

ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ

**Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΑΙΤΗΜΑ
ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ**

Ιωάννινα 1999

Ανδρέας Μπρούζος*

Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών

Περίληψη:

Η ανά την υφήλιο, ολοένα και επιτακτικότερη, απαίτηση για συμβουλευτική στήριξη στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύει το μέγεθος της σημασίας της. Η αδήριτη ανάγκη συμβουλευτικής αρωγής δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός· είναι παρεπόμενο των βασικών μεταβολών στις δομές της σύγχρονης κοινωνίας, κάτω από τις οποίες καλείται να ζήσει ο άνθρωπος. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο εντοπισμός και η ανάλυση των μεταβολών που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία, στην οικογένεια και στο σχολείο καθώς και οι επιπτώσεις τους στα παιδιά και τους έφηβους. Μεταβολές που δημιουργούν ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης και αξιώνουν από τον εκπαιδευτικό μία ποιοτικά αναβαθμισμένη συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές τους. Η συμβουλευτική δεν συνίσταται μόνο στην παροχή πληροφοριών ή/και στήριξη για την αντιμετώπιση προσωπικών δυσκολιών και διαταραχών, όπως εσφαλμένα έχει επικρατήσει. Κυρίως η συμβουλευτική στο σχολείο προάγει την αποτελεσματική μάθηση, διδασκαλία, εργασία και συμβίωση στο σχολείο μέσω της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στο σχολείο η δυνατότητα και η ευκαιρία να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του ως σχεσιοδυναμικός χώρος. Παράλληλα, εμφορούμενο από τις αρχές της συμβουλευτικής, είναι σε θέση να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση απαιτήσεων ως παιδευτικός φορέας μορφωτικών σχέσεων.

School counseling as a demand of contemporary social changes

Summary:

The world-wide increasing demand for counseling support services in education indicates its major significance. The direct need for counseling is not accidental; it is a consequence of the contemporary social changes. In the present work, it is attempted to identify and analyze the changes in society, family and school and their effects on children and teenagers. These changes create needs for counseling support while claiming from the teacher to build a counseling relationship with his/her students. Counselling is not only provision of information and/or support for personal difficulties and disturbances as it is commonly known. School counselling promotes the effective learning, teaching, work and living in school through the participation of all the members of the educational process. Under these circumstances the school has the ability and opportunity to fulfill its targets as a place of dynamic relationships. Furthermore, the counselling principles provide the necessary conditions for the school to satisfy the demands as a setting of educational relationships.

* Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αντί προλόγου

Ο όρκος του Σωκράτη

Ως εκπαιδευτικός και παιδαγωγός δεσμεύομαι:

- να σέβομαι την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού και να την υπερασπίζω εναντίον καθενός·
- να εγγυώμαι τη σωματική και την ψυχική του ακεραιότητα·
- να προσέχω τις ανησυχίες του, να το αφουγκράζομαι και να το παίρνω σοβαρά·
- να επιζητώ τη συναίνεσή του για όλα όσα κάνω σ' αυτό, όπως θα έκανα με έναν ενήλικο·
- να αξιοποιώ για το καλό του το νόμο της ανάπτυξής του, όσο αυτός είναι ευδιάκριτος, και να του παρέχω τη δυνατότητα να αποδεχτεί το νόμο αυτό·
- να αναδεικνύω και να προωθώ τις ικανότητές του·
- να το προστατεύω όπου είναι αδύναμο, να του συμπαραστέκομαι στην αντιμετώπιση του φόβου και της ενοχής, της κακίας και του ψέματος, της αμφιβολίας και της δυσπιστίας, του κλαψουρισματος και της φιλαυτίας, όταν το έχει ανάγκη·
- να μη λυγίζω τη θέλησή του –ακόμη και όταν φαίνεται ανόητη· να του παρέχω κυρίως βοήθεια να υποτάσσει τη θέλησή του στη λογική· να του διδάσκω, δηλαδή, την υπεύθυνη χρήση της λογικής καθώς επίσης την τέχνη της επικοινωνίας και της κατανόησης·
- να το προετοιμάζω να αναλάβει ευθύνη στην κοινότητα και για την κοινότητα·
- να του επιτρέπω να βιώνει τον κόσμο όπως είναι, χωρίς να το υποτάσσω σ' αυτόν όπως είναι·
- να του δίνω όραμα για έναν καλύτερο κόσμο και την πεποίθηση ότι αυτό είναι εφικτό·
- να του διδάσκω τη φιλαλήθεια και όχι την αλήθεια, επειδή «αυτή βρίσκεται μόνο στο Θεό».

Μ' αυτά δεσμεύομαι επίσης:

- να είμαι ο ίδιος το καλύτερο δυνατό πρότυπο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, των πειρασμών και των ευκαιριών του κόσμου μας, των δικών μας περιορισμένων δυνατοτήτων και της δικής μας υφιστάμενης ενοχής·
- να μεριμνώ, σύμφωνα με τις δυνάμεις μου, η επόμενη γενεά να βρει έναν κόσμο στον οποίο κανείς αξίζει να ζει και στον οποίο τα κληροδοτημένα βάρη και οι κληροδοτημένες δυσκολίες δε θα καταπνίγουν τις ιδέες και τις δυνατότητές τους·
- να αιτιολογώ τις πεποιθήσεις και τις πράξεις μου δημοσίως, να εκτίθεμαι στη κριτική –ιδιαίτερα αυτών που τους αφορά και των ειδημόνων- και να εξετάζω τις κρίσεις μου ευσυνείδητα·
- να εναντιώνομαι, ωστόσο, σε όλα τα πρόσωπα και τις περιστάσεις –στην πίεση της κοινής γνώμης, στα ενδιαφέροντα του συλλογικού οργάνου, στις εντολές της υπηρεσίας, όταν αυτά εμποδίζουν τις εδώ εκδηλωθείσες προθέσεις μου.

Ενισχύω αυτή τη δέσμευση με την ετοιμότητα να επιτρέπω κάθε στιγμή τη σύγκρισή μου με τα εμπειροχόμενα σ' αυτή μέτρα.

Ο Γερμανός παιδαγωγός *H. v. Hentig* (1993, σ. 255 κ.ε.), ο οποίος θεωρεί αδήριτη ανάγκη τη μεταλλαγή του σχολείου μάθησης σε χώρο ζωής και εμπειριών, προτείνει οι εκπαιδευτικοί να ομνύουν εθελοντικά τον παραπάνω όρκο κατά το διορισμό τους. Σύμφωνα με τον *v. Hentig*, η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι η μετάβαση από το σχολείο μάθησης στο σχολείο ζωής δεν απαιτεί μόνο τα απαραίτητα βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση, αλλά ταυτόχρονα επιβάλλει τη σύγκρουση με τις αντιτιθέμενες σ' αυτή την αλλαγή δυνάμεις. Κρίνει ότι η πιο ύπουλη αντίσταση προέρχεται από τη μικροθυμία μας, από την έλλειψη συνέπειας και από τη συγκαταβατικότητα. Έτσι, επιδιώκοντας τη διατήρηση ειρήνης και ισορροπίας, καθώς επίσης την αποφυγή ρήξης με συναδέλφους, επιτρέπουμε να γίνονται πράγματα που τα θεωρούμε λάθος.

Επίσης, υιοθετώντας την άποψη ότι οι γονείς διαπαιδαγωγούν και το σχολείο διδάσκει, περιορίστηκαν οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού στη διεκπεραίωση της προβλεπόμενης ύλης, στη αξιολόγηση των μαθητών και την επιλογή τους για τις ανάγκες της κοινωνίας. Μολονότι γνωρίζουμε ότι με τον τρόπο αυτό δεν εκπληρώνεται η πραγματική αποστολή του σχολείου, συμβιβάζομαστε με τις δυνάμεις που συντηρούν το υπαρκτό σχολείο, θυσιάζοντας στο βωμό των σκοπιμοτήτων τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, κρίνεται επιτακτική η αντίσταση στην τυραννία των βαθμών, στην ακαμψία της ύλης, στο μυστήριο των κανονισμών και στην πρόκριση των εντολών των ενηλίκων έναντι των νόμων της ανάπτυξης του παιδιού.

Ο *v. Hentig* θεωρεί την αυτοδέσμευση του εκπαιδευτικού ως ένα χρήσιμο μέσο για την ενίσχυση της αντίστασής του στα παραπάνω. Την αυτοδέσμευση του εκπαιδευτικού την ονομάζει «Όρκο του Σωκράτη» ορμώμενος από τις ιδέες του μεγάλου δάσκαλου και απόλυτου φίλου της αλήθειας. Στον όρκο αυτό προσδίδει την ίδια σημασία που έχει ο «Όρκος του Ιπποκράτη» για τους γιατρούς. Η παράβασή του δεν μπορεί ασφαλώς να έχει νομικές κυρώσεις. Ωστόσο, εξαναγκάζεται ηθικά ο επίορκος να λογοδοτήσει στον εαυτό του, στην επαγγελματική του ομάδα και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο. Πέραν τούτου, συμβάλλει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού να αντιστέκεται στις απαιτήσεις του συλλογικού οργάνου, της υπηρεσίας κ.ά., που παραβιάζουν τις εμπεριεχόμενες στον όρκο αρχές. Επιπλέον, υποχρεώνει διάφορους φορείς να λαμβάνουν υπόψη τον όρκο αυτό κατά την προβολή απαιτήσεων από τον εκπαιδευτικό.

Το νέο σχολείο απαιτεί προσωπική δέσμευση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως αυτή αποτυπώνεται και στον παραπάνω όρκο. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχτεί η αναγκαιότητα αλλαγής πλεύσης του σχολείου ως συνακόλουθο των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών.

1. Εισαγωγή

Βρισκόμαστε στη δύση του «αιώνα του παιδιού», όπως χαρακτήρισε η Σουηδός Παιδαγωγός *Ellen Key* (1978) πριν από εκατό περίπου χρόνια τον αιώνα που διανύουμε· γιορτάζουμε ετησίως την «παγκόσμια ημέρα του παιδιού»· μολαταύτα δεν καταφέραμε ακόμη να κατανοήσουμε και να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες του. Τις βασικές του ανάγκες για αγάπη, στοργή, επικοινωνία, κατανόηση, εκτίμηση, σεβασμό, αποδοχή κ.ά., οι οποίες έχουν παραμείνει αμετάβλητες τις τελευταίες χιλιετίες, αφού φαίνεται ότι γενετικά δεν έχει αλλάξει σχεδόν τίποτε. Ωστόσο, οι συνθήκες ανατροφής και ανάπτυξης έχουν αλλάξει ριζικά.

Εκ πρώτης όψεως τα παιδιά φαίνεται να ευημερούν σήμερα όσο ποτέ άλλοτε. Στις περισσότερες προηγμένες χώρες της δύσης έχουν κατακτήσει ένα υψηλό βαθμό αυτονομίας στον κοινωνικό τομέα: αντιμετωπίζονται, δηλαδή, από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με ολοένα λιγότερο αυταρχική μορφή αγωγής, ενώ φαίνεται να τους παρέχεται η δυνατότητα επιλογής των μέσων ενημέρωσης (ΜΜΕ, διαδίκτυο) και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου σύμφωνα με τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση ως προς την παροχή υλικών αγαθών και υγειονομικής περίθαλψης συγκριτικά με τις προηγούμενες γενεές. Σχετικά με το τελευταίο μάλιστα αρκεί να επισημάνει κανείς την καταπολέμηση πολλών παιδικών ασθενειών που μαστίζαν τα παιδιά για πολλά χρόνια μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

Ωστόσο, μία σε βάθος εξέταση των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνία απομυθοποιεί την παραπάνω εξωραϊστική εικόνα ανατροφής τους: Για παράδειγμα διαπιστώνουμε πόσο ανασφαλείς έχουν γίνει οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και η επικοινωνία ή πόσο είναι εκτεθειμένα σ' ένα διαρκώς αυξανόμενο κίνδυνο συναισθηματικής παραμέλησης ή υπερβολικής προστασίας και υπέρμετρων προσδοκιών. Παράλληλα, η αποθέωση των υλικών αγαθών οδηγεί πολλά παιδιά και πολλούς έφηβους σ' έναν άκριτο καταναλωτικό ανταγωνισμό με τους συνομηλίκους τους, ο οποίος χειραγωγεί εν τέλει τη ζωή τους. Αλλά και στον τομέα της υγείας διαπιστώνεται η ανησυχητική εμφάνιση νέων συμπτωμάτων και ασθενειών, τα οποία η κλασική ιατρική αδυνατεί να προσεγγίσει με τις παραδοσιακές μεθόδους.

Τα παιδιά και οι έφηβοι, όπως και οι ενήλικοι, απολαμβάνουν την ευημερία της σημερινής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, όμως, γίνονται φορείς των ψυχοκοινωνικών παρενεργειών του σύγχρονου τρόπου ζωής με τις παρεπόμενες κοινωνικές ανασφάλειες και ψυχικές διαταραχές. Βρίσκονται σε μία κατά-

σταση αυξανόμενης βιο-ψυχο-κοινωνικής έντασης, το στρες. Τα αποτελέσματα αυτής της βιο-ψυχο-κοινωνικής επιβάρυνσης εκδηλώνονται με ψυχικές διαταραχές, ψυχοσωματικά συμπτώματα και χρόνιες ασθένειες νέων μορφών. Στις τελευταίες συγκαταλέγονται οι ποικίλες αλλεργίες (αλλεργική βρογχίτιδα, αλλεργικό άσθμα, νευροδερματίτιδα κ.ά.), ο διαβήτης κ.ά., ασθένειες οι οποίες απειλούν τη ζωή, τα συναισθήματα και τη δράση των παιδιών και των εφήβων. Παράλληλα, ένας μη ευκαταφρόνητος αριθμός παιδιών και εφήβων εμφανίζει γενικά ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλο, νευρικότητα, ανησυχία, προβλήματα συγκέντρωσης, στομαχικές διαταραχές, διαταραχές ύπνου κ.ά.

Η έρευνα των αιτιών των παραπάνω ψυχοσωματικών διαταραχών δεν έχει καταλήξει σ' ένα σαφές συμπέρασμα. Ένα όμως είναι βέβαιο, ότι δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ως δεδομένο, πως συγκεκριμένοι, δηλαδή, παράγοντες οδηγούν στην εμφάνιση συγκεκριμένων συμπτωμάτων. Αντίθετα, τα συμπτώματα αυτά είναι αποτέλεσμα ενός πολύπλοκου συνδυασμού διαφορετικών βιο-ψυχο-κοινωνικών περιστάσεων (βλ. επίσης *Marstedt/Müller* 1988), κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Το ανοσοποιητικό τους σύστημα επιβαρύνεται από τις κοινωνικο-περιβαλλοντικές συνθήκες σε τέτοιο βαθμό, ώστε αδυνατεί προφανώς ν' αντιδράσει στις νέες προκλήσεις. Αναμφισβήτητα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν κατά τη διαδικασία αυτή και οι γενετικοί παράγοντες. Η υπόθεση, όμως, της κλασικής ιατρικής ότι τα ψυχοσωματικά συμπτώματα οφείλονται αποκλειστικά σε βιογενετικούς παράγοντες έχει απορριφθεί. Η επιτυχής αντιμετώπιση των παραπάνω συμπτωμάτων χρήζει πολυδιάστατων αναλύσεων και προσεγγίσεων.

Η ανά την υφήλιο, ολοένα και επιτακτικότερη, απαίτηση για συμβουλευτική στήριξη στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύει το μέγεθος της σημασίας της. Η αδήριτη ανάγκη συμβουλευτικής αρωγής δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός· είναι παρεπόμενο των βασικών μεταβολών στις δομές της σύγχρονης κοινωνίας, κάτω από τις οποίες καλείται να ζήσει ο άνθρωπος.

Στη συνέχεια επιχειρείται ο εντοπισμός και η ανάλυση των μεταβολών που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία, στην οικογένεια και στο χώρο του σχολείου καθώς και οι επιπτώσεις τους στα παιδιά και τους έφηβους¹. Μεταβολές που δημιουργούν ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης και αξιώνουν από τον εκπαιδευτικό μία ποιοτικά αναβαθμισμένη σχέση με τους μαθητές του. Η

1. Σχετικά με τις κοινωνικές μεταβολές και τις επιπτώσεις τους στη συμπεριφορά των παιδιών βλ. ενδεικτικά *Rauschenberger 1999· Silberstein/Zinnecker 1999· Krause 1998*.

συμβουλευτική δεν συνίσταται μόνο στην παροχή πληροφοριών ή/και στην στήριξη για την αντιμετώπιση προσωπικών δυσκολιών και διαταραχών, όπως εσφαλμένα έχει επικρατήσει. Κυρίως η συμβουλευτική στο σχολείο προάγει την αποτελεσματική μάθηση, τη διδασκαλία, την εργασία και τη συμβίωση στο σχολείο μέσω της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στο σχολείο η δυνατότητα και η ευκαιρία να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις ως σχεσιοδυναμικός χώρος. Παράλληλα, εμφορούμενο από τις αρχές της συμβουλευτικής, είναι σε θέση να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση απαιτήσεων ως παιδευτικός φορέας μορφωτικών σχέσεων.

2. Κοινωνικές μεταβολές

2.1 Μεταβολές στην κοινωνία

Γενικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι οι ραγδαίες και συνεχείς μεταβολές σε πολλούς τομείς της, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τις συνθήκες ζωής του ανθρώπου (βλ. *Rauschenberger 1999· Silberstein/Zinnecker 1999· Krause 1998*). Ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό σύστημα απαιτεί και από τα μέλη του συνεχή αναπροσανατολισμό. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στα παιδιά, η εξέλιξη αυτή έχει ως αποτέλεσμα να στερούνται σταθερών συνθηκών και δομών ανατροφής και κοινωνικοποίησης. Οι κυριότερες μεταβολές, που επιτάσσουν συνεχή αναπροσανατολισμό, παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

Η κλειστή κοινωνία της προβιομηχανικής εποχής, στην οποία σχεδόν κάθε μέλος της παρέμεινε εφ' όρου ζωής σε ένα κοινωνικο-επαγγελματικό περιβάλλον, μεταλλάχθηκε σε μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από έντονη γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα. Είτε πρόκειται για αναγκαστική κινητικότητα λόγω επίτευξης των επαγγελματικών στόχων και της αναζήτησης εργασίας είτε για αλλαγή κοινωνικού στρώματος και περιβάλλοντος, τα άτομα που παραμένουν στο γεωγραφικό, κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον που γεννήθηκαν, αποτελούν την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Ως εκ τούτου η διαρκώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τα μέλη της την ικανότητα αναπροσανατολισμού, ευελιξίας, κινητικότητας, απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων κ.ά. Εξάλλου, όπως προκύπτει από τα ευρήματα σχετικών ερευνών, η δυνατότητα κινητικότητας και η ανάγκη προσαρμογής στις νέες καταστάσεις και απαιτήσεις δεν αποτελούν μόνο ευκαιρία για ικανοποίηση επαγγελματικών στόχων, εύρεση εργασίας και κοινωνι-

κής ανέλιξης· προκαλούν συχνά ανασφάλεια και οδηγούν σε ψυχοσυναισθηματικές επιβαρύνσεις και ψυχολογικά προβλήματα.

Άλλο χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι η καταδυνάστευση του ανθρώπου, ιδιαίτερα των παιδιών και των εφήβων, από τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η διείσδυση των νέων τεχνολογιών σε πολλούς τομείς της κοινωνίας έχει επηρεάσει σημαντικά τη συμβίωση και την επικοινωνία. Είναι ασφαλώς θετικό, το ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία ασκούνται στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η δεξιότητα αυτή διευκολύνει και ενθαρρύνει την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους παγκοσμίως. Ωστόσο, μπροστά σ' αυτή την πραγματικότητα εκφράζονται φόβοι, επειδή η κατάχρηση της τηλεόρασης, του βίντεο, του υπολογιστή, του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών περιορίζουν τις κοινωνικές δραστηριότητες των παιδιών και τα οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση. Επιπλέον, είναι πιθανό τα παιδιά να βιώνουν υπερδιέγερση συγκεκριμένων αισθήσεων, ενώ ο κινητικός, συναισθηματικός και κοινωνικός τομέας να εξασθενούν λόγω μειωμένων σωματικών δραστηριοτήτων, περιορισμένων δυνατοτήτων κατάκτησης του φυσικού περιβάλλοντος μέσα από το παιχνίδι και περιορισμένων κοινωνικών επαφών με συνομήλικους. Η ανεπαρκής ανάπτυξη των παιδιών η οποία παρατηρείται ως προς την ικανότητα αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, των ψυχοκινητικών λειτουργιών και της κοινωνικής συμπεριφοράς οφείλονται, εν μέρει, στις παραπάνω συνθήκες ζωής και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση της UNESCO (1999, σ. 93) ότι «ο κόσμος της εικονικής πραγματικότητας μπορεί να οδηγήσει, σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, σε απώλεια της αίσθησης της πραγματικότητας και σε διαταραχή της μάθησης και της πρόσβασης στη γνώση που πραγματοποιείται εκτός των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Κάτι τέτοιο θα έχει σοβαρές συνέπειες στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών και των εφήβων».

Η διείσδυση των ΜΜΕ στη σύγχρονη κοινωνία έχει επηρεάσει και την καταναλωτική συμπεριφορά των ανθρώπων, ιδιαίτερα των παιδιών και των εφήβων. Το πρότυπο της καταναλωτικής αφθονίας και η φανταστική εικόνα του τρόπου ζωής, όπως παρουσιάζονται από τα ΜΜΕ, δημιουργούν πολλές πλασματικές ανάγκες και προκαλούν ενδοπροσωπική σύγκρουση και απογοήτευση σ' αυτούς που δεν δύνανται να τις ικανοποιήσουν. Οι καταναλωτικές συνήθειες των παιδιών και των εφήβων δημιουργούν συχνά προβλήματα στους γονείς. Σήμερα τα παιδιά διαθέτουν τόσα είδη ρουχισμού, παιχνιδιών και άλλων υλικών αγαθών όσα καμία άλλη προηγούμενη γενεά. Κάποια μάλιστα θεωρούν αυτονόητο το πλήθος και την ποιότητα των αγαθών αυτών και αυξάνουν ολοένα τις απαιτήσεις τους οι οποίες ενισχύονται από ανάλο-

γες συμπεριφορές των συνομηλίκων. Η εμπειρία μετάθεσης της ικανοποίησης των επιθυμιών, η μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη στοχοθεσία και η ανάπτυξη ανάλογων προγραμματισμών δράσης, δεξιότητες απαραίτητες και για τη μάθηση, εξασθενούν ολοένα και περισσότερο.

Το σχολείο έχει την υποχρέωση να διασφαλίσει σε όλους τους μαθητές τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα για την πρόσβαση στις νέες πηγές πληροφόρησης. Παράλληλα, όμως, οφείλει να τους αναπτύξει την κριτική ικανότητα, αναγκαία για την ταξινόμηση, ιεράρχηση, αξιολόγηση και αξιοποίηση των πληροφοριών. Επίσης, έχει χρέος να προωθήσει και να στηρίξει την αποστασιοποίηση των μαθητών από την πλασματική εικόνα της ζωής, που προβάλλουν συχνά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα λόγω της μετεγκατάστασης αγροτικών πληθυσμών και η μετατροπή των μικρών πόλεων σε αστικά κέντρα επέδρασε στην ποιότητα ζωής. Η έλλειψη ζωτικού χώρου, χαρακτηριστικό της αστικοποίησης, σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της οδικής κυκλοφορίας (το μεγαλύτερο ποσοστό θανάτων των παιδιών σήμερα οφείλεται σε τροχαία ατυχήματα²) έχουν την εξής αρνητική επίπτωση στα παιδιά: οι δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους να περιορίζονται σε κλειστούς χώρους, σε τεχνητά περιβάλλοντα απασχόλησής τους, σε οργανωμένες παιδικές χαρές και σε δρόμους με σταθμευμένα αυτοκίνητα. Η αποξένωση των παιδιών από το φυσικό περιβάλλον, η απομόνωσή τους από την κοινωνία των ενηλίκων και η γενικότερη επιβάρυνση της ψυχικής και κοινωνικής τους κατάστασης είναι τα αποτελέσματα των παραπάνω συνθηκών. Επιπλέον, τα παιδιά επιβαρύνονται από την αυξανόμενη μόλυνση του περιβάλλοντος. Οι ανωτέρω παράγοντες επιδεινώνουν την ήδη επιβαρημένη ψυχική και κοινωνική κατάσταση των παιδιών και των εφήβων και οδηγούν στην εξασθένιση του ανοσοποιητικού τους συστήματος (βλ. *Engel/ Hurrellmann 1989*).

Οι μεγάλες κοινωνικές μεταβολές στην εκπνοή του αιώνα μας αναδεικνύουν δύο αντίρροπες τάσεις: την παγκοσμιοποίηση αλλά και την αναζήτηση των ριζών του κάθε ατόμου. Η αντιφατικότητα, που ενέχουν οι τάσεις αυτές, δημιουργεί ένα πλαίσιο αναταραχών για όσους τις βιώνουν (βλ. *UNESCO 1999, σ. 68*).

Πώς δημιουργεί σύγχυση στο σύγχρονο άνθρωπο η πολυπλοκότητα της παγκοσμιοποίησης; Ο παγκόσμιος εκσυγχρονισμός καθιστά ασαφή τα συνήθη σημεία αναφοράς του ανθρώπου ενισχύοντας:

2. Σύμφωνα με στοιχεία της *Eurostat (1998b)* το ποσοστό των θανατηφόρων τροχαίων ατυχημάτων στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 20% στο διάστημα 1989-1995, ενώ στις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ σημειώθηκε σημαντική μείωση.

- το φόβο του για καταστροφές και συγκρούσεις που απειλούν την ακεραιότητά του·
- το αίσθημα ότι είναι ευάλωτος σε μεταβολές κοινωνικών δομών, όπως η ανεργία·
- τα αισθήματα αδυναμίας συμμετοχής στην παγκόσμια κοινωνία, όπου μία μειονότητα φαίνεται να ευνοείται.

Αυτές οι ραγδαίες εξελίξεις στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου εγκυμονούν τον κίνδυνο να του δημιουργήσουν την απατηλή αίσθηση ασφάλειας που του παρέχει η αναδίπλωση στον εαυτό του και, ενδεχομένως, η παρεπόμενη απόρριψη του «άλλου».

Εξαιτίας των προαναφερθεισών μεταβολών, ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται πολύ σημαντικός στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του ατόμου. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τον άνθρωπο συνειδητοποιημένο πολίτη αυτού του ταραχώδους και διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συνολική αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, ώστε να κατανοήσει ο σύγχρονος άνθρωπος τη σχέση του με το περιβάλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, αποτελεί η γνωριμία με τον εαυτό του και τους άλλους, πρωταρχική και βασικότερη μέριμνα της εκπαίδευσης στις μέρες μας (ό.π.).

2.2 Μεταβολές στην οικογένεια

Οι ραγδαίες μεταβολές στην οικογένεια κατά τις τελευταίες δεκαετίες επιβαρύνουν πολλά παιδιά και πολλούς εφήβους, λόγω του ότι δεν ικανοποιούνται επαρκώς οι βασικές ψυχικές και κοινωνικές ανάγκες τους. Η οικογένεια γνώρισε τις τελευταίες δεκαετίες και στην Ελλάδα μία συρρίκνωση³ περνώντας από τη διευρυμένη πατριαρχική οικογένεια των τριών γενεών στην πυρηνική των δύο γενεών και σε κάποιες περιπτώσεις στη μονογονεϊκή⁴.

3. Σύμφωνα με στοιχεία της *Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (1998, σ. 59)* διαπιστώνεται μία αδιάλειπτη μείωση του μέσου αριθμού μελών των νοικοκυριών. Ενώ κατά τα έτη 1920, 1940 και 1951 ο μέσος αριθμός μελών των νοικοκυριών κυμαινόταν σε 4,29, 4,25 και 4,11 αντίστοιχα, κατά τα έτη 1961 και 1971 σε 3,78 και 3,39 για να σημειωθεί περαιτέρω μείωση το 1981 και το 1991 σε 3,12 και 2,98 αντίστοιχα. Για το 1997 ο μέσος αριθμός μελών των νοικοκυριών εκτιμάται ότι υποχώρησε στο 2,6, ελαφρώς υψηλότερα από τον αντίστοιχο αριθμό (2,3) στην Ευρωπαϊκή Ένωση (βλ. *Eurostat 1999a*).

4. 5% των ανηλίκων παιδιών στην Ελλάδα ζουν σήμερα σε μονογονεϊκές οικογένειες· το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι 7% (βλ. *Eurostat 1999b*). 7% των ελληνικών οικογενειών με ανήλικα παιδιά είναι μονογονεϊκές (στην Ευρωπαϊκή Ένωση το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 14%). Στο διάστημα 1983-1996 παρατηρείται και στην Ελλάδα μία αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών κατά 33% (βλ. *Eurostat 1998a*).

Στους παράγοντες που ευνόησαν την παραπάνω εξέλιξη συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, η ταχύρρυθμη οικονομική ανάπτυξη της μεταπολεμικής περιόδου, η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης εγγάμων γυναικών, ιδιαίτερα των μητέρων και οι συνακόλουθες για τη γυναίκα επιβαρύνσεις, η διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ιδιαίτερα στις γυναίκες, η σεξουαλική επανάσταση της δεκαετίας του 1960 κ.ά. Αποτέλεσμα των παραπάνω συνθηκών είναι η μετεξέλιξη του χαρακτήρα της οικογένειας από οικονομικοπαραγωγική μονάδα σε ψυχοσυναισθηματική δυάδα, καθώς και η μετάθεση κάποιων λειτουργιών της σε θεσμοθετημένα ιδρύματα. Αυτή η λειτουργική απώλεια της οικογένειας προκάλεσε βαθιές τομές στον προσανατολισμό των προσωπικών βλέψεων και φιλοδοξιών των συζύγων (βλ. ενδεικτικά *Bohrhardt 1997· De Singly 1996· Γεώργας 1990· Κατάκη 1984· Κορώσης 1997· Küchenhoff 1998· Μισέλ 1981*). Η αυτοπραγμάτωση έξω από την οικογενειακή σφαίρα αναδείχθηκε στόχος και των δύο συζύγων. Για παράδειγμα, η εργασία θεωρείται για ολοένα περισσότερες γυναίκες βασικό στοιχείο της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και καταξίωσης που δεν σταματά στο γάμο ή τη μητρότητα, αλλά δια βίου με παράλληλη επιδίωξη μεταξύ άλλων και τη διατήρηση της οικονομικής ανεξαρτησίας. Οι παραπάνω μεταβολές επέφεραν αλλαγή και στους παραδοσιακούς ρόλους των συζύγων-γονέων. Με την είσοδο της γυναίκας στο χώρο της έμμοσθης εργασίας ο άντρας απώλεσε το ρόλο του μοναδικού προμηθευτή των υλικών αγαθών της οικογένειας. Εξαιτίας όμως της επαγγελματικής επιβάρυνσης της εργαζόμενης γυναίκας δημιουργείται η ανάγκη ίσης συμμετοχής των συζύγων στο νοικοκυριό, γεγονός που αποτελεί συχνά αιτία συζυγικών συγκρούσεων. Επιπλέον, κάποιες σύζυγοι-μητέρες ενδεχομένως βιώνουν ανταγωνιστικά την οικογένεια και την επαγγελματική σταδιοδρομία, γεγονός που πολλές φορές οδηγεί σε ενδοοικογενειακές και ενδοπροσωπικές συγκρούσεις. Από την άλλη οι άνδρες-σύζυγοι δεν ανταποκρίνονται ενίοτε στις απαιτήσεις της εργαζόμενης συζύγου για καταμερισμό της οικιακής εργασίας.

Οι προαναφερθείσες αλλαγές στην οικογένεια και στο γάμο ερμηνεύουν τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των διαζυγίων από τη δεκαετία του 1980 και εξής⁵. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλαν σαφώς και οι αλλαγές στο Οι-

5. Σύμφωνα με στοιχεία της *Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (1998, σ. 56)* παρατηρείται μία συνεχής αύξηση του ποσοστού των διαζευγμένων. Ενώ κατά τα έτη 1951, 1961, 1971 και 1981 το ποσοστό των διαζευγμένων Ελληνίδων και Ελλήνων επί του συνολικού πληθυσμού ανερχόταν σε 0.35, 0.55, 0.71, 0.84 αντίστοιχα, το 1991 ανήλθε στο 1.30. Για το έτος 1997 εκτιμάται ότι ο αριθμός των διαζευγμένων ανά χίλιους κατοίκους κυμαινόταν στο 0.9, ενώ στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο αντίστοιχος αριθμός ήταν διπλάσιος (1.8· βλ. *Eurostat 1999c*).

κογενειακό Δίκαιο το 1983, οι οποίες διευκόλυναν την απόκτηση του διαζυγίου. Βέβαια το νέο Οικογενειακό Δίκαιο κάλυψε μία υφιστάμενη ανάγκη και δεν δημιούργησε το πρόβλημα. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις διευκόλυνε την αβασάνιστη απόφαση για χωρισμό και απόκτηση διαζυγίου.

Πολλά διαζευγμένα ζευγάρια έχουν παιδιά, συχνά σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με στατιστικές μελέτες οι περισσότεροι χωρισμοί σήμερα παρατηρούνται μετά από πέντε έως δέκα πέντε χρόνια έγγαμου βίου⁶, όταν τα παιδιά βρίσκονται στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (βλ. επίσης *Jopt 1997*). Το διαζύγιο όμως αποτελεί σημαντικό σταθμό στη ζωή των παιδιών, που τα οδηγεί πολλές φορές σε κρίση, όπως προκύπτει από τα ευρήματα ερευνών και την κλινική εμπειρία (βλ. *Bundesmisterium für Familie und Senioren 1993*). Μάλιστα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η απώλεια ενός γονέα λόγω θανάτου ή διαζυγίου είναι ό,τι φοβούνται περισσότερο στη ζωή τους τα παιδιά κάθε ηλικίας.

Πώς εξηγείται το γεγονός ότι η απώλεια ενός γονέα λόγω χωρισμού έχει για τα παιδιά την ίδια βαρύτητα με το θάνατο του γονέα; Κατά κανόνα, η οικογένεια για το παιδί είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα «μητέρα» και «πατέρα». Η οικογένεια συνιστά για αυτό έναν κοινωνικο-συναισθηματικό μικρόκοσμο, ο οποίος αποτελείται από τα πιο σημαντικά άτομα της ζωής του για τα οποία ανέπτυξε στην πορεία της ζωής του εμπιστοσύνη, ασφάλεια, στοργή και αγάπη. Σ' αυτόν τον μικρόκοσμο ανήκουν, επίσης, οι συγγενείς, οι φίλοι, τα οικογενειακά αντικείμενα και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον (βλ. *Ulich/Oberhümer/Soltendieck 1992*).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο χωρισμός σημαίνει κάτι εντελώς διαφορετικό για τους ενήλικους από ό,τι για τα παιδιά. Ενώ οι ενήλικοι κατά κανόνα - τουλάχιστον ένα μέλος του ζεύγους- αποστασιοποιούνται χωρο-συναισθηματικά από το γάμο εντελώς συνειδητά, για τα παιδιά ο χωρισμός αποτελεί μία βίαιη και απρόσμενη διάσπαση του κοινωνικο-συναισθηματικού τους μικρόκοσμου σε δύο νέους. Το γεγονός αυτό φαίνεται να τοποθετείται από τα παιδιά κοντά στο θάνατο. Χωρισμός άνευ επιπτώσεων στα παιδιά δεν υπάρχει σχεδόν ποτέ (βλ. *Fassel 1994· Figdor 1991, 1998· Kardas/Langmayr 1996*). Όλα σχεδόν τα παιδιά αντιδρούν στο χωρισμό των γονέων με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με την εμφάνιση φόβου (βλ. *Jopt 1992a*). Κάθε παιδί βιώνει το φόβο ως αποτέλεσμα μιας άμεσης ψυχικής συνέπειας. Τα παιδιά διαφοροποιού-

6. Από τους λυθέντες γάμους κατά το έτος 1994 το 0,9% είχε διάρκεια μέχρι 2 ετών, το 19,3% 2-5 έτη, το 26,95-10 έτη, το 48,3% 10 έτη και άνω, ενώ στο 4,6% δεν δηλώθηκε η διάρκεια του λυθέντος γάμου (βλ. *Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος <http://www.statistics.gr/gr/data/tables/table62.htm>*).

νται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ξεπεράσουν το φόβο· στρατηγικές που εξαρτώνται από την ηλικία, το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, τα βιώματα στην οικογένεια, την παροχή βοήθειας κ.ά. Αργότερα, όταν πλέον συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να αναστρέψουν την εξέλιξη του χωρισμού, αισθάνονται αβοήθητα, απελπισμένα και σε απόγνωση (βλ. *Jopt 1992a*). Βέβαια, η κατάσταση αυτή δεν συνιστά μη αναστρέψιμο γεγονός. Όταν οι γονείς καταφέρουν να ξεπεράσουν τις προσωπικές διαμάχες, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες του χωρισμού. Τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν όμως την εξαίρεση και όχι τον κανόνα (βλ. *Bernhardt/Haase/Kloster-Harz/Tauche 1995· Gründel 1995· Jopt 1992a/b· Krabbe 1991· Napp-Peters 1995*).

Όλα τα παιδιά των χωρισμένων γονιών αρχικά παρουσιάζουν σοβαρά ψυχικά προβλήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν οπωσδήποτε και προβληματικά παιδιά. Εξαρτάται κατά πόσον οι γονείς θα καταφέρουν ή θα αποτύχουν να συμπεριφέρονται και μετά το χωρισμό ως γονείς. Αν και δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν ειδικά συμπτώματα στη συμπεριφορά παιδιών χωρισμένων γονιών, εντούτοις φαίνεται ότι τα αγόρια αντιδρούν με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ στα κορίτσια συχνά δεν γίνεται αντιληπτή μια έκδηλη αντίδραση. Αναφορικά με τη συμπεριφορά μάθησης διαπιστώνεται πολλές φορές μία δραστική μείωση των επιδόσεων. Οι μαθητές μετά το χωρισμό αντιδρούν κάποτε με μια αισθητή βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων, γεγονός που ερμηνεύεται ως προσπάθεια των παιδιών να μη δημιουργήσουν επιπρόσθετες έγνοιες στον ήδη επιβαρημένο από το χωρισμό γονιό με τον οποίο ζουν (βλ. *Jopt 1997, σ. 18*). Ιδιαίτερα οι αθέατες αντιδράσεις οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε μία παραπλανητική εικόνα, ότι δηλαδή ο ψυχικός κόσμος του μαθητή δεν έχει επηρεαστεί από το διαζύγιο. Ανεξάρτητα αν οι αντιδράσεις των παιδιών μετά το χωρισμό είναι έκδηλες ή άδηλες, το σχολείο οφείλει να προσφέρει σ' αυτά βοήθεια και στήριξη στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

Το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με τέτοιους μαθητές. Με μαθητές δηλαδή των οποίων είτε οι γονείς βρίσκονται στα πρόθυρα του χωρισμού είτε έχουν χωρίσει πρόσφατα είτε έχουν χωρίσει παλαιότερα. Ο χωρισμός δεν έρχεται ως κεραυνός εν αιθρία. Κατά κανόνα έχει προηγηθεί ένα ιστορικό έντασης, διαφωνιών και συγκρούσεων. Η εμφάνιση βίαιων σκηνών δεν αποτελούν σπάνιο φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση η οικογένεια δυσλειτουργεί. Εύλογο είναι ότι έχουν ήδη δημιουργηθεί πριν το χωρισμό επιβαρυντικές για το παιδί συνθήκες διαβίωσης που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του. Ο χωρισμός έρχεται ασφαλώς ως επισφράγισμα της αποτυχίας του γάμου, χωρίς όμως να σημαίνει οπωσδήποτε και το τέλος των προβλημάτων.

Πολλές φορές οι σύζυγοι συνεχίζουν αυτή την αποτυχία τους και στο χωρισμό, στο διαζύγιο και στο ρόλο χωρισμένων γονιών. Έτσι τα προβλήματα των παιδιών επεκτείνονται σε μία σχετικά μεγάλη χρονική περίοδο.

Αναφορικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του χωρισμού επικρατούν διαφορετικές και αντιτιθέμενες απόψεις: σύμφωνα με κάποιες έρευνες, η συμπεριφορά παιδιών χωρισμένων γονιών επηρεάζεται αρνητικά για όλη τους τη ζωή (βλ. *Wallerstein/Blackeslee 1989*). Χάνουν, για παράδειγμα, την εμπιστοσύνη τους στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και μειώνεται σημαντικά η ικανότητα δημιουργικής αντιμετώπισης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Επίσης, παρατηρείται συχνά η εμφάνιση ενός λανθάνοντα φόβου. Ο φόβος αυτός επιχειρείται να αντιμετωπιστεί με την υπέρμετρη προσκόλληση στο σύντροφο ο οποίος, όχι σπάνια, αντιδρά με απόσυρση. Το αποτέλεσμα είναι να επιβεβαιώνονται κατά παράδοξο τρόπο οι αρχικοί φόβοι (βλ. *Reich 1991*, σ. 83· *Stierlin 1995*, σ. 201 κ.ε.). Ένας άλλος κίνδυνος που επισημαίνεται αφορά την κοινωνικοποιητική λειτουργία του χωρισμού, η οποία φαίνεται να συμβάλλει στην αναπαραγωγή του φαινομένου από γενιά σε γενιά (βλ. *Beck-Gernsheim 1997*). Σύμφωνα με άλλες απόψεις παιδιά χωρισμένων γονιών βιώνουν και την περίοδο μετά το διαζύγιο μία σοβαρή κρίση, επανέρχονται όμως και μακροπρόθεσμα διακατέχονται από ευελιξία, σθεναρότητα και ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις (βλ. *Fürstenberg/Cherlin 1991*).

Δεδομένου ότι οι διαλυμένες με χωρισμό οικογένειες δεν είναι σε θέση, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα, να προσφέρουν στα παιδιά την απαραίτητη για τη ζωή ασφάλεια, το σχολείο είναι ένας από τους λίγους χώρους που καλείται να αναπληρώσει το κενό αυτό. Σε καμία περίπτωση βέβαια δε δύναται να υποκαταστήσει την οικογένεια. Σ' αυτό όμως περνούν τα παιδιά αρκετές ώρες καθημερινώς και επιβάλλεται να τους παρασχεθεί η απαιτούμενη στήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Μολονότι ο χωρισμός και το διαζύγιο σήμερα δεν συνιστούν σπάνιο φαινόμενο, εντούτοις σε περίπτωση διαζυγίου τα περισσότερα παιδιά συμπεριφέρονται σαν να ήταν μία ξεχωριστή περίπτωση, σαν να πρέπει να αποκρύψουν ένα σημαντικό οικογενειακό μυστικό. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί σπάνια μαθαίνουν από τους μαθητές τους τις αλλαγές στην οικογένειά τους, που σχετίζονται με το χωρισμό των γονέων. Έτσι, πολλές φορές ενώ σχεδόν όλη η τάξη το γνωρίζει, ο χωρισμός για πολλούς μαθητές εξακολουθεί να αποτελεί ένα άκρως απόρρητο μυστικό. Φαίνεται ότι το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από τους μαθητές ως κάτι το αφύσικο, αφού οι ίδιοι ούτε το ήθελαν αλλά ούτε και υπεύθυνοι είναι (βλ. *Jopt 1997*, σ. 17).

Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων αποτελεί η συρρίκνωση της οικογένειας - αποτελε-

σμα της βιομηχανικής ανάπτυξης και των κοινωνικών μεταβολών. Σήμερα ολοένα και περισσότερα παιδιά μεγαλώνουν σε ολιγομελείς οικογένειες, συχνά με ένα παιδί⁷. Συνεπώς, περιορίζονται αισθητά οι δυνατότητες κοινωνικών επαφών στα πλαίσια της οικογένειας. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η ένταξή του στην ομάδα συνομηλίκων μεταφέρεται από την πολυμελή οικογένεια στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (βλ. Μπρούζος 1998, σ. 123).

Στην ολιγομελή οικογένεια θα μπορούσε να παρέχονται πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, με τα ανάλογα συναισθηματικά και γνωστικά οφέλη· εντούτοις, συγκριτικά με την πολυμελή προσφέρει λιγότερες δυνατότητες για κοινωνικές σχέσεις και εκμάθηση στρατηγικών και τακτικών συναναστροφής με συνομηλίκους και ενηλίκους. Έτσι, λόγω της ανεπαρκούς κοινωνικοποίησης εκδηλώνονται προβλήματα ή γίνονται αντιληπτά κατά την είσοδο του παιδιού στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο, όπου καλούνται να συμμετέχουν στις διάφορες διαδικασίες της ομάδας τηρώντας τους κανόνες της και να ενταχθούν σ' αυτή χωρίς να υποταχθούν. Εκτός τούτου η στενή συναισθηματική σχέση παιδιών και γονιών στις ολιγομελείς οικογένειες είναι δυνατόν να παρεμποδίσει την αυτονομία και την απεξάρτηση των παιδιών από την οικογένεια.

Η επίδραση και η αξιολόγηση των παραπάνω μεταβολών διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση. Έτσι το παιδί σε κάποιες ολιγομελείς οικογένειες μπορεί να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής. Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς του παιδιού εξακολουθούν και μετά τη γέννηση του να ασχολούνται στον ίδιο βαθμό με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, αναθέτοντας την ανατροφή του σε άλλα άτομα και παραμελώντας οι ίδιοι τη γονεϊκή φροντίδα. Συνακόλουθα, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για την διαρκώς αυξανόμενη επιφόρτιση του διδακτικού τους έργου λόγω ελλειμματικής συμπεριφοράς των μαθητών στον κοινωνικό τομέα.

Οι συνθήκες ζωής στη σημερινή πλουραλιστική κοινωνία δυσχεραίνουν τους γονείς να εντοπίσουν και να επιλέξουν κατάλληλα πρότυπα διαπαιδαγώγησης. Στις αντιλήψεις πολλών γονιών φαίνεται να κυριαρχούν αξίες όπως «η ικανότητα επιβολής της θέλησης», «η οικονομική επιτυχία και το κοινωνικό κύρος», «η συμμετοχή στη κατανάλωση και την ευημερία» κ.ά. Στο περιβάλλον τέτοιων αντιλήψεων ενέχει ο κίνδυνος να επιβαρυνθούν τα παιδιά και οι νέοι με υπέρμετρες απαιτήσεις και προσδοκίες για επίδοση, προ-

7. Η αναλογία γυναίκας-παιδιού κατά το έτος 1996 ήταν 1.31, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος στην Ευρωπαϊκή Ένωση κυμαινόταν στο 1.44 (βλ. Eurostat 1997, 1999c).

κειμένου να επιτευχθούν οι συνδεδεμένοι με τις παραπάνω αξίες στόχοι των γονιών για τα παιδιά τους.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη παρουσίαση των μεταβολών στην οικογένεια, δεν θ' αποτελούσε υπερβολή να ισχυριστούμε ότι στη σύγχρονη εποχή το να έχει κανείς παιδιά σπάνια επιβραβεύεται με υλική και ηθική αμοιβή. Τα παιδιά δεν επιφέρουν πλέον οικονομικές απολαβές, όπως παλαιότερα· αντίθετα, συνιστούν οικονομική επιβάρυνση. Οι γονείς δεν μπορούν να προσδοκούν οπωσδήποτε πρακτική στήριξη και βοήθεια σε δύσκολες καταστάσεις από τα παιδιά τους. Απομένει μόνο η συναισθηματική αμοιβή και η ικανοποίηση που προσφέρουν τα παιδιά: δηλαδή η αίσθηση ευθύνης, η συναισθηματική στήριξη και προπάντων η διασφάλιση της συνέχειας του εαυτού τους μέσω των παιδιών. Συνεπώς, οι συναισθηματικοί δεσμοί ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά δεν ήταν ποτέ άλλοτε τόσο εντατικοί όσο φαίνεται να είναι σήμερα, τουλάχιστον στις περισσότερες οικογένειες. Μολαταύτα υπάρχουν γονείς οι οποίοι δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση το πολύτιμο αγαθό της συναισθηματικής σχέσης με τα παιδιά τους· οι ποικίλες μορφές παραμέλησης, κακοποίησης και εκμετάλλευσης των παιδιών το καταδεικνύουν.

2.3 Μεταβολές το σχολείο

Οι κοινωνικές μεταβολές έχουν σαφώς επηρεάσει το σχολείο. Εκφράζονται από πολλές πλευρές παράπονα ότι έχει μειωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και ότι έχει αλλάξει και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Το ερώτημα, ωστόσο, αν το υπαρκτό σχολείο ως θεσμός είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προσδοκίες χωρίς να επέλθουν αλλαγές στις δομές του, παραμένει αναπάντητο. Ασφαλώς, οι αλλαγές στις δομές από μόνες τους δεν εγγυώνται και την ικανοποιητική εκπλήρωση της αποστολής του.

Η ανομοιογενής σύνθεση πολλών τάξεων δυσχεραίνει την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των μαθητών. Ανάμεσα στους μαθητές υφίστανται σημαντικές διαφορές αναφορικά με τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις διανοητικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες κ.ά. Κάποιοι μαθητές είναι απαιτητικοί, χωρίς να έχουν συνειδητοποιήσει ότι το σχολείο δεν τους παρέχει μόνο δικαιώματα, αλλά τους δημιουργεί και υποχρεώσεις. Σε άλλους είναι επαρκώς αναπτυγμένη η ικανότητα παραίτησης ή μετάθεσης της ικανοποίησης επιθυμιών. Κάποιοι άλλοι, που ανατράφηκαν σε ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα και οικογενειακή θालπωρή, διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και εξακολουθούν να

είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Άλλοι, πάλι, έμαθαν να σέβονται τους συμμαθητές τους και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και επιθυμίες τους, ενώ παράλληλα μπορούν να διεκδικούν με αποδεκτά μέσα την ικανοποίηση των δικών τους αναγκών.

Η παραπάνω σκιαγράφηση της υφιστάμενης ανομοιογένειας στα σχολεία εξηγεί εν μέρει την αναπόφευκτη εμφάνιση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Η πραγματική αλλά και υποκειμενική πίεση για τη διεκπεραίωση του αναλυτικού προγράμματος, οι απαιτήσεις των ολοένα αυξανόμενων εξεταστικών δοκιμασιών κ.ά. εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τις διαπροσωπικές και κοινωνικές συγκρούσεις ως ευκαιρία για ζωντανή κοινωνική μάθηση. Ο προβλεπόμενος στο ωρολόγιο πρόγραμμα χρόνος για την επεξεργασία τέτοιων θεμάτων είναι ανύπαρκτος. Υπό τις συνθήκες αυτές οι εκπαιδευτικοί εξαναγκάζονται να αγνοούν τέτοιου είδους διαταραχές κατά τη διδασκαλία. Έτσι, οι μαθητές διδάσκονται, αλλά στην πραγματικότητα δεν μαθαίνουν.

Ποτέ άλλοτε τα παιδιά και οι νέοι δεν είχαν τόσες ευκαιρίες για εκπαίδευση όσο σήμερα. Ωστόσο, σε καμία άλλη εποχή δεν έπρεπε να διανύουν τόσο επισφαλείς διαδρομές τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και κατά τη μετάβαση από το εκπαιδευτικό σύστημα στην αγορά εργασίας. Είναι βέβαιο ότι η αγορά εργασίας απαιτεί αυξημένα προσόντα, χωρίς, ωστόσο, να παρέχει καμία εγγύηση και για απασχόληση. Η αντίδραση των γονέων στην κατάσταση αυτή είναι γνωστή: καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους προκειμένου να τους εξασφαλίσουν ευνοϊκή αφετηρία για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και σταδιοδρομία. Έτσι, οι γονείς επικεντρώνουν όλες τις δυνάμεις τους στο επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και επενδύουν σ' αυτό υλικά και ψυχικά. Οι επιθυμίες ολοένα και περισσότερων γονέων εστιάζονται στην εισαγωγή των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα παιδιά, μολονότι ενστερνίζονται τις επιθυμίες των γονέων τους, επιβαρύνονται ψυχικά και σωματικά σε υψηλό βαθμό κατά την προσπάθεια υλοποίησής τους, γεγονός που έχει καταστεί σαφές στους περισσότερους, τουλάχιστον, γονείς. Μολαταύτα, η κατάσταση στην αγορά εργασίας δεν τους αφήνει και άλλα περιθώρια από το να ασκούν ανοιχτή ή καλυμμένη πίεση για υψηλές σχολικές επιδόσεις. Έτσι τα πρωινά θυσιάζονται στο σχολείο, τα απογεύματα αφιερώνονται στα φροντιστήρια, στα ιδιαίτερα μαθήματα καθώς και στη συμμετοχή στις διάφορες προγραμματισμένες δραστηριότητες «ελεύθερου χρόνου». Καθίσταται σαφές, όμως, ότι στην πραγματικότητα τα παιδιά δε διαθέτουν ελεύθερο χρόνο.

Όπως προκύπτει από ευρήματα σχετικών ερευνών (βλ. *Hurrelmann 1989*) πολλές οικογένειες που ζουν υπό τις παραπάνω συνθήκες, οδηγούνται σε

διάφορες μορφές ψυχικών και κοινωνικών επιβαρύνσεων· παράλληλα, αυξάνονται οι ψυχικές και ψυχοσωματικές διαταραχές των παιδιών. Οι γονείς θέτοντας υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τούς προκαλούν άθελα στρες. Συχνά, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών επικεντρώνεται σε σχολικά ζητήματα, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η οικογενειακή ατμόσφαιρα λόγω του μονομερούς προσανατολισμού της επικοινωνίας. Επιπλέον, τα παιδιά αισθάνονται ότι χειραγωγούνται, χρησιμοποιούνται και, ενδεχομένως, απορρίπτονται από τους γονείς, μολονότι κατανοούν ότι τα κίνητρα προσδοκιών των γονέων τους απορρέουν από την επιδίωξή τους για ένα καλύτερο επαγγελματικό μέλλον (βλ. *Hurrelmann 1989*).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, βιώνουν την αντινομία, την ανασφάλεια και την πίεση για υψηλές επιδόσεις με τις οποίες οι μαθητές έρχονται στο σχολείο. Πολλοί, μάλιστα, δέχονται την πρόκληση αυτή δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό, προκειμένου να αντιδράσουν στις ανάγκες των μαθητών τους με παιδαγωγικά κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς. Στα πλαίσια του εγχειρήματος αυτού βιώνουν τα όρια της παρέμβασής τους. «*Θέλουν να δικαιολογούν συμπεριφορές των μαθητών τους, αλλά πρέπει και να τις κρίνουν. Θέλουν να τους υποστηρίζουν, πρέπει όμως να ελέγχουν τις εργασίες τους. Επιδιώκουν μία διαφοροποίηση και εξατομίκευση της μαθήματος, αλλά ο αριθμός των μαθητών τους εξαναγκάζει στην ομαδοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Θέλουν να συμμετέχουν στην ανάπτυξη του μαθητή, αλλά απαιτείται από αυτούς μια αυστηρή οριοθέτηση και αποστασιοποίηση. Ταυτόχρονα, πολλές φορές αισθάνονται να 'συντρίβονται' ανάμεσα σε συναδέλφους, σχολικά συμβούλια κ.λπ.*» (Σούλης 1997, σ. 17).

Λόγω των παραπάνω συνθηκών οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματική ομάδα, επιβαρύνονται σήμερα περισσότερο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους προγενέστερων εποχών. Τελευταία ολόένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από το φαινόμενο “Burnout” ή όπως χαρακτηρίζεται το «*σύνδρομο της εξάντλησης*» (βλ. Σούλης 1997, σ. 16). Το φαινόμενο αυτό περιγράφει την κατάληξη μίας διαδικασίας κατά την οποία ένα άτομο που αρχίζει την επαγγελματική του σταδιοδρομία με ενθουσιασμό και ιδεαλισμό, στην πορεία αντιδρά με αδιαφορία, σαρκασμό, κυνισμό ακόμη και κατάθλιψη, λόγω διάψευσης των προσδοκιών, εμφάνισης αναπάντεχων δυσκολιών, συσσωρευμένων προβλημάτων καθώς και γενικότερων απογοητεύσεων στο χώρο της εργασίας (βλ. *Burisch 1994· Rusch 1991· Rook 1998· Cherniss 1999*). Το φαινόμενο της ψυχοσυναισθηματικής εξάντλησης παρατηρείται συχνά σε εκπαιδευτικούς (βλ. *Barth 1992· BMKU 1995· Kramis-Aebischer 1996· Knauder 1996· Hedderich 1997· Meidinger 1997*), αλλά και σε άλλες επαγγελ-

ματικές ομάδες που απασχολούνται στον τομέα της κοινωνικής μέριμνας και παροχής βοήθειας. Στους εκπαιδευτικούς το φαινόμενο “Burnout” εκδηλώνεται κυρίως «με έντονη καθημερινή αντίσταση για μάθημα, αίσθημα άρνησης, θυμό και αποστροφή, αίσθημα ενοχής, αποθάρρυνση και αδιαφορία, απομόνωση και υποχώρηση, καθημερινά αισθήματα κούρασης και εξάντλησης, συχνό ‘κοίταγμα της ώρας’, υπερβολική κόπωση μετά το μάθημα, μείωση των θετικών συναισθημάτων απέναντι στους μαθητές, αναβολή συζητήσεων με τους μαθητές, αντίδραση σε επισκέψεις γονέων, ‘τυποποίηση’ των μαθητών, αδυναμία να ακούσει ή να συγκεντρώσει τους μαθητές, κυνισμό και επιπληκτική τοποθέτηση απέναντι στους μαθητές, απύννιες, αποφυγή συζητήσεων με τους συναδέλφους, συχνό κρυολόγημα και γρίπη, συχνοί πονοκέφαλοι και στομαχικές ενοχλήσεις, οικογενειακά προβλήματα, αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο» (Cherniss στο Σούλης 1997, σ. 16).

Η αδιαφορία, ο κυνισμός και τα άλλα συμπτώματα του φαινομένου “Burnout”, ως προστάδια της κατάθλιψης, έχουν ολέθριες επιπτώσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο οποίο η δέσμευση και η ενσυναίσθηση συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων. Η αποστασιοποίηση, η εσωτερική «μετανάστευση», η αναδίπλωση στον εαυτό του και η κοινωνική απομόνωση απαιτούν αυξημένη ενέργεια, γεγονός που εμποδίζει το άτομο να αντιμετωπίζει ακόμη και καθημερινές υποθέσεις. Συνεπώς, η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων καθίσταται αδύνατη.

Ασφαλώς υπάρχουν αίτια για την εμφάνιση του φαινομένου “Burnout”, που εντοπίζονται στη δομή της προσωπικότητας του ατόμου. Χαμηλή αυτοπεποίθηση, μειωμένη αυτοαποδοχή, έλλειψη σταθερότητας, ανεπαρκής ετοιμότητα για αποδοχή και παροχή βοήθειας συνιστούν προφανώς δυσμενείς προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των καθημερινών επαγγελματικών επιβαρύνσεων. Επίσης, ευάλωτα στο σύνδρομο της εξάντλησης είναι άτομα που μεταφέρουν τις απογοητεύσεις από έναν τομέα της ζωής (π.χ. τον προσωπικό) σε άλλη περιοχή (π.χ. επαγγελματική). Τα πραγματικά όμως αίτια του φαινομένου “Burnout” βρίσκονται, κυρίως, στις συνθήκες εργασίας. Συνεπώς, η προσοχή μας κρίνεται σκόπιμο να στραφεί σ’ αυτές. Εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, έχουν ανάγκη από στήριξη.

Στο σημείο αυτό προβάλλει επιτακτικά το ερώτημα: Ποιες δομικές αλλαγές επιβάλλεται να επέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης και ποια παιδαγωγικά μέτρα κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν, προκειμένου να μειωθεί το δυναμικό επιβάρυνσης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς; Μέρος του δυναμικού αυτού, συνακόλουθο των παραπάνω σκιαγραφηθέντων

συνθηκών, προέρχεται από τις διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

3. Οι επιπτώσεις των κοινωνικών μεταβολών στις λειτουργίες του σχολείου

3.1 Επαναπροσδιορισμός των λειτουργιών του σχολείου

Με ποιον τρόπο επιδιώκει το σχολείο να ανταποκριθεί στις παραπάνω κοινωνικές μεταβολές; Στη γερμανική Παιδαγωγική έχουν διατυπωθεί τρεις κυρίως προτάσεις αναφορικά με τις λειτουργίες του σχολείου (βλ. Meyer 1997, σ. 91 κ.ε. και πίνακα 1). Το σχολείο ως επιστημονικός χώρος, το σχολείο ως χώρος παροχής βοήθειας για τη ζωή και το σχολείο ως χώρος ζωής και εμπειριών. Αναλυτικότερα:

Βασική επιδίωξη του επιστημονικού σχολείου είναι η ενασχόληση των μαθητών με επιστημονικές γνώσεις ποικίλων γνωστικών αντικειμένων με στόχο τη διευκόλυνση του προσωπικού τους προσανατολισμού και την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Το σύνθημα αυτού του σχολείου θα μπορούσε να ήταν: «Σχολείο, παρέμεινε στις δυνατότητές σου. Ασχολήσου μ' αυτό που είσαι λόγω της δομής σου κατάλληλο. Δίδαξε τους μαθητές!». (Meyer 1997, σ. 91). Η απαίτηση, το σχολείο οφείλει να ασχολείται και με τα προσωπικά ζητήματα των μαθητών, απορρίπτεται κατηγορηματικά. Όπως υποστηρίζει ο Giesecke (1996, σ. 204), βασικός εκπρόσωπος αυτής της κατεύθυνσης, είναι υποχρέωση των γονέων να παραδίνουν στο σχολείο ικανά για μάθηση παιδιά. Αν δεν το καταφέρουν αυτό είναι πρόβλημά τους. Το σχολείο δεν πρέπει να απαλλάξει τους γονείς από τις παιδαγωγικές τους υποχρεώσεις. Η συνεπής τήρηση από το σχολείο αυτής της αρχής, υποστηρίζει ο Giesecke, θα εξαναγκάσει τους γονείς να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους και να ασχοληθούν με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών τους. Ο Giesecke (1985) διακηρύσσει το «τέλος της αγωγής» και την επικέντρωση του σχολείου στη βασική του αποστολή, στη διδασκαλία.

Στον αντίποδα του επιστημονικού σχολείου βρίσκεται το σχολείο παροχής βοήθειας για τη ζωή. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της κατεύθυνσης, επειδή η συμπεριφορά μάθησης επηρεάζεται σημαντικά από τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σύγχρονη κοινωνία οι μαθητές, το σχολείο οφείλει πρωτίστως να ασχοληθεί μ' αυτά και να επιδιώξει την εξισορρόπηση των ελλειμμάτων κοινωνικοποίησης. Η εικόνα αυτού του σχολείου αποτυπώνεται στο πρώιμο βασικό έργο του Wolfgang Brezinka (1963) «Αγωγή ως παροχή βοήθειας για τη ζωή» (Erziehung als Lebenshilfe) και εκπροσωπείται σήμερα από τον Peter Struck (1994, 1995, 1996). Ενώ το επιστη-

μονικό σχολείο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του μονομερώς στη λειτουργία παροχής προσόντων, το σχολείο παροχής βοήθειας προσανατολίζεται, επίσης μονομερώς, στην ανθρωπιστική λειτουργία.

Σε αντίθεση με το μονομερή προσανατολισμό των παραπάνω προτάσεων, το «σχολείο ζωής και εμπειριών» λαμβάνει υπόψη και τις τρεις βασικές λειτουργίες του σχολείου (βλ. Meyer 1997, *Bd. 1* σ. 289 κ.ε., *Bd.2* σ. 24 κ.ε.) και επιδιώκει τη μεταξύ τους εξισορρόπηση: Τη λειτουργία αναπαραγωγής μέσω της παροχής προσόντων, της επιλογής, της ένταξης και της νομιμοποίησης· την ανθρωπιστική λειτουργία, δημιουργώντας έναν προστατευτικό χώρο για την ανάπτυξη των μαθητών και παρέχοντάς τους την απαραίτητη στήριξη· τη μορφωτική λειτουργία υποβοηθώντας τους στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσής τους μέσω της διαφώτισης, της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, της προώθησης της αυτοπεποίθησης, της αλληλεγγύης κ.ά. Κύριος εκφραστής αυτού του προτύπου είναι ο *Hartmunt von Hentig* (1968, 1973, 1993, 1996) ο οποίος στηρίζεται στην παράδοση του «Κινήματος της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής», και ιδιαίτερα στις απόψεις του Dewey. Ως κλασικός φιλόλογος έχει δεχθεί επίσης σημαντικές επιρροές και από την αρχαιοελληνική ιδέα του σχολείου ως «πόλις».

Πίνακας 1: Πρότυπα λειτουργιών του σχολείου

Επιστημονικό σχολείο	Σχολείο Παροχής βοήθειας για τη ζωή	Σχολείο εμπειριών
<p>Λειτουργίες του σχολείου:</p> <p>Το σχολείο εξυπηρετεί κυρίως την καθοδήγηση και την επιλογή των μαθητών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ο εκπαιδευτικός είναι ειδικός· η συναισθηματική αποστασιοποίησή του από τους μαθητές αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση (H.G. 1996: 229). • Το σχολείο είναι ένα κρατικό ίδρυμα. Η αυτονομία του είναι επικίνδυνη (H.G. 1996: 298). • Ο «φετιχισμός των μεθόδων» και η «προσανατολισμένη στη δράση διδασκαλία» απορρίπτονται, επειδή εμποδίζουν την εμπάθυνση των πραγμάτων. Η «ανοιχτή διδασκαλία» επιφέρει «αντιγνωστικά αποτελέσματα» (H.G. 1996: 271). 	<p>Λειτουργίες του σχολείου:</p> <p>Το σχολείο παρέχει βοήθεια για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων αγωγής και κοινωνικοποίησης. Εξυπηρετεί την ένταξη στην κοινωνία.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με αυξανόμενες κοινωνικές υποχρεώσεις. • Το σχολείο, πρωτίστως, οφείλει να δημιουργεί στους μαθητές την ικανότητα μάθησης και διδασκαλίας. • Για το λόγο αυτό: Ενίσχυση του εκπαιδευτικού της τάξης, άνοιγμα του σχολείου, ενισχυμένη κοινωνικοπαιδαγωγική δράση των εκπαιδευτικών. 	<p>Λειτουργίες του σχολείου:</p> <p>Το σχολείο είναι «η γέφυρα προς τον κόσμο» και εξυπηρετεί τη χειραφέτηση του ατόμου προς τον εαυτό του.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το σχολείο είναι χώρος ζωής και εμπειρίας. • Παραίτηση από επιμέρους μαθήματα· μάθηση σε τομείς εμπειριών. • Το σχολείο είναι πόλις και παρέχει βοήθεια για την προεξόφληση ενός καλύτερου μέλλοντος. • Το σημαντικότερο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. • Το σχολείο βρίσκεται σε αντίθεση με τους νόμους του περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να έχει αυτονομία και να εξελίσσεται διαρκώς (H.v.H. 1993: 192).
<p>Βασικοί εκπρόσωποι Theodor Wilhelm Hermann Giesecke</p>	<p>Βασικοί εκπρόσωποι Wolfgang Brezinka Peter Struck</p>	<p>Βασικοί εκπρόσωποι John Dewey Hartmunt von Hentig</p>

Πηγή: Meyer 1997, σ. 92

Πώς αντιδρά το ελληνικό σχολείο στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες; Στο βιβλίο «...στα λύκειά σας» τρεις καθηγήτριες (Βερβενιώτη/Δημητρίου/Φραντζή 1988, σ. 53 κ.ε.) ισχυρίζονται προκλητικά ότι:

«Δεν ξέρουμε σχεδόν τίποτα για τους μαθητές μας ... Αυτό που σίγουρα ξέρουμε, είναι ότι μέσα στην τάξη έχουν όλοι την ίδια ηλικία και πρέπει να έχουν την ίδια ηλικία ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντά τους, τις ιδιαιτερότητές τους, τις κοινωνικές διαφορές τους. Πολλές φορές τυχαίνει να μην μπορείς να συνδέσεις την εικόνα ενός παιδιού που παίζει στο προαύλιο με το συγκεκριμένο παιδί που το βλέπεις από τη μέση και πάνω καθισμένο στο θρανίο του.

Συχνά ακούγονται στους συλλόγους των καθηγητών κουβέντες και απόψεις όπως: 'ο τάδε είναι καλός', 'έξυπνος', 'ανήσυχος', 'επιμελής', 'παπαγάλος', 'ώριμος', 'πεταχτούλα', 'ζωηρή', 'θρασύς', 'φυτό', 'αυθάδης', 'αδιάφορος', 'αναστατώνει την τάξη' ή 'ανεβάζει το επίπεδο της τάξης'. Οι περισσότερες από αυτές τις ετικέτες περιγράφουν το μαθητή ως μονάδα, ως άτομο και παραβλέπουν τις πλευρές της ζωής και της προσωπικότητας του που δεν έχουν αξία χρήσης για το σχολείο. Σπάνια σχολιάζουν τα παιδιά που κάθονται φρόνιμα όλη τη χρονιά χωρίς ν' ανοίγουν το στόμα τους. Σπάνια αναφέρονται στη σχέση του μαθητή με τους συμμαθητές του ή με την οικογένειά του.

Η σχολική τάξη, το σχολείο γενικά, όπως όλα τα μαζικά σχήματα στην κοινωνία μας, δε θεωρείται ομάδα για τις μεταξύ της σχέσεις και δυνατότητες. Αντιμετωπίζονται σαν ομάδα επειδή είναι το πιο πρόσφορο σχήμα για ν' ανταποκρίνεται σε εντολές άνωθεν κατασκευασμένες και προκατασκευασμένες».

Οι συγγραφείς συνεχίζουν με τη διαπίστωση: «Δεν ξέρουμε τι κρύβουν οι ψυχούλες τους κάθε μέρα που κάθονται στο θρανίο και μοιάζουν να παρακολουθούν τον αναδιπλασιασμό ή την άσκηση Φυσικής [...] Η αλήθεια είναι όμως πως καμιά επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς γνωριμία. Αλλά βλέπεις, κι εμείς είμαστε άνθρωποι, έχουμε τη δουλειά μας. Εμείς κάνουμε μάθημα. Τι σημασία έχει που ο πατέρας της Τασίας χτες βράδυ μπήκε στην εντατική παρακολούθηση; Στο διαγώνισμα θα πρέπει να πάρει ό,τι έγραψε. Και γιατί, βρε Τασία κλαις; τι έγινε; [...] Η δουλειά μας είναι να κάνουμε μάθημα. Και πώς θα μάθει κανείς κάτι, όταν βρίσκεται σε τέτοια δύσκολη ψυχολογική κατάσταση; Πώς να θεωρηθεί κάποιος παιδαγωγός, αν δεν ξέρει τι συμβαίνει με τα παιδιά; [...] Ούτε οι μεταξύ των μαθητών σχέσεις ενδιαφέρουν τον καθηγητή. Βέβαια, κάθε καθηγητής ξέρει ότι η τάξη έχει μια μυστική, μία κρυφή ζωή, έξω και πέρα απ' αυτήν που κατευθύνει με άγρυπνο μάτι ο ίδιος. Αν είναι καλός παρατηρητής, από την έκφραση του προσώπου των

παιδιών, από τη στάση τους, από του λεκτικούς διαξιφισμούς που ανταλλάσσουν όταν γίνεται συζήτηση, θα διακρίνει τα αόρατα νήματα συμπάθειας, αντιπάθειας, ερωτισμού. Αυτή η 'άλλη γνώση' του παλμού της σχολικής τάξης σπάνια έχει άλλη αξία χρήσης από την αποτελεσματική διαχείριση της εξουσίας και την αναπαραγωγή του καθηγοκεντρικού ρόλου (Βερβενιώτη/Δημητρίου/Φραντζή 1988, σ. 54 κ.ε.).

Οι παραπάνω προσωπικές εμπειρίες δεν έχουν, ασφαλώς, γενική ισχύ. Αποτελούν, ωστόσο, βάσιμες ενδείξεις ότι η σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, και κατ' επέκταση με το σχολείο, καθώς και η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι διαταραγμένες. Πράγματι υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι το σχολείο για τους μαθητές είναι ένας χώρος τον οποίο προσεγγίζουν με επιφύλαξη, ουδετερότητα και αδιαφορία. Σημαντικός αριθμός μαθητών βιώνει το σχολείο ως ένα απαραίτητο στάδιο στην πορεία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την εκμάθηση ενός επαγγέλματος. Κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης δεν λαμβάνονται υπόψη ή δεν λαμβάνονται επαρκώς υπόψη οι προβληματισμοί, οι ανησυχίες, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα κ.ά. των μαθητών. Το σχολείο δεν αγγίζει τη ζωή των μαθητών, δεν έχει νόημα γι' αυτούς, δεν τους ωθεί σε σημαντικές γι' αυτούς εμπειρίες (βλ. Μπρούζος 1997· Graudenz/Randoll/Brouzos 1998). Οι συνεχείς διαμαρτυρίες των μαθητών με τις επαναλαμβανόμενες τα τελευταία χρόνια καταλήψεις και την εμφανιζόμενη βία και επιθετικότητα στα σχολεία (βλ. Γκότοβος 1996) μας οδηγούν στη βάσιμη υπόθεση ότι η σχέση μεταξύ μαθητών και σχολείου είναι διαταραγμένη. Αυτό συμβαίνει, προφανώς, επειδή δεν παρέχεται στους μαθητές αυτό το οποίο επιζητούν από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημερινή πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη ολοένα και περισσότερων νέων να φοιτήσουν σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των νέων που περνούν ένα μεγάλο μέρος της νεότητάς του στο σχολείο και για το σχολείο. Αυτό το στάδιο της ζωής τους το σημαδεύει η φοίτηση στο σχολείο. Αν συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι ο ρόλος της οικογένειας, ως παραδοσιακός θεσμός κοινωνικοποίησης, τα τελευταία χρόνια αποδυναμώθηκε (ενδεικτικά αναφέρω: την αριθμητική συρρίκνωση της οικογένειας, την εξασθένηση της παιδαγωγικής λειτουργίας της οικογένειας, την επαγγελματική επιβάρυνση και των δύο γονέων, την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, τη μειωμένη αυθεντία των γονέων στα μάτια των παιδιών κ.ά.), τότε γίνεται αντιληπτό, γιατί ολοένα και περισσότερες οικογένειες αδυνατούν να φροντίσουν για τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών τους και μεταβιβάζουν την ευθύνη αυτή στο σχολείο. Επιπλέον, η υφιστάμενη έξω από το

σχολείο κατάσταση γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη για τους έφηβους εξαιτίας των συνεχών μεταβαλλόμενων περιβαλλοντικών συνθηκών (π.χ. η ραγδαία και συνεχής τεχνολογική πρόοδος, ο κατακλυσμός πληροφοριών, η κατάσταση στην αγορά εργασίας, τα οικολογικά προβλήματα κ.ά.). Συνεπώς, ζητήματα κινήτρων, θέματα αναφορικά με το νόημα της ζωής καθώς και οι ανησυχίες για το παρόν και το μέλλον τείνουν να προκαλούν μεγαλύτερη ανασφάλεια στα παιδιά και τους έφηβους σε σύγκριση με προηγούμενες γενιές (βλ. *Hornstein 1982, 1990· Richter 1992*).

Το υπαρκτό «σχολείο του χθες» δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και τις αυριανές απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων και προβλημάτων. Απαιτείται, λοιπόν, η μεταλλαγή του σε ένα νέο, σύγχρονο σχολείο, ικανό να ανταποκριθεί στις νέες σύνθετες προσδοκίες. Συνεπώς, το σχολείο επιτάσσεται να αναλάβει το ρόλο του παράγοντα κοινωνικοποίησης και παροχής βοήθειας, να εξασφαλίσει στους μαθητές ελεύθερο χώρο για προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες, να συνδεθεί με την τοπική κοινωνία, να συνεργαστεί με τους γονείς των μαθητών, να καταστεί χώρος ζωής κ.ά. (βλ. *ενδεικτικά Μπρούζος 1998· Brouzos 1990· von Hentig 1993/1996· Struck 1994/1995/1996*).

Ο νέος ρόλος του σχολείου ως χώρος ζωής και παροχής βοήθειας, θα συνίσταται στην ενασχόληση με επίκαιρα ερωτήματα, με τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των μαθητών. Το σχολείο είναι ανάγκη να βρίσκεται μέσα στη ζωή· να προσεγγίζει τη ζωή των μαθητών ως ένα κόσμο με δικές του αξίες και δραστηριότητες και τη σημερινή ζωή ως πολιτισμικό, κοινωνικό και πνευματικό σύνολο. Απαιτείται, συνεπώς, η μεταλλαγή του υπαρκτού σχολείου σε έναν χώρο όπου εσωσχολική και εξωσχολική μάθηση δε θα είναι αυστηρά διαχωρισμένες, όπως γίνεται σήμερα. Μολονότι υπάρχει διάσταση απόψεων για το νέο ρόλο του σχολείου και τις συνακόλουθες αλλαγές στις λειτουργίες του, οι σχετικές συζητήσεις καταδεικνύουν το μέγεθος της σημασίας τους.

Στο σημείο αυτό τίθεται επιτακτικά το ερώτημα: δύναται το σχολείο να ανταποκριθεί σε ένα νέο διευρυμένο ρόλο, που δε θα περιορίζεται, δηλαδή, μόνο στον τομέα παροχής γνώσεων, αλλά θα επεκτείνεται και στην προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών; Να συνδράμει στην προσπάθεια του ατόμου για ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, ώστε να καταστεί μία υπεύθυνη, αυτόνομη, αυτόβουλη και ελεύθερη προσωπικότητα. Η εξασφάλιση τέτοιων, ικανών για δράση, προσωπικοτήτων στοχεύει αφενός στην προσωπική ικανοποίηση και αυτοπραγμάτωση του ατόμου και αφετέρου αποβαίνει προς όφελος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Άλλωστε, ο ρόλος αυτός του σχολείου καθορίζεται και από το Νόμο 1566/85. Σύμφωνα με αυτόν «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών».

Ειδικότερα το σχολείο οφείλει να υποβοηθάει τους μαθητές:

- Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες
- Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις τους
- Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση
- Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη κ.ά.

3.2 *Επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο του μέλλοντος*

Τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα είναι εντονότερα, οι παρεπόμενες κλονισμένες διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και τα συνακόλουθα αδιέξοδα των μαθητών επιτάσσουν ο εκπαιδευτικός να αναλάβει και υποχρεώσεις συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου.

Στον αντίποδα της παραπάνω θέσης υποστηρίζεται σθεναρώς ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο πλέον κατάλληλος να επωμισθεί και το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής. Το ήδη «φορτωμένο» με πλειάδα δραστηριοτήτων καθημερινό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού δεν επιτρέπει την ανάθεση και ενός τέτοιου πρόσθετου σοβαρού έργου. Πέραν τούτου η κρίση που διέρχεται σήμερα ο θεσμός του σχολείου λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα προς τα παραπάνω είναι και η διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο «επαΐων» για το έργο αυτό, αφού ούτε εξειδικευμένες γνώσεις διαθέτει ούτε μπορεί να τις αντλήσει από παραπληρωματικές της συμβουλευτικής επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία κ.λπ.). Για μία τόσο σοβαρή υπόθεση, όπως η συμβουλευτική, κρίνεται αναγκαίο να ασχοληθεί κάποιος με ανάλογη επιστημονική θωράκιση.

Χωρίς να παραγνωρίζεται η βαρύτητα των ισχυρισμών που προηγήθηκαν, θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει και επιβάλλεται να αναλάβει και το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής για τους εξής λόγους:

Η παιδαγωγική πράξη συνιστάται από τη διδασκαλία, την αγωγή, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική. Οι λειτουργίες αυτές τελούν μεταξύ τους σε σχέση αλληλεξάρτησης και συμβάλλουν η καθεμία με το δικό της τρόπο και όλες μαζί στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δε διδάσκει μόνο αλλά συντονίζει τη μάθηση του μαθητή, είναι συμπαραστάτης του στην καθημερινή πραγματικό-

τητα. Αφαιρώντας τη συμβουλευτική από την παιδαγωγική πράξη, αυτή μετατρέπεται αυτόματα σε τεχνοκρατική διαδικασία και αντιμετωπίζεται ως κατακερματισμένο σύνολο. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε απαρίθμηση στόχων και σε μετάδοση στείρων γνώσεων, η αγωγή σε «τοποθέτηση σε καλούπια» και η αξιολόγηση σε επιλεκτικό μηχανισμό που κατατάσσει τους μαθητές σε ικανούς και μη, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό τους κεφάλαιο, χάνοντας έτσι την αντισταθμιστική της λειτουργία. Η αξιολόγηση, ωστόσο, δεν μπορεί να νοηθεί αποσυνδεδεμένη -διαφορετικά είναι αναποτελεσματική- από την προσπάθεια για εξέλιξη, αυτοπραγμάτωση και επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Ο μαθητής είναι ένα «ενιαίο όλο»: η μάθηση του μαθητή είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων που συγκροτούν αυτό το «όλο».

Στην περίπτωση αποσύνδεσης της συμβουλευτικής από την παιδαγωγική πράξη το σχολείο γίνεται απάνθρωπο και μετατρέπεται σε «φάμπρικα μετάδοσης γνώσεων». Αποκομμένο από το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, από τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματά τους, τους οδηγεί μέσα από την απομνημόνευση και την εξετασιομανία σε έναν άκρατο ανταγωνισμό χωρίς ικανότητα επικοινωνίας, αφού όλη τους η ενέργεια σπαταλάται στην κατάκτηση «καλών επιδόσεων».

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι για τον μαθητή ο «σημαντικός τρίτος». Διαθέτει το πλεονέκτημα, αν επιθυμεί, να γνωρίζει στην καθημερινότητα τον μαθητή, να μπορεί να διεισδύει στον κόσμο του και να συναισθάνεται τη θέση του. Ο μαθητής επιζητά την εκτίμησή του ως όρο αναγκαίο για την αυτοεκτίμησή του. Άρα η συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού έχει εκ προοιμίου εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα.

Αφαιρώντας το ρόλο του συμβούλου από τον εκπαιδευτικό, συρρικνώνεται ο ρόλος του και αποδυναμώνεται η επαγγελματική του ταυτότητα: γίνεται δημόσιος υπάλληλος. Η σχολική τάξη μετατρέπεται σε σκηνή θεάτρου όπου ο εκπαιδευτικός υποδύεται το ρόλο που του ανέθεσε ο σκηνοθέτης του εκπαιδευτικού έργου. Μακριά από τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, αδυνατεί να τα κατανοήσει και να τα αποδεχτεί: αδυνατεί να τους δώσει τα εφόδια για την εξέλιξη και την αυτοπραγμάτωσή τους: αδυνατεί να τα καταστήσει ικανά να δίνουν μόνα τους λύσεις στα προβλήματά τους.

Ο επαναπροσδιορισμός του σχολείου από χώρο διδασκαλίας σε χώρο ζωής βοηθά στο να αποκτήσει το σχολείο το ρόλο που του αρμόζει. Να γίνει, δηλαδή, ουσιαστικός χώρος δράσης, πολιτισμού, αφύπνισης, προβληματισμού, ομαλής κοινωνικοποίησης, παροχής παιδείας και βοήθειας και να πάψει να είναι «προογυμναστής» των μαθητών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκ-

παίδευση. Ο εκπαιδευτικός που είναι ταυτόχρονα και σύμβουλος γίνεται λειτουργός και παύει να αισθάνεται και να είναι δημόσιος υπάλληλος.

Αναμφισβήτητα, εύλογη και αδήριτη είναι η ανάγκη επικουρίας των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωση του συμβουλευτικού τους έργου. Μία επισκόπηση της οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου καταδεικνύει την προαναφερθείσα επιταγή: χρονικός περιορισμός, αντιφατικότητα καθηκόντων (π.χ. αξιολόγηση – συμβουλευτική), γραφειοκρατία. Ο παιδαγωγικός και συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχυθεί και από άλλους λειτουργούς επικουρίας του ανθρώπου (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού) που θα αναλάμβαναν συμβουλευτικές υποχρεώσεις στο σχολείο. Ειδικότερα, η παρουσία άλλων λειτουργών στο σχολείο θα μπορούσε αφενός να συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοκριτική των εκπαιδευτικών ως λειτουργών συμβουλευτικής, αφετέρου θα παρείχε συμβουλευτική στήριξη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να χρήζουν συμβουλευτικής αρωγής καλό θα ήταν να μην υποβαθμίζεται.

Ο συγκερασμός των δύο τάσεων είναι δυνατό να πετύχει την καλύτερη δυνατή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών συμβούλων. Μ' αυτή την πρακτική θα αποφεύγεται ο κίνδυνος εκπαιδευτικοί και ειδικοί σύμβουλοι να συγκρούονται λόγω επικάλυψης αρμοδιοτήτων και επαγγελματικών και συντεχνιακών συμφερόντων. Καμία από τις δύο επαγγελματικές ομάδες δε θα νιώθει ότι απειλείται το επαγγελματικό τους status ή ο επιστημονικός τους χώρος. Έτσι θα μπορούν να συνεργάζονται με τις λιγότερες δυνατές προστριβές προς όφελος των μαθητών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Δε θα προκύπτουν διοικητικά προβλήματα, καθώς δε θα υπάρχει ιεραρχική σχέση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας θα αξιοποιείται στο έπακρο σε όλη την επικράτεια και σε όλες τις βαθμίδες. Τέλος, η συμβουλευτική λειτουργία, η οποία ούτως ή άλλως ανήκει στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού (βλ. Δημητρόπουλος 1992· Κοσμίδου-Hardy 1998· Κοσμόπουλος 1996· Μπρούζος 1998), θα υλοποιείται και από αυτόν, αφού, όπως υποστηρίζεται (βλ. Κοσμόπουλος 1996), σύμβουλος και εκπαιδευτικός αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Αντί επιλόγου

Η κόρη μου, σε ηλικία επτά περίπου ετών και σε μία δύσκολη περίοδο της ζωής της, μου είπε τα εξής: « Μπαμπά, αν κόψεις ένα λουλούδι από το κοτσάνι, θα πεθάνει. Το λουλούδι χρειάζεται το κοτσάνι για να ζήσει. Αλλά και το κοτσάνι χωρίς το λουλούδι είναι άχρηστο ...».

Ας προσπαθήσουμε να γίνουμε τα «κοτσάνια» των παιδιών. Να είμαστε ως παιδαγωγοί -φυσικοί (γονείς) ή επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί)- οι συνοδοιπόροι και συμπαραστάτες τους. Να τα συνοδεύουμε στη ζωή τους έτοιμοι να τους δώσουμε το χέρι, όταν μας το ζητήσουν, και να το αποσύρουμε, όταν δεν το χρειάζονται. Μία βασική ανάγκη των παιδιών, αλλά και γενικότερα του ανθρώπου, είναι η προσπάθεια για κατανόηση. Η προσπάθεια να αφουγκραζόμαστε τον εσωτερικό τους κόσμο. Πόσο σημαντικό είναι αυτό αποτυπώνεται συμπυκνωμένα στα παρακάτω εύστοχα λόγια ενός ανώνυμου (βλ. Luterman 1991, σ. 110 κ.ε.).

Άκουσέ με

Όταν εγώ σου ζητάω να μ' ακούσεις
και συ αρχίζεις να μου δίνεις συμβουλές
δεν κάνεις αυτό που σου ζήτησα.

Όταν εγώ σου ζητάω να μ' ακούσεις
κι εσύ αρχίζεις να μου λες πως δεν πρέπει να αισθάνομαι έτσι,
ποδοπατείς τα συναισθήματά μου.

Όταν εγώ σου ζητάω να μ' ακούσεις
και συ νομίζεις πως πρέπει να κάνεις κάτι
για να λύσεις το πρόβλημά μου,
όσο κι αν σου φαίνεται παράξενο, μ' απογοητεύεις.

Άκουσέ με! Μόνο αυτό σου ζητάω. Άκουσέ με!
Μη μου μιλήσεις, μην κάνεις πράγματα για μένα-
δεν είναι αυτό που θέλω. Απλώς, άκουσέ με (...).

Μπορώ να τα καταφέρω και μόνος μου.
Δεν είμαι ανήμπορος. Ίσως αποθαρρημένος και δισταχτικός,
αλλά όχι ανήμπορος.

Όταν εσύ κάνεις για μένα κάτι, που μπορώ
και χρειάζομαι να το κάνω μόνος μου,
μου εντείνεις το φόβο και την αδυναμία μου.

Όταν, όμως, αποδεχτείς απλά πως αισθάνομαι,
αυτό που αισθάνομαι –όσο παράλογο κι αν είναι το συναίσθημά μου–
τότε μπορώ να προχωρήσω,
να καταλάβω τι κρύβει ο παραλογισμός μου.
Κι όταν πια αυτό το αποσαφηνίσω, οι απαντήσεις γίνονται ξεκάθαρες
και δε χρειάζομαι συμβουλές.

Τα παράλογα συναισθήματα δεν είναι πια παράλογα
σαν καταλάβουμε τι κρύβουν.

Ίσως γι' αυτό η προσευχή να λειτουργεί συχνά
για μερικούς ανθρώπους. Γιατί ο Θεός είναι βουβός.
Δεν προσπαθεί να δώσει συμβουλές,
ούτε να σώσει την κατάσταση.
«Αυτός» ακούει μόνο κι αφήνει σε σένα να κάνεις τη δουλειά.

Γι' αυτό, σε παρακαλώ, άκουσέ με! Άκουσέ με!
Κι αν θέλεις να μιλήσεις,
περίμενε λίγο τη σειρά σου.
Και τότε εγώ θ' ακούσω εσένα.

Ανώνυμος

Βιβλιογραφία

α. Ελληνόγλωσση

- ΒΕΡΒΕΝΙΩΤΗ, Τ./ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Ο./ΦΡΑΝΤΖΗ, Κ. (1988): ... στα λύκεια σας. Αθήνα: Ύψιλον.
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1990): Οικογενειακές αξίες στη σύγχρονη εποχή. Στο: Α. ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ/Ν. ΠΑΡΙΤΣΗΣ (Επιμ.: 1990): *Οικογένεια: ψυχοκοινωνικές – ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνική Γράμμα-τα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε.(1996): *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες Μορφές Μαθητικής Διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. (1992): Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής. Δύο Προβλήματα, Μία Λύση. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 22-23, σσ. 51-62.
- ΔΡΑΓΑΣΗ-ΣΗΦΑΚΗ, Ε. (1999): *Σωστοί Γονείς, Ευτυχισμένα Παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ΕΘΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (1998): *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 1997*. Αθήνα.
- ΚΑΤΑΚΗ, Χ. (1984⁴): *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας. Ψυχοκοινωνικές διεργασίες*. Αθήνα: Κέδρος.
- ΚΟΡΩΣΗΣ, Κ. (1997): *Έφηβοι και Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΟΣΜΙΔΟΥ-HARDY, Χ. (1998): Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47, σσ. 33-63.
- ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1996): Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο Όψεις του Ιδίου Νομίσματος. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 38-39, σσ. 102-109.
- ΜΙΣΣΕΛ, Α. (1981): *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ.Μ. (1989): *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1997): Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 40-41, σσ. 143-161.

- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1998²): *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- ΣΟΥΛΗΣ, Σ. (1997): Φαινόμενο «Burnout»: Το σύνδρομο της εποχής μας; Στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 20/Δεκέμβριος 1997-Φεβρουάριος 1998, σσ. 16-19.
- ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ.Γ. (1999): *Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

β. Ξενόγλωσση

- BARTH, A.-R. (1992): *Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- BECK-GERNSHEIM, E. (1997) Wenn Scheidung normal wird. In: *Pädagogik*. HEFT 7-8, S. 21-25.
- BERNHARDT, H./HASSE, W./KLOSTER-HARZ, D./TAUCHE, A. (HRSG.; 1995): *Wir bleiben Eltern trotz Scheidung. Das gemeinsame Sorgerecht als Chance*. München: Nymphenburger.
- BOHRHARDT, R. (1997): *Ist wirklich die Familie schuld? Familialer Wandel und soziale Probleme im Lebenslauf*. Opladen: Leske und Budrich.
- BREZINKA, W. (1963³): *Erziehung als Lebenshilfe*. Stuttgart: Klett.
- BROUZOS, A. (1990): *Schulberatung in Griechenland: eine Untersuchung über die Beratungsbedürfnissen von Schülern der Lyzeen*. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND SENIOREN (HRSG.; 1993): *Internationales Jahr der Familie: Veranstaltungen; Taschenkalender 1994*. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND SENIOREN (HRSG.; 1998): *Prävention von Trennung und Scheidung – internationale Ansätze zur Prädikation und Prävention von Beziehungsstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN –BMUK (HRSG; 1995): *Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen: eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild*. Innsbruck: Studien-Verl.
- BURISCH, M. (1994²): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.

- CHERNISS, C. (1999) *Jenseits von Burnout: Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen*. Weinheim: Beltz.
- DE SINGLY, F. (1996): *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας: θεωρητική προσέγγιση στις μορφές της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- ENGEL, U./HURRELMANN, K. (1989): *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter.
- EUROSTAT (1997): Pressemitteilung No 5697 – 1. August 1997: *EU-Frauen haben durchschnittlich 1,44 Babies*.
- EUROSTAT (1998): Pressemitteilung No 7798 – 29. September 1998: *14% aller Familien mit unterhaltsberechtigten Kindern in der EU sind alleinerziehend*.
- EUROSTAT (1998b): Pressemitteilung No 1298 – 2. Juni 1998: *Am sichersten sind die Strassen im Vereinigten Königreich und in Schweden. Zahl der Verkehrstoten in 7 Jahren um 14% gesunken*.
- EUROSTAT (1999a): *Begegnung in Zahlen – Privathaushalte: Anzahl der Person je Haushalt*.
- EUROSTAT (1999b): Pressemitteilung No 5599 – 24. Juni 1999: *Leben in der Europäischen Union im Blickpunkt*.
- EUROSTAT (1999c): *Η Επετηρίδα της Eurostat με μια ματιά. Luxemburg: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*.
- FASSEL, D. (1996): *Ich war noch ein Kind, als meine Eltern sich trennten: Spätfolgen der elterlichen Scheidung überwinden*. Reinbeck: Rowohlt.
- FIGDOR, H. (1991): *Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung - eine psychoanalytische Studie*. Mainz: Matthias-Grüne-wald-Verl.
- FIGDOR, H. (1998): *Scheidungskinder – Wege der Hilfe*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- FÜRSTENBERG, F.F./CHERLIN, A.J. (1991): *Divided Families what Happens to Children when Parents Part*. Havard University Press: Cmbridge and London.
- GIESECKE, H. (1985): *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GIESECKE, H. (1996): *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GRAUDENZ, I./RANDOLL, D./BROUZOS, A. (1998): *Schule im Urteil deutscher und griechischer Oberstufenchüler(innen): eine vergleichende Betrachtung*. Frankfurt am Main. DIPF.
- GRÜNDEL, M. (1995) *Gemeinsames Sorgerecht. Erfahrungen geschiedener Eltern*. Freiburg: Lambertus.

- HEDDERICH, I. (1997): *Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern: eine empirische Untersuchung*. Berlin: Marhold.
- HORNSTEIN, W. (1982²): Gesellschaftlicher Wertewandel und Generationenkonflikt. In: W. HORNSTEIN et. al. *Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- HORNSTEIN, W. (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute: Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven. Stuttgart: Klett.
- HURRELMANN, K. (1989): *Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektive für Jugendliche?* Weinheim: Beltz.
- JOPT, U. (1992a): *Im Namen des Kindes: Plädoyer für die Abschaffung des alleinigen Sorgerechts*. Hamburg: Rasch und Röhring.
- JOPT, U. (1992b): Fortbestehende Elternschaft und Nachscheidungsfamilie. In: I. HORSTMANN (HRSG.): *Nacheheliche Elternschaft*. Schriftenreihe der Katholischen Sozialakademie Schwerte.
- JOPT, U. (1997): Scheidungskinder – Problemkinder? In: *Pädagogik*, Heft 7/8, S. 16-20.
- KARDAS, J./LANGMAYR, A. (1996): *Familien in Trennung und Scheidung: ausgewählte psychologische Aspekte des Erlebens und Verhaltens von Scheidungskindern*. Stuttgart: Enke.
- KAYSER, P. (1998): *Die Ehescheidung der Eltern und ihre möglichen Auswirkungen auf die Kinder*. Sinzheim: Pro-Universitate-Verl.
- KEY, E. (1978): *Das Jahrhundert des Kindes*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- KNAUDER, H. (1996): *Burnout im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.
- KRABBE, H. (HRSG; 1991): *Scheidung ohne Richter: Neue Lösungen für Trennungskonflikte*. Rowohlt: Reinbek.
- KRAMIS-AEBISCHER, K. (1996²): *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- KRAUSE, R. (1998): *Sozialer Wandel und Gesundheit: zum Einfluss transformativer Gesellschaftsprozesse auf subjektive Werthaltungen und seelisches Wohlbefinden*. Leipzig: Univ., Diss.
- KÜCHENHOFF, J. (HRSG.;1998): *Familienstrukturen im Wandel*. Basel: Reinhardt.
- LUTERMAN, D. (1991²): *Counseling person with communication disorders and their families*. Austin: Pro-Ed.
- MARSTEDT, G./MÜLLER, R. (HRSG.; 1998): *Gesellschaftlicher Strukturwandel als Herausforderung der Gesundheitswissenschaften*. Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW.

- MEIDINGER, H. (1997): *Burnout-Seminare für Lehrer: ausgebrannt und aufgebaut*. Neuwied: Luchterhand.
- MEYER, H. (1997): *Schulpädagogik: Bd. 1: Für Anfänger, Bd. 2: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- NAPP-PETERS, A. (1995): *Familien nach der Scheidung*. München: Kunstmann.
- RAUSCHENBERGER, H. (1999): *Erzieherisches Denken und Handeln: gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Wirkung auf Schule und Unterricht*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- REICH, G. (1991): Kinder in Scheidungskonflikte. In: H. KRABBE (HRSG.): *Scheidung ohne Richter: Neue Lösungen für Trennungskonflikte*. Rowohlt: Reinbek, S. 59-85.
- RICHTER, H.-E. (1992): *Umgang mit Angst*. Hamburg: Hofmann und Campe.
- ROOK, M. (1998): *Theorie und Empirie in der Burnout-Forschung: eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung*. Hamburg: Kovac.
- RUSCH, M. (1991): *Ausgebrannt, was nun? Burnout: Definition, Symptome, Ursachen, Folgen, Heilung, geistliche Aspekte*. Asslar: Schulte und Gerth.
- SILBERSTEIN, R.K./ZINNECKER, J. (HRSG.;1999): *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- STIERLIN, H. (1995): Bindungsforschung: eine systemische Sicht. In: *Familiendynamik*, 2, S. 201-206.
- STRUCK, P. (1994): *Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- STRUCK, P. (1995): *Schulreport*. Reinbek: Rowohlt.
- STRUCK, P. (1996): *Die Schule der Zukunft: von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ULICH, M./OBERHÜEMER, P./SOLTENDIECK, M. (1992): Familienkonzepte von Kindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, S. 17-27.
- UNESCO (1999): *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- VON HENTIG, H. (1973): *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Klett.
- VON HENTIG, H. (1993): *Die Schule neu denken*. München: Hanser Verlag.
- VON HENTIG, H. (1996): *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- WALPER, S./SCHWARZ, B. (HRSG.; 1999): *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*. Weinheim: Juventa-Verl.