

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**ΤΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΩΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΠΟΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΠΟΛΥΘΕΣΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ιωάννινα 2000

Φωτεινή Κοσσυβάκη*

Το Ολιγοθέσιο Σχολείο ως μία Δυνατότητα Αποσχολειοποίησης του Πολυθεσίου Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Το θέμα αυτό πραγματεύεται τις δυνατότητες, τις οποίες μεταξύ άλλων, προσφέρει η διαφορετική σύνθεση των συμπλεγμάτων τάξεων ή των τμημάτων στο ολιγοθέσιο σχολείο. Η πρώτη πτυχή του θέματος αναφέρεται στην κριτική που ασκείται στο σχολείο, προκειμένου αυτό να αποβάλλει τα αρνητικά χαρακτηριστικά. Η δεύτερη πτυχή αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ολιγοθεσίου και του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου από τη σκοπιά των σύγχρονων απαιτήσεων και κυρίως των δυνατοτήτων που προσφέρει η μετατροπή τους σε ολοήμερο σχολείο. Η τρίτη πτυχή πραγματεύεται τις δυνατότητες που προσφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, έτσι ώστε τόσο το ολιγοθέσιο όσο και το πολυθέσιο σχολείο να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του ολοήμερου σχολείου με την προσφορά εναλλακτικών διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, ακόμα και στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα. Η μελέτη αυτή ολοκληρώνεται με τη διαπίστωση - πρόταση. Προτείνεται η δημιουργία πολυθεσίου δημοτικού σχολείου που στο προμεσημβρινό του πρόγραμμα θα λειτουργεί και με χαρακτηριστικά του ολιγοθεσίου και του μεταμεσημβρινού προγράμματος του ολοήμερου σχολείου.

The understuffed (small) school as a possibility of reforming the organisation and function of the overstuffed(big) elementary¹ school

Summary

This paper deals with the possibilities offered by the different composition of classes or sections in the understaffed school (one teacher for more than one classes). The first aspect of the subject refers to the criticism which is made about the school, so that it (the school) will eliminate the negative characteristics. The second aspect refers to the special characteristics of the understuffed and the well or oversaffed elementary school, taking into account the contemporary needs and possibilities which are offered by turning these schools to an allday school. The third aspect has to do with the possibilities offered by the differentiated teaching, so that both of these types of school will get enriched with the characteristics of an allday school in terms of alternative teaching and learning activities. This study is completed with the following suggestion. Thus, we suggest a big primary school which will function with both the characteristics of an understaffed school in its morning programme and the afternoon programme of an allday school.

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. The term "Elementary" is used for level 1st -6th grade.

1.Εισαγωγικές παρατηρήσεις- Οριοθέτηση του θέματος

Το ολιγοθέσιο και το πολυθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική εκπαίδευση έχουν μια μακρόχρονη ιστορία και μάλιστα στην επαρχία το ολιγοθέσιο σχολείο ήταν η επικρατέστερη και ιστορικά η αρχαιότερη μορφή πολυταξικής ομαδοποίησης των μαθητών.

Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο όρος σχολείο παραπέμπει συνήθως στο πολυθέσιο σχολείο και περιγράφει το χώρο, όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές μονοταξικής ή μονοηλικιακής ομαδοποίησης. Το πολυθέσιο σχολείο θεωρείται ως καταλληλότερο για την αποτελεσματική μάθηση. Αντίθετα το μονοθέσιο ή ολιγοθέσιο σχολείο θεωρείται ως αναγκαστική λύση, επειδή ο περιορισμένος ανά τάξη μαθητικός πληθυσμός δεν επιτρέπει τη δημιουργία μονοηλικιακών τάξεων, χαρακτηριστικό γνώρισμα του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου.

Η πρακτική λειτουργία του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- μονοταξική ή μονοηλικιακή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης,
- ωρολόγιο πρόγραμμα σε χωριστά μαθήματα,
- εναλλαγή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων,
- ελάχιστη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των μαθητών,
- ενισχυτική διδασκαλία εκτός κανονικής τάξης για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών,
- Ομοιόμορφη αντιμετώπιση των μαθητών με το πρόσημα της ίσης μεταχείρισης.

Η πρακτική λειτουργία του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- πολυταξική ή διαηλικιακή ομαδοποίηση των μαθητών με τη συγκρότηση συμπλεγμάτων τάξεων π.χ Α' και Β', Γ' και Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη, στα οποία συμπλέγματα τα μαθήματα, εκτός του μαθήματος των μαθηματικών σε όλες τις τάξεις και του μαθήματος της γλώσσας στην Α' και Β' τάξη, διδάσκονται με τη μορφή συνδιδασκαλίας,
- περιορισμένη εναλλαγή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων,
- ενισχυτική διδασκαλία εντός της τάξης κυρίως στα μαθηματικά και τη γλώσσα με την προσωρινή μετακίνηση των μαθητών σε προηγούμενη τάξη για επανάληψη και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών,
- υποχρεωτική διαφοροποιημένη αντιμετώπιση της ομάδας-τάξης,
- σιωπηρές εργασίες χωρίς την άμεση επίβλεψη του εκπαιδευτικού.

Από τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει τα εξής: Τα αρνητικά χαρακτηριστικά του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου εντοπίζονται κυρίως στη μονοταξική ομαδοποίηση που παραπέμπει αβασάνιστα στην ομοίμορφη αντιμετώπιση, ενώ στα θετικά προσμετράται η μειωμένη επιβάρυνση του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών, οι οποίοι θεωρητικά εμφανίζουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά. Στα αρνητικά χαρακτηριστικά του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου προτάσσονται η επιβάρυνση του εκπαιδευτικού λόγω της πολυταξικής ομαδοποίησης, πράγμα που καθιστά αδύνατη την ομοίμορφη αντιμετώπιση των μαθητών, ενώ στα θετικά προσμετράται η σχεδόν αναγκαστική δυνατότητα διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των μαθητών και η αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίησή τους λόγω της πολυταξικής ομαδοποίησης.

Σήμερα, παρόλο που το πολυθέσιο σχολείο υπόκειται σε αυστηρή κριτική για λόγους που θα αναλύσουμε σε επόμενα κεφάλαια, για τα ολιγοθέσια η επικρατέστερη πρόταση είναι η κατάργησή τους ή η σύμπτυξή τους με τη μεταφορά και συγκέντρωση των μαθητών σε κεντρικότερα σημεία, έτσι ώστε να δημιουργηθούν σχολικά κέντρα στο πλαίσιο των πολυθεσίων δημοτικών σχολείων. Ανεξάρτητα από την πρόταση κατάργησης των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων λόγω π.χ. περιορισμένου αριθμού μαθητών, στην εργασία αυτή υποστηρίζουμε ότι θα πρέπει τα ολιγοθέσια σχολεία να δημιουργηθούν και στο κέντρο ή τουλάχιστον μερικά από τα θετικά χαρακτηριστικά τους να εισαχθούν και στα πολυθέσια σχολεία. Το κύριο πρόβλημα και μειονέκτημα των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων εστιάζεται, κατά τη γνώμη μας, στο ότι αυτά καλούνται να λειτουργήσουν στη λογική και πρακτική του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου, πράγμα πρακτικά αδύνατο. Δεδομένου ότι στην ελληνική εκπαίδευση δεν είχαμε και δεν έχουμε εναλλακτικά σχολεία, αν εξαιρέσει κανείς το σχολείο του Βόλου του Α. Δελμούζου και τα ιδιωτικά σχολεία, στη μελέτη μας αυτή θα μας απασχολήσει το ακόλουθο ερώτημα: *Ποιες δυνατότητες υπάρχουν, έτσι ώστε το ολιγοθέσιο σχολείο αντί να καταργηθεί να μετατραπεί σε μια εναλλακτική λύση και πρόταση βελτίωσης, δηλαδή, αποσχολειοποίησης της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου;* Αυτές τις δυνατότητες στην παρούσα μελέτη τις αναζητούμε στα ακόλουθα χαρακτηριστικά του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου:

- στη διαφορετική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μιας ομάδας-τάξης (πολυταξική ομαδοποίηση).
- στις εναλλακτικές δυνατότητες που αυτή η σύνθεση παρέχει για διαφοροποιημένη διδασκαλία σε πολλαπλά επίπεδα.
- στην αδυναμία να εργαστεί ο εκπαιδευτικός με ωρολόγιο πρόγραμμα

χωριστών μαθημάτων χρονικής διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών, και - στη μετατροπή του ολιγοθέσιου σε ολοήμερο σχολείο.

Στη δική μας προβληματική το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την ακόλουθη υπόθεση: *Ότι το Ολιγοθέσιο σχολείο, στην περίπτωση που λειτουργήσει σύμφωνα με τις αρχές και τις προτάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θα μπορούσε να θεωρηθεί όχι ως μία αναγκαστική λύση, αλλά ως μία εναλλακτική δυνατότητα αποσχολειοποίησης, δηλαδή, εσωτερικής αναδιοργάνωσης και μεταρρύθμισης και των πολυθεσίων δημοτικών σχολείων, μάλιστα όταν το ολιγοθέσιο σχολείο μετατραπεί για παιδαγωγικούς και όχι για κοινωνικούς λόγους σε ολοήμερο σχολείο, έτσι ώστε να επικρατεί περισσότερο η επικοινωνιακή δράση.*

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί τρόποι, για να περιγράψει κανείς τον ορισμό της μεταρρύθμισης, υιοθετούμε τις πρόσφατες αντιλήψεις που τη χαρακτηρίζουν ως διαδικασία και μέτρο δημιουργίας μιας τομής, ενός ρήγματος σε κάποιο σημείο του «φαύλου κύκλου» του εκπαιδευτικού συστήματος Helsper W. κ.α. 1996, 14 κ.ε. Στην περίπτωση αυτή η εξωτερική και η εσωτερική αναδιοργάνωση ενός θεσμού, π.χ του δημόσιου ελληνικού δημοτικού σχολείου θα πρέπει να αποβλέπει σε δύο βασικές ρήξεις, της εξωτερικής και της εσωτερικής αναδιοργάνωσής του.

Στην παρούσα διαπραγμάτευση η μια ρήξη αναφέρεται στην αποδυνάμωση του συγκεντρωτισμού, χαρακτηριστικό του ελληνικού θεσμικού πλαισίου και η άλλη αποσκοπεί στην αποδυνάμωση της ομοιομορφίας και της τυποποίησης που επικρατεί στην εσωτερική οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων, νοοτροπία και πρακτική που στηρίζεται στη μονοταξική ομαδοποίηση των μαθητών, σύμφωνα με το κριτήριο της χρονολογικής ηλικίας, καθώς και στη διδασκαλία χωριστών μαθημάτων, ταξινομημένων για κάθε διδακτική ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Πολλές σχετικές έρευνες και στοχασμοί γύρω από θέματα μεταρρύθμισης συγκλίνουν στην ελληνική περίπτωση στη διαπίστωση ότι οι μεταρρυθμιστικές δυνατότητες περιορίζονται από δύο κυρίως αλληλένδετα χαρακτηριστικά που διέπουν το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: τον συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία.

Το χαρακτηριστικό της ομοιομορφίας είναι αποτέλεσμα του συγκεντρωτισμού, δηλαδή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που αποφασίζει κεντρικά και τις λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής πράξης. Ο συγκεντρωτισμός, λοιπόν θεωρείται ως ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες στη σταδιακή εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Κι αυτό συμβαίνει επειδή τέτοιες μεταρρυθμίσεις που επιβάλλονται από την κεντρική εξουσία αποδυναμώνονται από τους ανθρώπους της πράξης, καθώς αυτές θεωρούνται κυβερνητικές

πρωτοβουλίες με πάντα όχι ξεκάθαρες προθέσεις, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης ελάχιστα συμμετέχουν και συνηγορούν σε μεταρρυθμίσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που αποφασίζονται κεντρικά και μόνο.

Με τον όρο *αποσχολειοποίηση* (Παπάς, 1999.266-268) του σχολείου εννοούμε την απόκτηση ευέλικτης οργάνωσης και συγκρότησης των τάξεων και των ομάδων, ευέλικτης οργάνωσης και λειτουργίας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, μείωσης της κρατικής παρέμβασης στην οργάνωση γενικότερα της σχολικής ζωής, οργάνωση μιας ζωής και μάθησης συμμετοχικής. Αναλυτικότερα ο όρος αποσχολειοποίηση παραπέμπει στις ακόλουθες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις:

- μείωση της μονοηλικιακής ομαδοποίησης και εισαγωγή της διαηλικιακής ως παιδαγωγικό-διδακτικό και όχι ως αναγκαστικό μέτρο που ισχύει σήμερα για τα ολιγοθέσια σχολεία.
- μείωση της διδασκαλίας χωριστών μαθημάτων και εισαγωγή της διδασκαλίας με θεματικές ενότητες.
- ένταξη των μαθητών με κριτήριο τις δυνατότητές τους στα διάφορα μαθήματα και όχι προσδιορισμό της νοητικής τους ικανότητας και ανάπτυξης με μοναδικό κριτήριο την ηλικία.
- κατάργηση του τρόπου στείρας μετάδοσης μιας πεπαλαιωμένης γνώσης με ελάχιστες δυνατότητες άμεσων και έμμεσων τρόπων αξιοποίησής της και
- την εισαγωγή διδακτικών διαδικασιών και μορφών αγωγής και μάθησης που θα ανταποκρίνονται στους νέους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, όπως αυτοί περιγράφονται στην έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, με τη μορφή των τεσσάρων πυλώνων της εκπαίδευσης, δηλαδή *μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να συνιπάρχω και να υπάρχω*.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι πυλώνες αυτοί για πρώτη φορά συμπυκνώνουν σχεδόν όλες τις μεταρρυθμιστικές αρχές παιδαγωγικών κινημάτων που προτάθηκαν για τη θεσμοθέτηση της προοδευτικής εκπαίδευσης και του ανθρωπιστικού σχολείου και είναι πραγματικά σχεδόν η πρώτη φορά όπου ταυτίζονται οι προτάσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με τις προτάσεις της προοδευτικής παιδαγωγικής. Προτείνεται, δηλαδή η μείωση της εργαλειακής πράξης που κυριαρχεί σήμερα στο ολιγοθέσιο και στο πολυθέσιο σχολείο και η εισαγωγή ενός εξορθολογιστικού τρόπου οργάνωσης της διδακτικής πράξης, μέσα στην οποία θα κυριαρχεί η επικοινωνιακή δράση.

Με άλλα λόγια η σχολειοποίηση του σχολείου συνδέεται άμεσα με την επικράτηση στο δημόσιο υποχρεωτικό σχολείο μιας κοινωνικής δράσης των υποκειμένων (εκπαιδευτικών και μαθητών) που θα μπορούσε να χαρακτηρι-

στεί ως εργαλειακή. Σύμφωνα με το J. Habermas (1985,285-288), η δράση των υποκειμένων διακρίνεται σε κοινωνική και μη κοινωνική, σε δράση με κατεύθυνση την επιτυχία, και σε δράση με κατεύθυνση τη συνεννόηση. Η εργαλειακή δράση με κατεύθυνση την επιτυχία εκτυλίσσεται σε ένα πλαίσιο μη κοινωνικό, οι σχέσεις των υποκειμένων είναι προκαθορισμένες και ακολουθεί κυρίως τεχνικούς κανόνες. Μοναδικός στόχος της αξιολόγησης είναι η αποτελεσματικότητα. Πρόκειται δηλαδή για μια ορθολογική μόνο ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας δράση. Η στρατηγική δράση, που έχει ως μοναδικό σκοπό την επιτυχία, στη συνέχεια αποκαλείται στρατηγική, όταν συντρέχουν οι παρακάτω λόγοι: Πραγματοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ακολουθεί κανόνες λογικούς του τύπου όταν τότε, καθορίζει και ρυθμίζει με λεπτομέρεια τις σχέσεις των υποκειμένων που λειτουργούν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η αποτελεσματικότητα των δρώντων υποκειμένων να επηρεάσουν στη δική τους κατεύθυνση την απόφαση ενός συνομιλητή που λειτουργεί σε λογικά πλαίσια, αποτελεί τον ουσιαστικό στόχο της αξιολόγησης της δράσης. Πρόκειται για μια ορθολογική ως προς το σκοπό δράση μεταξύ υποκειμένων.

Η επικοινωνιακή δράση ή το επικοινωνιακό «πράττειν» προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά μιας πραγματικά επικοινωνιακής πράξης, όταν συνυπάρχουν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Πραγματώνεται μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου συναποφασίζονται οι κανόνες, ενώ αναγνωρίζεται στον κοινωνικό άλλο, ως ισότιμος συνομιλητής, τον οποίο δεν επιδιώκεται να πειστεί από τον συνομιλητή, αλλά να βοηθήσει στην αναζήτηση μιας λύσης.
- Καθορίζει σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων, ενώ η επιτυχία δεν επικεντρώνεται σε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, αλλά στην προοπτική της συνεννόησης των υποκειμένων.

Αυτές οι τρεις μορφές δράσης εμφανίζονται με διαβάθμιση και στη σχολική πραγματικότητα με τη μορφή των προδιαγραφών που επιβάλλουν στην παιδαγωγική και τη διδακτική πράξη τα αναλυτικά προγράμματα και η θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής. Όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια, πολλές κριτικές που ασκήθηκαν στο σχολείο του 20ου αιώνα, κυρίως από στοχαστές και θεωρητικούς των εκπαιδευτικών συστημάτων, προτείνουν κυρίως στην αλλαγή τους, τη μεταρρύθμισή τους, προκειμένου να επικρατήσει ένα είδος επικοινωνιακής δράσης που θα στοχεύει στη συναίνεση και συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μεταξύ των μαθητών, έτσι ώστε η παιδαγωγική και η διδακτική πράξη να απεμπλακεί από πρακτικές εργαλειακής ή στρατηγικής δράσης, που σε επίπεδο παιδαγωγικής παρέμβασης επιχειρεί να επηρεάσει το μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τη θέλησή του. Παρόμοιες προτάσεις ποιοτικής αλλαγής στην κατεύθυνση της εδραίωσης μιας επικοινωνιακής δράσης, αναδεικνύουν το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να στηρίξει το μαθητή να περάσει από ένα είδος υποτιθέμενης στέρησης και ανεπάρκειας σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό-λειτουργικό επίπεδο στην ολοκλήρωση και στην επάρκεια. Μια τέτοια ποιοτική πρακτική συνεπάγεται ότι

η επάρκεια του εκπαιδευτικού και η παρέμβαση σε σχέση με το μαθητή πρέπει να μειώνεται όσο αυξάνεται η επάρκεια του μαθητή. Στη μελέτη μας αυτή υποστηρίζουμε ότι το πέρασμα του μαθητή από την ανεπάρκεια στην επάρκεια (μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να υπάρχω και να συνυπάρχω) μπορεί να πραγματοποιηθεί καλύτερα σ' ένα σχολείο με χαρακτηριστικά ταυτόχρονης συνύπαρξης πολυθεσίου, ολιγοθεσίου και ολοήμερου. Στο πνεύμα αυτό η μεταρρύθμιση του σχολείου γενικά δεν μπορεί να επέλθει με την κατάργηση του ολιγοθεσίου ή τη διεύρυνση του πολυθεσίου σε ολοήμερο, αλλά με μια πραγματική ρήξη στο πολυθέσιο με την εισαγωγή σε αυτό χαρακτηριστικών του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου, έτσι ώστε να απελευθερωθούν δυνάμεις και δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, να λειτουργήσουν σ' ένα πλαίσιο επικοινωνιακής δράσης, η οποία παραπέμπει αναπόφευκτα και σε πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2. Το δημόσιο υποχρεωτικό σχολείο ανάμεσα στο προσδοκώμενο και το πραγματικό αποτέλεσμα: Από το σχολείο των μαθημάτων και της διδασκίας ύλης στο σχολείο των στόχων και των δεξιοτήτων

Από τη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης της θεσμοθετημένης και υποχρεωτικής εκπαίδευσης προκύπτει ότι οι εσωτερικές μεταρρυθμίσεις της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων δεν οφείλονται τόσο σε παιδαγωγικές αρχές και προτάσεις, αλλά σε πολιτικούς, οικονομικούς και ελάχιστα κοινωνικούς λόγους (Gribble, 1991, 111 κ.ε, Flitner, 1987, 121 κ.ε). Σε αυτή την τακτική και πρακτική οφείλονται και οι κριτικές του σχολείου που δεν αφορούν τόσο στο θεσμό αλλά στον τρόπο και στις διαδικασίες αγωγής και διδασκαλίας, κριτικές που ασκούνται κυρίως από ερευνητές και στοχαστές των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Για το δημόσιο υποχρεωτικό σχολείο στη διαχρονική του πορεία και εξέλιξη έχουν διατυπωθεί οι μεγαλύτερες προσδοκίες για τη βελτίωση της ανθρωπότητας και ταυτόχρονα έχει υποστεί εντονότατη κριτική αναφορικά με τις προσδοκίες και τη συμβολή του στην ανάπτυξη και το σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού και γενικότερα των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη παρατήρηση του Th. Ballauf (1981, 12-14) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου: «Η ιστορία του σχολείου και ευρύτερα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι στην ουσία μια τακτική αναθεώρησης σφαλμάτων. Συγκρινόμενα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προς εκείνο το οποίο ορίζονταν κάθε φορά ως αποστολή, σκοπός ή προσδοκώμενο αποτέλεσμα, απογοήτευαν και ως θεσμοί και ως διαδικασίες που δρομολογούνταν μέσα σε αυτά, με αποτέλεσμα να οδηγούν στην ανάγκη διατύπωσης ενός νέου σκοπού ή προσδοκίας. Συχνά η καταγραφό-

μενη και διαπιστωνόμενη σχολική πραγματικότητα διέγραφε την αντίθετη προοπτική από αυτή που διακήρυττε. έτσι ώστε τόσο οι λόγοι συγκρότησης του σχολείου όσο και οι πρακτικές παιδαγωγικές εφαρμογές να χρηζούν αναθεώρησης. Στο πνεύμα αυτό το σχολείο στην ιστορική του εξέλιξη συνοδεύεται από κριτική και μεταρρύθμιση»

Η κριτική ,επομένως, που ασκήθηκε στο σχολείο του 20ου αιώνα διακρίνεται ουσιαστικά σε δύο κατευθύνσεις: Η μία επιδίωκε και πρότεινε την αποσχολειοποίηση της κοινωνίας μέσα από την κατάργηση του σχολείου στην υπαρκτή του μορφή με βασικό εκφραστή τον I. Illich(1971), ενώ η άλλη, στο πνεύμα της οποίας κινείται η παρούσα εργασία, επιδίωκε και επιδιώκει την αποσχολειοποίηση του υπαρκτού σχολείου μέσα από διάφορες μορφές εσωτερικής αναδιοργάνωσης και μεταρρύθμισής του, με βασικό εκφραστή μεταξυ πολλών άλλων τον H.v. Hentig, 1993).

Όπως υπογραμμίζει ο H Meyer (1987,75κ.ε.) σε ευρωπαϊκό επίπεδο η κριτική που ασκήθηκε στο σχολείο με στόχο την εσωτερική του μεταρρύθμιση προσλαμβάνει και διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικούς στόχους, επειδή οι φορείς της κριτικής είναι διαφορετικοί. Μέχρι το 1933 η κριτική που ασκείται στο σχολείο προέρχεται κυρίως από το κίνημα της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, που απαιτεί με πειστικό τρόπο εξωτερικής και εσωτερικής υφής αλλαγές τόσο στη δομή όσο και στην ανανέωση των μεθόδων και των περιεχομένων διδασκαλίας. Μετά το 1950 ασκείται μια έντονη κριτική ενάντια στα αυταρχικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και προτείνονται διαδικασίες αντιαυταρχικής αγωγής και εκπαίδευσης. Παράλληλα ασκείται έντονη κριτική στα περιεχόμενα διδασκαλίας και γενικότερα στην ανισότητα που προκαλεί η αστικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, όπου και προτείνεται η αποσχολειοποίηση της κοινωνίας.

Οι νέες τάσεις στην παιδαγωγική επιστήμη (Κρίβας, 1998,212-241, Πυργιωτάκης, 2000,395 κ.ε) συμβάλλουν στην εσωτερική αλλαγή και την οργάνωση των σχολείων. Για παράδειγμα μετά το 1970 δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εισαγωγή της περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σχολείο από όπου προκύπτουν και μέτρα εσωτερικής αναδιοργάνωσης. Με το μάθημα αυτό παρέχεται η δυνατότητα για εισαγωγή της διαθεματικής διδασκαλίας στο σχολείο μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων και σχεδίων Project. Μετά το 1980 η μεταρρύθμιση που επιχειρείται να επιτευχθεί στο σχολείο αφορά σε δύο διαφορετικές πτυχές:

Η πρώτη αναφέρεται στην εισαγωγή στο σχολείο και στα αναλυτικά προγράμματα περιεχομένων και διαδικασιών που έχουν σχέση με την ειρήνη και την εδραίωση του δημοκρατικού πνεύματος. Αυτή η διάσταση διαφαίνεται και από θεατρικές παραστάσεις και εκδηλώσεις που κυριαρχούν στο σχολείο με ανάλογο περιεχόμενο. Χαρακτηριστική περίπτωση στο ελληνικό σχολείο

είναι το έργο η "Ειρήνη" του Αριστοφάνη που παίζεται από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο, ενώ στο μάθημα της Ιστορίας συμπεριλαμβάνονται και θέματα ειρηνικής συνύπαρξης της ανθρωπότητας. Παράλληλα εισάγεται ως νέο μάθημα και στο Δημοτικό σχολείο η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

Η δεύτερη αναφέρεται στην αναδιοργάνωση και τον αναπροσανατολισμό του σχολείου σύμφωνα αρχικά με το πνεύμα της Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών και στη συνέχεια με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κριτική που ασκείται στο σχολείο θίγει θέματα και προβλήματα που σχετίζονται με το μονοεθνικό, μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό προσανατολισμό του (Καζαμίας, 1995.550 κ.ε). Το πνεύμα της εσωτερικής μεταρρύθμισης του σχολείου αναφέρεται κυρίως στην απόκτηση διαπολιτισμικών χαρακτηριστικών μέσα από τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους παρακάτω τομείς:

- Στον τομέα των Αναλυτικών προγραμμάτων με την ενσωμάτωση περιεχομένων που αντιπροσωπεύουν τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών.
- Στον τομέα των μοντέλων διδασκαλίας με την εισαγωγή συμμετοχικών, συνεργατικών και εξατομικευμένων διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Στον τομέα της σφαιρικής προσέγγισης της γνώσης με την εισαγωγή διαθεματικών ενοτήτων και προβλημάτων.

Συμπερασματικά μέσα από τις προτάσεις των σύγχρονων παιδαγωγικών ρευμάτων, όπως της παιδαγωγικής της ειρήνης, της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επιχειρείται ένα είδος αποσχολιοποίησης του σχολείου με στόχο να αποβάλλει τόσο την ολοκληρωτική και ισοπεδωτική αντιμετώπιση των μαθητών όσο και την ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων στο πνεύμα των σύγχρονων απαιτήσεων. Και οι δύο παραπάνω πτυχές θίγουν το σημαντικό ζήτημα της διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω το σχολείο πολυθέσιο ή ολιγοθέσιο, επιβάλλεται να προσλάβει νέα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα:

- η μείωση της μονοηλικιακής συγκρότησης των τάξεων.
- η διαθεματική διδασκαλία και η σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των γνωστικών αντικειμένων.
- η ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Είναι γεγονός ότι η παιδαγωγική και διδακτική πράξη που πραγματώνεται σήμερα στο δημοτικό σχολείο έχει τα χαρακτηριστικά της εργαλειακής και λιγότερο της στρατηγικής δράσης, ενώ είναι ελάχιστα εκείνα της επικοινωνιακής δράσης. Το παράδοξο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι η ελ-

ληνική πολιτεία επιχειρεί να καταργήσει τα ολιγοθέσια σχολεία και να βελτιώσει τα πολυθέσια με διαδικασίες αξιολόγησης μιας πράξης για την οποία ο έλληνας εκπαιδευτικός ελάχιστα ευθύνεται, αφού αυτή είναι προκατασκευασμένη, χωρίς να αλλάξει ποιοτικά τη διαδικασία μέσα από ρυθμίσεις που θα επιτρέπουν τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας και σε επίπεδο επικοινωνιακής πράξης.

Σήμερα, ωστόσο, η έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (Unesco, 1999, 125-141) συμπυκνώνει τις επιδιώξεις της σε δύο κυρίαρχα αιτήματα: να μεταδίδει αφενός αποτελεσματικά και με περιεκτικό τρόπο τη γνώση και τη μέθοδο απόκτησής της, έτσι ώστε το άτομο να αποκτήσει σταθερές βάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, απαραίτητων σε μια αναγκαία από τις κοινωνικές αλλαγές δια βίου εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτομόρφωση, και αφετέρου να εντοπίζει και να καταγράφει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά θεσμών, γνώσεων και διαδικασιών που πρέπει να διατηρηθούν, έτσι ώστε ο άνθρωπος να μη κατακλύζεται από πληθώρα πληροφοριών που είναι εφήμερες, άχρηστες ή επιζήμιες. Στο πνεύμα αυτό διατυπώνονται από την παραπάνω επιτροπή οι ακόλουθοι τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης: μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να συνυπάρχω και να υπάρχω, δεξιότητες απαραίτητες για να ανταποκριθεί ο άνθρωπος σε μια δια βίου εκπαίδευση και σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Θεωρούμε σκόπιμο να περιγράψουμε αναλυτικότερα αυτούς τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης, επειδή έχουμε τη γνώμη ότι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν καλύτερα μέσα σ' ένα σχολείο που θα λειτουργεί με χαρακτηριστικά πολυθεσίου, ολιγοθεσίου και ολόημερου.

Ο πυλώνας μαθαίνω να μαθαίνω, ουσιαστικά αναφέρεται στον τρόπο που κάποιος μαθαίνει να αποκτήσει τη γνώση και θέτει από τη μία το πρόβλημα της απόκτησης από τους μαθητές μιας ευρείας γενικής παιδείας και από την άλλη τη δυνατότητα εμβάθυνσης και εξειδίκευσης σε ορισμένα θέματα. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά της γενικής παιδείας και της εξειδίκευσης μπορούν να καταστήσουν το μαθητή ικανό να επωφελείται από τις ευκαιρίες που η εκπαίδευση προσφέρει σ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Μαθαίνω να μαθαίνω σημαίνει επίσης ότι ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει εργαλεία και δεξιότητες διαδικαστικής γνώσης, τρόπων δηλαδή διαχείρισης και προσέγγισης νέων καταστάσεων και περιεχομένων ή προβλημάτων, έτσι ώστε αυτή να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο για αυτόνομη μάθηση και δια βίου εκπαίδευση.

Ο πυλώνας μαθαίνω να ενεργώ, σημαίνει ουσιαστικά δύο πράγματα: Αφενός αναφέρεται σε μια μάθηση που αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση σ' ένα εξειδικευμένο τομέα δράσης του ατόμου και αφετέρου σε μια γενική εκπαίδευση του ατόμου που θα το καθιστά ικανό να αντιμετωπίζει διάφορες

καταστάσεις κοινωνικών συνθηκών και συνθηκών εργασίας, να εργάζεται αποτελεσματικά αλλά και να διεκδικεί ένα ατομικό ή συλλογικό αίτημα μόνο ή σε συνεργασία με άλλους.

Ο πυλώνας μαθαίνω να συνυπάρχω, σημαίνει μαθαίνω να συμβιώνω κατανοώντας τους άλλους και έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, να συμβάλλω στην πραγματοποίηση κοινών δράσεων και στη διεύθυνση των συγκρούσεων, με σεβασμό απέναντι στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και του σεβασμού στις ιδιαιτερότητες. Ο πυλώνας αυτός είναι από τους σημαντικότερους, επειδή ο μαθητής π.χ μπορεί να μάθει να συνεργάζεται μέσα σε διάφορες ομάδες ίδιας αλλά και διαφορετικής χρονικής ηλικίας, πολιτισμικής και κοινωνικής σύνθεσης.

Ο πυλώνας μαθαίνω να υπάρχω, σημαίνει μαθαίνω να ζω με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσω την προσωπικότητά μου και να μπορώ να λειτουργώ με μεγαλύτερη αυτονομία, περισσότερη κρίση και προσωπική υπευθυνότητα. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο η εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμελεί την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων, τη λογική, την κρίση, την αίσθηση του ωραίου, τις φυσικές ικανότητες του ατόμου και τη δεξιότητα της επικοινωνίας.

Από την περιγραφή των πυλώνων αυτών διαπιστώνει κανείς τα ακόλουθα: Ότι το σχολείο πρέπει να απεξαρτηθεί από τα αναλυτικά προγράμματα ύλης και μαθημάτων και να δώσει βαρύτητα σε αναλυτικά προγράμματα στόχων και δεξιοτήτων και να μειωθεί η συγκρότηση τάξεων με βασικό κριτήριο τη χρονολογική ηλικία των μαθητών. Κι αυτό επειδή οι παραπάνω στόχοι των πυλώνων μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα μέσα από τη διαπραγμάτευση προβλημάτων και καταστάσεων με τη συμμετοχή και τη συνεργασία περισσότερων της μιας ηλικίας μαθητών.

3. Μέτρα αλλαγής και βελτίωσης του δημοτικού σχολείου

Είναι φυσικό σήμερα με την πληθώρα των γνώσεων και τις ταχύτατες αλλαγές οι παραπάνω επιδιώξεις να μη είναι εύκολο να αποφασίζονται κεντρικά και με κάθε λεπτομέρεια. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση και το σχολείο επιβάλλεται σύμφωνα με τη θεωρία (Μπρούζος, Α./Κοσσυβάκη, Φ., 1995, 325-335) να προσλάβει τα χαρακτηριστικά μιας ευέλικτης οργάνωσης τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων σπουδών, στόχων και δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας και σχολικής ζωής. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να λειτουργεί ως διαμορφωτής σε συνεργασία με τους μαθητές και όχι ως απλός διεκπεραιωτής μιας προκατασκευασμένης διδακτικής πράξης.

Σε εθνικό επίπεδο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι.2000) οι αλλαγές που γίνονται ως ένα βαθμό πράξη, κυρίως σε επίπεδο πολυθεσίου δημοτικού σχολείου είναι οι ακόλουθες:

- Μείωση του μονοεθνικού, μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού προσανατολισμού με το νόμο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Μείωση της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού με σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και το μέτρο της ενισχυτικής διδασκαλίας.
- Μείωση της κοινωνικής ανισότητας με τη μετατροπή του πολυθεσίου σε ολοήμερο και ανάπτυξη πολλαπλών δραστηριοτήτων στους μαθητές.
- Πρόβλεψη μιας διδακτικής ώρας την εβδομάδα για σχολική ζωή.
- Σύνταξη προγραμμαμάτων στόχων και δεξιοτήτων.

Αν εξαιρέσει κανείς το πρώτο μέτρο της μείωσης του μονοεθνικού προσανατολισμού κλπ. του σχολείου, τα υπόλοιπα μέτρα ουσιαστικά επιχειρούν να προσδώσουν στο σχολείο και στην εκπαιδευτική πράξη χαρακτηριστικά επικοινωνιακής δράσης, πράγμα που μπορεί να πραγματοποιηθεί ευκολότερα σε μορφές οργάνωσης της σχολικής ζωής στο πλαίσιο του ολιγοθεσίου σχολείου.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, αναφορικά με το ολιγοθέσιο σχολείο (Παπασταμάτης, 1996, 39-61, Μπρούζος, 1999, 263 κ.ε.), κινούνται σε δύο αντίθετες κατευθύνσεις και στηρίζονται κυρίως σε επιχειρήματα που συνηγορούν στην κατάργηση ή στη συνέχιση και διατήρησή του, χωρίς ωστόσο να γίνονται και συζητήσεις για βελτίωση και διεύρυνση των πλεονεκτημάτων του και στο πολυθέσιο σχολείο στα αστικά κέντρα. Το πρώτο σκέλος επικεντρώνει το ενδιαφέρον των συζητήσεων στην κατάργηση των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων για πολιτικούς και παιδαγωγικούς λόγους. Οι πολιτικοί λόγοι οριοθετούν το πρόβλημα στην εξοικονόμηση διδακτικού προσωπικού και στον περιορισμό των λειτουργικών εξόδων, ενώ οι παιδαγωγικοί λόγοι τονίζουν τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών με την ένταξη των μαθητών σε μονοηλικιακές ομάδες, που θεωρούνται αποτελεσματικότερες. Με άλλα λόγια υποστηρίζεται το πολυθέσιο σχολείο, το οποίο επικρίνεται για την παραγωγή της ανισότητας στην εκπαίδευση, ως καταλληλότερο, από το ολιγοθέσιο σχολείο.

Η πρόταση για συνέχιση του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου στηρίζεται, επίσης σε πολιτικά και παιδαγωγικά επιχειρήματα: Οι πολιτικοί λόγοι αναφέρονται στην ύπαρξη δυνατοτήτων μη ερήμωσης της επαρχίας, δηλαδή θεωρούν ότι το ολιγοθέσιο σχολείο από μόνο του θα μπορούσε να αποτελέσει τον παράγοντα παραμονής πληθυσμού στην επαρχία, ενώ ο παιδαγωγικός λόγος αναφέρεται κυρίως στη διαηλικιακή ομαδοποίηση που υπάρχει στο ολιγοθέσιο σχολείο, ως αποτελεσματικότερη της μονοηλικιακής που επικρατεί στο

πολυθέσιο σχολείο. δεδομένου ότι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται καλύτερα μέσα σε πολυηλικιακές ομάδες, με περισσότερη οικειότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Όπως προκύπτει και από σχετικές έρευνες (Πυργιωτάκης, 1992, Μπρούζος, 1999, 824 κ.ε.) τα περισσότερα μειονεκτήματα του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου οφείλονται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει στα πρότυπα του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου, πράγμα πρακτικά αδύνατο και διδακτικά αναποτελεσματικό. Παρόλα αυτά οι προτάσεις των σχολικών συμβούλων για τα ολιγοθέσια σχολεία τείνουν προς την κατάργησή τους (Έκθεση παιδαγωγικού Ιστιτούτου, 1993/94, 95/96), μερικά σημεία των οποίων παραθέτουμε στη συνέχεια:

Οι προτάσεις κατάργησης αφορούν στην άμεση συγχώνευση των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων σε σχολικά κέντρα, με το αιτιολογικό ότι παρατηρείται επικίνδυνη διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ ολιγοθεσίων και πολυθεσίων δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα οι μαθητές των ολιγοθεσίων να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, πράγμα που δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από σχετικά επίκαιρες έρευνες (Μπρούζος, ό.π).

Οι προτάσεις διατήρησης των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων από τους σχολικούς συμβούλους είναι αρκετά επιφυλακτικές, όπως προκύπτει και από την ακόλουθη διατύπωση: Στην περίπτωση που ειδικοί λόγοι- προφανώς εννοούν γεωγραφικές αποστάσεις ή πολιτικούς λόγους- επιβάλλουν τη διατήρηση των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων σε ορισμένες περιοχές, προτείνουν να μετασχηματιστεί το ολιγοθέσιο σ' ένα σύγχρονο τύπο, αποδοτικό για τους μαθητές που θα επιτρέψει όλες τις σύγχρονες δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό είναι πραγματικά εύστοχες οι προτάσεις των σχολικών συμβούλων, όπως π.χ.

- η εκπόνηση ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφή αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων.
- η υποστήριξη με εποπτικά μέσα διδασκαλίας και εφαρμογή νέων προγραμμάτων (ξένη γλώσσα, Φυσική Αγωγή, δημιουργία βιβλιοθήκης),
- η θέσπιση κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για παραμονή μιας τριετίας στις δυσπρόσιτες περιοχές.
- η εισαγωγή των Η/Υ για σιωπηρές εργασίες
- η συνδιδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας στις Γ' και Δ' τάξεις, επειδή παρουσιάζονται προβλήματα απασχόλησης και επιτήρησης των μαθητών.

Οι προτάσεις ωστόσο για την κατάργηση του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου δεν σχετίζονται ούτε με τα επιχειρήματα εκείνων που προτείνουν την αποσχολειοποίηση της κοινωνίας, ούτε εκείνων που προτείνουν την αποσχολειοποίηση του σχολείου, αλλά οφείλονται σε άλλους λόγους και προέρχονται κυρίως από τη θεσμική παιδαγωγική και την εκπαιδευτική πολιτική.

Ο βασικότερος λόγος κατάργησης του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό δεν μπορεί να λειτουργήσει στα πρότυπα του πολυθεσίου, για το οποίο η κριτική σήμερα επικεντρώνεται στην παραγωγή της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής ανισότητας.

Είναι, επίσης ενδιαφέρουσες οι προτάσεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με τη θέσπιση μιας διδακτικής ώρας την εβδομάδα για σχολική ζωή, πράγμα που αναδεικνύει το πρόβλημα των μειωμένων ελεύθερων δραστηριοτήτων των μαθητών στο υπόλοιπο πρόγραμμα τόσο στο ολιγοθέσιο όσο και στο πολυθέσιο σχολείο. Έτσι οι σχολικοί σύμβουλοι προτείνουν:

- την ανάπτυξη σχολικών συνεταιρισμών και την πρόβλεψη από ΥΠ.Ε.Π.Θ και Οργανισμού Τοπικής Αυτοδιοίκησης πιστώσεων για τις διδακτικές επισκέψεις των μαθητών και την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, αφού κατά την εκτίμηση των σχολικών συμβούλων αποτελεί παιδαγωγικό θέμα πρώτης προτεραιότητας.
- Τη συμμετοχή και των γονέων στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής
- Τη σύνταξη ενός ενδεικτικού πλαισίου δραστηριοτήτων σχολικής ζωής, καθώς και βιντεοσκόπηση καλών παιδικών θεατρικών παραστάσεων και αποστολή στα σχολεία, καθώς και
- Την ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών και τη μετατροπή τους σε χώρους διδασκαλίας και όχι σε απλή δανειστική βιβλιοθήκη.

Σχετικά με το μέτρο της θέσπισης μιας διδακτικής ώρας για σχολική ζωή θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι εφαρμόζεται καλύτερα με ομάδες μαθητών πολυταξικής σύνθεσης και θα αποτελούσε μια ευκαιρία για αποσχολοποίηση του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου, δημιουργώντας στο σχολείο γωνιές δραστηριοτήτων, όπου να συμμετέχουν μαθητές περισσότερων της μιας τάξης ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Ταυτόχρονα θα μπορούσε το πολυθέσιο σχολείο να ενσωματώνει στο πρωινό του πρόγραμμα και χαρακτηριστικά του ολιγοθεσίου αλλά κυρίως και του ολοήμερου, αφού δεν είναι επί του παρόντος τουλάχιστον δυνατό να μετατραπούν όλα τα πολυθέσια σε ολοήμερα.

Από το σύνολο των προτάσεων και των μέτρων για αλλαγή του δημοτικού σχολείου γενικότερα συγκεντρώνει το ενδιαφέρον κυρίως η μετατροπή του σε ολοήμερο στις μεταμεσημβρινές ώρες. Αυτό το μέτρο –αν εξαιρέσει κανείς τους κοινωνικούς-οικογενειακούς λόγους θεσμοθέτησής του- καλείται να θεραπεύσει και να αντιμετωπίσει προβλήματα που προκαλεί ή δεν προωθεί αρκετά το προμεσημβρινό πρόγραμμα τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς το περιεχόμενό του. Για παράδειγμα, η διδασκαλία σε χωριστά μαθήματα με το αντίστοιχο κατακερματισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, η απομόνωση των ηλικιών μεταξύ τους, η αυστηρή καθοδήγηση, οι περιορισμένες δυνατότητες επιλογής των μαθητών τόσο από άποψης μαθημάτων και θεμάτων όσο και

άποψης συνεργασίας με συμμαθητές, το εντατικοποιημένο πρόγραμμα, το μάθημα κυρίως στην αίθουσα διδασκαλίας μέσα από κείμενα με ελάχιστη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων και η περιορισμένη αναφορά στην πραγματικότητα, αποτελούν τα τυπικά χαρακτηριστικά της σχολιοποίησης του σχολείου, χαρακτηριστικά που επιχειρεί να αποδυναμώσει το ολοήμερο σχολείο.

4. Η μετατροπή του πολυθεσίου και ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου σε ολοήμερο

Μια σύγκριση του πολυθεσίου και το ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου προς το πρόγραμμα του ολοήμερου αναδεικνύει τα ακόλουθα:

Το ολοήμερο σχολείο (Holtapples, 1984,14-25, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη 1999,859-863, Κωνσταντίνου, 2000,7-9,) διακρίνεται σε δύο τύπους, στο σχολείο διευρυμένου ωραρίου που χαρακτηρίζεται ως σχολείο φύλαξης, ανταποκρινόμενο πρωτίστως στην κωστωδιακή του λειτουργία, και το ολοήμερο σχολείο εκτεταμένου και υποχρεωτικού για όλους τους μαθητές προγράμματος. Ο πρώτος τύπος του διευρυμένου ωραρίου διευκολύνει κυρίως τους εργαζόμενους γονείς, ενώ ο δεύτερος μπορεί να ενσωματώσει παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές με κοινωνικά αλλά και κυρίως παιδοκεντρικά και ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά. Στην παρούσα εργασία η πρόταση μετατροπής του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου σε ολοήμερο αναφέρεται στο δεύτερο τύπο με πλήρες και υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα με βασική αρχή τη διαφοροποίηση και την επιλογή των προγραμμάτων από τους μαθητές. Γενικά στο σχολείο και κυρίως στο ολιγοθέσιο ολοήμερο ο δάσκαλος καλείται να στηρίξει το μαθητή να περάσει από τη στέρηση και την ανεπάρκεια σε συγκεκριμένους τομείς στην επάρκεια, πράγμα που σημαίνει ότι η επάρκεια του δασκάλου σε σχέση με το μαθητή μειώνεται όσο αυξάνεται η επάρκεια του μαθητή.

Η στήριξη του μαθητή στην κατεύθυνση της απόκτησης της επάρκειας πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα στο ολιγοθέσιο σχολείο για τους παρακάτω λόγους: Σε επίπεδο μάθησης μαθαίνω πώς να μαθαίνω και να ενεργώ. Αφενός λόγω του ότι συνυπάρχουν περισσότερες της μιας ηλικίας και τάξης, ο κάθε μαθητής μυείται σε όσα πρόκειται να επακολουθήσουν και αφετέρου ο κάθε μαθητής μπορεί να ενταχτεί ευκολότερα σε προηγούμενες τάξεις σε περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών, εφαρμογή αλληλοδιδασκτικής μεθόδου κλπ. Σε επίπεδο κοινωνικοποίησης π.χ μαθαίνω να συνυπάρχω και να υπάρχω, ακριβώς λόγω το ότι υπάρχει το πρότυπο του μεγαλύτερου και ενδεχομένως ωριμότερη εφαρμογή αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Στα πλαίσια

του ολοήμερου το ολιγοθέσιο σχολείο προσλαμβάνει και άλλα θετικά χαρακτηριστικά, που προκύπτουν από τα ακόλουθα πλεονεκτήματα του ολοήμερου σχολείου:

- Μείωση των εντάσεων στην οικογένεια αφενός με την επίβλεψη και προστασία των παιδιών στις μ.μ ώρες και απαλλαγή από το φόρτο της διεκπεραίωσης των εργασιών στο σπίτι. κατάργηση των φροντιστηρίων και των επιπρόσθετων δραστηριοτήτων των μαθητών το απόγευμα (εικαστικά, ξένες γλώσσες).
- Προώθηση της επίδοσης και διεύρυνση των δραστηριοτήτων των μαθητών αφενός με μέτρα ενισχυτικής και προωθητικής διδασκαλίας, με διεύρυνση των δυνατοτήτων επιλογής δραστηριοτήτων, με αποσυμπίεση του εντατικοποιημένου πρωινού σχολικού προγράμματος με τη μετάθεση κάποιων μαθημάτων υπό μορφή δημιουργικής απασχόλησης στις απογευματινές ώρες, με θέματα διαθεματικής διδασκαλίας κλπ.
- Προώθηση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με την ελεύθερη ανάμιξη ηλικιών, ελεύθερη επιλογή συλλογικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών.

Το ολιγοθέσιο σχολείο εμφανίζει στο προμεσημβρινό του πρόγραμμα περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με το ολοήμερο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα αναφορικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της ομάδας-τάξης (πολυταξική ομαδοποίηση), τη δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος συνδιδασκαλία τάξεων, σιωπηρές εργασίες με τη μορφή δραστηριοτήτων).

Το ολιγοθέσιο σχολείο προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες για διαφοροποίηση της σύνθεσης των ομάδων στο προμεσημβρινό πρόγραμμα από ό,τι το πολυθέσιο -αν εξαιρέσει κανείς τις δύο έως τρεις πρώτες ώρες σταθερού και σε χωριστά μαθήματα πρόγραμμα- θα μπορούσε το υπόλοιπο πρόγραμμα να αποτελέσει δυνατότητα για ελεύθερη συμμετοχή και επιλογή των μαθητών άλλων δραστηριοτήτων.

Με βάσει τα παραπάνω και δεδομένου ότι δεν είναι εύκολη αλλά και ούτε αναγκαία για το δημοτικό σχολείο η μετατροπή όλων των πολυθεσίων σε ολοήμερα θα μπορούσε πρόγραμμα του μεταμεσημβρινού ολοήμερου να ενταχθεί στο πρωινό πρόγραμμα με επέκταση του ωραρίου τουλάχιστον μέχρι τις δύο η ώρα, έτσι ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν και προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

5. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μέτρο αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων του ολιγοθεσίου και του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου

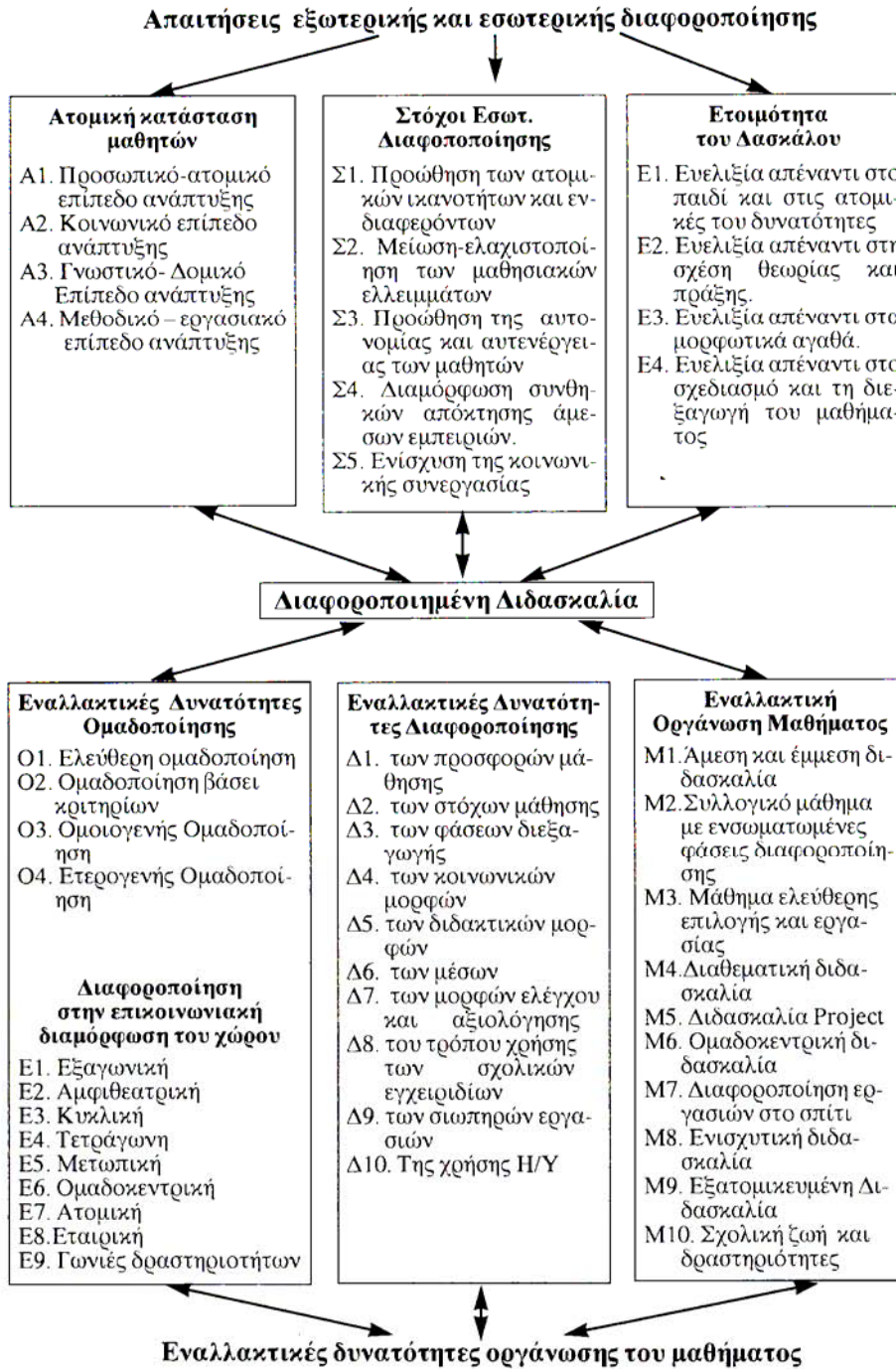
Όπως έχει επισημανθεί ένας από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση από πλευράς μαθητών επάρκειας, έτσι ώστε να είναι ικανός να μαθαίνει, να ενεργεί, να συνυπάρχει και να υπάρχει. Ο νέος αυτός σκοπός της εκπαίδευσης είναι εφικτός, όταν ο μαθητής αντιμετωπιστεί ως υποκείμενο με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορές ανεξάρτητα από τα κοινά χαρακτηριστικά που ενδεχόμενα του προσδίδει μια συγκεκριμένη χρονική ηλικία και ταυτόχρονα ως υποκείμενο που διαρκώς αλλάζει στην κατεύθυνση της επάρκειας.

Επίσης ένα από τα ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας αναφέρεται στη δυνατότητα που η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να διαμορφώσει, έτσι ώστε το ολιγοθέσιο και το πολυθέσιο σχολείο να ανταποκριθούν περισσότερο στους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης αλλά και στη διαφορετικότητα που επικρατεί σήμερα στις πολυπολιτισμικές κοινότητες των σχολείων τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο.

Η διαφοροποίηση ως παιδαγωγική και διδακτική κατηγορία (Κοσσυβάκη, 1998.115-120.268-280) περιγράφει και παραπέμπει στην αντικειμενική διαφορετικότητα που παρατηρείται μεταξύ των μαθητών, στη συνακόλουθη διαφοροποιημένη οργάνωση και σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης και στη διαφοροποιημένη αντιμετώπισή τους στα πλαίσια της διδασκαλίας. Διακρίνεται σε κάθετη – εξωτερική και σε οριζόντια -εσωτερική.

_ Με την κάθετη – εξωτερική διαφοροποίηση ρυθμίζεται η οργάνωση της εκπαίδευσης σε βαθμίδες, τάξεις και σε μαθήματα. Έτσι έχουμε διαχωρισμό βαθμίδων και τάξεων με κριτήριο την μονοηλικιακή ή την διαηλικιακή διαφοροποίηση, την σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων σε χωριστά μαθήματα ή με διεπιστημονικό -διαθεματικό τρόπο, τη ρύθμιση της διδακτικής ημέρας σε ώρες ανά μάθημα, σε μαθήματα υποχρεωτικά και επιλογής, τον περιορισμό της λειτουργίας του σχολείου στο προμεσημβρινό ή και σε ματαμεσημβρινό πρόγραμμα.

_ Με την εσωτερική οριζόντια διαφοροποίηση ρυθμίζεται η διδακτική διαδικασία. Έτσι μπορεί – ενάντια στην ομοιόμορφη και συνεχώς επαναλαμβανόμενη διδακτική διαδικασία – να υπάρξει διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των μαθητών μέσα από τη διαφοροποίηση των προσφορών και των στόχων μάθησης, των φάσεων διεξαγωγής των μέσων και των μορφών διδασκαλίας, των μορφών κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, των μορφών αξιολόγησης και ελέγχου καθώς και της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι, όπως φαίνεται και από τη γραφική παράσταση που ακολουθεί:



Γραφική παράσταση: Δυνατότητες διαφοροποίησης στο ολιγοθέσιο και πολυθέσιο σχολείο

Η οργάνωση και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο πολυθέσιο σχολείο στηρίζεται σε κάποια αντικειμενικά χαρακτηριστικά, όμοια για όλους τους μαθητές, όπως η ηλικία.

Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιχειρείται, αφενός να μειωθεί η ενιαία ομοιόμορφη και ισοπεδωτική αντιμετώπιση των μαθητών στο πολυθέσιο σχολείο, ενώ στο ολιγοθέσιο η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνήθως πρακτική τουλάχιστον σε ότι αφορά τα διαφορετικά συμπλέγματα τάξεων που απαρτίζουν ένα τμήμα του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου.

Από τη γραφική παράσταση διαπιστώνεται ότι οι απαιτήσεις της διαφοροποίησης διακρίνονται σε εκείνες που τονίζουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Α), σε εκείνες που υπογραμμίζουν τους στόχους μιας διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των μαθητών (Σ) και την ευελιξία που πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν μπορεί να λειτουργεί ενιαία και ομοιόμορφα ούτε να διεκπεραιώνει μια προκατασκευασμένη διδακτική πράξη (Ε). Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν και στο ολιγοθέσιο αλλά και στο πολυθέσιο σχολείο με σημαντικές ωστόσο διαφορές. Για παράδειγμα στο πολυθέσιο σχολείο ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο χρόνο να λειτουργήσει διαφοροποιημένα, ενώ στο ολιγοθέσιο ο μαθητής έχει περισσότερες δυνατότητες για κοινωνικοποίηση μέσα σε μια αίθουσα με μαθητές και μαθήματα διαφορετικού επιπέδου, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να λειτουργεί ευέλικτα σε όλα τα επίπεδα που υπογραμμίζονται στη συγκεκριμένη γραφική παράσταση.

Αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις δυνατότητες που παρέχονται υπογραμμίζουμε:

- τις εναλλακτικές δυνατότητες ομαδοποίησης και επισημαίνουμε ότι το ολιγοθέσιο σχολείο προσφέρεται για περισσότερες και αποτελεσματικότερες μορφές μονοηλικιακής, αλλά και διαηλικιακής ομαδοποίησης, έτσι ώστε οι μεγαλύτεροι να βοηθούν και να μαθαίνουν από τους μικρότερους και αντίστροφα (Ο, Ε),
- τις εναλλακτικές δυνατότητες σε επίπεδο προσφορών μάθησης, μάλιστα στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν και το ρόλο του δασκάλου στους μικρότερους, κυρίως αναφορικά με τη διαδικασία άσκησης εμπέδωσης και αξιολόγησης (Δ),
- την εναλλακτική οργάνωση του μαθήματος σε χωριστά μαθήματα, σε διαθεματικές ενότητες, σε μαθήματα ελεύθερης επιλογής και ιδιαίτερα στο θέμα των σιωπηρών εργασιών, της ενισχυτικής και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, στην οργάνωση Project (Μ),
- την εναλλακτική οργάνωση της σχολικής ζωής.

Το είδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που μπορεί και επιβάλλεται να εφαρμοστεί στο πολυθέσιο, πρέπει να μειώνει τα χαρακτηριστικά της

ομοιομορφίας που ουσιαστικά θεμελιώνεται στη γενική αντίληψη ότι οι μαθητές μιας συγκεκριμένης ηλικίας έχουν και ίδιες αφετηρίες, δηλαδή σκέφτονται και μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Αυτή η ηλικιακή ομαδοποίηση τεκμηριώνεται και νομιμοποιείται κάτω από το πρίσμα της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης, ενώ στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι ο αποτελεσματικότερος έλεγχος των ηλικιών με την μεταξύ τους απομόνωση, πράγμα που επίσης δυσχεραίνει την ομαλή φυσιολογική πορεία και κοινωνικοποίηση του παιδιού, όπως αυτή θα μπορούσε να συμβεί με τη συνύπαρξη των διαφόρων ηλικιών.

Ως προς την αποτελεσματικότητα του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου έρευνες μας πληροφορούν για την κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα που προκαλούν. Μια ματιά επίσης στα σχολικά εγχειρίδια και στις οδηγίες του δασκάλου μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γίνεται ελάχιστα λόγος για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Εξάλλου τα μέτρα της εκτός τάξης ενισχυτικής διδασκαλίας θα μπορούσε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να ελαχιστοποιηθούν. Επίσης τα σημεία, στα οποία φαντάζει αναποτελεσματικό το πολυθέσιο δημοτικό σχολείο, θα μπορούσε να αντιμετωπιστούν καλύτερα στο ολιγοθέσιο σχολείο αν αυτό λειτουργήσει και στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα ιδιαίτερα ερείσματα του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου που επιτρέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι:

- Η αναγκαστική διαηλικιακή ομαδοποίηση των μαθητών που περιγράφεται σήμερα ως θετικός παράγοντας τόσο για την ανάπτυξη των μαθητών όσο και για τη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση θεματικών ενοτήτων.
- Συντελείται η αγωγή, η μάθηση και η κοινωνικοποίηση με ομαλότερο τρόπο, επειδή υπάρχει το πρότυπο του μεγαλύτερου μαθητή σε επίπεδο τρόπου σκέψης, δράσης, επικοινωνίας και μάθησης.
- Υπάρχει η δυνατότητα της επανάληψης μιας γνώσης ή διαδικασίας με την ελεύθερη μετακίνηση του μαθητή σε ομάδα μαθητών με κοινές ελλείψεις της προηγούμενης τάξης, ή κοινά ενδιαφέροντα και δυνατότητες.
- Υπάρχει η δυνατότητα της προοπτικής της γνώσης που θα επακολουθήσει, αφού ο μαθητής μιας μικρότερης τάξης γίνεται έμμεσα και αβίαστα μέτοχος των γνώσεων και των διαδικασιών που θα επακολουθήσουν.
- Υπάρχει ο Έλληνας Δάσκαλος, ο οποίος σύμφωνα με σχετική έρευνα (Κοσσυβάκη, 1999) αποδεικνύει από τη μια ένα ψυχικό μεγαλείο: Σε ποσοστό μεγαλύτερο των 4/5 του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι αντα-

ποκρίνεται ή ότι προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα δικαιώματα των μαθητών, ότι μπορεί και θέλει να λειτουργεί ανθρώπινα και ευέλικτα. Από την άλλη έχει το ψυχικό σθένος να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και να τις παραδέχεται, ότι δηλαδή σε εξειδικευμένες παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις σε ποσοστό επίσης άνω των 2/3 αισθάνεται ανέτοιμος, και είναι έτοιμος να δεχτεί επιμόρφωση, ενώ ταυτόχρονα σύμφωνα με έρευνες (Μπρούζος, 1999α) επιθυμεί τη διατήρηση των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων, επειδή αναγνωρίζει τα θετικά του χαρακτηριστικά σε σύγκριση και με το πολυθέσιο σχολείο.

Ωστόσο στην πράξη το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο λειτουργεί στα πρότυπα του πολυθεσίου, πράγμα πρακτικά – διδακτικά αδύνατο και παιδαγωγικά αναποτελεσματικό.

Πως θα μπορούσε, λοιπόν, να λειτουργήσει το ολιγοθέσιο και το πολυθέσιο σχολείο στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Μονοταξική ομαδοποίηση θα μπορούσε να υπάρχει μόνο στα μαθηματικά για όλες τις τάξεις και στη γλώσσα μόνο στην Α' και Β' τάξη. Στα υπόλοιπα μαθήματα θα μπορούσε να εφαρμοστεί παράλληλα με τη διδασκαλία χωριστών μαθημάτων και το κριτήριο των θεματικών ενοτήτων με τη μορφή ομπρέλας με οδηγό τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και των σχολικών εγχειριδίων. Αυτές οι ενότητες θα προσεγγίζονται διαφοροποιημένα π.χ από πτυχές ιστορικού, γεωγραφικού και λοιπού περιεχομένου με τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα και σύμφωνα με την τάξη και το επίπεδό τους.

Επειδή ωστόσο προς το παρόν δεν υπάρχει τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα, θα μπορούσε αυτή η εργασία να αποτελέσει και το ουσιαστικό έργο των σχολικών συμβούλων, δηλαδή σύνταξη θεματικών ενοτήτων με τη μορφή ομπρέλας που θα στηρίζεται στα διάφορα μαθήματα.

Με τον τρόπο αυτό θα ήταν δυνατή η κάλυψη των αρνητικών στοιχείων που προτείνουν την κατάργηση των ολιγοθεσίων, λόγω της πολιτισμικής στέρησής τους, αφού σ' αυτό θα μπορούσαν να λάβουν χώρα και δραστηριότητες πολιτισμικού, εικαστικού και τεχνολογικού περιεχομένου.

6.Το ολιγοθέσιο ολοήμερο σχολείο ως τόπος για εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και στο πολυθέσιο σχολείο

Από τις προηγούμενες αναλύσεις οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι το ολιγοθέσιο σχολείο από τη σκοπιά της ιδιαίτερης οργάνωσης και σύνθεσης είναι καταλληλότερο τόσο ως προς τη μετατροπή του σε ολοήμερο όσο και ως προς την οργάνωση προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους των τεσσάρων πυλώνων της εκπαί-

δευσης. Από την άλλη το ολοήμερο μπορεί να θεραπεύσει πολλά από τα αρνητικά του ολιγοθέσιου, κυρίως οργανωτικής φύσης προβλήματα.

Σχετικά με το ολιγοθέσιο -ολοήμερο σχολείο, αυτό συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση και το χώρο πειραματισμού για ευρύτερες μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στην εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά αυτά σε σύγκριση με το πολυθέσιο σχολείο είναι τα εξής: (Παπασταμάτης, 1996, 39 κ.ε., Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999, 859-863):

Κοινωνικά χαρακτηριστικά: Διαηλικιακή ή πολυταξική ομαδοποίηση των μαθητών απέναντι στη μονοηλικιακή του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου.

Διδακτικά χαρακτηριστικά: Διαθεματική διδασκαλία με κέντρο θέματα και προβλήματα και όχι χωριστές ενότητες απέναντι στα χωριστά μαθήματα που κυριαρχούν στο πολυθέσιο σχολείο και με ωρολόγιο πρόγραμμα ενοτήτων και θεμάτων απέναντι στον κατακερματισμό του σχολικού χρόνου σε διδακτικές ώρες των σαράντα πέντε λεπτών που ισχύουν στο πολυθέσιο σχολείο, καθώς και παροχή περισσότερων ευκαιριών για έμμεση διδασκαλία και συγκρότηση διαηλικιακών ομάδων εργασίας και συνεργασίας.

Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά: Υπεύθυνη και αυτενεργός δράση του μαθητή απέναντι στην τυποποιημένη και άμεση καθοδήγηση του μαθητή του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου, παροχή ευκαιριών για επικοινωνία σε επίπεδο σιωπηρών εργασιών με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, επιλογή δραστηριοτήτων. Παράλληλα παρατηρείται η ευελιξία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόποσιμοποίησης των σχολικών εγχειριδίων, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατή χρονικά η χρήση του σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επαφή του μαθητή με άλλα εξωσχολικά βιβλία και δραστηριότητες, αποφόρτιση εκπαιδευτικού και μαθητών με την απομάκρυνση των μαθητών σε γωνιές δραστηριοτήτων, που επιβάλλεται να διαθέτουν και οι δύο τύποι σχολείων.

Χαρακτηριστικά αντισταθμιστικής υποστήριξης των μαθητών: Δυνατότητα στον εκπαιδευτικό παροχής με φυσιολογικότερο τρόπο εξατομικευμένης, ενισχυτικής και διαφοροποιημένης υποστήριξης των αδύνατων μαθητών και προώθησης των δυνατών, απέναντι στην ομοιόμορφη και τυποποιημένη αντιμετώπιση των μαθητών στο πολυθέσιο σχολείο.

Χαρακτηριστικά σχολικής ζωής: Ήδη από τη δεκαετία του '70 το δημόσιο υποχρεωτικό σχολείο δέχτηκε έντονη κριτική ως προς την αδυναμία του να συνδέσει τη σχολική ζωή όχι μόνο με τη μάθηση αλλά και με τη ζωή γενικότερα. Το πολυθέσιο αστικό κυρίως σχολείο χώρισε τη μάθηση από τη ζωή και τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών, αφού η διδασκαλία περιορίζεται στη μελέτη κειμένων μόνο μέσα στην αίθουσα και σε μια προκατασκευασμέ-

νη από την πολιτεία διδακτική πράξη.

Η δράση δηλαδή, που λαμβάνει χώρα μέσα στο πολυθέσιο σχολείο, είναι μια εργαλειωκή έως και στρατηγική δράση, παραμελώντας την επικοινωνιακή δράση που θεωρείται ως καταλληλότερη για την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή. Το να θεωρούμε την εκπαίδευση μόνο ως μια προετοιμασία για κάτι που πιθανόν θα συμβεί αργότερα, σημαίνει πως διατρέχουμε τον κίνδυνο να παραβλέψουμε τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που προσφέρει η παροντική στιγμή. Τα παιδιά, δηλαδή δεν εκκολάπτονται σε ενήλικες ύστερα από μια απομονωμένη ζωή επώασής τους ως μαθητών στο σχολείο. Τα παιδιά ζουν τη ζωή τους στην παρούσα στιγμή. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται και από την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες μουσικής και εικαστικής παιδείας, μαθήματα που παραμελούνται στο δημόσιο σχολείο.

Η στήριξη των μαθητών στην κατεύθυνση της προετοιμασίας για μια ανεξάρτητη και αξιόλογη ζωή στον κόσμο των ενηλίκων του μέλλοντος αποτελεί μια σημαντική επιδίωξη. Όμως αυτή η επιδίωξη προϋποθέτει οι μαθητές να μπορούν να βιώνουν το παρόν ως κάτι αξιόλογο για τα ίδια, να βγάζουν νόημα, να καταπιάνονται με τις εμπειρίες τους, να βιώνουν και να εκφράζουν τα όποια συναισθήματά τους. Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν αργότερα και η απασχόληση που θα αναζητήσουν, εξαρτώνται εν μέρει και από το πώς θα προσδιορίζονται ως άτομα, ποιες ικανότητες και δυνατότητες ικανοποιούνται και αξιοποιούνται ή παραμελούνται.

Οι επιδιώξεις του σχολείου σε επίπεδο μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να συνυπάρχω και να υπάρχω, ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες και για τη ζωή των ενηλίκων, προϋποθέτουν τη συνύπαρξη περισσότερων της μιας ηλικιών στην τάξη. Προϋποθέτουν επίσης, ευελιξία στη διδασκαλία και γενικότερα στη σχολική ζωή, γεγονός που δεν είναι εφικτό στο πολυθέσιο σχολείο, το οποίο λειτουργεί, όπως προαναφέραμε, σε επίπεδο εργαλειωκής ή ορθολογικής ως προς το σκοπό πράξης, δηλαδή ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να επηρεάσει σε μια προαποφασισμένη κατεύθυνση την ενηλικιούμενη γενιά. Αντίθετα το ολιγοθέσιο σχολείο συγκεντρώνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να προσδώσουν στο σχολείο περισσότερο ανθρώπινο πρόσωπο και δυνατότητες προώθησης της επικοινωνιακής δράσης, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι επιφορτισμένος να μεταφέρει τη λογική του ωρολογίου προγράμματος του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου στο ολιγοθέσιο, όπως διδασκαλία χωριστών μαθημάτων σε εικοσάλεπτα κ.λπ, αυτό στην πράξη είναι αδύνατο.

Η μετατροπή των ολιγοθεσίων σε ολόημερα θα αποτελούσε μια παιδαγωγική μεταρρυθμιστική παρέμβαση που θα ελαχιστοποιούσε τα μειονεκτήμα-

τα του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου αναφορικά με την έλλειψη χρόνου και το φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον, αφού τη χρονική διεύρυνση της σχολικής ημέρας θα μπορούσαν να λάβουν χώρα δραστηριότητες πολιτισμικού με την ευρεία έννοια περιεχομένου, εκμάθησης ξένων γλωσσών κ.λπ.

Στην κατεύθυνση αυτή το ολιγοθέσιο σχολείο θα μπορούσε να προταθεί ως εναλλακτικό, έχοντας υπόψη ότι η Ελλάδα αν εξαιρέσει κανείς το σχολείο του Βόλου του Α. Δελμούζου δεν είχε την τύχη να παράγει δικό της παιδαγωγικό λόγο που να προκύπτει από εναλλακτικά σχολεία.

Διαφαίνεται ότι στο ολιγοθέσιο σχολείο με την οργάνωση που διαθέτει, προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για διαφοροποιημένη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα, με αποτέλεσμα να συντελείται αποτελεσματικότερα:

- η προώθηση των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών,
- η ελαχιστοποίηση των μαθησιακών ελλειμμάτων με φυσιολογικότερο τρόπο,
- η διαμόρφωση συνθηκών άμεσης απόκτησης εμπειριών και η ενίσχυση της κοινωνικής συνεργασίας καθώς και δυνατότητες ελεύθερης ομαδοποίησης,
- η οργάνωση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας,
- η δημιουργία πολλαπλών ελεύθερων δραστηριοτήτων π.χ τμήματα εκμάθησης νέων πολιτισμικών τεχνικών Η/Υ κ.λπ., προετοιμασία μαθημάτων για την επόμενη ημέρα, εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία, επιτραπέζια παιχνίδια, αθλητικές δραστηριότητες κ.λπ.
- η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών,
- η εκμάθηση ξένων γλωσσών,
- η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού, επικοινωνιακού πνεύματος και η αλληλέγγυα δράση,
- προώθηση πνεύματος ειρήνης και η μείωση του ανταγωνιστικού πνεύματος με τη συνεργασία μεταξύ των ηλικιών,
- η ομαλότερη μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα και από τάξη σε τάξη.

Θα μπορούσε έτσι να αποτελέσει το ολιγοθέσιο σχολείο το χώρο εφαρμογής και δοκιμής καινοτομιών και μια δυνατότητα αλλαγής δηλαδή αποσχολοποίησης της εσωτερικής λειτουργίας των πολυθεσίων δημοτικών σχολείων. Εξάλλου το πολυθέσιο σχολείο ανεξάρτητα από τη μετατροπή του σε ολοήμερο ή τη διεύρυνση του ωραρίου μέχρι και τις 14:30, θα μπορούσε να λειτουργήσει εν μέρει με πρόγραμμα χωριστών μαθημάτων, αλλά και με θεματικές ενότητες με στόχο την πολυταξική ομαδοποίηση των μαθητών, μέσα από την οποία θα είναι αποτελεσματικότερη η επίτευξη των τεσσάρων πυλώνων της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε οδηγείται κανείς στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το ολιγοθέσιο –ολοήμερο σχολείο συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να μην υπάρχουν στο πολυθέσιο σχολείο σύμφωνα με τους επικριτές του υπαρκτού σχολείου. Για παράδειγμα:

Το ολιγοθέσιο σχολείο αντί να θεωρείται σήμερα ως ένα σχολείο με πολιτισμικά στερημένο περιβάλλον, θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα παιδαγωγικά και διδακτικά ευχάριστο, δημιουργικό και εμπλουτισμένο με ευκαιρίες σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με αυτό που προσφέρει το πολυθέσιο δημοτικό σχολείο. Στο πνεύμα αυτό σήμερα θα μπορούσε να λειτουργήσει το ολιγοθέσιο σχολείο, ως ένας χώρος παραγωγής εναλλακτικού παιδαγωγικού λόγου.

Το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων περιγράφεται και οριοθετείται από το είδος του αναλυτικού προγράμματος. Για παράδειγμα το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει δεν προσφέρει δυνατότητες για ευελιξία και παρέμβαση από πλευράς σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών. Το ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα απαιτεί τεράστια εργασία από πλευράς εκπαιδευτικών, πράγμα δύσκολο σήμερα να ανταποκριθεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Το νεωτεριστικό αναλυτικό πρόγραμμα, που προτείνεται ως λύση εισαγωγής διαφοροποιημένων διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο, θα μπορούσε για μεν το πολυθέσιο να προβλέπει τα δύο τρίτα της ύλης προκαθορισμένα και το ένα τρίτο να το προσδιορίζει ο εκπαιδευτικός, συμβουλευόμενος ευρύτερο διδακτικό υλικό. Για το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβεί το αντίστροφο: δηλαδή, το ένα τρίτο της ύλης να είναι προσδιορισμένο, όπως στα μαθηματικά και στη γλώσσα, ενώ τα δύο τρίτα της ύλης να οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, που θα προσφέρονται με τη μορφή των θεματικών ενότητων, από τις οποίες ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα επιλέγει σύμφωνα με τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Αυτές οι θεματικές ενότητες θα προσεγγίζονται συλλογικά, δηλαδή από το σύνολο της μαθητικής ομάδας, αλλά διαφοροποιημένα και από πλευράς δυσκολίας, αλλά και από πλευράς γνωστικού αντικειμένου και μαθήματος. Επειδή ωστόσο ένα νεωτεριστικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν υπάρχει, θα μπορούσε αυτή η διαδικασία να αποτελέσει και το ουσιαστικό έργο του σχολικού συμβούλου, τη σύνταξη δηλαδή, θεματικών ενότητων με τη μορφή ομπρέλας που θα στεγάζει τα διάφορα μαθήματα, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο περιφέρειας.

Βιβλιογραφία

- Ballauf Th. (1981): Funktionen der Schule, Frankfurt/M.
- Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη (1999): Αξιολόγηση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) Ατραπός, Αθήνα σσ.859-863.
- Flitner, A. (1987): Für das Leben oder für die Schule, Belz, Weinheim und Basel.
- Gribble D. (1991): Auf der Seite der Kinder, Welche Reform braucht die Schule? Belz, Weinheim und Basel.
- Habermas J.(1988): Theorie des Kommunikativen Handels (Bd. I,II), Surkamp, Frankfurt/M.
- Helsper W. κ.α. (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch - einleitende Anmerkungen und Fragen. Στο Helsper W. κ.α. (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch Band I Deutscher Studien Verlag, Weinheim σσ. 11-29.
- Illich,I (1971) Entschulung der Gesellschaft, München.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden II, Praxisband, Cornlesen, Frankfurt/M.
- Unesco (1999): Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, μτφρ. ομάδα εργασίας κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας, Gutenberg, Αθήνα.
- Von Hentig, H.(1993): Die Schule neu denken, München, Hansa.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999): Η "ελληνική" διάσταση του έλληνα εκπαιδευτικού: δυνατότητες για Παιδαγωγικό εκσυγχρονισμό της διδακτικής πράξης, υπό έκδοση
- Καζαμίας Α. (1995) Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη "φαντασιακή Ευρώπη". Στο Καζαμίας /Κασσωτάκης Μ. Ελληνική εκπαίδευση Σείριος, Αθήνα σσ. 550-587.
- Κρίβας Σπ. (1998): Παιδαγωγική επιστήμη Βασική θεματική, Gutenberg, Αθήνα
- Κωνσταντίνου Χ.(2000): Η λογική και η πρακτική λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου στη Γερμανία. Στο: Δείκτες εκπαίδευσης, περιοδική έκδοση συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ιωαννίνων.
- Μπρούζος Α.(1999): Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: Μύθοι και πραγματικότητα. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ.263-281.

- Μπρούζος Α. (1999α): Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) Ατραπός, Αθήνα σσ.824-832.
- Μπρούζος Α., Κοσσυβάκη Φ. (1995): Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής. Στο: Ματσαγγούρας Η. Η εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα, σσ.325-357.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993/94): Κωδικοποιημένες εκθέσεις προτάσεων των σχολικών συμβούλων (αδημοσίευτο).
- Παπασταμάτης Α. (1996): Τα ολιγοθέσια σχολεία της Ελληνικής Υπαιθρου, κατάργηση ή αναδιοργάνωση, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Παπάς Α.(1999): Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, Δελφοί, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ι. (2000): Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ι.(1992): Έλληνες Δάσκαλοι, εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, Γρηγόρης, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000, το έργο μιας τριετίας, Αθήνα.