ταυτόχρονα μετράται και ο αριθμός των αντικειμένων που μένουν και ο αριθμός των ομάδων που έχουν κάθε φορά τυποποιηθεί.

Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση

Είναι ίδιο με το μοντέλο της επαναλαμβανόμενης αφαίρεσης εκτός απ' το ότι, αντί να αρχίζει με διαμερισμό, το παιδί χτίζει το διαιρετέο. Λέγεται αλλιώς χτίσιμο προς τα πάνω. Δημιουργείται μια συνεχώς αναπτυσσόμενη ακολουθία πολλαπλασίων. Είναι μοντέλο με πιο πολλά πλεονεκτήματα από την επαναλαμβανόμενη αφαίρεση επειδή επιτρέπει να χρησιμοποιείται τόσο στα προβλήματα διαίρεσης όσο και πολλαπλασιασμού.

Πράξη πολλαπλασιασμού

Σ' αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται ο πολλαπλασιασμός ως μια λειτουργία. Σε μερικές περιπτώσεις η λύση «μαντεύεται» και ελέγχεται με τον πολλαπλασιασμό. Σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά εμφανίζονται να ψάχνουν πολλαπλάσια του διαιρέτη που είναι ίσα με το διαιρετέο χωρίς όμως να δημιουργούν όλη τη σειρά των πολλαπλασίων. Ωστόσο χρησιμοποιούν γνωστά ή παράγωγα πολλαπλασιαστικών πράξεων. Μόνο λίγοι χρησιμοποιούν τη διαίρεση ως πράξη.

Στρατηγικές υπολογισμού

Κάθε διαισθητικό μοντέλο αντιστοιχεί σε μία ή περισσότερες στρατηγικές υπολογιαμού. Οι στρατηγικές κατατάσσονται σε επτά κατηγορίες για τον πολλαπλασιασμό και πέντε κατηγορίες για τη διαίρεση.[365] Παρακάτω παρουσιάζονται οι στρατηγικές που αντιστοιχούν στον πολλαπλασιασμό και στη διαίρεση αντίστοιχα.

365. Mulligan J., όπ.π., σελ. 316.

Για τον πολλαπλασιασμό:

Διαισθητικά μοντέλα	Στρατηγικές υπολογισμού
1. Ευθεία μέτρηση	Μοναδιαία μέτρηση
2. Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση	Ρυθμική μέτρηση προς τα μπρος Μέτρηση με παλμό προς τα μπρος Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση Πρόσθεση διπλών
3. Λειτουργία πολλαπλασιασμού	Γνωστή πράξη πολλαπλασιασμού Παράγωγη πράξη πολλαπλασιασμού

Μοναδιαία ή Ευθεία μέτρηση. (Φυσικά υλικά χρησιμοποιούνται για να μοντελοποιήσουν το πρόβλημα και τα αντικείμενα μετρούνται απλά χωρίς καμία φανερή παραπομπή στην πολλαπλασιαστική δομή)

Ρυθμική μέτρηση. (Η μέτρηση ακολουθεί την αριθμητική ακολουθία: 1.2, 3.4, 5.6 ή 6.5, 4.3, 2.1. Ταυτόχρονα με τη μέτρηση μια δεύτερη μέτρηση γίνεται για τον αριθμό των ομάδων: 1.2 (1), 3.4 (2), 5.6 (3) ή 6.5 (1), 4.3 (2), 2.1 (3). Η μετάβαση από τη μοναδιαία μέτρηση στη μέτρηση σε ρυθμό γίνεται όταν το παιδί αναγνωρίσει ότι κάθε φορά ο τελευταίος αριθμός συμβολίζει όλη την ποσότητα που έχει μετρηθεί.)

Μέτρηση με παλμό. (Η μέτρηση γίνεται με πολλαπλάσια: 2,4,6 ή 6,4,2 κάνοντας πιο εύκολη τη μέτρηση του αριθμού των ομάδων)

Πρόσθετος υπολογισμός - Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση. (Η μέτρηση γίνεται με υπολογισμό: 2+2=4, 4+2=6 ή 6-2=4. 4-2=2)

Πρόσθεση διπλών. (2+2=4, 4+4=8, 8+8=16...)

Γνωστή πράξη πολλαπλασιασμού. (Οι υπολογισμοί είναι γνωστές πράξεις: 3 φορές το 2 είναι 6)

Παράγωγη πράξη πολλαπλασιασμού. (Οι υπολογισμοί προέρχονται από γνωστές πράξεις: 3*2=2*2+2)

Για τη διαίρεση :

Διαισθητικά μοντέλα	Στρατηγικές υπολογισμού
1. Ευθεία μέτρηση	Αντιστοιχία ένα προς πολλά Μοναδιαία μέτρηση Μοίρασμα Σωστές - Λάθος ομαδοποιήσεις
2. Επαναλαμβανόμενη αφαίρεση	Ρυθμική μέτρηση προς τα πίσω Μέτρηση με παλμό προς τα πίσω Επαναλαμβανόμενη αφαίρεση Πρόσθεση μισών
3.Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση	Ρυθμική μέτρηση προς τα μπρος Παλμική μέτρηση προς τα μπρος Επαναλαμβανόμενη πρόσθεση Πρόσθεση διπλών
4. Λειτουργία πολλαπλασιασμού	Γνωστή πράξη πολλαπλασιασμού Παράγωγη πράξη πολλαπλασιασμού

Αντιστοιχία *ένα προς πολλά.* (Φυσικά υλικά αντιστοιχούνται ανά ένα σε κάθε μία από τις προκαθορισμένες ομάδες μέχρι να τελειώσουν τα αντικείμενα και στη συνέχεια μετρούνται τα αντικείμενα μιας ομάδας.)

Μοναδιαία μέτρηση. (Φυσικά υλικά χρησιμοποιούνται για να μοντελοποιήσουν το πρόβλημα και τα αντικείμενα μετρούνται απλά χωρίς καμία φανερή παραπομπή στην πολλαπλασιαστική δομή)

Μοίρασμα. (Μοιράζονται τα αντικείμενα ισόποσα και μετρούνται οι ομάδες που έχουν σχηματισθεί.)

Σωστές - λάθος ομαδοποιήσεις. (Δοκιμές για τον πιθανό διαιρέτη οδηγούν στο αποτέλεσμα.)

Αφαίρεση μισών. (8-4=4, 4-2=2)

Συμπεράσματα

Η ύπαρξη των άτυπων μεθόδων που αναπτύσσουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων πολλαπλασιασμού και διαίρεσης πρέπει να παίζει ουσιαστικό ρόλο, τόσο στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στη διδασκαλία. Το βασικό καθήκον στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από το δάσκαλο δεν είναι να προβάλλει «τους σωστούς τρόπους δράσης» αλλά, αντίθετα, να καθοδηγήσει τους μαθητές να βρουν τρόπους για να επιχειρήσουν να πετύχουν τους στοχους τους. Δεν πρέπει να υποθέτουμε ότι το παιδί θα ερμηνεύει τη διατύπωση από ένα δοσμένο πρόβλημα με τον τρόπο που φαίνεται «προφανής» στον ενήλικα ή στο δάσκαλο. Ούτε υπάρχει λόγος να υποθέτουμε ότι το παιδί μπορεί να «δει» ότι ένας συγκεκριμένος δρόμος διαδικασίας πρέπει να οδηγεί στο αποτέλεσμα που συνιστά τη λύση.

Βοήθεια στους μαθητές να μάθουν τις τυπικά αποδεκτές μαθηματικές διαδικασίες σημαίνει ότι αναγνωρίζουμε τις μεθόδους που αυτά χρησιμοποιούν και τα βοηθούμε να καταλάβουν τη σχέση ανάμεσα σ' αυτό που κάνουν και σ' αυτό που ο δάσκαλος εκπροσωπεί, και να αποδεχτούν την αξία αυτής της συσχέτισης βοηθώντας τους να αναγνωρίσουν τα όρια των δικών τους προσεγγίσεων.[366]

Τέτοια καθοδήγηση, απαραίτητα, πρέπει να ξεκινά από σημεία τα οποία είναι αποδεκτά από το παιδί. Είναι απαραίτητο να πετύχει ο δάσκαλος κάποια διείσδυση στις εννοιολογικές δομές και μεθόδους του παιδιού, άσχετα με το πόσο δύσκολα ή αναποτελεσματικά φαίνονται. Αφού τα παιδιά αφομοιώνουν τις εμπειρίες σε δομές που ήδη κατέχουν και προσαρμόζουν τις δομές μόνο όταν κάτι δεν οδηγεί στα αναμενόμενα αποτελέσματα, ο δάσκαλος θα είναι κατά πολύ πιο αποτελεσματικός στη δημιουργία αυτής της προσαρμογής αν γνωρίζει τι εκφράζουν οι παιδικές δομές και δρόμοι εκτέλεσης που ακολουθούν. Πρέπει, λοιπόν να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζουν τον τρόπο σκέψης τους και της λύσης που χρησιμοποιούν. Αυτό μπορεί να βοηθήσει και άλλους μαθητές να αναγνωρίσουν πιθανούς τρόπους ευκολότερης λύσης απ' αυτούς που ήδη χρησιμοποιούν.

Ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τις στρατηγικές υπολογιαμού που χρησιμοποιούν. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε τρία επίπεδα. Η λύση με άμεση μοντελοποίηση φαίνεται να είναι μια βασική στρατηγική, που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε μια ποικιλία προβλημάτων. Η αναπαράσταση των δεδομένων του προβλήματος βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τόσο το πρόβλημα όσο και την πράξη που εφαρμόζουν για να το λύσουν. Στην αρχή οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια στο να μοντελοποιήσουν κάποιες σημασιολογικές δομές έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν την ευθεία μέτρηση αποτελεσματικά. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορεί να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιούν τις δομές των ισόποσων ομάδων για να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικά στρατηγικές συμπεριλαμβάνοντας και την επαναλαμβανόμενη πρόσθεση.[367] Η γνώση της ακολουθίας των αριθμών βοηθά τα παιδιά να χειρίζονται τους αριθμούς και να κάνουν υπολογισμούς.

Τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα μια νέα στρατηγική λύσης προβλήματος σε οικεία κατάσταση και με καλά γνωστές τις αριθμητικές πράξεις. Σταδιακά προσαρμόζουν τη νέα στρατηγική σε άλλα προβλήματα καθώς η κατανόηση των πολλαπλασιαστικών καταστάσεων και οι αριθμητικές ικανότητες βελτιώνονται. Σαν αποτέλεσμα η πιο αποτελεσματική στρατηγική υπολογισμού που είναι διαθέσιμη στο παιδί βελτιώνεται σταδιακά και γίνεται πιο πλατιά η χρήση της.

Βασική προϋπόθεση είναι ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν τις άτυπες μεθόδους που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Έτσι γίνεται πιο αποτελεσματική η βοήθειά τους στην ανάπτυξη της σχετικής ικανότητας των μαθητών. Παράλληλα, η αποδοχή και ενασχόληση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές βοηθάει στην ανάπτυξη μιας πιο ευχάριστης ατμόσφαιρας στη διδασκαλία με αποτέλεσμα να βοηθάει και στην ανάπτυξη μιας θετικότερης στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά.

---

366. Steffe L., όπ.π., σελ. 4.
367. Mulligan J., όπ.π., σελ. 328.

Βιβλιογραφία

Anghileri Julie, (1989), "An investigation of young's children's understanding of multiplication" *Educational Studies in Mathematics*, 20, 367-385.

Anghileri Julie, (1987), Uses of counting in multiplication and division. Ed. Thompson Ian, Open University Press, Buckingham, 41-51.

Bell Alan, Greer Brian, Grimison Lindsay, Mangan Clare, (1989), "Children's performance on multiplicative word problems – elements of a descriptive theory", *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 434-449.

Carpenter Th., Fennema El., Franke M., Levi L., Empson S. (1999), Children's Mathematics Cognitively Guided Instruction, NCTM, USA.

Huiker DeAnn, (1989), "Multiplication and Division word problems: improving students understanding", *Arithmetic Teacher*, 37, 8-12.

Καφούση, Σ, Ντζιαχρήστος, Β., (1997), *Οι μαθηματικές γνώσεις των παιδιών της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού Σχολείου.* Παιδαγωγική έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα.

Κολέζα Ευγενία, (2000), *Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*, Εκδόσεις Leader Books, Αθήνα.

Kouba V, Franklin K., (1995) "Multiplication and division: Sense making and meaning", *Teaching children mathematics*, 1, 574-578.

Λεμονίδης, Χ., (1994), *Περίπατος στη Μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής.* Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Mulligan Joanne, Mitchelmore Michael, (1997) "Young children's intuitive models of multiplication and division", *Journal for research in Mathematics Education*, 28, 309-330.

Nunes T., Bruant P., (1996) "Children doing mathematics", Blackwell, USA.

Stanic G., (1989) "Children's multiplication", *Aritmetic Teacher*, 37, 70-577.

Steffe L., (1994) " Children's Multiplying Schemes - The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics", State University of New York Press, Usa.

Zazkis R., Campbell St., (1996) "Divisibility and multiplicative structure of natural numbers: Preservice teachers understanding", *Journal for research in Mathematics Education*, 27, 540-563.

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και οι επιπτώσεις της στην οικοδόμηση των Γεωμετρικών Εννοιών

Τ. Α. Τριανταφυλλίδης, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Κ. Α. Σδρόλιας, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη
Στην εργασία μας αυτή εξετάζουμε την έννοια της μετάβασης κατά τη χρονική στιγμή που ο μαθητής ή η μαθήτρια αφήνει το σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου για να συνεχίσει την εκπαιδευτική του πορεία στο γυμνάσιο. Στηριζόμενοι στην μη συμμετοχική παρατήρηση διδασκαλίας ενοτήτων της γεωμετρίας στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού καθώς και στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, στα πλαίσια ευρύτερης διαχρονικής έρευνας, προσεγγίζουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την μετάβαση αυτή, καθώς και τις επιπτώσεις που επιφέρουν στην οικοδόμηση των γεωμετρικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουμε την περιγραφή μας στον δάσκαλο που διδάσκει το αντικείμενο αυτό στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η περιγραφή μας αυτή πλαισιώνεται με αποσπάσματα διαλόγων που αναπτύχθηκαν στις σχολικές τάξεις των μαθηματικών που παρατηρήσαμε.

Εισαγωγή
Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας μεταφράζεται σε μια εννιάχρονη εκπαιδευτική πορεία η οποία περιλαμβάνει ολόκληρη την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης και ένα μέρος της δεύτερης. Η πορεία αυτή χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από μια συνεχή διαδοχή φάσεων, η απόσταση και η σπουδαιότητα των οποίων ποικίλλει. Το πέρασμα από τη μία φάση στην άλλη χαρακτηρίζεται ως μετάβαση (transition) και αφορά τις όποιες μεταβολές επέρχονται στο άτομο ή/και συντελούνται από αυτό. Υπάρχουν έρευνες που έχουν μελετήσει τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Bartholomew & Gustafsson 1997, Vecino 1997). Έρευνες επίσης έχουν γίνει για τη μελέτη της μετάβασης από μια ευρύτερη ενότητα του αναλυτικού προγράμματος ενός γνωστικού αντικειμένου σε μια άλλη. Στα μαθηματικά συγκεκριμένα έχει μελετηθεί η μετάβαση από την αριθμητική στην άλγεβρα (Boulton-Lewis et al. 1997).

Στην εισήγησή μας αυτή θα ασχοληθούμε με την μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο εξετάζοντας ειδικότερα τις επιπτώσεις που επιφέρει στην οικοδόμηση των γεωμετρικών εννοιών καθώς και στην μόρφωση συναισθημάτων, στάσεων και αντιλήψεων για τα μαθηματικά γενικότερα. Η συγκεκριμένη μετάβαση αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία αν αναλογιστεί κανείς ότι συνοδεύεται και από αλλαγές που επέρχονται στην φυσιολογία του παιδιού (πέρασμα στην εφηβεία). Θα στηριχθούμε σε κάποια πρώτα στοιχεία έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής του πρώτου από τους δύο εισηγητές με την επίβλεψη του δευτέρου. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από μη συμμετοχική παρατήρηση τμημάτων της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού και της πρώτης τάξης του γυμνασίου και αφορούν την σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών και την διδακτική προσέγγιση ενοτήτων της γεωμετρίας του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών των τάξεων αυτών.

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Όπως τονίζεται στην διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές και οι μαθήτριες της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου, ενώ εκφράζονται θετικά στις προσδοκίες τους για την συνέχιση της εκπαιδευτικής τους πορείας στο γυμνάσιο, η πραγματικότητα σε ορισμένες περιπτώσεις τους διαψεύδει. Και ενώ για πολλούς μαθητές και μαθήτριες το ξεκίνημα στο γυμνάσιο αποτελεί μια καινούρια ευκαιρία «να αρχίσουν από την αρχή» καταλήγει τελικά σε πρόβλημα (Ellerton & Clements 1989, Fullarton 1996). Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνίσταται σε και επηρεάζεται από παράγοντες ψυχολογικούς, κοινωνικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και γνωστικούς. Οι ψυχολογικοί παράγοντες συνδέονται κύρια με την πιθανή φόρτιση που δημιουργείται στους μαθητές από την αλλαγή της εκπαιδευτικής βαθμίδας, την «ωρίμανση» που συντελείται, την επαφή με ένα νέο, «αυστηρότερο» και πιο απαιτητικό περιβάλλον καθώς και την ποικιλία των διδασκόντων. Οι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν, συνήθως, το ευρύτερο περιβάλλον – παιδιά από περισσότερα και διαφορετικά σχολεία, καινούριες παρέες – που έρχεται σε επαφή ο μαθητής ή η μαθήτρια και τις διαφοροποιημένες, πιθανόν, στάσεις και προσδοκίες γονέων και δασκάλων απέναντι τους. Το ξεκίνημα ενός νέου σχολικού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια της πρώτης εφηβείας είναι αναπόφευκτα τρομακτικό για πολλά παιδιά (Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989).

Οι διδακτικοί παράγοντες έχουν σχέση, κυρίως, με τους διδάσκοντες και το διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης ενοτήτων, που πολλές φορές έχουν το ίδιο θέμα, στις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η αυστηρότητα στη διατύπωση για παράδειγμα στα Μαθηματικά συντελείται σε μεγάλη συχνότητα στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου και δείχνει να δυσχεραίνει ιδιαίτερα την προσαρμογή των μαθητών. Η διδασκαλία τείνει να είναι ένας απερίσκεπτος 'ζήλος' ανάμεσα σε αναλυτικά προγράμματα που υποφέρουν από έλλειψη χρόνου, υπερβολικό περιεχόμενο, μελέτη, ατομικισμό, ανταγωνιστικότητα, διδακτισμό, αναγκαστικό 'τάισμα', συμμόρφωση και παραδοσιακότητα (Fullarton 1996). Οι παιδαγωγικοί παράγοντες αφορούν τις στάσεις και πεποιθήσεις των διδασκόντων, το ύφος των διδακτικών εγχειριδίων, τη δομή του σχολικού περιβάλλοντος και προγράμματος, τις πάσης φύσεως ενθαρρύνσεις ή ποινές του σχολείου. Η ενίσχυση ή η εξασθένιση των κινήτρων, οι αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εφαρμογές επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και μαθητριών (Speering & Rennie 1996). Τέλος οι γνωστικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με το «υπόβαθρο» γνώσεων που έχουν οι μαθητές απ' το Δημοτικό, την περαιτέρω καλλιέργεια και αξιοποίηση τους στο Γυμνάσιο, το ρυθμό επεξεργασίας τους και τον «όγκο ύλης» που πραγματεύονται.

Η γεωμετρία κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Οι αρνητικές επιπτώσεις της μετάβασης στο γυμνάσιο είναι συνδεδεμένες και με την ιδιαίτερη φύση του κάθε διδακτικού αντικειμένου (Fullarton 1996). Οι παράγοντες που προαναφέραμε, όπως είναι φυσικό, δεν μπορεί να αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και μαθητριών συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση αντιλήψεων οι οποίες επηρεάζουν και τις επιδόσεις τους. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι πα-

ρατηρείται ιδιαίτερο πρόβλημα στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Ellerton & Clements 1989, Fullarton 1996, Speering & Rennie 1996). Μπορούμε επομένως να συμπεράνουμε ότι και η διδασκαλία της γεωμετρίας επηρεάζεται κατά τη μετάβαση αυτή.

Η οικοδόμηση των γεωμετρικών εννοιών αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον από διδακτική άποψη αν αναλογιστούμε τη γενικότερη αντίληψη που επικρατεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και η οποία θεωρεί τη γεωμετρία ένα 'εύκολο' γνωστικό αντικείμενο λόγω της 'οπτικής' φύσης και της ταύτισής του με τις μετρήσεις και την αριθμητική. Οι εμπειρίες όμως των παιδιών περιορίζονται κυρίως στην οπτική διερεύνηση των γεωμετρικών εννοιών (αναγνώριση και ονομασία γεωμετρικών σχημάτων, ταξινόμηση με βάση τα χαρακτηριστικά τους), μιας και η εποπτεία στην διδασκαλία της γεωμετρίας έχει κακώς ταυτιστεί μόνο με την αίσθηση της όρασης (Triandafillidis & Potari in press).

Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου επαναλαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, όσον αφορά τουλάχιστον το περιεχόμενο των ενοτήτων που πραγματεύονται γεωμετρικές έννοιες. Ο τρόπος επεξεργασίας τους όμως, όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια είναι διαφορετικός σε αρκετές διδακτικές ενότητες. Ίσως αυτός ο τρόπος να φαινόταν φυσιολογικός αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες φοιτούν σε ανώτερη τάξη, αγνοεί όμως τις προηγούμενες εμπειρίες τους που θα βοηθούσαν στην ομαλότερη κατάκτηση των διδασκόμενων γνώσεων. Με άλλα λόγια λείπουν συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στις προγενέστερες και τις μεταγενέστερες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών και μαθητριών. Ένας τέτοιος κρίκος θα μπορούσε να ήταν η χρήση ενός εποπτικού υλικού το οποίο θα μπορούσε να ενσωματωθεί κατάλληλα στην επεξεργασία των γεωμετρικών εννοιών και στις δύο τάξεις, μεσολαβώντας ταυτόχρονα στην ανάκληση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη δραστηριοτήτων που θα στηρίζονται σ' αυτό το υλικό θα αποτελούσε ίσως έναν παράγοντα 'συνέχειας' της διδακτικής επεξεργασίας των εννοιών αυτών.

Ο δάσκαλος της γεωμετρίας στις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες

Στους διδακτικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω ο δάσκαλος που αναλαμβάνει τη διδασκαλία των γεωμετρικών εννοιών τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο γυμνάσιο παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αυτού του διδακτικού αντικειμένου. Η σχέση δε που αναπτύσσει ο κάθε δάσκαλος με τους μαθητές και τις μαθήτριές του επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο που αυτός διδάσκει. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις σχέσεις τους με τον δάσκαλο από ότι στο ίδιο το αντικείμενο ή ακόμη και στον τρόπο που αυτός το διδάσκει (Cotterell 1979).

Στο δημοτικό σχολείο η διδασκαλία της γεωμετρίας γίνεται από τον ίδιο δάσκαλο που διδάσκει και τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος αυτός βρίσκεται πολύ περισσότερο χρόνο με τους ίδιους μαθητές και μαθήτριες, αναπτύσσοντας μεγαλύτερη οικειότητα με αυτούς. Από την άλλη μεριά όμως δεν έχει κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση ή την απαιτούμενη γνώση που απαιτεί σήμερα η διδασκαλία της

γεωμετρίας στο δημοτικό σχολείο. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι τονίζουν ότι δεν απέκτησαν μέσω των σπουδών τους τα απαραίτητα εφόδια για να διδάξουν το μάθημα των μαθηματικών και επιθυμούν περισσότερη γνώση στα μαθηματικά (Λεμονίδης 1995). Κύριο μέλημά τους είναι η μετάδοση της μαθηματικής γνώσης περισσότερο παραδίδοντας, εξηγώντας και αξιολογώντας και λιγότερο δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριές τους να αυτενεργήσουν, να ανακαλύψουν και να συμμετέχουν. Η πιθανή αποτυχία, κατά τη γνώμη τους, χρεώνεται περισσότερο στους μαθητές και τις μαθήτριες ή τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και πολύ λιγότερο στους ίδιους. Φαίνεται λοιπόν ότι οι απόψεις των δασκάλων του δημοτικού για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών βρίσκονται σε πλήρη διάσταση με τις προτάσεις που διατυπώνονται σήμερα στη Διδακτική των Μαθηματικών και οι οποίες βάζουν στο επίκεντρο την αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών για την οικοδόμηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Καφούση & Χαβιάρης 1999).

Στο γυμνάσιο κάθε διδακτικό αντικείμενο διδάσκεται από διαφορετικό δάσκαλο. Έτσι τη διδασκαλία της γεωμετρίας την αναλαμβάνει ο δάσκαλος των μαθηματικών ο οποίος έχει τις απαραίτητες μαθηματικές γνώσεις που απαιτούνται. Στην διδασκαλία αυτή όμως, στηρίζεται σε προσωπικά κριτήρια όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι λιγότερο 'φιλικές' από το δάσκαλο του δημοτικού και ταυτόχρονα περισσότερο απρόσωπες. Ειδικότερα για τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη οι μαθητές στο γυμνάσιο βλέπουν τους δασκάλους τους να ενδιαφέρονται λιγότερο από τους δασκάλους του δημοτικού για αυτούς, να είναι λιγότερο φιλικοί και αμερόληπτοι απέναντί τους. Αυτό τους οδηγεί σε μια αρνητική στάση απέναντι στο αντικείμενο που διδάσκει αυτός ο δάσκαλος. Η αξία, το ενδιαφέρον και η σημασία των μαθηματικών, και της γεωμετρίας κατά συνέπεια, αυξάνεται όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες περνούν από λιγότερο σε περισσότερο φιλικούς δασκάλους. Η συμπαράσταση από το δάσκαλο μεταβάλλει και την αξία των μαθηματικών στα μάτια των μαθητών και μαθητριών (Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989). Οι Ellerton και Clements (1989) υπογραμμίζουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών όταν ξεκινούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν θετικά συναισθήματα για το αντικείμενο των μαθηματικών και μια γενικότερη προσδοκία για επιτυχημένη πορεία στο γυμνάσιο. Μέχρι το τέλος της πρώτης γυμνασίου όμως, για πολλά από τα παιδιά αυτά η προσδοκία αυτή διαψεύδεται.

Η οργάνωση της έρευνας

Τα στοιχεία που θα παρουσιάσουμε στην εργασία μας προέρχονται από την πρώτη φάση διαχρονικής έρευνας (longitudinal study) που εκπονείται στα πλαίσια διδακτορικού προγράμματος σπουδών. Το κύριο θέμα της διδακτορικής έρευνας αφορά τη διερεύνηση της άποψης ότι η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο επηρεάζεται από, αλλά και επηρεάζει την εξέλιξη της πορείας οικοδόμησης των μαθηματικών εννοιών.

Η πρώτη φάση της έρευνας ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 1999 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2000 και σκοπό είχε την καταγραφή παραγόντων που επηρεάζουν αυτή την πορεία μετάβασης και οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την διδασκαλία των γεωμε-

τρικών εννοιών. Στο διάστημα αυτό παρατηρήσαμε τρία τμήματα της πέμπτης και πέντε τμήματα της έκτης σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Βόλου, καθώς και επτά τμήματα πρώτης τάξης από τρία γυμνάσια της ίδιας περιοχής. Οι επισκέψεις ήταν σχεδόν καθημερινές, παρατηρώντας ουσιαστικά τη διδασκαλία όλων των ενοτήτων που σχετίζονται με την παρουσίαση και επεξεργασία των γεωμετρικών εννοιών σε κάθε τμήμα. Η επιλογή των τμημάτων κάθε τάξης αλλά και των σχολείων έγινε με κριτήρια που ικανοποιούν τον διαχρονικό χαρακτήρα οργάνωσης της έρευνας. Με άλλα λόγια, τα δημοτικά σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα 'τροφοδοτούν' τα αντίστοιχα γυμνάσια.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας στόχος μας είναι να πλαισιώσουμε τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων της γεωμετρίας στην έκτη τάξη του δημοτικού με δραστηριότητες που στηρίζονται στη χρήση εποπτικού υλικού. Οι δραστηριότητες, αφού πάρουν την τελική τους μορφή, θα δοκιμαστούν σε συνεργασία με τον δάσκαλο ή την δασκάλα σε μαθητές και μαθήτριες τριών τμημάτων έκτης τάξης που στην πρώτη φάση της έρευνας παρακολουθούσαν την πέμπτη. Στη τρίτη φάση της έρευνας, την σχολική χρονιά 2001-02, δραστηριότητες που αφορούν την πρώτη τάξη του γυμνασίου και θα στηρίζονται στο ίδιο εποπτικό υλικό, θα δοκιμαστούν σε τμήματα στα οποία θα συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες των τμημάτων που πήραν μέρος στην δεύτερη φάση της κύριας έρευνας.

Ουσιαστικά λοιπόν, θα ακολουθήσουμε την εκπαιδευτική πορεία συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών (case studies) από την πέμπτη τάξη του δημοτικού ως και την πρώτη τάξη του γυμνασίου. Οι διδακτικές παρεμβάσεις μας στην έκτη τάξη του δημοτικού και στην πρώτη τάξη του γυμνασίου θα στηρίζονται στην διαφοροποιημένη χρήση του ίδιου εποπτικού υλικού ώστε αυτό να γίνει ένας συνδετικός κρίκος όχι μόνον στην πορεία οικοδόμησης των γεωμετρικών εννοιών αλλά και μεταξύ των δύο βαθμίδων. Η παρατήρηση στην πρώτη τάξη του γυμνασίου μαθητών και μαθητριών που δεν θα έχουν χρησιμοποιήσει το εποπτικό υλικό στις δραστηριότητες της έκτης τάξης του δημοτικού, θα δώσει μια επιπλέον δυναμική στην διερεύνηση και αξιολόγηση των στόχων της έρευνας.

Παρατηρήσεις-συμπεράσματα

Η μέχρι τώρα πορεία της έρευνάς μας που στηρίχτηκε στη μη συμμετοχική παρατήρηση των τμημάτων του δημοτικού και του γυμνασίου μας έδωσε τη δυνατότητα εκτός των άλλων, να παρακολουθήσουμε το δάσκαλο, τη διδακτική πρακτική και προσέγγιση που εφαρμόζει καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές και τις μαθήτριές του κατά τη διδασκαλία των γεωμετρικών εννοιών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στην πρώτη τάξη του γυμνασίου.

Και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες παρατηρήθηκε δασκαλοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γεωμετρίας. Ο δάσκαλος μιλούσε πολύ, περιέγραφε, ρωτούσε και αρκετές φορές έδινε ο ίδιος τις απαντήσεις στα ερωτήματα που έθετε. Η καθοδήγηση των απαντήσεων ήταν ένα πρόσθετο στοιχείο που παρατηρήθηκε κατά τη διδασκαλία και χαρακτήριζε περισσότερο το γυμνάσιο, όπου απαιτούνταν συγκεκριμένη φραστική ορολογία σε βαθμό που σωστές απαντήσεις να μη γίνονται αποδεκτές επειδή δεν

ακολουθούσαν τον τρόπο έκφρασης που ο δάσκαλος απαιτούσε. Η γλώσσα που χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος του δημοτικού ήταν λιγότερο 'αυστηρή' και τυποποιημένη από το δάσκαλο του γυμνασίου. Είχε έντονα στοιχεία οικειότητας που εκφράζονταν με υποκοριστικά, παραινέσεις και επαίνους.

1ος διάλογος από την ΣΤ΄ δημοτικού

Δ: Έτσι μπράβο. Τώρα τι θέλουμε να βρούμε Αλίκη μου; Το εμβαδόν που μας ζητάει. Πόσο είναι το εμβαδόν, πάρε και τον κύβο να μας δείξεις την παράπλευρη επιφάνεια, ποια είναι η παράπλευρη επιφάνεια;

Αλίκη: Αυτή

Δ: Έτσι μπράβο, αυτή γύρω-γύρω, εμείς βρήκαμε ποιο εμβαδόν τώρα; Τι βρήκε η Αθανασία

Αλίκη: Τη βάση

Δ: Ναι αυτή βρήκε, επομένως για να βρεις το γύρω-γύρω η παράπλευρη επιφάνεια πόσες έδρες έχει;

Αλίκη: 12

Δ: Όχι, για κοίταξε, τέσσερις, μία, δυο, τρεις, τέσσερις, εμείς βρήκαμε τη μία, για να βρούμε τις τέσσερις τι θα κάνουμε; Ξέρουμε το ένα ζητάμε να βρούμε τα πολλά τι θα κάνουμε;

Αλίκη: Πολλαπλασιασμό

2ος διάλογος από την ΣΤ΄ δημοτικού

Δ: Πλευρές, για προσπαθήστε να ξεκινήσετε να δούμε πως μπορούμε να φτιάξουμε ένα τρίγωνο. Δες τε τι ψάχνω τώρα να βρω, ξεχάστε τώρα το τρίγωνο, αυτό το τρίγωνο το έκανα για να μας βοηθήσει ότι η γωνία Α είναι αυτή που περιέχεται ανάμεσα στις πλευρές που μας έχει δώσει. Εμείς έχουμε την ΑΒ, το μήκος της ΑΒ, το μήκος της ΑΓ, την γωνία Α που περιέχεται ανάμεσα στις δύο πλευρές. Από που μπορούμε να ξεκινήσουμε; μπορούμε να κάνουμε κάτι από όλα αυτά; δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε; Η ΑΒ να είναι πέντε εκατοστά, η ΑΓ να είναι τρία εκατοστά και η γωνία η περιεχόμενη η Α να είναι εβδομήντα εκατοστά, άρα τι πρέπει να χρησιμοποιήσετε;

Μ: Το μοιρογνωμόνιο

Δ: Το μοιρογνωμόνιο, είναι εβδομήντα μοίρες; η ΑΒ την μέτρησες σωστά; ωραία, γιατί δεν το έκανες; η γωνία Α είναι εβδομήντα εκατοστά για να δούμε; ο κύριος Χρήστος τι έκανε;

3ος διάλογος από την Α΄ γυμνασίου

Δ: Πώς μπορούμε να ορίσουμε το ευθύγραμμο τμήμα; ευθύγραμμο τμήμα είναι αυτό! Πηνελόπη.

Πηνελόπη: ....

Δ: Τι είναι το ευθύγραμμο τμήμα; Για...ος.(*επώνυμο μαθητή*)

Μ: Το ευθύγραμμο τμήμα είναι μια γραμμή που έχει αρχή και τέλος. Μια ευθεία που έχει αρχή και τέλος.

Δ: Σε ρωτάω για το ευθύγραμμο τμήμα και μου ορίζεις το ευθ. τμήμα ως ευθεία; Άστο.

4ος διάλογος από την Α΄ γυμνασίου

Δ: Εσύ Δημήτρη, με τι μοιάζει αυτό το σχήμα που σχηματίστηκε;

Δημήτρης: ...

Δ: Ισμήνη;

Ισμήνη: Είναι μια γωνία

Δ: Σωστά, αυτό λοιπόν το σχήμα που σχηματίζεται από δυο ημιευθείες που έχουν μια... θα το λέμε Σωτηρία;

Σωτηρία: Γωνία.

Δ: Άρα μπορείς να μας πεις και εσύ τι θα λέμε γωνία;

Σωτηρία: Ένα σχήμα που θα έχει μια γωνία...

Δ: Όχι τι είναι γωνία... Λιλή; Είναι ένα σχήμα... δεν παρακολουθείτε τι λέμε; Τι είναι Δήμητρα γωνία είπαμε; Είναι ένα σχήμα...

Δήμητρα: Που έχει..

Δ: Που σχηματίζεται από δυο...

Δήμητρα: Ευθείες...

Δ: Ημιευθείες με κοινή αρχή, πες το και συ Αποστόλη

Αποστόλης: Είναι δυο ημιευθείες που έχουν κοινή αρχή...

Δ: Είναι ένα σχήμα ουσιαστικά που σχηματίζεται από δυο...

Αποστόλης: Ημιευθείες που έχουν...

Δ: Κοινή αρχή...

Όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο ο δάσκαλος του γυμνασίου φαίνονταν πιο σίγουρος και άνετος στηριζόμενος κυρίως στη χρήση ορισμών, τύπων και κανόνων που απαιτούσε να τηρούν και οι μαθητές του στις απαντήσεις τους. Στο δημοτικό ο δάσκαλος αρκετές φορές έδειχνε διστακτικότητα που εκφράζονταν με συχνές επαναλήψεις του λόγου του, στήριξή του στο βιβλίο και ορισμένες φορές με αποφυγή απαντήσεων σε κάποιες 'ειδικές' ερωτήσεις των παιδιών.

5ος διάλογος από την ΣΤ΄ δημοτικού

Δ: Καταλάβατε; Εδώ

Σταύρος: Όχι.. θέλω να πω...

Δ: Εδώ! Εδώ! Την περίμετρο της βάσης.

Σταύρος: Ναι.

Δ: Αυτή είναι η περίμετρος της βάσης. Κατάλαβες;

Σταύρος: Για να βρούμε αυτό τι κάνουμε!... Αυτό συν αυτό συν αυτό συν αυτό.

Δ: Ναι περίμετρο ναι. Και μετά πολλαπλασιάσαμε επί το ύψος και βρήκαμε την παράπλευρη επιφάνεια. Ορίστε!

6ος διάλογος από την Α΄ γυμνασίου

Δ: Μέτρα.. για να δω!...και παρακάτω για να δω...για τράβα να δω πως θα τη βάλεις;... λοιπόν δε μου λες; Αυτή η γραμμή τώρα που έφερες τι ήτανε;

Γεωργία : Ποια;

Δ: Αυτή η γραμμή που έφερες.

Γεωργία: Τυχαία.

Δ: Τυχαία γραμμή. Και τι έχουμε πει εδώ πέρα...Δεν θα φτιάχνουμε τυχαία πράγματα!

Και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες η κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες 'πιστοποιούνταν' από μεμονωμένες απαντήσεις που έδιναν κάποιοι ή κάποιες, στις περισσότερες περιπτώσεις οι ίδιοι, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα συνολικότερης αντίληψης της τάξης. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η διδασκαλία προχωρούσε ύστερα από σωστή απάντηση ενός μόνο μαθητή ή μαθήτριας.

Παρατηρήθηκε επίσης περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων. Η επεξεργασία γίνονταν κυρίως στον πίνακα όπου ένας μαθητής η μια μαθήτρια επεξεργάζονταν μία έννοια ή ένα πρόβλημα με έντονη όμως παρέμβαση του δασκάλου που κατέληγε αρκετές φορές στην επίλυση από αυτόν. Σε επίπεδο τάξης η επεξεργασία γίνονταν στα τετράδια των μαθητών. Στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό έτοιμο εποπτικό υλικό – ομοιώματα στερεών σωμάτων, σχήματα από χαρτόνι και αντικείμενα καθημερινής χρήσης – για οπτική κυρίως επεξεργασία και εμπέδωση των εννοιών και των χαρακτηριστικών τους.

Περιορισμένη ήταν στις τάξεις του γυμνασίου η αναφορά και χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στο δημοτικό σχολείο ώστε να υπάρχει μια συνέχεια στην οικοδόμηση των γεωμετρικών εννοιών που θα υποβοηθούνταν από την ανάκληση αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων.

Αντί επιλόγου

Τα συμπεράσματα της παρατήρησής μας συμφωνούν, στο μεγαλύτερο μέρος τους, με την πλειοψηφία των σχετικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η επεξεργασία μέσω σχεδιασμού στον πίνακα φαίνεται ότι από μόνα τους δεν είναι αρκετά για την ομαλή, συνεχή και ουσιαστική οικοδόμηση των γεωμετρικών εννοιών κατά την μεταβατική αυτή περίοδο που εξετάζουμε. Στην παραπέρα ερευνητική μας πορεία θα εξετάσουμε τη συνεισφορά της ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων που θα στηρίζονται στο ίδιο εποπτικό υλικό τόσο στην έκτη τάξη του δημοτικού όσο και στην πρώτη του γυμνασίου. Η ολοκλήρωση της έρευνας θα μας δώσει περισσότερα στοιχεία γύρω από την υπόθεσή μας, τα οποία ελπίζουμε να παρουσιάσουμε σύντομα σε μια μελλοντική μας εισήγηση.

Βιβλιογραφία

Bartholomew, L. & Gustafsson, U. (1997). Transition from nursery to primary School: Conducive to learning? The story of 'O'. International Journal of Early Childhood, 29(2), σελ. 1-7.

Boulton-Lewis, G.M., Cooper, T.J., Atweh, B. Pillay, H., Wilss, L., Mutch, S. (1997). The transition from arithmetic to algebra: a cognitive perspective. PME 21, v.2, σελ. 185-192.

Cotterell, J.L. (1979). Expectations and realities: A study of transition from primary to secondary school. Australian Journal of Education, 23, σελ. 21-31.

Ellerton, N. F. & Clements, M.A. (1989). Towards a theory of transition. PME 13, v.1, σελ. 236-243.

Fullarton S. (1996). Perceived competence in the transition to secondary school mathematics. Technology in Mathematics Education Conference 19, Melbourne. σελ. 208-214.

Καφούση, Σ. & Χαβιάρης, Π. (1999). Οι απόψεις των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών. 16° Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας. Λάρισα. Σελ.169-176

Λεμονίδης, Χ. (1995). Η στάση των δασκάλων ως προς τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους. Μακεδνόν. 1, σελ. 63-75

Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J.S. (1989). Student/teacher relation and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. Child Development, 60, σελ. 981-992.

Speering W. & Rennie L. (1996). Students' perceptions about science: The impact of transition from primary to secondary school. Research in Science Education, 26(3), σελ. 283-298.

Triandafillidis, T.A. & Potari, D. (in press). Integrating different representational media in geometry classrooms.

Vecino, R. (1997). Space representations in the transition from nursery to primary school. Some inferences drawn from the use of a turtle-robot Logo. Uno. Revista de Didactica de las Matematicas. 4 (12), σελ. 93-105.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ταξιδεύοντας με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του μαθητή στην ανθολογημένη στα σχολικά βιβλία του δημοτικού υπερρεαλιστική ποίηση των Α. Εμπειρίκου, Οδ. Ελύτη και Ν. Εγγονόπουλου

Χριστίνα Αργυροπούλου, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Α. Γενικά για τη διδασκαλία της ποίησης στο δημοτικό

Θεωρώ ότι η οικείωση του μαθητή με την ποίηση είναι απαραίτητη είτε μέσα από το τραγούδι και την ακρόαση είτε με την ανάγνωση. Το παιδί, ερχόμενο στο σχολείο, έχει μουσικά και ποιητικά βιώματα από τα νανουρίσματα ως τα παιχνιδόλεξα. Αυτά τα βιώματα αξιοποιούνται και εμπλουτίζονται στο σχολείο με την παραδοσιακή και μοντέρνα ποίηση, με το ρυθμό, με τις ποιητικές εικόνες, με τα παιχνιδίσματα της ποιητικής γλώσσας και με τη μελοποιημένη ποίηση. Στόχος μας είναι η δυναμική σχέση του μαθητή με το κείμενο. Ο δάσκαλος εξοικειώνει τους μαθητές του με την ποίηση και τη μουσική, με την ακρόαση του ποιητικού λόγου και με τη γραφή. Καθώς ο μαθητής φτιάχνει το δικό του ποίημα ή κείμενο, μαθαίνει συμμετέχοντας στην ερμηνεία του ποιητικού λόγου και τα απολαμβάνει ως προσωπικό έργο. Η ζωγραφική ή η δραματοποίηση συμβάλλουν στην αισθητική απόλαυση και την καλλιέργεια του μαθητή, καθώς αφυπνίζουν δεξιότητες, ξυπνούν συναισθήματα, αναπτύσσουν ικανότητες και τον κάνουν να νιώθει χρήσιμος.

Κάθε μορφή ποίησης μπορεί να διδαχθεί στο δημοτικό, αρκεί να δοθεί με τον τρόπο που απαιτεί η ηλικία των μαθητών και με τεχνικές που έλκουν και αφήνουν περιθώρια για δημιουργική συμμετοχή. Στο δημοτικό η ποίηση μπορεί να συνδεθεί με πολλά γνωστικά αντικείμενα. Η διεπιστημονική και διαπολιτισμική της προσέγγιση θα δώσει μια άλλη δυναμική στο μάθημα και στη σχολική ζωή. Θα μπορούσε, ακόμα, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, να ενταχθεί σε όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας[368], ώστε η οικείωση με την ποίηση να γίνει στάση ζωής.

Όσον αφορά την υπερρεαλιστική ποίηση για να ταξιδέψει ο μαθητής του δημοτικού σε αυτή και να τη χαρεί απαιτείται να γνωρίζει ο δάσκαλος τα χαρακτηριστικά αυτής της ποίησης, που αξιοποιεί το παιχνίδι, τη φαντασία, τις δυνατότητες της γλώσσας και που προσφέρεται στην ανάγνωση του μαθητή και την εμπλοκή των βιωμάτων του, στοιχεία που ταιριάζουν στην παιδική ηλικία και στην ανάγκη του για συνέρευνα, δημιουργία και αυτοπραγμάτωση.

Μια ενδεικτική προσέγγιση μπορεί να έχει σε γενικές γραμμές την ακόλουθη πορεία:

368. Β. Αποστολίδου-Β. Καπλάνη-Ε.Χοντολίδου, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, σσ.147-149.

- Ανάγνωση μεγαλόφωνη από το δάσκαλο και μετά σιωπηρή ή μεγαλόφωνη από μαθητές εναλλάξ ή από μαθητή.
- Ακρόαση μελοποιημένης ποίησης ή κασετοφωνημένης ανάγνωσης από τους μαθητές ώστε να την ακούσουν και, ακόμα, να διορθώσουν τη δική τους ανάγνωση.
- Διερεύνηση για να διαπιστωθεί τι πήραν, τι συγκράτησαν ή τι συγκίνησε τους μαθητές. Από τις επισημάνσεις τους ξεκινάει η ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος.
- Κατανόηση και ερμηνεία του ποιήματος με συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, όπως: γλωσσική εξομάλυνση, *πώς* λέγεται το *τι*, αναζήτηση και σχολιασμός των εικόνων, των ρητορικών τρόπων (επαναλήψεις, υπερβολές, προσωποποιΐες, μετωνυμίες, ασύνδετα, κ.ά.), των ομοιοκαταληξιών -αν υπάρχουν- των συνηχήσεων και ομοιοτέλευτων, με τα οποία επιτυγχάνεται η λογοτεχνικότητα και η αισθητική απόλαυση που εκπέμπει το ποίημα και, ακόμα, διερεύνηση ιδεών και αξιών.
- Σύνδεση του ποιήματος με την εποχή του, όπου απαιτείται, για να διευκολυνθεί η κατανόησή του και η αντιμετώπισή του ως ενιαίο σύνολο. Παρουσίαση στο τέλος και άλλων ποιημάτων του ίδιου ποιητή ή άλλων. Καλό είναι να δίνονται και παραδοσιακά ποιήματα, που μελετώνται σε αντίστιξη με τα μοντέρνα, ώστε να εντοπίσουν οι μαθητές τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία της μοντέρνας και παραδοσιακής ποίησης. Όλα αυτά είναι στοιχεία που ενισχύουν τη δημιουργική πρόσληψη της ποίησης.
- Διερεύνηση των συναισθημάτων των μαθητών, που δίνει την ευκαιρία να μιλήσουν για το τι τους άρεσε και γιατί, στοιχείο που συμβάλλει στην προέκταση της εμπειρίας τους.
- Δραστηριότητες, που αξιοποιούν τις ερωτήσεις του βιβλίου, ή ελεύθερες, όπου οι μαθητές φτιάχνουν το δικό τους κείμενο ή απομνημονεύνουν στίχους που τους εντυπωσιάζουν ή ζωγραφίζουν. Έτσι, συμπληρώνεται η ποιητική τους εμπειρία με τρόπο δημιουργικό.
- Η μελέτη της λογοτεχνίας στο δημοτικό, ποίησης και πεζογραφίας, μπορεί να οδηγήσει στη φιλαναγνωσία και στη διά βίου οικείωση με την τέχνη και τον πολιτισμό.[369]

Β. Μέθοδοι διδασκαλίας

Οι προσφορότερες μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι μαθητοκεντρικές- διερευνητικές διδασκαλίες και οι ομαδοκεντρικές-ομαδοσυνεργατικές.[370] Με αυτές ή με συνδυασμό αυτών των διδακτικών μεθόδων ο μαθητής ως άτομο ή ως ομάδα συμμετέχει, συνερευνά και μαθαίνει. Βέβαια, όποια διδακτική προσέγγιση και να ακολουθήσει ο δάσκαλος/α εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η μαθησιακή ατμόσφαιρα που θα σέβεται ***το κείμενο, το μαθητή-αναγνώστη και την ανάγνωσή του.*** Πρόκειται για τρεις σημαντι-

369. Αν υπάρχει δυνατότητα στο σχολείο οργανώνονται λογοτεχνικές αναγνώσεις και δανειστική βιβλιοθήκη λογοτεχνικών βιβλίων επιβραβεύοντας τους φιλαναγνώστες.
370. Η. Ματσαγγούρας, *Η Σχολική Τάξη*, σσ.416-423, στοιχειοθεσία Μέδουσα Ο.Ε., Αθήνα 1998.

κές παραμέτρους στη *μυσταγωγία* της μάθησης και της αισθητικής καλλιέργειας, καθώς το κείμενο για να μιλήσει χρειάζεται τη συμμετοχή και τη συνομιλία με τον αναγνώστη, την αποστασιοποίησή του -όσο γίνεται- από το συγγραφέα και την προσωπική του κατάθεση-ερμηνεία. Έτσι, η ερμηνεία θα γίνει 'ταξίδι' στον κόσμο του κειμένου και θα προκληθεί η οικείωση[371] και η κατανόηση. Οι γραμματολογικές πληροφορίες (συγγραφέας, εποχή, λογοτεχνικό ρεύμα) δίνονται με φειδώ, όπου και όταν χρειάζονται, ή καλύτερα συμπληρώνουν την ερμηνευτική προσέγγιση.

Η ερμηνευτική προσέγγιση διαπλέκεται με την υφολογική, που έχει σχέση με το ρόλο, τη συμπεριφορά της λέξης, της δόμησης και αναδόμησης του λόγου, καθώς όλα αποτελούν ένα σύνολο και υπόκεινται σε μια συνολική ανάγνωση. Έτσι κατανοείται και ερμηνεύεται το κείμενο, που, ως σύνολο σημαινόντων και ως σημαίνον όλον, μιλά περισσότερο με όσα κρύβει, με τις ενδείξεις του και καλεί το μαθητή / αναγνώστη να συμπληρώσει τα '**κενά**' με τη δική του δυναμική ανάγνωση και ερμηνεία, με τη δική του σύγχρονη ανασήμανση. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ανοίξει ένας δίαυλος επικοινωνίας αμφίδρομης ανάμεσα στο κείμενο και τη δική του κατάθεση, που μπορεί να τον κάνει και δια βίου φιλαναγνώστη της ελληνικής και παγκόσμιας **λογο**τεχνίας.

Πρέπει να προστεθεί ότι στη διδασκαλία της ποίησης λαμβάνομε υπόψη μας ότι έχουμε να κάνομε με μια ξεχωριστή γλώσσα, την πολύσημη γλώσσα της ποίησης, που προσφέρεται στη δική μας ανάγνωση και που απαιτεί συγχρόνως να τη σεβαστούμε. Αυτό σημαίνει ότι τόσο το κείμενο, όσο και ο μαθητής δεν πρέπει να χάσουν το δημιουργικό τους ρόλο.

Η παρουσίαση των τριών ποιημάτων: "Υπερωκεάνειον" του Α. Εμπειρίκου, "Ατλαντικος" του Ν. Εγγονόπουλου και "Τρελοβάπορο" του Οδυσσέα Ελύτη γίνεται με δύο μεθόδους:

α) Με τη μαθητοκεντρική-διερευνητική και διαλεκτική- βασικό κείμενο είναι το απόσπασμα από το ποίημα "Στροφές στροφάλων", του Ανδρέα Εμπειρίκου, ανθολογημενο στην Ε΄ τάξη με τον τίτλο "Υπερωκεάνειον" από τη συλλογή *ΕΝΔΟΧΩΡΑ*. Το ποίημα συνεξετάζεται σε μια διαθεματική ερμηνευτική προσέγγιση με το απόσπασμα από το ποίημα "Ο Ατλαντικός" του Νίκου Εγγονόπουλου, *ΠΟΙΗΜΑΤΑ, ΤΌΜΟΣ Β΄*, ανθολογημένο στην Ε΄ τάξη και με το "Τρελοβάπορο" του Οδυσσέα Ελύτη, από τη συλλογή *ΉΛΙΟΣ Ο ΗΛΙΑΤΟΡΑΣ*, που ανθολογείται στην Στ΄ τάξη του δημοτικού.

β) Με την ομαδοκεντρική-ομαδοσυνεργατική, συνεξετάζονται και τα τρία ποιήματα.

α) Η πρώτη μορφή διδασκαλίας μπορεί να ακολουθήσει την εξής πορεία:

- Στολισμός της αίθουσας και σύντομη συζήτηση που να προετοιμάζει για το θέμα (ταξίδια, καράβια, προσωπογραφίες των τριών ποιητών).
- Μπορούν να δοθούν σχετικές με το θέμα λέξεις τις οποίες συζητούν οι μαθητές και αφήνονται να ταξιδέψουν με τη φαντασία τους, δηλαδή να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις εικόνες ή παραστάσεις, που τους δημιουργούνται με α-

371. Γ.Σπανός, *ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ,Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ*, έκδ. προσωπική, Αθήνα, β΄έκδ. 1998, σελ.33.

φορμή αυτές τις λέξεις. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται δεκτική ατμόσφαιρα για την ανάγνωση του ποιήματος.

- Αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών και των γνώσεών τους για τους τρεις ποιητές και κυρίως για τον Εμπειρίκο και την ποίησή του, καθώς επισημαίνεται ότι το 2001 είναι έτος Εμπειρίκου. Συζητάμε με τους μαθητές μας τη σημασία αυτού του εορτασμού.
- Ο διδάσκων δίνει ό,τι θεωρεί απαραίτητο για τον υπερρεαλισμό σε αυτή τη φάση ή αφήνει τη συζήτηση αυτή για το τέλος, αφού ανακαλύψουν οι μαθητές την υπερρεαλιστική γραφή του Α. Εμπειρίκου.
- Ανάγνωση από το δάσκαλο/λα ή ακρόαση κασέτας με τη φωνή του ποιητή.
- Με σύντομες ερωτήσεις ζητούνται οι πρώτες εντυπώσεις των μαθητών (ανταπόκριση) που μπορούν να αποτελέσουν σημεία ερμηνευτικής προσέγγισης του ποιήματος.
- Σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές για 3-5 λεπτά, ανεύρεση άγνωστων λέξεων και ανακοίνωση των πρώτων εντυπώσεων.
- Ερμηνεία με βάση το κείμενο, διερεύνηση εικόνων, λογικών και παράλογων. Συνδυασμός μορφής και περιεχομένου, δηλαδή *τι* λέγεται και *πώς*.
- Η κατανόηση των εικόνων θα οδηγήσει και στην ανάλυση / συζήτηση του τίτλου του ποιήματος. Η παρακολούθηση των συστατικών του υπερωκεάνειου μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες του ποιήματος οδηγεί στην αποκάλυψη της αλληγορίας του τίτλου και του περιεχομένου όλου του ποιήματος.
- Η επιλογή των λέξεων, οι χρόνοι και τα πρόσωπα των ρημάτων, οι ιδέες που διατρέχουν το ποίημα και η κορύφωση των συναισθημάτων στους τελευταίους στίχους αποτελούν υλικό συζήτησης.
- Συζητείται η οργάνωση του ποιήματος (επιφωνηματικός λόγος, επαναλήψεις, προσφωνήσεις, πεζολογικός στίχος και απουσία ομοιοκαταληξίας).
- Σχολιάζεται η απουσία στίξης και η γραφολογική και γραφηματική μορφή του ποιήματος (πεζά και κεφαλαία γράμματα).
- Αξιοποιούνται κατά την ερμηνευτική προσέγγιση οι ερωτήσεις του βιβλίου.
- Γίνεται παράλληλη παρουσίαση του ποιήματος, "Ατλαντικός" του Ν. Εγγονόπουλου και "Τρελοβάπορο" του Ελύτη και σχολιάζεται το κοινό θέμα- καράβι, ταξίδι- ως στοιχείο έμπνευσης και ο διαφορετικός τρόπος διαπραγμάτευσης από τον κάθε ποιητή.
- Αναδεικνύεται το αισθητικό αποτέλεσμα που αναδύεται από τα ποιήματα με το προσωπικό ύφος γραφής των ποιητών, πώς λέγεται το τι (λεκτικές επιλογές και οργάνωση του ποιήματος).
- Αφυπνίζονται οι κρυμμένες δεξιότητες των μαθητών, που καλούνται να κρίνουν, να συγκρίνουν, να αφαιρέσουν από το σύνολο το ουσιώδες, να φανταστούν εικόνες, να ταξιδέψουν νοερά, να δραματοποιήσουν ή να ζωγραφίσουν, να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο.
- Συνειδητοποιούν οι μαθητές συμμετέχοντας τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής και μαθαίνουν, όσο αυτό είναι δυνατό, να "ξεκλειδώνουν" το ποιητι-

κό κείμενο, αφορμώμενοι από το δοσμένο κείμενο και επιστρέφοντας πάντα σε αυτό.

- Ακολουθούν δραστηριότητες λεκτικές (δικά τους σύνθετα και παράγωγα), ζωγραφικές και στιχουργικές. Οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να δημιουργήσουν το δικό τους κείμενο, που μπορεί να γίνει άρθρο στη σχολική εφημερίδα ή διασκευασμένο κείμενο για δραματοποίηση. Επίσης, μπορεί να μελετήσουν ποιήματα παραδοσιακής τεχνοτροπίας, π.χ. των Δροσίνη ή Πολέμη ή Παπαντωνίου ή άλλων με σχετικό θέμα, ώστε να συγκρίνουν και να κατανοήσουν τις διαφορές. Μπορούν, επίσης, να παρουσιαστούν άλλα ποιήματα ή αποσπάσματα από το έργο των τριών ποιητών.
- Τέλος, ολοκληρώνεται η διδασκαλία με τη συνολική ανάγνωση των τριών ποιημάτων. Έτσι, απολαμβάνουν οι μαθητές συνολικά το ποίημα ως αισθητικό φαινόμενο, ως ακρόαμα, ως ανάγνωσμα και ως μουσική.

β) **Στην ομαδοκεντρική - ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας** διερευνώνται τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, αλλά η εργασία γίνεται με τους μαθητές, που:

- Επεξεργάζονται τα τρία ποιήματα σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες στην τάξη από συγκεκριμένη **άποψη-άξονες.**
- Αξιοποιούν τις ερωτήσεις και τα πληροφοριακά στοιχεία του βιβλίου
- Επισημαίνουν και καταγράφουν ομοιότητες και διαφορές
- Ανακοινώνουν τις εργασίες τους και τις συζητούν στην τάξη με τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου/λας
- Γίνεται συνολική θεώρηση του κάθε ποιήματος και προέκταση της εμπειρίας τους με ερωτήσεις του τύπου *τι άρεσε στους μαθητές περισσότερο και γιατί, τι τους δυσκόλεψε, πώς διαπραγματεύονται το ίδιο θέμα οι ποιητές και πόσο τελικά επικοινώνησαν με τα ποιήματα.*
- Επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής των τριών ποιημάτων (ελεύθερος στίχος, έλλειψη ισοσυλλαβίας και ομοιοκαταληξίας -εκτός από το Τρελοβάπορο-, ύπαρξη ποιητικής ενότητας, νόημα ή ιδέες, που διατρέχουν όλο το ποίημα, ανοίκειες εικόνες, συνύπαρξη πραγματικού και φανταστικού, μικτή γλώσσα, αυτονόμηση λέξεων και φράσεων, δημιουργία ανοιχτού ορίζοντα-ευρύς χωροχρόνος) και ανακαλύπτουν τις διαφορές από την παραδοσιακή ποίηση (ισοζυγιασμένες στροφές, ισοσυλλαβία στίχων, ολοκλήρωση νοήματος σε κάθε στροφή, επεξεργασία της ίδιας ιδέας με άλλα λόγια, χώρος συγκεκριμένος, κλειστός).
- Τέλος αφήνονται ελεύθεροι για δραστηριότητες λεκτικές και παιχνιδόλεξα, για δημιουργία του δικού τους κειμένου, που θα γίνει άρθρο στη σχολική τους εφημερίδα, για ζωγραφική ή και δραματοποίηση.
- Μπορούν, επίσης, να εργαστούν στο σπίτι ανά δύο ή ανά πέντε και να παρουσιάσουν στην τάξη την εργασία τους, όπου γίνεται συζήτηση και σύνθεση με τη συμμετοχή όλων, όπως προαναφέρθηκε.
- Ένας άλλος ρομαντικός τρόπος ολοκλήρωσης της διδασκαλίας είναι να ακούσουν το ποίημα μελοποιημένο, αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα.

Γ. Αναλυτικότερα

Γ1. Μαθητοκεντρική, συνδυασμός διερευνητικής και διαλεκτικής

Μια πρώτη καλή διδακτική κίνηση είναι, πριν γίνει η ανάγνωση από το δάσκαλο/λα, να δημιουργηθεί ατμόσφαιρα δεκτικότητας με ερωτήσεις για ***τα θαλασσινά ταξίδια, για τα καράβια, για την ταινία Τιτανικός ή και άλλες συναφείς ερωτήσεις***. Επίσης, μπορεί να γίνει ακρόαση κασέτας με τον ποιητή να απαγγέλλει ποιήματά του και να ακολουθήσει- εδώ ή να γίνει στο τέλος- σύντομη συζήτηση για τον ποιητή και το έργο του, για το λογοτεχνικό ρεύμα στο οποίο ανήκει και για τον εορτασμό του 2001 ως έτους Εμπειρίκου.

Ακολουθεί η ανάγνωση (πρώτη φάση) του ποιήματος χωρίς στόμφο, αλλά με σεβασμό στη γραμματική των σημείων στίξης, που καθοδηγούν την αναπνοή μας και τη συναισθηματική κίνηση της ψυχής.

ΥΠΕΡΩΚΕΑΝΕΙΟ

Ω υπερωκεάνειον τραγουδάς και πλέχεις
Άσπρο το σώμα σου και κίτρινο στις τσιμινιέρες
Διότι βαρέθηκες τα βρωμερά νερά των αγκυροβολίων
Εσύ που αγάπησες τις μακρινές σποράδες
Εσύ που σήκωσες τα πιο ψηλά μπαϊράκια
Εσύ που πλέχεις ξέθαρρα στις πιο επικίνδυνες σπηλιάδες
Χαίρε που αφέθηκες να γοητευθής απ΄ τις σειρήνες
Χαίρε που δεν φοβήθηκες ποτέ τις συμπληγάδες.

Στη συνέχεια (δεύτερη φάση) διερευνούμε την ανταπόκριση των μαθητών ζητώντας να μας πουν ό,τι τους άρεσε (εικόνες, περιγραφές) ή ό,τι συγκράτησαν από την πρώτη ανάγνωση (λέξεις ή φράσεις). Καλό είναι να τους αφήσομε για 3-5 λεπτά να οικειωθούν σε μια σιωπηρή ανάγνωση το ποίημα και να συγκροτήσουν την πρώτη εμπειρία τους.

Κατόπιν (τρίτη φάση) αφού διευκρινιστούν, αν υπάρχουν άγνωστες λέξεις, ξεκινάμε από τις πρώτες εντυπώσεις τους, κυρίως από τις εικόνες που τους δημιουργήθηκαν και πώς αυτές διατυπώνονται στο κείμενο. Με ερωτήματα- προβληματισμούς γίνεται διερεύνηση- ερμηνεία του κειμένου με αναφορά πάντα το κείμενο, π.χ. του τίτλου και της εικονοπλασίας του υπερωκεάνειου, πώς παρουσιάζεται, πώς το βλέπει ο ποιητής, τι θαυμάζει ο αναγνώστης, τι μπορεί να συμβολίζει το *Υπερωκεάνειον* του Α. Εμπειρίκου, κ.ά. Έτσι το περιεχόμενο διαπλέκεται με τη μορφή, με το ρηματικό λόγο **(τραγουδάς, πλέχεις, βαρέθηκες, αγάπησες, σήκωσες, αφέθηκες να γοητευθής, δεν φοβήθηκες)**, με την παρατακτική σύνταξη, εκτός από τους τρεις πρώτους στίχους, με το μεγαλόστομο λόγο μέσα από τις επαναλήψεις και τις προσφωνήσεις, που δημιουργούν ατμόσφαιρα οικειότητας και κάνουν αισθητή την παρουσία του άλλου, εδώ αυτού που εκπροσωπεί το υπερωκεάνειον. Σχολιάζονται οι λέξεις- σύμβολα **(σειρήνες, συμπληγάδες)** και η ανασήμανσή τους, η επιλογή των λέξεων **(αγκυροβολίων, μπαϊράκια)** για τη σημασιολογική τους φόρτιση, το λαϊκό και ειδικό λεξιλόγιο: **πλέχεις,**

μπαϊράκια, σπηλιάδες, η μικρογράμματη γραφή, που κάνει το συγκεκριμένο να παίρνει ευρύτερες διαστάσεις, η μεγαλογράμματη γραφή στην αρχή κάθε στίχου, που τον αυτονομεί και προβάλλει το σημαινόμενο. Τέλος, αφού βγουν τα χαρακτηριστικά αυτής της γραφής, γίνεται λόγος για τον υπερρεαλισμό του Α. Εμπειρίκου και διερευνάται η ιδέα που διατρέχει το ποίημα ή ο συμβολισμός του υπερωκεανείου, που κάνει τόσο αισιόδοξο τον ποιητή, όπως συνάγεται από το ύφος αυτής της ποιητικής γραφής.

Μπορεί να διαβαστεί ολόκληρο το ποίημα και να γίνει σύντομη συζήτηση για τον υπερρεαλισμό και τα μέσα που χρησιμοποιεί, εξαρτάται από τη δεκτικότητα της τάξης. Στη συνέχεια δίνονται σε φωτοτυπίες τα άλλα δυο ποιήματα που έχουν παρεμφερές θέμα και οι μαθητές διερευνούν τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία. Αυτά αναζητούνται στη γλώσσα και την οργάνωση των ποιημάτων, στις εικόνες, στη μορφή του στίχου και φυσικά στα πράγματα που παραπέμπουν ή στις ιδέες που δίνονται με την εικονοπλασία και την περιγραφή. Σχολιάζονται οι τίτλοι και οι παραστάσεις που δημιουργούν στους μαθητές, όπως είναι το χαρούμενο ταξίδι που κάνει το υπερωκεάνειο, που βαρέθηκε τη στασιμότητα, τα βρομερά νερά των αγκυροβολίων, το επικίνδυνο αλλά επιθυμητό ως κάποια λύση ταξίδι του Ατλαντικού (συνειρμικές σχέσεις με Τιτανικό) και το παράλογο και συγχρόνως πραγματικό ταξίδι του τρελοβάπορου- Ελλάδας-, που τα καταφέρνει χάρη στον Ήλιο τον Ηλιάτορα! (αξιακό πλαίσιο).

Η διδασκαλία στηρίζεται στη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή, που αξιοποιεί τη φαντασία και την τάση του για παιχνίδι με λέξεις και εικόνες. Είναι αυτονόητο ότι πρέπει να εναλλάσσουμε τις τεχνικές μας. Για παράδειγμα το μάθημα μπορεί να γίνει άλλοτε ως παιχνίδι ερωτήσεων και απαντήσεων, άλλοτε μέσα από εικόνες και γλωσσικά παιχνίδια, ανάλογα με την τάξη και τους στόχους μας, με πρωταρχικό στόχο ότι κάνομε λογοτεχνία και αποβλέπουμε στην αισθητική απόλαυση του λογοτεχνικού έργου. Δεν ξεχνάμε ότι **αφετηρία και κατάληξη είναι το κείμενο.**

Τέλος, αφήνονται ελεύθεροι οι μαθητές για δραστηριότητες λεκτικές και παιχνιδόλεξα, για δημιουργία του δικού τους κειμένου, για ζωγραφική, για δραματοποίηση, ή για συνέχιση μιας ιστορίας με δοσμένη υπόθεση, ή διατυπώνουν ερωτήσεις και δίνουν απαντήσεις (**τεχνική των υποθέσεων και των δοσμένων ερωτήσεων ή απαντήσεων**[372]), οι οποίες σχολιάζονται στην τάξη (παραγωγή προφορικού λόγου και προέκταση της πρόσληψης). Με αυτόν τον τρόπο διερευνάται ο βαθμός κατανόησης και επικοινωνίας με τα ποιήματα. Στην τελευταία φάση των δραστηριοτήτων μπορούμε να δώσουμε ερωτήσεις ή λέξεις ή στίχους από τους ίδιους ποιητές και ζητάμε να συμβάλει ο μαθητής φτιάχνοντας το δικό του κείμενο. Μπορεί, επίσης, να δοθούν για εργασία στην τάξη ή στο σπίτι παραδοσιακά πιήματα, διδαγμένα ή μη, τα οποία θα μελετησουν σε σύγκριση με τα μοντέρνα.

ΥΠΕΡΩΚΕΑΝΕΙΟΝ, Α. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ

Ω υπερωκεάνειον τραγουδάς και πλέχεις→κλητική προσφώνηση (εσύ),
πλέχεις → λαϊκή λέξη, πλέεις και πλέκεις τα νερά εικονοποιΐα

372. G.Rontari, *ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ*, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα, 1994, σσ. 38, 53.

Άσπρο το σώμα σου και κίτρινο στις τσιμινιέρες→ εξωτερική περιγραφή

Διότι βαρέθηκες τα βρωμερά νερά των αγκυροβολίων→ εσωτερικός κόσμος, προβολή συν/μάτων, αιτιολόγηση του ταξιδιού (προσ/ποίηση) και επιλογή λέξης άγκυρα + βάλλω→ αγκυροβόλι (εικονοποιΐα)

Εσύ που αγάπησες τις μακρινές σποράδες→ επαν/ψη, έμφαση, ρηματικός λόγος δραστικός, **σ**πορά**δ**ες→ κάθε νησί του κόσμου (μικρό ***σ***), χαρακτηριστικά του υπερωκεάνειου.

Εσύ που σήκωσες τα πιο ψηλά μπαϊράκια→ λέξη φορτισμένη (επανάσταση)
Εσύ που πλέχεις ξέθαρρα στις πιο επικίνδυνες σπηλιάδες→ σχήμα κύκλου με το *πλέχεις* και ολοκλήρωση της περιγραφής του υπερωκεάνειου, *σπηλιάδες* →ναυτική λέξη, παραπέμπει σε επικίνδυνο ταξίδι.

Χαίρε που αφέθηκες να γοητευθής απ΄ τις σειρήνες→ συμμετοχή του ποιητή, θαυμάζει το υπερωκεάνειο που γοητεύεται από τις σειρήνες, (μικρό ***σ***, αντιστροφή του οδυσσεϊκού μύθου, διαλογικότητα με Όμηρο και Καβάφη).

Χαίρε που δεν φοβήθηκες ποτέ τις συμπληγάδες. → επιβράβευση από τον ποιητή του υπερωκεάνειου, που είναι τολμηρό και αισιόδοξο, επίτασημε το επίρρημα ***ποτέ*** πριν από το μυθικό σύμβολο, ***συμπληγάδες,*** με μικρό-πεζό ***σ,*** διαλογικότητα με την παράδοση, αρχαία και χριστιανική-κεκραγάρια της Θεοτόκου-. Συνομιλία σε οικείο τόνο του ποιητή με το υπερωκεάνειο και ό,τι αυτό εκπροσωπεί.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

-Να ζωγραφίσουν όποια εικόνα μπορεί να αντληθεί με βάση το ποίημα
-Να φτιάξουν σύνθετα, παράγωγα ή φράσεις με τα: υπερ, σπηλιά, άγκυρα
-Να βάλουν δικό τους τίτλο ή τίτλους
-Να το διασκευάσουν σε διαλογικό κείμενο και να το δραματοποιήσουν
-Να κάνουν το δικό τους κείμενο με φράσεις από τα τρία ποιήματα στη μορφή υποθέσεων και απαντήσεων ή ερωτήσεων και απαντήσεων.

Γ2. Στην ομαδοκεντρική- ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας διερευνώνται τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στη μαθητοκεντρική μορφή, αλλά η εργασία γίνεται με άλλη τεχνική. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες (δύο-τριών ατόμων) ή μεγαλύτερες (πέντε ατόμων) και η κάθε ομάδα επεξεργάζεται είτε ένα από τα τρία ποιήματα, είτε και τα τρία ποιήματα αλλά από ένα συγκεκριμένο **άξονα-προβληματισμό, όπως:**

- Σχολιάζεται το κοινό θέμα έμπνευσης-**ταξίδι, καράβι**- και ο διαφορετικός τρόπος διαπραγμάτευσης από τον κάθε ποιητή.

- Σχολιάζονται οι εικόνες και οι περιγραφές των ποιημάτων σε σχέση με το περιεχόμενο.
- Σχολιάζεται η οργάνωσή του ποιήματος (ανομοιομορφία στίχων, λέξεις- στίχοι, στροφές, παρατακτικός, υποτακτικός ή ελλειπτικός λόγος) πάντα με διαπλοκή μορφής και περιεχομένου.
- Σχολιάζονται οι λεξιλογικές επιλογές και τα συναισθήματα που δημιουργούνται από τις σχέσεις τους στο νέο κείμενο.
- Σχολιάζεται η στίξη και η μικρογράμματη ή μεγαλογράμματη γραφή, καθώς και η εκδοτική-εξωτερική παρουσία του ποιήματος με τη στοίχιση ή μη των στίχων και με τα διάκενα ανάμεσά τους και σε σχέση με το περιεχόμενο.
- Εντοπίζονται και σχολιάζονται τα σχήματα λόγου (εκφραστικοί τρόποι), που δημιουργούν τη λογοτεχνικότητα του ποιήματος.
- Διερευνώνται τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής και στα τρία κείμενα.
- Αξιοποιούνται οι ερωτήσεις και τα πληροφοριακά στοιχεία του βιβλίου
  Όλες οι ομάδες επισημαίνουν και καταγράφουν ομοιότητες και **δια**φορές στο θέμα που μελετούν.
- Ακολουθεί η ανακοίνωση των εργασιών τους και συζήτηση στην τάξη με τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου/λας.
- Γίνεται συνολική θεώρηση του κάθε ποιήματος και προέκταση της εμπειρίας τους με ερωτήσεις του τύπου *τι άρεσε στους μαθητές περισσότερο και γιατί, τι τους δυσκόλεψε και πόσο τελικά επικοινώνησαν με τα ποιήματα.*
- Δίνονται τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής που εντοπίστηκαν στα ποιήματα. Αυτά μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα σε αντίστιξη με παραδοσιακά ποιήματα του βιβλίου τους ή με φωτοτυπίες των ποιημάτων του Κ. Ουράνη, *Τα φορτηγά καράβια συλλογίζουμαι,* και του Ζαχ. Παπαντωνίου, *Ο Ύπνος της βαρκούλας.*
- Τέλος αφήνονται ελεύθεροι για δραστηριότητες λεκτικές και παιχνιδόλεξα, για δημιουργία του δικού τους κειμένου, που θα γίνει άρθρο στη σχολική τους εφημερίδα, για ζωγραφική ή και δραματοποίηση. Ένας άλλος ρομαντικός τρόπος ολοκλήρωσης της διδασκαλίας είναι να ακούσουν κάποιο ποίημα μελοποιημένο, αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα ή να διαβαστούν από μαθητές εναλλάξ τα ποιήματα με συμμετοχή και του δασκάλου/λας.

ΑΤΛΑΝΤΙΚΟΣ, Ν. ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΥ

το καράβι ηχεί→ ταξίδι με καράβι
το τραίνο σφυρίζει→ ταξίδι με τρένο (διατηρείται η ορθογραφία του ποιητή)
από τους πυργίσκους το σύνθημα δίνουν→ ηχητικές εικόνες
το νου σας
το ταξείδι αρχίζει→ θέμα
ελάτε→ ρηματικός λόγος, δράση, κίνηση
φεύγουμε

σε ξένη γη→ προορισμός
στον καφφενέ της λιθόστρωτης αρβανίτικης πλατείας→ 2η εικόνα,
[.....]
εκεί που βασιλεύει ήθος→περιγραφή και αξιολόγηση, απουσία κίνησης
[.....]
στο πηδάλιο βάλαμε → προετοιμασία
τον πιο νηφάλιο
[.....]
ε! θα περάσουμε Ατλαντικό! → επικίνδυνο ταξίδι, συναισθηματική φόρτιση (θαυμαστικά)
σίφουνες μπόρες θα μας βαρέσουν
[.....],→ παράθεση κινδύνων
τι τρικυμίες και τι κακό! → συσσώρευση θαυμαστικών, συναισθ/κή φόρτιση
όμως να ξέρετε: δεν θα χαθούμε→αισιοδοξία
κανείς
κανένας δε θα πνιγεί→ εμφατική αναδίπλωση
ως μας προσμένει→ αναζήτηση ελπίδας αλλού
μια ξένη → αυτονόμηση λέξεων και φράσεων-στίχων
γη
[.....]
και μόνο ο άνεμος ο αφορεσμένος→επιλογή λαϊκής μετοχής ως επιθέτου προσδιοριστικού
αναμαλλιάζει τις θολές τις φοινικιές στα μακρυνά νησιά→ ξενικό τοπίο
αργεί το πλοίο μας→ αγωνία για το φτάσιμο, ψυχογράφηση ταξιδιωτών
πολύ αργεί→ ο ρόλος της επαν/ψης
πότε θα φτάσουμε
στην ξένη
γη; → εναγώνια ερώτηση, όραμα πιο συγκεκριμένο, φαίνεται στην επιλογή του άρθρου (σε ξένη, μια ξένη, στην ξένη)
[.....]
ο Ατλαντικός σας ξαναλέω μας περιζώνει→ αναφορά στον ωκεανό

είναι θεόρατος είμαστε μόνοι
είμαστε ήπιοι είν΄ φοβερός→ αντίθετες εικόνες, υπεροχή φυσικού στοιχείου
σαν καρυδότσουφλα μας κλωθογυρίζει → λαϊκή έκφρ., εικόνα
και μέσ΄ στ΄ αυτί μας μας ψιθυρίζει
μηνύματα άγρια (μας απειλεί) → εικόνα, προσωποποίηση
προς θεού μη χάνουμε το ηθικό μας! → προφορικός λόγος
παιδιά ελπίζετε στο ριζικό μας! → αξίες, "είμαστε από καλή γενιά" Ελύτης (το εσείς και εγώ γίνεται μας, ο ποιητής εμψυχώνει)
όπου και νάναι
δε θα φανή;

-εκεί που πάμε-
η ξένη γη; → εναγώνια προσμονή και ελπίδα (ερωτήσεις), ο παρενθετικός λόγος και το άρθρο αφήνουν να διαφανεί η ύπαρξη συγκεριμένου τόπου

Δίνονται και σχολιάζονται οι δυο αντίθετες εικόνες που δίνουν το σκηνικό: του ταξιδιού, της κίνησης και του ήσυχου χωριού, "στον καφφενέ...ήθος", όπου όλα είναι ήρεμα μετά την αναχώρηση των ταξιδιωτών. Επισημαίνεται με κειμενικά στοιχεία η κινητικότητα στο καράβι, η καλή προετοιμασία, η πολυτέλεια του καραβιού και η μνεία ότι το ταξίδι δεν είναι συνηθισμένο, αλλά μακρινό με ό,τι αυτό συνεπάγεται "στο πηδάλιο....Ατλαντικό!". Με τη λέξη, *Ατλαντικός,* προετοιμαζόμαστε ψυχολογικά για δύσκολο ταξίδι. Ο ποιητής με την τεχνική της πρόληψης αφενός απαριθμεί κινδύνους και εμπόδια με πολύ αναπαραστατικό-ζωγραφικό τρόπο και αφετέρου δηλώνει ως συνταξιδιώτης (α΄ πληθυντικό πρόσωπο) την αισιοδοξία του "δεν θα χαθούμε", γιατί υπάρχει στόχος "ως μας προσμένει μια ξένη γη". Σχολιάζεται με φράσεις του κειμένου, η αγωνία των ταξιδιωτών-ψυχογράφηση (επαναλήψεις, ρηματικός λόγος, οι αντιθέσεις, η συναισθηματική φόρτιση με το θαυμαστικό) και πώς το ταξίδι της χαράς και αναμονής μεταπίπτει σε εναγώνια κατάσταση από την οποία δε φαίνεται άλλη διέξοδος, παρά η ξένη γη και η πίστη στο ριζικό των ταξιδιωτών. Η λέξη-στίχος, οι αναπτυσσόμενες εικόνες, η διαλογικότητα με τη λαϊκή παράδοση και η προφορικότητα του λόγου σχολιάζονται με τη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου.

Επίσης, συζητείται η ζωγραφική του ποιητή και ειδικά ο πίνακας με τον Ιάσονα στη λέμβο και σωσίβιο που παραπέμπει σε ναυάγιο.

Μπορεί, ακόμα, να συνδεθεί με τον *Τιτανικό* του Cameron[373] και να γίνουν σχετικές δραστηριότητες λεκτικές, ζωγραφικές και δραματοποίησης.

Το ΤΡΕΛΟΒΑΠΟΡΟ, Οδυσσέα Ελύτη, Τραγούδι

Βαπόρι στολισμένο βγαίνει στα βουνά → στοιχείο παραλόγου
κι αρχίζει τις μανούβρες "βίρα- μάινα" →ηχητική εικόνα, ναυτικές και λέξεις

Την άγκυρα φουντάρει στις κουκουναριές →μεσογειακό τοπίο
φορτώνει φρέσκο αέρα κι απ΄τις δυο μεριές→αλληγορία, λαϊκός λόγος

βουνά --- κουκουναριές
↓
(συνειρμικές σχέσεις ομοιότητας)

Είναι από μαύρη πέτρα κι είναι απ΄ όνειρο→ πραγματικό και φανταστικό
κι έχει λοστρόμο αθώο ναύτη πονηρό→ανθρώπινο στοιχείο

373. Δ. Μπαγέρης, "*Ο Τιτανικός* του Cameron στον *Ατλαντικό* του Εγγονόπουλου", *ΔΙΑΒΑΖΩ,* τεύχος 387, Αθήνα 1998, σσ.33-37.

μαύρη πέτρα ≠ όνειρο → ανθρωπογεωγραφία Ελλάδας
(σχέση αντίθεσης)

Από τα βάθη φτάνει τους παλιούς καιρούς
βάσανα ξεφορτώνει κι αναστεναγμούς→ιστορικά συμφραζόμενα
(ρήματα σε γ΄πρόσωπο, ποιητική αφήγηση)

Έλα Χριστέ και Κύριε λεω κι απορώ→θρηκευτικό βίωμα, λαϊκή έκφραση
τέτοιο τρελό βαπόρι τρελοβάπορο (επανάληψη, σχήμα κύκλου,
δένεται με τίτλο)
(Ρήματα α΄πρόσωπο, υποκειμενικό στοιχείο)

Χρόνους μας ταξιδεύει δε βουλιάξαμε→ α΄πληθυντικό, συμμετοχή του ποιητή
χίλιους καπεταναίους τους αλλάξαμε→ ιστορικά συμφραζόμενα,
καπετάνιος→ καπεταναίοι

Κατακλυσμούς ποτέ δε λογαριάσαμε → διάλογος με την παράδοση (λαϊκή και θρησκευτική)
μπήκαμε μέσ΄ στα όλα και περάσαμε→τόλμη,
χαρακτήρας του Έλληνα
μέσ΄ στα όλα→ λαϊκή φράση

Κι έχουμε στο κατάρτι μας βιγλάτορα→ βυζαντινή λέξη, εικονοποιΐα
παντοτινό τον Ήλιο τον Ηλιάτορα! → νεολογισμός, αξίες

(ρήματα σε α΄ πληθυντικό, ταύτιση του **εγώ με το εμείς**)

Κι έχουμε ..... βιγλάτορα →βίγλα-βιγλάτορας= μεγεθυντική κατάληξη

Ο σύνδεσμος ***κι*** μπορεί να εκληφθεί ως απλός μεταβατικός ή ως αιτιολογικός ή και ως αναφορικός-παραβολικός (= και ακόμα, γιατί, καθώς)

παντοτινό τον Ήλιο τον Ηλιάτορα!

Σε αυτόν τον τελευταίο στίχο είναι άξια προσοχής η πρόταξη του επιθέτου "παντοτινό", το μοτίβο, *Ήλιος,* με κεφαλαίο ως κάτι μοναδικό, ως αυταξία και το παράγωγο, *Ηλιάτορα,* με τη μεγεθυντική κατάληξη (αναλογικά προς το βιγλάτορα) και το θαυμαστικό. Όλα υποδηλώνουν συναισθηματική κορύφωση, ιδιαίτερα, αν ληφθεί υπόψη ότι υπάρχει απουσία στίξης.

Η εικονοπλασία της τελευταίας στροφής και η αλληγορία της μας θυμίζουν άλλα ποιήματα του Ελύτη με την κυριαρχία του ήλιου, *ως ήλιου της Δικαιοσύνης, ως πετροπαιχνιδάτορα, ως Ήλιου του Πρώτου,* κ.ά.

Κατά την ερμηνεία εντοπίζονται οι υπερρεαλιστικές εικόνες του ποιήματος με το παράλογο στοιχείο. Σχολιάζεται η παρουσία του βαποριού ως τοπίου και ιστορικής πορείας, η αλληγορία του τίτλου και ο τριτοπρόσωπος λόγος.

Στη συνέχεια σχολιάζεται ο πρωτοπρόσωπος λόγος και η σημασία του, καθώς από το βαπόρι- τοπίο με τα συστατικά του παρουσιάζεται το ανθρώπινο 'τοπίο', το βαπόρι-Ελλάδα μέσα από τα χαρακτηριστικά του Έλληνα και τις αξίες του.

Επίσης, επισημαίνεται η αξιοποίηση της παραδοσιακής στροφής και ομοιοκαταληξίας και η γραφολογική μορφή του ποιήματος, δηλαδή ο 2ος στίχος πιο μέσα και με μικρό γράμμα, κάτι σαν συνέχεια του 1ου στίχου που αρχίζει με κεφαλαίο γράμμα.

Στη συνολική συζήτηση ευαισθητοποιούνται οι μαθητές στην ανάγνωση και προσέγγιση της ποίησης και αξιοποιείται η προηγούμενη εμπειρία και τα μουσικά τους ακούσματα, αν υπάρχουν.

Ακολουθούν ενδεικτικές δραστηριότητες, λεκτικές, ζωγραφικές, στιχουργικές ή οι μαθητές κάνουν τα δικά τους κείμενα, που εμπνέονται από λέξεις των κειμένων, που μελετήθηκαν, όπως: **υπερωκεάνειο, σειρήνες, συμπληγάδες, μπαϊράκια, αγκυροβόλια, ατλαντικός, ξένη γη, ταξίδι, τρικυμίες, ριζικό, ήλιος, τρελοβάπορο, ηλιάτορας, βιγλάτορας, όνειρο.**

Μπορούν να δοθούν συνολικά τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής που βγαίνουν από όλα τα ποιήματα ή σε αντίστιξη με παραδοσιακό ποίημα, για να κατανοηθεί η μοντέρνα και η παραδοσιακή ποίηση.

Τέλος, ακολουθεί συνολική ανάγνωση των ποιημάτων ή ακρόαση κασέτας, ή θεατρική ανάγνωση από μαθητές που, με βάση τα πρόσωπα των ρημάτων, μπορούν να ανασυνθέσουν το ποιήματα ως όλον.

Κοραής και Αίσωπος: Μυθογραφία και Παιδαγωγία στη λογοτεχνία του Νεοελληνικού Διαφωτισμού

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Η φιλολογική, κριτική και εκδοτική ενασχόληση του Αδαμάντιου Κοραή ειδικά με τον Αίσωπο, στα 1810, πραγματοποιήθηκε για λόγους γενικότερα παιδαγωγικούς και ειδικότερα εκπαιδευτικούς.[374]

Η έκδοση, που εντάσσεται στη σειρά *Πάρεργα Ελληνικής Βιβλιοθήκης*, τιτλοφορείται *Μύθων Αισωπείων Συναγωγή* και τυπώνεται «φιλοτίμω δαπάνη των Αδελφών Ζωσιμάδων, παιδείας ένεκα των την Ελλάδα φωνήν διδασκομένων Ελλήνων, εν Παρισίοις 1810». Και στην έκδοση αυτή ο Κοραής προτάσσει, κατά τη συνήθειά του, ιδιαίτερα σημαντικά αναλυτικά Προλεγόμενα (αυτή τη φορά ειδικά για τον Αίσωπο), τα οποία πάντοτε προτάσσει στις εκδόσεις των αρχαίων συγγραφέων. Τα προλεγόμενα αυτά θεωρούνται και σήμερα «λαμπρά τεκμήρια της φιλολογικής του ευρυμάθειας και οξύνοιας– αρετών προ πολλού αναγνωρισμένων από τους ευρωπαίους φιλολόγους».[375]

Με τα Προλεγόμενα στους μύθους του Αισώπου ο Κοραής στόχευε, όπως έκανε κατά κανόνα, να εισαγάγει τους Έλληνες διδασκάλους και σπουδαστές των ελληνικών γραμμάτων στα ποικίλα προβλήματα της μελέτης και της έκδοσης των αρχαίων συγγραφέων, παράλληλα όμως και να τους αποδείξει την ανάγκη να μετατοπιστεί το κέντρο βάρους της μάθησης από τα «καλά γραμματικά» στο περιεχόμενο, στα «πράγμα-

---

374. Για την ευρύτατη διάδοση και εξέλιξη των αισώπειων μύθων, κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, καθώς και ειδικότερα για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους ως ευχάριστων και ωφέλιμων παιδικών αναγνωσμάτων βλ. Μαριάνθη Καπλάνογλου, «Οι αισώπειοι μύθοι, είδος υποδοχής ιδεών: Η περίπτωση των μεταφράσεων και διασκευών του μύθου "Ο τζίτζικας και ο μύρμηγκας" (18ος – 19ος αιώνας)», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 97 (2001), σσ. 90-108.
Ήδη από το 1779 ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ (περ. 1725-1800) είχε επισημάνει την ευχαρίστηση που προκαλούσαν οι μύθοι του Αισώπου στα μικρά παιδιά, τα οποία διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα και τους συνιστούσε ως το καταλληλότερο αναγνωστικό υλικό, αλλά και ανάγνωσμα γι' αυτή την ηλικία. Βλ. σχετικά: *Πραγματεία περί παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, συντεθείσα παρά Ιωσήπου του Μοισιόδακος, [...] παρά Νικολάω Γλυκεί τω εξ Ιωαννίνων, Ενετίησι 1779, σ. 130.
Πάντως η πρώτη νεοελληνική πεζή μετάφραση 150 μύθων του Αισώπου είναι πρωιμότερη, έργο του Κερκυραίου Ανδρονίκου Νουκίου (πέθανε περίπου το 1556)· τυπώθηκε στη Βενετία το 1543, ανατυπώθηκε πολλές φορές και υπήρξε ένα ιδιαίτερα δημοφιλές λαϊκό βιβλίο. Το δεύτερο μισό του 16ου αιώνα επίσης ο μοναχός Γεώργιος Αιτωλός (πέθανε το 1580) πραγματοποίησε στην Κωνσταντινούπολη την πρώτη έμμετρη μετάφραση 144 αισώπειων μύθων, έργο που παρέμεινε ανέκδοτο ως το 1896, έτος της έκδοσής του από τον Σπυρίδωνα Π. Λάμπρο. Βλ. σχετικά: Ανδρόνικος Νούκιος, Γεώργιος Αιτωλός, *Αισώπου μύθοι*, επιμέλεια Γ. Μ. Παράσογλου, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, ΣΠ 58, εκδ. Εστία, Αθήνα 1993.
375. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», στην έκδοση: Αδαμάντιου Κοράη, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμος Β΄, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1988, σ. xii.

Κοραής και Αίσωπος: Μυθογραφία και Παιδαγωγία στη λογοτεχνία του Νεοελληνικού Διαφωτισμού

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Η φιλολογική, κριτική και εκδοτική ενασχόληση του Αδαμάντιου Κοραή ειδικά με τον Αίσωπο, στα 1810, πραγματοποιήθηκε για λόγους γενικότερα παιδαγωγικούς και ειδικότερα εκπαιδευτικούς.[374]

Η έκδοση, που εντάσσεται στη σειρά *Πάρεργα Ελληνικής Βιβλιοθήκης*, τιτλοφορείται *Μύθων Αισωπείων Συναγωγή* και τυπώνεται «φιλοτίμω δαπάνη των Αδελφών Ζωσιμάδων, παιδείας ένεκα των την Ελλάδα φωνήν διδασκομένων Ελλήνων, εν Παρισίοις 1810». Και στην έκδοση αυτή ο Κοραής προτάσσει, κατά τη συνήθειά του, ιδιαίτερα σημαντικά αναλυτικά Προλεγόμενα (αυτή τη φορά ειδικά για τον Αίσωπο), τα οποία πάντοτε προτάσσει στις εκδόσεις των αρχαίων συγγραφέων. Τα προλεγόμενα αυτά θεωρούνται και σήμερα «λαμπρά τεκμήρια της φιλολογικής του ευρυμάθειας και οξύνοιας– αρετών προ πολλού αναγνωρισμένων από τους ευρωπαίους φιλολόγους».[375]

Με τα Προλεγόμενα στους μύθους του Αισώπου ο Κοραής στόχευε, όπως έκανε κατά κανόνα, να εισαγάγει τους Έλληνες διδασκάλους και σπουδαστές των ελληνικών γραμμάτων στα ποικίλα προβλήματα της μελέτης και της έκδοσης των αρχαίων συγγραφέων, παράλληλα όμως και να τους αποδείξει την ανάγκη να μετατοπιστεί το κέντρο βάρους της μάθησης από τα «καλά γραμματικά» στο περιεχόμενο, στα «πράγμα-

---

374. Για την ευρύτατη διάδοση και εξέλιξη των αισώπειων μύθων, κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, καθώς και ειδικότερα για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους ως ευχάριστων και ωφέλιμων παιδικών αναγνωσμάτων βλ. Μαριάνθη Καπλάνογλου, «Οι αισώπειοι μύθοι, είδος υποδοχής ιδεών: Η περίπτωση των μεταφράσεων και διασκευών του μύθου "Ο τζίτζικας και ο μύρμηγκας" (18ος – 19ος αιώνας)», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 97 (2001), σσ. 90-108.
Ήδη από το 1779 ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ (περ. 1725-1800) είχε επισημάνει την ευχαρίστηση που προκαλούσαν οι μύθοι του Αισώπου στα μικρά παιδιά, τα οποία διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα και τους συνιστούσε ως το καταλληλότερο αναγνωστικό υλικό, αλλά και ανάγνωσμα γι' αυτή την ηλικία. Βλ. σχετικά: *Πραγματεία περί παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, συντεθείσα παρά Ιωσήπου του Μοισιόδακος, [...] παρά Νικολάω Γλυκεί τω εξ Ιωαννίνων, Ενετίησι 1779, σ. 130.
Πάντως η πρώτη νεοελληνική πεζή μετάφραση 150 μύθων του Αισώπου είναι πρωιμότερη, έργο του Κερκυραίου Ανδρονίκου Νουκίου (πέθανε περίπου το 1556)· τυπώθηκε στη Βενετία το 1543, ανατυπώθηκε πολλές φορές και υπήρξε ένα ιδιαίτερα δημοφιλές λαϊκό βιβλίο. Το δεύτερο μισό του 16ου αιώνα επίσης ο μοναχός Γεώργιος Αιτωλός (πέθανε το 1580) πραγματοποίησε στην Κωνσταντινούπολη την πρώτη έμμετρη μετάφραση 144 αισώπειων μύθων, έργο που παρέμεινε ανέκδοτο ως το 1896, έτος της έκδοσής του από τον Σπυρίδωνα Π. Λάμπρο. Βλ. σχετικά: Ανδρόνικος Νούκιος, Γεώργιος Αιτωλός, *Αισώπου μύθοι*, επιμέλεια Γ. Μ. Παράσογλου, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, ΣΠ 58, εκδ. Εστία, Αθήνα 1993.
375. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», στην έκδοση: Αδαμάντιου Κοράη, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμος Β΄, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1988, σ. xii.

τα» των κειμένων, δηλαδή σε ύλη κατεξοχήν πρόσφορη και κατάλληλη για την άσκηση της κρίσης.

Το ίδιο θα κάνει και αυτή τη φορά με την έκδοση των Μύθων του Αισώπου: «της Ελληνικής γλώσσης η παράδοσις σκοπόν έχει προηγούμενον τα πράγματα, και δεν καταγίνεται εις τας λέξεις πλην τόσον μόνον όσον συμβάλλουσιν εις την κρίσιν των πραγμάτων· ότι έργον του παραδίδοντος διδασκάλου είναι να εμβάση σύνωρα εις τας κεφαλάς των νέων το μέγα της κρίσεως μάθημα».[376]

Ένας από τους συστηματικότερους μελετητές του έργου του Κοραή, ο Εμμ. Ν. Φραγκίσκος, θα παρατηρήσει ότι αυτά τα Προλεγόμενα δεν είναι γραμμένα ως ένα αυστηρά φιλολογικό κείμενο, αλλά είναι απλά, κατανοητά, γραμμένα σαν αφηγήματα και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, ώστε, τελικά να αποτελούν «διδακτικό κείμενο»: «Γι' αυτό οι εισαγωγές δεν γράφτηκαν με το αυστηρό ύφος μιας επιστημονικής πραγματείας, αλλά με τον επαγωγό τρόπο, την αφηγηματική τέχνη και τον παλμό ενός διδακτικού κειμένου».[377]

Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο ίδιος[378], τον Κοραή δεν τον ενδιέφερε καθόλου η επίδειξη αρχαιογνωσίας. Αντίθετα οι αρχαίοι συγγραφείς ήταν γι' αυτόν μέσο και πηγή ερεθισμάτων απ' όπου αντλούσε αφορμές για παραλληλισμούς και διδάγματα, που αφορούσαν στη σύγχρονη κατάσταση του ελληνισμού, του υπόδουλου γένους. Ο Κοραής, σε άλλα Προλεγόμενά του, είχε σημειώσει σχετικά: «Τις ωφέλεια εις ημάς από των αρχαίων συγγραμμάτων τας εκδόσεις, αν δεν παραβάλλωμεν συχνά τον χρόνον της συγγραφής των με την σημερινήν ημών [...] κατάστασιν!».[379]

Παράλληλα με τις αρχές αυτές ο Κοραής θα πραγματοποιήσει βέβαια μια κανονική φιλολογική έκδοση[380], όπως θα αναγνωρισθεί άλλωστε γενικά. Την έκδοση αυτή θα περιγράψει ήδη και θα ξεχωρίσει σε παρουσίαση ο Άνθιμος Γαζής στο περιοδικό *Ερμής ο Λόγιος*, την επόμενη χρονιά.[381]

---

376. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, Φιλοτίμω δαπάνη των Αδελφών Ζωσιμάδων, παιδείας ένεκα των την Ελλάδα φωνήν διδασκομένων Ελλήνων, εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Ι. Μ. Εβεράρτου ΑΩΙ (στην έκδοση: Αδαμάντιου Κοράη, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμος Β΄, ό.π.), σ. 70.

377. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», ό.π., σ. xiii.

378. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», ό.π., σ. xiii.

379. *Ξενοκράτους και Γαληνού περί της από των ενύδρων τροφής, οις προστέθεινται σημειώσεις και τα περί της εκδόσεως προλεγόμενα*, Φιλοτίμω δαπάνη των ομογενών Χίων, επ' αγαθώ της Ελλάδος, εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Ι. Μ. Εβεράρτου, 1814 (στην έκδοση: Αδαμάντιου Κοραή, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμος Β΄, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1988), σσ. 209-210.

380. Ο Κοραής με αυτή τη φιλολογική έρευνά του συμβάλλει σημαντικά και στο λεγόμενο «αισώπειο ζήτημα». Σχετικά με τις νεότερες φιλολογικές έρευνες για χειρόγραφα, πηγές κ.λπ. βλ. α) Ιωάννης-Θεοφάνης Α. Παπαδημητρίου, *Αισώπεια και αισωπικά*, Αθήνα 1987, β) Μανόλης Παπαθωμόπουλος, *Ο βίος του Αισώπου, Η παραλλαγή W*, εκδ. Παπαδήμας, Αθήνα 1999 και γ) του ίδιου, *Πέντε δημώδεις μεταφράσεις του βίου του Αισώπου*, εκδ. Παπαδήμας, Αθήνα 1999.

381. «Η συναγωγή αύτη των Αισωπείων Μύθων, δεν είναι καθώς εκείναι αι εκ των της Βενετίας τυπογραφείων εις την Ελλάδα πεμπόμεναι, αλλ' είναι εκ των κόπων του σεβασμίου και ακοράστου γέροντος εκείνου, του την αναγέννησιν των φώτων εν τη Ελλάδι πνέοντος σοφού

Στα Προλεγόμενά του πράγματι ο Κοραής θα φανερώσει ακόμα μία φορά τις εντυπωσιακές φιλολογικές και κριτικές του ικανότητες, γύρω τόσο από τη μορφή και το έργο του αρχαίου μυθοποιού, όσο και από το μύθο, ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό λογοτεχνικό είδος της προφορικής παράδοσης.

Ο Κοραής, αφού πρώτα δώσει με γλαφυρό τρόπο πλήθος βιογραφικών στοιχείων για τον Αίσωπο (γέννηση, βίος, απελευθέρωσή του, ταξίδια, φήμη και τραγικό τέλος), θα θέσει σαφώς τα φιλολογικά ζητήματα των αισώπειων μύθων και ταυτόχρονα θα αναφερθεί στην ιστορία και την εξέλιξη του είδους αυτού: «Ότι μεν ο Αίσωπος ήτο μυθοποιός, πολλαί παλαιών μαρτυρίαι δεν αφίνουσι καμμίαν αμφιβολίαν περί τούτου. Ζητείται όμως περί αυτού, πρώτον, εάν έγραψε τους μύθους του, ή αν ηρκέσθη μόνον να τους διηγήται, οσάκις η χρεία το εκάλεϊ δεύτερον (αν τους έγραψεν), εάν οι σήμερον εις όλους γνωστοί μύθοι, ήναι αληθώς εκείνοι οι γραμμένοι από τον Αίσωπον· και τρίτον, εάν ήσαν άλλοι μυθοποιοί ή μυθογράφοι προ του Αισώπου.

» Πιθανόν είναι, ως το έκριναν και άλλοι, ότι ο Αίσωπος δεν έγραψε τίποτε. Η φύσις αυτή των μύθων ήτον ικανή να φυλάξη τους διά μόνης ζώσης φωνής διηγουμενους. Παντός άλλου είδους σύνταγμα, εάν δεν γραφή, εύκολα αφανίζεται από τον μηδέ τα γραμμένα σεβόμενον χρόνον· αλλά μύθοι διαβαίνοντες από στόμα εις στόμα, και διερχόμενοι πολλάς γενεάς ανθρώπων, αν δεν φυλάξωσι τας αυτάς λέξεις του πρώτου συνθέτου, πιθανώτατον ότι φυλάττουσιν εις πολλά τας αυτάς εννοίας.[382]

» Αλλά και αποδεδειγμένον αν ήτον, ότι έγραψε μύθους ο Αίσωπος, είναι αναμφίβολον, ότι οι σήμερον εις ημάς γνωστοί μύθοι δεν είναι πλέον οι γραμμένοι απ' εκείνον [...].

» Μυθοποιός, ή Μυθογράφος, ήγουν συγγραφεύς εξαιρέτως και κατ' επάγγελμα ασχολούμενος εις μύθων σύνθεσιν, προ του Αισώπου εις τους Έλληνας δεν είναι γνωστός κανείς· μύθοι όμως πιθανόν ότι ήσαν εις όλα τα έθνη [...]. Ονομάζονται και εις άλλα έθνη, όχι μόνον μύθοι, αλλά και κατ' επάγγελμα Μυθοποιοί και Μυθογράφοι [...]».[383]

Κοραή, εστολισμένη μετά κριτικών σημειώσεων και επιδιορθώσεων. Κατά την κεφαλίδα της βίβλου κείται η εικών του Αισώπου, εκ του εν Ρώμη Αλβανικού αγροκηπίου· και μεταξύ της ιβ΄ και ιγ΄ σελίδος του Προλόγου κείται η του Αρχιλόχου. Ο Πρόλογος συγκροτείται εξ ξδ΄ σελίδων, εν ω πραγματεύεται ο εκδότης περί του Αισώπου, περί ετέρων Μυθογράφων χρονολογικώς, και περί των αναφερομένων εις τον Αίσωπον Μύθων· ο αριθμός αυτών φθάνει μέχρι των 426, εις σελίδας 278. Εντεύθεν άρχονται οι Παράλληλοι μύθοι, ους έλαβεν εκ της Φλωρεντιακής εκδόσεως, περί ων εν σελίδι 85 του παρόντος Λ. Ερμού είπομεν. Από της 413 σελίδος άρχονται σημειώσεις τινες βραχείαι εις τινας των του Αισώπου μύθους. Από της 443, η παραβολή του κειμένου του Κοραή προς το του προτέρου εκδότου· και από της 459 οι Πίνακες των μύθων και των λέξεων. Προς το τέλος της βίβλου κείνται και έτεροι 36: Μύθοι γεγραμμένοι εις την κοινήν ημών γλώσσαν, τους οποίους έλαβεν από τινα φίλον του, ως αναφέρει ο αυτός εν τη νε΄, σελίδι, του Προλόγου αυτού. Η συναγωγή αύτη είναι η εντελεστέρα προς το παρόν την οποίαν δικαίως δύναται τις να την ονομάση, Μύθων ανθολογίαν», *Ερμής ο Λόγιος*, περίοδος Α΄, 15 Μαΐου 1811, σ. 166.

382. Για το σημαντικό αυτό θέμα, που επισημαίνει ο Κοραής βλ. τώρα Γεώργιος Α. Μέγας, «Οι αισώπειοι μύθοι και η προφορική παράδοσις», *Λαογραφία*, τόμ. 18 (1959), σσ. 469-489.

383. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 27-30.

Ακολούθως θα αναφερθεί στους ελληνικούς μύθους και τους πρώτους, μετά τον Αίσωπο, Έλληνες μυθοποιούς, τον Ησίοδο, τον Αρχίλοχο, τον Στησίχορο, τον Αλκαίο, τον Ηρόδοτο, τον Αριστοφάνη, αλλά και τον Σωκράτη, ο οποίος, «ευρισκόμενος εις την φυλακήν, ησχολήθη να βάλη εις μέτρα τινάς μύθους του Αισώπου». Θα αναφερθεί επίσης στους μαθητές του Σωκράτη, τον Ξενοφώντα και τον Πλάτωνα, ορισμένους μύθους του οποίου τους συμπεριέλαβε ο Κοραής στη συλλογή του για τρεις σοβαρούς παιδαγωγικούς λόγους: «δια να γυμνάζονται οι νέοι εις την κρίσιν του καλού», για να παραβάλλουν τη γλώσσα του Πλάτωνα με εκείνη των Βυζαντινών μυθογράφων και για «να μάθωσι το αξιολογώτερον απ' όλα τα μαθήματα, ότι η πολιτική συμβίωσις και κοινωνία να σταθή δεν είναι δυνατόν, αν δεν έχη βάσιν την δικαιοσύνην».[384]

Στη συνέχεια θα δώσει έναν μακρύ κατάλογο, ανά εκατονταετίες, μυθογράφων οι οποίοι έζησαν κατά τη μετά Χριστόν εποχή, επισημαίνοντας τα γλωσσικά και μετρικά μειονεκτήματά τους, καθώς και τις αδυναμίες τους από άποψη περιεχομένου. Και εδώ διακρίνεται η ευρυμάθεια του Κοραή, καθώς και η ικανότητά του να κάνει παρεκβατικές παρατηρήσεις, που τελικό στόχο έχουν να προτρέψουν στην αφύπνιση των πνευματικών δυνάμεων του Έθνους: «Ιδού και η δωδεκάτη εκατονταετηρίς, η πλέον ίσως άδοξος εις την Ελλάδα του χρόνου περίοδος. Φιλοσοφία δεν ηκούετο πλέον· η ελληνική φιλολογία, χωρίς τον λύχνον της φιλοσοφίας, δεν έξευρε πού περιπατεί, και η κοινή του γένους γλώσσα, στερημένη ως από δύο οφθαλμούς την φιλοσοφίαν και την φιλολογίαν, εκρημνίζετο από το κακόν εις το χειρότερον. Και επειδή, ως και άλλοτε το είπα, η φθορά της γλώσσης συνοδεύει την φθοράν των ηθών, το γένος εγυμνώνετο επιμάλλον και μάλλον από τας αρετάς του. Δύο μέσα θεραπείας ήσαν της φθοράς ταύτης· να ανακαλέση τις τα Λογικά και Ηθικά της φιλοσοφίας μαθήματα, και να αναζωπυρήση τον σβεσμένον εις τας ψυχάς έρωτα της αναγνώσεως και γνώσεως των ενδόξων ποιητών και συγγραφέων της Ελλάδος.

«Πράγμα σημειώσεως άξιον (και χρέος μου είναι να το φανερώσω εις απολογίαν του Κλήρου των Γραικών, τόσον προθυμότερον, όσον αυτόν μάλιστα κατηγορούσιν οι εχθροί ως αίτιον της απαιδευσίας του γένους)· εις την σκοτεινήν ταύτην εκατονταετηρίδα δύο σεβάσμιοι Αρχιερείς επεχείρησαν την θεραπείαν της κοινής αρρωστίας ταύτης. Ότι τούτον είχαν σκοπόν φαίνεται αναμφιβόλως από τα οποία μετεχειρίσθησαν μέσα. Αιωνία σου η μνήμη και δόξα, Μητροπολίτα της Νικαίας, Ευστράτιε! Αιωνία σου η μνήμη και δόξα, Μητροπολίτα της Θεσσαλονίκης, Ευστάθιε! Ο Νικαίας εις τους πρώτους της αθλίας ταύτης εκατονταετηρίδος χρόνους υπεμνημάτιζε τα Λογικά και τα Ηθικά του πρώτου φιλοσόφου της Ελλάδος Αριστοτέλους συγγράμματα. Προς τα τέλη της αυτής ο Θεσσαλονίκης εσχολίαζε τον πρώτον της Ελλάδος ποιητήν Όμηρον. Αλλ' η γαγγραίνωσις της πληγής του γένους εματαίωσε τους κόπους, χωρίς να αμαυρώση την δόξαν, των αειμνήστων τούτων Αρχιερέων. Από τον Αριστοτέλην και τον Όμηρον επροτιμάτο η ανάγνωσις των μυθιστοριών του Πτωχοπροδρόμου, του Ευμαθίου, του Ευγενειανού, και άλλων ατυχεστέρων της αυτής εκατονταετηρίδος συγγραμμάτων, τόσον επιτηδειοτέρων να εμποδίζωσι την θεραπείαν του έθνους, όσον ήτον η ανάγνωσις αυτών κοινοτέρα».[385]

---

384. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 35.
385. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 51-53.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η κριτική, που ασκεί στους μύθους των μυθογράφων των Μέσων Χρόνων, ορισμένοι από τους οποίους ήταν μοναχοί: «Των περισσοτέρων ανωνύμων μύθων τούτων, αι λέξεις, αι φράσεις, η σύνθεσις, έπειτα των εννοιών η συζυγία, και μιας μετά την άλλην η διαδοχή και γένεσις, των επιμυθίων η αναρμοστία, και των χριστιανικών με τα ελληνικά η τερατώδης συμπλοκή, εις ολίγα λόγια, το λεκτικόν και το πραγματικόν, μας διδάσκουν αρκετά, ότι είναι συνθέμενοι από διαφόρους μυθογράφους της εννάτης και των εξής μέχρι της τεσσαρεσκαιδεκάτης εκατονταετηρίδος, εκ των οποίων πολλοί ήσαν του μοναχικού τάγματος.

» Δεν ήτο βέβαια κακοσχολία να καταγίνωνται εις μύθων σύνθεσιν και οι οσιώτατοι Μοναχοί, επειδή του μύθου τέλος είναι των ηθών η διόρθωσις. Το κακόν ήτο ότι πριν μάθωσι να συλλογίζωνται, επεχείρησαν να γένωσι μυθογράφοι. Άλλος από τουτους κάμνει επιμύθιον και πόρισμα του μύθου του, ότι πρέπει όλοι, όσοι ζώμεν επί της γης, να ενδυθώμεν το μοναχικόν σχήμα, αν θέλωμεν να σωθώμεν. Άλλος εξεναντίας μας παραστένει, με της ιεράς γραφής μαρτυρίαν, την πολυγαμίαν, ή αληθέστερον την κτηνώδη πολυμιξίαν, ως αμοιβήν διδομένην από τον Θεόν εις τους ταπεινόφρονας».[386]

Ανάλογα αυστηρή θα είναι και η ειδικότερη φιλολογική κριτική (αναφέρεται και σε μια έκδοση 423 μύθων, που τυπώθηκε στη Φλωρεντία, το 1809): «Εκ των Φλωρεντινών μύθων βλέπει ο αναγνώστης ότι πολλοί είναι διά στίχων δωδεκασυλλάβων, αλλά πολλάκις αμέτρων και αρρύθμων· τούτους ο Φλωρεντινός εκδότης κατέγραψεν όλους κατ' ακολουθίαν, ως να ήσαν εις πεζού λόγου σχήμα συνθεμένοι. Εις πολλά μέρη της βαρβάρου στιχουργίας ταύτης φαίνεται, ότι οι διασκευασταί μυθογράφοι τους έλαβαν, καθώς ο Ιγνάτιος, από τον Βάβριον, και εκ καλών τους έκαμαν κακούς, ως εκείνος, τούτο μόνον διαφέροντες απ' εκείνον, ότι δεν εδέσμευσαν μήτε την γλώσσαν μήτε τον κάλαμον αυτών με τας αλυσίδας της τετραστιχίας [...].

»Των μύθων τούτων και της Φλωρεντινής, και του Ροχεφόρτου της εκδόσεως, αν εξαιρέσης πολλά ολίγους τινάς, η φράσις δεν διαφέρει τίποτε από την φράσιν των λοιπών γνωστών μύθων. Σολοικισμοί, βαρβαρισμοί, ακυρολεξίαι, μίξις άκριτος των αμίκτων, και των ασυγκλώστων σύγκλωσις, τοιαύτα είναι επί το πλείστον τα χαρακτηριστικά σημεία των ανωνύμων τούτων μυθογράφων. Μ' όλα ταύτα μεγάλην ωφέλειαν ηθέλαμεν ωφεληθήν εξ αυτών, εάν ήτο καν γνωστός ο χρόνος εις τον οποίον έγραψε καθείς· επειδή τοιαύτη γνώσις ήθελε μας διδάξει την πρόοδον από το κακόν εις το χειρότερον και διωρισμένως τας εποχάς, εις πάσαν μίαν των οποίων συνέβη νέα εις τας λέξεις και φράσεις της γλώσσης αλλοίωσις. Αλλά μηδέ περί τούτου βέβαιον τίποτε δεν έχομεν. Τούτο μόνον εικάζεται πιθανώς ότι οι περισσότεροι μύθοι εγράφησαν, ως είπα, από την εννάτην έως την τεσσαρεσκαιδεκάτην εκατονταετηρίδα».[387]

Ύστερα λοιπόν από την οξεία κριτική που ασκεί ο Κοραής στους μυθογράφους που προηγήθηκαν, έρχεται να εξηγήσει ο ίδιος **τον σκοπό** της δικής του έκδοσης μύθων σωζόμενων όχι στο πρωτότυπό τους, αλλά σε μεταγενέστερες, και όχι πάντοτε ορθές, γλωσσικές αποδόσεις. Στο σημείο αυτό έχουμε την ιδιαίτερα σημαντική αιτιολόγηση, από τον ίδιο τον Κοραή, των σκοπών της έκδοσης των μύθων του Αισώπου, που συνιστά ένα ιδιαίτερα σημαντικό και σύνθετο παιδαγωγικό έργο. Με αμεσότητα διατυ-

386. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 62.
387. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 68-69.

πώνει ο ίδιος το ερώτημα περί του σκοπού της έκδοσης, σαν να τον ρωτούσαν οι αναγνώστες του: «Φυσικά από ταύτην μου την κρίσιν και κατάκρισιν κινούμενος θέλει με ειπείν ο αναγνώστης, "Διά τι λοιπόν έλαβες τον κόπον να μας εκδώσης τοιούτους μυθογράφους";».[388]

Ο Κοραής θα διατυπώσει τέσσερις τουλάχιστον λόγους για την πραγματοποίηση αυτής της έκδοσης.

α) Θεώρησε σκόπιμη την έκδοση επειδή μετά τη συγκριτική μελέτη των μύθων, που έσωζαν στα έργα τους ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Πλούταρχος και άλλοι μεταγενέστεροι συγγραφείς, έγινε σαφές ότι οι μύθοι αυτοί διατηρούσαν πράγματι την υπόθεση που έπλασε αρχικά ο Αίσωπος, διατυπωμένη όμως με τον ιδιαίτερο τρόπο συγγραφής του καθενός αρχαίου συγγραφέα. Για τον λόγο αυτόν ο Κοραής θεωρεί τους μύθους του Αισώπου **ως μέρος της ελληνικής φιλολογίας**: «[...] ότι πρώτον μεν από τους ολίγους μύθους, όσους εμνημόνευσαν ο Πλάτων, ο Αριστοτέλης, ο Πλούταρχος, και οι τούτων σύγχρονοι ή μικρόν μεταγενέστεροι συγγραφείς, με όνομα του Αισώπου, συμπεραίνεται ότι και των λοιπών (των περισσοτέρων τουλάχιστον) η υπόθεσις είναι τοιαύτη, οποία αληθώς επλάσθη απ' αυτόν τον Αίσωπον **και** εδιαδόθη κατά παράδοσιν ζώσης φωνής εις τους μετέπειτα, αν και αλλοιωμένη με προσθέσεις ή αφαιρέσεις, και εκφρασμένη εις χαρακτήρα λόγου πολλά διάφορον αφ' ότι ήθελε την εκφράσειν ο Αίσωπος, εάν έγραφε τους μύθους του. Διά τούτο λοιπόν έπρεπε να εκδοθώσιν ως μέρος της Ελληνικής φιλολογίας».[389]

β) Θέλησε ο Κοραής να εκδώσει τους αισώπειους μύθους, κινούμενος από πνεύμα υπερηφάνειας, γιατί αυτοί αποτέλεσαν αληθινές πηγές έμπνευσης μεγάλων Ευρωπαίων συγγραφέων· από αυτούς εμπνεύστηκαν ο Ρωμαίος συγγραφέας Φαίδρος, ο διάσημος Γάλλος μυθογράφος Λαφονταίν και άλλοι μεταγενέστεροι μυθογράφοι «των λοιπών της φωτισμένης Ευρώπης εθνών».[390]

---

388. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 69.
389. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 69.
390. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 70.

Την προγονική δόξα των Ελλήνων και τη σημασία των έργων τους για τα έθνη της Ευρώπης θα τονίζει και θα επαναλαμβάνει ο Κοραής σε κάθε ευκαιρία που θα του δίνεται. Όπως π.χ. συμβαίνει, οκτώ χρόνια πριν, το 1802, όταν γράφει τα Προλεγόμενα στο έργο του Καίσαρος Βεκκαρία, *Περί αδικημάτων και ποινών*, όπου θα βρει την ευκαιρία να απευθυνθεί «προς τους νέους του Ελληνικού γένους», και θα επιζητήσει να διεγείρει τον πατριωτισμό τους: «[...] να διεγείρω τους νέους του Ελληνικού γένους εις ζήλον της προγονικής αυτών δόξης, βλέποντας, ότι των επιστημών, όσαι φωτίζουν σήμερον την Ευρώπην, τα πρώτα σπέρματα και στοιχεία εγεννήθησαν εις την πατρίδα των, και σώζονται εις τα βιβλία των Ελληνικών συγγραφέων. Είναι καταισχύνη μας, ενώ οι ξένοι τα φυτεύουν, τα καλλιεργούν, τα αυξάνουν εις μεγάλα δένδρα, και τρέφονται με τους καρπούς των, ημείς μηδέ να εξεύρωμεν, ότι αυτά είναι προγονική ημών κληρονομία» (σσ. 39-40) Και σε άλλο σημείο στο ίδιο έργο: «Περιστρέψατε τους οφθαλμούς, ω νέοι, εις όλα τα μέρη, και ίδετε αν κανέν από τα σημερινά Έθνη έχη προπάτορας τοιούτους, οποίους ημείς, παραδείγματα αρετής και σοφίας ενωμένα τόσα, όσα αναγινώσκομεν εις τα συγγράμματα των προγόνων μας. Συλλογίσθητε, αν ήναι τίμιον και καλόν να καυχώμεθα εις ταύτας τας πατραγαθίας, χωρίς να δείξωμεν και ημείς ιδίας ανδραγαθίας· να υποφέρωμεν ονειδιζόμενοι από τα άλλα Έθνη, ως ανάξιοι της προγονικής ημών ευγενείας και δόξης, ως έθνος η-

γ) Με την έκδοση αυτή ο Κοραής θέλησε να βοηθήσει τους νέους σπουδαστές ν' ανακαλύψουν τη «σύγκρισιν», τη συγκριτική μέθοδο μελέτης της γλώσσας, με την παράθεση των διάφορων εξελικτικών ιστορικών μορφών της, δηλαδή την αρχαία, τη βυζαντινή και τη νεότερη, ώστε να διαπιστώσουν το φαινόμενο της παρακμής, της φθοράς και οπωσδήποτε της εξέλιξης της μορφής της γλώσσας μέσα στους αιώνες, συνακόλουθο, όπως πίστευε, της φθοράς των κοινωνικών ηθών, να γυμναστούν «εις την κρίσιν του καλού» και προπαντός να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για απαλλαγή από την απαιδευσία.[391]

δ) Ο Κοραής τέλος έκρινε «πρέπον» και «εις τους νέους ωφέλιμον» να εκδώσει τους μύθους, ακόμα και αν πολλοί απ' αυτούς περιείχαν «ασχημίες», τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη γλώσσα, επειδή πίστευε πως ήταν δυνατόν με την παραβολή τους πλάι στα έργα του Πλάτωνα, του Ξενοφώντα, του Αριστοτέλη κ.ά., να συνειδητοποιηθεί η φθορά των κοινωνικών ηθών, να γυμναστούν οι νέοι «εις την κρίσιν του καλού» και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να αγωνιστούν για να απαλλαγούν από την απαιδευσία και να αναστήσουν το «ταλαίπωρον ημών γένος»: «Πρέπον έκρινα, τελευταίον, και εις τους νέους ωφέλιμον, να εκδώσω τους σωζομένους όλους μύθους μ' όλας των περισσοτέρων και του πραγματικού και του λεκτικού τας ασχημίας, διά να μάθωσι, παραβάλλοντες αυτούς μάλιστα με τους από τον Πλάτωνα, Ξενοφώντα, Αριστοτέλην και τους τοιούτους, γραμμένους ολίγους μύθους, από πόσην λαμπρότητα εις πόσον σκότος κατεβυθίσθη το ταλαίπωρον ημών γένος, και πόσους κόπους χρεωστούν

λίθιον, ως ανωφελές βάρος της γης.[...]» (σσ. 46-47): Βεκκαρίου, *Περί αδικημάτων και ποινών*, μεταφρασμένον από την ιταλικήν γλώσσαν, [...] εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Φιρμίνου Διδότου, πατρός και υιών [πρώτη έκδοση 1802, δεύτερη έκδοση 1823], (στην έκδοση: Αδαμάντιου Κοραή, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμος Δ΄, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1995).

391. «Έπρεπε προσέτι να τους εκδώσω με τα μικρά ταύτα προλεγόμενα και με τας ολίγας σημειώσεις, διά να ελευθερώσω και τους διδασκάλους και τους μαθητάς της ελληνικής παιδείας και γλώσσης από την αθλίαν έκδοσιν της Βενετίας. Όταν λέγω Διδασκάλους, εννοώ τους φρονίμους διδασκάλους. Και φρονίμους ονομάζω και νομίζω, όσοι είναι πληροφορημένοι, ότι της Ελληνικής γλώσσης η παράδοσις σκοπόν έχει προηγούμενον τα πράγματα, και δεν καταγίνεται εις τας λέξεις πλην τόσον μόνον όσον συμβάλλουσιν εις την κρίσιν των πραγμάτων· ότι έργον του παραδίδοντος διδασκάλου είναι να εμβάση σύνωρα εις τας κεφαλάς των νέων το μέγα της κρίσεως μάθημα· ότι τούτο άλλως να κατορθώση δεν είναι δυνατόν, πλην όταν τους διδάσκη τον χρόνον, πότε, και τον τρόπον, πώς επαράστησεν ο συγγραφεύς ή ποιητής το πράγμα, την σύγκρισιν με άλλους συγγραφείς ή ποιητάς ταυτογράφους, την εποχήν της ευρέσεως, της προκοπής και της παρακμής του είδους της γραφής· όταν (παραδείγματος χάριν), εάν παραδίδη ποιητήν, εκθέτη του είδους της ποιήσεως (εποποιΐας, φερ' ειπείν, τραγωδίας, κωμωδίας και των λοιπών) την αρχήν, την πρόοδον και την τελευτήν, εάν ρήτορα, την ιστορίαν της τέχνης του λέγειν, τους ευδοκιμήσαντας εις την τέχνην, και τους αφανίσαντας αυτήν, εάν ιστορικόν, τις πρώτος, τις μέσος, τις τελευταίος έγραψεν ιστορίαν, και την σύγκρισιν αυτών, εάν απλώς περί γλώσσης, την· ακμήν, την κατά διαφόρους χρόνους αλλοίωσιν, την εκβαρβάρωσιν, και τέλος την εις νέαν άλλην γλώσσαν μετάβασιν αυτής». *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 70-71.

να κοπιάσωσιν, εάν αγαπώσι να ανασύρωσιν από τον βυθόν της απαιδευσίας την Ελλάδα».[392]

Παρά τη ρητή δήλωση του Κοραή πως εξέδωσε τους αισώπειους μύθους «μ' όλας των περισσοτέρων και του πραγματικού και του λεκτικού τας ασχημίας», ο ίδιος, αμέσως στη συνέχεια, μας πληροφορεί πως «από τας ασχημίας ταύτας εδιόρθωσα πολλάς, και περισσοτέρας ίσως αφ' ότι έπρεπεν». Και εξηγεί το λόγο της τέτοιας επέμβασής του: «[...] η διόρθωσις των τοιούτων δεν ομοιάζει την διόρθωσιν των δοκίμων συγγραφέων. Εις εκείνους, δια να διακρίνη τις την γνησίαν από την νόθον γραφήν, αρκεί να εξεύρη τους κανόνας του Ελληνισμού. Αλλ' εις μυθογράφους τοιαύτης χρόνου περιόδου, εις την οποίαν και συγγραφείς και αντιγραφείς ήσαν ομοίως σκεπασμένοι με το πολλά παχύ της αφιλοσοφίας σκότος, είναι δύσκολος, και πολλάκις αδύνατος, η διάκρισις των παροραμάτων του βαρβάρου αντιγραφέως από του βαρβαρωτέρου ίσως συγγραφέως τα σφάλματα».[393]

Οι μύθοι του Κοραή

Ο Κοραής γνώριζε πως ο μύθος διαθέτει από τη φύση του παιδευτικό χαρακτήρα και προορισμό και αποτελεί δραστικό μέσο επενέργειας στα ήθη και τη συμπεριφορά των ανθρώπων: «Ο μύθος είναι πλάσμα λόγων, ή πράξεων ανθρωπίνων αναφερομένων εις άλογα ζώα, του οποίου σκοπός είναι των ανθρώπων της διαγωγής η διόρθωσις».[394] Προσδιόριζε μάλιστα και τον τρόπο, με τον οποίο επιτυγχανόταν αυτή η «διόρθωσις» των ηθών, όταν αναφερόταν στην ευχαρίστηση που προσέφεραν οι μύθοι στους ακροατές ή τους αναγνώστες τους, «την εξ αυτών προξενουμένην ηδονήν, και την ελπιζομένην ηθικήν ωφέλειαν»[395]

Αποφάσισε λοιπόν να εκδώσει «εις ωφέλειαν των παιδαρίων», μαζί με τους μύθους του Αισώπου, ως επίμετρο, και ορισμένους (36 συνολικά) πρωτότυπους μύθους, με τίτλο *Μύθοι του Ζ. Λ.*[396], τους οποίους έγραψε ο ίδιος, κατά τον τρόπο και τον τύπο των Αισώπειων μύθων. Στα Προλεγόμενά του αποδίδει την πατρότητά τους σε «φίλον», ο οποίος «με πολλάς δεήσεις, και με συνθήκην να μη τον ονομάσω, μόλις επείσθη να με συγχωρήση να διαλέξω εξ αυτών ολίγους τινάς·», τους οποίους, σε κάθε περίπτωση, έθετε στην κρίση των αναγνωστών του: «Έμεινε πλέον να λαλήσω και περί των εις το τέλος της εκδόσεως προστεθέντων ολίγων μύθων γραμμένων εις την κοινήν ημών γλώσσαν. Αυτοί ήσαν εκατόν πεντήκοντα τον αριθμόν, συνθέμενοι από φίλον. Με πολλάς δεήσεις, και με συνθήκην να μη τον ονομάσω, μόλις επείσθη να με συγχωρήση να διαλέξω εξ αυτών ολίγους τινάς· περί της αρετής των οποίων καμμίαν κρίσιν κατά το παρόν δεν κάμνω, ή μάλλον ειπείν, αφίνω κατά πάντα ελευθέραν εις τους αναγνώστας την κρίσιν».[397]

---

392. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 71.
393. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 71.
394. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 74.
395. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 76.
396. Για τα αρχικά αυτά, που αποτελούν κρυπτογράφημα, βλ. παρακάτω και την σημ. 33.
397. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 73.

Δεν παρέλειπε ωστόσο να σημειώσει και τη σημασία που είχε αυτή η συγγραφή του, για την ανύπαρκτη έως τότε φιλολογία μας: «Αν ήναι καλοί, έγινε και εις ημάς αρχή συγγραφής ιδίας, επειδή έως τώρα δεν είχαμεν πλην μεταφράσεις συγγραμμάτων ξένων. Εάν εξεναντίας δεν έχωσι του μύθου τας αρετάς, έγινε καν δοκιμή, όχι άκαρπος, επειδή μέλλει να παρακινήση άλλους εις μίμησιν».[398]

Συγχρόνως διέκρινε τη συμβολή του, με τη συγγραφή του αυτή, στο «φωτισμό» του έθνους και προσδοκούσε να έχει και συνέχεια από άλλους συγγραφείς: «Εις τας αρχάς του φωτισμού των εθνών όλα είναι δύσκολα· και τα καλά και τέλεια δεν γεννώνται πλήν μετά πολλούς κόπους, μετά πολλάς δοκιμάς, και το λυπηρότερον μετά πολλάς αποτυχίας. Αλλ' όμως αι αποτυχίαι δεν πρέπει να μας ψυχραίνωσι και να μας απελπίζωσιν εις την απόκτησιν των καλών· εκ των οποίων τίποτέ που δεν ήθελε γεννηθήν, εάν, διότι το απέτυχε τις πρώτος πρώτον, δεν εδοκίμαζε και δεύτερον και τρίτον να το κατορθώση, ή εάν η αποτυχία του πρώτου εμπόδιζεν άλλον να το δοκιμάση».[399]

Έχει ενδιαφέρον ωστόσο να δειχθεί αν και πώς ο Κοραής, ένας κατεξοχήν ορθολογιστής διδάσκαλος, που τηρεί κριτική στάση απέναντι στους μύθους γενικά, αποδεχόταν την ύπαρξη του ψεύδους, ενός βασικού συστατικού των μύθων, και πώς το μεταχειρίστηκε τελικά, ιδιαίτερα στους μύθους εκείνους που έγραψε ο ίδιος.

Ο Κοραής πραγματοποιεί μια σαφή διάκριση της χρήσης του ψεύδους, ονομάζοντάς το «επονείδιστον τέχνην», όταν χρησιμοποιείται στις διάφορες περιστάσεις του κοινωνικού βίου, αλλά και διακρίνοντάς το ως απαραίτητο συστατικό και αρετή ειδικά των μύθων: «Και επειδή είναι αναγκαίον εις την σύστασιν του μύθου το ψεύδος, ο ορθός λόγος διδάσκει, ότι η εις άλλας του βίου περιστάσεις επονείδιστος τέχνη του να κάμνη τις το ψεύδος τόσον πιθανόν, ώστε να ομοιάζη την αλήθειαν, "Ίσκε ψεύδεα πολλά λέγων, ετύμοισιν ομοία" (*Οδύσσ.* Τ΄, 203), εις τον μύθον είναι αρετή. Διά τούτο λοιπόν, ότι αναγκάζεσαι να υποθέτης ενεργούντα και λαλούντα, ως οι άνθρωποι, τα άλογα ζώα, όσα άλλα συντρέχουν εις την κατασκευήν του μύθου πρέπει να ήναι τοιαύτα, οποία να κάμνωσι πιθανόν το πρώτον απαραίτητον ψεύδος, ήγουν να ήναι αληθή, ή καν να μην εναντιούνται προφανέστατα την αλήθειαν. Το πιθανόν τούτο γεννάται».[400]

Αλλά και σ' αυτή την περίπτωση, όταν μάλιστα έχει ασχοληθεί και ο ίδιος με τη σύνθεση μύθων, θέτει ορισμένες αρχές, που θα τηρήσει απαρέγκλιτα: οι χαρακτήρες των ζώων να προέρχονται «από την αληθή παράστασιν της φύσεως», να αποφεύγονται τα υπερβολικά, τα απίθανα ψεύδη, οι ανακρίβειες, οι αισχρολογίες, η έξαψη της νοσηρής περιέργειας, να υπάρχει ένα μέτρο ακόμα και στα απαραίτητα ψεύδη. Στους όρους αυτούς προσέθετε και τη συντομία: «Πρώτον από την αληθή παράστασιν της φύσεως και των ηθών εκάστου ζώου, καθόσον είναι γνωστά και η φύσις και τα ήθη του από την φυσικήν ιστορίαν. Ούτω παραδείγματος χάριν, η Αλώπηξ σου πρέπει να ήναι πανούργος, ο Όνος ηλίθιος, ο Σκύλος πιστός, ο Ίππος υπερήφανος, ο Πίθηκος βωμολόχος· διά την αυτήν αιτίαν δεν πρέπει να λέγης ότι ο Ασπάλαξ είναι ζώον τυφλόν, μηδ' ότι ο Κάστωρ κόπτει τα γεννητικά του μόρια, διά να ελευθερωθή από τους κυνηγούς. Ταύτα και τα τοιαύτα συγχωρημένα εις τινάς των παλαιών μυθογράφων, διά την όχι

398. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 73.
399. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 73-74.
400. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 74-75.

ακόμη ακριβωθείσαν, ή εις όλους διαδοθείσαν, της φυσικής ιστορίας γνώσιν, την σήμερον είναι ασυγχώρητα. Αρκετόν είναι το πολλά μεγάλον ψεύδος του υποθέτοντος ότι λαλούσι τα άλογα ζώα· δεν είναι χρεία να το μεγαλύνη περισσότερον, μεταβάλλων την λοιπήν αυτών φύσιν, ή τα οποία έδωκεν ήθη και έθη η φύσις εις αυτά. Γεννάται δεύτερον το πιθανόν από την συντομίαν του μύθου. Ψεύδεσαι βέβαια λέγων ότι λαλούν και ενεργούν, ως οι άνθρωποι, τα άλογα ζώα· ψεύδεσαι όμως, αναγκαίως, επειδή χωρίς τούτο Μύθον να κάμης δεν είναι δυνατόν. Αλλά τις η χρεία να αυξάνης το ψεύδος μακρύνων υπέρμετρα τους λόγους και τας πράξεις αυτών; [...] Από την παραγγελλομένην συντομίαν ταύτην φαίνεται και ποίος πρέπει να ήναι ο χαρακτήρ του λόγου των μύθων. Απλούς δηλαδή, ανεπιτήδευτος, και γυμνός από περιεργίας ρητορικάς· όχι μόνον διά το ασυμβίβαστον της συντομίας με τοιαύτας περιεργίας, αλλά και διότι είναι γελοίον, το άπιστον της λαλιάς των αλόγων ζώων, να το κάμνης απιστότερον μεταβάλλων αυτήν εις ρητορικήν διάλεξιν, ή το χειρότερον εις σοφιστικήν απεραντολογίαν».[401]

Ο Εμμ. Φραγκίσκος αποδίδει στον Κοραή μία επιπλέον σκοπιμότητα, όταν συσχετίζει το μυθογραφικό έργο του με τις ψυχολογικές και κοινωνικές συνθήκες της υποδούλωσης του γένους, υποστηρίζοντας ότι ο Κοραής συμπλήρωσε συνειδητά την έκδοσή του, γνωρίζοντας την παρηγορητική σημασία των μύθων για την κατάσταση όπου βρισκόταν το γένος του: «Ξέροντας τη δύναμη της αλληγορίας και της ανεκδοτολογικής αφήγησης σ' ένα λαό που βίωνε τον διηγηματικό λόγο ως παραμυθία των ιστορικών του παθημάτων και περιπετειών και των καθημερινών καταστάσεων της υπόδουλης ύπαρξής του, ο Κοραής συμπλήρωσε τη συναγωγή των Αισώπειων μύθων [...] μ' ένα παράρτημα δικής του επινόησης μύθων σε νεοελληνική γλώσσα».[402]

Ο Φραγκίσκος τονίζει τη σκοπιμότητα αυτή της συγγραφής των κοραϊκών μύθων, στους οποίους υπάρχει ένας **εμπρόθετος διδακτισμός**, πέραν από τα όρια των φιλολογικών του γυμνασμάτων: «Οι μύθοι λοιπόν αυτοί δεν συντέθηκαν μόνο ως δοκιμή συγγραφής μερικών πρωτότυπων ιστορημάτων ή ως υποδείγματα εφαρμογής των κανόνων του είδους, όπως τους εκθέτει ο Κοραής, αλλά προπαντός για να παραπέμψουν σε κάποια φαινόμενα ανθρώπινων στάσεων και νοοτροπιών, τόσο πιο επικίνδυνα όσο εκτρέφονταν από τις συνθήκες δουλείας του γένους και όσο δεν θ' αντιστέκονταν σ' αυτά οι συνειδήσεις των νέων».[403]

---

401. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σσ. 75-77.
Ο Κοραής επανέρχεται στην ανάγκη της συντομίας του μύθου, την οποία θεωρεί όχι μόνο ως μέτρο οικονομίας του μύθου, αλλά και ως απαράβατο λειτουργικό στοιχείο. Συναφώς προσδιοίζεται η μορφή, το περιεχόμενο και η δραστική λειτουργία του επιμυθίου, το οποίο ολοκληρώνει το μύθο: «Και απλούς ή σύντομος ο μύθος να ήναι δεν εμπορεί, εάν δεν παραστένη μίαν μόνην πράξιν ή βουλήν και όχι πολλάς· επειδή και ένα σκοπόν έχει εις έκαστος μύθος εν αμάρτημα να διορθώση, ή να εμποδίση. Η ενότης αύτη είναι τόσον αναγκαία εις τον μύθον, όσον και εις την Τραγωδίαν και εις την Κωμωδίαν διότι και αυτός ο διάλογος του μύθου είναι τρόπον τινά δραματικός. Από την απλότητα και συντομίαν ταύτην κρεμάται, και του επιμυθίου η αρετή. Τούτο πρέπει να ήναι κατάλληλον με τον μύθον, ήγουν τοιούτον, οποίον εύκολα πας ένας να το συλλογίζεται, ευθύς απού ακούση τον μύθον». *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 77.
402. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», ό.π., σ. xv.
403. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», ό.π., σσ. xv-xvi.

Τις προθέσεις του αυτές ο Κοραής φροντίζει, όσο του ήταν δυνατό, να μη τις κάνει ενοχλητικά προφανείς. Προτάσσει μάλιστα στους μύθους του ένα μικρό εισαγωγικό κείμενο, το οποίο επιτείνει και ενισχύει τη μυθική ατμόσφαιρα, αναφερόμενος π.χ. σ' έναν φανταστικό καιρό που τα ζώα είχαν λογικό και μιλούσαν, ή πάλι, προσπαθώντας να πείσει για την αλήθεια των μύθων, προσελκύοντας έτσι το ενδιαφέρον των αναγνωστών του: «Ήτο καιρός, ότε τα ονομαζόμενα από τους λογικούς ημάς άλογα ζώα, εσυλλογίζοντο και ελάλουν, ως ημείς, και καμμίαν φοράν φρονιμώτερα παρ' ημάς. Αλλ', επειδή κακώς εμεταχειρίσθησαν το λογικόν, ο Ζευς, οργισθείς, των επήρε πρώτον τον νουν, έπειτα τα εστέρησε και τον προφορικόν λόγον· το οποίον ίσως πάθωμεν και ημείς, εάν δεν μάθωμεν να συλλογιζώμεθα και να λαλώμεν αφ' ότι συνειθίζομεν φρονιμώτερα. Τον καιρόν λοιπόν της λογικότητος των αλόγων ζώων, άνθρωπος τις, ονομαζόμενος Αίσωπος, περιεργαζόμενος τους λόγους και τας πράξεις αυτών, εσυνάθροισε πολλάς ιστορίας, τας οποίας σήμερον, μη βλέποντες πλέον εις εκείνην την κατάστασιν τα ζώα, νομίζομεν και ονομάζομεν Μύθους».[404]

Πάντως δεν του είναι και πολύ εύκολο να αποκρύψει τις παιδαγωγικές προθέσεις του, δηλώνοντας ότι γράφει τους μύθους του με τα χαρακτηριστικά παιδαγωγικά επιμύθια «εις ωφέλειαν των παιδαρίων»: «Τοιούτους μύθους ηθέλησα κ' εγώ να συνθέσω τινάς, εις ωφέλειαν των παιδαρίων, εκείνων μάλιστα, όσα, διά κακήν τύχην, συναναστρέφονται με μεγάλους την ηλικίαν άνδρας, μηδέ τόσην γνώσιν έχοντας, όσην έχουσι του Αισώπου τα ζώα».[405]

Υπογράφει το μικρό αυτό εισαγωγικό κείμενο ως κάποιος φίλος, που ονομάζεται «Ζ. Λ.». Πρόκειται για αρχικά κρυπτογραφήματος, τα οποία, κατά τον Εμμ. Φραγκίσκο, σημαίνουν «Ζώον Λογικόν».[406] Το κρυπτογράφημα αυτό φαίνεται πως άρεσε στον Κοραή, ώστε να το χρησιμοποιήσει και σε άλλα, μεταγενέστερα Προλεγόμενα.[407]

Ήταν σχεδόν φυσικό όμως να επηρεαστεί ανάλογα και ο Κοραής, γνώστης του Αισώπου και των μεταγενέστερων μυθοποιών και μυθογράφων, στη δική του συγγραφή. Η επίδραση αυτή δεν διακρίνεται μόνο στο (διδακτικό) ύφος, στο περιεχόμενο και στη σύντομη μορφή των κοραϊκών μύθων, αλλά και στη μυθική ατμόσφαιρα που ο Κοραής παρέλαβε, διατήρησε και αναπαρήγαγε.

Μπορούμε λοιπόν να κάνουμε ορισμένες παρατηρήσεις σ' αυτούς τους 36 κοραϊκούς μύθους:

---

404. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 81.
405. *Μύθων Αισωπείων συναγωγή*, ό.π., σ. 81.
406. Εμμανουήλ Ν. Φραγκίσκος, «Προλογικό Σημείωμα», ό.π., σ. xv.
407. Οι τίτλοι των μύθων του Κοραή είναι οι εξής: 1. Ίππος και γάδαρος, 2. Σκύλοι αδελφοί, 3. Ποντικών συμβούλιον, 4. Αλώπηξ και αηδών, 5. Λέων και γάδαρος, 6. Ποντικός πλεονέκτης, 7. Αράχνη και μυία, 8. Αιγίδια και πρόβατα, 9. Λύκος και πρόβατον, 10. Αλώπηξ και λύκος, 11. Λύκος γέρων, 12. Έλαφος και σκύλος, 13. Ασπάλαξ, 14. Ύαινα και λέων, 15. Τίγρις και λέων, 16. Ελέφας και σκύλος, 17. Ελέφας και χοίρος, 18. Μυία και μέλισσα, 19. Πίθηκος και σκύλος, 20. Βοσκού παιδάριον, 21. Το δισσάκιον του Αισώπου, 22. Χρεωφειλέτης και δανειστής, 23. Οικοκύριος και κλέπτης, 24. Ήλιος και σελήνη, 25. Μέθυσος πατήρ και υιός, 26. Γυνή φίλανδρος, 27. Νέος άσωτος, 28. Δούλος κενόδοξος, 29. Μήτηρ και υιός, 30. Φιλάργυρος, 31. Ναυάγιον δύο αδελφών, 32. Διδάσκαλος και μαθητής, 33. Χωρικός ταξειδιώτης, 34. Κλέπτης φωτοσβέστης, 35. Οίνος κρυφιογνώστης, 36. Ελπίς και Φόβος.

α) Ο Κοραής διατήρησε τα ζώα ως πρωταγωνιστές των περισσότερων μύθων του,
β) Παρουσιάζει τα ζώα προσωποποιημένα, με ανθρώπινες ιδιότητες, να μιλούν και να συμπεριφέρονται σαν άνθρωποι,
γ) Από τους 36 μύθους του οι 19 αναφέρονται σε ζώα, οι 14 σε ανθρώπους, 1 σε θεούς, 1 στη φύση («Ήλιος και σελήνη») και 1 στην Ελπίδα και το Φόβο,
δ) Κανένας μύθος δεν αναφέρεται σε επεισόδιο ή στιχομυθία μεταξύ ανθρώπου και ζώου,
ε) Μόνο 2 από τους 36 μύθους δεν συνοδεύονται από επιμύθιο, και
στ) Τα επιμύθια συνοψίζουν και τονίζουν τις διδακτικές προθέσεις του συγγραφέα.

Δίκην επιμέτρου παραθέτω πέντε από τους μύθους του Κοραή, με τα αντίστοιχα επιμύθιά τους.[408]

---

408. Τους υπ' αριθμόν 3, 5, 15, 16 και 34 μύθους.
Έχει ακόμα ενδιαφέρον να δώσω εδώ και ορισμένα από τα επιμύθια των μύθων του Κοραή, για να φανεί καλύτερα η μορφή και το περιεχόμενό τους, καθώς και τα παιδαγωγικά μηνύματα που επιδίωξε ο ίδιος να περάσει στους αναγνώστες του (ο αριθμός του κάθε επιμυθίου παραπέμπει στον αντίστοιχο μύθο):
1. Βαρυτέρα και πλέον επικίνδυνος είναι των δυνατών και πλουσίων η δουλεία.
2. Από τους κόπους, και όχι από τας ηδονάς, πρέπει να προσμένωσιν οι νέοι τιμήν και δόξαν.
4. Τότε μάλιστα είναι επικίνδυνοι οι κόλακες, όταν επαινώσιν αληθινά προτερήματα.
6. Έφερε πολλούς πολλάκις εις απώλειαν η πλεονεξία.
7. Είναι εις ανθρώπους τινάς ο δόλος τόσον έμφυτος, ώστ' άλλο παρά να κακοποιώσι δεν εξεύρουν.
8. Όταν θέλης να γνωρίσης άνθρωπον, δίδε συνεχώς αφορμάς εις αυτόν να φανερόνη της ψυχής αυτού τας διαθέσεις.
9. Βλάπτει πλέον παρά ωφελεί τον άνθρωπον η γνώσις, όταν δεν ήναι συνωδευμένη με την αρετήν.
10. Υποκρίνεται τον φίλον ο πανούργος εχθρός, όταν χάση την ελπίδα να σε βλάψη.
11. Εκ τούτου έλαβεν αρχήν η φανερόνουσα της κακίας το αμετανόητον πολλών ανθρώπων παροιμία «Ο λύκος, καν εγήρασε, κ' ήλλαξε το μαλλίν του, Μήτε την γνώμην ήλλαξε, μήτε την κεφαλήν του».
13. Μη καυχάσαι ματαίως εις τα οποία δεν έχεις προτερήματα.
17. Καυχώνται οι ανόητοι εις όσα πολλάκις έπρεπε να εντρέπωνται.
20. Αδύνατος φρόνιμος νικά πολλούς ισχυρούς ανοήτους.
21. Οσάκις σε σκανδαλίζει άλλου αμάρτημα, στρέφε έμπροσθεν το οπισινόν μέρος του δισσακίου.
23. Τόσην πάσχουσι τυφλότητα πολλοί, ώστε δεν αισθάνονται μηδέ παρόντα τον κίνδυνον.
25. Μάταια νουθετείς τους άλλους, αν δεν απέχης απ' όσα ν' απέχωσι τους παραγγέλλεις.
27. Χαλινόνετε, ω νέοι, της ψυχής τα πάθη, πριν μεταβαλθώσιν εις έξεις.
29. Μικρά εις το φαινόμενον σφάλματα, αμελούμενα καταρχάς, φέρουσιν εις μεγάλας δυστυχίας τους ανθρώπους.
32. Πολλαί πολλάκις συμβουλαί και νουθετήσεις αποβλέπουσι το συμφέρον του συμβουλεύοντος.

1 (3). ΠΟΝΤΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΝ

Μην υπεφέροντες τον καθημερινόν πόλεμον των κάτων οι ποντικοί, εσυνάχθησαν μίαν των ημερών εις συμβούλιον. Επρόβαλεν άλλος άλλο μέσον να ελευθερωθώσιν από την τυραννίαν. Ο μεν έλεγε να μετοικίσωσιν εις τόπον, όπου δεν ευρίσκονται κάτοι· ο δε, να μην εκβαίνωσι πλην μίαν φοράν τον χρόνον από τας φωλεάς, και να συναθροίζωσι τα προς ζωήν αναγκαία όλου του χρόνου· και άλλος άλλο, ό,τι τον εφαίνετο συμφερώτερον. Ο γηραλαιότερος παρά τους άλλους ποντικός, αφού με προσοχήν ήκουσε ταύτα, Εγώ δε σας λέγω, είπεν εις την σύνοδον των ποντικών, να μη προσέχετε εις τοιαύτας συμβουλάς. Η συνάθροισις της τροφής όλου του χρόνου εις μίαν ημέραν είναι πράγμα αδύνατον· και μετοικίζοντες εις άλλον τόπον, βέβαιον δεν είναι, ότι δεν θέλομεν τύχει παρά τους κάτους σκληροτέρους άλλους τυράννους. Η ελευθερία, φίλοι, είναι, εις τας χείρας ημών, αν θελήσωμεν να ήμεθα κατά πάντα σύμφωνοι. Εις έκαστον οίκον εις μόνος κάτος το περισσότερον ευρίσκεται· όσον και αν ήναι ισχυρός, είναι των αδυνάτων να αντισταθή εις δεκαπέντε ή είκοσι ποντικούς ενωμένους. Ίσως πνίξη δύο ή τρεις· αλλά τέλος πάντων θέλει νικηθήν από τους άλλους. Ήρεσεν η συμβουλή του γηραλαίου ποντικού· και απεφάσισεν η σύνοδος να την ακολουθήση. Αλλ' όταν ήλθεν ο καιρός της εκστρατείας, επροφασίσθη άλλος άλλην πρόφασιν διά να φύγη τον πόλεμον· όθεν έμειναν και πάλιν εις την προτέραν αυτών κατάστασιν, διωκόμενοι και φονευόμενοι από τους κάτους, οι ποντικοί.

(Ελεύθερος να ζη μην ελπίζη όστις προτιμά της ελευθερίας την ζωήν). «Τις δ' έστι δούλος, του θανείν άφροντις ων;» (Ευριπίδης).

2 (5). ΛΕΩΝ ΚΑΙ ΓΑΔΑΡΟΣ

Ήκουσε τον γάδαρον ογκανίζοντα ο λέων, και ολίγον έλειψε να ολιγοθυμήση από τον φόβον του. Αφού έπαυσε τον ογκανισμόν ο γάδαρος, ο λέων θέλων να μάθη ποίου φοβερού θηρίου είναι η τόση φωνή, επλησίασε με συστολήν μεγάλην. Τούτο βλέπων ο γάδαρος, ώρμησε κατά του λέοντος, ογκανίζων δυνατώτερα παρά το πρώτον. Παύσε, γελοιότατε γάδαρε, είπε τότε προς αυτόν ο λέων· αν επλάνησες την ακοήν μου, βλέπουσιν οι οφθαλμοί μου, ότι είσαι ζώον επιτήδειον να θεραπεύσης την πείνάν μου.

(Ο μύθος προς τους τολμώντας περισσότερον απ' ό,τι δύνανται).

3 (15). ΤΙΓΡΙΣ ΚΑΙ ΛΕΩΝ

Εις του λέοντος τυράννου την αυλήν είχε το πρώτον αξίωμα ο τίγρις. Αλλ' ο μεν λέων, οσάκις αισθάνετο τροφής χρείαν, εθυσίαζεν εν από τα ζώα, έπειτα έμενεν ήσυχος, έως πάλιν να πεινάση. Ο δε τίγρις, και χωρίς ανάγκης κατεξέσχιζεν ό,τι εύρισκεν εμπρός του. Τας καθημερινάς ταύτας αδικίας βαρυνόμενα τα ζώα, απεφάσισαν να προσκλαυθώσιν εις αυτόν τον λέοντα. Αλλ' η αλώπηξ τα εμπόδισε, λέγουσα: Μην ελπίζετε να διορθωθή ο τίγρις, μηδ' αν κολασθή σκληρότατα από τον λέοντα· ή αυτός είναι, ή άλλος γένη αντ' αυτού δεύτερος μετά τον τύραννον, εξανάγκης τοιαύτα πρέπει να ήναι τα έργα του».

(Των τυράννων οι υπηρέται γίνονται τυραννικώτεροι παρά τους δεσπότας).

4 (16). ΕΛΕΦΑΣ ΚΑΙ ΣΚΥΛΟΣ

Ηρώτησε σκύλος ελέφαντα· Διά τι εγώ μεν είμαι τόσον πολύγονος, συναναστρεφόμενος με τους ανθρώπους· συ δε ποτέ δεν γεννάς, ευρισκόμενος μ' αυτούς; Δεν θέλω, απεκρίθη ο ελέφας, να βλέπω, ως εμέ, δουλωμένα και τα τέκνα μου.

(Ν' αποστρέφωνται και τας φυσικάς διαθέσεις και στοργάς της ψυχής αναγκάζει η δυολεία πολλούς).

5 (34). ΚΛΕΠΤΗΣ ΦΩΤΟΣΒΕΣΤΗΣ

Την νύκτα τις περιπατών, εσύντριβε των απαντώντων τα φανάρια. Επιάσθη ως μανιακός, και ερωτώμενος διά τι φέρεται με τόσην οργήν εις τα φανάρια, απεκρίθη, Και τον ήλιον αυτόν, αν ήτο δυνατόν, ήθελα μετά χαράς σβέσει. Εξετασθείς ακριβέστερον, ευρέθη κλέπτης το επάγγελμα.

(Μην έχη τάχα παρομοίαν αφορμήν και το προς την φιλοσοφίαν μίσος τινών ανθρώπων;).

Συμπεράσματα

α) Με τους μύθους του ο Κοραής έγινε ένας από τους πρώτους εισηγητές της μυθογραφίας στη νεοελληνική λογοτεχνία.

β) Είναι φανερές οι διαφωτιστικές – πατριωτικές αρχές που διέπουν τους κοραϊκούς μύθους και ιδιαίτερα τα επιμύθια.[409]

γ) Ο Κοραής δέχτηκε και αφομοίωσε γόνιμα επιδράσεις από τους αισώπειους μύθους, των οποίων υπήρξε ασφαλώς γνώστης. Με βάση αυτούς τους μύθους προχώρησε στη διατύπωση των συγκεκριμένων παιδαγωγικών προθέσεών του.

δ) Και τη γλώσσα επιδίωξε να διδάξει ο Κοραής στα παιδιά, τους νέους και τους διδασκάλους, με βάση τους μύθους. Βρήκε σ' αυτό το ευχάριστο υλικό το προσφορότερο μέσον για να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον. Πέτυχε έτσι το συνδυασμό: «Το τερπνόν μετά του ωφελίμου».

ε) Από γλωσσική άποψη μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι οι μύθοι του Κοραή είναι απλοί και ευκολοκατανόητοι ακόμα και στα μικρά παιδιά. Δεν χρησιμοποιούνται σ' αυτούς άγνωστες ή δύσκολες λέξεις, αλλά, αντίθετα, διακρίνονται για το πλούσιο λεξιλόγιό τους και την εκφραστική και παραστατική δύναμή τους.

στ) Η γλώσσα των μύθων, γενικά, είναι ο νεοελληνικός πεζός λόγος της «μέσης οδού», δηλαδή του γλωσσικού τύπου που ήθελε ο Κοραής να εφαρμοστεί και στη λογοτεχνία του έθνους, όπως θα πράξει και την επόμενη χρονιά με τη συγγραφή και την τμηματική δημοσίευση του *Παπατρέχα* (1811-1820).

---

409. Π.χ. του 3ου μύθου: «Ελεύθερος να ζη μην ελπίζη όστις προτιμά της ελευθερίας την ζωήν», ή του 15ου: «Των τυράννων οι υπηρέται γίνονται τυραννικώτεροι παρά τους δεσπότας» κ.λπ.

Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Φιλοθέη Κολίτση, Διδάκτωρ Τμήματος Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Cambridge

στους μαθητές του Γυμνασίου & Λυκείου Καλοχωρίου Θεσσαλονίκης (2000-2001)

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας επιχειρεί καταρχήν να διαγράψει εν συντομία κάποιους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους σχετικούς με το αντικείμενο της παιδικής λογοτεχνίας για να παρουσιάσει στη συνέχεια τις νέες τεχνολογίες ως ένα αποτελεσματικό μεθοδολογικό εργαλείο που δίνει πολλαπλές δυνατότητες επίτευξης των στόχων αυτών. Ακολουθεί σύντομη περιήγηση σε ελληνικές και ξενόγλωσσες ιστοσελίδες και σε εκπαιδευτικά λογισμικά πάνω στο αντικείμενο της παιδικής λογοτεχνίας και η εργασία αυτή κλείνει με κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος παρατίθεται κατάλογος προτεινόμενων λογοτεχνικών ιστοσελίδων και λογοτεχνικών λογισμικών στα ελληνικά.[410]

Οι νέες τεχνολογίες εισάγονται στην εκπαίδευση με γρήγορους ρυθμούς με τη σταδιακή ηλεκτρονική δικτύωση των σχολείων, με τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά ζητήματα, με τα πιλοτικά προγράμματα αξιοποίησης των τεχνολογιών σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και με τις προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικών λογισμικών (CD-ROMS). Εύλογα λοιπόν μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί αν η γενικευμένη (και για πολλούς αυτονόητη) εισαγωγή τους στην εκπαίδευση αποτελεί πανάκεια των ποικίλων, χρόνιων και δυσεπίλυτων προβλημάτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αν η εμφάνιση των Η/Υ στο εκπαιδευτικό προσκήνιο γίνεται ο από μηχανής θεός που δίνει τη σωτήρια λύση σε περίπλοκα και ακανθώδη εκπαιδευτικά αδιέξοδα.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Είναι λοιπόν ανάγκη να υπογραμμίσουμε ότι όσον αφορά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην (παιδική) λογοτεχνία το σημείο εκκίνησης δεν πρέπει να είναι η τεχνολογία, παρά τις θεαματικές επιτεύξεις της και τη θριαμβευτική εισβολή ή επιβολή της στην εκπαίδευση. Σημείο εκκίνησης είναι οι *παιδαγωγικοί στόχοι* της εκπαίδευσης που θέλουμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας. Ερευνητές και εκπαιδευτικοί από το χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, ενώ είναι κατά κανόνα θετικοί ως προς την αξιο-

410. Το γεγονός ότι υπάρχει πλούσιο ηλεκτρονικό υλικό για την παιδική λογοτεχνία (ιστοσελίδες και CD-ROM ιδιωτών ή δημόσιων φορέων) αλλά παραμένει άγνωστο στο σύνολο σχεδόν των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και των πανεπιστημιακών, οριοθέτησε το χαρακτήρα αυτής της εισήγησης, σημαντικό μέρος της οποίας έχει το χαρακτήρα ξενάγησης στο χώρο του διαδικτύου και των πολυμέσων.

ποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση,[411] υπογραμμίζουν τον *συμπληρωματικό* της ρόλο σε συνδυασμό με παραδοσιακότερες μεθόδους, ενώ παράλληλα επισημαίνουν ότι η τεχνολογία δεν έρχεται να υποκαταστήσει ούτε το *βιβλίο* ούτε τον *εκπαιδευτικό*.[412] Ίσως θα ήταν λοιπόν σκόπιμο, πριν περάσουμε σε κάποιες πρακτικές αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, να αναφέρουμε κάποιους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους που συνδέονται άμεσα με το αντικείμενο της παιδικής λογοτεχνίας και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Ανάπτυξη της *δημιουργικότητας* του μαθητή: είναι ανάγκη να κινητοποιήσουμε τις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή, που παραδοσιακά περιορίζεται στον παθητικό ρόλο του αποδέκτη της έτοιμης γνώσης, την οποία πρέπει να απομνημονεύσει και στην καλύτερη περίπτωση να κατανοήσει. Ωστόσο, είναι απαραίτητος ένας ενεργητικότερος ρόλος του μέσα από την ανακάλυψη και βίωση της γνώσης. Ειδικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι αναγκαίο αφενός να απελευθερωθεί η δημιουργική του φαντασία και η κριτική του σκέψη μέσα από την προσωπική του ανταπόκριση στο κείμενο και αφετέρου να του δοθεί η δυνατότητα να περάσει στο ρόλο του «συγγραφέα» με την παραγωγή του δικού του προσωπικού λόγου.[413]

Απόλαυση του κειμένου: Έχουμε συνηθίσει να συνδέουμε ο,τιδήποτε έχει σχέση με το μάθημα -και τα μαθήματα της γλώσσας και της λογοτεχνίας είναι ίσως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα– με τη σοβαρότητα ή τη σοβαροφάνεια, τον εξαναγκασμό, τη δυσκολία και την πλήξη[414], λησμονώντας ότι η γνώση μπορεί να πάει χέρι χέρι με την απόλαυση, το χιούμορ, γιατί όχι και την «παιδιά», δηλαδή το παιχνίδι.

Σύνδεση του σχολείου με το *παρόν* και με την *πράξη*: Η λογοτεχνία είθισται να αποτελεί ένα κατεξοχήν θεωρητικό μάθημα, συνήθως αποκομμένο από την πραγματικότητα και την εμπειρία. Είναι απαραίτητο να συνδέσουμε τη θεωρητική γνώση με την πράξη και την κοινωνική ζωή, έτσι ώστε η γνώση (στην προκειμένη περίπτωση η ενασχόληση με τα κείμενα) να αποκτήσει νόημα και πρακτική χρησιμότητα, χωρίς βέβαια να εκπέσει σε μια ακόμη μορφή χρησιμοθηρίας. Τα κείμενα μπορούν και είναι ανάγκη να φωτίσουν τα όνειρα αλλά και τα προβλήματα της εποχής μας και να μας ταξιδέψουν στο χρόνο (πχ στο παρελθόν του τόπου μας), στο χώρο (πχ σε άλλους λαούς και πολιτισμούς) και στα μυστικά μονοπάτια της ανθρώπινης ψυχής.[415]

---

411. Βλ. σχετικά Α. Δημητρακοπούλου (1999), Μ. Νέζη (2000), Τ. Γιακουμάτου (2000), Σ. Νικολαΐδου (2000).

412. Μ. Νέζη (2000).

413. Η Ε. Χοντολίδου (2000: 54) επισημαίνει ότι η παραγωγή προσωπικού λόγου μπορεί να αποβεί χρήσιμη όχι μόνο στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και γενικότερα στην «κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει.»

414. Ο Γ. Πασχαλίδης χαρακτηρίζει τη λογοτεχνία (2000: 22) ως «ένα μάθημα παράδοξο και αντιφατικό που στοχεύει στην ανάταση, αλλά προσφέρει πλήξη· Αποθεώνει τη συγγραφική δημιουργικότητα και φαντασία, αλλά καταδικάζει τους μαθητές σε παθητικότητα και φορμαλισμό.»

415. Ο Γ. Πασχαλίδης (2000: 34) προτείνει το μάθημα της λογοτεχνίας να γίνει «μάθημα αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό», ενώ η Β. Αποστολίδου (2000: 71) τονίζει την ανάγκη να συνδεθεί η ανάγνωση κειμένων «με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών».

Ενθάρρυνση της ανάπτυξης κλίματος *συνεργασίας* και *διαλόγου* (*συνεργατική μάθηση*): Μια άλλη παράμετρος εξίσου σημαντική και επίσης παραμελημένη είναι αυτή του ανοιχτού διαλόγου των παιδιών με τους συμμαθητές τους, το δάσκαλο αλλά και τα ίδια τα κείμενα, που μπορεί να οδηγήσει σε ένα όχι εκ των προτέρων προκαθορισμένο αποτέλεσμα, εφόσον η γνώση, η τέχνη, η λογοτεχνία και η ζωή παραμένουν πάντα ανοιχτές, πολυφωνικές δυνατότητες. Η ανταλλαγή απόψεων και αναγνώσεων-ερμηνειών ενός κειμένου, η καλοπροαίρετη κριτική των διαφορετικών απόψεων και ερμηνειών και η εκπόνηση συλλογικών εργασιών για ένα έργο, ένα συγγραφέα ή μια εποχή ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση και τον γόνιμο προβληματισμό.[416]

Καλλιέργεια της *διαπολιτισμικότητας*: Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον πλουραλισμό και στην πολιτισμική ποικιλία και ιδιαιτερότητα. Έτσι και η εκπαίδευση είναι ανάγκη να απομακρυνθεί από κάθε είδους φανατισμούς και ρατσισμούς, ώστε να ευαισθητοποιεί τους μαθητές ως προς τους Άλλους, τους «αλλότριους» και διαφορετικούς, καθιστώντας τους σεβαστούς και αποδεκτούς μέσα στην ιδιαιτερότητα και τη διαφορά τους. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να γίνουν πρώτης τάξεως εργαλεία για τη γνωριμία με τον πολιτισμικό πλούτο άλλων λαών. Ωστόσο κάτι τέτοιο θα σήμαινε τη διεύρυνση του «λογοτεχνικού κανόνα», ώστε να συμπεριληφθούν «κείμενα μέχρι τώρα αποκλεισμένα, όπως η λογοτεχνία των Ελλήνων της Διασποράς, οι μειονοτικές λογοτεχνίες, η μη-δυτική λογοτεχνία», κ.α.[417]

Ενίσχυση του νέου *ρόλου του εκπαιδευτικού*: Στα πλαίσια λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου ο εκπαιδευτικός καλείται να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό ρόλο του αδιαμφισβήτητου κατόχου της γνώσης, να πιστέψει και να ενσαρκώσει ένα νέο ρόλο, αυτόν του συνεργάτη, του βοηθού και του εμψυχωτή της τάξης, καθώς από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο οδηγούμαστε σε ένα μοντέλο μαθητοκεντρικό.[418] Στο μάθημα της λογοτεχνίας ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παρουσιάζεται πλέον ως ο αυθεντικός ερμηνευτής ενός λογοτεχνικού κειμένου, αλλά ως συνεργάτης και βοηθός, ώστε ο κάθε μαθητής να ανακαλύψει μέσα στο κείμενο ένα προσωπικό νόημα και να διαβάσει μέσα στις γραμμές την προσωπική του φωνή.

Νέες Τεχνολογίες: αποτελεσματικό μεθοδολογικό εργαλείο

Έχοντας θέσει κάποιους παιδαγωγικούς στόχους σε συνάρτηση με τη διδασκαλία της (παιδικής) λογοτεχνίας[419] διαπιστώνουμε ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αποτελέ-

---

416. Τελευταία γίνεται συχνά λόγος για τη μέθοδο διδασκαλίας που στηρίζεται στη «μέθοδο project» και προϋποθέτει ομαδική διδασκαλία και σημαντικές πρωτοβουλίες από την πλευρά των μαθητών. Με τη μέθοδο αυτή το κέντρο βάρους μεταφέρεται από τη διδασκαλία στη μάθηση και την ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. (Ε. Χοντολίδου 2000: 43 και 52).

417. Γ. Πασχαλίδης (2000: 29). Βλ. ακόμη Ε. Χοντολίδου (2000: 41-42)

418. Οι παιδαγωγοί μιλούν για προγράμματα που έχουν τις ρίζες τους στην προοδευτική εκπαίδευση (progressive education) ή την εκπαίδευση με κέντρο το παιδί (child centered education). Βλ. Ε. Χοντολίδου (2000: 40).

419. Στη Θεσσαλονίκη δημιουργήθηκε μια «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας» που επισημαίνει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των αρχών και των μεθόδων του μα-

σουν ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό *μεθοδολογικό εργαλείο*, εφόσον φαίνεται να δίνουν πολλαπλές δυνατότητες επίτευξης των στόχων αυτών.

Οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δημιουργική δράση. Καταρχήν τους παρέχουν τη δυνατότητα *ελεύθερης πλοήγησης* σε ιστοσελίδες σχετικές με το μάθημα της λογοτεχνίας (βάσεις δεδομένων που εμπεριέχουν αναφορές σε έργα παιδικής λογοτεχνίας, συγγραφείς, αρχεία εικονογράφησης παιδικών βιβλίων κ.α.). Μάλιστα το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν πλέον μπροστά τους όχι ένα κείμενο αλλά ένα υπερκείμενο και επιχειρούν μια μη γραμμική προσέγγισή του τους αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας και δράσης.[420] Μια άλλη έννοια συνδεδεμένη με τις νέες τεχνολογίες που προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση των μαθητών είναι η *διαδραστικότητα* (interactivity). Πρόκειται για τη δυνατότητα επέμβασης του χρήστη στο κείμενο που του επιτρέπει να αλλάξει για παράδειγμα την εξέλιξη μιας γνωστής ιστορίας. (βλ. την υπο-ενότητα «εκπαιδευτικά λογισμικά για την παιδική λογοτεχνία») Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός γίνεται ο φίλος και συντονιστής των μαθητών, «ανακαλύπτοντας» μαζί τους το μαγικό κόσμο της παιδικής λογοτεχνίας.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των νέων τεχνολογιών είναι η *πολυτροπικότητα* (polytropy), δηλαδή η δυνατότητα συνύπαρξης λόγου, εικόνας, ήχου και κίνησης. Χάρη στην πολυτροπικότητα και σε συνδυασμό με τις δύο έννοιες που αναφέρθηκαν παραπάνω (ελεύθερη πλοήγηση και διαδραστικότητα) οι μαθητές μπορούν να δρουν και να αντιδρούν στο νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον σχεδόν παίζοντας, πράγμα που καθιστά τη διαδικασία της γνώσης ελκυστική, ευχάριστη και κατά κάποιον τρόπο παιγνιώδη. Το συχνά ανιαρό μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να εμπλουτιστεί με εικόνες των συγγραφέων ή των βιβλίων, με μελοποιήσεις ποιημάτων καθώς και με φωτογραφικό υλικό που δίνει το ιστορικό και κοινωνικό στίγμα της εποχής που αποτυπώνεται μέσα σε ένα λογοτέχνημα.[421]

Το γεγονός ότι πολλά παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα ή ακόμη και ενθουσιασμένα με τις νέες τεχνολογίες συνεπάγεται ότι η αξιοποίηση τους στην εκπαίδευση αυτομάτως συνδέει τη διαδικασία μάθησης με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Όταν οι υπόλοιποι τομείς της ζωής εκσυγχρονίζονται και προσελκύουν το ενδιαφέρον μικρών και μεγάλων με ποικίλους τρόπους, όταν το χρώμα, ο ήχος και η κίνηση κατακλύζουν τη ζωή

θήματος της λογοτεχνίας και ανανέωσης των σχολικών εγχειριδίων. Οι βασικές αρχές της Ομάδας καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο εμπεριέχονται στα δύο βιβλία τους: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, επιμ. (1999) και Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου, επιμ. (2000).

420. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών καθιστά αναγκαία την κριτική στάση των παιδιών απέναντι στον καταιγισμό των πληροφοριών που υπάρχουν στο διαδίκτυο.

421. Η Ε. Χοντολίδου (1999: 117) επισημαίνει ότι μαθαίνοντας να ερμηνεύουν πολυτροπικά λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές προετοιμάζονται να χειρίζονται τα πολυτροπικά κείμενα που τους περιβάλλουν (τύπος, τηλεόραση, βιντεοκλίπ, διαδίκτυο, κλπ), πράγμα που καθιστά την εκπαίδευση ουσιαστικότερη. Στην πολυτροπικότητα αναφέρεται και η ανακοίνωση της Τ. Γιακουμάτου (2000).

μας, είναι ανάγκη τα ίδια μέσα –σε συνδυασμό βέβαια με παραδοσιακότερες μεθόδους– να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά και κριτικά στην εκπαίδευση, έτσι ώστε το μάθημα να συμπλεύσει (χωρίς όμως να ισοπεδωθεί) με τις άλλες εκφάνσεις της ζωής ως προς τους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας.[422]

Επιπλέον, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ευνοεί την *συνεργατική μάθηση* σε διάφορα επίπεδα. Σε τοπικό επίπεδο οι μαθητές μιας τάξης μπορούν να δουλεύουν κατά ομάδες κατά τη διάρκεια της ελεύθερης πλοήγησής τους στο διαδίκτυο με στόχο τη συγκέντρωση υλικού-πληροφοριών από τις αντίστοιχες βάσεις δεδομένων. Σε εθνικό επίπεδο παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών διαφορετικών σχολείων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με στόχο τη συλλογική παραγωγή κάποιας εργασίας. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής σε ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη συλλογική εκπόνηση κάποιου έργου και παράλληλα την γνωριμία και αμοιβαία κατανόηση των ευρωπαϊκών λαών.

Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα καλλιεργεί με άμεσο και απτό τρόπο την *διαπολιτισμικότητα*, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και σεβασμού μεταξύ των λαών και των πολιτισμών. Ωστόσο η γνωριμία με τον Άλλο (λαό ή πολιτισμό) μπορεί να επιτευχθεί ακόμη και με μια απλή επίσκεψη ξενόγλωσσων ιστοσελίδων, που μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικό μαθησιακό εργαλείο, ιδιαίτερα για τα γεωγραφικά απομονωμένα σχολεία. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυθεντικό υλικό που διαφορετικά θα ήταν ανέφικτο.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι η ανανέωση των παιδαγωγικών αρχών και των μεθόδων του μαθήματος της λογοτεχνίας. Διαφορετικά, η τεχνολογία από μόνη της είναι αδύνατον να επιφέρει τις κοσμογονικές αλλαγές που επαγγέλλεται.[423]

Ιστοσελίδες για την ελληνική παιδική λογοτεχνία

Λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές δυνατότητες που μπορούν να προσφέρουν στην εκπαίδευση οι νέες τεχνολογίες ως μεθοδολογικό εργαλείο αναζητήσαμε ελληνικές και ξενόγλωσσες ιστοσελίδες καθώς και πολυμεσικές εφαρμογές πάνω στο αντικείμενο της παιδικής λογοτεχνίας, που είτε θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατ΄ ιδίαν από τους εκπαιδευτικούς, είτε να χρησιμοποιηθούν μέσα στη σχολική τάξη. Οι σελίδες που ακολουθούν είναι μια σύντομη ξενάγηση στο χώρο του διαδικτύου και των πολυμέσων.

α) Η «**Οδύσσεια**» είναι ένα ευρύτατο έργο που διενεργείται από το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών με στόχο την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη καθημερινή σχολική πράξη. Α-

422. Ο Γ. Πασχαλίδης (2000: 33) αναφέρει ότι η Παιδαγωγική τονίζει κατά κανόνα «την απειρία και όχι την εμπειρία των μαθητών, την άγνοια παρά τη γνώση τους».

423. Ο Δ. Κουτσογιάννης (1999) σχολιάζοντας την πιλοτική εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα γλωσσικά μαθήματα στην Ελλάδα επισημαίνει ότι «μέρος των εκπαιδευτικών μεταφέρει ισχύουσες στην κλασική αίθουσα διδασκαλίας πρακτικές στο ηλεκτρονικό περιβάλλον». Η παραπάνω διαπίστωση όμως, που συμπίπτει με ανάλογες έρευνες στο εξωτερικό, σημαίνει ότι οι πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία ουσιαστικά *ακυρώνονται*.

ποτελείται από 19 μικρότερα έργα, που αφορούν την ένταξη της τεχνολογίας σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τεχνική, κλπ).

Το «**Νησί των Φαιάκων**» (http://odysseia.cti.gr/e15_faiakes/e15_faiakes.htm) είναι ένα υπο-έργο της «Οδύσσειας» και ειδικότερα μια Πιλοτική Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Τεχνολογίας στο Δημοτικό Σχολείο. Μεταξύ άλλων δραστηριοτήτων οι συντελεστές του έργου έχουν δημιουργήσει μια εκτενή ***Βιβλιογραφική Βάση δεδομένων*** με έργα και συγγραφείς αποκλειστικά παιδικής λογοτεχνίας (http://www.cc.uoa.gr/ptde/epet/ index.html)[424] Η Βιβλιογραφική Βάση συμπεριλαμβάνει τις ακόλουθες επί μέρους ενότητες: «Κατάλογο βιβλίων», «Κατάλογο συγγραφέων», «Κατάλογο εικονογράφων», «Κατάλογο εκδοτικών οίκων», «Λογοτεχνικά είδη», «Κατηγορίες ειδών», «Κυρίαρχα θέματα». Ο «Κατάλογος θεμάτων» συμπεριλαμβάνει θέματα που απαντώνται σε παιδικά βιβλία (όπως για παράδειγμα αγάπη, αθλητισμός, ειρήνη, ζωοφιλία, ναρκωτικά, οικολογία, παράδοση, ρατσισμός, τεχνολογία, φιλία, φύση, κλπ). Στα «Λογοτεχνικά είδη» εμφανίζονται κατά κατηγορίες τα διάφορα είδη της παιδικής λογοτεχνίας (διήγημα, θέατρο, μικρή ιστορία, μυθιστόρημα, παραμύθι, παραμυθική ιστορία, διασκευές, κλπ). Τέλος οι «Κατηγορίες ειδών» επιχειρούν μια αναλυτικότερη ειδολογική κατάταξη των κειμένων (όπως κοινωνικό, ιστορικό, περιπετειώδες, ταξιδιωτικό, φανταστικό, κλπ).

Ο «Κατάλογος βιβλίων» περιλαμβάνει εκτενή κατάλογο παιδικών βιβλίων στα ελληνικά (πρωτότυπων, μεταφρασμένων, ή διασκευασμένων). Επιλέγοντας τον τίτλο κάποιου βιβλίου, οδηγούμαστε στην «Αναλυτική παρουσίαση βιβλίου», όπου εκτός από τις βασικές βιβλιογραφικές πληροφορίες (χρονολογία έκδοσης, επωνυμία εκδοτικού οίκου, όνομα εικονογράφου, όνομα μεταφραστή, κλπ) υπάρχει ακόμη η περίληψη του βιβλίου καθώς και θεματική και ειδολογική του κατάταξη. Ο «Κατάλογος συγγραφέων» παραθέτει αναλυτικά το έργο κάθε συγγραφέα· δεν περιλαμβάνει όμως βιογραφικά στοιχεία του και μια σύντομη αποτίμηση του έργου του.

Η βιβλιογραφική αυτή βάση είναι ιδιαίτερα εύχρηστη αφού οι επί μέρους ενότητες συνδέονται μεταξύ τους με αλλεπάλληλους συνδέσμους (links), υπάρχει δηλαδή δυνατότητα πολλαπλής πρόσβασης σε κάθε λογοτεχνικό έργο. Έτσι για παράδειγμα ένα έργο μπορεί να το αναζητήσει κανείς μέσω του συγγραφέα, του εκδοτικού οίκου, του θέματος, του λογοτεχνικού είδους, ή της κατηγορίας ειδών. Επιπλέον, όταν βρίσκεται στη σελίδα του κάθε έργου, έχει τη δυνατότητα να επισκεφτεί τη σελίδα του συγκεκριμένου συγγραφέα με ολόκληρο το έργο του, τη σελίδα του εκδοτικού οίκου με πλήρη κατάλογο των έργων του, τη σελίδα του εικονογράφου, της θεματικής κατηγορίας, κλπ. Τέλος, υπάρχει και «Αυτόματη αναζήτηση βιβλίου», όπου πληκτρολογώντας το όνομα του συγγραφέα ή τον τίτλο του βιβλίου να μπορεί κανείς να οδηγηθεί στην αντίστοιχο σελίδα.[425]

---

424. Συμμετέχοντες φορείς του έργου είναι το ΠΤΔΕ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το ΕΜΠ, το Ινστιτούτο Συστημάτων Επικοινωνιών και Υπολογιστών (1995-1998).

425. Αυτή η εξαιρετικά χρήσιμη Βιβλιογραφική Βάση για την παιδική λογοτεχνία παραμένει άγνωστη στους περισσότερους εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Ίσως θα έπρεπε λοιπόν, πέρα από το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αίσια διεκπεραίωση τέτοιων προγραμμάτων, να δοθεί περισσότερο βάρος στη διάχυσή αυτών στους άμεσα ενδιαφερόμενους.

β) Μια άλλη χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό ηλεκτρονική διεύθυνση είναι αυτή του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (**Ε.ΚΕ.ΒΙ.**) (http://www.book.culture.gr). Στο πλούσιο υλικό των ιστοσελίδων του Ε.ΚΕ.ΒΙ. μπορεί κανείς να βρει μεταξύ άλλων την ευρύτερη ενότητα «***Βιβλίο και Παιδί***» που συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων τις υπο-ενότητες «Βιβλιογραφικές προτάσεις» και «Τα Εκπαιδευτικά προγράμματα του Ε.ΚΕ.ΒΙ».

Στις σελίδες του Ε.ΚΕ.ΒΙ μπορούμε να βρούμε «100 Βιβλιογραφικές προτάσεις» οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ορισμένες θεματικές ενότητες που αφορούν το παιδί και το παιδικό βιβλίο, όπως: «Παιδί και οικολογία», «Ο έρωτας και η οικογένεια στην παιδική λογοτεχνία», «Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος στην παιδική λογοτεχνία», «Εφηβεία και μεσοπόλεμος στη λογοτεχνία», «Ιστορία για παιδιά: αρχαιότητα», «Ιστορία για παιδιά: νεότερη ιστορία» κλπ. Σε κάθε ενότητα, την επιμέλεια της οποίας έχει κάποιος διακεκριμένος συγγραφέας ή ερευνητής, προτείνονται παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονται στην παραπάνω θεματική (με παράθεση της περίληψης του κάθε βιβλίου και μιας σύντομης κριτικής γι αυτό). Σε άλλες ενότητες (πχ «Παραμύθι και αφήγηση», «Παιδικό κοινωνικό μυθιστόρημα», κλπ) προτείνονται κριτικές μελέτες για διάφορα είδη της παιδικής λογοτεχνίας, ενώ σε ενότητες που αφορούν γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα (πχ «Εκπαιδευτική ψυχολογία», «Δυσλεξία», κλπ) προτείνονται έγκυρα επιστημονικά βιβλία..

Σε άλλη ιστοσελίδα του δικτυακού τόπου υπάρχει συνοπτική παρουσίαση των τριών «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Ε.ΚΕ.ΒΙ»: i) «Γ. Μ. Βιζυηνός: Τα ταξίδια του», ii) «Γιώργος Σεφέρης: Ο θαλασσινός φίλος μας» iii) «Παιδί – Βιβλίο – Μνημείο», που απευθύνονται σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου.

Στην ευρύτερη ενότητα «***ό,τι αφορά***» μπορεί κανείς να βρει τις «Σελίδες Συγγραφέων», όπου δίνεται η δυνατότητα στους συγγραφείς να παραθέσουν ένα βιογραφικό τους σημείωμα και να παρουσιάσουν συνοπτικά το έργο τους. Μεταξύ άλλων υπάρχουν οι σελίδες των εξής λογοτεχνών: της Στέλλας Βογιατζόγλου, του Νίκου Κάσδαγλη, του Μάνου Κοντολέοντα, της Βούλας Μάστορη, της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, κλπ. Υπάρχουν ακόμη χρήσιμοι σύνδεσμοι με τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις Εκδοτικών Οίκων, Βιβλιοπωλείων, Βιβλιοθηκών, ΜΜΕ κ.α.

γ) Μια ιστοσελίδα αφιερωμένη στην ελληνική παιδική λογοτεχνία στα *αγγλικά* είναι η σελίδα της Dominique Sandis (http://www.angelfire.com/pe/GrChildLit/). Εμπεριέχει επισκόπηση της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, κατάλογο μεταφράσεων και διασκευών ξενόγλωσσων παιδικών βιβλίων στα ελληνικά, βιβλιογραφικό οδηγό έργων κριτικής και θεωρίας για την παιδική λογοτεχνία στα ελληνικά κι ακόμη πληροφορίες σχετικά με εκδηλώσεις γύρω από την παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα. Επίσης, περιλαμβάνει ενδιαφέροντες συνδέσμους για ξενόγλωσσες κυρίως ιστοσελίδες.

Ξενόγλωσσες ιστοσελίδες για την παιδική λογοτεχνία

Στη συνέχεια ακολουθούν ορισμένες αγγλικές ιστοσελίδες παιδικής λογοτεχνίας. Καταρχήν ενδιαφέρον παρουσιάζει η σελίδα του David Brown από το Πανεπιστήμιο του Calgary στον Καναδά "**The Children's Literature Web Guide**" (http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/index.html). Εμπεριέχει ποικίλες πληροφορίες σχετικά με διεθ-

νή συνέδρια και διοργανώσεις για την παιδική λογοτεχνία, σχόλια για νέες εκδόσεις παιδικών βιβλίων, εικονικούς τόπους συζητήσεων (discussion boards) και πολύ αξιόλογους συνδέσμους για πρωτογενείς πηγές παιδικής λογοτεχνίας, χρήσιμες σε γονείς, εκπαιδευτικούς, συγγραφείς, παραμυθάδες και εικονογράφους.

Μια εξαιρετική σελίδα αφιερωμένη στο παραμύθι της «Χιονάτης» ("**Snowhite**") έχει δημιουργήσει η Kay Vandergrift, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Rutgers των Η.Π.Α (http://www.scils.rutgers.edu/special/kay/snowwhite.html). Περιλαμβάνει παλαιότερες και σύγχρονες εκδόσεις του γνωστού λαϊκού παραμυθιού, πλούσιο αρχείο εικονογράφησης όπου οι εικόνες είναι καταχωρημένες ανά σκηνές, πληροφορίες για κινηματογραφικές μεταφορές του παραμυθιού, αποσπάσματα κριτικών μελετών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων αναφορικά με το συμβολισμό του παραμυθιού (πχ ψυχαναλυτική προσέγγιση, φεμινιστική προσέγγιση, κλπ), εκτενή βιβλιογραφία μονογραφιών και άρθρων πάνω στο συγκεκριμένο παραμύθι, συνδέσμους με παραλλαγές του παραμυθιού σε άλλες γλώσσες (γερμανικά, ιταλικά, σκοτσέζικα) και τέλος συνδέσμους με άλλες σελίδες που αφορούν μύθους, παραμύθια και γενικότερα τη λαϊκή λογοτεχνία. Εκτός των έγκυρων επιστημονικών στοιχείων που εμπεριέχει, η ιστοσελίδα είναι επιμελημένη με μεράκι και καλλιτεχνική ευαισθησία.

Πλούσιο υλικό υπάρχει και για ένα ακόμη γνωστό λαϊκό παραμύθι, την «Κοκκινοσκουφίτσα». Οι ιστοσελίδες του Πανεπιστημίου του Νότιου Μισισιπή "**Red Riding Hood project**" http://www-dept.usm.edu/~engdept/lrrh/lrrhhome.htm περιλαμβάνουν δεκαέξι αγγλικές εκδόσεις του παραμυθιού από τον 18° έως τις αρχές του 20ου αιώνα, με πλούσιο αρχείο εικονογράφησης ανά έκδοση. Παραλλαγές του παραμυθιού, μεταξύ των οποίων η γαλλική του Perrault, η γερμανική των αδερφών Grimm, ιταλικές και η κινέζικη του Ed Young, διατίθενται στις ακόλουθες ιστοσελίδες:
http://mld.ursinus.edu/Maerchen/redridinghood.html ("**Red Riding Hood**")
http://web.bsu.edu/00smtancock/CyberLessons/LonPoPo/default.htm ("**Lon Po Po**")[426]

Εκπαιδευτικά λογισμικά για την παιδική λογοτεχνία

Έπειτα από τη σύντομη ξενάγηση σε λογοτεχνικές ιστοσελίδες του διαδικτύου θα ακολουθήσει μια επίσης σύντομη περιήγηση στο χώρο των πολυμέσων. Ωστόσο, ενώ η ελληνική αγορά αρχίζει να κατακλύζεται από εκπαιδευτικά λογισμικά, λίγα από αυτά αφορούν την παιδική λογοτεχνία.[427] Αυτά που υπάρχουν είναι συνήθως πρόσφατες κυκλοφορίες (μετά το 1996) και αφορούν παραμύθια, μύθους και μυθιστορήματα, ενώ προς το παρόν φαίνεται να απουσιάζουν λογισμικά ποίησης.[428] Οι 24 τίτλοι[429] που βρέ-

426. Στο τέλος του κειμένου υπάρχει κατάλογος με προτεινόμενες λογοτεχνικές ιστοσελίδες.
427. Η έρευνα που ακολουθεί έγινε σε βιβλιοπωλεία της Θεσσαλονίκης και στην ηλεκτρονική βάση CDROM του βιβλιοπωλείου «Ιανός» στο διαδίκτυο (http://www.ianos.gr – κατηγορία CDROM). Η βάση αυτή περιλαμβάνει ηλεκτρονικό κατάλογο με 415 τίτλους.
428. Αντίθετα με την ελληνική αγορά στο εξωτερικό κυκλοφορούν αρκετά λογισμικά που αφορούν την ποίηση και στοχεύουν στη δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά, όπως: «Poetry Palette», «The Poet's Pen», «Compupoem», «The Poet's Journal», «Poetry Express», κ.α. Βλ. Α. Γιαννικοπούλου (1998: 217).
429. Στο τέλος του κειμένου υπάρχει αναλυτικός πίνακας των παραπάνω λογισμικών.

θηκαν μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής: 11 παραμύθια, 3 μυθιστορήματα, 3 τίτλοι με θέμα την *Οδύσσεια* και 1 τίτλος με μύθους του Αισώπου. Επιπλέον, υπάρχουν 3 τίτλοι που αναφέρονται στην ελληνική μυθολογία και 3 τίτλοι που αφορούν τη δημιουργία κόμικς από τα ίδια τα παιδιά.[430]

Τα λογοτεχνικά αυτά πολυμέσα μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία που θα μπορούσε να ονομαστεί «ιστορίες με εικόνες» περιλαμβάνει λογισμικά που παρουσιάζουν γνωστές ιστορίες μέσα από στατικές εικόνες που εμπεριέχουν και κείμενο. Η οθόνη θυμίζει σελίδα βιβλίου, ενώ υπάρχει μουσική επένδυση και ηλεκτρονική αφήγηση. Σ΄ αυτήν την κατηγορία ανήκουν για παράδειγμα τα έξι παραμύθια (τέσσερα του Άντερσεν και δύο λαϊκά παραμύθια) που μόλις κυκλοφόρησαν.

Η δεύτερη κατηγορία λογισμικών που θα μπορούσε να ονομαστεί «διαδραστικές ιστορίες» περιλαμβάνει λογισμικά που δίνουν τη δυνατότητα στο χρήστη να επέμβει στην αφηγούμενη ιστορία και να της δώσει την εξέλιξη που επιθυμεί ο ίδιος.[431] Το λογισμικό μπορεί να περιέχει περισσότερες από μία γνωστές ιστορίες που παρουσιάζονται κατά σκηνές και διαθέτουν προσομοίωση κίνησης (κινούμενα σχέδια) και ηλεκτρονικό αφηγητή. Οι διάφορες σκηνές συνδέονται μεταξύ τους με συνδέσμους και ο χρήστης μπορεί να μπερδέψει τις σκηνές και τους ήρωες των διαφορετικών ιστοριών, δημιουργώντας τη δική του πρωτότυπη ιστορία. Παράδειγμα ενός τέτοιου λογισμικού είναι «Η Χιονάτη και οι εφτά Κοκκινοσκουφίτσες» (1998). Το λογισμικό αυτό συμπεριλαμβάνει τρία γνωστά παραμύθια των αδερφών Γκριμ: «Η Κοκκινοσκουφίτσα», «Η Χιονάτη και οι εφτά νάνοι», «Χάνσελ και Γκρέτελ». Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει σκηνές των τριών παραμυθιών, (για παράδειγμα η Χιονάτη να συναντήσει στο δάσος τον κακό λύκο και όχι το σπιτάκι των εφτά νάνων). Η ίδια κατηγορία συμπεριλαμβάνει και λογισμικά που εμπεριέχουν φιγούρες και πόζες γνωστών ηρώων, σκηνικά, αντικείμενα, ή ακόμη περιστατικά και λέξεις, τα οποία ο χρήστης μπορεί να τα συνδυάσει με δημιουργικό τρόπο, ώστε να φτιάξει τη δική του ιστορία. Παράδειγμα τέτοιων λογισμικών στην ελληνική αγορά είναι η σειρά «Δημιουργώ τα δικά μου κόμικς μου».

Η ιδέα της αλληλεπίδρασης του δέκτη-αναγνώστη με το υλικό μιας ήδη υπάρχουσας ιστορίας δεν είναι καινούρια πρακτική, Έτσι τα λογισμικά της δεύτερης κατηγορίας στη σύλληψη και στην πραγμάτωσή τους μπορούν να συσχετιστούν με τις ιστορίες του Τζιάνι Ροντάρι (1994). Ο Ροντάρι μεταξύ άλλων προτείνει συνέχιση της ιστορίας μετά το γνωστό καλό τέλος, εναλλακτικές μορφές τέλους (τρεις μορφές τέλους), αντιστροφή ρόλων και μοτίβων (των καλών και των κακών), «παραμυθοσαλάτα», κλπ. Τα διαδραστικά λογισμικά συμπλέουν ακόμη με τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας που μεταφέρουν το βάρος από τον συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη, Ο

---

430. Εξαιτίας του υψηλού κόστους των λογισμικών και δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ακόμη ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες όπου να μπορεί να τα βρει και να τα μελετήσει ένας ερευνητής, δεν είχα την ευκαιρία να δω όλα τα παραπάνω λογισμικά.

431. Η Α. Γιαννικοπούλου (1998: 210-215) αναφερόμενη κυρίως σε ξενόγλωσσα λογισμικά κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε «Ιστορίες» και «Ιστορίες ελεύθερης πλοήγησης»,.

τελευταίος καλείται να απεξαρτηθεί από τον παραδοσιακό παθητικό του ρόλο και να γίνει συν-δημιουργός του κειμένου, δηλαδή συ-συγγραφέας.[432]

Προτάσεις αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας

Έπειτα από την πολύ σύντομη περιήγηση στο χώρο του διαδικτύου και των πολυμέσων γύρω από την παιδική λογοτεχνία ακολουθούν κάποιες προτάσεις αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη.

α) Δημιουργία ηλεκτρονικού κόμβου ελληνικών λαϊκών παραμυθιών

Μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα θα ήταν η δημιουργία ενός *ηλεκτρονικού κόμβου ελληνικών λαϊκών παραμυθιών*, στην οποία μπορούν να συμμετάσχουν μαθητές σχολείων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Πρόκειται για μια συλλογική δραστηριότητα που παντρεύει την τεχνολογία με τον λαϊκό πολιτισμό, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές απέναντι στον πλούτο της λαϊκής μας παράδοσης. Παράλληλα όμως μας δίνει και πολλές άλλες δυνατότητες.

Εκτός από τη γραπτή καταχώρηση των παραμυθιών μας δίνει **τη** δυνατότητα να διασώσουμε ταυτόχρονα και την προφορική μορφή τους, εφόσον μπορούμε να δημιουργήσουμε αρχεία με τη ζωντανή αφήγηση των ίδιων των παραμυθάδων (των παππούδων ή των γιαγιάδων των παιδιών).

Επιπλέον, προωθεί την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών προκειμένου να καταγράψουν παραμύθια του τόπου τους και στη συνέχεια να επιμεληθούν τη γραπτή και ακουστική παρουσίασή τους. Παράλληλα αποτελεί μια καλή ευκαιρία για ανταλλαγή υλικού μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολείων, κατά προτίμηση διαφορετικών γεωγραφικών διαμερισμάτων και σύγκριση των τοπικών παραλλαγών του ίδιου παραμυθιού. Η συγκέντρωση υλικού από μαθητές διαφορετικών διαμερισμάτων της Ελλάδας μπορεί τελικά να οδηγήσει στη δημιουργία ενός κεντρικού ηλεκτρονικού κόμβου λαϊκών παραμυθιών, που θα ισοδυναμεί με μια λογοτεχνική χαρτογράφηση των διαφόρων περιοχών της Ελλάδας ή ακόμη και των ιδιωμάτων και διαλέκτων (όσων διασώζονται ακόμη).

β) Διερεύνηση ενός επίκαιρου θέματος μέσα από λογοτεχνικά κείμενα

Η Βιβλιογραφική Βάση δεδομένων της «Οδύσσειας» που προαναφέρθηκε θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη ως εξής:

Από τον κατάλογο θεμάτων της βάσης επιλέγουμε κάποιο θέμα επίκαιρο και ενδιαφέρον για τους μαθητές μας πχ «Οικολογία» και στη συνέχεια βρίσκουμε τον κατάλογο των βιβλίων που έχουν για θέμα τους την οικολογία. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες 3-4 ατόμων και αναθέτουμε σε κάθε ομάδα να διαβάσει τις περιλήψεις τριών βιβλίων και να επιλέξει ένα από αυτά, όποιο κατά τη γνώμη τους παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Στη συνέχεια αναζητούμε το βιβλίο που επέλεξε η κάθε ομάδα στη σχολική βιβλιοθήκη ή σε άλλες βιβλιοθήκες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει το βιβλίο της και να το παρουσιάσει στην τάξη. Αφού όλες οι ομάδες παρουσιά-

432. Βλ. για παράδειγμα τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του W. Iser (1978), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response,* John Hopkins University Press, Baltimore.

σουν το βιβλίο τους, ακολουθεί συζήτηση των μαθητών, σύγκριση των βιβλίων και των ενδεχομένως διαφορετικών οπτικών γωνιών που έχει το καθένα.

Ένα επόμενο στάδιο μπορεί να είναι η συγγραφή μιας ιστορίας πάνω στο υπό συζήτηση θέμα από τους ίδιους τους μαθητές. Έχοντας διαβάσει και ακούσει αρκετά πράγματα για το θέμα αυτό πολύ πιθανόν να θέλουν να γράψουν τη δική τους ιστορία, που στη συνέχεια μπορούν να την «δημοσιεύσουν» στην ιστοσελίδα του σχολείου τους.

Με μια τέτοια δραστηριότητα καλλιεργούμε τη συνεργατική μάθηση και διασφαλίζουμε τον ενεργό ρόλο των παιδιών στη διεξαγωγή του μαθήματος. Μάλιστα τα παιδιά όχι μόνο δραστηριοποιούνται αλλά παίρνουν πρωτοβουλίες όσον αφορά την *επιλογή*[433] των λογοτεχνικών βιβλίων με τα οποία θα ασχοληθούμε μέσα στην τάξη κάτι ιδιαίτερα πρωτοποριακό. Τέλος, τους δίνεται η δυνατότητα να περάσουν από τον παθητικό ρόλο του αναγνώστη στο δημιουργικό ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού.

γ) Σύγκριση παραλλαγών του ίδιου παραμυθιού – Σύγκριση διαφορετικών εικονογραφήσεων της ίδιας ιστορίας ανά χώρες και εποχές

Το διαδίκτυο προσφέρει μοναδικές δυνατότητες πρόσβασης σε αυθεντικό υλικό, όπως για παράδειγμα σε εθνικές παραλλαγές του ίδιου λαϊκού παραμυθιού. Στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις για το παραμύθι της «Κοκκινοσκουφίτσας» που προαναφέραμε μπορούμε να βρούμε ποικιλία παραλλαγών. Εντοπίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές των κειμένων αυτών (δηλαδή τον τρόπο δράσης των ηρώων, το αν ο λύκος είναι κακός, ή κουτός, το αν υπάρχει μία κεντρική ηρωίδα ή πολλοί ήρωες, το είδος των φαγητών που η ηρωίδα πηγαίνει στη γιαγιά της, το ποιος τελικά δίνει τη λύση, κ.α.) μπορούμε στη συνέχεια να επιχειρήσουμε να τις ερμηνεύσουμε με βάση τον πολιτισμό και την παράδοση του κάθε λαού. Για παράδειγμα δύο βασικές διαφορές της κινέζικης «Κοκκινοσκουφίτσας» από τη γερμανική των αδερφών Γκριμ (που κυριάρχησε στην Ευρώπη) είναι ότι στην κινέζικη δεν υπάρχει μία κεντρική ηρωίδα αλλά τρία αδερφάκια και ότι τη λύση στο τέλος τη δίνουν τα τρία αδερφάκια και όχι ο κυνηγός.

Επίσης, το ενδιαφέρον των παιδιών μπορεί να προσελκύσει και η σύγκριση διαφορετικών εικονογραφήσεων του ίδιου παραμυθιού που έγιναν σε διαφορετικές χώρες και εποχές, και υπάρχουν στα αρχεία εικονογράφησης των παραμυθιών στις ιστοσελίδες που προαναφέραμε. Για παράδειγμα στη σκηνή της συνάντησης του λύκου με την Κοκκινοσκουφίτσα μπορούμε να παρατηρήσουμε αν ο λύκος παρουσιάζεται άγριος, πονηρός, κουτός, μεταμφιεσμένος (λύκος με ένδυμα προβάτου), αν έχει ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά κλπ και να κάνουμε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση με τους μαθητές για το συμβολισμό της κάθε απεικόνισης. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη σχέση εικόνας και λόγου, αλλά και να συγκρίνουν τις εικόνες με τις φανταστικές εικόνες που δημιούργησαν τα ίδια στο μυαλό τους, ούτως ώστε την επόμενη φορά που θα τους ζητήσουμε να ζωγραφίσουν μια ιστορία να είναι πιο υποψιασμένα.

---

433. Υπογραμμίζοντας τη σημασία των λογοτεχνικών προτιμήσεων των ίδιων των μαθητών, ο Γ. Πασχαλίδης (2000: 30) προτείνει να συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας *και* ό,τι οι ίδιοι μαθητές θεωρούν και απολαμβάνουν ως λογοτεχνία (πχ τα κόμικς, οι περιπέτειες, τα αστυνομικά).

Κλείνοντας, θα επισημάνουμε και πάλι τις εξαιρετικά πλούσιες δυνατότητες της νέας τεχνολογίας αν χρησιμοποιηθεί κριτικά, στην υπηρεσία του ανθρώπου και στα πλαίσια ενός ανανεωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, ως εργαλείο απελευθέρωσης των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιών, ως ουσιαστικό μέσο διαλόγου και πολυφωνίας, ως ένας νέος πολλά υποσχόμενος «δρόμος» για την «χαρούμενη γνώση» ή την «απόλαυστική μάθηση». Μήπως είναι καιρός να πειραματιστούμε;

Α. Προτεινόμενες λογοτεχνικές ιστοσελίδες

http://odysseia.cti.gr/e15_faiakes/e15_faiakes.htm *Νησί των Φαιάκων* – υπο-έργο της *Οδύσσειας*

http://www.cc.uoa.gr/ptde/epet/index.html *Βιβλιογραφική Βάση Παιδικής Λογοτεχνίας*

http://www.book.culture.gr *Ε.ΚΕ.ΒΙ.*

http://www.angelfire.com/pe/GrChildLit/ η ιστοσελίδα της Dominique Sandis για την ελληνική παιδική λογοτεχνία (στα αγγλικά)

http://www.mathisis.com *Ηλεκτρονικό βιβλιοπωλείο «Μάθησις»* – Κύπρος (επιλέγουμε *Διαβάστε on line: Λογοτεχνία*): μεταξύ άλλων εμπεριέχει ανθολόγιο παιδικής ποίησης, ανθολόγιο παιδικής πεζογραφίας, αρχείο κριτικών μελετών σχετικών με την παιδική λογοτεχνία

http://www.ime.gr/ *Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού*: εμπεριέχει σελίδες με αξιόλογα εκπαιδευτικά προγράμματα

http://www.eel.org.gr/ *Εταιρία Ελλήνων Λογοτεχνών*: εκτός από βιογραφικές και εργογραφικές πληροφορίες για σύγχρονους Έλληνες λογοτέχνες εμπεριέχει πολύ χρήσιμους συνδέσμους (links) για ελληνικές λογοτεχνικές ιστοσελίδες

http://www.snhell.gr/ *Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού*: μεταξύ άλλων περιλαμβάνει το «Αρχείο Καβάφη», «Ανθολόγιο κειμένων» νεοελλήνων ποιητών και πεζογράφων, «Ανθολόγιο αναγνώσεων»

www.komvos.edu.gr/ *Ο Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*: εμπεριέχει χρήσιμο υλικό για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

http://www.auth.gr/virtualschool/ η ιστοσελίδα του *Εικονικού Σχολείου*: ηλεκτρονικό περιοδικό με επιστημονικά άρθρα και εκπαιδευτικές προτάσεις που εκδίδεται από την κ. Θ. Ανθογαλίδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/poetry.html οι ιστοσελίδες του *Χρήστου Δημάκη*, καθηγητή του Τμήματος Ηλ/γων Μηχ/κών ΑΠΘ: είναι αφιερωμένες στην ποίηση και στα λογοτεχνικά περιοδικά

***

http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/index.html *The Children's Literature Web Guide* (στα αγγλικά)

http://www.scils.rutgers.edu/special/kay/snowwhite.html *Snowhite* της Kay Vandergrift (στα αγγλικά)

http://www-dept.usm.edu/~engdept/lrrh/lrrhhome.htm *Red Riding Hood project* (στα αγγλικά)
http://mld.ursinus.edu/Maerchen/redridinghood.html εμπεριέχει παραλλαγές του παραμυθιού της «Κοκκινοσκουφίτσας» (στα αγγλικά)
http://web.bsu.edu/00smtancock/CyberLessons/LonPoPo/default.htm η Κινέζικη παραλλαγή της «Κοκκινοσκουφίτσας» (στα αγγλικά)
http://members.tripod.com/poems_of_fairy/ *Poems of Fairy and Other Children's Poetry*: ιστοσελίδες για την παιδική ποίηση (στα αγγλικά)
http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/storfolk.html *Folklore, Myth and Legend*: συμπεριλαμβάνει αυθεντικό υλικό παιδικής λογοτεχνίας, όπως πχ το πλήρες κείμενο των μύθων του Αισώπου, των παραμυθιών των αδερφών Γκριμ, του Άντερσεν, παραμυθιών και μύθων από όλο τον κόσμο, (στα αγγλικά)

Β. Λογοτεχνικά λογισμικά στην ελληνική αγορά

Παραμύθια

(1-4) Τα κλασικά παραμύθια: «Το ασχημόπαπο», «Η Τοσοδούλα», «Τα ρούχα του βασιλιά», «Ο Καλικάντζαρος στο σπίτι του μπακάλη» του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (MLS, 2001) – 4 ετών και άνω **(5-6)** Τα κλασικά παραμύθια «Η Σταχτοπούτα», «Τα τρία γουρουνάκια» (MLS, 2001) – 4 ετών και άνω **(7)** «Ο εγωιστής Γίγαντας» του Όσκαρ Ουάιλντ (Καστανιώτης, 1998) **(8)** «Το βιβλίο της Λουλού» (Multimedia/ Organa/ Λιβάνης, 1996) – 5 ετών και άνω **(9)** «Τα χελιδόνια», παιδικά παραμύθια της Παυλίνας Καρά (Vision.11) **(10)** «Η Χιονάτη και η επτά Κοκκινοσκουφίτσες» (Καστανιώτης, 1998) **(11)** «Τα παραμύθια του Ξεφτέρη: Ο θησαυρός της Ποταμούπολης» (Siem, 1998) 5 ετών και άνω

Μυθιστορήματα

(1) «Ο μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ (Gallimard/nrf/ Πατάκης, 1998) – 11 ετών και άνω **(2)** «20.000 λεύγες υπό τη θάλασσα» του Ιουλίου Βερν σε διασκευή Β. Ηλιόπουλου και εικονογράφηση Β. Παυλίδη (Conceptum/Πατάκης, 1997) **(3)** «Η Παναγία των Παρισίων» του Βίκτωρος Ουγκώ (Europress Greece/ Τεχνογνωσία/ Γεννάδειος Σχολή)

Μύθοι - Μυθολογία

(1) «Οδύσσεια» (Γεννάδειος Σχολή, 1998) **(2)** «Οδύσσεια: Το ταξίδι προς την Ιθάκη» (Πληροφορική-Τεχνογνωσία, 1999) – ετών 11 και άνω **(3)** «Στη χώρα των Κυκλώπων» (Conceptum/ Πατάκης, 1996) **(4)** «Οι μύθοι του Αισώπου σε κινούμενα σχέδια (vol. 1)» του Τάσου Αποστολίδη (Multimedia Center, 1997) δρχ **(5)** «Ελληνική Μυθολογία: Ένα ταξίδι στη φαντασία» (MLS, 1997) **(6)** «Ελληνική Μυθολογία» (Librocom/ Χθων, 1997) **(7)** «Ο Ξεφτέρης και οι 12 θεοί του Ολύμπου» (Siem, 2000) – 6-12 ετών

Κόμικς

(1-3) Δημιουργώντας το Comics μου! «Στρουμφάκια», «Tom and Jerry», «Garfield» (Inte*learn/ Lascaux/ M emme, 2000) – για παιδιά 6-66 ετών

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. (2000). «Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο», στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σσ. 69-78.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ε. επιμ. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Αποστολίδου, Β. & Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. επιμ. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Γιακουμάτου, Τ. (2000). «Παρουσίαση μιας δειγματικής διδασκαλίας πάνω στην πολυτροπικότητα των κειμένων» (ανακοίνωση στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 11-12/11/2000, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). «Η Αλίκη στη χώρα των πολυμέσων: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας», Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, Τυπωθήτω, Αθήνα. σσ. 209-225.

Δημητρακοπούλου, Α. (1999). «Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: πώς, πότε και γιατί;», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 1, σσ. 131-145.

Κουτσογιάννης, Δ. (1999). «Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκαταρκτικές παρατηρήσεις.» (ανακοίνωση στη Διεθνή Ημερίδα *Πληροφοριακή – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη, 23/11/1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας)

Νέζη, Μ. (2000). «Οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας» (ανακοίνωση στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 11-12/11/2000, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

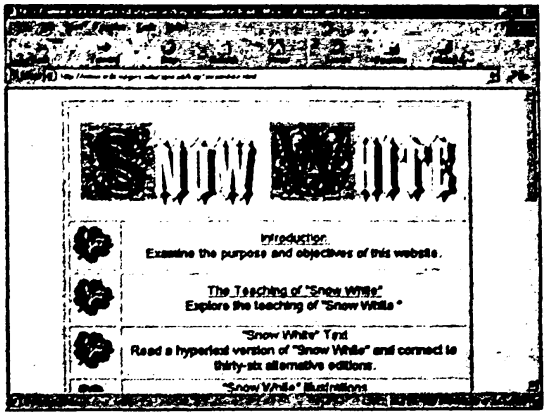
Νικολαΐδου, Σ. (2000). «Η χρήση Εργαστηρίου Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και του Διαδικτύου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ένα παράδειγμα.» (ανακοίνωση στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 11-12/11/2000, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

Πασχαλίδης, Γ. (2000). «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σσ. 21-35.

Ροντάρι, Τζ. (1994). *Γραμματική της Φαντασίας*, (μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ.Αγγουρίδου- Στρίντζη), Τεκμήριο, Αθήνα.

Χοντολίδου, Ε. (2000). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σσ. 37-65.

Χοντολίδου, Ε. (1999) «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 1, σσ. 114-117.



Η αξιολόγηση του προγράμματος της λογοτεχνίας

Βασιλική Παρρά, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η αξιολόγηση γενικά είναι ένα μέρος της υπεύθυνης διδασκαλίας από τη στιγμή που αποκαλύπτει δυνάμεις και αδυναμίες και δείχνει πού χρειάζεται η επανάληψη. Η αξιολόγηση όμως, ενώ ισχύει σε όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, στον τομέα της Παιδικής Λογοτεχνίας βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Έν τούτοις, πολλοί δάσκαλοι υποστηρίζουν την αναγκαιότητά της. Κατά τους Carl M. Tomlinson και Carol Lynch-Brown, αυτή μπορεί να γίνει με δυο τρόπους: (Carl M.Tomlinson, Carol Lynch Brown.1996:261-265)

Παρατήρηση και εκτίμηση της μάθησης εκ μέρους του μαθητή: Η αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη λογοτεχνία θα εστιαστεί κυρίως στην επιρροή του αναλυτικού προγράμματος στη συμπεριφορά των μαθητών περισσότερο παρά στη σύλληψη των εννοιών εκ μέρους των μαθητών. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση θα εκπληρωθεί αρχικά με την παρατήρηση των μαθητών περισσότερο παρά με την εφαρμογή κριτηρίων αξιολόγησης. Μια σπουδαία αρχή να θυμάται κανείς, όταν σχεδιάζει την αξιολόγηση διδασκαλίας και μάθησης, είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να στέκεται παράλληλα στους σκοπούς και στόχους του σχεδίου διδασκαλίας.

Οι έμπειροι δάσκαλοι συντάσσουν γενικούς καταλόγους με τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά προς έλεγχό τους (checklists) για να χρησιμοποιήσουν στην παρατήρηση και εκτίμηση των διαφόρων όψεων του προγράμματος τους της λογοτεχνίας. Επίσης, γενικοί τέτοιοι κατάλογοι μπορούν να σχεδιαστούν από ομάδες δασκάλων και βιβλιοθηκάριων σε κάθε τάξη στο σχολείο και να υποστούν ατομική επεξεργασία από δασκάλους, οι οποίοι προσαρμόζουν σε αυτούς τα δικά τους ιδιαίτερα σχέδια που εφαρμόζουν.

Κατάλογος ελέγχου της εμπλοκής των μαθητών με βιβλία: Μερικές από τις μορφές συμπεριφορών που οι δάσκαλοι αναζητούν στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τη λογοτεχνία διαφέρουν ανάλογα με την τάξη και την ανάπτυξη των μαθητών. Άλλες συμπεριφορές ισχύουν για όλες τις τάξεις, όπως π.χ. Οι δάσκαλοι όλων των τάξεων αναζητούν μαρτυρία ότι οι μαθητές τους απολαμβάνουν το διάβασμα και εθελοντικά επιλέγουν να διαβάζουν.

Έλεγχος του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης: Το περιβάλλον της σχολικής τάξης καθορίζεται κυρίως από το είδος της εκτίμησης του δασκάλου στη μάθηση και διδασκαλία Αυτή η εκτίμηση με τη σειρά καθορίζει τη διάταξη της σχολικής τάξης, το είδος των υλικών που είναι διαθέσιμα, το σχεδιασμό και το είδος των γεγονότων και δραστηριοτήτων.

Έλεγχος της διδασκαλίας δραστηριοτήτων: Η επιτυχία της διαμόρφωσης θερμών θιασωτών των βιβλίων και του διαβάσματος βεβαίως δεν εξαρτάται από το γενικό εξοπλισμό της τάξης ή από ένα ορισμένο φυσικό σχέδιο, μολονότι αυτά διευκολύνουν το δάσκαλο στο έργο του. Εκείνο που κάνει τη μεγαλύτερη εντύπωση στα παιδιά, είναι το είδος της ενασχόλησης του δασκάλου με τη λογοτεχνία. Οι δραστηριότητες που με-

τατρέπουν τη μάθηση σε θετική εμπειρία είναι γενικά πολύ επιτυχημένες για παιδιά. Σύμφωνα με τη Charlotte S. Huck, οι δάσκαλοι επιδιώκουν να αξιολογήσουν το διάβασμα των παιδιών με πολλές μεθόδους, οι οποίες σκοπεύουν να είναι έμπιστες και αντικειμενικές (Charlotte S. Huck, Susan Hepler,Janet Hickman 1979:713-720).Έν τούτοις, το τι αξιολογούν αυτά τα τεστ, είναι ένα μικρό κομμάτι της όλης διαδικασίας που γνωρίζουμε ως «ανάγνωση», ώστε ο ουσιώδης χαρακτήρας ενός παιδιού που διαβάζει, να χάνεται. Τα τεστ με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις της σύντομης απάντησης, που ακολουθούν την ανάγνωση σύντομων παραγράφων, με δυσκολία προσδιορίζουν το τι έχει μάθει ένα παιδί σαν αποτέλεσμα όλων αυτών που έχει αντιμετωπίσει στην πορεία της ανάγνωσης. Οι πληροφορίες που αποκομίζουν οι δάσκαλοι των τάξεων από αυτά τα τεστ, τους βοηθούν πολύ λίγο να σχεδιάσουν προγράμματα που οδηγούν τους μαθητές να γίνουν περισσότερο ικανοποιητικοί και έμπειροι αναγνώστες.

Η αξιολόγηση της ανάγνωσης των παιδιών θα έπρεπε να ξεκινήσει με την παρατήρηση και απόδειξη των αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού, όπως αποκαλύπτεται από τη συζήτηση, τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, τη ζητούμενη ή όχι ανταπόκριση των μαθητών στα βιβλία και την απόδειξη των αλλαγών στις γνώσεις των παιδιών, στην εκτίμηση, στην αντίληψη και στις αναγνωστικές τους ικανότητες.

Με την έναρξη του σχολικού έτους ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να ακολουθεί ένα σύστημα καταγραφής ενός ιστορικού του κάθε μαθητή, που είναι απλό κατά βάση και απαιτεί όσο το δυνατό λιγότερο χρόνο προς συμπλήρωσή του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι πληροφορίες για κάθε παιδί από τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους είναι δυνατό να συγκριθούν, καθώς αυτό εξελίσσεται. Έτσι ο δάσκαλος θα είναι περισσότερο ικανός να σχεδιάσει ένα μελλοντικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να γίνει με τους ακόλουθους τρόπους.

Α) Φάκελος Εργασίας: Είναι ένας απλός φάκελος που χρησιμοποιείται, για να συγκεντρώνονται αντίγραφα στα οποία αναγράφεται η χρονολογία ή πρωτότυπα της παιδικής εργασίας. Αυτή η εργασία είναι πολύ εύκολη. Εάν το παιδί δεν έχει πρόσβαση στο φάκελο, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν ίσως να συμπεριλάβουν και σημειώσεις, με ημερομηνία, ανέκδοτες ή παρατηρήσεις. Επίσης, μπορούν να συμπεριληφθούν φωτογραφίες της στιγμής της εργασίας των μαθητών-πολύ σημαντικό- για να βοηθήσουν το δάσκαλο να ανακαλέσει στη μνήμη του μια τοιχογραφία, γλυπτική, έκθεση ή ό,τιδήποτε άλλο που δεν μπορεί να διασωθεί. Οι μαθητές χαίρονται να έχουν πρόσβαση στην εργασία τους και ευχαριστιούνται να έχουν ένα μέρος να αποθηκεύσουν ό,τι θα μπορούσε να χαθεί ή να πεταχτεί. Πολλοί μαθητές νιώθουν περήφανοι που παίρνουν αυτούς τους φακέλους στο σπίτι στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Για το δάσκαλο δε ο φάκελος αποτελεί ένα μέσο σύγκρισης της προηγούμενης εργασίας με τα παρόντα κατορθώματά του, ένα χρήσιμο εργαλείο στις συνδιασκέψεις του με τους γονείς ,καθώς και ένα αξιόλογο μέσο όξυνσης των δεξιοτήτων του δασκάλου προς παρατήρηση.

Β) Αναγνωστικά Ρεκόρ: Ο δάσκαλος, όταν ζητά από το μαθητή να κρατήσει επίσημες σημειώσεις σχετικά με τον τίτλο, το συγγραφέα, τους πρωταγωνιστές, την πλοκή και το γιατί του άρεσε το βιβλίο, συχνά καταβάλλει τους αρχάριους αναγνώστες και

καταστρέφει τον ενθουσιασμό του για ό,τι έχει διαβάσει. Η Huck (Charlotte S. Huck, Susan Hepler, Janet Hickman 1979:715) αναφέρει τις εξής προτάσεις: α. Ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της S.S.R.(σιωπηρής ανάγνωσης) περιέρχεται στην τάξη για πολλές εβδομάδες και σημειώνει σε έναν κατάλογο ονομάτων των παιδιών τι διαβάζει το κάθε παιδί. β. Μοιράζει καρτέλες 15Χ20 εκατοστά, μια καινούρια κάθε μήνα, όπου τα παιδιά απλά γράφουν τον τίτλο και το συγγραφέα κάθε βιβλίου που διάβασαν. Έτσι ο δάσκαλος ή ο μαθητής θα μπορούσε να δει με μια ματιά ποιους συγγραφείς ή λογοτεχνικά είδη γνωρίζουν οι μαθητές και πόσα βιβλία διάβασαν. Καθώς συγκεντρώνονται οι μηνιαίες κάρτες, οι μαθητές ευχαριστιούνται να παρατηρούν υποδείγματα στην ανάγνωσή τους, χρησιμοποιούν τις κάρτες να συστήσουν τίτλους και συγγραφείς σε άλλους αναγνώστες και περηφανεύονται για τα κατορθώματά τους. Ο δάσκαλος, περισυλλέγοντας γνώση από τις κάρτες, είναι ικανός να συγκεντρώσει μικρές ομάδες για να συζητήσουν για το τι έχουν διαβάσει.

Γ) Ημερολόγια: Άλλο ένα μέσο για να κρατιούνται σε επαφή οι δάσκαλοι με τους μαθητές, καθώς διαβάζουν, είναι να τους δώσει λίγο χρόνο για να αντιδράσουν στο γράψιμο. Ο μαθητής μπορεί απλά να «μιλήσει» στο χαρτί, για το τι έχει διαβάσει ή ο δάσκαλος μπορεί να ρωτήσει με καθοριστικές ερωτήσεις. Ο δάσκαλος συγκεντρώνει τα γραπτά τους και αντιδρά θετικά και σύντομα σε αυτά με ενθαρρυντικά σχόλια χωρίς να τα βαθμολογεί. Κατά αυτόν τον τρόπο γράφουν ελεύθερα τις σκέψεις τους.

Δ) Συνεντεύξεις: Είναι προσωπικές συνεντεύξεις –εάν είναι δυνατόν μαγνητοφωνημένες –που δίνουν στο δάσκαλο το χρόνο να συλλογιστεί για το τι ένα παιδί γνωρίζει. Αποτελούν μια ευκαιρία για το δάσκαλο να ρωτήσει μερικές ειδικές ερωτήσεις ή να οργανώσει μια συζήτηση που θα είναι μια πιο λεπτομερής διήγηση της πλοκής. Είναι δυνατόν να δώσουν μια ευκαιρία στο δάσκαλο να εξάγει κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την καθοδήγηση του μαθητή. Σε πολλές τάξεις δε οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν μόνοι τους με το δάσκαλο εκτός από αυτές τις περιστάσεις.

Ε) Άλλα βοηθητικά μέσα: Οι δάσκαλοι έχουν μαγνητοφωνημένες τις συζητήσεις των παιδιών για τα βιβλία και τις χρησιμοποιούν σαν έναν τρόπο να ακούν πιο στενά ό,τι συχνά συμβαίνει πολύ γρήγορα σε μια μικρή ομάδα. Τα δεδομένα, όσον αφορά τα αναγνωστικά ρεκόρ των μαθητών, εισάγονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα ρεκόρ στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να παρακολουθούν τα βιβλία που οι δάσκαλοι έχουν διαβάσει μεγαλόφωνα σε όλη την τάξη. Άν και τα δεδομένα του ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν μπορούν να αντικαταστήσουν το φάκελο εργασίας, τη συνέντευξη ή την ανταλλαγή των ημερολογίων, είναι δυνατόν να βοηθήσουν στη συλλογή των ιστορικών και των αντιδράσεων των αναγνωστών.

Η αξιολόγηση της αντίληψης ενός παιδιού μπορεί να γίνει, όπως αυτή αποκαλύπτεται στη συζήτηση με την ομάδα, στη δημιουργία προϊόντων, όπως τοιχογραφίες ή φανταστικά ημερολόγια και στο είδος της πορείας που διήνυσε το παιδί. Τα ερωτήματα που απασχολούν το δάσκαλο είναι: «Με τι ξεκίνησε το παιδί;», «Τι γνωρίζει τώρα;», «Τι γνώσεις έχει συσσωρεύσει από την αρχή;».

Η Charlotte Huck δίνει έναν οδηγό αξιολόγησης της αντίληψης των μαθητών του προγράμματος της λογοτεχνίας, καθώς και της εργασίας του δασκάλου:

Οδηγός για την αξιολόγηση ενός προγράμματος λογοτεχνίας

Διαθεσιμότητα των βιβλίων και των άλλων μέσων

1. Υπάρχει μια σχολική βιβλιοθήκη ως κέντρο μέσων σε κάθε κτίριο δημοτικού σχολείου;
2. Ακολουθεί τους κανόνες του Συνδέσμου Αμερικάνικων Βιβλιοθηκών σχετικά με τα βιβλία και τα άλλα μέσα;
3. Υπάρχουν ένας βιβλιοθηκάριος, εκπαιδευμένος επαγγελματικά και ένα προσωπικό επαρκούς υποστήριξης σε κάθε κτίριο;
4. Περιέχει κάθε τάξη μια συλλογή βιβλίων που ανανεώνεται συνεχώς;
5. Είναι τα βιβλία γνώσεων προσιτά σε κάθε τάξη;
6. Μπορούν τα παιδιά να αγοράζουν βιβλία από το βιβλιοπωλείο του σχολείου;
7. Ενθαρρύνουν οι δάσκαλοι τα παιδιά να παραγγέλλουν βιβλία από τις σχολικές λέσχες βιβλίων;
8. Επιτρέπεται οι μαθητές να δανείζονται βιβλία στο σπίτι τους;
9. Έχει λάβει η σχολική επιτροπή πρόνοια για τη διατήρηση της λειτουργίας της βιβλιοθήκης κατά τη διάρκεια των διακοπών;
10. Ενημερώνονται τα παιδιά σχετικά με τα προγράμματα της δημόσιας βιβλιοθήκης;

Χρόνος για τη λογοτεχνία

11. Έχουν όλα τα παιδιά χρόνο να διαβάζουν βιβλία της επιλογής τους κάθε μέρα;
12. Διαβάζουν όλοι οι δάσκαλοι στα παιδιά μία ή δύο φορές τη μέρα;
13. Έχουν τα παιδιά χρόνο να συζητούν τα βιβλία τους με έναν ενδιαφερόμενο ενήλικα ή με άλλα παιδιά κάθε μέρα;
14. Δίνεται στα παιδιά χρόνος να ερμηνεύσουν τα βιβλία μέσω της τέχνης, της δραματοποίησης, της μουσικής ή της γραπτής έκφρασης;
15. Φαίνονται τα παιδιά προσεκτικά, καθώς ακούνε τα βιβλία; Παρακαλούν να τους ξαναδιαβάζονται τα αγαπημένα τους βιβλία;
16. Είναι η λογοτεχνία ένα μέρος όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος;

Διέγερση του ενδιαφέροντος

17. Δείχνουν οι δάσκαλοι τον ενθουσιασμό τους για τα βιβλία με το να μοιράζονται τα νέα βιβλία με τα παιδιά, με την ανάγνωση αποσπασμάτων από τα αγαπημένα τους βιβλία και τη συζήτηση σχετικά με αυτά;
18. Απαιτούν από τις εκθέσεις στην τάξη και στη βιβλιοθήκη να δώσουν προσοχή σε ορισμένα βιβλία;
19. Ενθαρρύνονται τα παιδιά να διοργανώνουν εκθέσεις βιβλίων στη βιβλιοθήκη, στους διαδρόμους και στην τάξη τους;
20. Διοργανώνει ο βιβλιοθηκάριος εκδηλώσεις, όπως ώρες αφήγησης, ομιλίες βιβλίων, προβολή φιλμ και εργασίες με τις λέσχες βιβλίου;
21. Εργάζονται οι δάσκαλοι και οι βιβλιοθηκάριοι με τους γονείς με στόχο να διεγείρουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών;

22. Προετοιμάζουν οι βιβλιοθηκάριοι ή ομάδες παιδιών ειδικές βιβλιογραφίες, διαρθρωμένες με βάση το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους σε βιβλία με περιεχόμενο, όπως μυστήρια, ιστορίες με ζώα, μυθιστορήματα επιστημονικής φαντασίας;
23. Σχεδιάζονται ευκαιρίες για επαφές με συγγραφείς και εικονογράφους για να εξάπτουν το ενδιαφέρον κα τον ενθουσιασμό για ανάγνωση;

Ισορροπίες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

24. Προσπαθούν οι δάσκαλοι και οι βιβλιοθηκάριοι να συστήσουν στα παιδιά μια μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών ειδών και διαφορετικούς συγγραφείς όταν διαβάζουν μεγαλόφωνα;
25. Μοιράζονται την ποίηση οι δάσκαλοι τόσο συχνά όσο την πεζογραφία;
26. Διαβάζουν τα παιδιά όλα τα είδη της πεζογραφίας;
27. Εκτίθενται τα παιδιά σε νέα βιβλία και σύγχρονα ποιήματα τόσο συχνά όσο σε μερικά από τα πολύ αγαπημένα τους έργα της πεζογραφίας και της ποίησης;
28. Έχουν τα παιδιά μια ισορροπία από πλατιές εμπειρίες ανάγνωσης με μια εις βάθος συζήτηση για βιβλία μέσα σε μικρές ομάδες;

Αξιολόγηση της φιλαναγνωσίας των παιδιών

29. Ενθαρρύνονται τα παιδιά να καταγράψουν τις αναγνώσεις τους;
30. Τοποθετούνται αυτές οι καταγραφές στο φάκελο κάθε παιδιού, έτσι ώστε ο επόμενος δάσκαλος να γνωρίζει τι έχει διαβάσει το παιδί;
31. Δίνουν οι δάσκαλοι στα παιδιά μια «καταγραφή λογοτεχνικών έργων», για να διαπιστώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα βιβλία από την έκθεσή τους;
32. Καταγράφουν οι δάσκαλοι παραδείγματα της ανταπόκρισης των παιδιών στη λογοτεχνία-χωρίς να την έχουν προκαλέσει-όπως διαπιστώνουν από το παιχνίδι τους στην ομιλία, στην τέχνη ή στη γραπτή τους έκφραση;
33. Αποθηκεύουν οι δάσκαλοι ή καταγράφουν παραδείγματα ανταπόκρισης παιδιών, την οποία είχαν προκαλέσει;
34. Επιτρέπεται στα παιδιά να ανταποκρίνονται στα βιβλία με διαφορετικούς τρόπους (τέχνη, δραματοποίηση, γραπτή έκφραση μάλλον παρά με αναφορές βιβλίων που απαιτούνται;)
35. Δίνεται έμφαση στην έκταση κατανόησης μάλλον παρά στον αριθμό των βιβλίων που διαβάστηκαν;
36. Ανταποκρίνονται τα παιδιά στη μεγαλύτερη έκταση και περιπλοκότητα του λογοτεχνικού έργου της εργασίας;
37. Σε ποιο ποσοστό τα παιδιά μπορούν να περιγραφούν ως ενεργοί αναγνώστες;
38. Έχει αυξηθεί αυτό το ποσοστό;
39. Αρχίζουν μερικά παιδιά να βλέπουν τη λογοτεχνία ως μια πηγή ισόβιας ευχαρίστησης;

Εξάλλου, σύμφωνα με τη Huck, αυτό που οι δάσκαλοι επιλέγουν να αξιολογήσουν, εξαρτάται από το τι ελπίζουν να έχουν κατανοήσει οι μαθητές μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου ή την επιδίωξη της μελέτης ενός θέματος. Είναι πολύ χρήσιμο να καταγράψουν μερικούς σκοπούς και αντιλήψεις που βασίζονται στα αξιολογικά κριτήρια

για ένα ορισμένο είδος ή ορισμένο περιεχόμενο του θέματος, πριν καθίσουν να αξιολογήσουν.

Μολονότι η παρατήρηση και η αξιολόγηση είναι καθημερινό έργο του δασκάλου, το κέντρο προσοχής του θα έπρεπε να είναι η ικανοποίηση του ευρέως στόχου της δημιουργίας ενθουσιωδών, εύστροφων και επιδέξιων αναγνωστών. Οι δάσκαλοι γίνονται καλύτεροι παρατηρητές, όταν βασίζονται στη γραπτή ανταπόκριση των παιδιών προς τη λογοτεχνία. Οι παρατηρήσεις τους, όπως διαπιστώνονται από τις αλλαγές που παρουσιάζουν τα παιδιά, δίνουν νύξεις για την ανάπτυξή τους.

Όσον αφορά την καλύτερη αξιολόγηση του αντίκτυπου του προγράμματος της λογοτεχνίας στα σημερινά παιδιά, αυτή θα είναι κατά πόσον απόκτησαν οι ενήλικες τη συνήθεια του διαβάσματος. Μια από τις προκλήσεις της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί δεξιότητες, να διαμορφώνει στάσεις και εκτίμηση, έτσι ώστε τα παιδιά να συνεχίσουν να εντάξουν την ανάγνωση στη ζωή τους ως ένα ακέραιο μέρος της. Ο δάσκαλος πρέπει να κάνει κάτι περισσότερο από τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν αναγνώστες, να βρουν μια μόνιμη ευχαρίστηση στην ανάγνωση καλών βιβλίων.

Βιβλιογραφία

Tomlinson, C.M/.Lynch-Brown, C. (1996) *Essentials of Children's Literature*. Second Edition. U.S.A.: Allyn and Bacon.

Huck, Ch. S. -Hepler, S. - Hickman, J. (1979) *Children's Literature in the Elementary School.*, Fourth Edition.Holt Rinehart and Winston, Inc.

Καρπόζηλου, Μ. (1994) *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Καστανιώτης, Αθήνα

Γιέιτς, Άιρ. (1997) *Παιδιά αναγνώστες*. Πατάκης Αθήνα.

Μεραικλής, Μ.Γ. (1994) Τα κίνητρα της παιδικής φιλαναγνωσίας. Παρουσίαση στο συνέδριο «Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία». Ιωάννινα, Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, 8-9 Μαΐου 1993.

Καρπόζηλου, Μ. (1994) Επιλογή και αξιολόγηση των παιδικών αναγνωσμάτων. Παρουσίαση στο συνέδριο «Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία». Ιωάννινα, Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, 8-9 Μαΐου 1993.

Ποσλανιέκ, Κρ. (1992) *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα.*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Κάλφας, Αντ. (1993) *Ο μαθητής ως αναγνώστης*. Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια

Σπίνκ, Τζ. (1990) *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Καστανιώτης, Αθήνα.

Παρρά, Β. - Οικονόμου, Β. (1999) Βιβλιοθήκες τάξεων και ο ρόλος τους. *Ανοιχτό Σχολείο,* τ.71, σσ.40-43, τ.72, σσ.42-44.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΥΠΑΡΚΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Στρατηγικές ενεργούς μάθησης

Αντώνιος Καραμπάτσος, Διδάκτωρ, Σχολικός Σύμβουλος
Ευτέρπη Κρέμου, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Αθηνών

Το να μαθαίνει κανείς δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία του να τοποθετείς πληροφορίες στη μνήμη του μαθητή. Απαιτεί την ανάμειξη και τη δράση του ίδιου του μαθητή. Η εξήγηση και η διαδικασία της επίδειξης όταν δεν γίνεται από τους ίδιους, δε θα οδηγήσει ποτέ σε αληθινή και διαχρονική μάθηση. Όταν η μάθηση είναι ενεργή, οι μαθητές είναι αυτοί που εκτελούν την περισσότερη εργασία. Χρησιμοποιούν τη σκέψη τους, μελετώντας ιδέες, λύνοντας προβλήματα και εφαρμόζοντας αυτά που μαθαίνουν. Η ενεργή μάθηση γίνεται με γρήγορα βήματα, είναι διασκεδαστική, δίνει ώθηση στο μαθητή και τον εμπλέκει» σε προσωπικό επίπεδο. Για να μάθει κάτι καλά, θα τον βοηθήσει το να το ακούσει, να το δει, να κάνει ερωτήσεις γι' αυτό και να το συζητήσει με τους άλλους, πάνω απ' όλα όμως, οι μαθητές πρέπει να εκτελούν – να καταλάβουν πράγματα από μόνοι του, να σκεφτούν παραδείγματα, να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους και να κάνουν εργασίες που εξαρτώνται από τις γνώσεις που ήδη έχουν ή που πρέπει να αποκτήσουν.

Ξέρουμε ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την πρακτική εξάσκηση. Αλλά πως προωθούμε την ενεργή μάθηση; Αυτή η εισήγηση περιέχει συγκεκριμένες στρατηγικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σχεδόν οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Είναι σχεδιασμένες για να ζωντανέψουν την τάξη, είναι αρκετά διασκεδαστικές ενώ μερικές όχι, αλλά όλες έχουν σκοπό τους να εμβαθύνουν στην απόκτηση και διατήρηση γνώσεων.

Η ενεργή μάθηση, συγκεντρώνει ένα περιεκτικό σύνολο από εκπαιδευτικές στρατηγικές που περιέχει τρόπους για να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές από την αρχή, μέσα από δραστηριότητες που οικοδομούν τη συλλογική δουλειά και τους βάζει άμεσα να σκεφτούν για το περιεχόμενο του μαθήματος.

Η ενεργή μάθηση είναι κατάλληλη για καθένα που διδάσκει όρους, έννοιες και ικανότητες. Αν και πολλές από τις στρατηγικές αυτές βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε επίπεδο, εμείς απευθυνόμαστε σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, που η «διάρκεια» της συγκέντρωσης της προσοχής των παιδιών είναι μικρή και η ικανότητά τους να παραμένουν ακίνητα περιορισμένη.

Οι δάσκαλοι τείνουν να διδάσκουν με τον τρόπο που οι ίδιοι διδάχτηκαν, το μοντέλο αυτό με το οποίο μεγάλωσαν. Αυτή η άποψη έχει συνήθως αρκετή αλήθεια.

Η ενεργή μάθηση-διδασκαλία είναι απαραίτητη όχι μόνο για να προσθέσει ενθουσιασμό αλλά και για να δείξει σεβασμό στις διαφορές και την ποικιλία της πολλαπλής νοημοσύνης.

Ένας λόγος για τον οποίο η διδασκαλία δεν είναι αρκετά ενεργή είναι ότι οι δάσκαλοι νιώθουν δεμένοι προσκολλημένοι στο περιεχόμενο. Είναι ακόμη δύσκολο να πειστούν οι περισσότεροι δάσκαλοι, διευθυντές και γονείς ότι το να «καλυφθεί» το συγκεκριμένο περιεχόμενο έχει περιορισμένη αξία. Δεν έχει υπάρξει βέβαια σοβαρή συμβουλευτική παρέμβαση στα σχολεία μας και δεν έχουν δοθεί οδηγίες για το πώς θα εφαρμοστεί η στρατηγική τα δράσης και θα λειτουργήσει μέσα σε οποιαδήποτε τάξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ζητήσει συγκεκριμένες στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο δικό τους διδακτικό περιεχόμενο. Γι' αυτό η εισήγηση αυτή «Ενεργή Μάθηση-Διδασκαλία» προτείνει πρακτικές μεθόδους, με οδηγίες βήμα – προς – βήμα.

Οι τεχνικές που προτείνουμε και εφαρμόζουμε, σε μαθητές Ε' και Στ' τάξης, βοηθούν να εμπεδωθεί η ενεργός μάθηση με βάση το διδακτικό περιεχόμενο. Αυτές οι τεχνικές είναι χωρισμένες σε τρεις ενότητες.

1ον Πώς να δραστηριοποιούνται οι μαθητές για οικοδόμηση ομαδικότητας, να αξιολογούν συμπεριφορές και να επιτυγχάνουν άμεση ανάμειξη.

2ον Πώς να βοηθηθούν να αποκτούν και ικανότητες και στάσεις, δρώντας οι ίδιοι.

3ον Πώς να γίνεται η διδασκαλία μια ευχάριστη εμπειρία.

Όλες οι τεχνικές είναι εμπνευσμένες από το βιβλίο του Dr. Mel Sibelrman «101 Τεχνικές» και έχουν προσαρμοσθεί στις συνθήκες που νομίζουμε ότι ταιριάζουν.

Στρατηγική 1

Ομάδα καλών ακροατών. Πώς να σκεφτούν οι μαθητές ως καλοί ακροατές.

Θεωρητική θέση

Αυτή η δραστηριότητα είναι ένας τρόπος να βοηθηθούν οι μαθητές να παραμείνουν εστιασμένοι και προσεχτικοί κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος με διάλεξη. Οι ομάδες καλών ακροατών αποτελούνται από μικρά γκρουπ, υπεύθυνα για την διευθέτηση υλικού, που παρουσιάζεται στην ακρόαση.

Διαδικασία

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες (των 3-5 ατόμων) και δίδουμε τις ακόλουθες οδηγίες :

α/α. Ομάδας Ρόλος Εργασία που ανατίθεται

1	Αυτοί που εξετάζουν	Μετά το μάθημα υποβάλλουν δύο τουλάχιστον ερωτήσεις με βάση το υλικό που καλύφθηκε.
2	Αυτοί που συμφωνούν	Μετά το μάθημα να βρουν σημεία που συμφωνούν και να εξηγήσουν γιατί
3	Αυτοί που διαφωνούν	Μετά το μάθημα να βρουν σημεία που διαφωνούν και να εξηγήσουν γιατί.
4	Αυτοί που δίνουν παραδείγματα	Μετά το μάθημα να δώσουν συγκεκριμένα παραδείγματα

Α) Όταν τελειώσει η διάλεξη δίνουμε λίγο χρόνο στις ομάδες να ετοιμάσουν τις εργασίες του.

Β) Καλείται κάθε ομάδα να ρωτήσει, να συμφωνήσει, να διαφωνήσει κλπ. Ετσι εξασφαλίζεται περισσότερη μαθητική συμμετοχή.

Παραλλαγές

1. Δημιουργείστε άλλους ρόλους. Παράδειγμα: να κάνουν περίληψη ή ερωτήσεις για αξιολόγηση της κατανόηση.
2. Διανείμετε ερωτήσεις εκ των προτέρων και καλείτε τις ομάδες να απαντήσουν μετά τη διάλεξη. Η ομάδα που έχει περισσότερες απαντήσεις επιβραβεύεται.

Στρατηγικές για χτίσιμο ομαδικότητας

Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή και να «χτίσουν» ομαδικό πνεύμα μέσα σε μια ομάδα με την οποία ήδη συνεργάζονται. Αυτές οι στρατηγικές επίσης προωθούν ένα περιβάλλον ενεργητικής μάθησης με το να κάνουν τους μαθητές να κινούνται φυσικά, να μοιράζονται τις απόψεις, τα συναισθήματα τους ανοιχτά, και να επιτύχουν κάτι για το οποίο μπορούν να νιώσουν περήφανοι. Πολλές από αυτές τις στρατηγικές είναι γνωστές.

Όταν χρησιμοποιήσετε αυτές τις στρατηγικές για τη δημιουργία ομαδικότητας προσπαθήστε να τις συσχετίσετε με το συγκεκριμένο θέμα του μαθήματος. Επίσης πειραματιστείτε με νέες στρατηγικές. Στο σημερινό κόσμο, οι μαθητές θα δεχτούν καλοσυνάτα δραστηριότητες, οι οποίες είναι αναζωογονητικά διαφορετικές.

Στρατηγική 2: Ομαδικό Βιογραφικό

Τα Βιογραφικά σημειώματα τυπικά περιγράφουν τα επιτεύγματα ενός προσώπου. Το Ομαδικό Βιογραφικό είναι ένας ευχάριστος τρόπος να βοηθήσετε τους μαθητές να γνωριστούν ή να αναπτυχθεί η ομαδικότητα σε ένα γκρουπ του οποίου τα μέλη ήδη γνωρίζουν το ένα το άλλο. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική αν το βιογραφικό είναι συνδεδεμένο με το περιεχόμενο που διδάσκετε.

Διαδικασία

1. Χωρίστε τους μαθητές σε ομάδες τριών ως έξι ατόμων.
2. Πείτε στην τάξη ότι περιέχει ένα σύνολο από καταπληκτικά ταλέντα και με πλούσιες εμπειρίες.
3. Προτείνετε ότι ένα τρόπος για να αναγνωριστεί η ικανότητα της τάξης είναι να συνθέσετε ένα ομαδικό βιογραφικό. (φανταστείτε ότι θέλετε να αναλάβετε μια φανταστική δουλειά την οποία θα μπορούσε να κάνει η τάξη).
4. Δώστε στις ομάδες δημοσιογραφικό χαρτί και μαρκαδόρους. Το βιογραφικό θα πρέπει να περιέχει οποιαδήποτε πληροφορία που «πουλάει» και ωφελεί την ομάδα ως σύνολο. Τα στοιχεία μπορεί να αφορούν :
    - Εκπαιδευτικό βάθος/background. Γραμματικές γνώσεις. Γνώση για το περιεχόμενο του μαθήματος
    - Πείρα από εργασία.
    - Ικανότητες
    - Χόμπι, ταξίδια, ταλέντα, οικογένεια

- Επιτεύγματα

5. Προκαλέστε την κάθε ομάδα να παρουσιάσει το βιογραφικό της και γιορτάστε τις συνολικές ικανότητες μέσα σε ολόκληρη την τάξη.

Παραλλαγές

1. Για να επισπεύσετε τη δραστηριότητα μοιράστε ένα ήδη προετοιμασμένο σχεδιάγραμμα που συγκεκριμενοποιεί τις πληροφορίες που είναι να συγκεντρωθούν.
2. Αντί να έχετε / βάλτε τους μαθητές να σχηματίσουν ένα βιογραφικό, ζητήστε τους να πάρουν συνέντευξη ο ένας από τον άλλο για τις κατηγορίες που τους δώσατε.

Στρατηγική 3: Διαφημίσεις τηλεόρασης

Αυτή είναι μια καταπληκτική αρχή για μαθητές που ήδη ξέρουν ο ένας τον άλλο. Μπορεί να παράγει γρήγορη ανάπτυξη ομαδικότητας.

Διαδικασία

1. Χωρίστε τους μαθητές σε ομάδες όχι μεγαλύτερες των 6 ατόμων.
2. Ζητήστε από τις ομάδες να δημιουργήσουν ένα τηλεοπτικό διαφημιστικό τριάντα δευτερολέπτων, που να διαφημίζει το θέμα του μαθήματος – η σπουδαιότητα του Πυθαγορείου πίνακα, η ορθογραφία των ουδέτερων ουσιαστικών που λήγουν σε – ι, η σπουδαιότητα της γεωγραφίας της Πελοποννήσου - δίνοντας έμφαση, για παράδειγμα, στην αξία του γι' αυτούς (ή για τον κόσμο!). Μπορεί να κάνουν αναφορές σε διάσημους ανθρώπους που σχετίζονται με αυτό ή ό,τι άλλο νομίζουν.
3. Το διαφημιστικό θα πρέπει να περιέχει ένα σύνθημα σλόγκαν (π.χ. «Καλύτερη Ζωή μέσα από καλούς υπολογισμούς») και οπτικά μέσα (π.χ. έγχρωμος Πυθαγόρειος πίνακας ή ένα να λογαριάζει με τα δάκτυλα).
4. Εξηγήστε ότι η γενική ιδέα και ένα σχεδιάγραμμα του διαφημιστικού είναι αρκετό. Όμως αν μια ομάδα θέλει να παίξει το διαφημιστικό, αυτό είναι καλό, επίσης.
5. Πριν η κάθε ομάδα ξεκινήσει να σχεδιάζει το διαφημιστικό της συζητήστε τα χαρακτηριστικά μερικών γνωστών επίκαιρων διαφημιστικών για να ερεθίσετε τη δημιουργικότητα (π.χ. χρήση μιας πολύ γνωστής προσωπικότητας, χιούμορ, σύγκριση για συναγωνισμό, γενική αισθητική εικόνα).
6. Ζητήστε από την κάθε ομάδα να παρουσιάσει τις ιδέες της. Επαινέστε τη δημιουργικότητα όλων.

1. Βάλτε τις ομάδες να δημιουργήσουν έντυπα διαφημιστικά αντί για τηλεοπτικά, Ή αν, γίνεται, βάλτε τους να δημιουργήσουν πραγματικά διαφημιστικά σε βιντεοκασέτα.
2. Προσκαλέστε τις ομάδες να διαφημίσουν τα ταλέντα τους ή το σχολείο τους αντί για το διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Στρατηγικές άμεσης εκπαιδευτικής ανάμειξης

Ένας άλλος τρόπος για να κάνετε τους μαθητές δραστήριους από την αρχή είναι οι στρατηγικές που βυθίζουν τους μαθητές στο περιεχόμενο του μαθήματος να χτίσουν

το ενδιαφέρον του, να εξάψουν την περιέργειά τους και να ερεθίσουν τη σκέψη τους. Οι μαθητές δεν μπορούν να κάνουν τίποτα αν οι εγκέφαλοί τους – δεν είναι «αναμμένοι!». Πολλοί δάσκαλοι κάνουν το λάθος να διδάσκουν πολύ νωρίς –προτού οι μαθητές δεσμευτούν και να είναι ψυχολογικά έτοιμοι.

Στρατηγική 4: Κάνοντας το μαθησιακό κλίμα ανάλαφρο

Μια τάξη μπορεί γρήγορα να επιτύχει ένα κλίμα μάθησης που δεν απειλεί με το να καλεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικό χιούμορ για ένα μάθημα. Αυτή η στρατηγική κάνει ακριβώς αυτό και την ίδια στιγμή κάνει τους μαθητές να σκέφτονται.

Διαδικασία

1. Εξήγησε στους μαθητές ότι θέλεις να κάνεις μια διασκεδαστική εναρκτήρια άσκηση μ' αυτούς πριν σοβαρευτείτε για μάθημα.
2. Χώρισέ τους σε ομάδες. Δώστε τους μια εργασία που σκόπιμα τους ζητά να κοροϊδέψουν ένα σημαντικό θέμα, αντίληψη, ή ζήτημα, στο μάθημα που διδάσκεις.
3. Παραδείγματα:
1. Η Κυβέρνηση: περιέγραψε την πιο καταπιεστική και «τεμπέλα» κυβέρνηση που μπορεί να φανταστείς.
2. Μαθηματικά: κάνε μια λίστα που να δείχνει με λάθος τρόπο μαθηματικούς υπολογισμούς.
3. Υγεία: Δημιούργησε μια δίαιτα παράξενη.
4. Γραμματική: Γράψε μια πρόταση σε όσο το δυνατό περισσότερα γραμματικά λάθη.
5. Μηχανική: Σχεδίασε μια γέφυρα που είναι πιθανό να πέσει.
4. Κάλεσε τις ομάδες να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους. Επικρότησε τα αποτελέσματα.

Παραλλαγές

1. Ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει το μάθημα με μια δημιουργία δική του.
2. Δημιούργησε ένα τεστ πολλαπλών επιλογών, στο θέμα που πρόκειται να διδάξεις. Πρόσθεσε χιούμορ στις επιλογές που δίνονται στο κάθε αντικείμενο. Για κάθε ερώτηση ζήτα από τους μαθητές να διαλέξουν την απάντηση που πιστεύουν ότι δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι η σωστή.

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση δεξιοτήτων. Υπάρχουν τεχνικές δεξιότητες όπως είναι το γράψιμο και η αριθμητική και υπάρχουν επίσης και μη τεχνικές δεξιότητες όπως είναι το να ακούς προσεχτικά και να μιλάς καθαρά. Όταν οι μαθητές αγωνίζονται να μάθουν καινούργιες δεξιότητες και να βελτιώσουν αυτές που υπάρχουν χρειάζεται να τις εξασκούν αποτελεσματικά και να απόκομίζουν χρήσιμες πληροφορίες. Οι στρατηγικές που ακολουθούν υποδεικνύουν διάφορους τρόπους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Στρατηγική 5: Θέση – Αντίθεση

Αυτή η δραστηριότητα είναι μια θαυμάσια τεχνική «διέγερσης» της συζήτησης και απόκτησης μιας βαθιάς κατανόησης πολύπλοκων θεμάτων. Η μορφή της είναι όμοια με συζήτηση, αλλά είναι λιγότερο τυπική και κινείται πιο γρήγορα.

Μέθοδος

1. Διαλέξτε ένα θέμα με δύο ή περισσότερες πλευρές (θέσεις).
2. Χωρίστε την τάξη σε ομάδες, ανάλογα με τις θέσεις που διατυπώσατε και ζητήστε από κάθε ομάδα να προβάλει επιχειρήματα για να στηρίξει την άποψή της. Ενθαρρύνετέ τους να εργαστούν με το διπλανό τους ή σε μικρές υπο-ομάδες
3. Ξανασυγκεντρώστε ολόκληρη την τάξη, αλλά ζητήστε από τα μέλη κάθε ομάδας να καθίσουν μαζί, αφήνοντας χώρο ανάμεσα στις υποομάδες.
4. Εξηγήστε ότι οποιοσδήποτε μαθητής μπορεί να αρχίσει τη συζήτηση. Ένας μαθητής παρουσιάζει ένα επιχείρημα υποστηρίζοντας την προσδιοριζόμενη θέση του, επιτρέψτε ένα διαφορετικό επιχείρημα ή αντεπιχείρημα από τις άλλες ομάδες. Συνεχίστε τη συζήτηση, ρωτώντας και ξαναρωτώντας ώστε να ενεργοποιούνται όλες οι ομάδες μετακινούμενοι πίσω και μπροστά.
5. Ολοκληρώστε τη δραστηριότητα συγκρίνοντας τα θέματα, όπως εσείς, ο δάσκαλος τα βλέπετε. Προνοήστε για συνέχιση της αντίδρασης και συζήτηση.

Παραλλαγές

1. Αντί για μια συζήτηση ανάμεσα στις ομάδες, επιλέξτε ξεχωριστούς μαθητές από διαφορετικές ομάδες και αφήστε τους να λογομαχήσουν μεταξύ τους, αυτό μπορεί να γίνει ταυτόχρονα πάντα όμως θα είστε υποχρεωμένοι να υπερασπίσετε τις θέσεις που θα τους υποδειχθούν και όχι αυτές που πιστεύουν.
2. Παρατάξτε τις «Αντιμαχόμενες» ομάδες έτσι, ώστε να βλέπει η μία την άλλη. Κάθε φορά που ένας μαθητής ολοκληρώνει το επιχείρημά του, βάλτε τον να πετάξει 'ένα αντικείμενο (όπως μια μπάλα ή ένα κουβάρι) σε μέλος της αντίπαλης ομάδας. Αυτός που θα πιάσει το αντικείμενο πρέπει να αντικρούσει το επιχείρημα του προηγούμενου ατόμου.

Στρατηγική 6: Παιχνίδι τριπλών ρόλων

Αυτή η τεχνική διευρύνει το παραδοσιακό παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιώντας τρεις διαφορετικούς μαθητές στο ίδιο παιχνίδι. Αυτό δείχνει την επίδραση του προσωπικού ύφους στο αποτέλεσμα της δουλειάς μας.

Διαδικασία

1. Με τη βοήθεια ενός πρόθυμοι μαθητή δείξτε τη βασική τεχνική του παιχνιδιού (εάν χρειάζεται) σε ένα θέμα π.χ. ένας μαθητής που διαμαρτύρεται για το βαθμό του στο δάσκαλο.
2. Φτιάξτε το σενάριο και περιγράψτε το στην τάξη.

3. Ζητήστε από τους τέσσερις μαθητές να υποκριθούν τους ρόλους στο παιχνίδι. Αναθέστε σε ένα πρόσωπο να παραμείνει ως ο βασικός χαρακτήρας (π.χ. ο δάσκαλος ή ο μαθητής) και πληροφορείστε τους υπόλοιπους ότι όλοι τους θα παίξουν το όλο που έχει απομείνει (π.χ. του μαθητή ή του δασκάλου) σε εναλλασσόμενη βάση.
4. Στο τέλος ζητήστε από την τάξη να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τον τρόπο που έπαιξαν οι τρεις εθελοντές αναγνωρίζοντας ποιες τεχνικές ήταν πιο αποτελεσματικές να τονίσουν τα σημεία που έπρεπε και σε τι χρειάζονται βελτίωση.

Τελευταία συναισθήματα

Σε πολλές τάξεις οι μαθητές αναπτύσσουν συναισθήματα οικειότητας απέναντι σε άλλους μαθητές. Αυτό κυρίως συμβαίνει όταν οι μαθητές έχουν πάρει μέρος σε δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης. Χρειάζονται να πουν αντίο μεταξύ τους και να εκφράσουν την εκτίμηση τους για τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση την οποία έδωσαν μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να βοηθήσετε να διατυπωθούν τα τελευταία συναισθήματα.

Στρατηγική 7: Ενδυνάμωση των σχέσεων

Αυτή είναι μια δραστηριότητα η οποία συμβολικά φέρνει την τάξη πιο κοντά και είναι ενδεδειγμένη για μαθητές που έχουν δημιουργήσει στενές σχέσεις μεταξύ τους.

Διαδικασία

1. Χρησιμοποιείστε ένα κουβάρι από νήμα για να ενώσετε τους μαθητές κυριολεκτικά και μεταφορικά.
2. Ζητήστε από όλους να σταθούν και να σχηματίσουν ένα κύκλο. Ξεκινήστε την διαδικασία με το να δηλώσετε σύντομα τι εμπειρίες έχετε αποκτήσει για να διευκολύνετε την τάξη.
3. Κρατώντας την αρχή της κλωστής του κουβαριού, πετάξτε το κουβάρι σε ένα μαθητή στην άλλη άκρη του κύκλου. Ζητήστε από αυτό το άτομο να εκθέσει σύντομα τι εμπειρίες έχει αποκτήσει σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής του / της στο μάθημα. Στη συνέχεια ζήτησε από τα άτομα κρατώντας την κλωστή να πετάξει το κουβάρι σε άλλο μαθητή.
4. Βάλτε κάθε μαθητή να πάρει σειρά στο να δεχτεί το κουβάρι, να εκθέσει εμπειρίες και να πετάξει το κουβάρι. Το οπτικό αποτέλεσμα είναι μια «νηκτική κυκλική μεμβράνη» η οποία συνδέει κάθε μέλος της ομάδας. Μερικά από τα σχόλια, τα οποία μπορεί να εκφραστούν είναι:
   * *Είμαι χαρούμενος που έφτασα σε σημείο να γνωρίσω πολύ ανθρώπινα σε προσωπικό επίπεδο.*
   * *Νιώθω ότι μπορώ να είμαι ανοιχτός και ειλικρινής με όλους εδώ.*
   * *Πέρασα καλά σ΄ αυτήν εδώ την τάξη.*
   * *Πρόκειται να σκεφτώ τρόπους για να κάνω πράξη ό,τι έμαθα εδώ.*
   * *Όλοι σας υπήρξατε πολύ καλή ομάδα!!!*

5. Ολοκληρώστε την δραστηριότητα εκθέτοντας πως το πρόγραμμα άρχισε σαν σύνολο ατόμων, πρόθυμα να συνδεθούν και να μάθουν μεταξύ τους.
6. Κόψτε το νήμα με ψαλίδι ώστε κάθε άτομο, αν και αναχωρεί ως ατομική προσωπικότητα, παίρνει....κομμάτι από άλλους μαθητές μαζί του/της. Πείτε ευχαριστώ στους μαθητές για το ενδιαφέρον τους τις ιδέες την ώρα και την προσπάθεια.

Παραλλαγές

1. Ζητήστε από κάθε μαθητή να εκφράσει την εκτίμησή του στο άτομο το οποίο του πέταξε το κουβάρι.
2. Αντί να χρησιμοποιήσετε κουβάρι, πετάξτε μια μπάλα ή ένα παρόμοιο αντικείμενο. Καθώς κάθε άτομο λαμβάνει την μπάλα, εκφράζει τα τελευταία συναισθήματα.

Βιβλιογραφία

Bruner, J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

Grinder, M. Riding the Information Conveyor Belt. Portland, OR: Metamorphus Press, 1991. Mel Silberman. 101 Strategies. 1996

Schroeder, C. "New Students-New Learning Styles." Change, Sptember-October 1993, 21-26.

Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, μέσα ή οργανωτές των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών; Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση

Φωτεινή Κοσσυβάκη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στο ρόλο των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι γνωστό ότι είναι ένα μέσο παιδαγωγικό, πολιτικό και μέσο πληροφόρησης. Για το λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από την πλευρά της πολιτείας αλλά και της επιστήμης. Με την εισήγηση αυτή διερευνάται η ποιότητα και ο τρόπος ενσωμάτωσης των σχολικών εγχειριδίων στη διδακτική διαδικασία. Η έρευνα έδειξε ότι ως προς την ποιότητα τα σχολικά εγχειρίδια κρίνονται ανεπαρκή, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν σχεδόν το αποκλειστικό διδακτικό μέσο και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό συρρικνώνει αφενός τον ρόλο του εκπαιδευτικού και περιορίζει τις δυνατότητες πρόσβασης του μαθητή σε περισσότερες, επίκαιρες πληροφορίες και μορφές προσέγγισης της γνώσης.

1. Οριοθέτηση του προβλήματος, υπόθεση και σκοπός της έρευνας

Ο όρος σχολικό εγχειρίδιο, παραπέμπει συνήθως στο βασικό σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία, το οποίο συμπληρώνεται με το βιβλίο του δασκάλου, το βιβλιοτετράδιο ασκήσεων του μαθητή και το βιβλίο αναφοράς, που χρησιμοποιείται επικουρικά. Στην παρούσα έρευνα ο όρος αναφέρεται στο βασικό σχολικό εγχειρίδιο και στο βιβλιοτετράδιο.

Ο τίτλος του θέματος που διαπραγματευόμαστε παραπέμπει ουσιαστικά στο ρόλο του σχολικού εγχειριδίου στο δημοτικό σχολείο και στις δυνατότητες που παρέχει για μια δυναμική και δημιουργική οργάνωση της διδακτικής πράξης από πλευράς εκπαιδευτικού στις κατευθύνσεις σχολική γνώση και διδασκαλία,. Η δυναμική παρουσία του εκπαιδευτικού περιγράφεται στο πλαίσιο της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2001, 69 κ.ε.) με την έννοια της οργάνωσης της διδακτέας ύλης σε θεματικές ενότητες και όχι μόνο σε χωριστά μαθήματα, της συμπλήρωσης, τροποποίησης και αναδιάταξης της διδακτικής πρότασης του σχολικού εγχειριδίου, την εφαρμογή εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, έτσι ώστε να διαμορφώνεται μια ευέλικτη διδακτική πράξη, από ένα εκπαιδευτικό ενεργό, αυτόνομο και πρωτοποριακό. Έναν εκπαιδευτικό που σύμφωνα με τη διεθνή τάση πρέπει να μη περιορίζεται σε ένα ρόλο διεκπεραιωτή εντολών, απλού μεταδότη της σχολικής γνώσης, τυφλού εφαρμοστή του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου. Να είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος περιγράφεται από τον Α. Καζαμία συνοψίζοντας και τη διεθνή σχετική βιβλιογραφία, ως εκείνος ο εκπαιδευτικός που θεωρεί τη σχολική γνώση ως αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης και προβληματίζεται συνεχώς σε επίπεδο διδασκαλίας για το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων, για το έργο που ο ίδιος επιτελεί, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί (Καζαμίας, 1995, 447-448), ένας εκπαιδευτικός που να κινείται στο πλαίσιο της επιστήμης και της τεχνικής και να

μετατρέπει τη διδασκαλία σε τέχνη, αξιοποιώντας την παιδαγωγική του ελευθερία. Ιδιαίτερα σήμερα με τις νέες κοινωνικές αλλαγές και εκπαιδευτικές ανάγκες που επιβάλλουν η ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες καλείται να διαχειριστεί τη γνώση και την πληροφορία. Η σημερινή σχολική πραγματικότητα και οι απαιτήσεις της διδακτικής πράξης προϋποθέτουν ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα (Κοσσυβάκη, β, 2001, 279) και έναν διαλεκτικό και εκπαιδευτικό, ο οποίος θα συνδυάζει και θα αναπροσαρμόζει τις προτάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων ανάλογα και σύμφωνα με τον μαθητικό πληθυσμό, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και γενικά τις προϋποθέσεις, σχολικές πολιτισμικές κ.λπ. (Κοσσυβάκη, 2001, 164 κ.ε.) Αυτόματα διερωτάται κανείς, μετά από τη δεκαπενταετή εφαρμογή των σχολικών εγχειριδίων στο δημοτικό σχολείο που αποτέλεσαν μια καινοτομία στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, πώς έχει διαμορφωθεί η διδακτική πράξη από τον τρόπο που ενσωματώθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια στη διδακτική πράξη;

Από προσωπικές επαφές και συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώσαμε ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί είναι δέσμιοι μιας πληθώρας ύλης, που εμπεριέχεται στο διδακτικό βιβλίο, η οποία ταξινομείται σε μια απαραβίαστη σειρά θεμάτων, πράγμα που δεν επιτρέπει δομικά και χρονικά ούτε την παρέκκλιση αλλά ούτε και τη συμπλήρωσή του.

Το σχολικό εγχειρίδιο δηλαδή, ακόμα και σήμερα εξακολουθεί να είναι το κυριότερο μέσο διδασκαλίας, ένα μέσο με παιδαγωγική και πολιτική σημασία ένα μέσο πληροφόρησης (Stein, 1991, 752-758), στο οποίο ιδιαίτερα σήμερα αποδίδεται και η πολιτισμική του λειτουργία (Wurster, 1997, 30). Για το λόγο αυτό συγκέντρωνε και συγκεντρώνει ιδιαίτερα την προσοχή των ερευνητών. Οι Καψάλης και Χαραλάμπους (1995, 209) συνοψίζουν τη σχετική διεθνή έρευνα και τη διακρίνουν σε τρεις κατηγορίες, όπως:

- έρευνες που αναλύουν τα σχολικά εγχειρίδια του περιεχομένου, για να διαπιστωθούν προκαταλήψεις κ.λπ,
- έρευνες σχετικές με την ιδεολογική ανάλυση περιεχομένου, και
- έρευνες που εξετάζουν τα σχολικά εγχειρίδια με βάση επιστημονικά κριτήρια και διαπιστώνουν ότι στην Ελλάδα κυριαρχούν ιδιαίτερα πριν από τη δεκαετία του 1990 έρευνες της δεύτερης κατηγορίας. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στη δεκαετία του 1990 (Μπονίδης/Χοντολίδου1995, 200-209) διαπιστώνεται μία μεταστροφή του ενδιαφέροντος των ερευνητών προς την τρίτη κατηγορία. Τα σχολικά εγχειρίδια ερευνώνται με επιστημονικά κριτήρια και υπογραμμίζεται η ανάγκη για μία διαρκή αναθεώρηση, προκειμένου να υπηρετήσουν αποτελεσματικά τη διδακτική πράξη.

Ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες συμπλήρωσης του σχολικού εγχειριδίου από τον εκπαιδευτικό, είναι κατά τη γνώμη μας, η θέση που αποδίδεται από την πολιτεία στο ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και η δύναμη που έχει αποκτήσει στη διδακτική διαδικασία. Παρατηρείται, δηλαδή, όπως υπογραμμίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από το δάσκαλο στο σχολικό εγχειρίδιο (Meyer, 1987), όπου τα πιθανά αίτια αναπαραγωγής της διδακτικής πράξης οφεί-

λονται σε εξωτερικούς παράγοντες (Λάμνιας, 1999, 442 κ.ε.), όπως πολιτεία και διοίκηση, επειδή προτάσσουν την υλοποίηση του διδακτικού σχεδίου του σχολικού εγχειριδίου:

- Τη θέση της αντιγραφής και της καλλιγραφίας και της απομνημόνευσης της σχολικής γνώσης, παίρνει η συμπλήρωση κενών, η ολοκλήρωση κειμένων, γίνεται δηλαδή ενάσκηση των μαθητών σε τρόπους προσέγγισης γραπτού υλικού, προκατασκευασμένου και ενσωματωμένου στο σχολικό εγχειρίδιο.
- Τη θέση της διήγησης και υποδειγματικής εκτέλεσης του δασκάλου παίρνει η καθοδηγούμενη και ερωτηματικά εξελισσόμενη διδακτική διαδικασία. Οι μαθητές συζητούν κείμενα, ερμηνεύουν, διατυπώνουν υποθέσεις και προβληματισμούς.
- Τη θέση της άμεσης επαφής με τη γνώση και τα αντικείμενα μάθησης παίρνει η έμμεση και συγκεχυμένη επαφή, αφού ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη συμβολική μορφή των πραγμάτων, όπως κείμενο, εικόνα, Η/Υ.
- Τη θέση του διαχωρισμού των μαθημάτων σε κύρια, που απαιτούν την ύπαρξη ενός σχολικού εγχειριδίου, και σε δευτερεύοντα, που δεν υποχρέωναν τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, παίρνει η άποψη ότι όλα τα μαθήματα απαιτούν τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων με την έννοια της οριοθέτησης του περιεχομένου και των σκοπών.

Παρατηρείται δηλαδή μία μετατόπιση του κέντρου βάρους από το ρόλο του δασκάλου ως πηγή και μετάδοση της γνώσης στο ρόλο του σχολικού εγχειριδίου ως σχολική γνώση και διδακτική διαδικασία. Αυτή η διαπίστωση αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των φοιτητών που παρακολουθούν τις πρακτικές ασκήσεις. Διαπιστώνουν, δηλαδή, ότι δύσκολα θα μπορέσουν ή θα τους επιτραπεί να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας που οικειοποιούνται στα χρόνια των σπουδών τους. Κοινή διαπίστωση όλων είναι ότι το μόνο που απαιτείται, είναι να ακολουθούν πιστά το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου. Επομένως, ένα ερώτημα που θέσαμε στη συγκεκριμενη εργασία αναφέρεται στην αναζήτηση χώρου εισαγωγής καινοτομιών με τη μορφή της δημιουργικής παρέμβασης του δασκάλου και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας. Θεωρώντας τη διδασκαλία ως ένα γεγονός που εμπεριέχει και την επιστήμη και την τεχνική και την τέχνη, το σχολικό εγχειρίδιο στα χέρια του συγγραφέα είναι επιστήμη, ενώ στα χέρια του εκπαιδευτικού είναι επιστήμη, τεχνική και κυρίως τέχνη, με τη έννοια της πρωτοβουλίας της αυτονομίας και της προσωπικής παρέμβασης σύμφωνα με συγκεκριμένα και αποδεκτά από την επιστήμη κριτήρια. Το σχολικό εγχειρίδιο μεταφέρει και αποτυπώνει την πληροφορία που χρειαζόμαστε, ενώ ο εκπαιδευτικός μεταδίδει την πληροφορία που μπορεί και όπως μπορεί ο μαθητής να την κατανοήσει και να τη δεχτεί. Η γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου, δηλαδή το περιεχόμενο, η δομή, οι οδηγίες και οι δυνατότητες δράσης που παρέχει στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή αναδεικνύει ταυτόχρονα, εάν είναι μέσο πληροφόρησης, μέσο παιδαγωγικό, πολιτικό κ.λπ.

Επομένως, τα κριτήρια διερεύνησης του τρόπου που ο εκπαιδευτικός χειρίζεται το σχολικό εγχειρίδιο, είναι αν το χρησιμοποιεί ως αποκλειστικό και τυποποιημένο μέσο ή ως ένα ενδεικτικό εργαλείο οργάνωσης του μαθήματος σε επίπεδο σχολικής γνώσης και διδασκαλίας;

Μερικά σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης/Χαραλάμπους 1993, 127 κ.ε.) αντιστοιχούν σε μια τυπική δόμηση της μεθοδικής διεξαγωγής του μαθήματος. Μια τέτοια δόμηση δεν μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να αποτελεί βοήθεια και στήριξη αλλά είναι ταυτοχρονα και μια χειραγώγηση και τυποποίηση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να αντικαταστήσει το μάθημα, αλλά συμβάλλει σε μια προετοιμασία και συμπλήρωσή του, το συνοδεύει και το διευκολύνει, είναι ο χώρος αναφοράς της σχολικής ομάδας. Αντίστοιχα το σχολικό εγχειρίδιο ενσωματώνεται σε συγκεκριμένες φάσεις της διεξαγωγής του μαθήματος και επιτελεί συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές λειτουργίες (Mikk, 2000, 20, 23) όπως:

Στη φάση της εισαγωγής όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το θέμα μέσω του σχολικού εγχειριδίου και διευκολύνονται στη διατύπωση των ερωτημάτων, των στόχων, των υποθέσεων κ.λπ.

Στη φάση της επεξεργασίας μπορεί ο εκπαιδευτικός μέσα από μια σκόπιμη επιλογή να προβεί στη διαφοροποίηση του μαθήματος με επιπρόσθετο υλικό, δεδομένου ότι ένα σχολικό εγχειρίδιο σε επίπεδο σχολικής γνώσης, δεν παρουσιάζει πάντα και σφαιρικά ένα πρόβλημα.

Στη φάση της διασφάλισης του μαθησιακού αποτελέσματος, παρότι διαφαίνεται μια τυπική μετάβαση από εύκολες σε δύσκολες, δεδομένου ότι οι εργασίες που υπάρχουν δεν είναι οι κατάλληλες για όλους τους μαθητές.

Στη φάση της αξιοποίησης της νέας γνώσης (ανάθεση εργασιών για το σπίτι) τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στο βαθμό που εμπεριέχουν γνώσεις με τη μορφή συμπερασμάτων, κανόνων ή να τα αναδιαμορφώσουν ως ένα βαθμό οι εκπαιδευτικοί.

Ταυτόχρονα τα σχολικά εγχειρίδια ταξινομούνται (Καψάλης/Χαραλάμπους 1995, 177-178) από άποψη δομής σε εκείνα που ευνοούν την παρουσίαση της ύλης από τον εκπαιδευτικό, σε εκείνα που συμβάλλουν σε μαθητοκεντρική διδασκαλία και σε εκείνα που αποτελούν συνδυασμό των δύο. Θα μπορούσε κανείς να κατατάξει τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου στη δεύτερη κατηγορία, όπου παρέχεται μεγάλη δυνατότητα για αυτενέργεια στο μαθητή αλλά του στερεί την ευκαιρία της παρουσίασης της διδακτέας ύλης και από τον εκπαιδευτικό, τη δυνατότητα να βιώνει άμεσα ο μαθητής την ανάληψη πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό για να μετασχηματίσει το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου σε ρέοντα προφορικό λόγο ενηλίκου. Με το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο αφαιρείται από εκπαιδευτικό και μαθητές η δυνατότητα αναζήτησης επιπρόσθετων πληροφοριών.

Είναι φυσικό και επιβεβλημένο ο εκπαιδευτικός που κινείται στα πλαίσια ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος που προτείνεται από την Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική (2001, 124 κ.ε.) να συμπληρώνει και πολλές φορές να τροποποιεί περιεχόμενα και διαδικασίες που είναι καταχωρημένες στο βιβλίο του μαθητή. Κι αυτό επειδή κάθε μάθημα ποιότητας επιβάλλεται να στηρίζεται σε μερικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, όπως για παράδειγμα να προσανατολίζεται στις προϋποθέσεις των μαθητών. Αυτή η αναγκαιότητα δεν προκύπτει μόνο από τα πορίσματα και τα ευρήματα των σχετικών παιδαγωγικών θεωριών και ερευνών, αλλά αποτελεί και βασικό κατοχυρωμένο συνταγματικά δικαίωμα των μαθητών και υποχρέωση της πολιτείας και του εκπαιδευτικού «να υποστηριχτεί και να βοηθηθεί σύμφωνα με τις δικές του δυνατότη-

τες», όπως επίσης και αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να στηρίξει, να συνδράμει και να βοηθήσει το μαθητή στη μαθησιακή του πορεία, πράγμα που προϋποθέτει τη διαπίστωση των προϋποθέσεων των μαθητών και την προσαρμογή περιεχομένων και διαδικασιών σε αυτές τις προϋποθέσεις. Επομένως, από τον εκπαιδευτικό γενικών και ειδικών καθηκόντων απαιτείται να προβαίνει στη μετατροπή της σχολικής γνώσης σε διδάξιμη γνώση, πράγμα που παραπέμπει στη ύπαρξη από πλευράς πολιτείας στην παιδαγωγική και διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού, και μια ευέλικτη οργάνωση της διδακτικής πράξης, έτσι ώστε να πετυχαίνεται ακριβέστερα ο κάθετος και κυρίως ο οριζόντιος συντονισμός και στόχος της διδασκαλίας. Σε ποιο βαθμό, λοιπόν τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου έχουν υποκαταστήσει τον ανθρώπινο παράγοντα, παρεμποδίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, αφού η προτεινόμενη στο σχολικό εγχειρίδιο διδακτική διαδικασία, θεωρείται από την πολιτεία ως ενδεικτική;

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει την έκταση της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων στο δημοτικό σχολείο και να εντοπίσει σημεία εισαγωγής καινοτομιών, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν και τροποποιούν τη διδακτική πρόταση του σχολικού εγχειριδίου και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας.

Η υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας είναι η εξής:

Δεδομένου ότι τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούνται για πάρα πολλά χρόνια με περιορισμένης κλίμακας βελτιώσεις και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας χρήζουν συμπλήρωσης και τροποποίησης από τον εκπαιδευτικό.

Επομένως προβάλλει το ερώτημα σε ποιο βαθμό το σχολικό εγχειρίδιο επιβάλλει την προσαρμογή εκπαιδευτικού και μαθητών στην προτεινόμενη στο σχολικό εγχειρίδιο σχολική γνώση και διδασκαλία και σε ποιο επίσης βαθμό τροποποιείται από τον εκπαιδευτικό; Συγκεκριμένα: Ο εκπαιδευτικός έχουμε τη γνώμη ότι ελάχιστα παρεμβαίνει στο σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις δυνατότητες των μαθητών και στην επικαιρότητα. Ειδικότερα η έρευνα κινείται σε δύο άξονες και επιδιώκει να φανερώσει ως προς τον πρώτο άξονα την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτή προκύπτει από τις παρατηρήσεις και εκτιμήσεις των σχολικών συμβούλων και ως προς το δεύτερο άξονα το εύρος και την ένταση της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων στη διδακτική πράξη, όπως αυτή προκύπτει από τις εκτιμήσεις των φοιτητών, υποψήφιων εκπαιδευτικών.

2. Το ερευνητικό δείγμα και η μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν:

Ως προς τον πρώτο άξονα το σώμα των κωδικοποιημένων εκθέσεων των σχολικών συμβούλων του 1993/94 και 19 εκθέσεις σχολικών συμβούλων του 1999/2000 (βλ. πίνακες 1 και 2).

Ως προς το δεύτερο άξονα 95 εργασίες φοιτητών που συντάχτηκαν στα πλαίσια των πρακτικών ασκήσεων και στηρίζονται σε 776 καταγραμμένες διδασκαλίες σε 95 διαφορετικούς εκπαιδευτικούς-αντιστοιχούν 7-8 διδασκαλίες για κάθε εκπαιδευτικό

όλων των τάξεων και μαθημάτων (βλ. πίνακες 4 και 5) και αναφέρονται στις παρακάτω διαστάσεις:

α) Στις εκτιμήσεις των φοιτητών όπως αυτές προκύπτουν από τέσσερα ανοιχτά ερωτήματα που τους τέθηκαν με το πέρας των πρακτικών ασκήσεων:

- Τι επιθυμώ να ακολουθήσω από την εμπειρία μου στη συγκεκριμένη τάξη;
- Τι δεν επιθυμώ να ακολουθήσω και πρέπει να αποφύγω;
- Τι είναι αναγκασμένος ο κάθε δάσκαλος να ακολουθήσει;
- Τι θα επιδιώξω να αλλάξω ως εκπαιδευτικός;

β) Στον τρόπο ενσωμάτωσης του σχολικού εγχειριδίου στη διδακτική πράξη, όπως:

- Η θέση του σχολικού εγχειριδίου ανάμεσα σε άλλα μέσα διδασκαλίας ,
- Η συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου από άλλα μέσα και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας, όπως αυτή προκύπτει από τις καταγραφές των διδασκαλιών από τους φοιτητές.

Στις εκθέσεις των σχολικών συμβούλων χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο σύγκρισης τροποποιημένη την κλίμακα ελέγχου και αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων τόσο σε επίπεδο σχολικής γνώσης όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας που προτείνεται από τον Uhe (1979, 158-164), όπως αυτή παρουσιάζεται από τους Καψάλη και Χαραλάμπους 1995 (235-237).

Την ανάλυση περιεχομένου και τη στατιστική ανάλυση ακολουθήσαμε και στα ανοιχτά ερωτήματα των φοιτητών σχετικά με την ποιότητα της διδακτικής πράξης, όπως αυτή αποκτήθηκε στα πλαίσια των πρακτικών ασκήσεων, ενώ προβήκαμε σε στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των καταγραφών των φοιτητών που αναφέρονται στον τρόπο ενσωμάτωσης του σχολικού εγχειριδίου στη διδακτική διαδικασία.

3. Τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Οι εκτιμήσεις- προτάσεις των σχολικών συμβούλων

Από το κείμενο των αποδελτιωμένων εκθέσεων των σχολικών συμβούλων του σχολικού έτους 1993/94 και από την αποδελτίωση των εκθέσεων του σχολικού έτους 1999/2000 διαπιστώνονται τα εξής:

Σε επίπεδο **σχολικής γνώσης** (βλ. πίνακας 1) πολλά από τα σχολικά εγχειρίδια, όπως γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, ακόμα το νέο βιβλίο της ιστορίας, κρίνονται από τους σχολικούς συμβούλους αναφορικά με την ποιότητα της σχολικής γνώσης και πληροφορίας που διοχετεύουν στο μαθητή είτε ως αναχρονιστικά είτε ως ελλιπή.

Πίνακας 1. Παρατηρήσεις Σχ. Συμβούλων για τα εγχειρίδια σε επίπεδο σχολικής γνώσης

Σχολική γνώση	Κριτήρια ελέγχου ποιότητας σχ. εγχ. Uhe (1979)	Προτάσεις των Σχ. Συμβούλων 1993/94, για σχ. εγχ.	Προτάσεις των Σχ. Συμβούλων 1999/ 2000 για σχ. εγχ.
	Σύγχρονη παρουσίαση	Εκσυγχρονισμός, συμπλήρωση ή αντικατάσταση	Αναχρονιστικά περιεχόμενα Προσαρμογή στα δεδομένα αγοράς
	Επιστημονική εγκυρότητα	Ωραιοποίηση της σύγχρονης πραγματικότητας, εικονοκεντρισμός	Ανακρίβειες Ενσωμάτωση περισσότερων πληροφοριών και θεμάτων σύγχρονων
	Συσχέτιση με την πραγματικότητα	Εμπλουτισμός με στοιχεία από τη σύγχρονη πολιτιστική και κοινωνική ζωή	Ενσωμάτωση θεμάτων ευρωπαϊκού και διαπολιτισμικού περιεχομένου – τοπική ιστορία
	Σαφής και κατανοητή γλώσσα	–	Γλώσσα δυσνόητη
	Κατάλληλη διάρθρωση περιεχομένων	Ευρύτερες διδακτικές ενότητες και όχι ωριαίες	Αποσπασματικότητα επικάλυψη περιεχομένων
	Επαφή με την πράξη	–	
	Οργανική σχέση περιεχομένων με εικόνες και διαγράμματα	–	
	Εμφανής διάρθρωση κειμένων	Διαχωρισμός βιβλίου μαθητή από βιβλίο ασκήσεων	Διαχωρισμός βιβλίου ασκήσεων από βιβλίο μαθητή
	Ύπαρξη πινάκων περιεχομένων κ.λπ.	–	Ενσωμάτωση χαρτών
	Εξήγηση εννοιών	–	Αποσιώπηση και ασάφεια εννοιών
		Πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο	Πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο
		Περιορισμός της ύλης	Μείωση της ύλης
		Περίγραμμα ύλης «Σχολική Ζωή»	–

Πίνακας 2. Παρατηρήσεις Σχ. Συμβούλων για τα σχολικά εγχειρίδια σε επίπεδο διδασκαλίας

Διδασκαλία	Κριτήρια ελέγχου ποιότητας σχ. εγχ. Uhe (1979)	Παρατηρήσεις των Σχ. Συμβούλων για σχ. εγχ. 1993/94	Παρατηρήσεις των Σχ. Συμβούλων για σχ. εγχ. 1999/2000
	Σαφής και κατανοητή γλώσσα	–	
	Διάρθρωση μάθησης σε βήματα μάθησης	–	Πληρέστερες οδηγίες για το μαθητή
	Σχέση ασκήσεων και εργασιών με περιεχόμενο	–	Χάσμα μεταξύ εργασιών ασκήσεων και περιεχομένων
	Ύπαρξη κινήτρων για μαθητές	Περιορισμός αυτενέργειας μαθητή	Μείωση αυτενέργειας -συμμετοχής των μαθητών
	Προοδευτική κατανομή του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων	Μείωση των ασκήσεων για σύνταξη κατάλληλότερων από εκπαιδευτικό	Ομαδοποίηση ασκήσεων και ταξινόμηση πληροφοριών
	Νύξη και βοήθεια για λύση	–	–
	Παράθεση των σωστών απαντήσεων και τευχών των λύσεων	–	Γενικές πληροφορίες προκαλούν σύγχυση
	Καταλληλότητα για διάφορες μορφές διδασκαλίας	–	Συγγραφή των βιβλίων σύμφωνα με νέες μεθόδους διδασκαλίας Το σχέδιο διδασκαλίας είναι διεκπεραιωτικό και επιφανειακό

Στη συνέχεια παραθέτουμε αναλυτικότερα τις προτάσεις των σχολικών συμβούλων.

Οι προτάσεις του συνόλου των σχολικών συμβούλων του 1993-1994

Ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι σχολικοί σύμβουλοι παρατηρούν τα εξής:

- Απαιτείται συνεχής αξιολόγηση των Α.Π. με τη συμμετοχή μάχιμων εκπαιδευτικών ως ίσων εταίρων.
- Απαιτείται εκσυγχρονισμός του περιεχομένου των Α.π. και περιορισμός της διδακτέας ύλης όλων γενικά των μαθημάτων.
- Τα Α.Π. πρέπει να κινούνται στις κατευθύνσεις ανθρωπισμός, παραγωγή με διαρκή αναπροσαρμογή τους στην πραγματικότητα.
- Εισαγωγή της πληροφορικής στην έκτη δημοτικού.
- Σύνταξη από το Π.Ι. ενδεικτικών πλαισίων Α.Π. για περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας και κυκλοφοριακή αγωγή με τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να διαχέονται στο όλο πρόγραμμα του σχολείου και τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.
- Άμεση σύνταξη νέου ωρολογίου προγράμματος για κάθε τύπο σχολείου με σαφή προσδιορισμό του ωραρίου του διευθυντή, υποδιευθυντή και του διδακτικού προσωπικού.
- Επαναδιατύπωση των σκοπών του Α.Π. με έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.
- Σύνταξη περιγράμματος διδακτέας ύλης για την μάθημα «Σχολική Ζωή»

Ως προς τα βιβλία για το μαθητή

Σχολική γνώση

- Εκσυγχρονισμός, συμπλήρωση ή αντικατάσταση των βιβλίων για το μαθητή.
- Καθιέρωση του πολλαπλού βιβλίου.
- Διαχωρισμός σε βιβλίο μαθητή και βιβλίο ασκήσεων.
- Παρουσιάζουν ωραιοποιημένη τη σύγχρονη πραγματικότητα.
- Κυριαρχεί ο εικονοκεντρισμός.
- Εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων με στοιχεία από την πολιτιστική και κοινωνική ζωή.
- Περιορισμός της ύλης σε όλα τα μαθήματα.
- Ενσωμάτωση ενημερωτικών χαρτών στο βιβλίο της Ιστορίας.

Διδασκαλία

- Ο τρόπος παρουσίασης των διδακτικών ενοτήτων περιορίζει την αυτενέργεια και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
- Κυριαρχία του εικονογραφικού βερμπαλισμού στα μαθήματα Μελέτη Περιβάλλοντος και Ερευνώ το φυσικό κόσμο.

- Μείωση των ασκήσεων σε όλα τα βιβλία, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στο δάσκαλο για ασκήσεις ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών του.

Ως προς το βιβλίο για το δάσκαλο

Σχολική γνώση
- Ενσωμάτωση στο βιβλίο του δασκάλου του Α.Π. του κάθε μαθήματος.
- Συμπλήρωση με περισσότερες πληροφορίες σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις.

Διδασκαλία
Τα νέα βιβλία του δασκάλου:
- Να περιέχουν πληρέστερες μεθοδολογικές υποδείξεις.
- Να παρουσιάζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις του περιεχομένου.
- Να υποδεικνύουν το διδακτικό υλικό που ενδεικτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί.
- Να γίνει μεταφορά των ερωτήσεων από τα βιβλία του μαθητή «ερευνώ το φυσικό κόσμο» της πέμπτης και έκτης δημοτικού στο βιβλίο του δασκάλου ως ενδεικτικά ερωτήματα ώστε να μην περιορίζεται ο ρόλος του δασκάλου.
- Να αποφευχθούν οι λεπτομερείς οδηγίες και να περιοριστούν στην παράθεση γενικών διδακτικών αρχών, διαγραμμάτων του περιεχομένου και των στόχων.
- Να γίνουν δειγματικές διδασκαλίες από ειδικούς.

Ως προς τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας
- Εισαγωγή της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε όλους τους τύπους των σχολείων,
- Ίδρυση τμήματος για το σχεδιασμό σύγχρονων ΕΜΔ και δημιουργία σε κάθε νομό τράπεζας ΕΜΔ.,
- Ίδρυση βιβλιοθήκης ως κέντρο διδασκαλίας και άλλων εκδηλώσεων
- Παραγωγή μαγνητοταινιών.

Στις προτάσεις αυτές η πλευρά των σχολικών συμβούλων φαίνεται:
σε επίπεδο σχολικής γνώσης να επιδιώκει από τη μια την αποδέσμευση του δασκάλου από τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και την επιστημονική ενημέρωση μέσω αυτών και σε επίπεδο διδασκαλίας παρατηρείται η τάση αποδέσμευσης του εκπαιδευτικού από την τυφλή εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας του σχολικού εγχειριδίου και την εισαγωγή εναλλακτικών προτάσεων διδασκαλίας.

Οι προτάσεις-παρατηρήσεις των σχολικών συμβούλων του σχολικού έτους 1999-2000

Ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Τα σημερινά Α.Π. είναι ξεπερασμένα

- Δεν αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επιβάλλουν την τυποποίηση.
- Δεν επιτρέπεται η τροποποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.
- Σύνταξη νέων ευέλικτων Α.Π. με ενσωμάτωση θεμάτων τοπικού ενδιαφέροντος.

Ως προς τα βιβλία για το μαθητή

Σχολική γνώση

- Τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων χαρακτηρίζονται αναχρονιστικά.
- Υπογραμμίζεται η πληθώρα ύλης και προτείνεται η μείωση των ασκήσεων.
- Προτείνεται η ενσωμάτωση μύθων και παραμυθιών, η προσαρμογή των προβλημάτων στα δεδομένα αγοράς, η ενσωμάτωση θεματικής ιστορίας.
- Προτείνεται επίσης η μείωση της ύλης ή αύξηση ωρών, καθώς και ο εμπλουτισμός με θέματα ευρωπαϊκού και διαπολιτισμικού περιεχομένου.
- Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης περισσότερων πληροφοριών και ότι το πλήθος των ασκήσεων αποτελεί τον βραχνά των εκπαιδευτικών.

Διδασκαλία

- Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα για συγγραφή σχολικών εγχειριδίων σύμφωνα με νέες μεθόδους διδασκαλίας.
- Τονίζεται η έλλειψη συζήτησης, εμβάθυνσης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, κατάσταση που αποδίδεται στον τρόπο δόμησης της διδασκαλίας από τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ
- Το σχέδιο διδασκαλίας των σχολικών εγχειριδίων και του βιβλίου του δασκάλου χαρακτηρίζεται επιφανειακό και διεκπεραιωτικό.
- Προτείνεται η βελτίωση των εργασιών στο βιβλίο της γλώσσας και σε άλλα μαθήματα, η πρόβλεψη χώρου για άνετο γράψιμο και η συστηματικότερη ενασχόληση των μαθητών με την τεχνική του γραπτού λόγου.

Ως προς το βιβλίο για το δάσκαλο

Σχολική γνώση

Επισημαίνεται ότι τα περιεχόμενα και οι επισημάνσεις δημιουργούν σύγχυση προσφέροντας γενικές πληροφορίες.

Διδασκαλία

Υπογραμμίζεται ότι το σχέδιο διδασκαλίας που προτείνεται είναι ένας τσελεμεντές της τυποποίησης. Από τους πίνακες που παραθέσαμε και τις επιπρόσθετες πληροφορίες που προσθέσαμε σε σχέση με την αξιλόγηση των σχολικών εγχειριδίων από τους σχολικούς συμβούλους συμπεραίνονται τα εξής:

Σε επίπεδο **διδασκαλίας** (βλ. πίνακας 2) φαίνεται μια έντονη διαφοροποίηση των προτάσεων των σχολικών συμβούλων του 1999/2000, παρόλες τις σχετικές βελτιώσεις που επήλθαν στη δεκαετία του 1990 και κυρίως μετά το 1995, γεγονός που αναδει-

κνύει ότι τα σχολικά εγχειρίδια με τη μορφή που αυτά συντάχτηκαν στη δεκαετία του 1980 δεν γίνονται πλέον αποδεκτά. Ταυτόχρονα μπορεί να ερμηνεύσει κανείς τη διαφορά αυτή και με το νέο πνεύμα που εισάγουν οι σύμβουλοι, αλλά και τη δραστηριότητα που αναπτύχθηκε σε επίπεδο έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, κυρίως από τη σκοπιά της αξιολόγησης με παιδαγωγικά και μεθοδολογικά κριτήρια, καθώς και από την πλούσια ενημέρωση σε αντίστοιχα θέματα με τη διοργάνωση ημερίδων, επιμορφώσεων, σεμιναρίων και συνεδρίων. Από τη σκοπιά αυτή θα μπορούσε η πολιτεία να προσδώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στον επιμορφωτικό ρόλο που μπορεί να αναλάβει ο σχολικός σύμβουλος ως διαμεσολαβητής κυρίως ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και όχι τόσο ως αξιολογητής και κριτής που θα περιορίσει τη δραστηριότητά του σε ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο κράτος και στον εκπαιδευτικό.

3.2. Η στάση και οι εκτιμήσεις των φοιτητών απέναντι στη διδακτική πράξη που βιώνουν στα πλαίσια των πρακτικών ασκήσεων

Η στάση των φοιτητών διερευνήθηκε μέσα από τα ακόλουθα τέσσερα ανοιχτά ερωτήματα (βλ. πίνακας 3.1): Στο πρώτο ερώτημα-θεματική ενότητα **«τι θα ακολουθήσω»** το 69,48% των φοιτητών επιθυμεί να υιοθετήσει τη φιλική σχέση και προσέγγιση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, το 24,21% την ευκρίνεια και σαφήνεια που διαθέτουν στη διδακτική διαδικασία, ενώ 6,31% δεν απάντησε στο πρώτο ερώτημα, προφανώς επειδή στην περιγραφή τους συναντά κανείς σχόλια του τύπου αυστηρός δάσκαλος και συμπεριφορά που συνοδεύεται και από χειροδικία προς τους μαθητές.

Πίνακας 3.1
Τι θα ήθελα να οικειοποιηθώ από τη διδακτική πράξη που παρακολούθησα

	N	%
0. Χωρίς απάντηση	6	6.3
1. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	66	69,5
2. Τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	23	24,2
ΣΥΝΟΛΟ	95	100.0

Στο δεύτερο ερώτημα-θεματική ενότητα **«τι θα αποφύγω»** (βλ. πίνακας 3.2) το 22,10% αναφέρει την αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου, το 76,69% την τυποποίηση, η οποία ανάγεται στο σχολικό εγχειρίδιο και το 4,21% δεν απάντησε.

Πίνακας 3.2
Τι θα ήθελα να αποφύγω από τη διδακτική πράξη που παρακολούθησα

	N	%
0. Χωρίς απάντηση	4	4.2
1. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	21	22,1
2. Τον τρόπο διδασκαλίας που επιβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο	70	73,7
ΣΥΝΟΛΟ	95	100.0

Στο τρίτο ερώτημα-θεματική ενότητα **«τι είναι αναγκασμένος να ακολουθεί ο**

εκπαιδευτικός» (βλ.. πίνακας 3.3) το 46,31% των φοιτητών αναφέρει την τυποποίηση, όπως προδιαγραφές και ωρολόγιο πρόγραμμα σε χωριστά μαθήματα, το 48,43% την πιστή τήρηση του σχολικού εγχειριδίου, ενώ το 5,26% δεν απαντά, αλλά υπογραμμίζει ότι στο σχολείο δεν υπάρχει πρωτοβουλία.

Πίνακας 3.3
Τι είναι αναγκασμένος να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός

	N	%
0. Χωρίς απάντηση	5	5.3
1. Τις προδιαγραφές του Α.Π και Ω.Π	44	46.3
2. Το σχολικό εγχειρίδιο	46	48.4
ΣΥΝΟΛΟ	95	100.0

Στο τέταρτο ερώτημα-θεματική ενότητα **«τι προτίθεμαι να αλλάξω»** (βλ. πίνακας 3.4) το 25,26% προβάλλει θέματα παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης, όπως ενθάρρυνση, στήριξη των μαθητών κ.λπ., το 68,43% προτείνει εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων και χρήση εποπτικών μέσων, ενώ το 6,31% δεν απαντά, απαντά όμως στο κείμενο της εργασίας, σχόλια του τύπου «ίσως και εγώ να κάνω τα ίδια».

Πίνακας 3.4
Τι θα επιδιώξω να αλλάξω ως εκπαιδευτικός

	N	%
0. Χωρίς απάντηση	6	6.3
1. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	24	25.3
2. Τη διδακτική διαδικασία	65	68.4
ΣΥΝΟΛΟ	95	100.0

3.3. Η διερεύνηση της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου στη διδακτική πράξη

3.3.1. Η ενσωμάτωση του σχολικού εγχειριδίου σε επίπεδο σχολικής γνώσης

Ο άξονας αυτός διερευνήθηκε μέσα από 776 διδασκαλίες σε δύο κατευθύνσεις: στην ενσωμάτωση των σχολικών εγχειριδίων σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας. Όπως αναφέραμε οι αντιλήψεις των φοιτητών στηρίζονται στις καταγραφές 7-9 διδασκαλιών σε όλες τις τάξεις και τα μαθήματα.

Πίνακας 4
Αριθμός διδασκαλιών κατά τάξη

Τάξη	*N*	*%*
Α	137	17,7
Β	116	14,9
Γ	116	14,9
Δ	155	20,0
Ε	129	16,6
ΣΤ	123	15,9
Σύνολο	776	100,0

Πίνακας 5
Αριθμός διδασκαλιών κατά μάθημα

Μάθημα	*N*	*%*
Γλώσσα	246	31,7
Μαθηματικά	210	27,1
Μελέτη Περιβάλλοντος	113	14,6
Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο	36	4,6
Γεωγραφία	23	3,0
Ιστορία	56	7,2
Θρησκευτικά	46	5,9
Ξένη Γλώσσα	32	4,1
Μουσική	3	0,4
Κοινωνική-Πολιτική Αγωγή	5	0,6
Τεχνικά	6	0,8
Σύνολο	**776**	**100,0**

Από το σύνολο των 776 καταγραφών μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε ενδείξεις για τη θέση του σχολικού εγχειριδίου στη διδακτική πράξη. Αυτή πιστοποιείται από τις ακόλουθες μεταβλητές ή θεματικές ενότητες:

Πίνακας 6
Τάξη ποσοστά %

Σχολική γνώση	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Μ.Ο. %
Χρήση βιβλίου μαθητή	88.3	87.9	94.8	92.9	93.0	88.6	**91,0** -
Συμπλήρωση σχ. εγχ. με άλλο βιβλίο	5.1	6.0	8.6	6.5	20.2	13.0	**9,8** *
Χρήση άλλου υλικού	12.4	4.3	6.9	3.2	8.5	3.3	**6,4** +
Χρήση έντυπου υλικού	0.0	0.0	0.0	0.0	2.3	0.8	**0,5** -
Διδασκαλία							
Εισαγωγή με τίτλο σχ. εγχ.	50.4	52.6	59.5	60.6	50.4	20.3	**57,9** *
Εισαγωγή με χρήση εικόνας σχ. εγχ.	29.9	23.3	36.2	27.1	24.0	19,5	**26,7** -
Εισαγωγή με χρήση άλλου μέσου	5.8	3.4	2,6	11.0	6,2	2,4	**5,5** +
Επεξεργασία με περιεχόμενο σχ. εγχ.	66.4	75.0	86.2	76.8	67.4	82.1	**75,4** *
Επεξεργασία και με άλλο υλικό	5.8	17.2	8,6	10.3	13.2	4,9	**9,9** x
Διασφάλιση μαθησιακού αποτελέσματος από εργασίες σχ. εγχ.	70,1	63,8	75,9	76,1	73,8	61,8	**70,5** +
Διασφάλιση με φύλλα εργασίας	8,8	25,9	13,8	8.4	14,7	7.3	**12,8** *
Ανάθεση εργασιών για το σπίτι από σχ. εγχ.	51.8	38,8	52,6	67.7	67.4	62.6	**57,5** *
Ανάθεση εργασιών επιλεγμένες από εκπαιδευτικό	43.8	35,3	31.9	11.0	18.6	14.6	**25,6** *

Επίπεδο σημαντικότητας: - μ.σ. $p>0,05$ +σ. $p<0,0$ x σ. $p<0,01$ * σ. $p<0,001$

Χρήση και συμπλήρωση σχολικού εγχειριδίου σε επίπεδο σχολικής γνώσης (βλ. πίνακας 6): Στο 91% των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο, στο 67,7% χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας, στο 16,69% ο χάρτης, στο 0,9% ο Η/Υ και στο 18,2% χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικό υλικό. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες, όπου η χρήση του σχολικού εγχειριδίου είναι σημαντικά συχνότερη από άλλα μέσα διδασκαλίας (Καψάλης /Χαραλάμπους, 1995)

Συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου του μαθητή από άλλο μέσο, μόνο το 9,8% χρησιμοποίησε άλλο βιβλίο, 0,5% έντυπο υλικό και το 6,4% κάτι άλλο.

3.3.2. Η ενσωμάτωση του σχολικού εγχειριδίου σε επίπεδο διδασκαλίας

Στη φάση της εισαγωγής (βλ. πίνακας 6) στο 57,9% των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε ο τίτλος της ενότητας, στο 26,7% έγινε αναφορά στην εικόνα του σχολικού εγχειριδίου, ενώ μόνο στο 5,5% χρησιμοποιήθηκε κάτι άλλο.

Στη φάση της επεξεργασίας στο 75,4% των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε το περιεχόμενο της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, στο 9,9% και φύλλα εργασίας.

Στην άσκηση εμπέδωση στο 70,5% των διδασκαλιών περιορίστηκε στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου, ενώ στο 12,8% χρησιμοποιήθηκαν και φύλλα εργασίας.

Στη θεματική ενότητα **ανάθεση εργασιών για το σπίτι** στο 57,5% των διδασκαλιών έγινε από το σχολικό εγχειρίδιο, στο 25,4% φυλλάδια εργασιών, στο 16,1% αυθόρμητες, το 1,5% επιλέχθηκαν από μαθητές και σε 2,4% δόθηκαν εργασίες προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των μαθητών.

Μια σύγκριση της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου σε επίπεδο σχολικής γνώσης

και διδασκαλίας ανάλογα με την τάξη και το μάθημα έδειξε τα εξής:

Σύγκριση κατά τάξη

Από τον πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση σε χαμηλό επίπεδο, ανάμεσα στην τάξη και στον τρόπο ενσωμάτωσης του σχολικού εγχειριδίου στο μάθημα, επειδή ο δείκτης Cramas V κυμαίνεται μεταξύ 0,2-0,3 σε όλες τις συνάφειες. Στη συμπλήρωση υλικού παρατηρείται μία ευθέως ανάλογη αύξουσα πορεία με το μέγεθος της τάξης, ενώ στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι παρατηρείται μια αντιστρόφως ανάλογη φθίνουσα πορεία ανάλογα με το μέγεθος της τάξης.

Σύγκριση κατά μάθημα

Από τον πίνακα 7 (βλ. πίνακας 7) διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μάθημα και στη χρήση και συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας είναι χαμηλό, όπου ο δείκτης Cramas V κυμαίνεται μεταξύ 0,2 και 0,3.

Σε επίπεδο σχολικής γνώσης παρατηρείται ότι γίνεται χρήση του σχολικού εγχειριδίου πάνω από 90/% σε μαθήματα που μπορούν να διεξαχθούν άνετα λόγω της φύσης του μαθήματος με μόνο το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ σε μαθήματα που απαιτούν κατά παράδοση ιδιαίτερη συμπλήρωση, όπως τα μαθηματικά και η γεωγραφία παρατηρείται η χρήση του σχολικού εγχειριδίου κάτω από 90%.

Σε επίπεδο διδασκαλίας μπορεί να εντοπίσει κανείς ότι στη στήλη ανάθεση εργασιών για το σπίτι επιλεγμένες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μία αντιστρόφως ανάλογη φθίνουσα πορεία με το μέγεθος της τάξης.

Πίνακας 7
Μάθημα ποσοστά %

Σχολική γνώση	Γλ.	Μθ.	ΜΠ	Φ.Κ	Ιστ.	Θρ.	Γεωγ	Ξ. Γλ.	Κ.Π. Α	Μσ.	Τχ.	Μ.Ο.
Χρήση σχ. εγχ.	91,5	88,6	94,4	94,4	94,6	97,8	87,0	84,4	100,0	66,7	33,3	**91,0 ***
Συμπλήρωση σχ. εγχ. με άλλο βιβλίο	11,0	7,6	5,3	22,2	12,5	2,2	21,7	18,8	0,0	0,0	0,0	**9,8 -**
Χρήση με έντυπο υλικό	0,4	0,0	0,0	5,6	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,5 +**
Χρήση σχ. εγχ. με κάτι άλλο	6,1	6,7	8,8	5,6	7,1	2,2	8,7	6,3	0,0	0,0	0,0	**6,4 -**
Διδασκαλία												
Εισαγωγή με τίτλο σχ. εγχ.	63,8	43,3	62,8	75,0	69,6	71,7	56,5	40,6	80,4	33,3	0,0	**57,9 ***
Εισαγωγή με χρήση εικόνας σχ. εγχ.	29,7	13,8	46,0	33,3	33,9	19,6	21,7	18,8	40,0	0,0	0,0	**26,7 ***
Εισαγωγή με χρήση άλλου μέσου	6,5	3,8	6,2	2,8	12,5	0,0	8,7	6,3	0,0	0,0	0,0	**5,5 -**
Επεξεργασία από περιεχόμενο σχ. εγχ.	77,2	71,4	80,5	77,8	76,8	82,6	73,9	75	60,0	33,3	0,0	**75,4 x**
Επεξεργασία και με άλλο υλικό	15,0	10,5	7,1	11,1	3,6	2,2	13,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**9,9 -**
Διασφάλιση μαθησιακού αποτελέσματος από εργασίες σχ. εγχ.	76,8	82,4	52,2	58,3	67,9	65,2	52,2	68,8	40,0	33,3	0,0	**70,5 ***
Διασφάλιση με φύλλα εργασίας	19,5	15,2	8,0	11,1	3,6	0,0	13,0	3,1	0,0	0,0	0,0	**12,8 ***
Ανάθεση εργασιών για το σπίτι από σχ. Εγχ.	63,8	64,8	38,9	52,8	53,6	47,8	47,8	71,9	60,0	0,0	16,7	**57,5 ***
Ανάθεση εργασιών επιλεγμένες από εκπαιδευτικό	40,7	32,4	9,7	11,1	5,4	0,0	8,7	25	0,0	0,0	16,7	**25,4 ***

Επίπεδο σημαντικότητας: - μ.σ. $p>0,05$ +σ. $p<0,0$ x σ. $p<0,01$ * σ. $p<0,001$

4. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά μικρό, είναι μια μελέτη περίπτωσης και είναι επόμενο η συγκεκριμένη ανιχνευτική διαδικασία να μη μπορεί να καταλήξει παρά μόνο σε ενδείξεις για τον τρόπο που ενσωματώνεται καθημερινά το σχολικό εγχειρίδιο στη διδακτική διαδικασία.

Ωστόσο πλανάται το ερώτημα για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το σχολικό εγχειρίδιο σχεδόν ως αποκλειστικό μέσο και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας.

Σε επίπεδο σχολικής γνώσης θα μπορούσε κανείς να αναζητήσει παράγοντες, ό-

πως η πληθώρα της ύλης, το πλήθος των ασκήσεων και η αδυναμία του εκπαιδευτικού να αναζητήσει επιπρόσθετες πληροφορίες, δεδομένου ότι στα σχολεία μπορεί να υπάρχουν σε περιορισμένη κλίμακα μέσα και επιπρόσθετο υλικό διδασκαλίας, όμως δε γνωρίζουν να τα χρησιμοποιούν εύκολα οι εκπαιδευτικοί.

Σε επίπεδο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει συνηθίσει το σχέδιο διδασκαλίας που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου, έχει διαπιστώσει την έλλειψη διαφοροποίησης κυρίως σε επίπεδο ανάθεσης εργασιών για το σπίτι, πράγμα που επιχειρεί να καλύψει σε ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό (25,4%), αν συνυπολογήσει κανείς και την επισήμανση των σχολικών συμβούλων, ότι οι πολλές ασκήσεις και εργασίες αποτελούν το βραχνά των εκπαιδευτικών.

Ως τελικό συμπέρασμα προκύπτει ότι, παρόλο που τα σχολικά εγχειρίδια σύμφωνα με την έρευνα έχουν ελλείψεις και προτείνεται από τους σχολικούς συμβούλους η αντικατάστασή τους, ωστόσο εξακολουθούν να αποτελούν το κυρίαρχο και σχεδόν αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας που ουσιαστικά προσφέρει περιορισμένες γνώσεις και πληροφορίες, τυποποιεί τη διδακτική διαδικασία, μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε διεκπεραιωτή και πείθει το φοιτητή ότι αυτό που πρέπει κανείς καλά να μάθει, ως εκπαιδευτικός, είναι η πιστή τήρηση του σχολικού εγχειριδίου. Επιβεβαιώνονται, επίσης, πορίσματα προηγούμενων ερευνών, όπου όσο περισσότερο προσκολλάται ο εκπαιδευτικός στο σχολικό εγχειρίδιο, τόσο ανασφαλής και ανέτοιμος ή ανειδίκευτος αισθάνεται να χρησιμοποιήσει την παρεχόμενη από την επιστήμη και την πολιτεία παιδαγωγική του ελευθερία. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η περιορισμένη χρήση άλλων, εκτός του σχολικού εγχειριδίου, μέσων διδασκαλίας, οφείλεται στον ελλιπή εξοπλισμό των σχολείων, στην αδιαφορία ορισμένων εκπαιδευτικών και στην ελλιπή κατάρτιση τους σε αντίστοιχα θέματα (Κανάκης,Ι. / Βάμβουκας, Μ. 125).

5. Συμπέρασμα-προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι περισσότερο οργανωτής και όχι μέσο των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Ταυτόχρονα η διερεύνηση στις προτάσεις των σχολικών συμβούλων και το 1993-94 και το 2000 έδειξε ότι το υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο από άποψης δομής και περιεχομένου απορρίπτεται σε πολλά σημεία, ενώ προτείνεται η μείωση της ύλης. Το πρόβλημα ωστόσο βρίσκεται κατά την κρατούσα αντίληψη στην επιλογή και τη συμπλήρωσή της από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Η έρευνα στους φοιτητές έδειξε αφενός ότι οι ίδιοι απορρίπτουν την προτεινόμενη στα σχολικά εγχειρίδια διδακτική πρόταση, αφετέρου ότι χρησιμοποιείται το σχολικό εγχειρίδιο σχεδόν ως αποκλειστικό μέσο σε όλα τα μαθήματα και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας.

5.2. Προτάσεις

Σε επίπεδο σχολικής γνώσης θα μπορούσε κανείς να επαναλάβει και να συμπληρώσει τις προτάσεις των σχολικών συμβούλων ως εξής:

Να εξοπλισθούν τα σχολεία με μέσα διδασκαλίας και με υλικό που θα ανανεώνεται εύκολα, ιδιαίτερα σήμερα με τις δυνατότητες της νέας τεχνολογίας, όπου μέσα από το Ιντερνετ ο εκπαιδευτικός θα έχει άμεση πρόσβαση σε αυτό.

- Παραγωγή επιπρόσθετου διδακτικού υλικού για όλα τα μαθήματα με εύκολη πρόσβαση του εκπαιδευτικού σε αυτό,
- Σύνταξη ανοικτών και ανανεωτικών αναλυτικών προγραμμάτων,
- Εισαγωγή του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου,
- Σύνδεση των σχολείων με τη σύγχρονη τεχνολογία για άμεση ροή πληροφοριών από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και άλλες πηγές,
- Παραγωγή επιπρόσθετου πληροφοριακού υλικού για το βιβλίο του δασκάλου και παραπομπή σε επιπρόσθετες πληροφορίες στο Ιντρνετ, όπου θα γίνεται μια συνεχής συμπλήρωση και ανανέωση και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών της πράξης.

Σε επίπεδο διδασκαλίας, θα μπορούσε κανείς να επαναλάβει και να συμπληρώσει τις προτάσεις των σχολικών συμβούλων και τις επιθυμίες των φοιτητών ως εξής:

- Παραγωγή επιπρόσθετου διδακτικού υλικού για όλα τα μαθήματα με εύκολη πρόσβαση του εκπαιδευτικού σε αυτό,
- Συγγραφή σχολικών εγχειριδίων τρίτης κατηγορίας όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα της παρέμβασης και της συμπλήρωσης.
- Σύνταξη βιβλίου του δασκάλου με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας,
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως διαθεματική διδασκαλία, σχέδια δράσης, ομαδοκεντρική διδασκαλία κ.λπ.,
- Σύνταξη σχολικών εγχειριδίων ως μέσα διαπαιδαγώγησης και πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης.

Το βασικό ερώτημα που προβάλλει είναι από ποιο μάθημα μπορεί να αρχίσει η καινοτομία, για να αποτελέσει τη βάση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών έτσι ώστε το σχολικό εγχειρίδιο να είναι μέσο και όχι οργανωτής των εκπαιδευτικών διαδικασιών; Μια δυνατότητα βρίσκεται μεταξύ άλλων προσπαθειών και στο μάθημα «Σχολική Ζωή»,- επειδή δεν υπάρχει ούτε περίγραμμα ύλης, ούτε σχολικό εγχειρίδιο -πρόκειται για ένα χώρο παρθένο, όπου μπορούν να αρχίσουν τη συνεργασία οι σύμβουλοι με δασκάλους, μαθητές και γονείς για άσκηση σε διαδικασίες συλλογής, επιλογής της ύλης και σε εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης του μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός θα ασκηθεί σε παρόμοιες διαδικασίες και στα υπόλοιπα μαθήματα. Επομένως αντί οι σύμβουλοι να ζητούν περίγραμμα ύλης και για το μάθημα «Σχολική Ζωή», θα πρέπει να επιζητούν τη διάθεση ωρών για συνεργασία με δασκάλους και κυίως με νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί ως φοιτητές φαίνεται να απορρίπτουν την τυφλή εφαρμογή του σχολικού εγχειριδίου.

Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε ότι και η πρόταση του ΥΠΕΠΘ για μείωση της ύλης κατά 30% δεν θα επιφέρει ρήξη με το παλιό και καινοτομία, αφού θα μπορούσε -τη στιγμή που δεν προτείνει μείωση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος- να υποχρε-

ώσει και να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να προβούν οι ίδιοι, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, σε επιλογή της ύλης ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών. Αυτή η πρόταση αναδεικνύει τη νοοτροπία, όλοι να διδάσκονται τα ίδια μέσα στον ίδιο χρόνο, μη επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να ασκήσει το καθήκον της προσωπικής παρέμβασης και σε επίπεδο σχολικής γνώσης και σε επίπεδο διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει, ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη από την πλευρά της πολιτείας ούτε ως προς την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να συμπληρώσει και να επιλέξει την ύλη, ούτε ως προς τη διδακτική του ετοιμότητα.

Επίλογος

Φαίνεται να υπάρχει ανάγκη ύπαρξης ενός διαμεσολαβητή ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τη θεωρία. Αυτόν το ρόλο πρέπει να αναλάβουν ο σχολικοί σύμβουλοι, να επιφορτιστούν με θέματα διδασκαλίας στα πλαίσια μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που θα μπορεί σε προμεσημβρινές ώρες να γίνεται στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας, όπως η «Σχολική Ζωή» και τις μεταμεσημβρινές ώρες στα πλαίσια της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου.

Θα ήθελα να κλείσω αυτή την εισήγηση με τα λόγια του Καζαντζάκη στο Πρόλογο του έργου του «Ο Φτωχούλης του Θεού»: «Η τέχνη έχει το δικαίωμα και το χρέος να υποτάξει τα πάντα, στην ουσία θρέφεται από την Ιστορία, την αφομοιώνει αργά, πονετικά και την κάνει παραμύθι. Παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα στον άνθρωπο να μετουσιώνει την ύλη που του εμπιστεύτηκε ο Θεός και να την κάνει πνεύμα», δηλαδή πράξη. Έναν τέτοιο ρόλο καλείται ο εκπαιδευτικός να παίξει, να μετουσιώσει την ύλη του σχολικού εγχειριδίου σε πράξη, σε στοχασμό, αναπτύσσοντας πρωτοβουλία και συνεργασία με το μαθητή, έχοντας ως εργαλεία την επιστήμη και την τεχνική.

Βιβλιογραφία

Καζαμίας Α. κ.α. (1995): Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Καζαμίας Α./Κασσωτάκης Μ., Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, Αθήνα, σσ. 445-476.

Κανάκης Ι./ Βάμβουκας Μ. (1996): Ο εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση, Νέα Παιδεία, Τεύχος 79, Αθήνα, σσ. 109-125.

Καψάλης, Α/Χαραλάμπους, Δ. (1995): Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Έκφραση, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001): Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001, β): Προοπτική άσκησης αλλοδαπών μαθητών στον προφορικό και το γραπτό λόγο με τη χρησιμοποίηση όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Στο: Γεωργογιάννης Π.: Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου, Τομ. ΙΙΙ, Πάτρα,σ.σ 264-282.

Λάμιας, Κ. (2001): Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σχολική πρακτική- Η αξιολόγηση του μαθητή. Στο: Χάρης, Π./Πετρουλάκης, Ν. κ.α. Συνεχιζό-

μενη Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική, Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος 1999, Ατραπός, Αθήνα, σ.σ.434-447.

Μπονίδης, Κ/ Χοντολίδου Ε. (1995): Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας: Στο.Βαμβούκας Μ./ Χουρδάκης Α: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Τάσεις και προοπτικές Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας- Πανεπιστήμιο Κρήτης Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 189-224.

Mikk, J (2000): Textbook: Researsch and Writing, Peter Lang, Frankfurt/M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

Rauch,M/ Wurster, E. (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, Peter Lang, Wien, Frankfurt/M, Berlin, Bern, New York, Paris.

Stein, G. (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und padagogischer Praxis: Στο: Roth, L.: Padagogik, Handbuch fur Studium und Praxis. Ehrenwirth, Munchen, σσ. 752-758.

Uhe, E. (1979): "Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters-Intention und Gesichtspunkte". Στο: Stein, G. (Hrsg): Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Klett-Cotta, Stuttgart, σσ. 158-164.

Vielgertshofer, R. (1983): Modelle zum integrierenden Unterricht, Progelverlag, Ansbach (274-275).

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι: Σώμα κωδικοποιημένων εκθέσεων σχολικών Συμβούλων 1993/94, εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων 1999/2000.

Αναλυτικά Προγράμματα και σχολική γνώση - ευφυής μαθητής. Χιούμορ και χαρά ως παιδαγωγικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας - Στην εποχή μας;

Κωνσταντίνα - Ντιάνα Παλαιολόγου, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μονάχου

Περίληψη

Τα διάφορα ρεύματα της εποχής μας αντιτάσσονται φαινομενικά στην απαίτησή μας για χιούμορ και χαρά στο σχολείο.

Βασικά στοιχεία της ιδιωτικής ζωής, της κοινωνίας και του πολιτισμού ξεθωριάζουν στην εποχή αυτή των μεγάλων ταχυτήτων το ίδιο γρήγορα, όσο χρειάστηκαν για να δημιουργηθούν. Φθάσαμε, μήπως, στο τέλος της χιλιετίας μας και στην αρχή της νέας φτωχότεροι σε ανθρωπιά, αφού πιστεύοντας στις επιστήμες δώσαμε απεριόριστα τις δυνάμεις μας σ' αυτές και η πίστη αυτή αποδείχθηκε λανθασμένη;

Ιστορικά καινούργιο και στις συνέπειες μη υπολογίσιμο είναι το γεγονός ότι η απόλυτη πλειοψηφία των ανθρώπων σ' αυτήν την εκατονταετία ζει σ' έναν κόσμο, στον οποίον, πέρα από το σύνολο των εμπειριών της ζωής, ως επικρατέστερος διακρίνεται ένας «νέος» τύπος γνώσεων: «Γνώση χωρίς εμπειρία». Γνώση χωρίς την ταυτόχρονη απόκτηση εμπειριών, επακόλουθό της, όπως προαναφέρεται, τεράστιας αναπτυξιακής πορείας του τεχνολογικού τομέα, μπορεί ίσως να δημιουργεί ορθολογικές στρατηγικές λύσεις και να φέρνει στην επιφάνεια αιτιολογικούς συσχετισμούς εν τούτοις όμως δεν φέρνει τα κριτήρια που χρειάζονται στον άνθρωπο για την προσωπική του ολοκλήρωση.

Ένα μάθημα, το οποίο είναι υποχρεωμένο να εξυπηρετεί το σκοπό της παροχής γνώσεων, το οποίο θέλει να δημιουργήσει αξίες, τοποθετήσεις και συναισθήματα, έτσι ώστε να μπορέσει η γνώση να γίνει κατανοητή υπό την έννοια μιας ολιστικής αγωγής, πρέπει, όχι μόνο να παρέχει τα δημιουργικά στοιχεία, εμπιστοσύνη, εκτίμηση αξιών, αναγνώριση, στοργή και αγάπη, αλλά να είναι ένα μάθημα γεμάτο χαρά.

1. Αναλυτικά Προγράμματα

«Τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι μια σημαντική προϋπόθεση του παιδαγωγικού έργου στο σχολείο και στο μάθημα. Περιέχουν για τις διάφορες μορφές σχολείων τα διδακτικά αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών. Είναι μία σύνοψη των σημαντικών γνώσεων και των απαραίτητων ικανοτήτων». (Παλαιολόγου Κ. Ν., Μόναχο 1997, σελ. 5-6).

«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό των γενικότερων ιδεολογικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης σε γενικούς και ειδικότερους σκοπούς, αφού καθορίζει το περιεχόμενο και τους γενικούς στόχους κάθε διδακτικού αντικειμένου και με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει την οργανική συνέχεια στους αλλεπάλληλους μετασχηματισμούς». (Ματσαγγούρας Η., Αθήνα 1998, σελ. 160).

1.1. Σχέσεις και διαφορές Αναλυτικού Προγράμματος και Curriculum

Συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε σαν έναν όρο το «Αναλυτικό Πρόγραμμα» και το «Curriculum».

Αναλυτικό Πρόγραμμα σημαίνει ένα καθολικό σχεδιασμό μαθήματος, ο οποίος αφορμάται από προτεταγμένους στόχους και δίνει στο χέρι του δασκάλου ένα συλλε-

κτικό πακέτο ύλης το οποίο ο ίδιος πρέπει αυτόνομα να «ξετυλίξει», να χωρίσει και να χρησιμοποιήσει.

Curriculum, σημαίνει ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό μαθήματος, ο οποίος αφορμάται από δομημένους, με ακρίβεια διατυπωμένους, συσχετισμούς και αποδεδειγμένα πραγματοποιήσιμους σκοπούς μάθησης, ο οποίος δίνει σε αυτούς τους στόχους κατάλληλα, συγκεκριμένα περιεχόμενα και διδακτικές εμπειρίες και ο οποίος δείχνει δρόμους εξέλιξής τους εάν πραγματοποιούνται ή όχι οι διδακτικοί σκοποί. (Παλαιολόγου Κ.Ν., Μόναχο 1997, σελ. 12).

1.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικοί σκοποί

Η στενή σχέση των διδακτικών σκοπών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα – σήμερα Πρόγραμμα Σπουδών – θεωρείται βέβαια αυτονόητη. Η παρέμβαση όμως του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση αυτής της σχέσης, διχάζει τους ειδικούς, (Ματσαγγούρας Η., Αθήνα 1998, σελ. 162), διότι άλλοι υποστηρίζουν το «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα και άλλοι το «ανοιχτό» Α.Π., ή αντίστοιχα Curriculum. Πραγματοποιώντας στο «κλειστό» Α.Π. την αλυσίδα των μετασχηματισμών, δηλαδή από τους γενικούς στόχους και σκοπούς μέχρι τους ειδικότερους, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στόχοι μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, έχουν με τον τρόπο αυτό μηδενίσει τη δυνατότητα επιλογής άρα και προβληματισμού του δασκάλου.

Η εφαρμογή βέβαια των «κλειστών» Α.Π. έχει επικριθεί, όχι μόνο επειδή θίγει και καταργεί την επαγγελματική αυτονομία του δασκάλου, που με τον τρόπο αυτόν τον αδρανοποιεί μέσα στην τάξη, αλλά και επειδή δεν αφήνει περιθώρια στο ίδιο το σχολείο να προσαρμόσει τις επιλογές του στις δυνατότητας και τις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης (το Α.Π. του 1982 της χώρας μας αλλά και το Πρόγραμμα Σπουδών, ανήκουν μάλλον στα «κλειστά» Α.Π.), αφού και η τελική κατεύθυνση εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει το βιβλίο του δασκάλου, όπου γίνεται το τελευταίο επίπεδο του μετασχηματισμού. Εξυπακούεται δε πως ο τύπος του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού και εκείνου με χιούμορ καθώς και μιας διδασκαλίας η οποία γίνεται μέσα σε ένα χαρούμενο σχολικό περιβάλλον τα οποία θέλω να προβάλλω και να υποστηρίξω παρακάτω, δεν συμβιβάζονται με την ύπαρξη κλειστών προγραμμάτων.

Η αποδεκτή λύση θεωρείται το «ανοιχτό» πρόγραμμα, που καθορίζει το πλαίσιο των γενικών σκοπών και στόχων και του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων και αναθέτει στον εκπαιδευτικό της τάξης να καθορίσει εκείνος τους εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους κάθε συγκεκριμένης ενότητας.

2. Η σχολική γνώση μέσα από το σκοπό που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα

Τα σημερινά Α.Π. ή Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό μας Σχολείο είναι τερματικό σημείο μιας εξέλιξης, η οποία άρχισε με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις αρχές του 19ου αιώνα. Μέσα σε αυτήν την πορεία τους και όπως έχουν αυτά σήμερα διαμορφωθεί, διαπιστώνουμε πως κάποιες παλαιές απόψεις – θεωρίες καταργήθη-

καν ή αντικαταστάθηκαν και κάποιες από αυτές διέγραψαν έως σήμερα μία εξελικτική πορεία.

2.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Μελετώντας τα Α.Π. του Δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα – όπως και αυτά των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών π.χ. της Γερμανίας – κατά το 19ο αιώνα, παρατηρούμε πως το κοινό ενδιαφέρον και η μεγαλύτερη σημασία είχε δοθεί στη κοινωνικοποίηση του πληθυσμού. Αυτό διαβάζουμε στο πρώτο επίσημο Α.Π. της Δημοτικής Εκπαίδευσης, που δημοσιεύθηκε στις 3/9/1880: Πέρα από τον ηθικό, θρησκευτικό και εθνικό – πατριωτικό σκοπό, συνιστούσε την απόκτηση πρακτικών γνώσεων από τους μαθητές και την προετοιμασία τους για τη ζωή, που αποτελούν σίγουρα γνωρίσματα «αστικού σχολείου».

Βέβαια αυτό είχε τις βάσεις του στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν πριν αλλά και κατά τη διάρκεια του 1880, οπότε άρχισε μία κίνηση για «αστική» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για μία δηλαδή μόρφωση και εκπαίδευση όλου του λαού όπως και για μία προσαρμογή του σχολείου, των προγραμμάτων και της διδασκαλίας στις επαγγελματικές, οικονομικές ανάγκες της ζωής και της κοινωνίας.

Το Α.Π. του 1880 δεν ήταν τίποτε άλλο παρά οι στοιχειώδεις πρακτικές οδηγίες της διδασκαλίας των μαθημάτων για το Δημοτικό σχολείο.

Με το επίσημο αυτό Αναλυτικό Πρόγραμμα καθιερώθηκε επίσημα και η χρήση της συνδιδακτικής μεθόδου, αντικαθιστώντας έτσι την αλληλοδιδακτική μέθοδο διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της οποίας ήταν ο δογματισμός, ο παπαγαλισμός, η μετάδοση ξηρών γνώσεων και η έλλειψη στενής συνεργασίας μαθητή – δασκάλου.

Το έτος 1984 έχουμε τα πρώτα αυτοτελή και επιστημονικά Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα, για τους ξεχωριστούς τύπους κοριτσιών και αγοριών, από τον Χ. Παπαμάρκου, τα οποία ίσχυσαν μέχρι το 1913. Αν και επιστημονικά θεμελιωμένα ήταν συνταγμένα με το τι έπρεπε να διδάσκεται και όχι με το τι μπορούσε τελικά να διδαχθεί.

Τελικά το 1913 – και μετά από πολλές προσπάθειες – έγινε η σύνταξη του νέου επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, έργο του Δ. Λάμψα, το οποίο ίσχυσε μέχρι το 1977, με κάποιες μόνο διορθώσεις και αν βέβαια αφαιρέσουμε την εποχή της δικτατορίας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 θεωρήθηκε για την εποχή του προοδευτικό και πολλές φορές δέχθηκε κριτική για εγκυκλοπαιδισμό. Σκοπός του ήταν: Να προετοιμάσει το παιδί για τη ζωή προσφέροντάς του τις ανάλογες γνώσεις γι' αυτό (και όχι για το γυμνάσιο, όπως επικρατούσε η άποψη). Ικανοποιώντας αιτήματα της εποχής, περιορίστηκαν οι ώρες διδασκαλίας των γνωστικών μαθημάτων και αυξήθηκαν οι ώρες των τεχνικών.

Το Α.Π. του 1977 θέτει ως σκοπό του Δημοτικού Σχολείου τις βάσεις της αγωγής των μαθητών της α΄ σχολικής ηλικίας.

Με τη μεταρρύθμιση του 1981 συντάσσεται το νεώτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα, (Π.Δ. 583/1982 -- ΦΕΚ 107 Α), που σαν σκοπό του έχει να επιδιώκεται σε ατμόσφαιρα ελευθερίας και προβληματισμού:

I. Η βαθμιαία οικείωση του μαθητή με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, αισθητικές κ.λπ. αξίες...
II. Η βαθμιαία εισαγωγή του μαθητή στη γνωστική σφαίρα.
III. Η βαθμιαία κοινωνικοποίηση του μαθητή (μόνο που με τη συνεχή επανάληψη του «βαθμιαία», παραμείναμε απλά και μόνο στη διαδικασία μιας βαθμιαίας εξέλιξης, η οποία οδήγησε σε αδιέξοδο σε ό,τι αφορά στην απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, εμπειριών, στην υποστήριξη των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και αυτενέργειάς τους).

Με το Ε.Π.Π.Σ. σήμερα «επιχειρείται για πρώτη φορά στην Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης να δημιουργηθεί ένα σώμα, που να περιέχει τις αρχές και τους σκοπούς της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη (περιεχόμενο) κατάμερισμένη σε διδακτικές ενότητες, τους στόχους, τη μέθοδο και τα μέσα. Ως προς την ύλη:

α) .... Η ύλη θα πρέπει να δίνεται ως πρόβλημα προς επίλυση και όχι ως έτοιμη γνώση, έτσι ώστε να καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή» (Ε.Π.Π.Σ., Αθήνα 1998, σελ. 10).

Συμφωνούμε με τον τρόπο αυτό της μετάδοσης και απόκτησης γνώσεων, η οποία θα βασίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή. Το ερώτημα όμως είναι: Υπάρχουν οι ανάλογες πηγές και οι δυνατότητες για αυτενέργεια, ή ως προϋποθέσεις δημιουργικής και κριτικής σκέψης, έτσι ώστε να μπορεί ο μαθητής να επιλέγει κριτικά μέσα από τον όγκο πληροφοριών που δέχεται;

Ή όπως αναφέρεται στο Ν. 1566/άρθρο 1 & β, οι μαθητές «να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους....».

2.2. Προγράμματα Σπουδών και ο ευφυής μαθητής

Πώς μπορεί να είναι αυτό εφικτό, όταν και τα Προγράμματα Σπουδών (1999) απευθύνονται σε μαθητές «ίσους» μεταξύ τους – στο «μεσαίο» μαθητή, όπως απλά συνηθίζουμε να λέμε – και όταν δεν υπάρχει περιθώριο καλλιέργειας και ανάπτυξης κλίσεων και ενδιαφερόντων άρα και στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης δε λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Θα αναφερθώ στα ιδιαίτερα «προικισμένα» παιδιά, στα ευφυή παιδιά, τα οποία βέβαια είναι παιδιά που προέρχονται από κάθε τύπο οικογένειας και είναι μαθητές στα Δημοτικά μας Σχολεία.

Στη σύγχρονη εποχή μας τονίζεται, απαιτείται και υποστηρίζεται η ομαδική εργασία ή συνεργασία σε συλλογικό επίπεδο (Teams). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι έχουμε μία απρόσωπη ομάδα από ομόφρονες ανθρώπους και ανθρώπους που κινούνται στο ίδιο «μήκος κύματος» με τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις.

Οι ομάδες – και αυτό το παρατηρεί ένας εκπαιδευτικός στις μαθητικές ομάδες της τάξης του – χρειάζονται Individualisten, προσωπικότητες έτοιμες να αναλάβουν ηγετικό ρόλο και να τον αξιοποιήσουν. Αυτό είναι ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί σοβαρά μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών, αφήνοντας έστω τα απαραίτητα εκείνα περιθώρια για «εσωτερική διαφοροποίηση».

Δυστυχώς επικρατεί η εσφαλμένη άποψη ότι τα ευφυή παιδιά δε χρειάζονται υποστήριξη επειδή υπερτερούν έναντι των συμμαθητών τους. Όμως και αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη από την υποστήριξη του σχολείου τους. Το θεμελιώδες δικαίωμα για ελεύθερη διάπλαση της προσωπικότητας υποχρεώνει το σχολείο να παρέχει σε κάθε παιδί τις προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ανάλογα του δυναμικού ευφυΐας του.

Το παιδί έχει το δικαίωμα να ζήσει σαν παιδί μια ανώδυνη παιδική ζωή, μένοντας μακριά από εξωτερικές πιέσεις, καταπιέσεις, βία. Έχει όμως συγχρόνως και δικαίωμα για υποστήριξη, κατανόηση και ενίσχυση στις προσπάθειες που καταβάλλει ώστε, τον κόσμο, στον οποίο ζει, να μπορέσει να τον κατανοήσει, για να λάβει τη θέση του μέσα σ' αυτόν. Αυτή η θέση δε βρίσκεται κάπου μακριά μας, αλλά μέσα στον κόσμο των «μεγάλων», όπου οι δικές τους ενέργειες και πρακτικές σπρώχνουν ίσως πιεστικά το παιδί στο να μπορέσει να ξεπεράσει τα υπαρξιακά του ερωτήματα και να προσανατολιστεί μέσα σ' αυτόν. Το παιδί «διψά» για γνώση, διαθέτει μια βαθιά, έντονη επιθυμία για μάθηση. Γι' αυτό «μάθηση» και «παιδί» σε καμμία περίπτωση δεν είναι όροι αντίθετοι.

Στη χρονικά ατελείωτη ερώτηση των Παιδαγωγών, στη διάρκεια του σημαντικότατου για την πορεία του Δημοτικού Σχολείου στη Γερμανία Συνεδρίου της Φραγκφούρτης το 1969, με επικεφαλής το μεγάλο παιδαγωγό Erwin Schwartz, «ποιες γνώσεις δίνουμε στα παιδιά, από πλευράς Δημοτικού Σχολείου, μαζί τους στο δρόμο για τη ζωή» ακολουθεί η επίσης χρονικά ατελείωτη απάντηση «εάν εμπιστευτούμε στα παιδιά περισσότερες ικανότητες και τους προσφέρουμε περισσότερες ευκαιρίες μάθησης, συνεισφέρουμε αποφασιστικά στην εξέλιξη και ανάπτυξη αυτών των ικανοτητων». (Παλαιολόγου Κ.Ν., Μόναχο 1997, σελ. 141).

Ο J. Fr. Herbart είπε: «Η διαφορετικότητα του μυαλού είναι το μεγάλο εμπόδιο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εάν σ' αυτό δε δοθεί η απαιτούμενη προσοχή, τότε αυτό είναι το θεμελιώδες λάθος όλων των νόμων της εκπαίδευσης, οι οποίοι ευνοούν έτσι το δεσποτισμό των υπευθύνων αφήνοντας όλους να πλανίζονται στην προκρούστιο κλίνη».

Απευθυνόμενα λοιπόν και τα σημερινά Προγράμματα Σπουδών, στο «μεσαίο» μαθητή, είναι σαν να υπάρχει μία κοινωνία και ίσων και μέσων ανθρώπων και φροντίζουμε για τη διατήρησή της ή σαν να θέλουμε να δημιουργήσουμε μία τέτοια. Το ερώτημα βέβαια που προκύπτει είναι: Στο βωμό ποιον πρέπει να θυσιάζονται οι ξεχωριστές ικανότητες των ευφυών παιδιών; Μήπως στο βωμό μιας κακώς νοημένης ισότητας και αρμονικότητας;

Η κοινωνία μας και κάθε κοινωνία, υπάρχει εξαιτίας της ποικιλίας και των διαφορών των ανθρώπων που την συναποτελούν. Είναι αποστολή λοιπόν της κοινωνίας να υποστηρίζει αυτές τις διαφορετικές ικανότητες και τα ταλέντα. Όλοι γνωρίζουμε πως οι ευφυΐες διαθέτουν πλούτο γνώσεων και ικανοτήτων τις οποίες χρειάζεται οπωσδήποτε η κοινωνία. Ικανότητες της «υπερμεγέθους σκέψεως», της «κριτικής» και του «συνδυασμού», ικανότητες του «εφευρίσκειν» και του «οδηγείν». Μόνο έτσι μπορούμε να διασφαλίσουμε το μέλλον της κοινωνίας μας και να βοηθήσουμε στην ένταξη αυτών των παιδιών στην κοινωνία. Όποιος δεν δίνει σ' αυτά τα παιδιά την ευκαιρία για μια ανάλογη των ικανοτήτων τους ανάπτυξη, συμπεριφέρεται, όχι μόνο αντικοινω-

νικά απέναντι τους, αλλά και μυωπικά και άδικα απέναντι σ' αυτούς, οι οποίοι λόγω της φυσικής ή της πνευματικής τους ανάπτυξης δεν έχουν τη δυνατότητα, με τις προσωπικές τους ικανότητες να συμβάλλουν στην πρόοδο της κοινωνίας.

2.3. Γνώση

Τι είναι η όμως η γνώση;

Γνώση είναι η εργαλειοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας γύρω από κάτι. Ο J.J. Rousseau ως εκφραστής της αναπτυξιακής κατεύθυνσης αφού στρέφει την προσοχή του στην ανθρώπινη φύση – θεωρεί τις εμπειρίες ως ένα σημαντικό στοιχείο της σκέψης και της μάθησης, - το οποίο οδηγεί στη γνώση – και γι' αυτό διατυπώνει τη διδακτική αρχή της εποπτείας, προσθέτοντας έτσι στο Α.Π. τις Φυσικές Επιστήμες και τις χειροτεχνικές δραστηριότητες.

Όπως διαπιστώνει ο Gaggenberger, η τεράστια αύξηση γνώσεων των τελευταίων δεκαετιών δεν μας έκανε πιο έμπειρους και πιο ασφαλείς στην κρίση στις περισσότερες από τις ερωτήσεις, των οποίων η απάντηση εξαρτάται από μεμονωμένα άτομα αλλά και από την κοινωνία. Η «σίγουρη γνώση» εξυπηρετεί στην κυριαρχία επί των πραγμάτων, στη διαμόρφωση όμως καταστάσεων βοηθάει λίγο. Ο ίδιος υποστηρίζει πως ιστορικά καινούργιο και στις συνέπειες μη υπολογίσιμο είναι το γεγονός ότι η απόλυτη πλειοψηφία των ανθρώπων σ' αυτή την 100ετία ζει σ' έναν κόσμο στον οποίον, πέρα από το σύνολο των εμπειριών της ζωής, ως επικρατέστερος διακρίνεται ένας «νέος» τύπος γνώσεων «Γνώση χωρίς εμπειρία». Γνώση, χωρίς την ταυτόχρονη απόκτηση εμπειριών, επακόλουθο της τεράστιας αναπτυξιακής πορείας του τεχνολογικού τομέα, μπορεί ίσως να δημιουργεί ορθολογικές στρατηγικές λύσεις και να φέρνει στην επιφάνεια αιτιολογικούς συσχετισμούς, εν τούτοις όμως δεν φέρνει τα κριτήρια που χρειάζονται στον άνθρωπο για την προσωπική του ολοκλήρωση.

Τον ενθουσιασμό για γνώση τον αποκτά το παιδί μόνο μέσα σ' ένα χαρούμενο περιβάλλον τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Κριτική σκέψη και ενθουσιασμός του μαθητή για τη γνώση, όπου σημαντικότατα το ρόλο παίζει ο δάσκαλος και το βιβλίο, το μαθησιακό περιβάλλον και η σχολική ζωή οδηγούν στη δημιουργία μιας ανάλογης σχολικής ατμόσφαιρας, όπου το χιούμορ και η χαρά, ως τα βασικά παιδαγωγικά μέσα διδασκαλίας έχουν τη θέση που πρέπει.

3. Χιούμορ και Χαρά ως παιδαγωγικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας – Στην εποχή μας;

Τα διάφορα ρεύματα της εποχής μας αντιτάσσονται φαινομενικά στην απαίτησή μας για χιούμορ και χαρά στο σχολείο. Βασικά στοιχεία της ιδιωτικής ζωής, της κοινωνίας και του πολιτισμού ξεθωριάζουν στην εποχή αυτή των μεγάλων ταχυτήτων το ίδιο γρήγορα όσο χρειάστηκαν για να δημιουργηθούν. Μήπως φθάσαμε στην αρχή της νέας χιλιετίας μας φτωχότεροι σε ανθρωπιά, αφού, πιστεύοντας στις επιστήμες, δώσαμε απεριόριστα τις δυνάμεις μας σ' αυτές και η πίστη αυτή αποδείχθηκε λανθασμένη;

Για τη διανοητική ικανότητα αρκεί η εξάσκηση, η ανθρωπιά όμως ανήκει στην εκπαίδευση.

Τα σχολεία μας, κάτω από την επίδραση του Νταρβινισμού, έχουν αναδειχθεί σε ιδρύματα διανοητικής εξάσκησης (μεσαίας), εκεί όπου σίγουρα όφειλε να είναι ο χώρος της Αγωγής.

Χιούμορ και χαρά στο σχολείο, στο μάθημα και στη διαδικασία μετάδοσης και πρόσκτησης γνώσεων, δεν είναι δυνατόν να παραληφθούν όταν η εκπαίδευση μόνιμα νοείται ως βοηθητικό μέσο για την υπερνίκηση των δυσκολιών της ζωής.

Ένα μάθημα, το οποίο είναι υποχρεωμένο να εξυπηρετεί το σκοπό της παροχής γνώσεων, το οποίο θέλει να δημιουργήσει αξίες, τοποθετήσεις και συναισθήματα, έτσι ώστε να μπορέσει η γνώση να γίνει κατανοητή κάτω από την έννοια μιας ολιστικής αγωγής πρέπει, όχι μόνο να παρέχει τα δημιουργικά στοιχεία, εμπιστοσύνη, εκτίμηση αξιών, αναγνώριση, στοργή και αγάπη αλλά να είναι ένα μάθημα γεμάτο χαρά.

4. Χιούμορ

«Ένας δάσκαλος χωρίς χιούμορ μοιάζει με ένα δαλτωνικό ζωγράφο»

Εάν κανείς θελήσει να γράψει για το χιούμορ και προσπαθήσει να του δώσει έναν ορισμό, κινδυνεύει να χάσει ο ίδιος το δικό του χιούμορ. Όπως πιστεύει ο Rudolf Presber, χιούμορ είναι αυτό που κάποιος πλέον δεν έχει όταν το έχει προσδιορίσει, διότι το χιούμορ δεν κατασκευάζεται και δε διδάσκεται. Θα έλεγε κανείς, πάλι καλά, διαφορετικά ίσως να είχαμε έρθει στην ιδέα – πριν από αρκετά χρόνια μάλιστα – στην ήδη «υπερπροσανατολισμένη» Παιδαγωγική, να διακρίνουμε το χιούμορ σε κατευθυντήριους – γενικούς και ειδικούς σκοπούς και να δημιουργήσει έτσι κάποια Χιούμορ – Curricula.

Εάν όμως παρ' όλα αυτά, προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στην έννοια «χιούμορ», καλά είναι να αρχίσουμε με μια όχι εντελώς νόμιμη διαδικασία, ορμώμενοι από το συλλογισμό «τι δεν είναι χιούμορ».

Στο σημείο αυτό θα αναφέρω τύπους ανθρώπων, οι οποίοι θα μπορούσαν να ονομαστούν «άνθρωποι χωρίς χιούμορ».

Σαν πρώτος τύπος θα θεωρείτο ο φανατικός, ο οποίος κυριαρχείται από την ορθότητα της άποψής του και βέβαια κατ' αυτόν οφείλει να είναι και η μόνη ισχύουσα. Τέτοιοι άνθρωποι εκπροσωπούν με ένα σοβαρότατο ύφος δογματικά την άποψή τους.

Ένας δεύτερος τύπος είναι ο γραφειοκράτης, ο οποίος εξαιτίας της αυστηρής διάταξης και του σωρού των χαρτιών, που καθημερινά έχει μπροστά του, δεν μπορεί να δει τα πράγματα διαφορετικά. Όλα γι' αυτόν οφείλουν να είναι αυστηρά τακτοποιημένα, «τσιμεντοποιημένα», όλα πρέπει να κυλούν επάνω σε προκαθορισμένες πορείες. Ο Willy Reichert είπε κάποτε: «Ένας γραφειοκράτης είναι ένας άνδρας ο οποίος πρώτα διατάσσει ήδη αλφαβητικά τακτοποιημένα έγγραφα για να τα ρίξει κάποια στιγμή, τελικά, στη σόμπα. Σήμερα θα προσθέταμε, ο οποίος όμως πριν θα είχε βγάλει κάποιες φωτοτυπίες.

«Στενός συγγενής» του γραφειοκράτη, ο σχολαστικός, ο οποίος ενώ δίνει ιδιαίτερη σημασία στη λεπτομέρεια ξεχνάει το «ολόκληρο». Καθώς και ο μονίμως αρνητικός, ο «άνθρωπος – όχι», ο οποίος δεν συμφωνεί με κανέναν και που πάντα βρίσκει «μια τρίχα στη σούπα του», (γερμανική παροιμία), που θα έλεγε κανείς πως αυτό παραγγέλλει τη σούπα μόνο και μόνο για να βρει μέσα της μια τρίχα.

Ας προσπαθήσουμε όμως να βρούμε ορισμένα θετικά γνωρίσματα του χιούμορ. Το χιούμορ υπάρχει μέσα από την ενεργητικότητα, τη φαντασία και τη χαρά για κάθε νέα δημιουργία. Ο άνθρωπος με χιούμορ δε «χάνεται» μέσα στα γεγονότα, όσο σοβαρά και αν αυτά είναι, στέκεται πάνω απ' αυτά αποκτώντας έτσι μία γενικότερη άποψη ίσως και περισσότερο αντικειμενική. Βλέπει τα πράγματα με «άλλο μάτι», με το μάτι του «τρίτου». Αλλάζει με αυτόν τον τρόπο θέση «μπαίνοντας» στον «άλλο» και αποδεικνύεται έτσι, ότι το χιούμορ δεν πληγώνει ψυχικά αυτόν τον «άλλο», τον διπλανό, μιας και είναι εκείνος ο ίδιος. Χιούμορ λοιπόν δεν είναι μια απλή κατάσταση ευθυμίας, αν και είναι κάτι ωραίο να είναι κανείς εύθυμος.

Διαφοροποιείται επίσης και από το κωμικό: Χιούμορ είναι η τέχνη να αφαιρεί κανείς από τις σοβαρές όψεις τα κωμικά στοιχεία και να τις εκφράζει με αξιοπρέπεια. Τα κωμικά στοιχεία μπορούν να φέρουν δάκρυα από γέλια, το χιούμορ οδηγεί τη λύπη στο γέλιο. Το τερπνό των κωμικών στοιχείων βρίσκεται στην επιφάνεια χαρούμενων πραγμάτων, το τερπνό του χιούμορ είναι κρυμμένο στο βάθος σοβαρών πραγμάτων.

Το χιούμορ στην παιδαγωγική πράξη είναι λοιπόν πολύ σημαντικό γιατί βοηθάει στο να μπορούμε να ανεχόμαστε τον άλλο με όλα του τα λάθη, αλλά σίγουρα να είναι και τα δικά μας λάθη περισσότερα ανεκτά από τους άλλους = σχέση, μαθητή – δασκάλου.

Συμφωνώ με τη Μ. Κανατσούλη ότι: «Το χιούμορ είναι ένα ασφαλές μέσο για να διασκεδάσει στο παιδί φοβίες και δισταγμούς στη συνδιαλλαγή του μ' έναν κόσμο ξένο, άγνωστο ή και, ανάλογα με το δείκτη της παιδικής ευαισθησίας, εχθρικό. Με το χιούμορ εδραιώνεται η αισιοδοξία που συντελεί στην ψυχοσωματική υγεία του παιδιού». (Κανατσούλη Μ., Αθήνα 1995, σελ. 29).

4.1. Χαρά

Εάν αντιλαμβανόμαστε λοιπόν την εκπαίδευση ως μία βοήθεια για την υπερνίκηση των δυσκολιών της ζωής, αυτή η ίδια η ζωή είναι μόνο τότε «δυνατή», όταν την αντιμετωπίζει – κυρίως – το παιδί με χιούμορ και ζει από – και μέσα σε χαρά.

Μελετώντας την εξέλιξη των Α.Π. της Ελλάδας και της Βαυαρίας, δεν συναντούμε τον όρο «χαρά» ως παιδαγωγικό μέσο, - μάλιστα στη δεκαετία του 1970 και μετά -, αφού το ενδιαφέρον είχε στραφεί στην έρευνα των αντίθετων όρων, με σκέψεις και ανησυχίες γύρω από την επιθετικότητα ή τη νευρικότητα των παιδιών, τη μη προσαρμοστικότητά τους, την υπερκινητικότητα και όλες τις δυνατές μορφές ψυχικών παθήσεων.

Το «υγιές» απωθήθηκε όλο και περισσότερο και έλαβε την ονομασία «ωραίος κόσμος», ως ένας αρνητικός όρος. Λέμε: Μα δε θα πρέπει να μάθει το παιδί τι είναι ζωή; Η ζωή είναι σκληρή. Γιατί να φτιάξουμε γύρω του έναν κόσμο «αγγελικά πλασμένο»; Εγώ ερωτώ: - Γιατί να δεχόμαστε όμως μόνο αυτήν την άποψη για τη ζωή, επηρεάζοντας στη συνέχεια και τα παιδιά; Εδώ θα πρέπει να θυμηθούμε τα λόγια του Erich Kaestner: «Με την ηλιόλουστη πλευρά της ζωής ασχοληθήκαμε λίγο. Η έπαρση των Στοχαστών προέβαλε συνεχώς το σκοτάδι γιατί μόνο μέσα σ' αυτό βλέπει κανείς το μικρό της φως να λάμπει».

Η χαρά είναι ο ήλιος, η κινητήρια δύναμη, η μηχανή της ζωής. Οφείλουμε στο σχολείο, αυτή τη μηχανή όχι μόνο να τη θέσουμε σε λειτουργία αλλά και να τη διατηρήσουμε σε λειτουργία. Η χαρά αρχίζει στο σημείο εκείνο που αποδεχόμαστε το ό,τι είμαστε στη ζωή δεν είναι κάτι το αυτονόητο.

Ο φιλόσοφος Martin Heidegger είχε πει: «Αυτόν να θαυμάζει κανείς περισσότερο που είναι κάτι και άλλο τίποτα».

Η χαρά έχει άμεση σχέση με το χρόνο. Όταν μάθει τι παιδί να ολοκληρώνει μία δραστηριότητα στο σωστό χρόνο, χαίρεται και απολαμβάνει έτσι το «τώρα» και τη «στιγμή» μέσα από την ικανοποίηση του αποτελέσματος. Το παιδί έχει δικαίωμα να ζήσει το παρόν του μέσα σε λογική και κατανόηση, έτσι ώστε να χαίρεται που βρίσκεται μέσα σ' αυτό. Αλίμονο αν και τα παιδιά βλέπουν τα πάντα γύρω τους σε συνδυασμό με ένα «αργότερα». Διότι τότε χάνει η στιγμή σε σημασία, μιας και ατενίζοντας μόνο στο μέλλον, αφαιρείται η χαρά από το «τώρα».

Πριν από σαράντα περίπου χρόνια υπήρχε ένα γερμανικό Chanson: «Στην αίθουσα αναμονής για τη μεγάλη τύχη εκεί περιμένουν πολλοί, πολλοί άνθρωποι. Περιμένουν για την τύχη τους στο αύριο και ζουν με επιθυμίες για το μεθαύριο. Και ξεχνούν πως είναι ακόμα σήμερα! Αχ, αυτοί οι φτωχοί, οι φτωχοί οι άνθρωποι!».

Χιούμορ και χαρά στο σχολείο δε θεωρούνται στοιχεία προστιθέμενα εκ των υστέρων ή λάθος τοποθετημένα, αλλά το θεμέλιο και σίγουρα η ουσία της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Στη σχολική πραγματικότητα τα δύο αυτά στοιχεία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε να επιλέγονται κείμενα που να δημιουργούν χαρά και ζωντάνια στους μαθητές. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για το μάθημα της Γλώσσας, της Αισθητικής Αγωγής, της Γυμναστικής και της Μουσικής, χωρίς αυτό να σημαίνει πως και τα υπόλοιπα μαθήματα δεν μπορούν να προσφέρουν τέτοιες δυνατότητες. Είναι το ίδιο εάν πρόκειται για ευχάριστες ασκήσεις αρίθμησης, παιγνίδια με αριθμούς στα Μαθηματικά, ή να γίνει συζήτηση στην τάξη για το χιούμορ των λαών στο μάθημα της Γεωγραφίας κ.ο.κ.

Σ' όλη αυτή τη διαδικασία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προσωπικότητα του μαθητή και να της παραχωρείται συνεχώς η δυνατότητα για αυτοεξέλιξη και αυθεντικότητα.

Μια σειρά ερωτήσεων μπορεί να δώσει αφορμή για την εμφάνιση ενός τύπου έρευνας – συνειδητοποίησης από πλευράς δασκάλου:

- Δίνω στους μαθητές μου τα περιθώρια που χρειάζονται για την αυτοπραγμάτωσή τους;
- Γελάμε συχνά μαζί;
- Ποια παιγνίδια προτιμούν τα παιδιά;
- Ποιες ερωτήσεις θέτουν; Πώς τις εξηγώ;
- Ποια είναι η γνώμη τους για την τηλεόραση;
- Δέχονται τα παιδιά επιτυχή αποτελέσματα;
- Τι συμβαίνει με τη συμπεριφορά των παιδιών στο παιγνίδι;
- Εάν χρειαστεί είμαι έτοιμος/η να αλλάξω κάποια φορά στο σχεδιασμό ενός μαθήματος;
- Πώς αρχίζει και πώς τελειώνει το μάθημα;

- Πώς αρχίζει και πώς τελειώνει η εβδομάδα;

Σίγουρα, δεν είναι απαραίτητο να αρχίζει η κάθε σχολική ημέρα με ένα αστείο. Επιβάλλεται όμως να βρίσκονται ευκαιρίες τέτοιες, οι οποίες να δημιουργούν κάποιες χαρούμενες σκέψεις. Ή, θα μπορούσε ο δάσκαλος να αναθέσει αυτήν την εργασία στους ίδιους του μαθητές του.

Η παλαιά ρήση «μία ημέρα μαθήματος κατά την οποία δεν υπήρξε ξεκαρδιστικό γέλιο έστω μία φορά, είναι μία χαμένη ημέρα», έχει σήμερα ακριβώς την ισχύ της.

4.2. Δομικές προϋποθέσεις για χιούμορ και χαρά στο σχολείο

Για να γίνουν όμως πραγματικότητα το χιούμορ και η χαρά στο σχολείο ως φορείς αρχών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη μία σειρά από προϋποθέσεις.

Εδώ θα αναφέρω τέσσερις φράσεις – κλειδιά:

Το «κοντά στον τόπο διαμονής σχολείο», το «κοντά στη ζωή σχολείο», το «σωστό σχολείο» και το «ανοιχτό σχολείο».

Οι εμπειρίες από τη διδασκαλία του μαθήματος της «Μελέτης Περιβάλλοντος» στις δύο πρώτες τάξεις, με θέματα όπως «η γειτονιά μου», «ο τόπος μου», «οι ασχολίες των κατοίκων» κ.λπ., δείχνουν πως ένα σχολείο, το οποίο είναι κοντά στον τόπο διαμονής του παιδιού, θέτει τις καλύτερες προϋποθέσεις στο να γνωρίσει και να συνειδητοποιήσει το παιδί πρώτα το άμεσο περιβάλλον του, πράγμα που προσφέρει σ' αυτό ασφάλεια και σιγουριά, το ενθαρρύνει και το καθιστά δυνατό για παραπέρα αναζητήσεις. Συγχρόνως, επεκτείνει τα παιδαγωγικά περιθώρια του δασκάλου και τον εφοδιάζει με συμπληρωματικές διδακτικές δυνατότητες.

Σχολική ζωή δεν σημαίνει μόνο τις κατά διαστήματα διοργανώσεις εορτών ή εκδρομών. Σχολική ζωή είναι η καθημερινή ζωή στο σχολείο, η καθημερινή συναναστροφή δασκάλων και μαθητών, δασκάλων μεταξύ τους, μαθητών μεταξύ τους, σχολείου και γονέων. Είναι το μάθημα, τα διαλείμματα, η αίθουσα, το γραφείο δασκάλων, το προαύλιο και το γυμναστήριο.

Είναι για το παιδί πολύ σημαντικό, εάν πληροφορηθεί στο σχολείο εξίσου δίπλα στο «σοβαρό» και το «χαρούμενο». Την ανθρωπιά των σχολείων μας μπορούμε σίγουρα να τη μετρήσουμε με το εάν προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για να χαίρονται, να γελούν μαζί με τους άλλους, να παίζουν, να χορεύουν. Να είναι κοντά στη ζωή.

Μέλημα του Δημοτικού Σχολείου οφείλει να είναι η διαμόρφωση μιας καταφατικής στάσης του παιδιού απέναντι στη ζωή, σε μια ατμόσφαιρα αναγνώρισης, εμπιστοσύνης, αγάπης, χαράς, ασφάλειας.

Σε ένα επιμορφωτικό – παιδαγωγικό σεμινάριο στην Αυστρία ρώτησε μία δασκάλα, τι θα μπορούσε να κάνει στην περίπτωση ενός μαθητή της, ο οποίος συνεχώς αμελούσε τις γραπτές εργασίες τους, λέγοντας: «Σε κάθε περίπτωση βέβαια βαθμολογείται από εμένα στο τετράδιό του με τη σφραγιδούλα που έχει το θυμωμένο πρόσωπο. Αλλά μέχρι τώρα αυτό δε βοήθησε καθόλου, η κατάσταση είναι καθημερινά απελπιστική». Της απάντησαν:

«Δοκιμάστε και μία φορά με το γελαστό πρόσωπο!».

Βιβλιογραφία

Επιστημονικά περιοδικά:

Grundschule, Τεύχος 4/1990, Westermann
Grundschule, Τεύχος 3/1999, Westermann
Grundschule, Τεύχος 2/1999, Westermann
Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα 1998
Κανατσούλη Μ., (1995). Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου, Μεταίχμιο, Αθήνα
Ματσαγγούρας Η., (1998). Στρατηγικές διδασκαλίας, Gutenberg, Αθήνα
Paleologou K.D., (1997). Die Entwicklung der Lehrplaene fuer die Grundschule in Bayern und in Griechenland nach dem Zweiten Weltkrieg, Μόναχο.

Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ONLY CONNECT σε ελληνικά δημοτικά σχολεία ή, αλλιώς, η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης

Μένη Κανατσούλη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει το σκεπτικό του ευρωπαϊκου προγράμματος ONLY CONNECT και τις φάσεις εφαρμογής του σε συγκεκριμένα ελληνικά δημοτικά σχολεία, το εντάσσει όμως μέσα στο πλαίσιο της νεότερης θεωρίας της Παιδικής Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα στις νεότερες αναζητήσεις της αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμόρφωση μιας συλλογικότερης –ευρωπαϊκής- ταυτότητας. Επίσης με συνοπτική αναφορά στην άποψη για την αξιοποίηση της διδασκαλίας της Παιδικής Λογοτεχνίας στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιου και στη γνωριμία του με άλλες κουλτούρες, συμπληρώνεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι σκοποί και η εφαρμογή του προγράμματος. Τα πρώτα αποτελέσματα του προγράμματος εξετάζονται βάσει δύο κύριων κατευθύνσεων: κατά πόσο οι μαθητές βοηθήθηκαν με την εφαρμογή του προγράμματος στην κατανόηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων λαών και κατά πόσο η όλη διαδικασία συνέβαλε στην καλλιέργειά τους ως λογοτεχνικών αναγνωστών.

Το σκεπτικό του προγράμματος. Φάσεις της οργάνωσής του

Το 1998 γεννήθηκε η ιδέα του προγράμματος ONLY CONNECT. Την ιδέα συνέλαβε η Τίνα Φείδη-Μάσκελλ, η οποία δίδασκε τότε στο Πανεπιστήμιο του Exeter της Μεγάλης Βρετανίας Νέα Ελληνικά και ταυτόχρονα, στους πιο προχωρημένους φοιτητές της, μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά και αντίστροφα. Η ιδέα ξεκίνησε πειραματικά και χωρίς καμιά χρηματοδότηση και μπορεί η οργάνωση του προγράμματος στην πλήρη ανάπτυξή του κατά την εφαρμογή του να υπήρξε αρκετά διαφορετική από αυτή του δοκιμαστικού σταδίου, όμως το σκεπτικό του προγράμματος παρέμεινε σταθερά το ίδιο. Άλλωστε αυτό το σκεπτικό υπήρξε η αιτία γέννησης του προγράμματος.

Τα παραπάνω περιγράφουν την προϊστορία του ONLY CONNECT, και αν έκανα μια τέτοια αναφορά, το έκανα για να υπονοήσω πως οι ιδέες, για να καρποφορήσουν, περνούν μια διαδικασία ωρίμανσης –και ενδεχομένως ανατροπών και αναθεωρήσεων- μέχρι την υλοποίησή τους. Σκοπός λοιπόν του προγράμματος αυτού ήταν και είναι τα παιδιά της Ευρώπης, μέσω της ανάγνωσης παιδικών λογοτεχνικών κειμένων, να γνωρίσουν την κουλτούρα και προφανώς τη λογοτεχνία άλλων ευρωπαϊκών κρατών με απώτερο σκοπό, κατ' αρχήν, τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής συνείδησης και την καλύτερη κατανόηση του ευρωπαϊκού πνεύματος και πολιτισμού και, περαιτέρω, να οδηγηθούν σε μια περισσότερο πολυπολιτισμική σύλληψη της πραγματικότητας. Η απόκτηση μιας τέτοιου είδους εμπειρίας από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου θα έπρεπε πρώτα να δοκιμασθεί πειραματικά, προφανώς εκτός πλαισίου του ήδη ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος. Αυτό εξηγεί και τον όρο εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας που χρησιμοποίησα στον τίτλο της εισήγησής μου, μιας και πρόκειται να

περιγράψω διδακτικούς σχεδιασμούς και πειραματισμούς με νέες ιδέες ή και νέες πρακτικές.

Το γενικό πλαίσιο που καθόριζε το σκεπτικό ή, αν θέλετε, τους στόχους του προγράμματος απηχούσε το ύψιστο των επιθυμιών όλων όσων συμμετείχαμε, αλλά μέχρι να φτάσουμε να ανταποκριθούμε ικανοποιητικά σ' αυτό χρειάσθηκε να αναπροσαρμοσθούμε επανειλημμένα στις πραγματικές δυσκολίες και εμπόδια. Κατ' αρχήν αναγκασθήκαμε να περιορίσουμε την εφαρμογή του προγράμματος μόνο σε 4 ευρωπαϊκές χώρες: τη Βρετανία, τη Γαλλία, την Ισπανία και την Ελλάδα. Η επιλογή αυτή προέκυψε λίγο-πολύ τυχαία: επειδή το βασικό πρώτο μέρος και προϋπόθεση του προγράμματος αφορούσε τη μετάφραση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που προέρχονταν από τη μία χώρα στις γλώσσες των άλλων τριών, έπρεπε πρωταρχικά να επιτευχθεί η επικοινωνία και συμφωνία με τα πανεπιστημιακά τμήματα μετάφρασης. Αυτό βέβαια είχε να κάνει άμεσα με τους ανθρώπους της κάθε χώρας που θα είχαν τη διάθεση και το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν σε μια τέτοια συνεργασία, πολύ περισσότερο εφόσον, αρχικά τουλάχιστον, δεν είχε επιτευχθεί η χρηματοδότηση του προγράμματος.

Στην επόμενη φάση θα έπρεπε να βρεθούν τα πανεπιστημιακά τμήματα που θα αναλάμβαναν τόσο να προτείνουν τα κατάλληλα παιδικά βιβλία της χώρας τους προς μετάφραση όσο και να οργανώσουν και να συντονίσουν την πειραματική διδασκαλία των βιβλίων αυτών σε σχολικές τάξεις. Μέσα από αυτές λοιπόν τις συνιστώσες, καταλήξαμε σε συνεργασία 16 πανεπιστημιακά τμήματα (4 από κάθε χώρα) που ήταν τμήματα μετάφρασης και τμήματα εκπαίδευσης. Επίσης συμφωνήσαμε ότι κατ' αρχήν θα προτείνονταν 4 βιβλία από κάθε χώρα –αργότερα θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και άλλα- που θα θεωρούνταν αντιπροσωπευτικά της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των βιβλίων. Συμφωνήσαμε, πάντως, τα βιβλία αυτά να είναι γραμμένα στην εποχή μας και να περιέχουν, ανά δύο, και τις δύο οπτικές, δηλαδή και τον πιο παραδοσιακό τρόπο ζωής της χώρας και το σύγχρονο που ανταποκρίνεται στις νεότερες κοινωνικές ανακατατάξεις και αντιλήψεις.

Εφόσον λοιπόν, μέσα από αυτές τις προϋποθέσεις και περιορισμούς, καταλήγαμε στο corpus των μεταφρασμένων παιδικών βιβλίων, θα μπορούσαμε να περάσουμε στην τελευταία φάση του προγράμματος με τη διδασκαλία του σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα, όταν πια είχε αποκρυσταλλωθεί, χρηματοδοτήθηκε το 1999 απο το Comenius και την επιστημονική ευθύνη του είχε το Πανεπιστήμιο του Exeter (Cathie Holden), ενώ από την ελληνική πλευρά υπεύθυνη ήταν η υποφαινόμενη.

Εναλλακτικό πρόγραμμα διδασκαλίας παιδικής λογοτεχνίας

Συγχωρέστε με, αν ήμουν τόσο αναλυτική, όμως ήθελα να καταστήσω κατανοητό το σκεπτικό του προγράμματος στο ακροατήριο. Στη συνέχεια θα αναφερθώ στη διδακτική εφαρμογή του, που ήταν το κομμάτι του προγράμματος που επωμισθήκα εγώ, όπως άλλωστε και οι άλλοι συνεργάτες που προέρχονταν από τμήματα εκπαίδευσης των άλλων ευρωπαϊκών κρατών. Σύμφωνα με τους τελευταίους προσανατολισμούς της έρευνας στην Παιδική Λογοτεχνία μπορούμε πλέον να υποστηρίξουμε ότι ένα εναλλακτικό πρόγραμμα διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στην πιο ισότιμη και δημιουργική συμμετοχή στο σύγχρονο πολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα, η λογοτεχνία και η παιδική

λογοτεχνία μπορούν να αξιοποιούνται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την κοινωνική μας ταυτότητα (Πασχαλίδης, 2000, σ.24).

Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα θεώρησης της λογοτεχνίας και της διδασκαλίας της, ένα εναλλακτικό πρόγραμμα Παιδικής Λογοτεχνίας που στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής συνείδησης με ταυτόχρονη και ισότιμη ανάδειξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών χωρών ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στο αίτημα της διαπαιδαγώγησης ενός παιδιού ώστε να γίνει Ευρωπαίος και ταυτόχρονα σύγχρονος Έλληνας πολίτης.

Πολυπολιτισμικότητα και παιδική λογοτεχνία

Η πιο τελευταία συζήτηση στους κόλπους της Παιδικής Λογοτεχνίας αφορά την πολυπολιτισμική λογοτεχνία, μια συζήτηση, δηλαδή, που περιστρέφεται γύρω από την πολύπλευρη και πολύμορφη έννοια της «κουλτούρας», όπως υπάρχει σε άλλες ομάδες, διαφορετικές από τη δική μας. Με την εξέταση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν στις διαφορετικές κουλτούρες, μπορούμε καλύτερα να ανακαλύψουμε και να αντικαθρεφτίσουμε όμοιες ή διαφορετικές εμπειρίες, φόβους, όνειρα, ελπίδες. Έτσι κατανοούμε καλύτερα ο ένας τον άλλο, γινόμαστε κριτικοί με τις στερεότυπες εικόνες και προκαταλήψεις μας για τον άλλο, ταυτόχρονα όμως συνειδητοποιούμε τις δικές μας ευθύνες απέναντι του και τις δικές του απέναντι σ' εμάς, καθώς όλοι ζούμε πια σε έναν ανοιχτό, πλουραλιστικό κόσμο (δες και Manna & Brodie, 1992, σ.XIX).

Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης στους Ευρωπαίους πολίτες αποτελεί ήδη ζητούμενο και σίγουρα εντάσσεται στη γενικότερη οπτική μιας πολυπολιτισμικής παιδείας και, όσον αφορά το δικό μας πεδίο ερευνών, μιας πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας. Οι λαοί της Ευρώπης μετέχουν μιάς κουλτούρας που είναι πρωταρχικά η δική τους, ταυτόχρονα όμως μοιράζονται ιδέες, νοοτροπίες, πρακτικές και προοπτικές και με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς. Όμως αυτή η παιδεία που οδηγεί σε ανθρώπους που έχουν συνείδηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι κάτι που είναι ποθητό, αλλά δεν έχει ακόμη επιτευχθεί. Η προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αυτό το στόχο, η γενικότερη πνευματική κινητικότητα συμβάλλουν ώστε οι λαοί της Ευρώπης να καταλάβουν τις ομοιότητες και διαφορές τους και να αναγνωρίσουν την ανάγκη σύμπνοιας και αμοιβαίας κατανόησής τους όχι μόνο σε σχέση με την οικονομία, αλλά και σε σχέση, πράγμα που κατά την άποψή μου είναι το κυριότερο, με τον πολιτισμό (δες και Cotton, 2000, σ.4).

Όμως η πολυπολιτισμικότητα στρέφει την προσοχή της στην πολιτισμική διαφορά, την ιδιαιτερότητα, τη μικρή κλίμακα (Στογιαννίδου, 2000, σ.122) ή, για να το διατυπώσω με όρους περισσότερο πολιτικούς, ισχυροποιούνται οι εθνικές ιδιαιτερότητες (Μαράτου-Αλιμπράντη & Γαληνού, 2000, σ.113) και η διεκδίκηση της διαφορετικότητας, η δυνατότητα δηλαδή της διαφορετικής σκέψης μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό δικαίωμα στη διαφορά (Κωνσταντοπούλου, 2000, σ.29). Η διαμόρφωση λοιπόν

μιας ευρωπαϊκής συνείδησης και κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας κάθε άλλο παρά σημαίνει τον αφανισμό των τοπικών, εθνικών χαρακτηριστικών και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, αντίθετα θα ισχυριζόμασταν ότι τα πριμοδοτεί και επιδιώκει όχι μόνο να τα διατηρήσει, αλλά και να τα κάνει κτήμα και των άλλων ευρωπαϊκών λαών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μια εκπαίδευση, όπως η ελληνική, προς τα παιδιά του δημοτικού σχολείου που αποσκοπεί ώστε να πάρουν τα πρώτα και πιο γερά εδραιωμένα μηνύματα για τις βασικές έννοιες που κυριαρχούν στον πολιτισμό μας και στη μεταξύ μας επικοινωνία (Αποστολίδου, 2000, σ.69) αφήνει όλα τα περιθώρια για την ανάδειξη τόσο των τοπικών πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όσο και για τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ενταγμένο μέσα σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, πιστεύουμε ότι το πρόγραμμα ONLY CONNECT συμπεριλαμβάνει και τις δύο αυτές επιδιώξεις τις οποίες θα μπορούσαμε να συμπυκνώσουμε στις παρακάτω προτάσεις:

- Οι μαθητές εξερευνούν την ποικιλότητα της Ευρώπης και εκτιμούν τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας των μελών-κρατών.
- Οι μαθητές σκέφτονται τις αξίες και στάσεις τους απέναντι στην Ευρώπη.
- Οι μαθητές σκέφτονται τις αξίες του δικού τους πολιτισμού.
- Οι μαθητές σκέφτονται την έννοια της πολιτιστικής ταυτότητας και πώς αυτή μπορεί να διαμορφωθεί υπό το καθεστώς της συνύπαρξης λαών με διαφορετική πολιτιστική υποδομή.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό, έτσι όπως αυτό εκφράζεται μεσα από τις διαφορετικές κουλτούρες.
- Οι μαθητές γνωρίζοντας την κουλτούρα του άλλου γνωρίζουν καλύτερα και τον εαυτό τους ή, αντίστροφα, γνωρίζοντας καλύτερα την κουλτούρα τη δική τους γνωρίζουν καλύτερα και την κουλτούρα των άλλων.

Οι παραπάνω αρχές, βασικότατες για να στηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσε να εντάξει κάποιος ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, θα έπρεπε στη δική μας περίπτωση να προσαρμοσθούν στο γεγονός ότι η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης και η διαπολιτισμική κατανόηση έπρεπε να γίνουν με βάση το υλικό που διαλέξαμε, τη λογοτεχνία για παιδιά. Με άλλα λόγια, τα λογοτεχνικά βιβλία δεν θα τα χρησιμοποιούσαμε ως πρόσχημα για να τους διδάξουμε π.χ. γεωγραφία, ιστορία, ήθη κλπ της Ευρώπης, αλλά, μένοντας στενά δίπλα στα κείμενα, να τα χρησιμοποιήσουμε για να προσέξουμε τη μετάλλαξη νοοτροπιών, εθίμων, χωροχρονικών περιγραφών κ.λπ. σε λογοτεχνικό λόγο.

Η λογοτεχνία για να *διδαχθεί* ή, για να το πω με μια λέξη που συμπαθώ περισσότερο, για να *αναγνωσθεί* μεταφέροντας έτσι και μια συγκεκριμένη ιδεολογική οπτική - πράγμα που για κάποιους είναι το κύριο ζητούμενο της λογοτεχνικής ανάγνωσης- πρέπει να γίνει με όρους που προκύπτουν από το ίδιο το γεγονός ότι η διδασκαλία/ ανάγνωση αφορά τη λογοτεχνία. Γι' αυτό το λόγο, τα κείμενα που επιλέχθηκαν πρωτογενώς ήταν κείμενα που αναδεικνύουν τα γνωρίσματα του λογοτεχνικού λόγου, το ίδιο και οι μεταφράσεις τους. Άλλωστε, στην πλειοψηφία τους, οι μεταφράσεις υπήρξαν προϊόν συλλογικής εργασίας, αποτέλεσμα της συνεργασίας των καθηγητών μετάφρασης και των φοιτητών τους, πράγμα που είχε όλα τα εχέγγυα για ένα καλό μεταφραστικό αποτέλεσμα.

Τα ελληνικά παιδικά βιβλία. Κριτήρια επιλογής τους

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν από την ελληνική πλευρά ήταν τα εξής τέσσερα: *Η πολιτεία του βυθού* της Μάρως Λοΐζου, *Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας* του Χρήστου Μπουλώτη, *Τα μαγικά μαξιλάρια* του Ευγένιου Τριβιζά και το διήγημα της Άλκης Ζέη *Γατοκουβέντες* (από τη συλλογή διηγημάτων *Έχω δικαίωμα*). Τα βιβλία επιλέχθηκαν με βάση το εξής σκεπτικό: Τα δύο βιβλία τονίζουν πιο παραδοσιακά χαρακτηριστικά της ελληνικής πραγματικότητας, ενώ τα άλλα δύο σχηματοποιούν καλύτερα αναζητήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι, *Η πολιτεία του βυθού* ορίζει ένα σαφές ελληνικό πλαίσιο με τη θάλασσα και την πολιτεία του βυθού τη γεμάτη αρχαιοελληνικά αγάλματα, ενώ, από την άλλη πλευρά, οι *Γατοκουβέντες* δίνουν έμφαση στα σύγχρονα προβλήματα των ηλικιωμένων και των ζώων που εγκαταλείφθηκαν από την οικογένειά τους την περίοδο του μεγάλου καύσωνα. Επίσης, με τα τέσσερα αυτά βιβλία φροντίσαμε να αντιπροσωπεύονται εξίσου και η φανταστική και η ρεαλιστική παιδική λογοτεχνία, ενώ επιδιώξαμε ώστε μέσα σ' αυτά να υπάρχει και η πιο ειρωνική και σατιρική εκδοχή της πραγματικότητας και η πιο σοβαρή.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσω τη διαφορά που διαπιστώσαμε εκ των υστέρων μεταξύ των ελληνικών βιβλίων που επελέγησαν και των ξένων. Βασική πρόθεση, μέσα από τα ξένα, ήταν να προβληθούν προβλήματα του παρόντος που αφορούσαν ως επί το πλείστον την αντιμετώπιση των σεξιστικών στερεοτύπων και την πολιτισμική διαφορετικότητα. Στα ελληνικά βιβλία, από την άλλη πλευρά –άλλωστε τέτοια βιβλία αποτελούν την πλειοψηφία της ελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής-, συνήθειες και νοοτροπίες που πηγάζουν από το παρελθόν προβάλλονται να έχουν την ίδια σημασία και αξία με τις ιδεολογίες του παρόντος.

Εφαρμογή του προγράμματος σε σχολικές τάξεις

Για την οργάνωση του προγράμματος διδασκαλίας, έπρεπε να γίνει ένας σχεδιασμός σχετικά με τις σχολικές τάξεις που θα συμμετείχαν, πράγμα βέβαια που θα εξαρτιόταν και από τους δασκάλους που θα ήταν πρόθυμοι και ικανοί να ανταποκριθούν. Από το βήμα θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, με πολύ ζήλο και διάθεση: τους Χρήστο Γεωργίου, Ισίδωρο Ζουργό, Βασιλική Μητροτάσιου, Ρούλα Μυλωνά, Κατερίνα Παπαγεωργίου, Σοφία Ταβελλάρη, Βαγγελιώ Τσιούρδα, Γλυκερία Φίστα και τη σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Μαρία Δημάση. Τα σχολεία επιλέχθηκαν κατά τρόπον ώστε να ανταποκρίνονται, κατά το δυνατό, στις ποικιλομορφίες που αντιστοιχούν στην κοινωνία των μαθητών των ελληνικών σχολείων. Επρόκειτο για 9 σχολεία της Θεσσαλονίκης και της ευρείας περιοχής, με αριθμό μαθητών ανά τάξη από 16 έως 25. Έτσι επιλέχθηκε ένα ιδιωτικό σχολείο με υψηλό βιοτικό επίπεδο μαθητών και στο οποίο λειτουργούσε ήδη κλαμπ λογοτεχνίας, τρία δημόσια σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης με ομοιογενές μαθητικό κοινό και αρκετά υψηλό βιοτικό επίπεδο, άλλο ένα με παιδιά ελληνικών και αλλοδαπών οικογενειών, ένα ολοήμερο σχολείο της Θεσσαλονίκης, ένα σχολείο της Θεσσαλονίκης που ήταν ολοήμερο και

ταυτόχρονα είχε στην πλειοψηφία του παιδιά αλλοδαπών οικογενειών και δύο επαρχιακά σχολεία, του Πλαγιαρίου και της Βεργίνας.

Αν και η διδασκαλία των κειμένων έγινε βάσει πολύ γενικών οδηγιών -και αυτό ίσχυσε και για τις 4 χώρες- και αν και ο κάθε δάσκαλος, από την ελληνική τουλάχιστον πλευρά, προφανώς ανέπτυξε το προσωπικό του στιλ στη διδακτική του προσέγγιση, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε ένα κοινό, μολονότι πολύ γενικό, πλαίσιο οδηγιών που ακολουθήθηκε. Πριν ξεκινήσει η επαφή των παιδιών με τα βιβλία, έγινε από το δάσκαλο μια πρώτη διερεύνηση της ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος θα περνούσε στη φάση της ανάγνωσης των κειμένων, κατά προτίμηση με δυνατή φωνή, από τον ίδιο. Κάποιοι δάσκαλοι προτίμησαν, στην πράξη, να μοιράζουν και φωτοτυπίες του υπό διδασκαλία κειμένου, ενώ όλοι οι δάσκαλοι έδειχναν με τον προτζέκτορα ή με έγχρωμες φωτοτυπίες την εικονόγραφηση των βιβλίων. Η συζήτηση πάνω στα κείμενα μπορούσε να αφορά γενικά τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά των κειμένων (πλοκή, χαρακτήρες κ.λπ), για την καλύτερη εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους δόμησης και λειτουργίας του λογοτεχνικού λόγου, κυρίως όμως επικεντρωνόταν στο πώς αυτά συμβάλλουν στο στήσιμο της συγκεκριμένης πολιτισμικής ταυτότητας, π.χ. ο ήρωας ενός βιβλίου έχει κάποια ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές; Είναι στερεοτυπικές; Υπάρχει η τάση στα εν λόγω βιβλία να κλονισθούν οι στερεοτυπικές απεικονίσεις ή οι πολιτισμικοί διαχωρισμοί μεταξύ λαών; Επίσης το σκηνικό και η εικονογράφηση ενός βιβλίου θα μπορούσαν να αποδειχθούν καθοριστικά για το σχηματισμό μιας πολιτισμικής αναπαράστασης: το φυσικό περιβάλλον ή η τοπική αρχιτεκτονική, παραδείγματος χάριν, μπορεί να φέρουν έντονα τα στοιχεία ενός διαφορετικού τόπου. Αλλά και το ύφος του βιβλίου θα μπορούσε να θεωρηθεί απόρροια μιας πιο συγκεκριμένης πολιτισμικής παράδοσης. Π.χ. το ιδιάζον χιούμορ των Βρετανών, ακόμη και σε σχέση με θέματα πολύ καθημερινά ή ασήμαντα διαπερνούσε επίσης και τα βρετανικά παιδικά βιβλία που είχαν επιλεγεί;

Ανταπόκριση των μαθητών

Βασική κοινή αρχή που ακολούθησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν να μην προγραμματίσουν κανενός είδους έλεγχο της εμπειρίας ή, αν θέλετε, της γνώσης που απεκόμιζαν οι μαθητές με τη χρήση ερωτηματολογίων ή γραπτών εργασιών. Η εξέλιξη των μαθητών ως προς τη διαμόρφωση μιας περισσότερο ευρωπαϊκής συνείδησης ελέγχθηκε μέσα από την καταγραφή –και σε ορισμένες περιπτώσεις μαγνητοφώνηση- των συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αβίαστη αντίδραση και εκούσια συμμετοχή των μαθητών στην όλη διαδικασία ήταν κύρια επιδίωξή μας, απαιτούσε όμως, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ένα πολύ καλά οργανωμένο σχεδιασμό των ζητημάτων που θα αναφύονταν σε σχέση με τα κείμενα και θα μπορούσαν να κατευθύνουν τη συζήτηση και την ανταπόκριση των μαθητών. Η σημασία της συζήτησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει ήδη επισημανθεί και θα συμφωνήσω με την άποψη της Glenna Davis Sloan ότι η κατευθυνόμενη συζήτηση που γίνεται μέσα στη σχολική τάξη είναι αυτή που δίνει την ευκαιρία στον

μαθητή να πειραματισθεί με ιδέες, να εξερευνήσει έννοιες, να κάνει παρατηρήσεις και να εξάγει συμπεράσματα (Sloan, 1984, 132).

Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν η διαπίστωση, σε όλες τις τάξεις όλων των σχολείων, ότι οι μαθητές ενθουσιάσθηκαν: α) με το είδος των κειμένων που διαβάζαν (κείμενα ποιοτικά και ευχάριστα) β) με τη δυνατότητα που είχαν να διαβάζουν κείμενα που ευχαριστιούνταν και που δεν ήταν μαθήματα και γ) με το ότι τα κείμενα αυτά ήταν ενταγμένα σε μια ενιαία λογική, δηλαδή της αναζήτησης των κοινών στοιχείων και των διαφορών ανάμεσα σε ευρωπαϊκούς πολιτισμούς. Ιδιαίτερα αυτό το τελευταίο τους εξήψε το ενδιαφέρον, κυρίως ως αφορμή για να δουν τον τρόπο ζωής συνομηλίκων τους από άλλες χώρες. Πρέπει όμως να ομολογήσουμε ότι, παρά την καλή θέληση των παιδιών, στην πρωτοβουλία που πήραν οι Βρετανοί δάσκαλοι να έρθουν τα παιδιά από τις τέσσερις χώρες σε επαφή μέσω αλληλογραφίας, η ανταπόκριση των ελλήνων δασκάλων και μαθητών ήταν μηδενική. Ίσως διότι αισθάνονταν αμηχανία για την επικοινωνία τους σε ξένη γλώσσα.

Εάν είχαμε στη διάθεσή μας περισσότερο χρόνο, θα μπορούσα να ανθολογήσω πολλές πραγματικά ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις των παιδιών που θα αποδείκνυαν ότι, με την πρόοδο του προγράμματος, ολοένα και περισσότερο εξοικειώνονταν και με τους μηχανισμούς λειτουργίας των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και με την ιδέα ότι οι διαφορές τους με άλλους λαούς της Ευρώπης κάνουν συναρπαστική τη γνωριμία μαζί τους, ενώ οι ομοιότητες τους κάνουν να αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς για τη δική τους κουλτούρα και εξοικειωμένους με την ξένη.

Πολύ βιαστικά σταχυολογώ κάποια ελάχιστα δείγματα: Κάποιοι μαθητές σχολίασαν, για παράδειγμα, κατά πόσο παιδιά από τις βόρειες χώρες της Ευρώπης είναι σε θέση να κατανοήσουν τι σημαίνει ελληνικό καλοκαίρι και καύσωνας, όπως αυτός που περιγράφεται στο διήγημα της Ζέη. Στο αγγλικό βιβλίο *Η γάτα της ποντικότρυπας* (*The mousehole cat)* των Antonia Barber και Nicola Bayley τους έκανε εντύπωση που η διατροφή στην περιοχή της Κορνουάλης, όπου διαδραματίζεται η ιστορία, ήταν κυρίως ψάρια. Έδωσαν την εξήγηση ότι κάτι τέτοιο είναι φυσικό, εφόσον ο τόπος εξέλιξης της ιστορίας είναι ένα ψαροχώρι. Έκαναν όμως την παρατήρηση, επειδή πρόσφατα πολλοί μαθητές είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, ότι μια τέτοια δίαιτα είναι ελλιπής. Πάντως ανέφεραν ότι στο παρελθόν οι διαιτητικές συνήθειες καθορίζονταν από το κλίμα και φυσικά τη χλωρίδα και πανίδα του τόπου. Αντίθετα, διαπίστωσαν ότι σήμερα, στην Ελλάδα, υπάρχει εισβολή ξένων διατροφικών συνηθειών. Σε ένα σχολείο έγινε η παρατήρηση ότι οι παραδοσιακές διατροφικές συνήθειες σ' αυτό το βρετανικό ψαροχώρι και σε πολλά ελληνικά νησιά είναι παρόμοιες.

Το γαλλικό βιβλίο *L' hollandais sans peine* (Τα *ολλανδικά χωρίς κόπο*) προκάλεσε μια εξομολογητική διάθεση σε πολλά παιδιά. Ομολόγησαν τις πιέσεις που τους ασκούν οι γονείς τους (αντίστοιχα με αυτό που συμβαίνει στο βιβλίο) για να μάθουν μια ξένη γλώσσα, κυρίως την αγγλική, ενώ παραδέχθηκαν ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευσή τους, ακριβώς γιατί θεωρούνται οι ξένες γλώσσες κλειδί για την επιτυχία τους στη ζωή. Τους άρεσε η ιδέα της τεχνητής γλώσσας που κατασκεύασε ο ήρωας της ιστορίας και αποφάσισαν και αυτά, με τη σειρά τους, να φτιάξουν μια παρόμοια γλώσσα για να συνεννοούνται. Οδηγήθηκαν

στην άποψη ότι ακόμη και αν δεν ξέρεις τη γλώσσα του άλλου μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του και ήταν κυρίως αυτό το βιβλίο που τους έδωσε την ώθηση να θέλουν να γνωρίσουν παιδιά από άλλες χώρες. Σε ένα σχολείο της Θεσσαλονίκης επισημάνθηκε η γλωσσική ποικιλότητα ως στοιχείο που χαρακτηρίζει πια και την ελληνική κοινωνία. Όμως στη συζήτηση που ακολούθησε για την ετερότητα, για την ύπαρξη του "άλλου" και της στάσης απέναντί του, ενώ τα παιδιά παραδέχθηκαν ότι στον κοινωνικό περίγυρο γίνεται προσπάθεια για αντιρατσιστική συμπεριφορά, τα ίδια φάνηκαν επιφυλακτικά απέναντι σε Αλβανούς και Τούρκους.

Το αγγλικό βιβλίο *Παιχνίδια ονομάτων* (*Name games*) έκανε πολλά παιδιά να παραπονεθούν ότι και τα δικά τους ονόματα διακωμωδούνται από τους άλλους, γεγονός που τους ενοχλεί. Πολύ ενδιαφέρον θεωρούμε ότι στο ολοήμερο σχολείο με αλλοδαπά παιδιά πολλοί μαθητές που μέχρι τότε τους αποκαλούσαν με ελληνικά ονόματα, ζήτησαν να τους φωνάζουν πια με τα δικά τους εθνικά ονόματα. Πάντως τα παιδιά επισήμαναν ότι σ' αυτό το βιβλίο υπάρχει η ίδια παράδοση σε Έλληνες και Βρετανούς, να παίρνουν δηλαδή τα παιδιά τα ονόματα των παπούδων τους. Ακόμη εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι και οι Βρετανοί διατηρούν τις παραδόσεις τους, όπως το κέρμα που τοποθετείται στο προσκέφαλο των παιδιών, όταν κοιμούνται.

Τα πρώτα συμπεράσματα

Να με συγχωρείτε, εάν παρασύρθηκα από την ευρηματικότητα και παρατηρητικότητα των σχολίων των παιδιών και μακρηγόρησα. Δεν θα σας κουράσω άλλο. Θα κλείσω εδώ, παραθέτοντας μόνο κάποια βασικά συμπεράσματα από την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος, μολονότι πιστεύω ότι, καθώς βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, πολλά θα αλλάξουν και θα αναδιατυπωθούν μέχρι το τέλος:

1. Τα παιδιά απόκτησαν λογοτεχνικές εμπειρίες –και κατ' επέκταση εμπειρίες ζωής– με τρόπο πολύ πιο οργανωμένο και συντονισμένο, εφόσον λειτούργούσαν στα πλαίσια ενός προγράμματος που είχε συγκεκριμένες επιδιώξεις και ένα καθορισμένο σκεπτικό. Η ευχαρίστηση από τα κείμενα ήταν σε κάθε τάξη συνεχής διαπίστωση.
2. Τα παιδιά κατανόησαν ότι οι εμπειρίες της ζωής και της καθημερινότητας, όταν μεταλλάσσονται σε λόγο λογοτεχνικό, υποτάσσονται σε κάποιες αρχές και σε ένα σύστημα λειτουργίας που επιβάλλεται από αυτό το ίδιο το γεγονός του λογοτεχνικού κειμένου.
3. Τα παιδιά, στο σύνολό τους, κατανόησαν ότι οι λαοί της Ευρώπης επικοινωνούν σε επίπεδο πολιτισμικό και ότι οι ομοιότητες μεταξύ τους είναι περισσότερες από τις διαφορές.
4. Τόσο οι αλλοδαποί μαθητές όσο και οι Έλληνες μαθητές των ελληνικών σχολείων άρχισαν να βλέπουν με διαφορετικό, καινούργιο βλέμμα την μεταξύ τους πολιτισμική διαφορά. Πρέπει όμως να παρατηρήσουμε ότι η μετακίνηση από τις προκαταλήψεις τους διαπιστώθηκε περισσότερο στη θεωρία παρά στην πράξη.
5. Πολύ περισσότεροι μαθητές, απ' ότι στο παρελθόν, εκδήλωσαν την επιθυμία να επισκεφθούν τις εμπλεκόμενες στο πρόγραμμα χώρες και να γνωρίσουν από κοντά τον πολιτισμό τους.

6. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν ένα πολύ καλό πλαίσιο ιδεών και ένα πολύ καλό λογοτεχνικό υλικό για να μοιρασθούν εμπειρίες με τους μαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές ή σε μικτές τάξεις διευκολύνθηκαν περισσότερο στο έργο της προσέγγισης και επικοινωνίας με τους μαθητές τους.
7. Επιθυμία των παιδιών, αλλά και των δασκάλων ήταν να συνεχισθεί το πρόγραμμα στο μέλλον σε ευρύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. (2000). «Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο» στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (επιμέλεια Β. Αποστολίδου-Β.Καπλάνη-Ε.Χοντολίδου), Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα: 69-78.

Cotton, P. (2000). *Picture Books Sans Frontières*, Trentham Books, London.

Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών» στο Κωνσταντοπούλου Χ. κ.ά. (επιμέλεια). *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα: 11-30.

Manna, A., Brodie C. (επιμέλεια) (1992). *Many Faces, Many Voices: Multicultural Literary Experiences for Youth*, Highsmith Press, Forth Atkinson, Wisconsin.

Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Γαληνού, Π. (2000). «Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο» στο Κωνσταντοπούλου Χ. κ.ά. (επιμέλεια). *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα: 109-120.

Πασχαλίδης, Γ. (2000). «Γενικές αρχές του προγράμματος» στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (επιμέλεια Β.Αποστολίδου - Β.Καπλάνη - Ε.Χοντολίδου), Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα: 21-35.

Sloan, G. D. (1984). *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*, Teachers College, Columbia University, New York and London:.

Στογιαννίδου, Μ. (2000). «Πολυπολιτισμικότητα και Παγκοσμιοποίηση: Η Κατασκευή της Ευρώπης από την Ευρωπαϊκή Ένωση» στο Κωνσταντοπούλου Χ. κ.ά. (επιμέλεια). *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα: 121-132.

Παιδικά βιβλία

Ζέη, Α (1990). «Γατοκουβέντες» από τη συλλογή διηγημάτων *Έχω δικαίωμα*, Αθήνα, ειδική έκδοση του ελληνικού παραρτήματος της Unicef.

Λοΐζου, Μ. (1995). *Η πολιτεία του βυθού*, Αθήνα, Μίνωας.

Μπουλώτης, Χ. (1997). *Η παραξένη αγάπη του αλόγου και της λεύκας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
Τριβιζάς, Ε. (1991). *Τα μαγικά μαξιλάρια*, Πατάκης, Αθήνα.
Barber, A., Bayley N. (1993). The mousehole cat, London, Walker books.
Breslin, T. (1997). *Name Games*, London, Mamoth.
Murail, M.A. (1989). *Le hollandais sans peine*, Paris, L' école des loisirs.

Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: Θεωρητική παρουσίαση, ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
Σαράντης Κ. Χέλμης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Στα πλαίσια της εξοικείωσης των μαθητών με τα μη αφηγηματικά κείμενα, που προτείνει η κειμενογλωσσολογία και υιοθετούν τα επικοινωνιακού προσανατολισμού αναλυτικά προγράμματα, προβλέπεται και η διδασκαλία των επιχειρηματολογικών κειμένων. Ως κειμενικό είδος τα επιχειρηματολογικά είναι κατά πολύ δυσκολότερα από τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και τα πραγματολογικά και γι' αυτό τοποθετούνται τελευταία στις σχολικές κειμενοταξινομίες. Η αυξημένη δυσκολία τους, που έχει ερευνητικά επιβεβαιωθεί από την ψυχολογία του γραπτού λόγου, θέτει σοβαρά διδακτικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν μεταξύ των άλλων την ηλικία έναρξης διδασκαλίας των επιχειρηματολογικών κειμένων, καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Προκειμένου να απαντήσουμε στα δύο αυτά ερωτήματα και σε συναφή υποερωτήματα παρουσιάζουμε ένα θεωρητικό μοντέλο ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου, το οποίο περιλαμβάνει τρία ιεραρχικά επίπεδα υποδιαιρούμενα σε επτά επιμέρους στάδια. Το μοντέλο αυτό προέκυψε από τη σύνθεση των διαθέσιμων θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων και προσφέρεται τόσο για την αντιστοίχιση σχολικών τάξεων και επιπέδου επιχειρηματολογικού λόγου όσο και για τη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων που διευκολύνουν τη σταδιακή ανάπτυξη των μαθητών στον τομέα του επιχειρηματολογικού λόγου. Σκοπός του άρθρου είναι (α) να παρουσιάσει το θεωρητικό μοντέλο και τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται, (β) να παραθέσει ερευνητικά δεδομένα από τις πρώτες πειραματικές εφαρμογές του προτεινόμενου μοντέλου σε τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και (γ) να εξηγήσει πώς το μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική διδακτική πράξη, σε ποιες τάξεις και με ποιο τρόπο

Α. Φύση των επιχειρηματολογικών κειμένων

Ο επιχειρηματολογικός λόγος μπορεί να οριστεί ως εκείνο το είδος του λόγου κατά το οποίο ο ομιλητής ή ο συγγραφέας λαμβάνει συγκεκριμένη θέση απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα και έχει ως σκοπό να πείσει τους ακροατές ή τους αναγνώστες να υιοθετήσουν την άποψή του (βλ. Golder & Coirier, 1996: 271). Η επίτευξη του παραπάνω σκοπού είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Ο Αριστοτέλης ήταν από τους πρώτους που διατύπωσε με διεξοδικό τρόπο τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες τελεί η ολοκληρωμένη επιχειρηματολογία. Όπως έγραψε ο ίδιος:

> «Τούτο δ' εστίν άξιον επιτιμήσεως. Έτι δε προς ενίους ουδ' ει την ακριβεστάτην έχομεν επιστήμην, ράδιον απ' εκείνης πείσαι λέγοντας· διδασκαλίας γαρ εστιν ο κατά την επιστήμην λόγος, τούτο δε αδύνατον αλλ' ανάγκη δια των κοινών ποιείσθαι τας πίστεις και τους λόγους, ώσπερ και εν τοις τοπικοίς ελέγομεν της προς τους πολλούς εντεύξεως.
> Έτι δε ταναντία δει δύνασθαι πείθειν, καθάπερ και εν τοις λογισμοίς,...» (Αριστοτέλης, *Ρητορική Τέχνη*, Α΄, 1335a, 24-32)

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αλλά και τους σύγχρονους μελετητές του επιχειρηματολογικού λόγου, δεν αρκεί μόνο η καλή γνώση ενός θέματος (επιστήμη) για να αναπτύξει κάποιος τα επιχειρήματα εκείνα που θα πείσουν το κοινό του, αλλά πρέπει επιπλέον να διατυπώσει τα επιχειρήματά του με τρόπο κατανοητό, προσέχοντας το περιεχόμενο, αλλά και τη δομή του λόγου του. Ως βασικό στοιχείο της επιχειρηματολογίας συμπεριλαμβάνει και την ικανότητα του ατόμου «ταναντία πείθειν», την ικανότητα δηλαδή να στοχάζεται κάποιος πάνω στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης και να τα ανασκευάζει.

Έτσι, προϋπόθεση του ολοκληρωμένου επιχειρηματολογικού λόγου είναι η ικανότητα του ατόμου (βλ. και Golder & Coirier, 1996):

1. Να συλλέγει στοιχεία και να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις του σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα.
2. Να διαμορφώνει ξεκάθαρη θέση απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα, αφού αναλύσει και αξιολογήσει τις συνθήκες.
3. Να επιλέγει, να ιεραρχεί, να οργανώνει σε ενιαίο σώμα και να διατυπώνει τα επιχειρήματα που στηρίζουν την άποψή του.
4. Να προβλέπει τα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης και να προβαίνει στην ανασκευή τους.
5. Να κατανοεί τα επιχειρήματα που προβάλλει η αντίθετη άποψη και να τα αξιολογεί.
6. Να επικοινωνεί διαλεκτικά και διαλλακτικά με τις αντίθετες απόψεις, να προβαίνει σε συνδυαστικές υπερβάσεις και σε σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων.

Οι νοητικο-συναισθηματικές αυτές δεξιότητες είναι ανωτέρου επιπέδου (βλ. Ματσαγγούρας, 2000) και, κατά συνέπεια, η ανάπτυξη και ο συντονισμός τους για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου αποτελεί εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Το γεγονός αυτό οδήγησε πολλούς στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία του θα πρέπει να γίνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες (λύκειο), καθώς θεωρούσαν ότι τότε τα παιδιά είναι περισσότερο, νοητικά και συναισθηματικά, ώριμα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επιχειρηματολογίας (βλ. και Παπούλια- Τζελέπη, 2001).

Εντούτοις, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει ο επιχειρηματολογικός λόγος, δεν παύει να είναι εξίσου οικείος στα παιδιά με άλλα είδη λόγου, όπως είναι, για παράδειγμα, ο περιγραφικός. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις και τα προβλήματα, καθώς και τα ατομικά και κοινωνικά διλήμματα που ανακύπτουν μέσα από το χώρο της κοινωνικής συνύπαρξης, οδηγούν το άτομο από μικρή ηλικία να επικοινωνήσει με επιχειρήματα και να αξιολογήσει τα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης, για να επιτύχει τη λύση. Έχει, μάλιστα, παρατηρηθεί ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία (4 –5 ετών) μπορούν να διατυπώνουν και να αιτιολογούν στοιχειωδώς τις θέσεις και τις προτιμήσεις τους (βλ. Bernardi & Antolini 1996). Κάνουν, δηλαδή, το πρώτο βήμα, για να ξεπεράσουν το στάδιο της αναιτιολόγητης θέσης και να εισέλθουν στο στάδιο των επεξεργασμένων και τεκμηριωμένων θέσεων. Στις μεγαλύτερες ηλικίες οι ατεκμηρίωτες θέσεις απορρίπτονται ως απαράδεκτοι ισχυρισμοί και γίνεται προσπάθεια άρθρωσης πειστικού επιχειρηματολογικού λόγου.

Για να περιγράψουμε την εξελικτική πορεία του επιχειρηματολογικού λόγου διαμορφώσαμε ένα θεωρητικό σχήμα ανάπτυξής του, το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα με επιμέρους στάδια (βλ. Ματσαγγούρας, 2001: 440):

Ι. Επίπεδο Θέσης

Στάδιο α: Ατεκμηρίωτη θέση

Στάδιο β: Τεκμηριωμένη θέση

ΙΙ. Επίπεδο Θέσης και Αντίθεσης

Στάδιο γ: Τεκμηρίωση θέσης και αναφορά αντίθεσης

Στάδιο δ: Τεκμηρίωση θέσης και τεκμηρίωση αντίθεσης

Στάδιο ε: Ολοκληρωμένη αντιπαράθεση

ΙΙΙ. Επίπεδο Διαλεκτικής Σύνθεσης

Στάδιο στ: Άμβλυνση βαθμού απολυτότητας

Στάδιο ζ: Διατύπωση προϋποθέσεων

Το μοντέλο αυτό προέκυψε από τη σύνθεση των διαθέσιμων στη διεθνή βιβλιογραφία θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων και προσφέρεται τόσο για την αντιστοίχιση σχολικών τάξεων και επιπέδου επιχειρηματολογικού λόγου όσο και για τη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων που διευκολύνουν τη σταδιακή ανάπτυξη των μαθητών στον τομέα του επιχειρηματολογικού λόγου. Σκοπός του άρθρου είναι (α) να παρουσιάσει το θεωρητικό μοντέλο και τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται, (β) να εξηγήσει πώς το μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική διδακτική πράξη, σε ποιες τάξεις και με ποιο τρόπο και (γ) να παραθέσει ερευνητικά δεδομένα από τις πρώτες πειραματικές εφαρμογές του προτεινόμενου μοντέλου σε τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Β. Θεωρητικό μοντέλο και ερευνητικά δεδομένα

Θέλοντας να επιβεβαιώσουμε το θεωρητικό σχήμα για την εξέλιξη του επιχειρηματολογικού λόγου, συλλέξαμε δείγματα γραφής των παιδιών του δημοτικού, ζητώντας τους να διατυπώσουν γραπτώς τις απόψεις τους σχετικά με το ακόλουθο θέμα:

«Με τι είναι καλύτερο να κυκλοφορούμε μέσα στην Αθήνα, με το αυτοκίνητό μας ή με τα μέσα μαζικής μεταφοράς (λεωφορείο, μετρό, τρόλεϊ, κ.τ.λ.) και γιατί;».

Στην έρευνα συμμετείχαν 804 παιδιά δημοτικών σχολείων της περιοχής των Αθηνών και τα οποία προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου. Από αυτά 157 ανήκουν στην Γ΄ τάξη του δημοτικού (ποσοστό 19,5%), 217 στην Δ΄ τάξη (ποσοστό 27%), 252 στην Ε΄ τάξη (ποσοστό 31,3%) και 178 στην Στ΄ τάξη (ποσοστό 22,1%). Τα παιδιά δεν είχαν στο παρελθόν διδαχθεί τους τρόπους συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων ούτε είχαν εμπλακεί στη διαδικασία συγγραφή τους πέρα από τις ελάχιστες περιπτώσεις που προβλέπουν οι επίσημες μαθησιακές δραστηριότητες μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Στα κείμενά τους αναζητήσαμε (α) την παρουσία και την απουσία και (β) τη συχνότητα χρήσης των ακόλουθων στοιχείων:

i. Επιχειρήματα υπέρ της υποστηριζόμενης θέσης (Υ.Θ)
ii. Επιχειρήματα κατά της αντίθεσης στην υποστηριζόμενη θέση (Ε.Α)
iii. Αντεπιχειρήματα κατά της υποστηριζόμενης θέσης (αδύνατα σημεία θέσης) (Ε.Θ)
iv. Αντεπιχειρήματα υπέρ της αντίθεσης προς την υποστηριζόμενη θέση (δυνατά σημεία αντίθεσης) (Υ.Α)
v. Διατύπωση προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες έχει ισχύ η υποστηριζόμενη θέση (Π)
vi. Προσπάθεια διαλεκτικής σύνθεσης των δύο απόψεων (Δ.Σ)

Από την επεξεργασία των κειμένων παραλείψαμε εκείνα τα οποία δεν έδειχναν συνέπεια στο διαχωρισμό των δύο διαφορετικών θέσεων, όπως προϋπέθετε το θέμα της γραπτής έκφρασης. Για παράδειγμα, ορισμένα παιδιά ξεχώριζαν κάποιο μέσο μαζικής μεταφοράς ως καλύτερο ενός άλλου και επιχειρηματολογούσαν πάνω στις διαφορές τους.

Όσον αφορά τα κείμενα στα οποία οι συγγραφείς τους δεν έδειχναν σαφή προτίμηση υπέρ κάποιας θέσης και απόρριψης άλλης, ως υποστηριζόμενη θεωρήθηκε εκείνη που πρώτη συγκέντρωνε επιχειρήματα στήριξης.

Ι. Επίπεδο Θέσης

Η ανάλυση των κειμένων έδειξε ότι τα παιδιά ήδη από την Γ΄ τάξη παραθέτουν επιχειρήματα που στηρίζουν τη θέση τους και μόνο ένα 6,5% κατά μέσο όρο και στις τέσσερις τάξεις τα παραλείπει. Μάλιστα, ο μέσος όρος του αριθμού των επιχειρημάτων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για την υποστηριζόμενη θέση δεν διαφέρει σημαντικά από τάξη σε τάξη (βλ. γράφημα 2), γεγονός που υποδηλώνει την ικανότητα ακόμη και των μικρών ηλικιών (α) να διατυπώνουν τη θέση τους και (β) να την στηρίζουν στοιχειωδώς με την παράθεση επιχειρημάτων.

Πράγματι, ο άνθρωπος πολύ νωρίς στην νηπιακή ηλικία, όταν αποκτήσει συνείδηση της ατομικότητάς του, αρχίζει να διατυπώνει απόψεις και προτιμήσεις, με τις οποίες ανάλογα διεκδικεί την αυτονομία του ή δηλώνει την ένταξή του στο σύνολο. Στο πρώτο στάδιο οι προσωπικές απόψεις παρουσιάζονται γλωσσικά ατεκμηρίωτες, ενώ σύντομα το νήπιο αποκτά την ικανότητα να τις αιτιολογήσει στοιχειωδώς.

Όταν τα στοιχεία της αιτιολόγησης αναφέρονται άμεσα στη θέση και προσπαθούν να την στηρίξουν με «αντικειμενικούς» όρους, παίρνουν τη μορφή του επιχειρήματος και ο λόγος μετατρέπεται σε επιχειρηματολογικό.

Στάδιο α: Ατεκμηρίωτη θέση

Στα κείμενα που συλλέξαμε συναντήσαμε, όπως ήδη αναφέραμε, ελάχιστες περιπτώσεις όπου τα παιδιά διατυπώνουν τη θέση τους αναιτιολόγητα. Αυτό υποδηλώνει ότι ήδη από την Γ΄ δημοτικού τα παιδιά, όταν τους ζητηθεί να στηρίξουν επιχειρηματολογικά τη θέση τους σε ένα ζήτημα, διαθέτουν εκείνα τα νοητικά εργαλεία που τους επιτρέπουν να φέρουν εις πέρας το έργο.

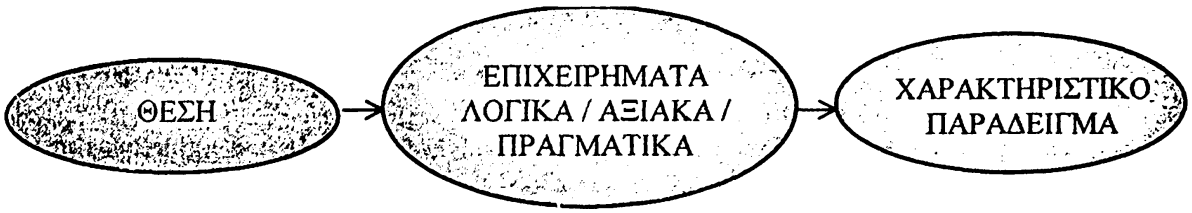
Βέβαια, στις μικρότερες ηλικίες τα νήπια και ίσως κάποια παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, σε συνθήκες ελεύθερης έκφρασης διατυπώνουν απόψεις, κρίσεις και προτιμήσεις, τις οποίες όμως δεν είναι σε θέση να τεκμηριώσουν

γλωσσικά. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες νοητικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Η αδυναμία αυτή μπορεί να οφείλεται και σε μειωμένη γλωσσική ικανότητα τεκμηρίωσης ή σε μη συνειδητοποίηση της ανάγκης για τεκμηρίωση των θέσεών τους. Για παράδειγμα, η άποψη ότι «είναι καλύτερο να κινείται κανείς με το αυτοκίνητό του απ' ό,τι με το λεωφορείο», που δεν συνοδεύεται από τεκμηρίωση και απλώς αιτιολογείται, όταν τούτο ζητηθεί, με φράσεις του τύπου «γιατί έτσι», ανήκουν στο επίπεδο της ατεκμηρίωτης θέσης. Ως λεκτική πράξη είναι διακηρυκτικής μορφής (βλ. Παπαρίζος 1997, 57), χωρίς επιχειρηματολογικά στοιχεία.

Στάδιο β: Τεκμηριωμένη θέση

Η τεκμηρίωση της θέσης με τη βοήθεια επιχειρημάτων αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του επιχειρηματολογικού λόγου και προσδιορίζει το πρώτο βήμα μετάβασης από το δηλωτικό και αφηγηματικό λόγο προς τον επιχειρηματολογικό (βλ. σχήμα 1). Στις μικρές ηλικίες, βέβαια, η αιτιολόγηση της θέσης γίνεται με αναφορές σε προσωπικές συνήθως εμπειρίες και σε συγκεκριμένες καταστάσεις (βλ. Bernardi & Antolini, 1996: 176).

Σχήμα 1. Επίπεδο Ι, Στάδιο β΄: Τεκμηριωμένη ***θέση***



Αυτό επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της έρευνάς μας, αφού τα κείμενα των μικρότερων παιδιών εμπεριέχουν έμμεσα ή άμεσα περισσότερα προσωπικά και συγκεκριμένα βιώματα, με αποτέλεσμα τα επιχειρήματά τους να στηρίζονται σε έναν «προσωπικό ωφελιμισμό» εμπειρικής φύσης και να εστιάζονται σε λεπτομέρειες που διαφοροποιούν τη μια θέση από την άλλη. Έτσι, κι ενώ γίνεται προσπάθεια τεκμηρίωσης, τα επιχειρήματα στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε έκφραση προσωπικών προτιμήσεων. Για παράδειγμα, η Κατερίνα, μαθήτρια της Γ΄ τάξης, γράφει:

> *« ... θα προτιμούσα να πηγαίνω με το λεωφορείο, γιατί από εκεί βλέπω τους ανθρώπους και τα αυτοκίνητα από ψηλά. Επίσης μου αρέσει και το μετρό γιατί περνάμε κάτω από το τούνελ, κάνουμε στάσεις και το μετρό γεμίζει από ανθρώπους. Όμως πιο πολύ μου αρέσει το τρόλεϊ γιατί «χτυπάω» το εισιτήριο σε ένα μηχάνημα».*

Στις μεγαλύτερες τάξεις ο «προσωπικός ωφελιμισμός» αντικαθίσταται από τον «κοινωνικό ωφελιμισμό», όπου τα παιδιά παραθέτουν αυθεντικά επιχειρήματα, τα οποία στην αναπτυγμένη τους μορφή συνίστανται σε ολοκληρωμένο συλλογισμό που αξιοποιεί μεμονωμένα ή συνδυαστικά:

(α) πραγματολογικά δεδομένα:

«...Πιστεύω ότι για να καλυτερέψει το κυκλοφοριακό και για να μη ρυπαίνεται το περιβάλλον πρέπει να χρησιμοποιούμε τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, γιατί δε βγάζουν καυσαέρια και δε ρυπαίνουν το περιβάλλον» (Γιώργος, Στ΄ τάξη)

«...Τα μέσα μεταφοράς του ΗΣΑΠ, το μετρό και ο ηλεκτρικός σιδηρόδρομος διευκολύνουν πολύ τη μετακίνηση των πολιτών της Αθήνας και δεν μολύνουν πολύ το περιβάλλον. Επίσης εξοικονομούν πολύ χρόνο και διευκολύνουν τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της Ελλάδας.» (Πάρις, Στ΄ τάξη)

(β) λογικές αρχές:

«Νομίζω ότι είναι καλύτερο για να κυκλοφορούμε τα μέσα μαζικής μεταφοράς <...> Γιατί φανταστείτε όλο τον κόσμο, αν ο καθένας μπαίνει στο αυτοκίνητό του τότε η γη θα γεμίζει συνεχώς καυσαέρια και νέφος. Ενώ αν 20-25 άτομα, όσα χωράνε στα μέσα μαζικής μεταφοράς <...> τότε δεν θα καταναλώνουμε τόσο καυσαέριο. Γιατί όσο πιο πολλά άτομα σε ένα όχημα τόσο καλύτερο...» (Μαρία, Ε΄ τάξη)

(γ) αξίες και αρχές κοινά αποδεκτές:

«...Οπωσδήποτε πρέπει να παρθούν μέτρα για την καλυτέρευση των μέσων μεταφοράς, αλλά μήπως εμείς δεν εθελοτυφλούμε και με την πρόφαση αυτή δεν αδιαφορούμε για τις συνέπειες στο περιβάλλον και το κυκλοφοριακό που προκαλεί το δικό μας αυτοκίνητο; Μήπως πρέπει να αναλογιστούμε και τις δικές μας ευθύνες;...» (Παναγιώτης, Στ΄ τάξη)

Βέβαια, ο «προσωπικός ωφελιμισμός» δεν εξαλείφεται τελείως, αλλά αποκτά περισσότερο επεξεργασμένη μορφή καθώς κινείται στο πλαίσιο αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης, όπως θα δούμε διεξοδικότερα στην επόμενη ενότητα. Σε αυτά τα πλαίσια κινούνται κείμενα παιδιών, όπως το ακόλουθο:

«...Για να μετακινούμαι στην πόλη διαλέγω το αυτοκίνητό μου για πολλούς λόγους. Στο προσωπικό μου αυτοκίνητο μπορώ να καθίσω άνετα στο κάθισμά μου χωρίς να με σπρώχνουν και να με σκουντάνε όπως στο λεωφορείο. Επίσης μπορώ να απολαύσω την υπέροχη μουσική μου και να χαλαρώσω. Στο λεωφορείο όμως ή στο τρόλεϊ δε μου δίνεται αυτή η δυνατότητα. Το μόνο που μπορώ ν' ακούσω εκεί είναι ενοχλητικούς θορύβους ή σπαστικά κορναρίσματα κάποιων ενοχλημένων οδηγών...» (Σοφία, Στ΄ τάξη)

Ένα δεύτερο στοιχείο στήριξης της θέσης, εκτός από τα επιχειρήματα, αποτελεί η παράθεση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων που επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα της θέσης. Τα παραδείγματα αυτά μπορεί να προέρχονται από το βιωματικό κόσμο των συνομιλητών ή από το χώρο της κοινής γνώσης:

«Εγώ προτιμώ με το αυτοκίνητο γιατί δεν πληρώνεις εισιτήριο, είναι δικό σου και είναι όπως εσύ το θέλεις και δεν σταματά με το που κάνει ένα βήμα. Αυτό το λέω γιατί μια φορά που είχα μπει στο λεωφορείο έκανε ένα βήμα και σταματούσε, εμένα μου είχε σπάσει τα νεύρα.» (Άγγελος, Δ΄ τάξη)

ΙΙ. Επίπεδο Θέσης και Αντί-θεσης

Καθώς το άτομο απομακρύνεται από την εγωκεντρική θεώρηση του κόσμου και αναπτύσσει την κοινωνικο-γνωστική δεξιότητα να θεωρεί τα πράγματα και από τη σκοπιά των άλλων, γνωστή στην ψυχολογία ως ενσυναίσθηση ή αντιμεταχώρηση (empathy)

(βλ. και Ματσαγγούρας 2000α: 566), συνειδητοποιεί ότι συχνά στις θέσεις αντι-παρατίθενται από άλλους αντι-θέσεις. Η συνειδητοποίηση και η αναφορά στο κείμενο των αντιθέσεων συνιστούν σημαντικό βήμα στην εξέλιξη του επιχειρηματολογικού λόγου. Ηλικιακά η είσοδος των παιδιών σε αυτό το επίπεδο γίνεται μεταξύ 10-11 ετών.

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής (τάξεις Ε΄ και Στ΄) διατυπώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα μικρότερα επιχειρήματα κατά της αντίθεσης στην υποστηριζόμενη θέση (X^2= 49,706· df= 3· p<0,001) (βλ. παράρτημα, γράφημα 1). Υψηλότερος είναι και ο μέσος όρος του αριθμού των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά των δυο μεγαλύτερων τάξεων (F= 17,596· p<0, 001) (βλ. παράρτημα, γράφημα 2).

Το Επίπεδο Θέσης και Αντίθεσης ολοκληρώνεται σε τρία εξελικτικά στάδια:

Στάδιο γ: Τεκμηρίωση θέσης και αναφορά αντί-θεσης

Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά απλώς αναφέρουν την αντίθετη άποψη για να την απορρίψουν, χωρίς να αναπτύξουν επαρκώς τα στοιχεία και τα επιχειρήματα πάνω στα οποία στηρίζονται οι υποστηριχτές της αντίθεσης. Η χρήση του συγκριτικού βαθμού μέσα στο λόγο είναι αρκετά συχνή («το αυτοκίνητο κινείται γρηγορότερα μέσα στην πόλη απ' ό,τι το λεωφορείο», «το αυτοκίνητο είναι πιο άνετο», «τα μέσα μαζικής μεταφοράς μολύνουν λιγότερο την ατμόσφαιρα») υποδηλώνοντας τη διαμορφούμενη ανάγκη για αντιπαράθεση των αντικρουόμενων απόψεων, αντιπαράθεση η οποία είναι όμως ακόμα στοιχειώδης.

Στάδιο δ: Τεκμηρίωση θέσης και τεκμηρίωση αντί-θεσης

Εδώ τα παιδιά δεν περιορίζονται στην παράθεση και τεκμηρίωση της θέσης και στην απλή αναφορά της αντίθεσης, αλλά προχωρούν στην παράθεση επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι υποστηριχτές της αντίθεσης. Αυτό υποδηλώνει ότι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα αδύνατα σημεία της θέσης τους αλλά και τα ισχυρά της αντίθετης. Το κείμενο που ακολουθεί αντιπροσωπεύει αυτό το στάδιο:

Άννα, Ε΄ τάξη. Υποστηριζόμενη θέση: Τα μέσα μαζικής μεταφοράς προτιμότερα	
Στην Αθήνα είναι καλύτερα να κυκλοφορώ με τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Γιατί	
αν κυκλοφορείς με το αυτοκίνητο **θα έχει και πολύ κίνηση** και ο κάθε άνθρωπος	**Ε.Α**
θα εκνευρίζεται και θα βρίζει. Μετά και **η άλλη περίπτωση είναι τα καυσαέρια**.	**Ε.Α**
Με τα καυσαέρια μολύνουμε το περιβάλλον. Ενώ με το λεωφορείο **πάλι**	**Ε.Θ / Υ.Θ**
δημιουργούμε καυσαέρια αλλά **όχι τόσα πολλά**. **Και κίνηση δημιουργούμε**	**Ε.Θ / Υ.Θ**
αλλά όχι τόσο πολλή όσο με το αμάξι. Αλλά και το αυτοκίνητο χρειάζεται π.χ.	
12:00 η ώρα το βράδυ αρρωσταίνουμε, **δεν συμφέρει με το λεωφορείο γιατί**	**Ε.Θ**
αργεί ενώ με το αμάξι πας πιο γρήγορα απ' ότι με το λεωφορείο.	**Υ.Α**

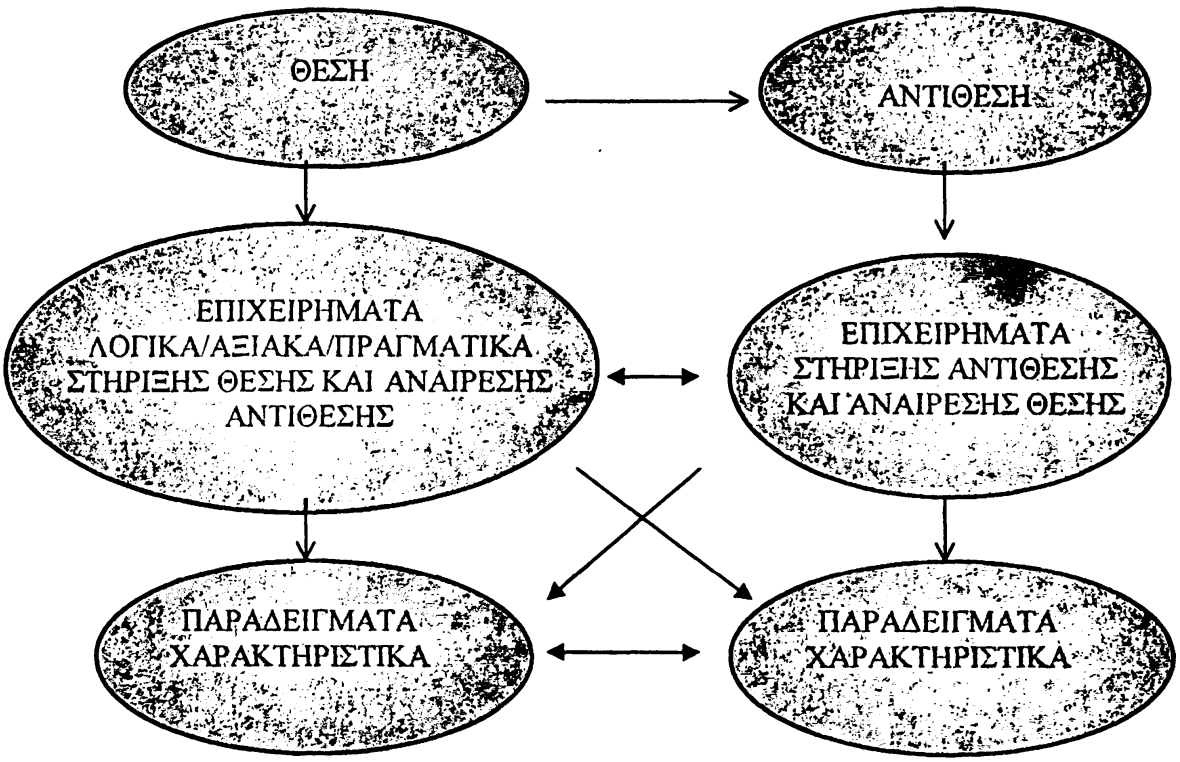
Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης παραθέτουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι μικρότερες επιχειρήματα που επισημαίνουν τις αδυναμίες της υποστηριζόμενης θέσης (X^2= 40,279· df= 3· p<0,001), αλλά και επιχειρήματα που υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη (X^2= 62,823· df= 3· p<0,001) (βλ. παράρτημα, γράφημα 3). Η διαφορά αυτή υποδηλώνει μια δυνα-

μική εξέλιξη της ικανότητας ένταξης στη συλλογιστική των επιχειρημάτων της αντίθεσης, κάτι που διευκολύνει την ανάπτυξη του αμέσως επόμενου σταδίου.

Στάδιο ε: Ολοκληρωμένη αντιπαράθεση

Στο στάδιο της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης τα παιδιά προσπαθούν από τη σκοπιά της θέσης να ανασκευάσουν τα επιχειρήματα της αντίθεσης, για να την απορρίψουν αιτιολογημένα (βλ. Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Επίπεδο ΙΙ, Στάδιο ε΄: Ολοκληρωμένη Αντιπαράθεση



Κατά την ολοκληρωμένη αντιπαράθεση ο συγγραφέας όχι μόνο εντάσσει στο λόγο του (α) διαπιστωμένες αδυναμίες της θέσης που υποστηρίζει και (β) στοιχεία από την αντί-θεση, αλλά θέτει τα ίδια τα επιχειρήματα θέσης και αντίθεσης ως αντικείμενο αξιολόγησης. Έτσι, είναι σε θέση να ιεραρχήσει τα επιχειρήματα της υποστηριζόμενης θέσης και σε ένα ανώτερο στάδιο τα επιχειρήματα της αντίθεσης. Βέβαια, η δεξιότητα αυτή εξελίσσεται με την πάροδο της ηλικίας και η βελτίωσή της είναι άμεση συνάρτηση της εκπαίδευσης που δέχεται το άτομο. Η εισαγωγή των παιδιών στο στάδιο καθυστερεί και εντοπίζεται στην αρχή της εφηβείας, λόγω των αυξημένων νοητικών απαιτήσεων που παρουσιάζει.

ΙΙΙ. Επίπεδο Διαλεκτικής Σύνθεσης

Η ολοκλήρωση της εξελικτικής πορείας του επιχειρηματολογικού λόγου επιτυγχάνεται, όταν ξεπεραστεί το επίπεδο της πολωτικής αντιπαράθεσης και ο λόγος εισέλθει στη διαλεκτική σύνθεση θέσης και αντί-θεσης (βλ. παράρτημα, σχήμα 3). Ήδη το πρώτο βήμα έχει γίνει στο προηγούμενο επίπεδο με τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων να

παρουσιάζονται διαλλακτικότερα, αναγνωρίζοντας ότι η υποστηριζόμενη άποψη έχει αρνητικές πλευρές, όπως και η αντίθετη άποψη έχει θετικές.

Στάδιο στ: Άμβλυνση βαθμού απολυτότητας

Πρώτο βήμα προς τη διαλεκτική σύνθεση αποτελεί η άμβλυνση του βαθμού απολυτότητας με την οποία είχε αρχικά διατυπωθεί η θέση. Οι διατυπώσεις όπως «Νομίζω/ πιστεύω ότι...», «ενδεχομένως...», που εκφράζουν αβεβαιότητα, και «θα προτιμούσα...», που εκφράζουν αξιολογήσεις, υποδηλώνουν στάση διαπραγμάτευσης και απουσίας απολυτότητας (βλ. και Golder & Coirier, 1996: 272).

Στάδιο ζ: Διατύπωση προϋποθέσεων

Συμπληρωματικά ή εναλλακτικά με την άμβλυνση του βαθμού απολυτότητας ένα δεύτερο στοιχείο που οδηγεί στη διαλεκτική σύνθεση είναι η διατύπωση όρων και προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες το άτομο αποδέχεται, τελικά, ότι ισχύει η αρχική του θέση. Το κείμενο που ακολουθεί είναι εμπεριέχει το στοιχείο αυτό:

Μιχάλης, Στ΄ τάξη. Υποστηριζόμενη θέση: Τα μέσα μαζικής μεταφοράς και το ποδήλατο προτιμότερα	
Τα τελευταία είκοσι με δεκαπέντε χρόνια η πόλη των Αθηνών διανύει ένα αφόρητο κυκλοφοριακό χάος. **Το περιβάλλον της πόλης απειλείται** συνεχώς από τα εκατομμύρια αυτοκίνητα που τη ζώνουν αλλά και έχει δυσκολέψει πάρα πολύ το **κυκλοφοριακό πρόβλημα** Εγώ νομίζω πως αυτό το άλυτο για πολλούς πρόβλημα θα μπορέσει να βρει το δρόμο του αν οι κάτοικοι της πόλης χρησιμοποιούν πιο πολύ το ποδήλατο και τα μέσα μαζικής μεταφοράς... Έτσι έχω την εντύπωση πως **οι δρόμοι θα αρχίζουν να αδειάζουν** και **το περιβαλλοντικό πρόβλημα θα λυθεί**. Μόνο που **πρέπει να αλλάξουν κάποια πράγματα**. Θα πρέπει όλα τα μέσα μαζικής μεταφοράς να εξελιχθούν τεχνολογικά, να πολλαπλασιαστούν και να έχουν ειδικευμένους οδηγούς που να ξέρουν καλά το επάγγελμά τους. Έτσι νομίζω πως θα λυθούν όλα τα προβλήματα και η πόλη μας θα γίνει καλύτερη.	**Ε.Α** **Ε.Α** **Υ.Θ (2)** **Π**

Εντούτοις, το ποσοστό των μαθητών του δείγματός μας που θέτει προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορούν να ισχύσουν οι θέσεις τους είναι πολύ μικρό και απότελείται κυρίως από παιδιά των τελευταίων τάξεων (X^2= 48,876˙ df= 3˙ p<0,001). Επίσης, ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό επιχειρεί τη σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων, αμβλύνοντας με τον τρόπο αυτό το βαθμό απολυτότητας και σηματοδοτώντας τη μετάβαση σε εξελικτικά ανώτερη επιχειρηματολογική σκέψη (βλ. γράφημα 3). Επίσης, το ποσοστό αυτό, αν και διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από εκείνο των μικρότερων τάξεων (X^2= 9,808˙ df= 3˙ p<0,02), δεν φαίνεται να συσχετίζεται με άλλους δείκτες επιχειρηματολογικού λόγου, όπως για παράδειγμα με τη διατύπωση αντεπιχειρημάτων κατά της υποστηριζόμενης θέσης, γεγονός που μας οδηγεί στην εκτίμηση ότι η οργάνωση επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων θέσης και αντίθεσης σε οργανωμένο σύνολο αντιπαράθεσης, που καταλήγει σε διαλεκτική σύνθεση, επιτυγχάνεται μάλλον σε ανώτερες ηλικιακά ομάδες.

Γ. Διδακτικές προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμβάλει στις προσπάθειες που γίνονται για τη μελέτη της ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου στον ελληνικό χώρο με παιδιά του δημοτικού. Από τις σχετικές μελέτες ξεχωρίζει εκείνη της Παπούλια-Τζελέπη (2001) με υποκείμενα έρευνας παιδιά της Δ΄ και Στ΄ τάξης. Στοιχεία από την εν λόγω μελέτη επιβεβαιώνουν πλευρές του σχήματος ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου που προτείνουμε, όπως είναι, για παράδειγμα, η δυνατότητα επιχειρηματολογίας από παιδιά των μικρότερων τάξεων του δημοτικού και η ηλικιακή εξελικτικότητα των αντίστοιχων δεξιοτήτων.

Από τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο καταλληλότερος χρόνος έναρξης της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου είναι τα 10 έτη, ηλικία η οποία αντιστοιχεί στα παιδιά της Ε΄ τάξης. Σε αυτή την ηλικία έχει αναπτυχθεί ήδη σε ικανό βαθμό τόσο η αφαιρετική σκέψη, που επιτρέπει στο άτομο να υπερβαίνει τα άμεσα δεδομένα της εμπειρίας και να τα ανάγει σε αφηρημένες κατηγορίες, όσο και η ενσυναίσθηση, η οποία επιτρέπει στο άτομο να αντιλαμβάνεται τα δεδομένα μέσα από διαφορετική οπτική γωνία. Η ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης και της ενσυναίσθησης, ως στοιχεία της κριτικής σκέψης, κατευθύνουν σε διαλλακτικότερες διατυπώσεις της υποστηριζόμενης θέσης και επιτρέπουν τη διαλεκτική σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων.

Ο διάλογος, ως παράγοντας ανάπτυξης της ικανότητας για επιχειρηματολογία, αποτελεί την πιο αναγνωρισμένη μέθοδο διδασκαλίας, καθώς τα επιχειρήματα αναδύονται με φυσικό τρόπο μέσα από αυτόν. Ο διάλογος, όμως, δεν θα πρέπει να γίνεται με εριστική διάθεση κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη υπεραμύνονται των θέσεών τους και αρκούνται σε προσωπικές επιθέσεις, αλλά με κριτική διάθεση (βλ. Keefer κ.ά, 2001). Κυρίαρχος σκοπός του κριτικού διαλόγου, που γίνεται σε συνθήκες διαπραγμάτευσης, είναι διττός: το να πείσει με λογικά επιχειρήματα η κάθε πλευρά για την ορθότητα των θέσεών της, αλλά και να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των αντικρουόμενων θέσεων (βλ. Walton & Krabbe, 1995). Με τον τρόπο αυτό το διαλεγόμενο άτομο δεν αναπτύσσει μόνο ισχυρά επιχειρήματα που υποστηρίζουν τη θέση του, αλλά, εμβαθύνοντας στην αντίθετη άποψη, γίνεται ικανό να επαναξιολογήσει τη θέση του, να διαπιστώσει τους περιορισμούς της και, τελικά, να οδηγηθεί σε συνδυαστικές υπερβάσεις. Επομένως, ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς του σχολείου είναι να ασκήσει τους μαθητές στον κριτικό διάλογο, επισημαίνοντας παράλληλα τα αδιέξοδα στα οποία οδηγεί η προσωπική αντιπαράθεση.

Επειδή το στοιχείο του διαλόγου, το οποίο δίνει άμεση αντίληψη των επιχειρημάτων της αντίθετης άποψης, απουσιάζει σε συνθήκες παραγωγής γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου, η συγγραφή σχετικών κειμένων παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Έτσι, οι νοητικο-συναισθηματικές απαιτήσεις γίνονται εντονότερες, αφού το άτομο αναγκάζεται να εμπλακεί σε διαδικασία πρόβλεψης, ένταξης στη συλλογιστική του και ανασκευής των επιχειρημάτων της αντίθετης άποψης. Όσο, μάλιστα, η πρόβλεψη είναι περισσότερο ολοκληρωμένη, τόσο το επιχειρηματολογικό κείμενο παρουσιάζεται αρτιότερο. Όμως, η άσκηση των μαθητών στο γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς, σύμφωνα με τον Vygotsky, η γραπτή γλώσσα εξαναγκάζει

το παιδί να δράσει περισσότερο με τη νόησή του (1988: 28!) και να αποκτήσει μεγαλύτερη συνείδηση των σκέψεών του (1988: 284).

Η διδακτική βιβλιογραφία, για να βοηθήσει τους μαθητές στη σύνθεση επιχειρηματολογικών κειμένων, προτείνει τη συνεργαζόμενη μαθητική μικρο-ομάδα ως ιδανικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης των γνωστικο-γλωσσικών δεξιοτήτων του επιχειρηματολογικού λόγου (βλ. Ματσαγγούρας, 2000β). Η άμεση αλληλεπικοινωνία των μελών για το αναπτυσσόμενο θέμα και η αναπόφευκτη διαφοροποίηση και, ενδεχομένως, η αντιπαράθεσή τους εξασφαλίζει με φυσικό τρόπο το διαλογικό στοιχείο το οποίο, βέβαια, πρέπει στη συνέχεια να το δαμάσουν γλωσσικά, για να το εκφράσουν μονολογικά (βλ. Roussey & Gombert 1996, 285).

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης, (1975). Ρητορική τέχνη (μετ. Επ. Μαλαίνου), Πάπυρος, Αθήνα.

Bernardi, De, B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments, Argumentation, 10, σελ. 175-196.

Βυγκότσκι, Λ. (1988). Σκέψη και Γλώσσα (μετ. Α. Ροδή), Γνώση, Αθήνα.

Golder, C. & Coirier, P. (1996). The production and recognition of topological and argumentative text markers, Argumentation, 10, σελ. 271-282.

Keefer, M. W., Zeitz, C. M. & Resnick, L. B. (2001). Judging the quality of peer-led student dialogues, Cognition and Instruction, 18 (1), σελ. 53-81.

Ματσαγγούρας, Η. (2000α). Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000β). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα.

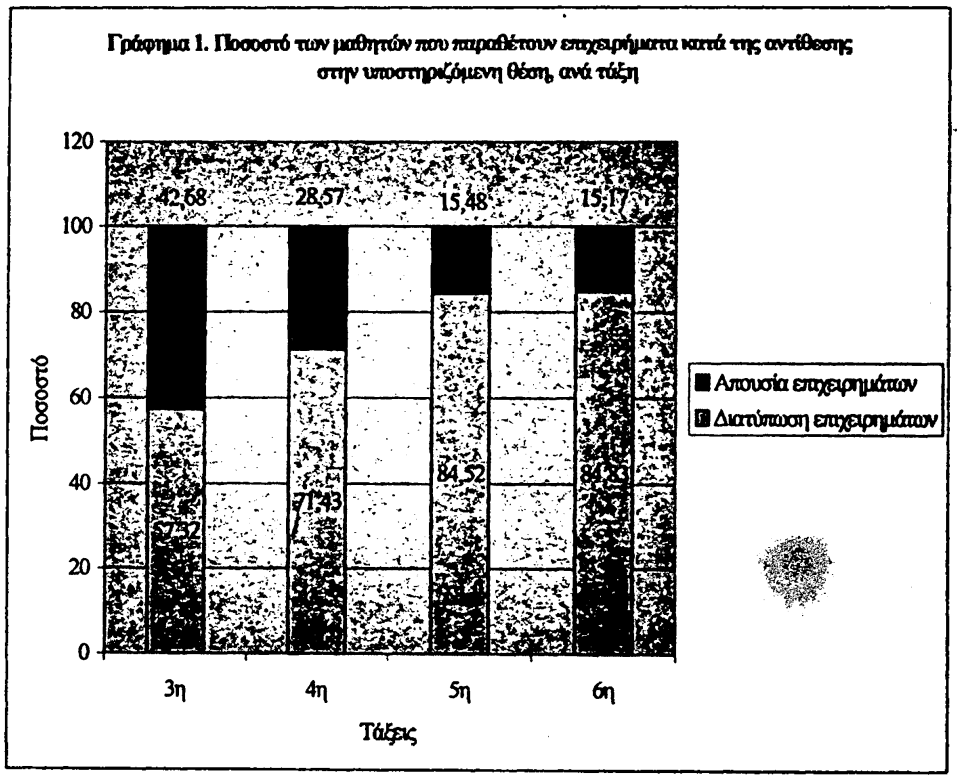
Παπαρίζος, Χ. (1997). Η ελληνική γλώσσα στην ευρωπαϊκή ένωση, Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα.

Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2001). Η γραπτή παραγωγή επιχειρηματικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: μια εμπειρική έρευνα, Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, τ. Α΄, Ατραπός, Αθήνα.

Roussey, J. Y. & Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: effect of two types of aids, Argumentation, 10, σελ. 283-300.

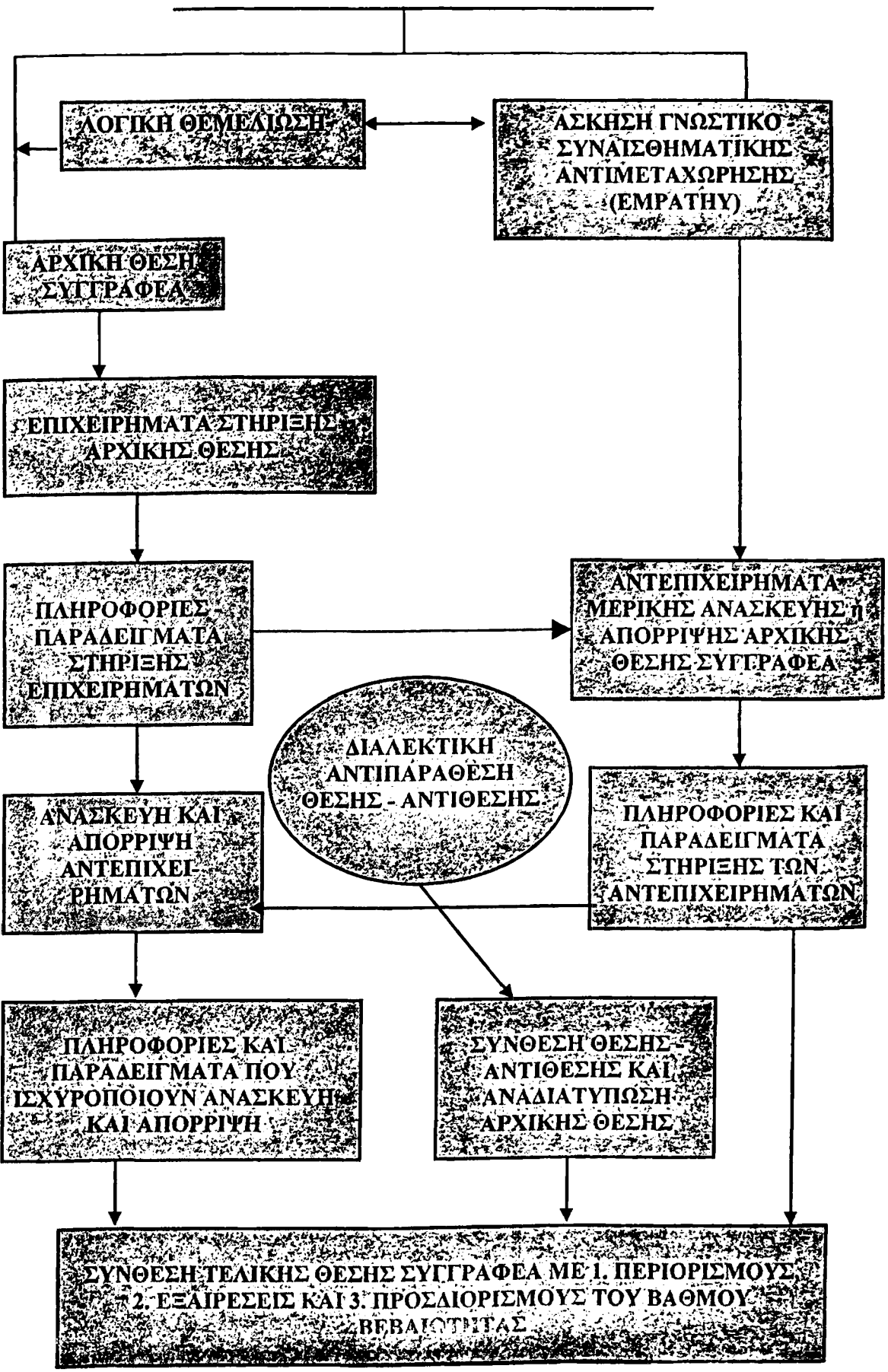
Walton, D. & Krabbe, E. (1995). Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning, State University of New York Press, Albany.

Παράρτημα

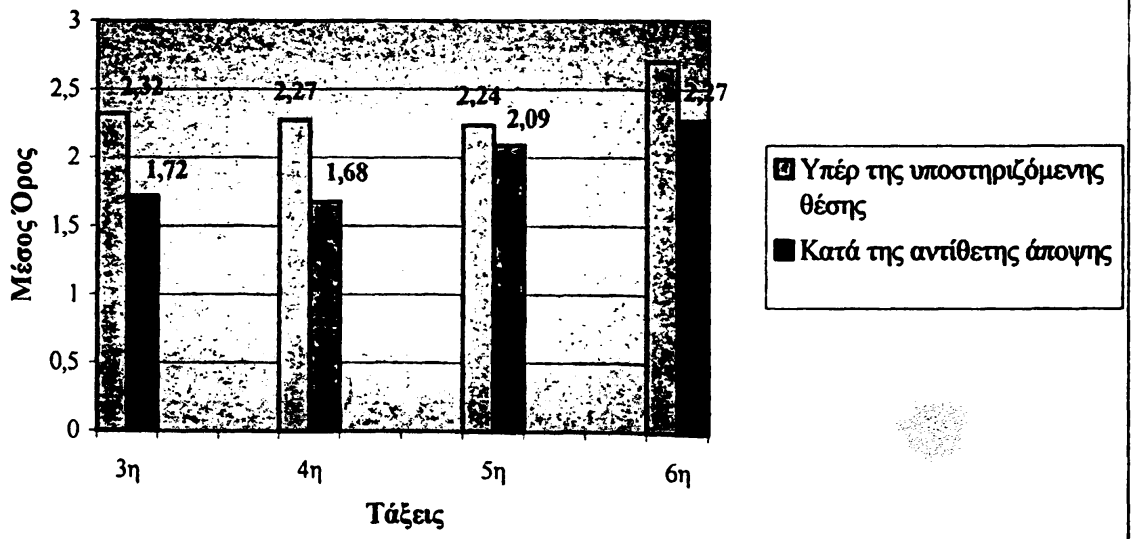


Σχήμα 3. Επίπεδο Διαλεκτικής Σύνθεσης

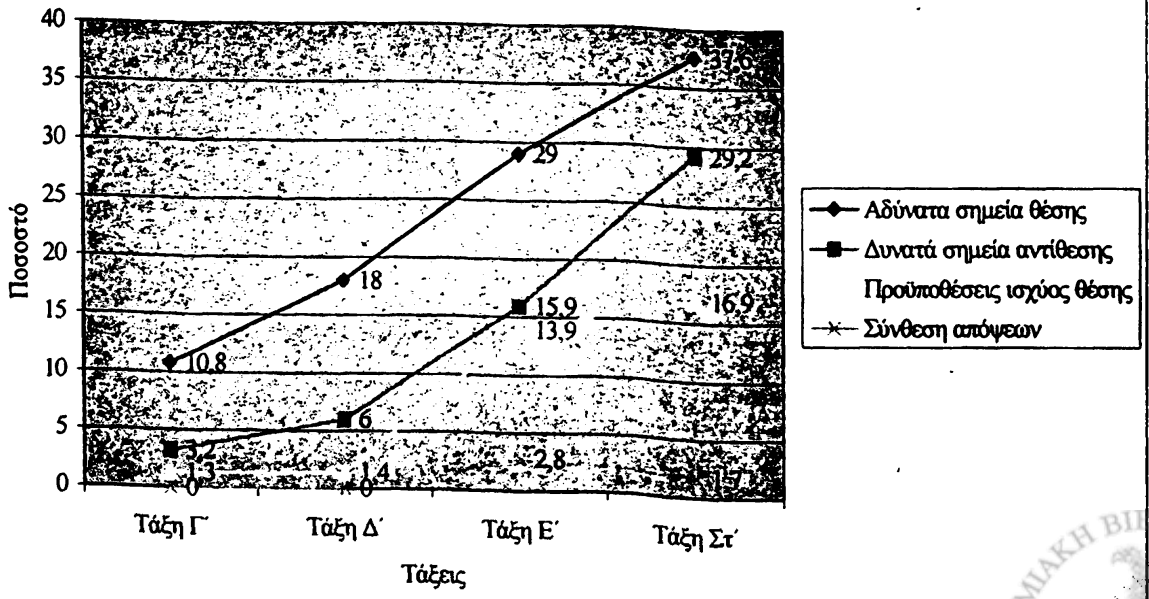
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ



Γράφημα 2. Μέσος όρος του αριθμού των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν τα παιδιά ανά τάξη για (α) να υποστηρίξουν τη θέση τους και (β) να αντικρούσουν την αντίθετη άποψη



Γράφημα 3. Ποσοστά των μαθητών ανά τάξη που (α) επισημαίνουν αδύνατα σημεία της υποστηριζόμενης θέσης, (β) επισημαίνουν δυνατά σημεία της αντίθετης άποψης, (γ) θέτουν προϋποθέσεις ισχύος της θέσης τους και (δ) προβαίνουν σε σύνθεση των δύο απόψεων



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΕΛ.

Γραφικές Τέχνες
ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ
Γαριβάλδη 10, 45221 Ιωάννινα
Τηλ.-Fax: 0651 - 77358

ISBN: 960-233-117-8 α΄ τόμος (119-4 set)