

Προλογικό

Το περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – θεωρία και πράξη πραγματοποιεί με το τεύχος αυτό το πρώτο του ξεκίνημα.

Η έκδοση αυτή, ανάμεσα σε όλες τις άλλες που κυκλοφορούν, φιλοδοξεί να συμβάλει σημαντικά στην παιδαγωγική αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ζητημάτων και να δώσει ένα βήμα εποικοδομητικού διαλόγου και σύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με την πράξη.

Θεωρούμε ότι στα πλαίσια του παιδαγωγικού γίγνεσθαι της χώρας μας, η έκδοση ενός ακόμη παιδαγωγικού περιοδικού θα ενθαρρύνει την προώθηση σύγχρονων ιδεών και επιστημονικών απόψεων, το γενικότερο προβληματισμό σε θέματα προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης αλλά και την ιατράθεση προτάσεων για την επίλυση προβλημάτων. Εεκπινάμε αυτή την προσπάθεια με την προσδοκία να αποτελέσει η παρουσία του περιοδικού ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – θεωρία και πράξη μια ουσιαστική βοήθεια στο καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού.

Το περιοδικό αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και δασκάλους), σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, αλλά και σε όσους ενδιαφέρονται γενικότερα για θέματα που αφορούν την παιδαγωγική πραγματικότητα.

Οι επιδιώξεις του επικεντρώνονται στη μελέτη όλων των σημαντικών εκπαιδευτικών θεμάτων και ειδικότερα εκείνων τα οποία αναφέρονται:

- στις καινοτόμες προσεγγίσεις της διδασκαλίας και μάθησης,
- στο περιεχόμενο και τους σκοπούς των Προγραμμάτων Σπουδών,
- στη μόρφωση, επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών,
- στη δομή, οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων,
- σε ζητήματα αγωγής και μόρφωσης των μαθητών, καθώς και
- στις εκπαιδευτικές καινοτομίες οι οποίες προτείνονται για την πιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Στην προσπάθεια υλοποίησης αυτών των επιδιώξεων προσδοκούμε τη στήριξη και την ενεργητική συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού ή φοιτητή, ώστε το περιοδικό να προωθήσει θέματα που αφορούν την ανάπτυξη παιδαγωγικών ιδεών, αλλά και να αποτελέσει ένα μέσο δημοσιοποίησης κάθε σημαντικής εργασίας παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.

Στις σελίδες του περιοδικού δημοσιεύονται πρωτότυπα άρθρα και εργασίες θεωρητικού ή ερευνητικού περιεχομένου, σύμφωνα πάντα με ποιοτικά κριτήρια, όπως η πρωτοτυπία του θέματος, η σαφήνεια στη διατύπωση των επιστημονικών εννοιών, η επιστημονική πληρότητα και η βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Το επίπεδο των δημοσιευμένων εργασιών θα εξασφαλίζεται και με την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης με κριτές, οι οποίοι επιλέγονται μεταξύ μελών Δ.Ε.Π. ή επιστημόνων αναγνωρισμένου κύρους και είναι εξειδικευμένοι στο θεματικό αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται η υπό κρίση εργασία. Οι υπό δημοσίευση εργασίες κρίνονται από δύο (2) ειδικούς κριτές, τα ονόματα των οποίων δεν θα είναι ανακοινώσιμα στο συγχραφέα, και στη συνέχεια δίνονται στη συντακτική επιτροπή, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Η Διεύθυνση

Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις*

Σπύρος Χ. Πανταζής¹

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία υπάρχει μια αδιαφανής/διαρκής «αντιπαράθεση» απόψεων ανάμεσα στην οικογένεια και την πολιτεία, αναφορικά με τις διαφορετικές πολιτικές και παιδαγωγικές προοπτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ωστόσο, το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο επιτυγχάνει να ισορροπεί αυτή τη διαφορετικότητα των απόψεων για την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών και των νέων γενικότερα.

Η αγωγή των παιδιών, εννοώντας κυρίως την αγωγή των μικρών παιδιών και των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είναι υποχρέωση των γονέων και όχι της πολιτείας, αφού, για παράδειγμα, δεν είναι υποχρεωτική η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Ο νομοθέτης τονίζει με σαφήνεια το σεβασμό της «αυτονομίας της οικογένειας».

Τόσο το δικαίωμα ελευθερίας του παιδιού, ως ανθρώπινο δικαίωμα για μια ελεύθερη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του, όσο και το «φυσικό» δικαίωμα των γονέων (μέσα από την αυτονομία της οικογένειας), αλλά και οι δυνατότητες που δημιουργούνται για την αγωγή του παιδιού μέσα από το παιδαγωγικά οργανωμένο δημόσιο σχολείο για όλους (υπό την καθοδήγηση και τη φροντίδα της πολιτείας) φανερώνουν τις πολιτικο-παιδαγωγικές βασικές θέσεις που προσδιορίζουν τη σχέση ανάμεσα στην αγωγή της οικογένειας και την οργανωμένη αγωγή. Οι θέσεις αυτές υπάρχουν στην

* Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε σε περιληψη στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή που οργανώθηκε από την Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, το Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το Διδασκαλείο Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Σχολείο και Οικογένεια», το Μάρτιο του 2005.

1. Ο κ. Σπύρος Χ. Πανταζής είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ιστορία της σύγχρονης Παιδαγωγικής μέχρι και τις μέρες μας, και δημιουργούν στο χώρο της αγωγής περιθώρια για ουτοπικές προτάσεις ή προσδοκίες.

Στην εισήγησή μας, από τη μια θα παρουσιάσουμε μια σύντομη ιστορική επισκόπηση των ουτοπικών προτάσεων για την αγωγή των παιδιών και από την άλλη, την κοινωνική πραγματικότητα της οργανωμένης αγωγής του παιδιού, την πραγματικότητα και ουτοπία της οικογένειας και τις βασικές τάσεις που αυτή εμφανίζει στην ιστορία της αγωγής μικρών παιδιών με παράλληλη σύνδεση της ιστορικής κατάστασης, μέσα από μια επίκαιρη προβληματική.

1. Η ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικά προγράμματα αγωγής

Αυτή η σχέση «έντασης» ανάμεσα στη θεώρηση για ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού (ως υποκειμένου της ανάπτυξής του και της αγωγής) και στα σχέδια οργανωμένης αγωγής για την παιδική ηλικία (ως αντικείμενο οικογενειακής και δημόσιας αγωγής) εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ιστορία της Παιδαγωγικής μετά τη Γαλλική Επανάσταση.

Στο ιστορικό πλαίσιο του Διαφωτισμού και της εκπαίδευσης των πολιτών, αλλά και στη μετάβαση από τη φεουδαρχική στην αστική κοινωνία διαμορφώνεται μια ενιαία άποψη για τη φύση του ανθρώπου, η οποία τοποθετεί σε νέα θεμέλια την ανθρώπινη ύπαρξη, την πολιτική κοινότητα, την αγωγή και το σχολείο². Η Παιδαγωγική αποκτά μέσα στο «Project του Μοντέρνου»³ μια ιδιαίτερη θέση και γίνεται πολιτικά αποδεκτή ως δύναμη αλλαγής⁴. Το συνταγματικό δικαίωμα για αγωγή, η εκπαίδευση για πνευματική και πολιτική αυτονομία θα πρέπει να διασφαλίζονται με την εισαγωγή μιας δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία να έχει σχέση και να σέβεται την παράδοση για την αγωγή που έχει αναπτύξει η οι-

-
2. Bl. Schepp, H. H., *Grundzüge der politischen Theorie und Franzosischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Paedagogik*, in: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und der Moderne*, Weinheim/Basel, 1989, σ. 47-62.
 3. Bl. Habermas, J., *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Frankfurt 1986.
 4. Bl. Oelkers, J., *Rousseau, die Revolution und die Folgen. Paedagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis*, in: U. Hermann & J. Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und Paedagogik der Moderne*, Basel 1989, σ. 41-43.

κογένεια. Η πολιτεία, ως εγγυητής των δικαιωμάτων του ανθρώπου, δημιουργεί τις δυνατότητες στα παιδιά να απολαμβάνουν αυτά τα δικαιώματα μέσα από μια δημόσια οργανωμένη αγωγή.

Στις συζητήσεις της Εθνοσυνέλευσης για το παιδαγωγικό στάτους και τα δικαιώματα του παιδιού, επικράτησε η άποψη ότι η ευθύνη για την αγωγή των παιδιών πρέπει να ανήκει αρχικά στην πολιτεία και μετά στην οικογένεια. Με βάση αυτή την άποψη παρατηρείται τότε μια έκρηξη «παιδαγωγικής παραγωγικότητας» από προγράμματα αγωγής που να αναφέρονται στη δημοκρατία⁵. Ωστόσο, οι απόψεις για τη μελλοντική οργάνωση της αγωγής στα προγράμματα αυτά ήταν διαμετρικά αντίθετες. Οι πιο ακραίες περιπτώσεις που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε είναι: α) η αγωγή να γίνεται σε ιδρύματα της δημοκρατίας, β) να ενισχυθεί η αγωγή της οικογένειας και γ) να καταργηθεί η δημόσια αγωγή⁶. Όλες αυτές οι προσπάθειες απέβλεπαν στο να δημιουργηθεί ένας «νέος» άνθρωπος μέσα από μια καλά οργανωμένη αγωγή. Η ουτοπική ιδέα ήταν το παιδί ως φορέας ενός καλύτερου μέλλοντος. Η ουτοπία δηλαδή της τέλειας κοινωνίας μέσα από την τελειοποίηση του ανθρώπου, με τη βοήθεια ενός ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος αγωγής.

Το πιο ακραίο μοντέλο για τη νέα αγωγή ήταν το Project του ιδρύματος της δημοκρατίας. Σύμφωνα με το σχέδιο αυτό, έπρεπε όλα τα αγόρια από 5-12 ετών και όλα τα κορίτσια από 5-11 ετών να διαπαιδαγωγούνται από κοινού και χωρίς διάκριση και μάλιστα με έξοδα της δημοκρατίας υπό τον ιερό κανόνα της ισότητας⁷.

Το μοντέλο αυτό της απόλυτης οργάνωσης της αγωγής από την πολιτεία, γοητευτικό μέχρι τις μέρες μας, προσέκρουσε σε αυστηρή κριτική και απορρίφθηκε με το επιχείρημα ότι δεν μπορεί να υλοποιηθεί στη Γαλλία του έτους 1793 ένα εμπνευσμένο από την κλασική Σπάρτη σχέδιο αγωγής. Εξάλλου, ένα τέτοιο σχέδιο της πολιτείας «τραυμάτιζε» την οικογένεια, δηλαδή το φυσικό της δικαίωμα (απαραβίαστος κανόνας της φύσης) για αγωγή του παιδιού. Μια τέτοια διαδικασία αγωγής θα σήμαινε την ανεπί-

5. Bl. Baczko, B. (Hrsg.), *Une education pour la democratie. Textes et Projekts de l' époque revolutionnaire*, Paris 1982.

6. Bl. Harten, H. Ch., *Paedagogische Eschatologie und Utopie in der Franzoesischen Revolution und Paedagogik der Moderne*. Weinheim/Basel 1989, σσ. 117-132.

7. Bl. Lepeletier, M.J., *Plan d' education nationale 1793*, bei B. Michael & H. H. Schepp (Hrsg.), *Politik und Schule von der Franzoesischen Revolution bis zum Gegenwart*. Bd. I. Frankfurt 1973, σσ. 135-143.

τρεπτη ανάμειξη της πολιτείας στην ιδιωτική σφαιρά του ανθρώπου. Η ευτυχία της κοινωνίας δεν επιτρέπεται να θεμελιωθεί στη διάλυση της οικογένειας⁸. Παράλληλα με τα σχέδια μιας απόλυτης οργάνωσης της αγωγής από την πολιτεία προτείνονται και προγράμματα αγωγής για μια κοινωνία χωρίς σχολεία⁹. Οικογένειες που ζουν σε κοινότητες προτείνεται να καθοδηγούν οι ίδιες τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους, σε ένα διαμορφωμένο περιβάλλον με παιχνίδια μάθησης, αντίγραφα εργαστηρίων, κουζίνα, κήπος κ.λπ. Δηλαδή, όλα όσα χρειάζεται μια κοινωνία για να δημιουργήσει αληθινά αυτόνομους πολίτες. Θα λειτουργεί ως μια επιχείρηση παραγωγής υλικού μάθησης, το οποίο θα κοστίζει πολύ λιγότερα απ' ότι η συντήρηση χιλιάδων σχολείων, τα οποία υπηρετούν τη σχέση κυρίου-υπηρέτη (όπως είναι η σημερινή σχέση δασκάλου-παιδιού), και θα οδηγεί στην αληθινή αυτονομία¹⁰.

Μία συνδυαστική πρόταση αυτών των ακραίων μοντέλων είναι το ουτοπικό μοντέλο της σύνδεσης της κοινωνικής και οικογενειακής αγωγής¹¹. Δηλαδή, ένα είδος κοινοτικής αγωγής, όπου η αγωγή δεν θα οργανωνόταν σε ιδρύματα, αλλά θα βρισκόταν στα χέρια της μητέρας. Κάθε κοινότητα θα έπρεπε να έχει το δικό της νηπιαγωγείο. Τα νηπιαγωγεία χαρακτηρίζονταν ως παράδεισοι, όπου μητέρα και παιδιά θα περνούσαν μαζί τη μέρα τους. Τα παιδιά θα έπαιζαν μεταξύ τους και οι μητέρες θα αντάλλασσαν μεταξύ τους πληροφορίες. Μετά το νηπιαγωγείο θα ακολουθούσε μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα κατέληγε στο «αστικό βάπτισμα», δηλαδή την ανακήρυξή τους σε «δημοκρατικές προσωπικότητες» για να ζήσουν ελεύθερα στον κόσμο¹².

Τα ουτοπικά αυτά μοντέλα αγωγής, τα οποία διέπονταν από το επαναστατικό πνεύμα, δεν επηρέασαν το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συνέχιζε να παραμένει το ίδιο, όπως ήταν για αιώνες, δηλαδή συνέχιζε να θεωρείται υπόθεση της εκκλησίας ή μια «ιδιωτική υπόθεση» της οικογένειας.

-
8. Bl. Julia, D., *L'institution du citoyen-Die Erziehung des Staatsbürgers*, in: U. Hermann & J. Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne*. Weinheim/Basel 1989, σσ. 63-103.
 9. Bl. Julia, D., σ.π. σ. 83.
 10. Bl. Harten, H. Ch., *Menschenrechte-Kinderrechte. Beispiele pädagogischer Utopien seit der Französischen Revolution*, in: Bundesministerium f. Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit und Kindheit, Bonn 1989b, σσ. 141-147.
 11. Bl. Labene, *De l'éducation dans les grandes républiques*, 1975.
 12. Bl. Harten, 1989b, σ. 143.

Η ιστορικο-κοινωνική έρευνα έδειξε ότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού στην ευρωπαϊκή ήπειρο ζούσε στην ανωνυμία της ζωής του χωριού. Για τα περισσότερα παιδιά τον κόσμο τους αποτελούσαν οι αγροτικές και οι οικιακές ασχολίες.

Το πρόγραμμα της δημόσιας αγωγής για όλα τα παιδιά προωθείται από το 18ο αιώνα και μετά ως παράγοντας εκσυγχρονισμού. Όμως, η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, στο δρόμο για τον «εκσυγχρονισμό από πάνω», δεν προωθήθηκε για κοινωνικο-πολιτικούς και οικονομικούς λόγους¹³.

Αν και τα παιδαγωγικά αυτά προγράμματα του Διαφωτισμού δεν έτυχαν ανάλογης αποδοχής, συνέβαλαν, ωστόσο, στη διαμόρφωση μιας νέας δυναμικής, η οποία προσέδιδε στην αγωγή της οικογένειας και στην οργανωμένη αγωγή, μια νέα αξιακή θέση στα πλαίσια της πολιτείας και της οργανωμένης κοινωνίας¹⁴. Κατά συνέπεια, οι προτάσεις για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ανέπτυξαν μια δική τους δυναμική. Με βάση αυτή τη νέα δυναμική, το 19ο αιώνα μετατρέπεται ο αγώνας για το σχολείο σε μια σημαντική αντιπαράθεση πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων. «Το σχολείο μετατρέπεται σε αντικείμενο της πολιτικής ένα φαινόμενο των αιώνα. Το σχολείο διαμορφώνει την κοινωνία. Η κοινωνία γίνεται σχολική κοινωνία και σταδιακά σχολειοποιημένη κοινωνία»¹⁵. Στην εναλλασσόμενη σχέση ανάμεσα στην ιδρυματική αγωγή και την κοινωνική εξέλιξη αποκτά και η σχέση αγωγή της οικογένειας και οργανωμένη αγωγή για μικρά παιδιά μια νέα ποιότητα.

2. Το δικαίωμα για ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού - Ουτοπικά προγράμματα αγωγής - Η κοινωνική πραγματικότητα της οργανωμένης αγωγής των μικρών παιδιών

Τα προγράμματα για μια αγωγή των παιδιών σύμφωνα με τη φύση, τα οποία προέκυψαν ως συνέπεια του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης, ήταν στον πυρήνα τους φιλόσοπαστικά. Προβάλλεται συνεχώς το αίτημα για γενίκευση και αποδοχή τους. Τα σχέδια αυτά της προσχολικής Παιδαγωγι-

13. Βλ. Landgreen, P., *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Uebablick*. 2 Bde, Goettingen 1980-1981, σ. 52 κ.ε.

14. Βλ. Stuebig, F., *Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der "education commune" in der Franzoesischen Revolution*, Ravensberg 1974, σ. 17 κ.ε.

15. Βλ. Nipperdey, Th., *Deytsche Geschichte 1800-1866*, Muenchen, 1983, σ. 450 κ.ε.

κής συνδέθηκαν, όμως, στη συνέχεια πιο πολύ με τους κανόνες της αστικής οικονομίας και της αστικής οικογένειας. Διότι ανάμεσα στην κοινωνική και οικογενειακή ζωή της αστικής τάξης και των κατώτερων κοινωνικών τάξεων παρεμβαλλόταν μια πολύ μεγάλη απόσταση, γι' αυτό έπρεπε η αγωγή για τα παιδιά της αστικής τάξης να διαφέρει από εκείνη των «*απλών ανθρώπων*».

Όμως, και στη φιλανθρωπική παιδαγωγική προτείνεται η αγωγή να ανατίθεται στην οικογένεια. Διότι σε αυτή την πρώτη περίοδο της ζωής του παιδιού διαμορφώνεται η προσωπικότητά του¹⁶. Η δημόσια αγωγή πρέπει να επενεργεί ως εξισοδροπητική δύναμη της κοινωνικής οργάνωσης και ταυτόχρονα να επιδιώκει να συνδέσει τα άτομα στην αστική κοινωνία με τη σταθερότητα των πολιτιστικών παραδόσεων και των ιδρυμάτων. Στα πλαίσια της απαίτησης για αυτόνομη παιδαγωγική διαπιστώνεται ότι η ιδέα της αλλαγής της κοινωνίας μέσω της αγωγής εγκαταλείπεται. Η παιδαγωγική της αστικής τάξης διακήρυξε την κοινωνική συμφιλίωση μέσω του εκπολιτισμού¹⁷ και πίσω από αυτό το σύνθημα απέκρυψε ότι το ενδιαφέρον των μορφωμένων για εκπαίδευση δεν ήταν η μόρφωση όλου του λαού αλλά η μόρφωση της τάξης τους και των παιδιών τους¹⁸.

Το αίτημα του ανθρώπου και της κοινωνίας για αγωγή και εκπαίδευση υπήρχε πάντοτε και αντιστάθηκε στην παραπάνω αστική παιδαγωγική σκέψη. Με βάση αυτή τη θέση, δηλαδή της μόρφωσης του λαού, όλα τα παιδαγωγικά σχέδια υποστήριζαν πλέον την οργανωμένη αγωγή.

Ο Robert Owen, ο Claude Henri Saint-Simon και ο Charles Fourier (πρώτοι σοσιαλιστές) υποστήριζαν στα παιδαγωγικά τους σχέδια το δικαίωμα όλων των παιδιών για ελεύθερη ανάπτυξη των ατομικών τους ικανοτήτων. Υποστήριζαν την αναδιοργάνωση της κοινωνίας μέσω της αγωγής και προσπάθησαν να ανατρέψουν την κατάσταση εκμετάλλευσης των παιδιών, από την ένταξή τους στην πρώιμη καπιταλιστική παραγωγή και το μαρασμό των ικανοτήτων τους¹⁹.

Τα σοσιαλιστικά παιδαγωγικά ουτοπικά προγράμματα αγωγής πρότειναν το όραμα της αρχής των ίσων ευκαιριών, αντί της τάσης για μια συντηρητική εκπαίδευση του λαού.

16. Bλ. Schleiermacher, F., *Paedagogische Schriften* (Hrsg.). v. E. Weniger. Bd.I. Duesseldorf/Muenchen 1957, σ. 8.

17. Bλ. Harten, H. Ch., σ.π., 1989α, σ. 132.

18. Bλ. Herrmann, U., *Die Bildung des Buergers, Die Formierung der buergerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18 Jahrhundert*, Weinheim/Bassel 1982.

19. Bλ. Barow-Bernstorff, E., u.a. (Hrsg.): *Beitraege zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin 1986, σ. 239 κ.ε.

Η θέση για δημόσια αγωγή και η αγωγή των μικρών παιδιών, ως σημείο τριβής για την κοινωνική αναδιοργάνωση, όπως υποστηρίζεται στα σοσιαλιστικά σχέδια και την παιδαγωγική του Διαφωτισμού, επικρίθηκε από τους Marx και Engels ως διαδικασία αποξένωσης²⁰. Οι ίδιοι αντιπροτείνουν την «πλήρη και ελεύθερη ανάπτυξη του κάθε ατόμου» τόσο ως γενικό σκοπό της αγωγής όσο και ως «βασική αρχή» για τη δημιουργία της σοσιαλιστικής (κομουνιστικής) κοινωνίας²¹. Σε μια τέτοια κοινωνία δεν μπορεί, σύμφωνα με τη μαρξιστική άποψη, η αγωγή να είναι υποχρέωση της οικογένειας, αφού η συμμετοχή της γυναίκας στη διαδικασία παραγωγής «δημιουργεί τη βάση για μια υψηλότερη μορφή οικογένειας...»²².

Η θέση και το όραμα για ισότητα και περισσότερη δικαιοιούνη στη ζωή των παιδιών θεωρείται ρόλος-κλειδί της οργανωμένης αγωγής για την ύπαρξη μιας πιο ανθρώπινης κοινωνίας και είναι αυτό το κεντρικό συστατικό των παιδαγωγικών-πολιτικών-ουτοπιών της Ρωσικής Επανάστασης και της σοβιετικής Παιδαγωγικής, καθώς και των Ισραηλινών Kibbutzim, αλλά και σε άλλες μορφές του σοσιαλισμού, ενώ παρέμεινε ως τέτοιο μέχρι τις μέρες μας²³.

3. Οι βασικές τάσεις της οικογένειας στην ιστορία της αγωγής

Αν ανατρέξει κανείς πίσω στην ιστορία, θα συναντήσει τη γενική πολιτικο-εκπαιδευτική εικόνα, σύμφωνα με την οποία η οικογένεια θεωρείται ο καταλληλότερος χώρος για την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού και ιδιαίτερα του μικρού παιδιού. Ακόμη και ο νόμος 309/1976 αλλά και ο 1566/87, τους οποίους έχουμε επιλέξει ως επιχειρήματα της ιστορικής αναδρομής που θα παρουσιάσουμε, ξεκινούν από αυτή ακριβώς τη θέση και αυτές τις κοινωνικο-πολιτικές απόψεις. Και αυτή τη θέση, σε σχέση με την άποψη και τα μοντέλα της οργανωμένης αγωγής, θα μπορούσε κανείς να την ενισχύσει και με επίκαιρα στατιστικά στοιχεία.

Για παράδειγμα, στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες ο βαθμός φροντίδας των παιδιών μικρής ηλικίας (3-6 ετών) ανερχόταν, πολύ γενικά, σε

20. Bλ. Marx, K. & Engels, F., *Lehre von der Allmacht der Erziehung*, Werke (MEW) Bd. 23, Berlin 1973.

21. Bλ. Marx & Engels, o.p. Bd. 23 σ. 618.

22. Bλ. Barow-Bernstoff, E. u.a., 1986, σ. 265.

23. Bλ. Liegle, L., *Familie und Kollektiv im Kibbutz*, Weinheim 1971, 1979.

ποσοστό πάνω από 90%. Αντίθετα, σε χώρες της Ευρώπης ανέρχεται περίπου σε ποσοστό 80%. Επίσης, οι θέσεις για φροντίδα των βρεφών (0-3 ετών) στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες πλησίαζαν εκείνες των νηπίων περίπου το 80%, ενώ στις χώρες της Ευρώπης αρκούν μόλις για το 1% των βρεφών²⁴.

Οι αριθμοί αυτοί δηλώνουν ως ένα βαθμό την επικαιρότητα ενός τέτοιου παραδείγματος αγωγής. Δηλαδή, η οικογένεια ισχύει ως ο «φυσικός χώρος» για την αγωγή των παιδιών και πάνω απ' όλα ως δικαίωμα και υποχρέωση των γονέων. Η συμπλήρωση της αγωγής που παρέχεται στην οικογένεια από τα εκπαιδευτικά ίδρυματα αγωγής θεωρείται σήμερα αυτονόητη και απαραίτητη, ενώ αποτελεί μια σχετικά νέα παράδοση. Σ' αυτό συνέβαλε κυρίως η συμμετοχή της γυναίκας στην αγορά εργασίας κατά τη δεκαετία του '60. Η ίδρυση, όμως, των νηπιαγωγείων γινόταν αντιληπτή ως απειλή της οικογένειας²⁵.

4. Το ιδεολόγημα που προκύπτει από τη σχέση μητέρας-παιδιού

Η αστική κοινωνία δίνει στην παιδική ηλικία μια νέα αξία. Υποστηρίζεται ότι η συμπεριφορά του ανατυπόμενου ανθρώπου είναι αιτούμενη των προϋποθέσεων ανάπτυξης στην παιδική ηλικία²⁶. Διαμορφώνεται ένας νέος πολιτισμός για το παιδί. Η παιδική ηλικία γίνεται ένας προστατευόμενος χώρος. Προσδιορίστηκε ως ιδιαίτερα ευαίσθητη φάση για την περιοδική ανάπτυξη βασικών τομέων της προσωπικότητας του παιδιού και γι' αυτό η αγωγή στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανατίθεται στην οικογένεια και ιδιαίτερα στη μητέρα ως δική της φυσική υποχρέωση. Το να αποδοθεί ένα ιδεολογικό περιεχόμενο στη σχέση μητέρας-παιδιού είναι ένα τυπικό γνώρισμα του αστικού πολιτισμού²⁷. Το σχέδιο της πρώιμης

- 24. Bf. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familie heute*, Muenchen 1988, σ. 294 και Liegle, L.: *Vorschulerziehung*, in: Bundesministerium fuer innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): *Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und DDR*, Koeln 1990, σ. 157-170.
- 25. Bf. Colberg-Schrader, H., *Wandel und Annaehrung-Kindergarten und Familien*, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Wie geht's der Familie?* Muenchen 1988, σσ. 297-304.
- 26. Bf. Aries, Ph., *Geschichte der Kindheit*, Muenchen 1975, επίσης, Donzelot, J., *Die Ordnung der Familie*, Frankfurt 1980.
- 27. Bf. Tyrell, H., *Probleme einer Theorie der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung der privatischen modernen Kernfamilie*, in: Zeitschrift f. Soziologie 5/1976, σσ. 393-417.

κοινωνικοποίησης συνδέει άμεσα την πρώιμη διαδικασία αγωγής και μάθησης με την ιδεολογία να ασκεί την αγωγή η οικογένεια²⁸.

Για την καθιέρωση της δημόσιας αγωγής των μικρών παιδιών διαμορφώθηκε μία ιδεολογία η οποία μέχρι τις μέρες μας διατήρησε τη σημασία της. Αναπτύχθηκε λοιπόν και υπάρχει μια ειδική παιδαγωγική γνώση για την ιδανική διαμόρφωση της πρώιμης ανάπτυξης και πρώιμης αγωγής. Η οικογένεια (αστική) αναδεικνύεται (με ανέπαφη τη σχέση μητέρας-παιδιού) ως κοινωνικός χώρος στον οποίο η πρώιμη παιδική ηλικία εξελίσσεται θετικά. Και στο βαθμό που οι προϋποθέσεις δεν ικανοποιούσαν τους κανόνες της αστικής οικογένειας, έπρεπε, ως αναγκαίο γεγονός, να ιδρυθούν δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα κοινωνικής φροντίδας και αγωγής (για τα μικρά παιδιά), τα οποία να ανταποκρίνονται στους σκοπούς του οικονομικού συστήματος, να συμπληρώνουν την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας, αλλά και να εξασφαλίζουν με βάση τις παιδαγωγικές απόψεις την αναγκαία αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών²⁹.

Ο κίνδυνος εγκατάλειψης των παιδιών κατώτερων κοινωνικών τάξεων κατά τη διάρκεια της ανόδου της βιομηχανικής ανάπτυξης δροιμολόγησε το διπλό μοτίβο, δηλαδή, απασχόληση της μητέρας και πρώιμη αγωγή των μικρών παιδιών (για την προσαρμογή στο σύστημα υπό την έννοια «της προλεταριακής ηθικής»)³⁰. Δηλαδή, η δημόσια αγωγή προωθήθηκε ως λύση ανάγκης απέναντι στην αγωγή της οικογένειας, πάντα σύμφωνα με τις απόψεις της αστικής οικογένειας για την αγωγή. Ακόμη και σήμερα γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί ένα σύστημα αγωγής να αντικαταστήσει και να αναπληρώσει την οικογένεια³¹.

Και στην Ελλάδα επιδιωκόταν πάντα η δημιουργία μιας οργανωμένης προσχολικής αγωγής, η οποία να έχει έναν οικογενειακό-μητρικό χαρα-

28. Bl. Reyer, J., *Wenn die Mutter arbeiten ginge... Eine sozialisatorische Studie zur Entstehung der oeffentlichen Kleinkindererziehung im 19 Jahrhundert in Deutschland*, Koeln 1985, σ. 108 κ.ε.

29. Bl. Neumann, K., *Kinder und Eltern: Die buergerliche Familie als Leitbild, gesellschaftliche Widersprueche und die Vermittlungsfunktion der oeffentlichen Kleinkindererziehung*, in: G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*, Bd.II., Freiburg 1987, σσ. 135-146.

30. Bl. Reyer, J., *Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und oefentlich veranstalteter Kleinkindererziehung*, in: G. Erning, K. Neuman & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*, Bd. II. Freiburg 1987, σσ. 232-284.

31. Bl. Blochmann, E., *Der Kindergarten*, in: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Paedagogik*, Bd. IV. Langensalza 1928, σσ. 75-90.

κτήρα. Με βάση αυτή την άποψη, η Λασκαρίδου επιμορφώνει τις πρώτες νηπιαγωγούς γυναικες, οι οποίες θα διευθύνουν τα πρώτα υπό ίδρυση νηπιαγωγεία³². Η μητρότητα με την περιποιητική της δύναμη μεταφέρεται στο κέντρο της παιδαγωγικής εργασίας³³.

Από το 1895 μέχρι την ψήφιση των νόμων 309/1976 και 1566/87 υπάρχουν στοιχεία που επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι επιδιωκόταν να ενισχυθεί η δύναμη αγωγής της οικογένειας³⁴. Παράλληλα, κατά τη διαδικασία του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας διαμορφώνεται σε όλη της την ένταση η ιδεολογία της οικογένειας ως «φυσική κοινότητα»³⁵.

Η οικογένεια, παρ' όλες τις πιέσεις που δέχεται από τις εξελίξεις εκσυγχρονισμού της κοινωνίας, παρατηρεί κανείς ότι σχεδόν δεν έχει χάσει την ελκυστικότητά της ως κοινωνική μορφή ζωής. Δηλαδή, το πρότυπο «της φυσικής οικογένειας» δεν αμφισβητήθηκε με βάση το ναυάγιο πολλών οικογενειών³⁶, αλλά παραμένει για τη νέα γενιά σχέδιο ζωής, ένα ουτοπικό δυναμικό ελπίδας για αλλαγή του συστήματος και αυτό σε σχέση με σχέδια συνδυαστικών μορφών αγωγής³⁷.

Η ουτοπική ιδέα της λύτρωσης της ανθρωπότητας μέσω της μητέρας και του παιδιού, ο «εκπολιτισμός της αστικής κοινωνίας μέσω της γενίκευσης της μητρικής αγωγής» παρέμεινε πάντα επίκαιρος³⁸. Η δημόσια αγωγή, σύμφωνα με τον Pestalozzi, πρέπει να διαμορφώνεται σύμφωνα με την αγωγή της οικογένειας. Ο Froebel διατύπωσε την «ενότητα της ζωής» στην πρότασή του για την ίδρυση ενός «παιδικού κήπου» (1840), απέναντι «στην τεράστια βίᾳ εξωτερικών σχέσεων», η οποία έχει προκαλέσει «έναν μη φυσικό χωρισμό ανάμεσα στην παιδική ηλικία και τη ζωή των γυναικών»³⁹. Ζητούσε

32. Βλ. Χαρίτος, X., *To ελληνικό νηπιαγωγείο και οι φίλες του. Συμβολή στην ιστορία της Προσοχολικής Αγωγής*, Αθήνα 1996, σ. 178, 183, 191 κ.ε.

33. Βλ. Colber-Schrader, H., δ.π., 1988, σσ. 297-304.

34. Βλ. Χαρίτος, X., δ.π. σ. 240 - άρθρα του νόμου που αφορούν τα νηπιαγωγεία.

35. Βλ. Mitterauer, M., *Zur Kritik von Familienideologien aus historischer Sicht*, in: A. Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Familie oder Familiengeschichten?*, Koenigstein 1981, σσ. 42-56.

36. Βλ. Glatzer, W. & Zapf, W. (Hrsg.), *Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt/New York 1984.

37. Βλ. Neumann, K., *Familienpaedagogik*, in: F. Zubke (Hrsg.), *Familienerziehung international*, Koeln/Wien 1988, σσ. 13-28.

38. Βλ. Harten, H. Ch., *Paedagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution*, in: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und Paedagogik der Moderne*, Weinheim/Basel 1989, σσ. 117-132, 1989a.

39. Βλ. Froebel, F., *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens (1840)*, in: *Ausgewählte Schriften*. Bd. I. (Hrsg.), V.E. Hoffmann, Stuttgart 1982, σσ. 114-125.

και οι δύο πλευρές, οικογένεια και νηπιαγωγείο, να συμπληρώνονται αμοιβαία. Αυτό το σχέδιο ναυάγησε με τη μετατροπή του νηπιαγωγείου από χώρος παιχνιδιού για την οικογένεια σε χώρο φύλαξης των παιδιών.⁴⁰

Η προσπάθεια να ξεπεραστεί αυτή η ένταση ανάμεσα στην οικογενειακή και δημόσια οργανωμένη αγωγή δεν σταμάτησε ποτέ. Πρόκειται πιο πολύ για την εξασφάλιση «μιας παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στη ζωή της οικογένειας του κάθε παιδιού και των όσων συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο», δηλαδή, κάτι περισσότερο από αυτό που θεωρείται σήμερα αυτονόητο.⁴¹ Τέτοιες προσπάθειες συνδυαστικών μορφών παιδαγωγικής εργασίας, ζωής και αγωγής δοκιμάζονται σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες ως συνειδητές εναλλακτικές λύσεις απέναντι στις διαλυτικές τάσεις της πραγματικότητας της ζωής. Η «γενική διεύρυνσή τους ... δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την ταυτόχρονη γενίκευση συνδυαστικών μορφών οργάνωσης της κοινωνικής εργασίας»⁴² ή τουλάχιστον τη βοήθεια κοινωνικών συστημάτων υποστήριξης. Υπάρχει ανάγκη λοιπόν να διαμορφώσουμε μια παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της οποίας κεντρικό θέμα θα είναι η παιδική ηλικία στη σύγχρονη κοινωνία.

5. Η αναζήτηση θεαλιστικών ουτοπιών για έναν καλύτερο κόσμο για τα παιδιά και τους γονείς τους

Η σύντομη αυτή ματιά στην ιστορική πραγματικότητα του παρελθόντος της αγωγής μάς βοήθησε να αντιληφθούμε ότι οι παλιές ουτοπίες δεν αντιπροσωπεύουν το σήμερα, οι πραγματικές λύσεις είναι ιδεολογικά αποκλεισμένες και δεν μας μένει άλλη λύση παρά η αναζήτηση για «θεαλιστικές ουτοπίες», δηλαδή μια σκέψη και μια διαπραγμάτευση αντίθετη στη σημερινή πραγματικότητα, ευθυγραμμισμένη σε δημόσιες λύσεις ενός καλύτερου κόσμου για τα παιδιά και τους γονείς. Αυτό σημαίνει να δεξιούμε πραγματικό ενδιαφέρον για τις παιδαγωγικές αρχές της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, δηλαδή να έχουμε το θάρρος και την ετοιμότητα «να υποστηρίξουμε (ανοιξουμε) έναν διάλογο με τα παιδιά για δύσκολα

40. Bl. Heiland, H., *Ist Froebel ein politischer Paedagoge?*, in: Sozialpaedagogische Blaeter 2/1987, σσ. 56 κ.ε.

41. Bl. Moersberger, H., *Zur Situation der vorschulischen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, in: H. Moersberger u.a. (Hrsg.), *Der Kindergarten*. Bd. I. Freiburg/Basel? Wien 1978, σσ. 1-19.

42. Bl. Liegle, L., ó.p., 1987a, σ. 3.

ερωτήματα με γενική ανθρώπινη σημασία για τα οποία ούτε οι ενήλικες έχουν οριστικές απαντήσεις»⁴³. Αναφερθήκαμε σε ουτοπικές προτάσεις ενηλίκων για τα παιδιά. Θα ήταν, ωστόσο, σωστό να ενδιαφερθούμε και για τις ουτοπίες των παιδιών⁴⁴, αυτό δηλαδή που σκέφτονται και γράφουν τα ίδια για το μέλλον τους και για το μέλλον της κοινωνίας στην οποία θέλουν να ζήσουν⁴⁵.

Βιβλιογραφία

- Aries, Ph., *Geschichte der Kindheit*, Muenchen, 1975, επίσης, Donzelot, J., *Die Ordnung der Familie*, Frankfurt 1980.
- Baczko, B. (Hrsg.), *Une education pour la democratie. Textes et Projekts de l' époque revolutionnaire*, Paris 1982.
- Barow-Bernstorff, E., u.a. (Hrsg.), *Beitraege zur Gescichte der Vorschulerziehung*, Berlin 1986.
- Blochmann, E., Der Kindergarten, in: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Paedagogik*, Bd. IV , Langensalza 1928.
- Colberg-Schrader, H., Wandel und Annaehrung-Kindergarten und Familien, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Wie geht's der Familie?* Muenchen 1988.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Wie geht's der Familie?*, *Ein Handbuch zur Situation der Familie heute*, Muenchen 1988 και Liegle, L., Vorschulerziehung, in: Bundesministerium fuer innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.), *Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und DDR*, Koeln 1990.
- Frese, H.-L., *Kinder sind Philosophen*, Weinheim/Berlin 1989.
- Froebel, F., Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausfuerung eines Kinder-Gartens (1840), in: Ausgewählte Schriften. Bd. I. (Hrsg.), V. E. Hoffmann, Stuttgart 1982.
- Glatzer, W. & Zapf, W. (Hrsg.), *Lebensqualitaet in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt/New York 1984.
- Habermas, J., *Der philosophische Diskurs der Monderne*, Frankfurt 1986.
- Harten, H. Ch., Menschenrechte-Kindesrechte. Beispiele paedagogischer Utopien seit der Franzoesischen Revolotion, in: Bundesministerium f. Juengend, Familie, Frauen und Gesundheit und Kindheit, Bonn 1989b.
- Harten, H.-Ch., Paedagogische Eschatologie und Utopie in der Franzoesischen

43. Bλ. Frese, H. L., *Kinder sind Philosophen*, Weinheim/Berlin 1989, σ. 40 κ.ε.

44. Bλ. Sauer, G. K., *Kindliche Utopien*, Weinheim/Berlin 1954.

45. Bλ. Meinerzhagen, M. (Hrsg.), *Baeume und Voegel gibt es heute nicht mehr*, Kinder schreiben ueber ihre Zukunft, Hamburg 1988.

- Revolution, in: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Franzoesische Revolution und Paedagogik der Monderne*, Weinheim/Basel 1989, 1989a.
- Heiland, H., Ist Froebel ein politischer Paedagoge? in: *Sozialpaedagogische Blaeter*, 2/1987.
- Herrmann, U., "Die Bildung des Buergers". *Die Formierung der buergerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18 Jahrhundert*, Weinheim/Bassel 1982.
- Julia, D., L' institution du cicoen-Die Erziehung des Staatsbuergers. In: U. Hermann & J. Oelkers (Hrsg.), *Franzoesische Revolution und Paedagogik der Moderne*, Weinheim/Basel 1989.
- Labene, *De l' education dans les grandes republiques*, 1975.
- Landgreen, P., *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Uebablick*. 2 Bde, Goettingen 1980-1981.
- Lepetier, M. J., Plan d' education nationale 1793, bei B. Michael & H.-H. Schepp (Hrsg.), *Politik und Schule von der Franzoesischen Revolution bis zum Gegenwart*, Bd.I. Frankfurt 1973.
- Liegler, L., *Familie und Kollektiv im Kibbutz*, Weinheim 1971, 1979.
- Marx, K. & Engels, F., *Werke (MEW)*, Bd.23, Berlin 1973.
- Meinerzhagen, M. (Hrsg.), "Baeume und Voegel gibt es heute nicht mehr". *Kinder schreiben ueber ihre Zukunft*, Hamburg 1988.
- Mitterauer, M., Zur Kritik von Familienideologien aus historischer Sicht, in: A. Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Familie oder Familiengeschichten?*, Koenigstein 1981.
- Moersberger, H., Zur Situation der vorschulischen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland, in: H. Moersberger u.a. (Hrsg.), *Der Kindergarten*. Bd. I. Freiburg/Basel? Wien 1978.
- Neumann, K., Familienpaedagogik, in: F. Zubke (Hrsg.), *Familienerziehung international*, Koeln/Wien 1988.
- Neumann, K., Kinder und Eltern: Die buergerliche Familie als Leitbild, gesellschaftliche Widersprueche und die Vermittlungsfunktion der oefentlichen Kleinkindererziehung, in: G. Erning, K. Neumann J. Reyer, (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*, Bd. II., Freiburg 1987.
- Oelkers, J., Rousseau, die Revolution und die Folgen. Paedagogische Bemerkungen zu einen dissonanten Verhaeltnis, in: U. Hermann, & J. Oelkers (Hrsg.), *Franzoesische Revolution und Paedagogik der Monderne*, Basel 1989.
- Reyer, J., Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und oefentlich veranstalteter Kleinkindererziehun, in: G. Erning, K. Neuman & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*, Bd. II. Freiburg 1987.
- Reyer, J., *Wenn die Mueter arbeiten gingen. Eine sozialisatorische Studie zur Entstehung der effentlichen, Kleinkindererziehung im 19 Jahrhundert in Deutschland*, Koeln 1985.
- Sauer, G.-K., *Kindliche Utopien*, Weinheim/Berlin 1954.
- Schepp, H.-H., Grundzuege der politischen Theorie und Franzosischen Revolution in ihren Konsequenzen feur die Paedagogik, in: U. Herrmann & J.

- Oekers (Hrsg.), *Franzoesische Revolution und der Moderne*, Weinheim/Basel 1989.
- Schleiermacher, F. (Hrsg.), *Paedagogische Schriften*, v.E.Weniger. Bd. I. Duesseldorf/Muenchen 1957.
- Stuebig, F., *Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der "education commune" in der Franzoesischen Revolution*, Ravensberg 1974.
- Tyrell, H., Probleme einer Theorie der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung der privatischen modernen Kernfamilie, in: Zeitschrift f., *Soziologie*, 5/1976.
- Χαρίτος, Χ., *To ελληνικό νηπιαγωγείο και οι φιλές του. Συμβολή στην ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα 1996.

Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Μαρία Σακελλαρίου¹

1. Εισαγωγή

Σήμερα, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης όλο και περισσότερο απομακρύνονται από τα παραδοσιακά πρότυπα και εξελίσσονται αντικατοπτρίζοντας τόσο τις δημογραφικές αλλαγές στην κοινωνία όσο και τις φιλοσοφικές αλλαγές στο χώρο². Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε και η αναπτυσσόμενη αναγνώριση ότι η οικογένεια ασκεί πρωτεύουσα επιρροή σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης και εκπαίδευσης του παιδιού³.

Η σταθερή, σχεδόν παγκόσμια αναγνώριση της θεωρητικής αρχής της γονεϊκής και οικογενειακής συμμετοχής στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης δημιουργεί προκλήσεις για οικογενειοκεντρική προσέγγιση και συνιστά μοντέλο για μελλοντικές αλλαγές στα προσχολικά προγράμματα.

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσονται, καταρχήν σε θεωρητικό πλαίσιο, θέματα τα οποία σχετίζονται με την ευρύτερη κατανόηση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας. Στη συνέχεια, και με δεδομένο ότι γονείς, παιδιά και παιδαγωγοί συμμετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας μέσα από τις καθημερινές τους σχέσεις, εξετάζουμε την επικοινωνιακή διαπραγμάτευση ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, αλλά και τις προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης, παρουσιάζεται ο ρόλος της εκτίμησης των γονεϊών αναγκών ως παράγοντας ενδυνάμωσης του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας, και τέλος, εξετάζεται ο ρόλος της «κουλτούρας» ως μέσο ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας, μέσα από ένα πλαίσιο προαγωγικής επικοινωνίας.

-
1. Η κ. **Μαρία Σακελλαρίου** είναι Λέκτορας στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
 2. Powell, D.R., 1998: Research in review-Reweaving parents into early Childhood programs, *Young children*, 53(5), 60-67.

2. Κατανόηση της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας, ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα, έχει αυξηθεί τόσο μεταξύ των γονέων όσο και μεταξύ των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων⁴. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας και η εστίαση στον οικογενειακό, κεντροθετημένο προγραμματισμό στα προσχολικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσουν σε θετικές αναπτυξιακές εκβάσεις, τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειες όσο και για το σχολείο. Οι γονείς, μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, κατανοούν καλύτερα πώς μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους⁵ και τα παιδιά λαμβάνουν το ισχυρό και συνεχές μήνυμα ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική⁶, ενώ το πιθανότερο είναι να αποδώσουν καλύτερα αυξάνοντας τη συμμετοχή τους, έχοντας λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και υψηλότερες φιλοδοξίες.

Πόσο εμπλέκονται όμως οι γονείς στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου; Η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά προς το νηπιαγωγείο που επιδιώκει τη συνεργασία⁷. Η απόφαση των γονέων να αναμειχθούν στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με τις πεποιθήσεις τους για το ρόλο του γονέα, την ευκαιρία που τους δίνεται να ασκήσουν θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τις αντιλήψεις τους για το πόσο ένα πρόγραμμα ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή τους⁸. Η Epstein διαπίστωσε ότι οι παιδαγωγοί που είναι

-
3. Σακελλαρίου, Μ., 2002: Η Κοινωνική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 7.
 4. Epstein, J. L., 1996: Advances in Family, Community and School Partnerships, *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.
 5. Epstein, J. L. & Dauber, S. L., 1993: Parents, Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and middle Schools', in N. F. Chavkin (ed.): *Families and Schools in a pluralistic Society*, Albany NY: State University of New York Press, pp. 53-72.
 6. Scott-Jones, D., 1995: "Parent-Child Interactions and Schools Achievement", in B. A. Ryan, G. R., Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L. Hampton (eds): *The Family-School Connection, Vol 2, Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks CA: Sage, pp. 75-109.
 7. Berger, E. H., 1995: *Parents as partners in Education*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
 8. Powell, D. R., σ.π.

πρωτοπόροι στις πρακτικές συμμετοχής της οικογένειας επιτρέπουν στους γονείς, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, να αναμειχθούν στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που δεν συνεργάζονται με την οικογένεια παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους λιγότερο μορφωμένους και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου γονείς⁹.

Η πίστη στην αξία της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου έχει μετατοπίσει όλα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προς τη συμπεριφύλη δραστηριοτήτων που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων ως κύριο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων τους¹⁰. Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη έμφαση στη σημασία της ανάμειξης των οικογενειών, στην εκπαίδευτική διαδικασία των παιδιών τους, είναι ελάχιστα γνωστό ποιες στρατηγικές συμμετοχής των γονέων είναι αποτελεσματικές ή ποια εμπόδια μπορούν να οριοθετήσουν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς¹¹.

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία Epstein¹² των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (κοινωνία). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, και τα τρία πλαίσια επηρεάζουν και επηρεάζονται. Για παράδειγμα, το σχολείο μπορεί να φέρει και τις τρεις σφαιρίδες επιρροής σε συνεργασία, μέσα από υψηλής ποιότητας προγράμματα αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια και την κοινότητα, ή μπορεί να επιλέξει να κρατήσει αυτές τις σφαιρίδες επιρροής σε απόσταση. Η θεωρία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το ρόλο του σχολείου στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και την ενθάρρυνση μιας μεγαλύτερης συνεργασίας με την οικογένεια και την κοινότητα.

Το θεωρητικό πλαίσιο Epstein¹³ (1992-1996) περιγράφει δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας, και συγχρόνως παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τις πρακτικές που συνδέουν την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Αυτή η τυπολογία προσδιορίζει μέσα από έξι ευδιάκριτες

9. Epstein, J. L., ó.p.

10. Πανταζής, Σ., 2005: Ειδική Εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για καλύτερη Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, στο Σ. Πανταζής,& M. Σακελλαρίου, 2005: *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

11. McBride, B. A., 1991: *Preservice Teachers Attitudes towards parent Involvement Teacher Education Quarterly* 18, 57-67.

12. Epstein, J. L., ó.p.

13. Epstein, J. L., 1992: Schools and Family Partnerships, in M. C. Alkin (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York: Macmillan, pp. 1139-51.

κατηγορίες την έννοια της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας. Αυτές είναι:

1. Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (για παράδειγμα, οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και βοηθά το σχολείο να κατανοήσει την οικογένεια).
2. Βασικές υποχρεώσεις του σχολείου (για παράδειγμα, καλή επικοινωνία με τους γονείς σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες του προγράμματος, τις αξιολογήσεις και την πρόοδο των παιδιών).
3. Συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο (για παράδειγμα, εθελοντική προσφορά στις τάξεις για υποστήριξη των παιδιών και του σχολείου γενικότερα).
4. Συμμετοχή της οικογένειας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες στο σπίτι (για παράδειγμα, παρέχοντας υλικό και ιδέες στους γονείς για θετικότερη αλληλεπίδραση στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες μάθησης, όπως είναι η ανάγνωση).
5. Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων (για παράδειγμα, οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα, τα συμβουλευτικά συμβούλια και γενικότερα την οργάνωση).
6. Συνεργασία με την κοινότητα (για παράδειγμα, συνεργασία με κοινότηκες επιχειρήσεις, κοινωνικούς φορείς και άλλα μέλη της κοινότητας για την προχή καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενίσχυση των οικογενειακών πρακτικών).

Μια άλλη θεωρία που στηρίζει τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας είναι αυτή της οικολογικής προοπτικής. Σύμφωνα με αυτή, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν¹⁴. Η ανθρώπινη ανάπτυξη θεωρείται από τον Bronfenbrenner¹⁵ ως «μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον του». Μέσα από αυτή την προοπτική, τα περιβάλλοντα των ανθρώπων θεωρούνται ως πολλαπλάσια συστήματα του άμεσου περιβάλλοντος (όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι συνοιμήλικοι) μέσα από το έμμεσο περιβάλλον (όπως είναι ο πολιτισμός και η κοινωνία), και με κάθε περιβαλλοντικό επίπεδο να επηρεάζει το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου¹⁶.

14. Bronfenbrenner, U., 1979: *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

15. Bronfenbrenner, U., σ.π.

Τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της προοπτικής είναι:

- 1) η εστίαση στη φαινομενολογική άποψη των αναπτυσσόμενων ατόμων, δηλαδή στη διευρυνόμενη ικανότητα των ατόμων να βιώνουν το περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται αυτή την αλληλεπίδραση, και
- 2) η έννοια των μοριακών δραστηριοτήτων, δηλαδή των δραστηριοτήτων που αποτελούνται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αναπτυσσόμενων ατόμων και των σημαντικών άλλων, όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και η κοινότητα, οι οποίοι βοηθούν και επηρεάζουν την ανάπτυξή τους¹⁷.

Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Μέσα από αυτή την προοπτική, ο ρόλος των ενηλίκων εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους.

Οι παραπάνω θεωρίες προωθούν την ιδέα της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, μέσα από μια «οιλιστική παιδαγωγική», που δίνει τη δυνατότητα για πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση, και εξασφαλίζει στα παιδιά τη μελλοντική συνύπαρξη με συνανθρώπους τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής. Τα παραπάνω προϋποθέτουν ουσιαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και έχουν ως αποτέλεσμα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης να οδηγούνται προς νεότερα πρότυπα συνεργασίας¹⁸ και να προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους^{19,20}.

Η σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στο έργο του νηπιαγωγείου επιβεβαιώνεται μέσα από επιτυχημένα, σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως είναι των «δημοτικών προ-

16. Sontag, J. C., 1996: Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited, *Journal of Special Education*, 30(3), 319-344.
17. Bronfenbrenner, U., δ.π.
18. Powell, D. R., δ.π.
19. Τάφα, Ε., Φραγκιά, Μ., 2001: Σχεδιασμός και Εφαρμογή προγράμματος για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του νηπιαγωγείου, στο Ε. Κουρτή (επιμ.): *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 100.
20. Ντολιοπούλου, Ε., 2003: Το ολοήμερο νηπιαγωγείο: τάσεις και προοπτικές, στο Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.): *Το Ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 19-42.

σχολικών κέντρων» του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας, τα οποία λειτουργούν σε συνεργασία με τους γονείς²¹. Επίσης, δύο από τις σημαντικότερες θέσεις της φιλοσοφίας του γνωστού προγράμματος Head Start είναι η συνεργασία των γονέων και η πεποίθηση ότι οι γονείς μπορούν να επιτύχουν μέσα από αυτή τη συνεργασία²². Ωστόσο, αν και εκφράζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το θέμα της συμμετοχής της οικογένειας, μικρή προσπάθεια έχει γίνει προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των παιδαγωγών στον τομέα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου^{23,24}. Οι περισσότερες έρευνες για το θέμα αυτό δείχνουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης των παιδαγωγών συχνά τους προετοιμάζουν ανεπαρκώς²⁵.

Στη συνέχεια, εξετάζονται σημαντικές που ενδυναμώνουν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας και έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την επικοινωνιακή διαπραγμάτευση, ως διαδικασία αλληλεπίδρασης.

3. Η επικοινωνία ως παράγοντας ενδυνάμωσης²⁶ της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας

Η επικοινωνία είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων των ανθρώπων²⁷. Είναι ο βασικός τρόπος, όπως αναφέρει ο

-
21. Goehlich, M., 2003: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Επιμ.-Εισαγ.: Κ. Χρυσαφίδης, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
22. Berger, E. H., ό.π.
23. Πανταζής, Σ., ό.π.
24. Young, J. R. & Hite, S. J., 1994: The status of teacher preservice preparation for parent involvement: A National Study, *Education* 115, 153-9.
25. McBride, B. A., ό.π.
26. Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται με την έννοια «της διαδικασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αναπτύσσουν τη δύναμη να πάρουν αποφάσεις, να προβάνων σε πράξεις, να κάνουν επιλογές ή να συνεργάζονται με άλλους, με τους οποίους προηγουμένως δεν μπορούσαν». Barnes, M. & Bowl, R., 2001: *Taking over the asylum: empowerment and mental health*, London, Dalgrevae.
- Ο Ball εισηγείται ότι οι επαγγελματίες, στην προκειμένη περίπτωση οι παιδαγωγοί, «πρέπει να κάνουν περισσότερα από το να δίνουν κενούς επαίνους, αφού η σχέση τους με τους γονείς είναι μια συνεργασία μεταξύ ίσων», και ότι «η προσπάθειά τους θα πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση να καταστήσουν ικανούς και να ενδυναμώσουν γονείς και παιδιά, ώστε να γίνουν περισσότερο σήγουροι και να βασίζονται στον εαντό τους». Συμφωνούμε με τον Ball ότι ο στόχος της «αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθεσης» γονέων και παιδιών θα πρέπει να έχει απόλυτη προτεραιότητα στην παιδαγωγική διαδικασία. Ball, C., 1994: *Star right. The importance of early learning*, London, RSA.
27. Satir, V., 1988 : *The new peoplemaking*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Satir, του πώς χειριζόμαστε την επιβίωση, πώς αναπτύσσουμε την οικειότητα, πόσο παραγωγικοί είμαστε, πώς κάνουμε αισθητή την παρουσία μας, πώς συνδεόμαστε με το Θεό^{28,29}.

Σε σχέση με τη συνεργασία οικογένειας-παιδαγωγού και οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας, η επικοινωνία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Ο παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας^{30,31}. Οι Gelfer³² και Swick³³ προτείνουν στους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας να αποφεύγουν συμπεριφορές που υποβαθμίζουν τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό και μορφωτικό γίγνεσθαι. Η ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας και παιδαγωγού και οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας γίνεται αισθητή μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας που υπηρετούν τη συνεχή ανανέωση και τον εμπλουτισμό αυτής της σχέσης. Οι διαδικασίες αυτές είναι³⁴:

1. Η εμπιστοσύνη, ως βάση για μια στερεή σχέση.
2. Η ευελιξία των ρόλων, ως βάση για τη βιωσιμότητα των σχέσεων.
3. Η ανταλλαγή βοήθειας, ως σημείο αναφοράς για μια υγιή σχέση.
4. Η ανταποκρινόμενη ακρόαση, ως εφοδιαστική διαδικασία για την ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής σχέσης. Αυτό αφορά τη συνολική αλληλεπίδραση (λεκτική ή μη).
5. Η εξαπομίκευση, ως τρόπος για την ανάπτυξη ταυτοτήτων μέσω της επικοινωνίας.
6. Τα δυνατά σημεία (προσόντα) της οιμάδας, ως σημεία αναφοράς των επικοινωνιακών σχέσεων. Μέσα από την αμοιβαιότητα του διαλόγου και τη συνεργασία για κοινούς στόχους, τα προσόντα αυτά βελτιώνονται και δυναμώνουν.

28. Satir, V., δ.π.

29. Σακελλαρίου, Μ., 2002: *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

30. Μανωλίτσης, Γ., 2004: Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή, *To Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1, 10.

31. Τάφα, Ε., 2001: *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

32. Gelfer, J., 1991: Teacher-parent partnerships: Enhancing communication, *Childhood Education*, 45, 164-167.

33. Swick, K., 1997: A family-school approach for nurturing caring in young children, *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 151-154.

34. Swick, K., 1993: *Strengthening parents and families during the early childhood years*, Champaign IL: Stipes.

7. Η βοήθεια και η επίλυση προβλημάτων συμβάλλουν στην προσπάθεια για καλύτερη επικοινωνία. Πρόκειται για τις πρακτικές, το διάλογο και τη θετική ενέργεια που αναδεικνύονται όταν βρίσκουμε λύσεις, καθώς και τις νέες δυνατότητες στις προκλήσεις που προκύπτουν από τη συνεργασία.

Ανάλογα με τις παραπάνω διαδικασίες επικοινωνίας, ο κόσμος της συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών επηρεάζεται και από το «σιωπήρος κόσμο» της μη λεκτικής επικοινωνίας³⁵. Σ' αυτή τη σιωπή, οι δράσεις μας μιλούν δυνατότερα από τα λόγια. Ο Bronfenbrenner³⁶ σημειώνει ότι τα παιδιά παρατηρούν τι κάνουμε ο ένας με τον άλλο, περισσότερο από το τι λέμε ο ένας στον άλλο. Ο σχεδιασμός της συμπεριφοράς, λοιπόν, είναι εξίσου σημαντικός με οτιδήποτε άλλο κάνουμε. Ωστόσο, η μη λεκτική πλευρά της επικοινωνίας έχει παραμεληθεί στην εκπαίδευση των επαγγελμάτων που αφορούν τις ανθρώπινες υπηρεσίες. Λόγω αυτής της ανεπάρκειας, σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί κρίνουν λάθος τους γονείς, τα παιδιά και τις οικογένειες, ακριβώς γιατί δεν έχουν κατανοήσει αυτή τη συγκεκριμένη πλευρά της ζωής τους. Γι' αυτό θα πρέπει να δημιουργούμε ευκαιρίες για πραγματικά αυθεντικές και δυνατές επικοινωνιακές σχέσεις, που προωθούν με φυσικό τρόπο καλύτερη συνεργασία.

3.1 Προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας

Η ενδυνάμωση της συνεργασίας «των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», σύμφωνα με τη θεωρία Epstein, έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών και να σφυρολατήσει μια ισχυρή σχέση μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας³⁷. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας έχουν σχέση με τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τα προσωπικά τους πιστεύω για την ίδια τη διαδικασία της επικοινωνίας³⁸. Ο Swick σημειώνει ότι τα πιστεύω σχετικά με τη διαδικασία της επικοινωνίας και ο ρόλος του καθενός μέσα σ' αυτή τη διαδικασία είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικογένεια, σχολείο και κοινωνία στηρίζουν τις

35. Σακελλαρίου, Μ., δ.π.

36. Bronfenbrenner, U., δ.π.

37. Epstein, J. L., δ.π.

38. Σακελλαρίου, Μ., δ.π.

σχέσεις τους³⁹. Γι' αυτό, παιδαγωγοί και γονείς θα πρέπει να εξετάσουν τα πιστεύω τους με βάση τρία σημεία αναφοράς-κλειδιά: εαυτός, εαυτός και άλλος, διαδικασία της επικοινωνίας.

Οι Swick και Graves⁴⁰ υποστηρίζουν ότι συχνά η έλλειψη αυτοεκτίμησης των παιδαγωγών είναι εμπόδιο στις θετικές σχέσεις με τις οικογένειες. Αντίθετα, παιδαγωγοί που φροντίζουν για την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη συνήθως ανταποκρίνονται θετικά στις ανάγκες των γονέων και των οικογενειών. Τα πιστεύω μας για τους άλλους, συνήθως, είναι αποτέλεσμα των εμπειριών με τον εαυτό μας και του εαυτού μας με τους άλλους, μέσα από διάφορα περιεχόμενα. Για παράδειγμα, παιδαγωγοί που υποβαθμίζονται από τους προϊσταμένους τους, χωρίς να έχουν ευχαιρίες ενισχυτικής εκπαίδευσης, είναι πιθανό να «περάσουν» την αρνητικότητα που δέχτηκαν στους γονείς και τις οικογένειες. Αντίθετα, παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας που έχουν δημιουργήσει θετικές και αμοιβαίνες εμπειρίες με τους γονείς είναι πιο επιφερείς στο να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντί τους.

Τα πιστεύω των παιδαγωγών και των γονέων για τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι μια άλλη δυνατή επιφροή για το πώς θα σχεδιάσουμε και θα ολοκληρώσουμε αυτή τη διαδικασία. Μια φιλοσοφία ενδυνάμωσης της επικοινωνίας προϋποθέτει εποικοδομητικό διάλογο, συνυφασμένο με θετική αλληλεπίδραση⁴¹.

Οι αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών δημιουργούν το σκηνικό για ένα συνεχή διάλογο και δράση. Ερευνητές προτείνουν αντιλήψεις που μπορούν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις γονέα και παιδαγωγού⁴². Πρόκειται για μορφές επικοινωνίας που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την αίσθηση της θετικής παρέμβασης γονέων και παιδαγωγών. Προς την κατεύθυνση αυτή ο Gelfer⁴³ προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές για κολύτερες επικοινωνιακές σχέσεις οικογένειας-σχολείου, όπως:

39. Swick, K., δ.π.

40. Swick, K. & Graves, S., 1993: *Empowering at-risk families during the early childhood years*, Washington, DC: National Education Association.

41. Γκότοβος, Α., 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, εκδ. Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 157.

42. Swick, K., Da Ros, D. & Kovach, B., 2001: Empowering parents and families through a caring inquiry approach, *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 65-71.

43. Gelfer, J., δ.π.

1. Προώθηση της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου.
2. Υποστήριξη των γονέων προς την κατεύθυνση απόκτησης γνώσεων και προοπτικών της ανάπτυξης του παιδιού και ενδυνάμωση των σχέσεων με τα παιδιά τους.
3. Δέσμευση γονέων για ανάληψη δραστικών ρόλων που αφορούν την ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών.
4. Καθοδήγηση γονέων για την ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό του ρόλου τους ως παιδαγωγών.
5. Δημιουργία ισχυρής συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

Επίσης ο Swick⁴⁴ προτείνει τέσσερις ακόμα συμπεριφορές-διαδικασίες που υποστηρίζουν την επικοινωνία, με στόχο την καλύτερη συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας. Αυτές είναι:

1. «Αμοιβαία καθοδήγηση».
2. «Υποστήριξη» για τους στόχους και τις προσπάθειες του ενός για τον άλλο.
3. «Συνεργασία» του ενός με τον άλλο. Είναι ο πιο ορατός και δυνατός τρόπος ενδυνάμωσης της επικοινωνίας.
4. «Προσφορά τροφοδότησης». Η συμπεριφορά αυτή προσφέρει σε γονείς και παιδαγωγούς τρεις σημαντικές διαδικασίες: α) πληροφορίες για την ένταση των προσπαθειών τους, β) εκτίμηση της αποστολής του ενός και του άλλου στα πλαίσια της συνεργασίας, και γ) προκλήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη και μάθηση μέσα από τους ρόλους τους.

Είναι φανερό ότι η διαδικασία της επικοινωνίας αφορά τις καθημερινές σχέσεις γονέων, παιδιών και παιδαγωγών. Στα παιδιά προσφέρει θετική συμπεριφορά, καλή διάθεση για το σχολείο και βελτιωμένη προσοχή⁴⁵, στους γονείς αυξημένη αυτοπεποίθηση παράλληλα με τη θετική διάθεση για τον εαυτό τους⁴⁶ και στους παιδαγωγούς, εκτός των άλλων, προσφέρει καλύτερη κατανόηση του κάθε παιδιού ατομικά για το τι γνωρίζει, πώς σκέφτεται και τι μπορεί να κάνει⁴⁷.

44. Swick, K., 1997, σ.π.

45. Eldridge, D., 2001: Parent involvement: It's worth the effort, *Young Children*, 56(4), 65-69.

46. Becher, R., 1986: *Parents and schools*, Office of Education Research and Improvement, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. 269 137)

47. Κιτσαράς, Γ., 2004: *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα, σ. 215.

3.2 Η εκτίμηση των αναγκών της οικογένειας, ως παράγοντας ενδυνάμωσης του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας

Τα αποτελεσματικά και υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης συνήθως ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες των γονέων και περιλαμβάνουν ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών των γονέων και των πηγών του προγράμματος⁴⁸. Για παράδειγμα, ενώ οι νεότερες μητέρες, οι μητέρες που ανήκουν σε μειονότητες και οι μητέρες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου προβληματίζονται και ζητούν ενημέρωση για θέματα υγείας και ασφάλειας, οι γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης επιθυμούν ενημέρωση κυρίως για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών τους⁴⁹.

Η οικολογική θεωρία προσφέρει και εδώ ένα πλαίσιο για να εξεταστούν οι αντιλήψεις της οικογένειας σε ό,τι αφορά τις ανάγκες τους. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, τα βιώματα των γονέων προκύπτουν τόσο από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας όσο και από την αλληλεπίδραση με τους οργανισμούς της κοινότητας και τα άλλα κοινωνικά ιδρύματα. Δηλαδή, το οικογενειακό περιβάλλον «αποτελείται από το σύνολο των φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, αισθητικών και δομικών επιδράσεων των αιθρωπίνων όντων και από τον τρόπο συμπεριφοράς και ανάπτυξης»⁵⁰. Εξαιτίας λοιπόν της μοναδικότητας των οικογενειακών περιβαλλόντων και δομών, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ταιριάξουν τις ανάγκες των γονέων με τον κατάλληλο προγραμματισμό και την οργάνωση εκπαίδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για γονείς. Εδώ βέβαια, θεωρείται ως προϋπόθεση η ειδική εκπαίδευση και επιμόρφωση των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας, ώστε να ανταποκρίθουν στο διπλό τους ρόλο, ως εκπαίδευτές παιδιών και γονέων. Είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν ότι οι παιδαγωγικές τους προσπάθειες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα ειδικά ενδιαφέροντα, στις συμπεριφορές και στις αξίες των γονέων και των παιδιών που έχουν αναλάβει⁵¹.

48. Powell, D. R., 1993: ό.π.

49. Gowen, J. W., Christy, P.S. & Sparling, J., 1993: Informational needs of young children with special needs, *Journal of Early Intervention*, 17, 194-210.

50. Buborz, M. M. & Sontag, M. S., 1993: Human ecology theory, in P. S. Boss, W. J. Doherty (eds): *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, 6, 432.

51. Day, C., 2003: *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μετ. Α. Βακάλη, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας αποτελεί το πρώτο βήμα για μια στερεοή σχέση συνεργασίας με τους γονείς και έναν κατάλληλο σχεδιασμό. Γι' αυτό, και ο πρωταρχικός στόχος για την εκτίμηση των αναγκών της οικογένειας είναι να αξιολογήσει άμεσα ή έμμεσα⁵²:

- 1) το ενδιαφέρον της για θέματα πληροφόρησης,
- 2) τα προβλήματα που σχετίζονται με τη γονεϊκότητα,
- 3) τις αξιολογήσεις που αφορούν προβλήματα των παιδιών, και
- 4) την εξασφάλιση της ικανότητας μεθόδων γνώσης και υποστήριξης του φαινομένου της μάθησης και εξέλιξης.

Τα προσχολικά προγράμματα λοιπόν θα ήταν καλύτερο, αντί να συμπεράίνουν ότι οι οικογένειες χρειάζονται έναν ιδιαίτερο τύπο γονεϊκής εκπαίδευσης ή υποστήριξης, να αξιολογούν τι είδους εκπαίδευση και υποστήριξη χρειάζονται.

Εν είδει παραδείγματος, θα αναφέρουμε σχεδόν επιγραμματικά τα αποτελέσματα μιας έρευνας προς αυτή την κατεύθυνση⁵³. Από τις πηγές πληροφόρησης λοιπόν που βαθμολογήθηκαν, από την πλειοψηφία των γονέων, ως περισσότερο βιοηθητικές για τη γονεϊκότητα ήταν αυτές που είναι προσβάσιμες στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής: η οικογένεια, τα βιβλία, οι φίλοι, η εκκλησία. Η μικρή αναγνώριση των παιδαγωγών πιθανόν καταδεικνύει έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς την εξειδίκευση των παιδαγωγών, έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο και έλλειψη αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν τη γονεϊκότητα.

Από τις στρατηγικές που αφορούν το πώς θα οικοδομήσουν οι γονείς το ρόλο τους να είναι γονείς, οι περισσότεροι βρήκαν βιοηθητικές όλες τις στρατηγικές που προτάθηκαν. Εφόσον λοιπόν οι γονείς στην έρευνα ενδιαφέρθηκαν να χρησιμοποιήσουν όλες τις μεθόδους που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, προκύπτει ότι οι περισσότεροι είναι ανοιχτοί σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων. Γονείς δε, με πρόσφατη εμπειρία γονεϊκής εκπαίδευσης, ήταν περισσότερο ανοιχτοί, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με ανάλογες στρατηγικές. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι το θέμα «οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού σας» είχε το υψηλότερο επίπεδο ενδιαφέροντος από τους γονείς.

Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, άλλα και άλλων παρόμοιων, οι εκφραζόμενες ανάγκες των γονέων είναι τυπικά παιδικο- ή γονεϊκο-κε-

52. Gowen, J. W. κ.ά., ό.π.

53. Jacobson, L.A. & Engelbrecht, J., 2000: Parenting Education Needs and preferences of parents of young Children, *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 139-147.

ντρικές. Ένα σημαντικό βήμα λοιπόν, για να μετακινηθούν οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας από το ενδιαφέρον στη συμμετοχή και στη συνεργασία, είναι η κατανόηση και ανταπόκριση του σχολείου στα ατομικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους μέσα από ευέλικτα προγράμματα. Προγράμματα στα πλαίσια μιας «ολιστικής παιδαγωγικής», που να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, θα λέγαμε ότι υποστηρίζουν με τον καλύτερο τρόπο το πλαίσιο της προαγωγικής επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι παραπάνω θέσεις που αφορούν την εκτίμηση των αναγκών των γονέων ίσως δώσουν την απάντηση στο ερώτημα που θα πρέπει να απασχολεί το σύγχρονο παιδαγωγό: «Πώς μπορούμε να συνεργαστούμε καλύτερα με τους γονείς και τις οικογένειες, και πώς μπορούμε να υποστηρίξουμε την επικοινωνία»^{54,55,56}.

4. Ο ρόλος της «κουλτούρας» ως μέσο ενδυνάμωσης των σχέσεων οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας

«Η κουλτούρα είναι επικοινωνία και η επικοινωνία είναι κουλτούρα», εφόσον δι τι συμβαίνει στις επικοινωνιακές μας σχέσεις περιλαμβάνει τα πολιτιστικά μας ήθη⁵⁷. Γι' αυτό, «όταν οι άνθρωποι πάσχουν από έλλειψη κατανόησης της κουλτούρας των άλλων, τείνουν να στηρίζονται σε στερεότυπα είδωλα, που συνήθως είναι ελλιπή»^{58,59}. Με την έννοια αυτή, η πολυπολιτισμική μάθηση θα πρέπει να διεισδύσει στη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών, οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας.

Όταν οι στρατηγικές επικοινωνίας επιδιώκουν να πετύχουν το μέγιστο στην ανάπτυξη της συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών, η πολυπολι-

54. Coleman, M. & Wallinga, C., 2000: Teacher training in family involvement. An interpersonal approach, *Childhood Education*, 85, 76-81.

55. Δαμανάκης, Μ., 2003: *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Άλλοδαπάν Μαθητών στην Ελλάδα*, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

56. Γκότοβος, Α., 2002: *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

57. Swick, K., 1997, δ.π.

58. Swick, K. δ.π.

59. «... η κουλτούρα των απόμουν δεν μπορεί να απομονωθεί από αυτήν της ομάδας, και η κουλτούρα της ομάδας δεν μπορεί να αποσπασθεί από αυτήν του συνόλου της κοινωνίας...» Eliot, T., 1980: *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*, μετ.Ν. Ησαΐα, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα.

τισμική μάθηση θα πρέπει να έχει άμεση προτεραιότητα. Οι Comer⁶⁰, Powell⁶¹ και Swick⁶² προτείνουν τις ακόλουθες πολυπολιτισμικές στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση:

1. Η συνεργασία των παιδαγωγών απαιτεί ακριβείς πληροφορίες για τις αξίες και τα χαρακτηριστικά παιδιών και γονέων από διαφορετικές κουλτούρες.
2. Γονείς και παιδαγωγοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες, με ανταλλαγές ιδεών για το περιεχόμενο και την κουλτούρα του καθενός.
3. Γονείς και παιδαγωγοί θα πρέπει να συμμετέχουν στην οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων για την προώθηση της πολιτισμικής εκπαίδευσης.
4. Διοργάνωση φεστιβάλ πολιτισμού γονέων και παιδαγωγών, όπου όλοι μαζί μοιράζονται φαγητό, ταλέντα, ιδέες και ανησυχίες, μέσα σε ένα ζεστό σκηνικό που να ανταποκρίνεται στο σχεδιασμό σχολείου-κοινότητας.
5. Εκπαιδευτικά προγράμματα οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, που διευρύνουν την κατανόηση για διαφορετικές κουλτούρες και ομάδες της κοινότητας.
6. Συνεργασία γονέων και παιδαγωγών για τον επαναπροσδιορισμό του προγράμματος, με σκοπό την επιβεβαίωση του πολιτισμικού περιεχομένου.

Οι στόχοι της οικογένειας και των παιδαγωγών, τα πιστεύω και οι αξίες επηρεάζουν σημαντικά συμπεριφορές και προσδοκίες. Η επανεξέταση των ακόλουθων σημείων προωθεί εμπειρίες μάθησης, που αυξάνουν την πολυπολιτισμική κατανόηση των παιδαγωγών⁶³.

- 1) Γνωρίστε τους γονείς και τις οικογένειες των παιδιών μέσω επισκέψεων στο σπίτι, συχνών συσκέψεων και θετικών αλληλεπιδράσεων. Καλέστε τους γονείς και την οικογένεια να μοιραστούν μαζί σας, στην τάξη, την πολιτιστική κληρονομιά τους με όποιο μέσο διαλέξουν.
- 2) Οργανώστε εκδηλώσεις, όπου γονείς και παιδαγωγοί μοιράζονται πολιτιστικά τυπικά και δραστηριότητες με τα παιδιά, με θετικό τρόπο.
- 3) Δημιουργείστε ειδικά πλάνα, για να γνωρίσετε τις ανάγκες και τις ανη-

60. Comer, J., 1997: *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems-and how we can*, New York: Dutton.

61. Powell, D.R., 1998, δ.π.

62. Swick, K., 1993, δ.π.

63. Swick, K., δ.π.

συχίες των γονέων, και στη συνέχεια σχεδιάστε τρόπους να ανταποκριθείτε σε αυτές.

4) Υιοθετείστε στρατηγικές παραμβασης, για να ανταποκριθείτε στις πολιτιστικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων. Για παράδειγμα, να έχουν δίγλωσσο διερμηνέα στις συσκέψεις, να αποφεύγεται ο προγραμματισμός των εκδηλώσεων σε ειδικές μέρες παράδοσης, να γίνονται σε βαστές ορισμένες πολιτιστικές διακοπές, κ.ά.

Η αναγνώριση λοιπόν των διαφορετικών προσδοκιών και πολιτιστικών ηθών μπορούν να προσφέρουν μια θεμελίωση για την οικοδόμηση αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης και το μέσο για την ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

5. Αντί επιλόγου

Είναι φανερό ότι σχεδόν σε κανένα άλλο επίπεδο εκπαίδευσης η συνεργασία δεν έχει περισσότερο νόημα, απ' ό,τι στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο Ball προτείνει, και μαζί του και εμείς, ένα τρίγωνο φροντίδας του παιδιού που να αποτελείται από τους γονείς, τους παιδαγωγούς και την κοινότητα, με τους γονείς στην κορυφή και με θέματα ειδίτη την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών⁶⁴.

Το αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να ικανοποιηθεί μόνο όταν οικογένεια, σχολείο και κοινωνία συνεργάζονται εποικοδομητικά, αξιοποιώντας και ισχυροποιώντας την υπεύθυνη συμμετοχή τους μέσα από μια σχέση αλληλοπροσφοράς και συνέχειας.

Βιβλιογραφία

- Ball, C., 1994: Star right. The importance of early learning, London, RSA.
 Barnes, M. & Bowl, R., 2001: *Taking over the asylum: empowerment and mental health*, London, Dalggrave.
 Becher, R., 1986: *Parents and schools*, Office of Education Research and Improvement, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. 269 137).

64. Ball, C., σ.π.

- Berger, E. H., 1995: *Parents as partners in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U., 1979: *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buborz, M. M. & Sontag, M. S., 1993: Human ecology theory, in P. S. Boss & W. J. Doherty (eds): *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, 6.
- Coleman, M. & Wallinga, C., 2000: Teacher training in family involvement. An interpersonal approach, *Childhood Education*, 85.
- Comer, J., 1997: *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems-and how we can*, New York: Dutton.
- Day, C., 2003: Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, μετ. Α. Βακάλη, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Eldridge, D., 2001: Parent involvement: It's worth the effort, *Young Children*, 56, 4.
- Eliot, T., 1980: *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*, μετ. Ν. Ησαΐα, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα.
- Epstein, J. L., 1992: Schools and Family Partnerships, in M. C. Alkin (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York: Macmillan.
- Epstein, J. L., 1996: Advances in Family, Community and School Partnerships, *Community Educational Journal*, 23(3).
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L., 1993: Parents, Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and middle Schools', in N. F. Chavkin (ed.): *Families and Schools in a pluralistic Society*, Albany NY: State University of New York Press.
- Gelfer, J., 1991: Teacher-parent partnerships: Enhancing communication, *Childhood Education*, 45.
- Goehlich, M., 2003: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Επιμ.-Εισαγ: K. Χρυσαφίδης, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Gowen, J. W., Christy, P.S. & Sparling, J., 1993: Informational needs of young children with special needs, *Journal of Early Intervention*, 17.
- Jacobson, L.A. & Engelbrecht, J., 2000: Parenting Education Needs and preferences of parents of young Children, *Early Childhood Education Journal*, 28(2).
- McBride, B. A., 1991: Preservice Teachers Attitudes towards Parent Involvement, *Teacher Education Quarterly*, 18.
- Powell, D.R., 1998: Research in review-Reweaving Parents into Early Childhood programs, *Young children*, 53(5).
- Satir, V., 1988: *The new peoplemaking*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Scott-Jones, D., 1995: "Parent-Child Interactions and Schools Achievement", in B.A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L. Hampton (eds): *The Family-School Connection, Vol. 2, Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sontag, J. C., 1996: Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited, *Journal of Special Education*, 30(3).
- Swick, K. & Graves, S., 1993: *Empowering at-risk families during the early childhood years*, Washington, DC: National Education Association.
- Swick, K., 1993: *Strengthening parents and families during the early childhood years*, Champaign IL: Stipes.
- Swick, K., 1997: A family-school approach for nurturing caring in young children, *Early Childhood Education Journal*, 25(2).
- Swick, K., Da Ros, D. & Kovach, B., 2001: Empowering parents and families through a caring inquiry approach, *Early Childhood Education Journal*, 29(1).
- Young, J. R. & Hite, S. J., 1994: The status of teacher preservice preparation for parent involvement: A National Study, *Education*, 115.
- Γκότοβος, Α., 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, εκδ. Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α., 2002: *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ., 2003: *Η Εκπαίδευση των Παλαιοοστούντων και Άλλοδαπάνω Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ., 2004: *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα.
- Μανωλίτσης, Γ., 2004: Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή, *To Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1(10).
- Ντολιοπούλου, Ε., 2003: Το ολοήμερο νηπιαγωγείο: τάσεις και προοπτικές, στο Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.): *To Ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πανταζής, Σ., 2005: Ειδική Εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για καλύτερη Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, στο Σ. Πανταζής & M. Σακελλαρίου (επιμ.): *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2002: *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2002: Η Κοινωνική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 7.
- Τάφα, Ε., 2001: *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τάφα, Ε., & Φραγκιά, Μ., 2001: Σχεδιασμός και Εφαρμογή προγράμματος για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του νηπιαγωγείου, στο Ε. Κούρτη (επιμ.): *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

Αθανάσιος Τριλιανός¹

Περιληψη

Ενώ η Ελλάδα κατά παράδοση υπήρξε χώρα αποστολής μεταναστών, κυρίως από τη δεκαετία του 1990 και μετά δέχθηκε κύματα αλλοδαπών μεταναστών και παλιννοστούντων, Ελλήνων το γένος, λόγω των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών που παρατηρήθηκαν τις δεκαετίες του 1970 και 1980 στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και στις χώρες της Εγγύς Ανατολής. Έτσι, στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίστηκαν μαθητές με διαφορετική εθνική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση από το γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Μπροστά στις νέες εκπαίδευτικές ανάγκες που δημιουργήθηκαν, η ελληνική πολιτεία θεσμοθέτησε διαπολιτισμική αγωγή, η οποία αποβλέπει στην ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών στην ελληνική κοινωνία, στην ειρηνική συμβίωση και το σεβασμό στην ετερότητα με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής I και II και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Στην πράξη όμως αποδείχθηκε ότι μάλλον εφαρμόζεται η πολιτική της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις και της σταδιακής αφομοίωσης των μαθητών αυτών από την κυριαρχη κουλτούρα, ενώ το κράτος φαίνεται να ενδιαφέρεται περισσότερο για την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών της διασποράς, παρά για τη μόρφωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές, που παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980, συντέλεσαν ώστε να μετατραπεί η χώρα από κατά παράδοση αποστολέας σε αποδέκτη μεταναστών. Έτσι,

1. Ο κ. Αθανάσιος Τριλιανός είναι Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

από τη δεκαετία του 1990 και μετά σημαντικός αριθμός παιδιών, Ελλήνων το γένος και αλλοδαπών, άρχισαν να καταφθάνουν στην Ελλάδα, πράγμα που δημιουργήσε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες για τη συγκεκριμένη πολιτεία. Η Ελλάδα, ανταποκρινόμενη στις αρχές της ευνομούμενης δημοκρατικής κοινωνίας, όφειλε να διασφαλίσει την εκπαιδευτική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών «δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για σεβασμό και αποδοχή των όποιων ιδιαιτεροτήτων τους ως προς την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής τους» (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2004α: 2, 60).

Βέβαια, η Ελλάδα είχε δεχθεί παλιννοστούντες Έλληνες και αλλοδαπούς μετανάστες και πριν από το 1990, αλλά σε περιορισμένο αριθμό. Όμως, οι προ του 1990 αλλοδαποί μετανάστες είχαν εισέλθει νόμιμα στη χώρα, καταγράφηκε η παρουσία τους από τις αρχές και απασχολήθηκαν σε συγκεκριμένους κλάδους εργασίας. Αντίθετα, μετά το 1990, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της εισόδου στην Ελλάδα αλλοδαπών μεταναστών κατά κύματα, κυρίως από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, χωρίς πρόσκληση για συγκεκριμένη εργασία, χωρίς άδεια εργασίας και παραμονής και χωρίς να έχει δηλωθεί η παρουσία τους στις υπηρεσίες μετανάστευσης. Κατ' αυτό τον τρόπο, η Ελλάδα μεταμορφώθηκε σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, χωρίς η ίδια να το επιδιώξει και χωρίς να έχει διαμορφώσει αντίστοιχη μεταναστευτική πολιτική (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2004β: ii).

Αλλά και σε ότι αφορά τους παλιννοστούντες, παρατηρείται επίσης διαφοροποίηση. Ενώ πριν από το 1990 οι παλιννοστούντες είναι Έλληνες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς, οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει οι ίδιοι ή οι πρόγονοί τους σε κάποια βορειοευρωπαϊκή ή πλούσια υπερπόντια χώρα και αποφάσισαν να επιστρέψουν στη γενέτειρά τους, μετά το 1990 αυτοί οι ίδιοι οι παλιννοστούντες προσδιορίζονται ως Έλληνες το γένος (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2003: 3-4), πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις χώρες προέλευσής τους (κυρίως δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης), οι οποίες αναγνώριζαν την ύπαρξη ελληνικών μειονοτήτων στην επικράτειά τους. Οι εν λόγω παλιννοστούντες μαζί με τα παιδιά τους σε σύντομο χρόνο από την άφιξή τους εγγράφηκαν στα δημοτολόγια και από ομογενείς αλλοδαποί απέκτησαν την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη (Ν. 2910, 2001, 1714). Πάντως είναι γεγονός ότι το συγκεκριμένο ρεύμα της παλιννόστησης εμφάνισε αυξητικές τάσεις τη δεκαετία του 1990 και στις αρχές του 2000, αλλά τα τελευταία χρόνια έχει ανακοπεί κατά πολύ σε σχέση με

εκείνο της μετανάστευσης των αλλοδαπών. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι κατά το σχολικό έτος 2002-03 στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φοιτούσαν 98.241 αλλοδαποί και 31.873 παλιννοστούντες μαθητές. Δηλαδή οι παλιννοστούντες ήταν λιγότεροι από το 1/3 των αλλοδαπών μαθητών (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2004β: iii-iv).

Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα

Η εισροή στην ελληνική εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών με διαφορετική εθνική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση από το γηγενή μαθητικό πληθυσμό και η αθρόα παλιννόστηση μαθητών ελληνικής καταγωγής, αλλά με γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των χωρών καταγωγής τους, δημιουργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, την οποία έπρεπε να αντιμετωπίσει η ελληνική πολιτεία. Η ελληνική εκπαίδευση όφειλε να αναζητήσει παιδαγωγικούς τρόπους και μεθόδους για να εντάξει ομαλά τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές στο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα της Ελλάδας, στη βάση της αμοιβαίας αποδοχής και κατανόησης και της ισοτιμίας (Δαμανάκης, 2001: 51-56). Επομένως η εφαρμογή μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής αγωγής και κουλτούρας, η οποία αγνοεί την ετερότητα και δεν αποδέχεται άλλη μορφή πολιτισμού, δεν πρέπει να έχει θέση στο ελληνικό σχολείο (Π.Ο.Ε.Δ.-Δ.Ο.Ε., 2001: 80-81).

Η αθέλητη διαμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική και η ανάγκη για ειρηνική συμβίωση αρκετών πολιτισμικών ομάδων στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο επέβαλε τη θεσμοθέτηση διαπολιτισμικής αγωγής από το ελληνικό κράτος, η οποία οφείλει να προσβλέπει στην αρμονική συνύπαρξη των ποικιλών πολιτισμικών ομάδων με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό, στην αποτροπή της καλλιέργειας της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης των μειονοτικών ομάδων, στην προσφορά ίσων μορφωτικών ευκαιριών σε όλους και στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου.

Φυσικά, η θεσμοθέτηση πλαισίου διαπολιτισμικής αγωγής από την ελληνική πολιτεία αποτελεί σημαντική πρωτοβουλία, αλλά δεν είναι αρκετή. Η Ελλάδα οφείλει να εκφράσει έμπρακτα την πολιτική βούλησή της και να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τη βελτίωση και τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και των

σχολικών βιβλίων, την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επίδειξη ευαισθησίας, αντίστοιχης με εκείνη που επιδεικνύει για την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών της διασποράς (Δαμανάκης, 2001: 41-50). Στην πράξη κάτι τέτοιο μάλλον δεν γίνεται. Αντίθετα, φαίνεται ότι εφαρμόζεται περισσότερο η πολιτική της γοήγορης ένταξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στις κανονικές τάξεις και της αφομοίωσής τους από την κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτή η ασυνέπεια της πολιτείας καταμαρτυρείται και στις διάφορες νομοθετικές διατάξεις, όπου η πολιτεία διεκδικεί για τους Έλληνες μαθητές του εξωτερικού καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης, αλλά δεν πράπτει το ίδιο για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές που βρίσκονται εντός της επικράτειας (Π.Ο.Ε.Δ.-Δ.Ο.Ε., 2001: 82-84).

Το νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής αγωγής

Την ελληνική πολιτεία απασχόλησε το θέμα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το 1983, όταν ψήφισε το Νόμο 1404/1983, άρθρο 45, και αργότερα το Νόμο 1894/1990, άρθρο 2 (Ν. 1894, 1990, 968), όπου για πρώτη φορά γίνεται λόγος σχετικά με Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Όμως συστηματικότερη εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με το Νόμο 2413/1996 και τα άρθρα του 5, 34, 35, 36 και 37.

Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή μόρφωσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες. Στα ανωτέρω σχολεία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων με ανάλογες αναπροσαρμογές σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. Έτσι, στα διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν να υλοποιούνται «ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο εκπαίδευσης και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη» (Ν. 2413, 1996, 2450-2451).

Ο ίδιος νόμος στο άρθρο 5 αναφέρεται στην ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που ως σκοπό έχει την έρευνα και τη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων, τα οποία αφορούν τόσο την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό όσο και την εκπαίδευ-

ση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εσωτερικό. Και στις δύο περιπτώσεις το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση διδακτικών εγχειρίδιων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών αυτών, καθώς και για την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού (Ν. 2413, 1996, 2438, 2451).

Το 1999, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για να γίνει η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών πιο αποτελεσματική και πιο ενεργητική-συμμετοχική ώστε να εντάσσονται οι μαθητές αυτοί ομαλά και ισόρροπα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με απόφασή του διαμόρφωσε ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει σε κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις δυνατότητές της και τις ανάγκες των μαθητών αυτών, να επιλέγει το κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Τέτοια διδακτικά σχήματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν τη μορφή των Τάξεων Υποδοχής I και II και των Φροντιστηριακών Τμημάτων [Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) 1789, 1999, 23300].

Στην Τάξη Υποδοχής I, η οποία μπορεί να είναι παράλληλη τάξη σε δημόσιο δημοτικό σχολείο με 9 έως 17 μαθητές, εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που έχουν ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που ανιχνεύεται με σχετικό διαπιστωτικό τεστ. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος και το πρόγραμμα υλοποιείται με παράλληλη παρακολούθηση ορισμένων μαθημάτων στην κανονική τάξη, όπως Φυσική, Εικαστική και Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων. Αν ο διδάσκων στην Τάξη Υποδοχής I γνωρίζει τη γλώσσα προέλευσης των παιδιών, τότε μπορεί να τη διδάσκει μαζί με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης για 2-3 ώρες την εβδομάδα, πέραν του Αναλυτικού και του Ωρολόγιου Προγράμματος (Υ.Α. 1789, 1999, 23300-23301).

Σε ό,τι αφορά τις Τάξεις Υποδοχής I στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εδώ εφαρμόζεται εβδομαδιαίο πρόγραμμα 18-22 διδακτικών ωρών, το οποίο παρακολουθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές αφού αποσπαστούν από την κανονική τάξη τους, και το οποίο συνίσταται κυρίως σε 14 ώρες Ελληνικά και 4 ώρες Μαθηματικά. Υπάρχουν όμως και μαθήματα κοινής παρακολούθησης, όπως Μαθηματικά, Ξένη Γλώσσα, Πληροφορική-Τεχνο-

λογία, Φυσική και Αισθητική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία κ.ά. Την απόφαση για τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής I και τον αριθμό των μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν αυτοί οι μαθητές έχει ο σύλλογος των διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προελευσης είναι προαιρετικό και διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα, εφόσον υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) και εκτός ωρολόγιου προγράμματος (Υ.Α. 1789, 1999, 23300-23301).

Από την άλλη, στις Τάξεις Υποδοχής II και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων υλοποιείται πρόγραμμα γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης αυτών των μαθητών, που πραγματοποιείται στις κανονικές σχολικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Η φοίτηση στο εν λόγω πρόγραμμα διαρκεί 2 και σε εξαιρετικές περιπτώσεις 3 διδακτικά έτη. Ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται και εδώ από 9 μέχρι 17 και το επίπεδο γλωσσομάθειας ανιχνεύεται με διαπιστωτικό τεστ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές εμφανίζουν ανεπάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν επαρκώς το σύνολο του προγράμματος σπουδών. Για την ένταξη των μαθητών αυτών στις Τάξεις Υποδοχής II αποφασίζει ο σύλλογος των διδασκόντων σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο και ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός). Το δε μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προελευσης μπορεί να διδαχθεί ως προαιρετικό για 4 ώρες την εβδομάδα, εφόσον υπάρχουν 7 με 15 μαθητές (Υ.Α. 1789, 1999, 23301-23302).

Στα Φροντιστηριακά Τμήματα πάλι φοιτούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που δεν παρακολούθησαν μαθήματα στις Τάξεις Υποδοχής I και II, είτε φοίτησαν εκεί, αλλά εξακολούθουν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική σχολική τάξη. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου και ο αριθμός των μαθητών για τη δημιουργία τους κυμαίνεται από 3 μέχρι 8. Στα τμήματα αυτά μπορούν να εγγράφονται μαθητές της ευρύτερης περιοχής και όχι μόνο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ύστερα από έγκριση των γονέων τους, του διευθυντή του σχολείου όπου λειτουργεί το τμήμα και του προϊσταμένου διεύθυνσης ή του γραφείου εκπαίδευσης, και παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ωρών την εβδομάδα, από τις οποίες 2 ώρες διατίθενται για τη μελέτη και την προετοιμασία των μαθητών στα σχολικά μαθήματα της επόμενης ημέρας. Τα μαθήματα που διδάσκονται στα Φροντιστηριακά Τμήματα αποφασίζονται από το σύλλογο διδασκό-

ντων της σχολικής μονάδας, ο οποίος κρίνει ανάλογα με τις γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές.

Γενικά την ευθύνη για τη λειτουργία και την οργάνωση των Τάξεων Υποδοχής I και II και των Φροντιστηριακών Τμημάτων έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης. Τη δε ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών σ' αυτά τα προγράμματα έχει αναλάβει ο σχολικός σύμβουλος (Υ.Α. 1789, 1999, 23301-23302).

Συμπεράσματα

Από τα ανωτέρω εκτεθέντα προκύπτει ότι η Ελλάδα από κατά παράδοση χώρα αποστολής μεταναστών μεταβλήθηκε, χωρίς τη δική της επιδίωξη, σε χώρα υποδοχής οικονομικών και πολιτικών μεταναστών και παλιννοστούντων ομογενών. Έτσι, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στα ελληνικά σχολεία παρατηρείται το φαινόμενο της κοινής παρουσίας μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, πράγμα που δεν είναι δυνατόν η ελληνική κοινωνία να αγνοήσει. Μπροστά σ' αυτή την πραγματικότητα, η ελληνική πολιτεία αντέδρασε σχετικά έγκαιρα και δημιουργησε ένα ικανοποιητικό νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής αγωγής για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες της εκπαίδευσης και να διασφαλίσει την πολιτισμική επερότητα του άλλου.

Παρότι η κίνηση αυτή της πολιτείας μπορεί να χαρακτηριστεί ως καλή, στις νομοθετικές διατάξεις εντοπίζει κανές σοβαρά μειονεκτήματα, όπως ότι η πολιτεία δείχνει να ενδιαφέρεται περισσότερο για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων του εξωτερικού και των παλιννοστούντων μαθητών κατά δεύτερο λόγο, παρά για εκείνη των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στην Ελλάδα. Για τους τελευταίους υπάρχει μικρή αναφορά στους νόμους σε αντίθεση με τους παλιννοστούντες και κυρίως με τους Έλληνες μαθητές του εξωτερικού, για τους οποίους γίνεται εκτενής αναφορά.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική αγωγή στην πράξη αποδείχθηκε ότι έχει μάλλον το χαρακτήρα της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις και της σταδιακής αφομοιώσης αυτών των μαθητών από την κυριαρχη κουλτούρα. Οι δε Τάξεις Υποδοχής I και II λειτουργησαν στην αρχή του προγράμματος, ενώ σήμερα λειτουργούν κυρίως Φροντιστηριακά Τμήματα. Από την άλλη, η γλώσσα και η κουλτούρα της χώρας προέλευσης προβλέπεται να

διδάσκεται μόνο προαιρετικά, εφόσον ο διδάσκων είναι γνώστης της γλώσσας προέλευσης και υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών για να το παρακολουθήσουν, κάτι που στην ουσία ακυρώνει τη διδασκαλία τους. Συνήθως οι διδάσκοντες είναι νέοι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν επιμορφωθεί για να αναλάβουν τέτοιο έργο και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα προέλευσης των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν παλιότερους ομογενείς συμμαθητές για να επικοινωνήσουν με τους νεοαφιχθέντες.

Τα ανωτέρω αποτελούν σοβαρές ελλείψεις στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών. Γι' αυτόν το λόγο η ελληνική πολιτεία, λαμβάνοντας υπόψη την ισοτιμία των πολιτισμών, το σεβασμό στην ετερότητα και την αρχή της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, οφείλει να εφαρμόζει τα ίδια μέτρα και σταθμά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης κυρίως των αλλοδαπών πρέπει να αντιμετωπίζεται πραγματικά με πνεύμα ισοτιμίας και με την ίδια ευαισθησία που αντιμετωπίζονται οι Έλληνες μαθητές του εξωτερικού. Γιατί μόνο έτσι μόνο θα μπορέσει το ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ανάγκες της διαφοροποιημένης ελληνικής κοινωνίας του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης Μ. (2001) (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (2003), *Γενική Περιγραφή*, τεύχ. Α', Αθήνα.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (2004α), *Στόχοι και τομείς δράσης*, Αθήνα.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), (2004β), *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές*, τεύχ. Β', Αθήνα.
- Π.Ο.Ε.Δ.-Δ.Ο.Ε (2001), *To Δημόσιο Σχολείο στον 21^ο αιώνα*, Πρακτικά Συνεδρίου, 18-19 Απριλίου 2001, Λάρνακα.
- Νόμος 1894/1996 (ΦΕΚ 110/27.8.1990).
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/17.6.1996).
- Νόμος 2910/2001 (ΦΕΚ 91/2.5.2001).
- Υπουργική Απόφαση Φ.10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789/28.9.1999).

Εκπαιδευτική επικοινωνία στην υπαρκτή σχολική πραγματικότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας*

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου¹

Εκλαμβάνοντας την κοινωνικοποίηση, βασικά, ως μία αμφίδρομη (αμοιβαία) διαδικασία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, αντιλαμβανόμαστε στη συνέχεια και τη σχολική κοινωνικοποίηση ως την κατηγορία κοινωνικοποίησης στην οποία εντάσσεται το σύνολο των επιδράσεων (σκόπιμες ή συνειδητές και μη), με τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή για όλες τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά ο μαθητής στη σχολική πραγματικότητα και τα οποία σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τις πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2003: 34-37).

Είναι γενικά αποδεκτό πως η υπόσταση, η διάρκεια και η συνέχεια της κοινωνικής συμβίωσης προϋποθέτουν και προαπαιτούν έναν ελάχιστο βαθμό συναίνεσης ανάμεσα στα μέλη που την απαρτίζουν. Ο υποστηρικτικός-ρυθμιστικός ρόλος της κοινωνικής αυτής διάστασης συνδέεται με τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις των μελών του κοινωνικού συστήματος. Με αυτή την έννοια, το αξιακό σύστημα μιας κοινωνικής ομάδας στοιχειοθετείται στη βάση ενός πλέγματος ιδιαίτερων γνωρισμάτων, που χαρακτηρίζονται, τυπικά και άτυπα, από μια ιεραρχημένη ταξινόμηση-προτεραιότητα.

Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στον τομέα αυτό είναι πρωταρχικός, αφού οι διαδικασίες αυτές συμβάλλουν στο να αποκτήσει το άτομο εμπειρίες που προσανατολίζονται στις αξίες αυτές και παράλληλα τις προάγουν.

* Η εργασία αυτή ολοκληρώθηκε με τη συνεργασία της κ. Χουλιάρα Θεοδώρας, εκπαιδευτικού, υποψήφιας Δρ. στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Ο κ. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου είναι Καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης

Τα προαναφερόμενα θα αποτελούσαν στοιχεία περιγραφικού-διαπιστωτικού χαρακτήρα, αν η κοινωνική συμβίωση εκλαμβανόταν ως ένα στατικό φαινόμενο και η αγωγή ήταν μία μονοδιάστατη, σαφώς οριθμετημένη και καθολικά αποδεκτή ως προς το περιεχόμενό της διαδικασία. Επειδή, όμως, η κοινωνική κινητικότητα αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα εξέλιξης για κάθε οργανωμένο κοινωνικό σύστημα, η προβληματική που συναρτάται με το περιεχόμενο της αγωγής είναι απαραίτητο να εστιαστεί τόσο στη διαδικασία αυτή καθαυτή όσο και στο αποτέλεσμά της, δηλαδή να διερευνήσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το είδος της αγωγής. Το εγχείρημα αυτό θα ήταν φυσικά ελλιπές αν δεν προσανατολίζόταν σε παράγοντες μακροεπιπέδου και μικροεπιπέδου. Τέτοιους παράγοντες εννοούμε, από πλευράς μακροεπιπέδου, τους ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, θρησκευτικούς, επιστημονικούς, τεχνολογικούς και ευρύτερα τους κοινωνικοπολιτισμικούς (κοινωνική πραγματικότητα). Από άποψη μικροεπιπέδου εννοούμε τη σχολική πραγματικότητα με όλες τις παραμέτρους που υπεισέρχονται σ' αυτή (σχολείο, διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και τον περίγυρο που τη διαμορφώνει. Αναφορικά με το μικροεπιπέδο και ιδιαίτερα σε σχέση με τις παραμέτρους «συναισθηματική προσέγγιση» του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και «βαθμός αυτονόμησης και ελέγχου» του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι εμφανίζονται διαφορετικές μορφές αγωγής στη σχολική πραγματικότητα.

Πριν όμως αναφερθούμε στην ποιοτική υπόσταση και διαφοροποίηση των παραπάνω παραμέτρων, καθώς και στα είδη αγωγής που προκύπτουν ως απόρροια τους, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποτελεί η επικοινωνία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα.

Δύο από τα βασικά αξιώματα που ισχύουν στην ανθρώπινη επικοινωνία, κατά συνέπεια και στην παιδαγωγική επικοινωνία, και στη βάση των οποίων γίνεται η συγκεκριμένη προσέγγιση, είναι τα ακόλουθα (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969: 50-70, πρβλ. Κωνσταντίνου, 2003: 49):

a. Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη

Σύμφωνα με αυτή τη διάσταση, επικοινωνία υπάρχει όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται το ένα στο άμεσο περιβάλλον του άλλου (π.χ. στον ανελκυστήρα, στη σχολική αίθουσα, στην αίθουσα αναμονής, στη στάση του λεωφορείου).

β. Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις:

της σχέσης και του περιεχομένου

Όταν δύο άτομα επικοινωνούν, δημιουργείται η αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Αυτή η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης του περιεχομένου. Η σχέση δηλαδή καθορίζει το περιεχόμενο, έτσι ώστε σε μια επικοινωνία η πρώτη να αποτελεί μια μετα-επικοινωνία.

Επανερχόμενοι στις καθοριστικές, για την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, παραμέτρους, δηλαδή τη συναισθηματική προσέγγιση και το βαθμό αυτονόμησης και ελέγχου του μαθητή, αντιλαμβανόμαστε πόσο άρρηκτα είναι συνδεδεμένη η ποιότητα της επικοινωνίας με το είδος της αγωγής.

Η πρώτη παράμετρος στην παιδαγωγική σχέση αφορά, όπως προαναφέρθηκε, τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Υποδηλώνει δηλαδή τη θετική συναισθηματική στάση (αποδοχή, κατανόηση, υποστήριξη, συμπαράσταση, προστασία, ασφάλεια, ενθάρρυνση, ενίσχυση αυτοαντίληψης κ.ο.κ.) και την αρνητική συναισθηματική στάση (ψυχρή και απορριπτική στάση, επιθετικότητα, έλλειψη κατανόησης και συμπαράστασης κ.λπ.) του εκπαιδευτικού προς το μαθητή.

Η δεύτερη παράμετρος αφορά το βαθμό αυτονόμησης και ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Σε ποιο βαθμό δηλαδή ο εκπαιδευτικός ελέγχει και χειραγωγεί το μαθητή ή σε ποιο βαθμό τού παρέχει δυνατότητες να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του, να ασκήσει κριτική κ.λπ. Η συγκεκριμένη παράμετρος, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, σηματοδοτείται καθοριστικά από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία-σχέση.

Με βάση τα επικαλούμενα στη διεθνή βιβλιογραφία «στιλ αγωγής» και έχοντας υπόψη την ισχύουσα ελληνική πραγματικότητα, θα παρουσιάσουμε τις πιθανολογούμενες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η αγωγή στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, καθώς και τις επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

με βάση τις σχετικές έρευνες (Weinert, 1977: 382· Klafki, 1979: 84-91· Πυργιωτάκης, 1989: 59-60· Κωνσταντίνου, 2004: 26-32).

Έτσι, έχουμε:

a. Παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής στάσης και ορθολογικής αυτονομίας)

Η συγκεκριμένη αγωγή αποβλέπει, μέσα από διαδικασίες διαλόγου, φιλικής διάθεσης, συνεργασίας, ενθάρρυνσης, κατανόησης, αποδοχής, αυτενέργειας, ελεύθερης έκφρασης απόψεων και ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στο σύνολο της σχολικής αλληλεπίδρασης, να τον οδηγήσει στη χειραφέτησή του, την αυτοτέλειά του, την αυτοπειθαρχία του και την αυτάρκειά του. Η άσκηση παιδοκεντρικής αγωγής βοηθά να αναπτύξει το άτομο ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, ικανότητα αντίστασης, ικριτική ικανότητα, θετική διάθεση για συνεργατικότητα και αυτενέργεια.

β. Αδιάφορη ή φλεγματική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και «αυθαιρεσίας»)

Η συγκεκριμένη αγωγή εκδηλώνεται με μια αρνητική διάθεση προσέγγισης των προσωπικών ενδιαφερόντων και αναγκών του μαθητή, που φτάνει στο βαθμό της αδιαφορίας, της ψυχρότητας, της απραξίας (παθητικής στάσης) και της αυθαιρεσίας. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι με αυτού του είδους την αγωγή ο μαθητής αισθάνεται αβοήθητος, ενώ παράλληλα διακατέχεται από σύγχυση, ανασφάλεια και αβεβαιότητα, ισχυρή επιθετικότητα και ανικανότητα να αναγνωρίσει τα όρια της συμπεριφοράς του. Γι' αυτό και η συμπεριφορά του κυμαίνεται ανάμεσα στην αδιαφορία και την ισχυρή επιθετικότητα.

γ. Υπερπροστατευτική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής στάσης και χειραγώγησης - περιορισμένης δραστηριοποίησης)

Η συγκεκριμένη αγωγή χαρακτηρίζεται συνήθως από την εκδήλωση θετικής συναισθηματικής στάσης (αποδοχή και συμπαράσταση), αλλά παράλληλα και από διάθεση (τάση) χειραγώγησης (περιορισμού) της συμπεριφοράς του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, θέτοντας συνεχώς φραγμούς, περιορίζει τη δραστηριοποίηση και αυτονόμηση του μαθητή, διαμορφώνοντας ένα κλίμα υπερπροστασίας. Με απλά λόγια, όλα διεξάγονται υπό την αυτηροή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

δ. Αυταρχική ή δασκαλοκεντρική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και περιορισμένης ελευθερίας)

Ως αυταρχισμός νοείται: 1) η άκαμπτη και προστηλωμένη στάση σε θέματα που σχετίζονται με «παραδοσιακούς» κανόνες και πρακτικές, όπως

είναι η αυστηρή πειθαρχία, η σχολαστικότητα, η κατοχή και υπακοή, 2) η μισαλλοδοξία, 3) η καταπίεση σε άτομα που ανήκουν σε μειονότητες, 4) η επιθετικότητα σε «αδύναμα» άτομα, 5) η ταύτιση με την εξουσία, 6) οι φυλετικές προκαταλήψεις-αντιλήψεις (ρατσισμός), 7) η τάση για «διπρόσωπη» ζωή, 8) η περιθωριοποίηση ηθικών κανόνων-φραγμών και 9) η αυστηρότητα σε θέματα άσκησης της εξουσίας.

Στην περίπτωση υιοθέτησης τέτοιων αυταρχικών γνωρισμάτων, ο μαθητής εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως ανώριμος, άρα χρειάζεται χειραγώγηση, ή, διαφορετικά, ως «φυσικό προϊόν» ή ως άβουλο ον, χωρίς ατομικές, βιολογικές, συναισθηματικές, διανοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που μπορεί κανείς να το διαμορφώσει όπως θέλει και βέβαια να επιβάλει καθολικά και χυρίαρχα τη θέληση και τις οποιεσδήποτε αντιλήψεις και επιλογές του.

Σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν πως αυτού του είδους η αγωγή επιφέρει συναισθηματικές εντάσεις στο μαθητή, ο οποίος παρουσιάζει αστάθεια στη συμπεριφορά του, που διακρίνεται κατά κύριο λόγο από επιθετικότητα, εριοτική διάθεση και άσκηση βίας.

Κλείνοντας την ενότητα που αφορά τα είδη άσκησης της αγωγής από τον εκπαιδευτικό, οφείλουμε να διευχρινίσουμε ότι, κατά τη γνώμη μας, δύο είναι ουσιαστικά οι κεντρικές μορφές με τις οποίες εμφανίζεται ή μπορεί να εμφανιστεί η αγωγή στη σχολική πραγματικότητα: η «παιδοκεντρική-δημοκρατική» αγωγή και η «δασκαλοκεντρική ή αυταρχική» αγωγή. Οι άλλες δύο μορφές, δηλαδή η «υπεροπροστατευτική» και η «αδιάφορη ή φλεγματική» αγωγή, θεωρούμε ότι είναι υπαρκτές ως διαφοροποιημένες μορφές αγωγής, αλλά τις εκλαμβάνουμε ως υποκατηγορίες εννοιών, κυρίως της δασκαλοκεντρικής ή αυταρχικής αγωγής, επειδή ενέχουν βασικά χαρακτηριστικά της.

Παρουσίαση συγκεκριμένων πρακτικών

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα (βλ. Κωνσταντίνου, 2004), στη σχολική καθημερινότητα φαίνεται να εμφανίζονται πρακτικές με περιεχόμενο περισσότερο αυταρχικού χαρακτήρα. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση γίνεται αναφορά σε δύο κατηγορίες πρακτικών, τις οποίες και παρουσιάζουμε με τις υποκατηγορίες τους. Ειδικότερα, θα αναφερθούμε στις πρακτικές «έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» και «περιθωριοποίηση του μαθητή».

α. Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή

Η συγκεκριμένη πρακτική περιλαμβάνει τις ακόλουθες υποκατηγορίες:

Διαταγές (προτροπές για την εκτέλεση μιας ενέργειας σε αυστηρό και επιτακτικό ύφος)

Επιολές (προτροπές για την εκτέλεση μιας ενέργειας σε ηπιότερο ύφος)

Απαγορεύσεις (δεν γίνεται καμία κίνηση ή ενέργεια χωρίς τη συγκατάθεση του εκπαιδευτικού)

Οδηγίες (παροχή κατευθυντήριων γραμμών στο μαθητή για την πραγμάτωση του μαθησιακού έργου και του μαθητικού δόλου σύμφωνα με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού)

Απαίτηση για σιωπή, ησυχία, ακινησία από τους μαθητές

Χειρονομίες (μη λεκτική διατύπωση διαταγών, εντολών, απαγορεύσεων, οδηγιών, καθώς και απαιτήσεων για σιωπή, ησυχία, ακινησία).

β. Περιθωριοποίηση του μαθητή

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι εξής υποκατηγορίες:

Αποκλειστικότητα του εκπαιδευτικού στην ανάθεση ή αφαίρεση του λόγου στο μαθητή

Απότομη διακοπή της εργασίας του μαθητή με εντολή του εκπαιδευτικού

Αποβολή του μαθητή από την αίθουσα διδασκαλίας

Αποκλεισμός του μαθητή από την παιδαγωγική επικοινωνία με διαταγή του εκπαιδευτικού

Χειρονομίες (μη λεκτική διατύπωση διακοπών, αποκλεισμών, αποβολών και αποθαρρύνσεων).

Συνδυάζοντας τη δομή των συγκεκριμένων πρακτικών με τα είδη αγωγής διαπιστώνουμε ότι λειτουργικά προσεγγίζουν τον πυρήνα της αυταρχικής αγωγής. Κατά συνέπεια, ενδεχόμενη εμφάνισή τους μας οδηγεί στη συμπεριασματική διαπίστωση ότι η αντίστοιχη παιδαγωγική σχέση, που τις εμπεριέχει, στηρίζεται ως επιλογή ή σύμπτωση στις αρχές της αυταρχικής αγωγής και καταλήγει να λειτουργεί ασύμμετρα, καταπιεστικά και ασφαλώς αποτρεπτικά και αποθαρρυντικά στη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

Για να συμβάλλουμε στην, κατά το δυνατόν, πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ερμηνείας των ευρημάτων και προς αποφυγή παρερμηνειών, οφείλουμε στο σημείο αυτό να αναδείξουμε τη θεωρητική και ερευνητική θέση, σύμφωνα με την οποία το σχολείο, ως πολύ σημαντικός θεσμός της πολιτείας μέσα από τον εκπαιδευτικό που είναι πρωταγωνιστής όλων των

παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών του, εκφράζει σε υψηλό βαθμό τις αντιλήψεις, τις αξίες, τους προσανατολισμούς, τις νοοτροπίες και τις πρακτικές του εκάστοτε ισχύοντος κοινωνικού συστήματος. Τούτο συνεπάγεται ότι το σχολείο, ως παιδαγωγικός οργανισμός με διαχρονική ισχύ αλλά και χωροχρονική και κοινωνικοπολιτισμική εξάρτηση και παρουσία, διαμορφώνει κάθε φορά τις θεσμικές προϋποθέσεις για να ασκήσει το πολυσήμαντο παιδευτικό έργο του ο «εντεταλμένος» από την κρατική εξουσία για το σκοπό αυτό «λειτουργός». Κατά πόσο λοιπόν διαμορφώνει ευνοϊκές εκπαιδευτικές προϋποθέσεις και προετοιμάζει και ετοιμάζει επαγγελματικά το «λειτουργό» να επιτελέσει το σημαντικό αυτόν κοινωνικό ρόλο, αποτελεί ευθύνη κυρίως της εκπαιδευτικής εξουσίας. Συνεπώς, η μιορφή υλοποίησης του ρόλου αυτού εξαρτάται από το πώς τον αντιλαμβάνονται οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς και πώς ιεραρχεί τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Με την έννοια αυτή, προδιαγράφονται οι ειδικότεροι και επιμέρους στόχοι και βεβαίως τα μέσα που διατίθενται προς αυτή την κατεύθυνση (Κωνσταντίνου, 2004: 124).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τη συγχότητα εμφάνισης των δύο προαναφερόμενων πρακτικών, σε γνωστικά αντικείμενα που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Αναφερόμαστε δηλαδή σε μαθήματα που το περιεχόμενό τους αφορά τη γλώσσα, την ιστορία και τα θρησκευτικά.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	ΓΛΩΣΣΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ
Α. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	51,85%	38,42%	33,83%
ΔΙΑΤΑΓΕΣ	8,02%	6,06%	5,50%
ΕΝΤΟΛΕΣ	7,53%	17,19%	14,34%
ΑΠΑΓΟΡΕΥΣΕΙΣ	3,03%	1,92%	1,35%
ΟΔΗΓΙΕΣ	0,59%	1,40%	0,30%
ΑΠΑΙΤΗΣΗ ΣΙΩΠΗΣ, ΗΣΥΧΙΑΣ, ΑΚΙΝΗΣΙΑΣ	18,49%	6,87%	7,44%
ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ	14,19%	4,98%	4,90%
Β. ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	13,02%	15,32%	20,99%
ΑΦΑΙΡΕΣΗ/ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	11,55%	13,91%	17,34%
ΔΙΑΚΟΠΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	0,00%	0,01%	0,00%
ΑΠΟΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	0,00%	0,00%	0,00%
ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	0,00%	0,01%	0,50%
ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ	1,47%	1,39%	3,60%

ΓΥΜΝΑΣΙΟ & ΛΥΚΕΙΟ	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ
A. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	22,85%	18,52%	30,44%	24,59%
ΔΙΑΤΑΓΕΣ	4,43%	2,33%	5,65%	2,40%
ΕΝΤΟΛΕΣ	10,39%	13,86%	9,72%	16,59%
ΑΠΑΓΟΡΕΥΣΕΙΣ	0,83%	0,52%	0,79%	0,80%
ΟΔΗΓΙΕΣ	0,28%	0,65%	0,20%	1,33%
ΑΠΑΙΤΗΣΗ ΣΙΩΠΗΣ, ΗΣΥΧΙΑΣ, ΑΚΙΝΗΣΙΑΣ	4,15%	0,90%	8,43%	2,40%
ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ	2,77%	0,26%	5,65%	1,07%
B. ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	18,70%	26,81%	14,09%	21,78%
ΑΦΑΙΡΕΣΗ/ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	14,68%	21,76%	12,60%	18,12%
ΔΙΑΚΟΠΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
ΑΠΟΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	0,00%	0,13%	0,00%	0,00%
ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	0,00%	0,26%	0,00%	0,00%
ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ	3,88%	4,66%	1,49%	3,66%

Παρατηρούμε λοιπόν πως ο «έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή», ο οποίος πραγματώνεται μέσα από ένα πλέγμα εντολών, διαταγών, απαγορεύσεων κ.λπ., είναι εμφανής στη μαθησιακή διαδικασία. Η διακύμανση δε των ποσοστών εμφάνισής του αποκαλύπτει μία μορφή κυριαρχικού συγκεντρωτισμού, περιοριστικής δραστηριοποίησης και ασφυκτικής καθοδήγησης του μαθητή στα πλαίσια οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας.

Τα δε αξιοσημείωτα ποσοστά της «περιθωριοποίησης του μαθητή» εντονύουν την ύπαρξη δεσμευτικών επικοινωνιακών όρων και μειώνουν, κατ' αναλογία, τη δυνατότητα ενεργοποίησης του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Κατ' αρχάς, και τα δύο αυτά στοιχεία μάς οδηγούν σαφώς στη γενικότερη συμπερασματική διαπίστωση πως οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αυταρχικής αγωγής.

Επιπροσθέτως, και σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέξαμε να παρουσιάσουμε στην παρούσα προσέγγιση, διαπιστώνουμε ότι η σχολική καθημερινότητα δεν ενθαρρύνει την αβίαστη εκδήλωση της ενδεχόμενης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια, ο ακολουθούμενος μαθησιακός και κοινωνι-

κοποιητικός μονόδορομος καταλήγει να μετατρέπει την αναγκαιότητα της συνύπαρξης σε «πολιτισμική επιβολή», η οποία δεν ευνοεί την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και τη δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων από τη μεριά του μαθητή.

Είναι γενικά αποδεκτό πως, όταν μια κοινωνία αντιδρά σε κάθε μορφή τροποποίησης, τότε δομείται γύρω από το περιεχόμενο ενός ανελαστικού συστήματος και επιθυμεί από το μαθητή απλώς να αναπαράγει και να υιοθετεί μια αμετάβλητη πραγματικότητα. Αντιθέτως, όταν μια κοινωνία χαρακτηρίζει ως προνόμιο την αλλαγή, στηρίζεται σε εξελίξιμη και αναθεωρήσιμη μάθηση και επιθυμεί ο μαθητής να πάρει πρωτοβουλίες, να σκέφτεται, να εκφράζεται ελεύθερα και να ασκεί την κρίση του.

Η παραδοχή, επομένως, ότι κάθε κοινωνία έχει ανάγκη την πολιτισμική της συνέχεια, πρέπει να διασαφηνιστεί: αν ένας πολιτισμός είναι μεταβιβάσιμος, αυτό δεν υπονοεί αυτόματα πως τα μεταβιβάσιμα σχήματα πρέπει να παραμένουν απαραίλακτα. Πρέπει να διαμορφώνονται συνθετικά, να προτείνονται χωρίς να επιβάλλονται και να παροτρύνουν το παιδί να τα προσεγγίζει, να τα ανακαλύπτει και να συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξή τους (Fymat, 1997: 65-68).

Η πολιτισμική μεταβίβαση λοιπόν δεν υπονοεί πως «υποχρεωτικό» γνώρισμα της παιδαγωγικής σχέσης είναι η υποταγή και η αναπαραγωγή, δεδομένου ότι μια τέτοια σχέση εξουκειώνει το μαθητή με συμμορφωτική στάση, επιθετικότητα ή πλασματική κοινωνική συμπεριφορά. Και ασφαλώς τέτοιες στάσεις και συμπεριφορές δεν διευκολύνουν ούτε τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά ούτε και την ειρηνική, δημοκρατική και δημιουργική συμβίωση των ατόμων στις σημερινές κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Οι ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολείου, προκειμένου να αναδειχθεί ο παιδαγωγικός σκοπός του. Τούτο σημαίνει ότι το σχολείο επιδιώκει να διαμορφώσει στο μαθητή μια προσωπικότητα με ισχυρή αυτοαντίληψη, μια προσωπικότητα δημοκρατική, αυτόνομη και χειραφετημένη, που εκδηλώνεται στα διάφορα ατομικά και κοινωνικά θέματα με υπευθυνότητα, συνέπεια, κριτική ικανότητα, πολιτισμική ευελιξία και ανεκτικότητα, συναισθηματική και ορθολογική εναισθησία, μια προσωπικότητα με δυναμικό αξιακό σύστημα, με ικανότητα αντίστασης όταν χρειάζεται στη ροή των κοινωνικοπολιτισμικών περιστάσεων, και τελικά μια προσωπικότητα με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη.

Βιβλιογραφία

- Fymat, Yv. (1997), «Containes, conflits, violences a l' ecole», *Revue Francaise de Pedagogie*, 118, 61-70.
- Klafki, W. (1979), "Erziehungsstile". In Funkkolleg: *Erziehungswissenschaft*, Band 1. S. 84-91 Frankfurt am Main: Fischer.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2003), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, I. (1989), *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1969), *Menschliche Kommunikation-Formen, Storungen, Paradoxien*. Bern-Stuttgart- Toronto: Hans Huber.
- Weinert, F. (1977), "Die Familie als Sozialisationsbedingung". In Funkkolleg: *Padagogische Psychologie*, Band 1. Frankfurt am Main: Fischer.

Προκαταλήψεις και νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης

Λήδα Στεργίου¹

1. Η έννοια της προκατάληψης

Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημάν, ο συχετισμός του στερεοτύπου και της προκατάληψης υπήρξε σταθερός επί σειρά ετών, τόσο, που συχνά οι δύο αυτές έννοιες να συγχέονται. Ωστόσο, το στερεότυπο δεν είναι ταυτόσημο με την προκατάληψη, εφόσον το πρώτο παραπέμπει σε μια διάσταση κατηγοριοποίησης, ενώ η δεύτερη σε μία τάση συναισθηματικής φύσης. Ενώ δηλαδή το στερεότυπο εμφανίζεται ως μία πίστη, μία γνώμη, μία αναπαράσταση που αφορά μια ομάδα και τα μέλη της, η προκατάληψη παραπέμπει σε μία στάση που υιοθετείται απέναντι στην εν λόγω ομάδα. Στην κατανόηση των δύο αυτών εννοιών μπορεί να μας βοηθήσει ο εντοπισμός τριών διαφορετικών διαστάσεων: α) της γνωστικής, στην οποία εντάσσεται το στερεότυπο (π.χ. το στερεότυπο του Μαύρου), β) της συναισθηματικής, με την οποία σχετίζεται η προκατάληψη (π.χ. η προκατάληψη ή η εχθρότητα που εκφράζεται απέναντι στον Μαύρο), και γ) της συμπεριφορικής, η οποία παραπέμπει σε στάσεις διάκρισης που βασίζονται στην υπαγωγή του ατόμου σε μία κοινωνική κατηγορία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικές ικανότητες και τα προσόντα του (π.χ. η υποβάθμιση του Μαύρου, λόγω της ένταξής του σε μια ομάδα η οποία διαφοροποιείται ως προς το χρώμα του δέρματος) (Amossy, Herschberg Pierrot, 1997: 34-35).

Συνοψίζοντας λοιπόν θα λέγαμε ότι η προκατάληψη αντιστοιχεί σε ένα αρνητικό συναίσθημα και παράλληλα σε μια αρνητική συμπεριφορά, σε μια μεροληπτική ενέργεια απέναντι σε ένα άτομο, εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Ένας από τους λόγους που καθιστά την (εκπαιδευτική) ενασχόληση με τις προκαταλήψεις απαραίτητη είναι το γεγονός της σύνδεσής τους με μεροληπτικές και φα-

1. Η κ. Λήδα Στεργίου είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

τσιστικές στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και η αναγνώριση της προκατάληψης (π.χ. φυλετικής, εθνικής) ως πηγής διομαδικής σύγκρουσης.

Μία από τις θεωρίες οι οποίες επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη γένεση των προκαταλήψεων είναι αυτή της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1981), σύμφωνα με την οποία τα άτομα έχουν την τάση να δείχνουν εύνοια προς την εσω-ομάδα (εμείς) και να είναι ανταγωνιστικά ως προς την εξω-ομάδα (άλλοι)².

Όποιου είδους κι αν είναι οι ομάδες που βρίσκονται σε διάδραση, όταν πρόκειται να γίνει ταξινόμηση, εμφανίζεται στα άτομα η τάση να τονίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και τις διαφορές ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών ομάδων. Αυτή η διαδικασία του υπερτονισμού των ενδοομαδικών ομοιοτήτων και των διομαδικών διαφορών ονομάζεται «κατηγοριοποίηση» ή «κατηγοριακή διαφοροποίηση». Με άλλα λόγια, η κατηγοριοποίηση παραπέμπει στην τάση διόγκωσης των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες και ελαχιστοποίησή τους στο εσωτερικό της ίδιας κατηγορίας. Αυτό το δεδομένο έχει αποδειχτεί πειραματικά τόσο σε σχέση με φυσικά όσο και με κοινωνικά ερεθίσματα³. Δεδομένου λοιπόν ότι η κατηγοριοποίηση χαρακτηρίζεται από την ομοιογενοποίηση και τη γενίκευση, δημιουργεί το έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών στερεοτύπων.

Μέσω αυτής της διαδικασίας εξασφαλίζουμε την εσωτερική συνοχή της εσω-ομάδας απέναντι στην οποία δείχνουμε εύνοια, ενώ δρούμε ανταγωνιστικά ως προς την εξω-ομάδα, παρόλο που μπορεί να μην τη γνωρίζουμε καθόλου. Σύμφωνα δηλαδή με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η ενδοομαδική αυτή ευνοιοκρατία πηγάζει από την ταυτότητα και τον αυτοπροσδιορισμό. Έχει σαν στόχο τη διατήρηση και προστασία της ταυτότητας και την εξασφάλιση θετικής κοινωνικής ταυτότητας. Η προσέγγιση αυτή λοιπόν της προκατάληψης προβάλλει μια γνωστική-κινητοποιητική εξήγηση και έχοντας ως σημείο εκκίνησης το έργο του Tajfel καταδεικνύει ότι: «...η παρουσία δύο ομάδων σε γνωστικό επίπεδο είναι αρκετή για να προδοτήσει συναισθήματα εθνοκεντρισμού και ενδοομαδικής ευνοιοκρατίας» (Χρυσοχόου, 2005: 122).

-
2. Για μια αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιοψυχολογικών θεωριών γένεσης των προκαταλήψεων, πρβλ. Χρυσοχόου, 2005: 119-128.
 3. Πρβλ. σχετικά Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001: 31-39. Για ένα πανόραμα μελετών σχετικά με την κοινωνική κατηγοριοποίηση και την κοινωνιοψυχολογική ταυτότητα, πρβλ. Παπαστάμου, Σ., 1999: 235-446.

2. Νήπια και προκατάληψη

Συναντάται συχνά σε ενηλίκους η αντίληψη πως τα μικρά παιδιά δεν έχουν επίγνωση των φυλετικών διαφορών και πως ο αγνός τους κόσμος δεν περιέχει προκαταλήψεις, κάτι που χαρακτηρίζει αποκλειστικά τη σκέψη και δράση των ενηλίκων. Αυτή η άποψη έχει διαψευσθεί ερευνητικά, αφού μελέτες, που έχουν διεξαχθεί ήδη από το 1929 και αφορούν ως επί το πλείστον Αφροαμερικανούς, αποδεικνύουν πως τα παιδιά συνειδητοποιούν τις φυλετικές διαφορές και υιοθετούν στάσεις ανάλογες με αυτές των ενηλίκων του περιβάλλοντός τους (Banks, 2004: 83).

Μέχρι 2 ετών, τα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν σωστά τους χαρακτηρισμούς για το φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τα ονόματα των χρωμάτων (με τα οποία περιγράφεται το χρώμα του δέρματος). Στην ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν τις διαφορές φύλου και φυλής. Σ' αυτή την ηλικία επηρεάζονται από κοινωνικά πρότυπα και μεροληπτικές αντιλήψεις. Ως συνέπεια αυτού, μπορεί να εμφανίσουν «προ-προκαταλήψεις», δηλαδή πρώιμες ιδέες και συναισθήματα, για παράδειγμα, δυσφορίας, φόβου ή απόρριψης της διαφορετικότητας. Οι προ-προκαταλήψεις μπορεί να προκύπτουν από τις περιορισμένες εμπειρίες των νηπίων και από το αναπτυξιακό τους επίπεδο, μπορεί όμως και να προκύπτουν από τη μίμηση της συμπεριφοράς των ενηλίκων. Η εξέλιξη των πρώιμων αυτών ιδεών σε καθαρή προκατάληψη εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο η προ-προκαταλήψη θα ενισχυθεί από τις κυρίαρχες κοινωνικές προκαταλήψεις (Derman Sparks, 2005: 24).

Από 3-5 ετών τα παιδιά διαμορφώνουν μια κάποια αντίληψη της τάυτότητάς τους. Προσπαθούν να καταλάβουν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους και ποια από αυτά θα παραμείνουν σταθερά. Αναρωτιούνται αν θα μείνουν για πάντα αγόρια ή κορίτσια, αναρωτιούνται πώς προέκυψε το χρώμα του δέρματός τους και αν αυτό μπορεί να αλλάξει, καθώς και εάν η συναναστροφή με παιδιά που έχουν κάποια σωματική ιδιαιτερότητα είναι δυνατό να τους μεταβιβάσει την ιδιαιτερότητα αυτή.

Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει πια τους στερεοτυπικούς ρόλους των φύλων, τις φυλετικές και εθνοτικές προκαταλήψεις (π.χ. αρνούνται να κάνουν παρέα με διαφορετικά από αυτά παιδιά) και το φόβο για τα άτομα με διαφορετικές σωματικές ικανότητες (έναντι των οποίων δείχνουν δυσφορία και απόρριψη).

Τα παιδιά 4 ετών έχουν μια «εθνοτική συνείδηση», δηλαδή έχουν συνείδηση της ομάδας στην οποία ανήκουν, αλλά και της ύπαρξης άλλων ομάδων. Επιπλέον, συνδέουν την ομάδα στην οποία ανήκουν με μια αξιανή κρίση. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα λευκά τετράχρονα παιδιά έχουν, σε γενικές γραμμές, μια πιο θετική εικόνα των λευκών από άλλα παιδιά (Vandenbroeck, 2004: 69), δηλαδή μια θετική αυτο-εικόνα, που βασίζεται σε φυλετικά χαρακτηριστικά της ομάδας αναφοράς τους. Δεν ισχύει ωστόσο πάντα το ίδιο όταν πρόκειται για μη λευκά παιδιά. Ορισμένα από τα τελευταία πιστεύουν ότι οι λευκοί είναι «καλύτεροι» από την ομάδα στην οποία ανήκουν τα ίδια. Ένα μέρος πάλι μη λευκών παιδιών δείχνει προτίμηση για τους ομοίους του, τάση που ισχυροποιείται στην ηλικία μεταξύ 4 και 7 ετών (Aboud, 1988).

Η ταύτιση με την ομάδα αναφοράς ή η απομάκρυνση από αυτήν, δηλαδή ο υψηλός ή ο χαμηλός προσανατολισμός προς την οικεία ομάδα, σχετίζεται με τη θέση υψηλότερου ή χαμηλότερου κοινωνικού κύρους που κατέχει η ομάδα αυτή, κάτι που αντιλαμβάνονται τα παιδιά μειονοτικών ομάδων, μέσω των εμπειριών τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι σε πολλές μελέτες διαπιστώνεται χαμηλός προσανατολισμός προς την ομάδα αναφοράς εκ μέρους των μαύρων παιδιών. Αυτή η μειωμένη ταύτιση με την ομάδα αναφοράς επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα των παιδιών να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τις ζατοιστικές συμπεριφορές των οποίων αποτελούν στόχο. Αντίθετα, η αντίσταση κατά του ζατοισμού ενισχύεται όταν τα άτομα προσανατολίζονται προς την ομάδα αναφοράς τους από την οποία αντλούν φυλετική συνείδηση και περηφάνια (Cross, 1985).

Αν και αναμένεται να ανιχνεύονται υψηλότερα ποσοστά προκατάληψης στα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (Aboud, 1988), υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν πως τα νεαρότερα παιδιά εκφράζουν περισσότερες φυλετικές προκαταλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι θετικές αποδόσεις απέναντι σε φυλετικά ερεθίσματα δεν φαίνεται να σχετίζονται με την ηλικία, οι αρνητικές αποδόσεις υπερτερούν σαφέστατα στις πιο μικρές ηλικίες (Perkins & Mebert, 2005).

Η έρευνα αποδεικνύει επίσης ότι όσο πιο αναπτυγμένη είναι η συναίσθηση και συνειδητοποίηση (awareness) των φαινοτυπικών χαρακτηριστικών στα παιδιά, τόσο λιγότερες προκαταλήψεις εκφράζουν για ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των νηπίων με στόχο την ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορά και

την καταπολέμηση των προκαταλήψεων είναι σε θέση να επιφέρει σοβαρές μετατροπές στις δυσανεκτικές στάσεις και συμπεριφορές. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας καταδεικνύει τέλος ότι η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στον περιορισμό των αρνητικών στάσεων απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετική φυλετική προέλευση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ικανότητας του παιδιού να μην αντιλαμβάνεται τα μέλη μιας εκάστοτε ομάδας ως ομοιογενή, καθώς και να αναγνωρίζει ομοιότητες ανάμεσα στην ομάδα του και στις άλλες ομάδες (Perkins & Mebert, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, είναι γνωστό πως τα παιδιά ήδη από πολύ νεαρή ηλικία όχι μόνο διαφοροποιούν τους ανθρώπους με βάση το χρώμα του δέρματός τους, αλλά αξιολογούν διαφορετικά τα χρώματα, νιοθετώντας στάσεις προτίμησης για το λευκό και απόρριψης για το μαύρο χρώμα. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οφείλεται στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών με το φωτεινό/σκοτεινό κύκλο της ημέρας και της νύχτας, και το συνδυασμό του φωτός με περισσότερη ευχαρίστηση και ασφάλεια απ' αυτή που παρέχει το σκοτάδι. Έτσι, το λευκό συνδέεται με «καλά πράγματα» ενώ το μαύρο με «κακά πράγματα», αντίληψη που επεκτείνεται και στους ανθρώπους (Williams, Boswell & Best, 1975). Πέραν τούτου, η γλωσσική και κοινωνική χρήση του λευκού και μαύρου χρώματος ως ταυτόσημων με την καθαριότητα και τη βρομιά αντίστοιχα, παρέχει ένα πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη στάσεων φυλετικής διάκρισης (Derman Sparks, 2005).

Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι τα μικρά παιδιά μετέχουν στο μεροληπτικό κόσμο των ενηλίκων και επηρεάζονται από αυτόν, κάτι που καθιστά απαραίτητη μια εκπαίδευση η οποία να στοχεύει στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, απαραίτητα εφόδια για την πορεία τους στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Υποστηρίζεται πλέον σαφώς ότι οι προσπάθειες παρέμβασης για να αποδυναμωθούν οι αρνητικές και να ενισχυθούν οι θετικές στάσεις απέναντι σε διαφορετικές φυλετικές ομάδες πρέπει να ξεκινούν από την προσχολική ηλικία (Ramsey, 1991).

Η τροποποίηση της μεροληπτικής και προκατειλημμένης σκέψης, καθώς και η εγκαθίδρυση μιας ματιάς που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα θεωρώντας τη ως πηγή πλούτου και όχι ως απειλή δεν είναι εύκολο εγχείρημα, δεν είναι όμως και αδύνατο να επιτευχθεί. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η συνειδητή τοποθέτηση και προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση εκ μέρους των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και

γονέων), καθώς και η τροποποίηση-προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Από γνωστική άποψη, γνωρίζουμε ότι η παιδική σκέψη, σχετικά με τις φυλετικές διαφορές, ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο. Ωστόσο, η κοινωνική μάθηση έχει να παίξει έναν όχι ασήμαντο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τη διαφορετικότητα. Αν ισχύει το παραπάνω, τότε αναμφίβολα οι παιδαγωγικές επιλογές και εφαρμογές καθίστανται παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την προώθηση μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής παιδείας.

3. Σύντομη αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα σήμερα (2004) υπολογίζεται ότι ζουν 1.150.000 μη γηγενείς, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 10,3% του συνολικού πληθυσμού (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004). Στο ελληνικό σχολείο φοιτούσαν κατά το έτος 2002-03, 130.114 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 8,9 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Τέλος, ας σημειωθεί πως μια εθνοτική ομάδα, αυτή των Αλβανών, εκπροσωπείται σε ιδιαίτερα αυξημένο ποσοστό τόσο σε επίπεδο ενηλίκων όσο και μαθητών. Ο αριθμός των μελών της εν λόγω ομάδας που βρίσκονται στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι αντιστοιχεί στο 56% του συνόλου των αλλοδαπών (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004).

Οι έρευνες που ανιχνεύουν τις στάσεις και το βαθμό ανεκτικότητας των Ελλήνων απέναντι στους αλλοδαπούς που βρίσκονται στο ελληνικό έδαφος αποδεικνύουν ότι η κοινή γνώμη είναι διαποτισμένη από προκαταλήψεις και στάσεις διάκρισης αναφορικά με τις εν λόγω ομάδες, και ειδικότερα με την πολυπληθέστερη ομάδα των Αλβανών, η οποία συνοδεύεται από ισχυρά στερεότυπα που αφορούν ένα εύρος τομέων με έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση και την εγκληματική συμπεριφορά των μελών της. Η αναπαράσταση των Αλβανών ως κακών, εχθρικών, πονηρών και ανειλικρινών, που σχετίζεται άμεσα με την πεποίθηση ότι εμπλέκονται σε εγκληματικές δραστηριότητες, αποδεικνύεται όχι μόνο ισχυρή στη συλλογική συνείδηση, αλλά και ανθεκτική στο χρόνο (Γαλάνης, 2003· Καρύδης, 1996· Στεργίου, 2005). Έτσι, δημιουργείται και παγιώνεται ο κοινωνικός στιγματισμός των αλλοδαπών, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως απειλή για τη σωματική, την οικονομική, την πολιτισμική, την εθνική ασφάλεια των γηγενών κατοίκων.

Ειδικότερα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, οι έρευνες καταγράφουν υψηλά ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς και απόψεων που απέχουν κατά πολύ από τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, σε όλα τα κοινά που συνθέτουν την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές). Επίσης, διαπιστώνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία αποτελούν χώρο διακρίσεων σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών, που γίνονται τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις διευθύνσεις των σχολείων. Ενδεικτικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι, μολονότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία των παιδιών των αλλοδαπών στα σχολεία της χώρας μας ως φυσιολογικό γεγονός και το 11,1% ως θετικό γεγονός, εντούτοις το 26,7% κρίνει την παρουσία αυτή ως αρνητικό γεγονός, ενώ το 3,3% τη θεωρεί ως απειλή (Unicef, 2001). Σχετικά με την παρουσία αλλοδαπών παιδιών στα σχολεία και ειδικότερα Αλβανών μαθητών, παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη σε κατοίκους των Ιωαννίνων έδειξε ότι πάνω από το μισό του ερωτηθέντος πληθυσμού (53,9%) δεν επιθυμεί να βρίσκεται το παιδί τους σε ίδιο τμήμα με Αλβανούς μαθητές (Γαλάνης, 2003: 236-237). Η πάροδος του χρόνου και η σχετική εξοικείωση με τους αλλοδαπούς μετανάστες ή και η γεωγραφική παράμετρος μπορεί να εξηγούν μια θετικότερη στάση έναντι της ένταξης των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο, κάτι που προκύπτει από πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στην Κρήτη. Ωστόσο, η μεγαλύτερη αποδοχή των μεταναστών ως μαθητών δεν συνεπάγεται μια συνολικότερη και μακροπρόθεσμη αποδοχή τους ως ισότιμων μελών της ελληνικής κοινωνίας, αφού η απόκτηση της ιθαγένειας και ίσων πολιτικών δικαιωμάτων μοιάζει να φοβίζει έντονα τους ερωτώμενους του δείγματος, οι οποίοι υιοθετούν όλο και περισσότερο θέσεις υπέρ των κατασταλτικών μέτρων τόσο της μετανάστευσης όσο και των ίδιων των μεταναστών⁴.

Δεν θα επεκταθούμε περισσότερο στα ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τις κρατούσες στάσεις δυσανεξίας έναντι των αλλοδαπών που διαμένουν στη χώρα μας. Η μακρά εμπειρία των Ελλήνων πολιτών σε πολιτικές που, παρά την αντικειμενική πραγματικότητα, προωθούσαν συ-

4. Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2005 στα Χανιά, από το Εργαστήριο Ανάλυσης Δεδομένων και Πρόβλεψης του Πολυτεχνείου Κρήτης, υπό την επίβλεψη του διευθυντή κ. Σκιαδά. Για μια συνοπτική παρουσίασή της με τον τίτλο «Σκληρότεροι έναντι των μεταναστών», βλ. εφημερίδα *To Βήμα*, Κυριακή 20 Νοεμβρίου 2005, σελ. A52/84.

στηματικά τη μονοπολιτισμικότητα και την ιδέα της εθνικής ομοιογένειας έχει διαποτίσει τη συλλογική συνείδηση με έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των κάθε είδους «άλλων». Η έκρηξη όμως των μεταναστευτικών ρευμάτων κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών έχει διαμορφώσει ένα νέο τοπίο, το οποίο απαιτεί μια ουσιαστική μετακίνηση, τόσο σε επίπεδο αντίληψης όσο και διαχείρισης της ετερότητας⁵.

Αναφερθήκαμε συνοπτικά στις στάσεις των γηγενών έναντι των αλλοδαπών, για να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της κυρίαρχης ομάδας, στην οποία αναπτύσσονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και κατά συνέπεια, στάσεις διάκρισης απέναντι σε μέλη ομάδων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το έργο των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, από την οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα κοινωνική τους ένταξη. Η εργασία που γίνεται ειδικότερα στο νηπιαγωγείο έχει τεράστια σημασία, δεδομένου ότι αυτή η δομή αποτελεί ένα είδος μεταβατικού χώρου ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, συνιστώντας μια πρώτη αλλά καθοριστική αναπαράσταση της ευρύτερης κοινωνίας, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους αλλοδαπούς γονείς τους (Combes, 1990). Γι' αυτόν το λόγο, η εκπαίδευση των νηπιαγωγών (αλλά και των υπόλοιπων κατηγοριών εκπαίδευτικών) θα πρέπει να προσανατολίζεται προς μια πολύπλευρη ευαισθητοποίηση τους, που να οργανώνεται γύρω από τις παρακάτω κατευθύνσεις.

Κατευθύνσεις μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Μια παιδαγωγική προσέγγιση που θέτει σαν στόχο την καταπολέμηση των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και εν γένει των μεροληπτικών συμπεριφορών προϋποθέτει μια συνειδητή επιλογή εκ μέρους του εκπαιδευτικού που θα την υιοθετήσει. Δεν πρόκειται απλώς για ένα σύνολο παιδαγωγικών εργαλείων τα οποία αρχεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να τα εφαρμόσει. Πριν από την οποιαδήποτε εφαρμογή είναι απαραίτητη η θεωρητική τοποθέτηση και όταν μάλιστα πρόκειται για ζητήματα που

5. Σχετικά με τις νέες μορφές ετερότητας και την αναγκαιότητα χάραξης νέων στρατηγικών ένταξης τους βλ. Χριστόπουλος Δ., 2001, «Το τέλος της Εθνικής Ομο(οι)γένειας», στο: Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου & M. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 57-80.

άπτονται της ατομικής και κοινωνικής δικαιοισύνης και συνοχής, η θεωρητική τοποθέτηση είναι κατά πολύ ιδεολογικής τάξης. Πέραν όμως των ατομικών θέσεων, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κατάληη κατάρτιση, η οποία να του παρέχει θεωρητικά και πρακτικά εφόδια διαχείρισης της ίδιας της ετερότητας, καθώς και της κοινωνικής αντιμετώπισης της. Ο εκπαιδευτικός που τάσσεται υπέρ μιας παιδαγωγικής της ένταξης⁶ παιδιών με διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές προσλαμβάνουσες ή αναφορές θα πρέπει να είναι σε μόνιμη εγρήγορση και να εργάζεται προς δύο κατευθύνσεις: τον εαυτό του και τους άλλους (παιδιά, συναδέλφους, γονείς).

Καθώς η πλήρης ανάπτυξη των τομέων μιας διαπολιτισμικής κατάρτισης είναι αδύνατο να επιτευχθεί εδώ, θα κλείσουμε την εργασία αυτή αναφερόμενοι συνοπτικά σε ορισμένες βασικές θεωρητικές κατευθύνσεις.

Η εξοικείωση με την ποικιλομορφία και η κατανόηση της εσωτερικής λογικής κάθε κουλτούρας

Η καλλιέργεια της ατομικής αξιοπρέπειας και του αυτοσεβασμού ενός ατόμου, ειδικά μάλιστα ενός μικρού παιδιού, απαιτεί να το καθησυχάσουμε και να του παράσχουμε ένα αίσθημα ασφάλειας σχετικά με την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα, δείχνοντάς του ότι αυτή είναι το ίδιο σεβαστή με όλες οι άλλες. Για να παρασχεθεί χώρος ομαλής ψυχολογικής ανάπτυξης, θα πρέπει να υπάρχει και χώρος παρουσίας και έκφρασης της πολιτισμικής και κοινωνικής ποικιλομορφίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Μόνο έμπρακτα μπορεί να περάσει το μήνυμα του σεβασμού και της ισότιμης αντιμετώπισης της κάθε ιδιαίτερης ταυτότητας. Εάν κάποιος αισθάνεται εκτίμηση και σεβασμό για αυτό που είναι και φέρει, τότε μπορεί να ταυτιστεί με τον πολιτισμό και το κράτος που του παρέχει αναγνώριση και συνθήκες πολύπλευρης ανάπτυξης. Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζεται ως πολίτης ή μαθητής δεύτερης κατηγορίας, κλονίζεται και ο αυτοσεβασμός του και ο σεβασμός προς τον κοινωνικό περίγυρο που δρα μεροληπτικά και

6. Η παιδαγωγική αρχή της ένταξης παραπέμπει στο σύνολο των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνώρισης και του σεβασμού της ετερότητας, κάτι που συνδέεται άρρηκτα με την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στο «διαφορετικό», με απάτερο στόχο την παροχή ίσων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους. Για μια αναλυτική παρουσίαση της έννοιας (και περαιτέρω επικέντρωση στα άτομα με ειδικές ανάγκες) πρβλ. Σούλης, 2002.

εχθρικά απέναντί του. Άλλωστε, οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα ή παιδαγωγική θεωρία υποτιμά το ρόλο που παίζει το σχολείο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών του, αποτυγχάνει σε μία από τις πρωταρχικές λειτουργίες του (Bruner, 1996: 38).

Κάτι που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να το μεταδώσει στους μαθητές του, είναι πως οι πολιτισμοί δομούνται εν πολλοίσι στη βάση του ιδιαίτερου περιβάλλοντός τους. Η αναδρομή σ' αυτό το ιδιαίτερο πλαίσιο επιτρέπει να εξηγήσουμε πολλές από τις πτυχές ενός πολιτισμού, ο οποίος μπορεί, με μια πρώτη ματιά, να φαίνεται «παράξενος» (Camilleri, 1999: 210). Η παρουσίαση πολιτισμικών εκφάνσεων και συμπεριφορών χάνουν πολύ από το νόημά τους όταν εμφανίζονται ως στοιχεία αποπλαισιωμένα. Επιπλέον, στις παραπάνω συνθήκες υπάρχει ο κίνδυνος μιας επιφανειακής, «τουριστικής» προσέγγισης της εκάστοτε κουλτούρας, πράγμα το οποίο της αφαιρεί την περιπλοκότητα και τον πλούτο, ανάγοντάς τη σε καταναλωτική ατραξιόν⁷.

Μαθαίνοντας τη σχετικοποίηση

Η ικανότητα σχετικοποίησης, δηλαδή η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα διάφορα συστήματα σε σχέση με ό,τι τα καθορίζει, επομένως να λαμβάνει κανείς υπόψη και να συσχετίζει μια σειρά από παράγοντες και πιθανότητες πριν διαμορφώσει άποψη και εκφέρει κρίσεις, αποτελεί ένα ξητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο βαθμό που αυτή η ικανότητα συνιστά προϋπόθεση της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, η ικανότητα σχετικοποίησης αποτελεί βασικό παράγοντα αναδιαμόρφωσης εθνοκεντρικών κρίσεων. Ακόμη κι αν θεωρεί κανείς πως το δικό του μοντέλο είναι καλύτερο από του διπλανού, αναγνωρίζει στον άλλο το δικαίωμα να νιοθετεί αυτό που του είναι οικείο. Από την άλλη, σεβόμενος την υποκειμενικότητα, μπορεί κανείς να εκθέσει την άποψή του προσέχοντας ταυτόχρονα να μην την επιβάλλει. Αυτού του είδους η κατανόηση ή και η συμπάθεια της άλλης κατάστασης και του άλλου υποκειμένου ευνοεί αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες, αν και δεν είναι αυτές καθαυτές αρνητικές, σε καμία περίπτωση πάντως δεν είναι δυσανεκτικές και άξιες περιφρόνησης (Camilleri, 1999: 211).

7. Σχετικά με συγκεκριμένες στρατηγικές αποφυγής της τουριστικής προσέγγισης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου πρβλ. Derman Sparks, 2005: 111-124.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πως δεν διαθέτουμε κανένα μέσο ικανό να αποδείξει την ανωτερότητα ενός πολιτισμικού μοντέλου έναντι κάποιου άλλου. Η αποδοχή και η κατανόηση αυτού του δεδομένου είναι καθοριστικής σημασίας για την καταπολέμηση ιεραρχικών αξιολογικών αριστερών.

Αντιμετωπίζοντας την ετεροφοβία

Η γνώση των μηχανισμών και των αιτίων που οδηγούν το άτομο στην άρνηση του «άλλου» αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα τόσο τις δικές του στάσεις απέναντι στην ετερότητα όσο και τις στάσεις των μαθητών του. Η κατανόηση θεωριών, όπως αυτή της κοινωνικής ταυτότητας, γνωστικών διαδικασιών, όπως η κοινωνική κατηγοριοποίηση, καθώς και η γνώση των τρόπων δημιουργίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, έννοιες στις οποίες αναφερθήκαμε ήδη, μπορούν να εφοδιάσουν τον εκπαιδευτικό με μια πολύτιμη συνειδητοποίηση: ότι πρόκειται για μηχανισμούς και διαδικασίες που, αν και συχνά οδηγούν σε νοσηρά αποτελέσματα, είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση της κοινωνικής σκέψης και δράσης. Όλα τελικά εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι κατηγορίες και από τη χρήση της κατηγοριοποίησης (Camilleri, 1999: 212). Επομένως, μπορούμε μέσω της αναφοράς στη δική μας ταυτότητα και στις δικές μας ανάγκες να εξηγήσουμε τις φοβίες που μας προκαλεί ο άλλος, ο διαφορετικός, και παράλληλα να ενδυναμώσουμε την αυτοεικόνα των μελών όλων των ομάδων που βρίσκονται σε επαφή, έτσι ώστε να προαγάγουμε την υπερηφάνεια και το αίσθημα αξιοπρέπειας του καθενός, σε συνδυασμό με το σεβασμό προς τον άλλο.

Αποδοχή και διαχείριση της διαφοράς και της σύγκρουσης

Η αποδοχή, η διερεύνηση και τελικά η απομυθοποίηση των διαφορών μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων, καθώς και οι συγκρούσεις που προκύπτουν από την αντιμετώπιση αυτών των διαφορών συνιστούν ένα εκπαιδευτικό ζητούμενο. Μια στάση, που συναντάται συχνά σε εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως οφείλεται σε κάποια αμηχανία και στην ελλιπή τους κα-

τάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, είναι η αποσιώπηση της διαφοράς και της ρήξης. Μια τέτοια στάση μπορεί να θεωρείται πιο ανώδυνη, ειδικά μάλιστα όταν πρόκειται για την προσχολική ηλικία, μπορεί να θεωρείται ικανή να προλαμβάνει την έκφραση των διαφορών και των συγκρούσεων με βάση τη λογική πως κάτι υπάρχει μόνο όταν ονομάζεται. Η διαπολιτισμική διδασκαλία καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα σε δύο λανθασμένες –λόγω της αιρότητάς τους– προσεγγίσεις: αυτής που επικεντρώνεται κυρίως στη διαφορά και εκείνης που την αποσιωπά. Η αποφυγή της εξέτασης των πολιτισμικών, κοινωνικών αλλά και ιδεολογικών διαφορών αφενός αποτέμπει αυτόματα (έστω και αθέλητα) τους «διαφορετικούς» μαθητές σε μια σφαιρά ανυπαρξίας, αφετέρου αφαιρεί τη δυνατότητα κατανόησης και άρα αποδοχής της διαφοράς εκ μέρους του συνόλου των μαθητών. Στη θέση λοιπόν μιας παιδαγωγικής της «αχρωματοψίας»⁸ κρίνεται ορθότερο να εφαρμοστεί μια παιδαγωγική «της σχέσης με τον Άλλο», στο πλαίσιο της οποίας οι διαφορές και οι συγκρούσεις συνιστούν «σημαντικά μέσα κοινωνικοποίησης του ατόμου, [μέσα] γνώσης και κατανόησης του εαυτού και των άλλων» (Abdallah-Pretceille, 1996: 187).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Banks J.A., 2004, *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Derman Sparks L., 2005, *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά Εργαλεία*, Αθήνα: Σχεδία.
- Unicef, 2001, *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: έρευνα*. www.unicef.gr/reports/racism.php
- Vandenbroeck M., 2004, *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια των σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Τετράδια 12, Νήσος.
- Γαλάνης Γ.Ν., 2003, «Ελληνική Κοινωνία και Μετανάστευση. Απόψεις Ελλήνων για Αλβανούς μετανάστες», στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Πολιτικές Μετανάστευσης και Πολιτικές Ένταξης*, Αθήνα: (ΚΕΚΜΟΚΟΠ) Gutenberg, σελ. 223-268.
- Γκότοβος Α. Ε., Μάρκου Γ.Π., 2003, *Άλλοδαποί και Παλινοστούντες μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση: Γενική Περιγραφή*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

8. Σχετικά με την έννοια της «αχρωματοψίας» ως παράγοντα διαιώνισης των διακρίσεων προβλ. α) Banks, 2004: 149-151, β) Derman Sparks, 2005: 27-28, γ) Vandenbroeck, 2004: 99-103.

- Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., 2001, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Εργαστήριο Ανάλυσης Δεδομένων και Πρόβλεψης, Πολυτεχνείο Κρήτης, 2005, «Σκληρότεροι είναι των μεταναστών», εφημ. *To Βήμα*, Κυριακή 20 Νοεμβρίου 2005, σελ. A52/84.
- Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004, Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα, Τελική Έκθεση, Νοέμβριος 2004.
- Καρύδης Β., 1996, *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαστάμου Σ., 1999, *Διομαδικές Σχέσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σούλης Σ.Γ., 2002, *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο των διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Στεφανίου Λ., 2005, «Εμείς και οι Άλλοι: Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας», στο: Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόσκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός (Υπό έκδοση).
- Χριστόπουλος Δ., 2001, «Το τέλος της Εθνικής Ομο(οι)γένειας», στο: Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου & M. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 57-80.
- Χρυσοχόου Ε., 2005, *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Abdallah-Pretceille M., 1996, *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: Anthropos.
- Aboud F., 1988, *Children and Prejudice*, Oxford: Basil Blackwell.
- Amossy R, Herschberg Pierrot A., 1997, *Séreotypes et Clichés*, Paris: Nathan.
- Bruner J., 1996, *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Camilleri C, 1999, “Principes d’ une pédagogie interculturelle”, in: *Guide de l’ Interculturel en formation*, Paris: Retz, pp. 208-214.
- Combes J., 1990, *Les structures d’ accueil pour enfants à participation parentale en milieu institutionnel*, Paris: ACEPP.
- Cross W.E., 1985, “Black identity: Rediscovering the distinctions between personal identity and reference group orientations”, in: M.B. Spencer, G.K. Brookins & W.R. Allen (eds), *Beginnings: The Social and Affective Development of Black Children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 155-172.
- Perkins D.M., Mebert C.J., 2005, “Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children: A Domain Specific Approach”, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), pp. 497-512.
- Ramsey P., 1991, “The salience of race in young children growing up in all-White community”, in: *Journal of Educational Psychology*, 83, 65-77.
- Tajfel H., 1981, *Human groups and social categories*, Cambridge: University Press.
- Williams J.E., Boswell D.A. & Best D.L., 1975, “Evaluative responses of preschool children to the colors white and black”, in: *Child Development*, 46, 501-508.

Η ενίσχυση της προσπάθειας των αλλοδαπών
και παλιννοστούντων μαθητών στο Δημοτικό σχολείο
Εμπειρική έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων
Υποδοχής & των Φροντιστηριακών Τμημάτων

Γιώργος Νικολάου και Παναγιώτα Κοριλάκη¹

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας, που αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, είναι η εμπειρική επιβεβαίωση ορισμένων από τα προβλήματα που απαντώνται στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) των ελληνικών Δημοτικών σχολείων και που ήδη έχουν επισημανθεί από την υφιστάμενη βιβλιογραφία στη χώρα μας. Έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες ότι οι ομάδες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν χαμηλότερους ρυθμούς προόδου σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους (Νικολάου & Σιδηροπούλου, 2003; Κοριλάκη, 2005). Η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. θα έπρεπε να διασφαλίσει την ενίσχυση των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση, φαίνεται όμως ότι αντιμετωπίζουν πολλά και σημαντικά προβλήματα.

Abstract

The current study, which is part of a broader research endeavour, aims to empirically verify some of the problems encountered in the reception classes and coach classes, which provide support teaching to foreign and repatriated pupils with limited competence in Greek. Some of these problems have also

1. Ο κ. Γιώργος Νικολάου είναι Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. (Πανεπιστημιούπολη Ιωαννίνων, 45110 Ιωαννίνια, gnikolau@cc.uoi.gr)

Η κ. Παναγιώτα Κοριλάκη είναι Διδάκτορας του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. (Δυοβουνιάτου 12 Κουκάκι, 117 41 ΑΘΗΝΑ, korilakt@statistics.gr)

been mentioned by other Greek studies. Previous studies have found that pupils' groups from diverse cultural backgrounds appear to present lower progress rates in relation to their Greek counterparts (Nikolaou & Sidiropoulou, 2003· Korilaki, 2004). Although the operation of reception classes and coach classes should assist in raising the attainment of emigrant pupils, in practice, it appears that their operation is far from optimal.

Εισαγωγή

Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, που βρίσκονται εδώ και μερικά χρόνια μέσα στις τάξεις του ελληνικού Δημοτικού σχολείου, σημειώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές επίδοσης και μερικές εθνικές ομάδες σημειώνουν πιο αργούς ρυθμούς προόδου από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε συγκεκριμένα μαθήματα. Ο Νικολάου και η Σιδηροπούλου (2003) κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές επίδοσης μεταξύ των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Πρόσφατες έρευνες (Κοριλάκη, 2005) δείχνουν ότι υπάρχουν αρνητικοί ρυθμοί προόδου στα μαθηματικά για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με τους Έλληνες ($p<0.05$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές χαμηλότερης επίδοσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους Έλληνες ($p<0.01$). Και οι Αλβανοί μαθητές και οι μαθητές από άλλες εθνικές ομάδες προόδευσαν λιγότερο απ' ό,τι οι Έλληνες μαθητές στα μαθηματικά. Επίσης, μαθητές από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης προόδευσαν λιγότερο απ' ό,τι οι Έλληνες συμμαθητές τους στη γλώσσα. Στη γλώσσα, η επίδοση όλων των εθνικών ομάδων (Αλβανών, μαθητών από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και μαθητών από άλλες εθνικότητες) υστερούσε σε σχέση με την επίδοση των Ελλήνων μαθητών. Στα μαθηματικά, η επίδοση των Αλβανών μαθητών και των μαθητών από άλλες εθνικότητες υστερούσε σε σχέση με την επίδοση των Ελλήνων.

Οι Thomas και Collier (1997: 67) αναφέρουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές με μειωμένη επίδοση στη δεύτερη γλώσσα πρέπει να δειξουν θετικούς ρυθμούς προόδου, ώστε να καλύψουν το κενό που χωρίζει την επίδοσή τους από αυτή του τυπικού μέσου μαθητή. Η διαφορά επίδοσης διευρύνεται με την πάροδο του χρόνου στην περιπτωση που ομάδες μαθητών οι οποίοι υστερούν ως προς την επίδοσή τους παρουσιάζουν επίσης αρνητι-

κούς ρυθμούς προόδου. Το ίδιο επιχείρημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην περίπτωση γηγενών μαθητών με μειωμένη επίδοση.

Τα ανωτέρω ποσοτικά ευρήματα μπορούν να συσχετιστούν με τις δομές που τέθηκαν σε λειτουργία για την ενίσχυση των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τους Γκότοβο, Μάρκου και Fehring (1984), το 85% των δασκάλων υποστηρίζει ότι ο γραπτός λόγος των μεταναστών μαθητών παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες. Επίσης, σύμφωνα με τον Καραβασίλη (1997), οι Ελληνοπόντιοι μαθητές σε ποσοστό 90% σημείωσαν σημαντικές δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα. Το 18.5% των δασκάλων θεωρεί συνυπεύθυνος για την επίδοση των μεταναστών μαθητών τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001), κατά το έτος 1995-96 διεξήχθη μια έρευνα στην οποία καταγράφηκαν μεταξύ άλλων τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουνται σε επαφή με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές είτε μέσω των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής είτε μέσω των κανονικών τάξεων στις οποίες φοιτούν οι μαθητές. Πεντακόσιοι σαράντα ($N=540$) δάσκαλοι συμμετείχαν στην ανωτέρω έρευνα. Τα προβλήματα στα οποία αναφέρθηκαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ήταν η έλλειψη προηγούμενης επιμόρφωσης, η δυσκολία τους να επικοινωνήσουν με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους, η έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών αυτών, η άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, η υπάρχουσα δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές και η μη συστηματική φοίτηση, τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αυτών.

Ως πιο σημαντικό πρόβλημα που ανέκυψε ήταν η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία μπορεί να αναλυθεί σε δυσκολία στην ανάγνωση, τη σύνταξη, την ορθογραφία, την κατανόηση εννοιών και το φωνής λεξιλόγιο. Στον προφορικό λόγο οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν λιγότερες σχετικά δυσκολίες, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων τους.

Ελλείψει διδακτικού και εποπτικού υλικού, οι δάσκαλοι συχνά παρήγαγαν αυτοσχέδιο υλικό, διαδικασία η οποία ήταν χρονοβόρα, επίπονη και ποιοτικά αμφίβολη, γιατί οι δάσκαλοι δεν ήταν επιμορφωμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης, η έρευνα αυτή κατέδειξε πως οι παλιν-

νοσούντες και αλλοδαποί μαθητές έχουν χαμηλότερες μορφωτικές προσδοκίες σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, και ότι οι γονείς των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών έχουν χαμηλότερες μορφωτικές προσδοκίες σε σχέση με τους γονείς των Ελλήνων μαθητών για τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) και οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) αντιμετωπίσαν και αντιμετωπίζουν σωρεία σημαντικών προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά, τα οποία είχαν επισημανθεί και παλαιότερα, επιγραμματικά συνοψίζονται στα εξής:

Για τις Τάξεις Υποδοχής

- Καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής.
- Συνέπεια του προηγούμενου προβλήματος είναι η στελέχωση της τάξης να γίνεται κατά κανόνα με αναπληρωτή εκπαιδευτικό, περιορισμένης συνήθως εμπειρίας, και το χειρότερο, με χρονικά προσδιορισμένη παραμονή στη σχολική μονάδα, αφού δεν έχει οργανική θέση σ' αυτή. Όμως και ο έμπειρος εκπαιδευτικός δεν σημαίνει ότι γνωρίζει πώς θα διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, χωρίς να έχει περάσει από σχετική επιμόρφωση.
- Δεν υπάρχουν οικονομικά κίνητρα για την εργασία των δασκάλων στις Τ.Υ.
- Η καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας σημαίνει και καθυστερημένη αποστολή των βιβλίων και του υποστηρικτικού υλικού, με αποτέλεσμα ο συνήθως άπειρος δάσκαλος να μένει αστήρικτος.
- Παρά το ότι οι πιο πρόσφατες εγκύρωλοι προβλέπουν τη λειτουργία δύο τύπων Τ.Υ., για αρχάριους και προχωρημένους, συνήθως λειτουργεί μόνο ένας, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εργασία μέσα σ' αυτή λόγω της ανομοιογένειας που υπάρχει.
- Αν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει κριτήρια κατάταξης των μαθητών σε επίπεδο, αυτά σπανίως χρησιμοποιούνται, ενώ ακόμη σπανιότερα η διδασκαλία στις Τ.Υ. προσαρμόζεται στο πραγματικό επίπεδο των μαθητών.
- Δεν υπάρχει διαδικασία υποδοχής των αλλοδαπών μαθητών με εκτίμηση του μορφωτικού τους επιπέδου από τη χώρα προέλευσης. Συνήθως η εκτίμηση γίνεται με βάση την ηλικία και σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα. Και βέβαια δεν ζητείται, σε καμία περίπτωση, η συνδρομή απόμου που να μιλάει τη γλώσσα του μαθητή, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι πρώτες, απαραίτητες πληροφορίες για το μαθησιακό, κοινωνικό και οικογενειακό προφίλ του μαθητή.

- Αγνοείται τελείως η μητρική γλώσσα του μαθητή, η οποία θα μπορούσε να προσφέρει τουλάχιστον τη βάση πάνω στην οποία θα δομηθεί η εκμάθηση των ελληνικών (Νικολάου, 2000).
- Δεν τηρείται αρχείο με εξειδικευμένες πληροφορίες για την εξέλιξη και την πρόοδο του μαθητή, το οποίο αφενός θα διευκολύνει το δάσκαλο της κανονικής τάξης, στην οποία προορίζεται να ενταχθεί, αφετέρου θα συνοδεύει το μαθητή, αν και εφόσον αυτός αλλάζει σχολείο ή πάει στο Γυμνάσιο.
- Δεν υπάρχει η απαραίτητη συνεργασία μεταξύ του Δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου, όσον αφορά τις διαπιστωμένες ανάγκες των μαθητών, όπως προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς και από το πρόγραμμα ενισχυτικής, το οποίο οι αλλοδαποί έχουν παρακολουθήσει στο Δημοτικό. Επιπλέον, ελάχιστες είναι οι T.Y. που λειτουργούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε αντίθεση με τα Φ.Τ., που είναι σαφώς περισσότερα.
- Συχνά ο αλλοδαπός μαθητής περνά δλη του τη μέρα στην T.Y., ενώ θα μπορούσε να παρακολουθεί κάποια μαθήματα στην κανονική τάξη, όπως επιβάλλεται για τη σωστότερη ένταξή του.
- Δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί το πότε είναι ικανός ένας αλλοδαπός μαθητής να ενταχθεί στην κανονική τάξη. Δεν υπάρχει σχετικό κριτήριο αξιολόγησης και η απόφαση αφήνεται στους εκπαιδευτικούς της T.Y. και της κανονικής τάξης, οι οποίοι δεν συμφωνούν πάντα μεταξύ τους.
- Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο μέσα στις T.Y. να συναντούμε και γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους οποίους με τον τρόπο αυτό «ξεφορτώνονται» οι δάσκαλοι των κανονικών τάξεων.
- Ο δάσκαλος της T.Y. συνήθως αναπληρώνει τον κάθε απόντα συνάδελφό του, με αποτέλεσμα η δική του τάξη να μένει χωρίς δάσκαλο.
- Η υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους είναι τις περισσότερες φορές στοιχειώδης.
- Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο ο Σύλλογος Διδασκόντων να αντιδρά στη δημιουργία T.Y., για να μη χαρακτηριστεί το σχολείο ως «σχολείο των Αλβανών». Αυτό συνήθως συμβαίνει στις «καλές περιοχές», όπου κατοικούν εύπορες οικογένειες.
- Άλλες φορές, τέλος, είναι οι οικογένειες των αλλοδαπών που αντιδρούν στη φοίτηση των παιδιών τους στις T.Y., γιατί θεωρούν ότι έτσι το σχολείο τα ξεχωρίζει και τα περιθωριοποιεί (Νικολάου, 2000).

Για τα Φροντιστηριακά Τμήματα

- Καθυστερημένη, κι εδώ, έναρξη λειτουργίας, για τους ίδιους λόγους με τις Τ.Υ., όπως είδαμε παραπάνω.
- Καθυστερημένη αποστολή του διδακτικού υλικού.
- Απροθυμία του προσωπικού να διδάξει στα Φ.Τ., λόγω της πενιχρής και με καθυστέρηση καταβαλλόμενης αμοιβής.
- Λειτουργία των Φ.Τ. μετά το πέρας του ωραρίου, όταν μαθητές και δάσκαλοι είναι κουρασμένοι, ενώ επιπλέον οι νεοαφιχθέντες στην Ελλάδα μαθητές έχουν περάσει τη μέρα τους μέσα σε μία τάξη όπου δεν καταλαβαίνουν τίποτα. Αυτό τους εξουθενώνει ψυχολογικά, αφού βιώνουν συναισθήματα συνεχούς αποτυχίας και απόρριψης.
- Συχνά, όπως συμβαίνει και με τις Τ.Υ., δίνεται υπερβολική έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας και αγνοούνται τα άλλα μαθήματα, όπου το παιδί δημιουργεί μαθησιακά κενά, τα οποία είναι δύσκολο να καλυφθούν στη συνέχεια.
- Άλλοτε πάλι μέσα στο Φ.Τ. συναντούμε σε συνδιδασκαλία και γηγενείς μαθητές, των οποίων τα μαθησιακά προβλήματα είναι διαφορετικά από αυτά των αλλοδαπών.
- Υπάρχει μεθοδολογικό έλλειμμα όσον αφορά την ενισχυτική, η οποία τις περισσότερες φορές καταλήγει να είναι μια παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία.
- Δεν τηρείται αρχείο προόδου του μαθητή και έχει κανείς την εντύπωση ότι ο προγραμματισμός της ενισχυτικής δεν γίνεται μεθοδικά.
- Τέλος, συχνότατα παρατηρείται το φαινόμενο να εγκαταλείπεται στη μέση της χρονιάς το Φ.Τ., αφού η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται σημαντικά.

Σε έρευνα της Παλαιολόγου (Palaiologou, 2001), η οποία αναφέρεται στη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων, των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), επισημαίνεται ότι υπάρχει σύγχυση όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, οι διευθυντές, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης το περιεχόμενο της έννοιας «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν πρόκληση, αλλά φαίνεται ότι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε δεν είχε ξεκάθαρες απόψεις για το πώς μπορεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση να γίνει πράξη στο κανονικό σχολείο. Αυτό η συγγραφέας το απέδωσε αφενός στην έλλειψη σχετικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα και πρακτικές

που συνδέονται με τη διαπολιτισμική θεωρία και πράξη, και αφετέρου στην ύπαρξη προκαταλήψεων σχετικά με τη διαφορετικότητα. Σημαντικό, επίσης, θεωρούμενη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών προκειμένου να τους βοηθήσουν να μάθουν τα ελληνικά, με αποτέλεσμα να αμφιβάλλουν για το κατά πόσο είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία της κανονικής τάξης.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα (Παλαιολόγου, 2001), και αναφορικά με τη λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού, γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά εγχειρίδια τα οποία θα τους βοηθούσαν στο έργο τους να στηρίξουν τους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα, ώσπου οι τελευταίοι μάθουν τα ελληνικά. Η πλειοψηφία (11/20) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως επειδή οι Τάξεις Υποδοχής είναι παράλληλες τάξεις δεν συμβάλλουν στην ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό σχολείο στο βαθμό που θα έπρεπε. Δύο από τους ερωτηθέντες συμβούλους προτείνουν τη δημιουργία magnet schools, στα οποία θα υπάρχει η κατάλληλη ενδοσχολική επιμόρφωση για τους δασκάλους των σχολείων σε ζητήματα διδακτικής προσέγγισης και παιδαγωγικής επιμόρφωσης. Η άποψη των δύο αυτών συμβούλων είναι πως στα σχολεία θα μπορούσε επίσης να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή και τα κατάλληλα βιβλία για τη διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση.

Ο Ευαγγέλου (2005) επικεντρώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου με διαπολιτισμικές προεκτάσεις, με συνεντεύξεις σε δασκάλους. Ο Ευαγγέλου αναφέρει πως για να προωθηθεί η διαπολιτισμικότητα και να ενταχθούν οι αλλόφωνοι μαθητές στο σχολείο, θα πρέπει να υλοποιηθούν κατάλληλες δραστηριότητες διαπολιτισμικού περιεχομένου με στόχο τη συνεργασία και επικοινωνία των μαθητών στα πλαίσια του Ολοήμερου σχολείου.

Στόχοι-Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

Η παρούσα ποιοτική ανάλυση στοχεύει επίσης να περιγράψει την παροχή της ενισχυτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό Δημοτικό και ειδικότερα των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής, μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από δύο ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονταν σε διευθυντές και δασκάλους ενισχυτικής εκπαίδευσης. Ει-

δικότερα, η έρευνα αυτή αναφέρεται στο βαθμό εφαρμογής του θεσμού της ενισχυτικής εκπαίδευσης, στις προθέσεις των διευθυντών για συνέχιση της παροχής ενισχυτικής εκπαίδευσης των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής, και τέλος στις δυσκολίες που συνάντησαν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι ενισχυτικής. Επίσης, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να υπογραμμίσει την ευθύνη του σχολείου για παροχή βοήθειας στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που μιλούν ανεπαρκώς την ελληνική γλώσσα, ώστε να καλύψουν τα γνωστικά ρενά τους σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην κανονική τάξη.

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 44 διευθυντές καθώς και 20 δάσκαλοι ενισχυτικής εκπαίδευσης. Οι μίνες λειτουργίας των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής αναλύθηκαν ποσοτικά, ενώ οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων ενισχυτικής εκπαίδευσης² καταγράφηκαν και έγιναν αντικείμενο ποιοτικής ανάλυσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1999-2000 από 55 δημοτικά σχολεία που ανήκουν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πειραιά (δεν έγινε επιλογή σχολείων του δείγματος από τα νησιά). Κατά τη διάρκεια του ίδιου χρόνου συλλέχθηκαν τα ποσοτικά, διαχρονικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας (Κοριλάκη, 2005). Τα ποιοτικά στοιχεία δεν αποσκοπούν στο να αποδώσουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού αναφορικά με το φαινόμενο της υπεπίδοσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τους Έλληνες συμμαθητές τους στο Δημοτικό σχολείο. Φιλοδοξούν μονάχα να παράσχουν μερικές πιθανές εξηγήσεις.

Για τα ποσοτικά ερωτήματα υπολογίστηκαν οι περιγραφικές στατιστικές, ενώ για τις ανοικτές ποιοτικές ερωτήσεις έγινε θεματική ανάλυση ανά ερώτηση. Πρέπει να έχουμε πάντα κατά νου ότι «...τα δεδομένα που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση είναι περιγραφικά» (Creswell, 1994: 162). Για το ποιοτικό σκέλος έγινε μια καταγραφή των προβλημάτων και προβληματισμών που αντιμετώπιζαν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι ενισχυτικής εκπαίδευσης σχετικά με την οργάνωση και παροχή της ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία τους. Αφού τα προβλήματα που αναφέρθηκαν ομαδοποιήθηκαν και κωδικογραφήθηκαν, η προσέγγιση

2. Συμβατικά χρησιμοποιούμε τους όρους ενισχυτική εκπαίδευση και δάσκαλοι ενισχυτικής εκπαίδευσης, εννοώντας την εκπαίδευση που παρέχεται στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ., και αντίστοιχα το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σ' αυτά.

που ακολουθήθηκε ήταν να εκτιμηθεί η σοβαρότητα κάθε προβλήματος ή προβληματισμού μέσω της συχνότητας εμφάνισης κάθε κατηγορίας/κωδικού στο σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση των διευθυντών και των δασκάλων ενισχυτικής κωδικογραφήθηκαν με τον ίδιο κωδικό και τα θέματα ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο πίνακα, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των δύο κατηγοριών συνομιλητών. Η ομαδοποίηση είναι αναλυτική τεχνική που αναφέρεται από τους Bogdan και Bilken (1992, αναφέρεται στον Creswell, 1998: 141).

Τα ευρήματα της μειωμένης επίδοσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, που καταδείχθηκαν από τους Νικολάου και συνεργάτες (2003) και την Παλαιολόγου (2000, 2001), καθώς και τα ευρήματα των μικρότερων ωυθμών προσδόου για συγκεκριμένες εθνικές ομάδες σε σχέση με τους Έλληνες, άλλοτε στα μαθηματικά και άλλοτε στη γλώσσα, και της μειωμένης επίδοσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους Έλληνες που διαπιστώθηκαν από την Κοριλάκη (2005) αποτελούν απόδειξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων ανάμεσα στους παλιννοστούντες-αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν ένα έναυσμα για να εστιάσουμε καλύτερα σε ζητήματα σχετικά με την ενισχυτική διδασκαλία προς τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Δομές ενισχυτικής διδασκαλίας των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Έχουν, μέχρι σήμερα, ληφθεί συγκεκριμένα μέτρα μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες και δεν μιλούν επαρκώς –ή καθόλου– την ελληνική γλώσσα. Το 1983 θεσμοθετήθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (Ν. 1404/83). Το σκεπτικό της δημιουργίας των δομών αυτών ήταν «να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Δαμανάκης, 1997). Οι Τ.Υ. λειτουργούν παράλληλα με τις κανονικές τάξεις του σχολείου, ενώ τα Φ.Τ. λειτουργούν μετά το πέρας των μαθημάτων. Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές που κατέχουν ανεπαρκώς την ελληνική γλώσσα εγγράφονται σε δύο τάξεις, σ' αυτή που

ηλικιακά κατατάσσονται και στην Τ.Υ. Μπορούν ταυτόχρονα να παρακολουθήσουν και το Φ.Τ., εφόσον λειτουργεί στο σχολείο τους.

Πέρα όμως από τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ., εδώ και μερικά χρόνια λειτουργεί στη χώρα μας ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου, ο οποίος θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει έναν ενισχυτικό χαρακτήρα, χωρίς όμως, στην πράξη, να εστιάζεται αποκλειστικά στις ανάγκες των πιο αδύναμων μαθητών. Η περιγραφή του θεσμού του Ολοήμερου σχολείου θεωρείται απαραίτητη, γιατί σε μερικά σχολεία παρατηρείται το φαινόμενο οι διευθύντες να προτιμούν να ζητούν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη λειτουργία αποκλειστικά του Ολοήμερου σχολείου και να μη ζητούν τη λειτουργία θεσμών ενισχυτικής, εστιασμένων στις ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, όπως τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής, θεωρώντας ότι οι ανάγκες των μαθητών αυτών καλύπτονται μέσα από τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο σχολείο.

Το Ολοήμερο σχολείο ιδρύθηκε με το νόμο 2525/97 δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 188/2Α, άρθρο 4. Η λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου διαμορφώνεται με τη F13.1/ 767/ G1/884/3-9-1998 και τις εγκυρώσουσες F13.1/717/ G1/742/21-9-1999 και F13.1/897/ G1/694/6-9-2000.

Οι δάσκαλοι ενισχυτικής που εργάζονται στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. συνήθως διαπιστώνουν γνωστικές ελλείψεις στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και επιλέγουν διδακτέα ύλη που καλύπτει τις ελλείψεις αυτές. Κανονικά, θα έπρεπε να εφαρμόζουν κάποιο κριτήριο κατάταξης των μαθητών σε επίπεδο (το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει ένα, έστω και αν δεν είναι απολύτως ικανοποιητικό), αλλά αυτό δεν συμβαίνει συχνά, όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση, που δεν περιλαμβάνεται εδώ.

Οι δάσκαλοι των Τ.Υ. και των Φ.Τ. επαναλαμβάνουν και διδάσκουν έννοιες που έχουν διδαχθεί στην κανονική τάξη, και οι περισσότεροι από αυτούς δίνουν μεγάλη προτεραιότητα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές γίνονται ικανοί να καταλάβουν και να αποκομίσουν γνώσεις από την κανονική τους τάξη.

Συμπληρωματικές δραστηριότητες παρέχονται μετά το κανονικό σχολείο, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων του Ολοήμερου στην ελληνική γλώσσα. Αν και αυτές οι συμπληρωματικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές να κατακτήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ελληνική γλώσσα, γιατί επιτρέπουν τη συμμετοχή τους σε άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πολλές από τις

οποίες προϋποθέτουν χειρισμό συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, δεν επαρκούν ώστε να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Τα ευρήματα

Ένα κεντρικό εύρημα

Οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είπαν πως και οι δύο θεσμοί ενισχυτικής λειτουργούν πλημμελώς. Οι Τ.Υ. λειτουργούν λιγότερο ικανοποιητικά απ' ό,τι τα Φ.Τ., καθώς οι Διευθύνσεις καθυστερούν να διορίσουν εκπαιδευτικούς για να τις στελεχώσουν. Πολλές φορές περνούν μήνες μέχρι την έναρξη λειτουργίας των Τ.Υ. Μερικές φορές κανένας εκπαιδευτικός δεν διορίζεται, παρά το γεγονός ότι το σχολείο έχει κάνει σχετική αίτηση.

Τα Φ.Τ. λειτουργούν πιο συστηματικά, αφού οι δάσκαλοι που υπηρετούν στις κανονικές τάξεις του κανονικού σχολείου διδάσκουν σε αυτά. Αυτοί οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται να διδάξουν λίγες ώρες επιπλέον, μετά τη λήξη του μαθήματος της κανονικής τάξης. Για το λόγο αυτό, από διοικητικής άποψης είναι ευκολότερη η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων.

A) Βαθμός εφαρμογής του θεομού της ενισχυτικής

Σύμφωνα με τους διευθυντές, από τους 9 μήνες ενός τυπικού διδακτικού έτους, τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργησαν για 7 μήνες, ενώ οι Τάξεις Υποδοχής για 4.7 μήνες κατά μέσο όρο.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους δασκάλους ενισχυτικής σε 6 σχολεία, ακόμα και όταν υπήρχαν διορισμένοι δάσκαλοι στις Τ.Υ., αυτοί συχνά υποχρεώνονται να αναπληρώνουν τους κανονικούς δασκάλους, όταν οι τελευταίοι απουσίαζαν. Κατά συνέπεια, οι Τ.Υ. λειτουργησαν για περιορισμένο χρονικό διάστημα μόνο.

Κάτω από αυτούς τους λειτουργικούς περιορισμούς, το φαινόμενο της χαμηλότερης επίδοσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στην περιορισμένη εφαρμογή των θεσμών της ενισχυτικής εκπαίδευσης. Τα αρνητικά αποτελέσματα που συνεπάγεται αυτή η περιορισμένη εφαρμογή διευρύνονται από το γεγονός πως τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής είναι προαιρετικά για

τα σχολεία, ακόμα και όταν τα τελευταία έχουν αυξημένο αριθμό εγγεγραμμένων παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. έγινε χωρίς συνέπεια και μεθοδικότητα, καθώς εξαρτάται από τους διευθυντές να κάνουν αίτηση για να ζητήσουν τη λειτουργία τους, ενώ εναπόκειται στους διοικητικούς υπαλλήλους των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να διορίσουν απαιτούμενους δασκάλους.

Η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της αυτά καθαυτά, αλλά από το βαθμό εφαρμογής της (Καβούρη, 1996: 142). Οι σχολικοί θεσμοί για την ενίσχυση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μπορούν να θεωρηθούν ως εκπαιδευτική καινοτομία και η σχετική επιτυχία τους εξαρτάται πρωτίστως από το βαθμό εφαρμογής τους. Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε σήμερα να αποτιμήσουμε με βεβαιότητα το βαθμό αποτελεσματικής τους λειτουργίας. Μόνο αν τα Φ.Τ. και οι Τ.Υ. λειτουργούσαν συστηματικά για περισσότερα χρόνια, θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε ασφαλή αξιολόγηση και να εξετάσουμε κατά πόσο συντέλεσαν στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Με αυτό το θέμα χρήσιμο θα ήταν να ασχοληθούν μελλοντικές έρευνες.

B) Πρόθεση για συνέχιση της παροχής ενισχυτικής εκπαίδευσης

Από τους 44 διευθυντές οι οποίοι εξήγησαν τα μελλοντικά τους σχέδια, 36 αποφάσισαν ότι κατά το σχολικό έτος 2000-2001 σκόπευαν να ζητήσουν είτε μια Τάξη Υποδοχής είτε ένα Φροντιστρειακό Τμήμα, ενώ 6 αποφάσισαν ότι δεν σκόπευαν να ζητήσουν κανένα τμήμα ενισχυτικής, και 2 ήταν αναποφάσιστοι, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 1: Καταγραφή των προθέσεων των διευθυντών να δημιουργήσουν κάποιο τμήμα ενισχυτικής κατά την επόμενη σχολική χρονιά 2000-2001

Τον επόμενο χρόνο σκοπεύετε να ζητήσετε τη λειτουργία ενός τμήματος ενισχυτικής;		
Nαι	Όχι	Δεν έχω αποφασίσει ακόμη
36	6	2

Από τους διευθυντές που σκόπευαν να ζητήσουν τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής, 25 σκόπευαν να ζητήσουν τη λειτουργία δύο ή περισσο-

τέρων τμημάτων πρόσθετης βοήθειας. Οι περισσότεροι σκόπευαν να ζητήσουν τη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου (21 διευθυντές)³, ενώ 10 σκόπευαν να ζητήσουν τη λειτουργία μιας ειδικής τάξης.

Δύο διευθυντές σκόπευαν να ζητήσουν τη λειτουργία και των τριών θεσμών πρόσθετης βοήθειας, δηλαδή Φ.Τ. ή Τ.Υ., Τμήματος Ένταξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και τη δημιουργία ενός Ολοήμερου σχολείου για τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων.

Ο επόμενος πίνακας συνοψίζει τις απαντήσεις των διευθυντών αναφορικά με τις προθέσεις τους να δημιουργήσουν κάποιο από τα τμήματα πρόσθετης βοήθειας.

Πίνακας 2: Οι επιλογές των διευθυντών

Φ.Τ. ή Τ.Υ.	Ολοήμερο Σχολείο:	Τμήμα Ένταξης
36	21	10

Όταν ρωτήθηκαν για τους λόγους που τους οδήγησαν να κάνουν αυτές τις επιλογές, μερικοί διευθυντές απάντησαν πως σκόπευαν να ζητήσουν τη λειτουργία του Ολοήμερου μόνο, προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, αντί για μια Τάξη Υποδοχής ή για ένα Φροντιστηριακό Τμήμα. Θα πρέπει να τονιστεί πως μέσα από το παρόν πλαίσιο δεν προβλέπεται η παροχή κατηγοριακής βοήθειας εστιασμένης ειδικά στις ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας στο Ολοήμερο σχολείο. Μια τέτοια εστιασμένη παρέμβαση (targeted assistance), ειδικά προς τους μαθητές που προέρχονται από εθνικές μειονότητες, προβλέπεται στην Αμερική από το No child left behind act (2001). Ακόμα και παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές που βρίσκονται σε μεσαίο ή προχωρημένο επίπεδο ως προς την κατοχή της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να έχουν συσσωρευμένα κενά σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η ώρα της μελέτης στοχεύει στην προετοιμασία όλων των μαθητών στα μαθήματα της επόμενης μέρας και δεν γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με χαμηλή επίδοση και Ελλήνων μαθητών, έτσι ώστε να καλυφθούν τα γνωστικά κενά των πρώτων. Οι μαθητές δεν ομαδοποιού-

3. Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου δεν είχε ακόμη γενικευθεί, όπως συμβαίνει σήμερα.

νται σύμφωνα με τις γνωστικές τους ανάγκες και δεν γίνεται συστηματική αξιολόγηση προκειμένου να διαπιστωθούν τα κενά των υστερούντων μαθητών. Επιπλέον, δεν τους αφιερώνεται παραπάνω χρόνος ή, έστω, αφιερώνεται πολύ λίγος χρόνος για την κάλυψη αυτών των κενών. Τέλος, πολλοί διευθυντές υπογράμμισαν πως οι μεγάλες ανάγκες σε προσωπικό, που δημιουργήθηκαν με τη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου, οδήγησαν στη μείωση του αριθμού των Τ.Υ., αφού πλέον δεν περίσσευε διδακτικό προσωπικό για τη στελέχωσή τους. Έτσι, παρατηρείται μία φθίνουσα πορεία του αριθμού των Τ.Υ., που αφενός δεν εξηγείται από τη μείωση των αναγκών και αφετέρου μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η υιοθέτηση μιας καινοτομίας (στην προκειμένη περίπτωση του Ολοήμερου) μπορεί να αποβεί σε βάρος μιας άλλης, εξίσου αναγκαίας.

Γ) Δυσκολίες που συνάντησαν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι ενισχυτικής

Ο ακόλουθος πίνακας κωδικοποιεί τις μαρτυρίες σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των Τ.Υ. και των Φ.Τ., που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία ενισχυτικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους. Μόνο 7 από τους 44 διευθυντές, καθώς και 7 από τους 20 δασκάλους ενισχυτικής εκπαίδευσης δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα, τα οποία και ανέπτυξαν.

Τα πιο σημαντικά προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές και τους δασκάλους ενισχυτικής ήταν η έλλειψη επαρκών διδακτικών ωρών και η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη επαρκών χώρων, η έλλειψη επαρκούς εκπαιδευτικού υλικού, ο συντονισμός του προγράμματος της κανονικής τάξης και της τάξης ενισχυτικής, και η μη ικανοποιητική κατάρτιση των διδασκόντων στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα.

Ως λιγότερο σημαντικά προβλήματα αναφέρθηκαν η ανεπαρκής στήριξη από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από το σχολικό σύμβουλο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και η έλλειψη γενικότερων κατευθυντήριων γραμμών, η μη τακτική φοίτηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα και τις Τάξεις Υποδοχής, η ανυπαρξία εγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος για τις Τ.Υ., η ανομοιογένεια, όσον αφορά το επίπεδο των

Πίνακας 3: Δυσκολίες που συνάντησαν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι ενισχυτικής στην οργάνωση και λειτουργία ενισχυτικής εκπαίδευσης⁴

Δυσκολίες που συναντήθηκαν	Από τους διευθυντές	Από τους δασκάλους ενισχυτικής
Εξεύρεση χώρων - κτιριακό	6	
Έλλειψη οπτικο-ακουστικών μέσων και άλλου ειδικευμένου, εκπαιδευτικού υλικού	4	1
Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών	3	1
Συντονισμός του προγράμματος της κανονικής τάξης με το πρόγραμμα της Τ.Υ.	3	2
Οι διδακτικές ώρες στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. δεν είναι αρκετές και χρειάζεται περισσότερο προσωπικό	3	4
Δεν υπήρχε στήριξη και οδηγίες από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	2	1
Ελλιπής στήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο	1	
Ουσιαστική ανυπαρξία εγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος για τις Τ.Υ.	2	
Δεν υπάρχουν βιβλία προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών	1	1
Απουσία διαπολιτισμικών στοιχείων στην ενισχυτική διδασκαλία	1	
Οι γονείς πρέπει να πεισθούν να στείλουν τα παιδιά τους στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ.	1	
Δεν υπήρχαν κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το πώς οργανώνεται μία Τ.Υ.	1	
Τα βιβλία δεν έφταναν εγκαίρως	1	1
Ο δάσκαλος του Φ.Τ. δεν πληρωνόταν τακτικά	1	
Δεν υπήρχε τακτική φοίτηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην τάξη ενισχυτικής. Μερικοί αλλοδαποί μαθητές αποφάσισαν να επισκεφτούν την πατρίδα τους στα μέσα της σχολικής χρονιάς	1	2
Χρειάζονται μικρότερες σε μέγεθος Τ.Υ. και Φ.Τ. (με λιγότερους μαθητές)	1	1
Ανομοιογένεια, όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών		2
Ο περιορισμένος χρόνος λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. οδηγεί στο να δίδεται έμφαση μόνο σε ένα γλωσσικό τομέα [προφορά (phonics), προφορική γλώσσα] αντί να υιοθετείται μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση		1
Δήλωσαν ικανοποιημένοι	7	7
Δεν είχαν κατασταλαγμένη άποψη	6	2

4. Κάθε διευθυντής και δάσκαλος ενισχυτικής μπορούσε να δώσει όσες απαντήσεις ήθελε στην παρούσα ερώτηση. Το συγκεκριμένο ερώτημα απάντησαν 34 διευθυντές και 22 δάσκαλοι ενισχυτικής.

μαθητών, το μεγάλο σχετικά μέγεθος των Τάξεων Υποδοχής, η μη έγκαιρη παροχή των βιβλίων, η μη τακτική πληρωμή του δασκάλου της Τ.Υ., η απουσία διαπολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία και τέλος το γεγονός ότι οι γονείς δίσταζαν να στείλουν τα παιδιά τους στην Τ.Υ.

Συμπεράσματα

Επιγραμματικά, οι διευθυντές τόνισαν την πλημμελή λειτουργία και το μειωμένο βαθμό εφαρμογής των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι ενισχυτικής υπογράμμισαν την έλλειψη επαρκών χώρων διδασκαλίας, αισθάνθηκαν την ανάγκη περισσότερης επιμόρφωσης και παραπονέθηκαν για έλλειψη συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα καθώς και συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών και ζήτησαν περισσότερη στήριξη από μέρους των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων σχετικά με το πώς θα πρέπει να στήνονται και να οργανώνονται οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. Αυτή η έλλειψη γίνεται περισσότερο σημαντική όταν νέοι δάσκαλοι καλούνται να εργαστούν σ' αυτές τις δομές. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι ενισχυτικής επισήμαναν ότι οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. πρέπει να λειτουργούν με λιγότερους μαθητές και σε πιο ομοιογενή τμήματα. Αυτό το πρόβλημα είναι περισσότερο οξυμένο στα Φροντιστηριακά Τμήματα, όπου οι διδακτικές ώρες είναι πιο περιορισμένες. Επίσης, αναφέρθηκαν και άλλα προβλήματα, όπως αυτό του συντονισμού του προγράμματος της κανονικής τάξης με το πρόγραμμα της Τάξης Υποδοχής, η ανομοιογένεια του επιπέδου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν και στους δύο θεσμούς ενισχυτικής, η μη τακτική φοίτηση και η αυξημένη διαρροή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Για τους λόγους αυτούς προτείνεται περισσότερη μελέτη αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής, ώστε να λειτουργούν απόδοσκοπα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, να βελτιωθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν και ο θεσμός τους να γενικευτεί παντού όπου υπάρχουν υστερούντες παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ., & Fehring (1984), *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*, ΥΠΕΠΘ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005), *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών, Διδακτορική διατριβή*, ΤΕΑΠΗ-Παν/μιο Αθηνών.
- Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) (1983), «Νόμος 1404», *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ)*, τ. Α' 173: 1562-2568.
- Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) (1997), «Νόμος 2525/1997», *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ)*, 188 (τ. Α' /188).
- Καραβασίλης Γεώργιος (1994), *Παραγόντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλιννοστούν*, Αθήνα: Εκδόσεις το Οικονομικό.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Βασικές Αρχές – Το Νέο Περιβάλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «օμοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. & Σιδηροπούλου, Χ. (2003), *Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. Διερεύνηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα και συγχροιτική μελέτη με αυτές των συμμαθητών τους με μητρική γλώσσα την ελληνική, εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούλιος 2002, Πρακτικά του Συνεδρίου, Πάτρα, ΚΕΔΕΚ.*
- Παλαιολόγου, Ν. (2000), *Σχολική Προσαρμογή Μαθητών με «δι-πολιτισμικά χαρακτηριστικά*, Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε.-Παν/μιο Αθηνών.
- Παλαιολόγου, Ν. (1997), *Σχολική Προσαρμογή Μαθητών με δια-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διπλωματική εργασία για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου*, Π.Τ.Δ.Ε.-Παν/μιο Αθηνών.
- ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1998), *Φ13.1/ 767/ Γ1/884/3-9-1998. Προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο ολοήμερο σχολείο*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1999), *Φ13.1/717/ Γ1/742/21-9-1999. Προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο ολοήμερο σχολείο*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2000), *Φ13.1/897/ Γ1/694/6-9-2000. Προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο ολοήμερο σχολείο*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Creswell, J. W. (1994), *Research Design: qualitative and quantitative approaches*, London, Sage.
- Creswell, J. (1998), *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Kavouri, P. (1996), *Innovations in curriculum, and administration, school climate and other factors in Greek Primary Schools. Their relationship and impact on students' outcomes*. College of Cardiff. Cardiff, Wales.
- Korilaki, P. (2005), *The Integration of Foreign/Repatriated Pupils and Pupils from Disadvantaged Backgrounds in Greek Primary School: A School Effectiveness Study*. Phd thesis, Institute of Education, University of London.
- Palaiologou, N. (2001), Multi-cultures in Greece: New Challenges for the National Educational System, thesis submitted for the post-doctoral degree, Institute of Education-University of London.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997), "School Effectiveness for Language Minority Students" *NCBE Resource Collection Series 9*: 96.

Από τη δομή των παραμυθιών στη δομή της σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση

Σπυρίδων Σουλης¹

Οι δομές των παραμυθιών

«Μια φορά κι έναν καιρό, στα πολύ παλιά τα χρόνια, ήταν ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα... ή ένα φτωχό ζευγάρι χωρικών...» Τι συμβαίνει λοιπόν μ' αυτούς; Επιθυμούν πάρα πολύ ένα παιδί, το οποίο ύστερα από πολύ κόπο αποκτούν. Σε άλλα παραμύθια είτε έχουν ήδη τρεις γιους, από τους οποίους οι δύο είναι «έξυπνοι» και σκέφτονται το συμφέρον τους, ενώ ο μικρότερος είναι «χαζός» και καλόκαρδος, είτε μπορεί να έχουν τρεις κόρες, από τις οποίες δύο είναι εξ αίματος, αγαπητές στην οικογένεια, αλλά άσχημες, ζηλιάρες και τεμπέλες, ενώ η τρίτη είναι θετή, απομονωμένη από τις αδερφές της, αλλά όμορφη, με πράσινο χαρακτήρα και επιμελής. Σε μερικές περιπτώσεις το ανδρόγυνο έχει πέντε, επτά ή έντεκα παιδιά, οπότε προκύπτει ένα πρόβλημα επιβίωσης: οι γονείς είναι πολύ φτωχοί και πρέπει να δώσουν ένα από τα παιδιά τους ή να παντρέψουν την κόρη τους. Άλλες φορές ο πατέρας αρρωσταίνει και οι γοινοί αποφασίζουν να ψάξουν για το γιατρικό. Άλλοτε πάλι ο θάνατος του γονιού ή άλλες παρόμοιες καταστάσεις σημαίνουν την έναρξη μιας περιόδου παθών για το παιδί, τα οποία πρέπει να υποστεί μέχρι να δοθεί κάποια λύση.

Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις παραμυθιών όπου ο ήρωας υφίσταται τις συνέπειες από κατάρες, του κάνουν μάγια ή εγκαταλείπεται από όλους. Πρέπει να αντιμετωπίσει τις πιο δύσκολες συνθήκες, να περιπλανηθεί ως το «τέλος» του κόσμου, να πολεμήσει με τέρατα, να ελευθερώσει πριγκίπισσες. Σε αυτή την προσπάθεια του συμπαραστέκονται διάφορες βιοηθητικές δυνάμεις, όπως γριές, νεράιδες, ζώα – κυρίως εκείνα που κάποτε τα αντιμετώπισε φιλικά και εγκάρδια. Με τη βιοήθειά τους, που είναι συνήθως έξυπνες συμβουλές ή θαυματουργά δώρα, μπορεί ο ήρωας να

1. Ο κ. Σπυρίδων Σουλης είναι Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε., του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

υπερβεί τα όρια του χωροχρόνου χωρίς προβλήματα και να καταφέρει τις πιο απίστευτες αποστολές. Στις περισσότερες περιπτώσεις το μικρότερο, καλόψυχο, αδύναμο παιδί, που το χλεύαζεν, κατορθώνει να αντιμετωπίσει με επιτυχία το πρόβλημα. Γιατί μόνο αυτό έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με όλους όσους συναντά και να δίνει προσοχή τόσο στις απαιτήσεις τους όσο και στις συμβουλές τους. Καθώς συναναστρέφεται μαζί τους, αυτοί τού συμπαραστέκονται προσφέροντάς του μεγάλη βοήθεια. Ωστόσο, η αποστολή επιτυγχάνεται στην τρίτη προσπάθεια είτε γιατί δεν ακολούθησε τις συμβουλές είτε γιατί αυξάνονταν, συνήθως, οι απαιτήσεις. Έτσι, ο αντίπαλος νικιέται, γίνεται η απελευθέρωση και έρχεται η λύτρωση. Συχνά, στο τέλος έχουμε το γάμο του ήρωα και την κληρονομιά του βασιλείου. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια ευτυχισμένη ζωή. «*Kai εξησαν αυτοί καλά...*»

Αυτές οι σύντομες αναφορές θα αρκούσαν για να ανακαλέσουμε στη μνήμη μας τα βασικά στοιχεία των παραμυθιών και ταυτόχρονα να παρουσιάσουμε τις βάσεις στις οποίες οικοδομείται η δομή ενός παραμυθιού και πολύ περισσότερο ο κόσμος του.

Κατά τον Max Lüthi² (1985), η δομή του παραμυθιού διαρρέωνται ως εξής: το «τυπικό» παραμύθι αρχίζει με μια δύσκολη κατάσταση, η οποία μπορεί να συνδέεται με όλα τα ουσιώδη γεγονότα της ζωής, από τη γέννηση έως το θάνατο, και εξαιτίας αυτής της κατάστασης προκύπτει μια αποστολή που στο τέλος εκτελείται από τον πρωταγωνιστή του παραμυθιού με επιτυχία.

Ο ήρωας της δράσης είναι πάντα καλόκαρδος, συμπαθητικός, συχνά το μικρότερο παιδί, ο οποίος καταδιώκεται από κακούς αντιπάλους, ενώ σε ορισμένα παραμύθια συχνά θεωρείται ότι «δεν τα καταφέρνει» όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις. Ωστόσο, του συμπαραστέκονται διάφορες φιγούρες που συχνά ανήκουν στον εξωπραγματικό κόσμο, όπως παραδείγματος χάριν μάγισσες, δαίμονες, μάγοι, νάνοι. Μια σημαντική λειτουργία διαδραματίζουν στο παραμύθι και τα ζώα, τα οποία διαθέτουν υπερφυσικές δυνάμεις. Για την επίτευξη των αποστολών χρειάζονται θαυματουργές ικανότητες. Το «θαύμα» όμως γίνεται με τόσο αυτονόητο τρόπο, όπως γίνεται και κάτι το συνηθισμένο. Με αυτό τον τρόπο αποσαφηνίζεται στο παραμύθι η ενότητα του φυσικού και του υπερφυσικού κόσμου.

2. Lüthi, M. (1985): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. Verlag: UTB, München.

Τα πρόσωπα στο παραμύθι δεν αποτελούν πολυσύνθετους χαρακτήρες, αλλά είναι μονοδιάστατες παρουσίες³, που έχουν ένα συγκεκριμένο ρόλο και παρουσιάζονται με λιγοστά μόνο χαρακτηριστικά: η Σταχτοπούτα είναι όμορφη, επιμελής, πρόθυμη· οι ετεροθαλείς αδελφές της είναι άσχημες και τεμπέλες· η μητριά κακιά· ο γίγαντας δυνατός και χαζός. Με τον ίδιο τρόπο αναδεικνύονται και τα αντικείμενα του παραμυθιού, όπως οι πολύτιμοι λίθοι και τα μέταλλα (χρυσός ή ασήμι), τα καθαρά χρώματα (κόκκινο, μαύρο ή άσπρο) και τα αρχέγονα σχήματα (παλάτι ή καλύβες).

Στο παραμύθι εμφανίζεται ο κόσμος στο σύνολό του: φτωχοί και πλούσιοι, όλα τα συνηθισμένα επαγγέλματα, γέροι και παιδιά, χωράφια και δάση, θάλασσα και βουνά, ήλιος, φεγγάρι και αστέρια, ουρανός και γη, φως και σκοτάδι. Επίσης, οι περιγραφές συνδέονται με μεμονωμένες ιδιότητες: καμπουριασμένη γριά, απέραντα χωράφια, γαλάζια θάλασσα. Παρόλληλα, είναι χαρακτηριστικές οι αντιθέσεις: όμορφος και άσχημος, πιστός και προδότης, ζεστός και κρύος. Όσον αφορά στις ιδιότητες των προσώπων, αυτές κατά κανόνα παρουσιάζονται στον ακραίο βαθμό, καθώς σπάνια περιγράφονται τα χαρακτηριστικά με ενδιάμεση ένταση.

Η δράση του παραμυθιού εξελίσσεται σε «ευθεία γραμμή», χωρίς πισωγυρίσματα. Εξελίσσεται γρήγορα προς τα εμπρός, καθώς διηγείται στοιχεία που σχετίζονται μόνο με τη δράση⁴. Την πορεία του παραμυθιού καθορίζουν εξωτερικοί παράγοντες, όπως η ανάθεση αποστολών, απαγορεύσεις, εμπόδια και βοηθήματα. Αντίθετα, απουσιάζουν οι αναφορές στις εσωτερικές διαδικασίες του ήρωα που τον οδηγούν τελικά σε δράση. Ακόμα και συναισθηματικές καταστάσεις –χαρά, λύπη, φθόνος, κ.λπ.– ελάχιστα αναφέρονται, καθώς αμέσως μετατρέπονται σε πράξεις: γιορτές, κλάματα, προσπάθεια να νικηθεί ο αντίπαλος. Το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις, οι οποίες κατά προτίμηση εκφράζονται με δώρα· έτσι, ο φιλικός και πρόθυμος για βοήθεια ήρωας δέχεται ένα δώρο από ευγνωμοσύνη, το οποίο θα του χρησιμεύσει σε ώρα ανάγκης. Η μαγική δύναμη χρησιμοποιείται χωρίς εκπλήξεις. Ακόμα και τα θαύματα γίνονται σαν κάτι το αυτονόητο και δεν προκαλούν καμιά έκπληξη. Η δράση των χαρακτήρων του παραμυθιού αξιολογείται ηθικά ως καλή ή ως κακή – και μάλιστα στον απόλυτο βαθμό. Το ίδιο ακραία επιβάλλονται οι τιμωρίες, όπως κάψιμο στην πυρά, και εξίσου γενναιόδωρα δίνονται οι αμοιβές, όπως το μισό βασιλείο.

3. Kast, V. (1987): *Mann und Frau im Märchen*. Verlag: DTV, München.

4. Bettelheim, Br. (1990): *Kinder brauchen Märchen*. Verlag: Beltz, Stuttgart.

Ένα βασικό στοιχείο της δομής είναι η επανάληψη. Επαναλαμβάνονται καθοριστικές φράσεις του περιεχομένου των παραμυθιών κατά λέξη: «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, ποια είναι η πιο όμορφη σε όλη τη χώρα;» Ακόμη, όμως, επαναλαμβάνονται και ολόκληρα επεισόδια της δράσης, κυρίως τρεις φορές, έως ότου ολοκληρωθεί η αποστολή. Με το ίδιο μοτίβο παρουσιάζεται, παραδείγματος χάριν, ο λύκος να προσπαθεί να καταστρέψει τα σπίτια που έμεναν τα γουρουνάκια.

Σε ορισμένα πάλι παραμύθια τη λύση του προβλήματος, κατά κανόνα, πετυχαίνει ο πιο αδύνατος (Κοντορεβιθούλης). Γενικότερα, στο παραμύθι, ο χρόνος διαδραματίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Αφενός σημειώνεται το χρονικό διάστημα από το παρελθόν («Μια φορά κι έναν καιρό...») έως το παρόν («...και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»). Και αφετέρου οι διάφορες αποστολές που έχουν να επιτελέσουν οι πρωταγωνιστές πρέπει να γίνουν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, τα οποία συνδέονται με τους αριθμούς τρία, έξι, επτά ή δώδεκα: Μέχρι τις δώδεκα, τα μεσάνυχτα, θα μπορούσε η Σταχτοπούτα να παραμείνει μεταμορφωμένη σε πριγκίπισσα, ενώ η ωραία Κοιμωμένη κοιμόταν εκατό χρόνια. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται και ο χώρος στο παραμύθι. Ο ήρωας του παραμυθιού πρέπει να περάσει από κοντινούς και μακρινούς τόπους, από τα βάθη της θάλασσας ως τα ψηλά, παγωμένα βουνά, από τις βαθιές σπηλιές μέχρι τον καυτό ήλιο.

Κύρια χαρακτηριστικά του παραμυθιού, τόσο όσον αφορά στο περιεχόμενο αλλά και όσον αφορά στη διάρθρωσή του, είναι η απλότητα και η σαφήνεια αλλά κυρίως η πανανθρώπινη διάστασή του. Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό εντείνεται και από το γεγονός ότι στο παραμύθι περιγράφονται πρόσωπα και καταστάσεις που μπορούν να εικονοποιηθούν. Οι εικόνες, αλλά και τα μοτίβα που το υποστηρίζουν, αποδίδονται με στοιχεία γνωστά σε όλους, ενώ ταυτόχρονα προσφέρονται για συμβολική ερμηνεία, επειδή δεν περιγράφονται με λεπτομέρειες. Ωστόσο, το συμβολικό επίπεδο, κυρίως όταν αναφέρεται σε αρχέτυπες εικόνες και εμπειρίες, δημιουργεί έναν ανεξάντλητο χώρο ερμηνείας. Φαίνεται, τελικά, ότι στο παραμύθι αποτυπώνεται η υλική και διανοητική πραγματικότητα μέσα στην οποία «κινείται» και ο άνθρωπος.

Οι δομές του σκέπτεσθαι

Μέσω των δομών του σκέπτεσθαι, ο άνθρωπος επιχειρεί να αντιληφθεί την πραγματικότητα. Οι ενήλικοι χρησιμοποιούν έναν ορθολογικό τρόπο

του σκέπτεσθαι για να ερμηνεύσουν τον κόσμο και τις διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν. Αισθάνονται υπερήφανοι για τη λογική, αφαιρετική τους ικανότητα, για τις νοητικές τους συσχετίσεις, και προσδιορίζουν το προϊόν της σκέψης τους ως φεαλιστικό. Το φεαλιστικό αναγνωρίζεται και ως αξιόπιστο, γιατί μπορεί να αποδειχθεί. Έτσι, κάθε ενήλικος, ακολουθώντας έναν τέτοιο τρόπο του σκέπτεσθαι, προσπαθεί να συλλάβει τον κόσμο που τον περιβάλλει.

Αντίθετα με το «φεαλισμό», το παραμύθι βασίζεται σε δομές που δεν ακολουθούν φορμαλιστικούς-τυπικούς κανόνες. Αυτές οι διαφορετικές δομές οδηγούν αυτονόητα σε μια «άλλη» κατανόηση της πραγματικότητας. Αναδεικνύεται, δηλαδή, ένας κόσμος που δεν διέπεται από τους νόμους του μοντέλου της «օρθολογικής ερμηνείας». Με την έννοια αυτή, τα παραμύθια παρουσιάζουν έναν κόσμο στον οποίο υπάρχουν, μεταξύ ουρανού και γης, πολλά περισσότερα απ' όσα μπορεί να εξηγήσει η αποκτημένη σοφία των ενηλίκων. Παράλληλα, καταγράφονται τρόποι σκέψης που προηγούνται της τυπικής-αφηρημένης σκέψης. Από πολιτισμική-ιστορική άποψη, μπορεί να επισημανθεί ότι τα πολιά παραμύθια, όπως και οι μύθοι, δημιουργήθηκαν σε μια εποχή όπου η ορθολογιστική αντίληψη για τον κόσμο δεν είχε ακόμα κυριαρχήσει. Επομένως, τα παραμύθια παρουσιάζουν μια προ-օρθολογική, «αρχέγονη» αντίληψη για τον κόσμο. Με βάση την Αναπτυξιακή Ψυχολογία, πρόκειται για το προ-λογικό στάδιο, αυτό που ο Jean Piaget⁵ ονομάζει προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης του παιδιού ηλικίας 2 έως 6 ετών, και το οποίο συναντάται στα παραμύθια. Όμως, σε αυτό το στάδιο εξέλιξης της σκέψης βρίσκονται και οι νοητικές ικανότητες του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση⁶. Πρόκειται για μια μορφή σκέψης που μπορεί να χαρακτηρίστει ως πρωτογενής-στοιχειώδης. Κατά συνέπεια, τα παραμύθια αποδεικνύονται εξαιρετικά κατάλληλα γι' αυτή την ομάδα ανθρώπων.

Γι' αυτό στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στη στοιχειώδη μορφή σκέψης των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση και στα τυπικά στοιχεία του παραμυθιού. Είναι, δηλαδή, αυτή η προσήλωση του παραμυθιού στο προσυλλογιστικό στάδιο που το καθιστά απαραίτητο μέσο για την εκπαίδευση, όχι μόνο των νηπίων αλλά και των παιδιών με νοητική υστέρηση⁷.

-
5. Piaget, J. (1992): Psychologie der Intelligenz. Verlag: Klett Cotta, Stuttgart.
 6. Bundschuh, K. (2002): Heilpaedagogische Psychologie. Verlag: Reinhardt, München.
 7. Rock, K. (2001): Sonderpaedagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Verlag: Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Τρόποι σκέψης που προκαλούν συναισθηματική εγγύτητα

Τι χαρακτηρίζει λοιπόν τη στοιχειώδη σκέψη των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση; Καθένας που έρχεται σε επαφή μαζί τους, μπορεί αμέσως να διαπιστώσει κάποια χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη σκέψη τους. Τους αρέσει παραδείγματος χάριν να ασχολούνται με ζώα και φυτά, στα οποία αποδίδουν ανθρώπινες ιδιότητες· επομένως σκέφτονται «ανθρωπομορφικά». Επιπλέον, θεωρούν ότι τα πράγματα γύρω τους είναι ζωντανά. Η κούκλα, το ξύλινο αλογάκι και το αμάξι έχουν ζωή, όπως και το τραπέζι, το μαχαίρι ή κάποιο άλλο παιχνίδι τους. Πρόκειται για έναν «ανιμιστικό» τρόπο σκέψης. Και οι δύο αυτοί τρόποι σκέψης, ο ανιμιστικός και ο ανθρωπομορφικός, δημιουργούν όρους εγγύτητας, διαμορφώνουν προ-ϋποθέσεις ομοιότητας και παράγουν συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στο παιδί και στον κόσμο που το περιβάλλει.

Αυτή η συναισθηματική σύνδεση ενισχύεται περαιτέρω και από δύο ακόμη χαρακτηριστικά του προσυλλογιστικού σταδίου σκέψης: αφενός από τη χρήση αναλογιών εκ μέρους του παιδιού, ως τρόπου ερμηνείας των καταστάσεων, και αφετέρου από την ανάμειξη των εξωτερικών δεδομένων-ερεθισμάτων με τις εσωτερικές, ήδη υφιστάμενες, αναπαραστάσεις του⁸. Η δημιουργία αναλογιών, με βάση την αρχή της ομοιότητας, βοηθά το νήπιο, όπως και το παιδί με νοητική υστέρηση, να ερμηνεύει άγνωστες σχέσεις. Ενδεικτικά:

- Γιατί ο ήλιος δύει το βράδυ;
- Γιατί έλαμπε όλη μέρα και τώρα είναι κουρασμένος.
- Τι κάνει αφού δύσει;
- Κοιμάται μέχρι το επόμενο πρωινό.

Εδώ ο ήλιος παίρνει ανθρώπινη μορφή και η «εξαφάνισή» του κατανοείται αναλογικά προς έναν κουρασμένο άνθρωπο, που σταματά την εργασία του και πηγαίνει για ύπνο. Τέτοιοι ανθρωπομορφικοί αναλογικοί σχηματισμοί αξιοποιούνται κατά την ερμηνεία, όχι μόνο φυσικών καταστάσεων, αλλά και των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα. Το αυτοκίνητο, παραδείγματος χάριν, κοιμάται τα βράδια στο γκαράζ.

Ο ελλιπής διαχωρισμός ανάμεσα στην εξωτερική πραγματικότητα και τον εσωτερικό κόσμο των ιδεών προσδίδει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στον τρόπο σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση. Στα πλαίσια αυ-

8. Oerter, R. & Montada, L. (1995): Entwicklungspsychologie. Verlag: Beltz, Weinheim.

τού του σκέπτεσθαι, καθίσταται δυνατό ετερογενείς καταστάσεις να συνδέονται ουσιαστικά μεταξύ τους και το παιδί να μπορεί εύκολα να περιέλθει από τη μια κατάσταση στην άλλη. Αυτή η διαδικασία τού επιτρέπει αβίαστα και με βάση τις επιθυμίες ή τις φαντασιώσεις του να μεταμορφώνεται στο παιχνίδι και να αλλάζει, ανάλογα με την περίσταση, την ταυτότητά του. Άλλοτε υποδύεται, παραδείγματος χάριν, έναν Ινδιάνο και άλλοτε ένα σκύλο. Το ίδιο φυσικό τού φαίνεται να εμφανίζονται ή να εξαφανίζονται πλάσματα που επιθυμεί ή που φοβάται.

Ένα ακόμη στοιχείο που εντοπίζεται στον τρόπο σκέψης του νηπίου ή του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση είναι το μαγικό στοιχείο⁹. Εξωπραγματικές σχέσεις, μεταμορφώσεις, μυστηριώδη γεγονότα θεωρούνται ως αυτονόητες καταστάσεις για το παιδί. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μαγική σκέψη. Αυτός ο μαγικός τρόπος σκέψης χρησιμοποιείται ώστε να ερμηνεύονται άγνωστες σχέσεις και να δίνονται απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το πώς και το γιατί, που φαίνονται αναπάντητα. Όσο περισσότερο απουσιάζουν ορθολογικές αιτιολογήσεις και ερμηνείες που βασίζονται στη λογική και τη φυσική νομοτέλεια προκειμένου να κατανοούνται διάφορα γεγονότα, τόσο ευκολότερα κυριαρχεί το μαγικό στοιχείο. Αποδίδονται δηλαδή σε πρόσωπα ή πράγματα ικανότητες ή δυνάμεις οι οποίες, αν και δεν αποδεικνύονται αντικειμενικά, θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάζουν τα γεγονότα. Συχνά, παραδείγματος χάριν, τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση, όπως και τα νήπια, επιλέγουν ένα συγκεκριμένο πιονί όταν παιζουν κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι, γιατί πιστεύουν ότι με τη βοήθειά του θα κερδίσουν. Είτε έχουν μαζί τους μια μαγική πέτρα ή κάποιο άλλο μαγικό αντικείμενο που τους προστατεύει από το κακό, ή πιστεύουν ότι εάν λένε κάποια μαγική φράση, όπως ενδεικτικά «άμπτρα κατάμπτρα», όλα θα τους πηγαίνουν καλά.

Κοινό στοιχείο και στους πέντε προαναφερόμενους τρόπους σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση –ανθρωπομορφικός, ανιμιστικός, αναλογικός, μαγικός, καθώς και αυτός τού μη διαχωρισμού ανάμεσα στα εξωτερικά δεδομένα και στις εσωτερικές ιδέες– είναι ότι αυτοί ερμηνεύουν την πραγματικότητα σαν να έχει μια δική της ψυχική υπόσταση και αυτό ακριβώς είναι που την κάνει να φαίνεται ως υπαρκτή. Η ίδια θεώρηση ισχύει και στο παραμύθι. Ο φυσικός και ο υπερφυσικός κόσμος εμπλέκο-

9. Raeggel, M. & Sackmann, C. (1997): Freiarbeit mit Geistigbehinderten. Verlag: Modernes Lernen Dortmund.

νται ο ένας με τον άλλο και ο ήρωας του παραμυθιού βρίσκεται σε μια αυτονόητη συναλλαγή με όλες τις δυνάμεις, τα φυσικά και υπερφυσικά όντα. Ας θυμηθούμε την «Σταχτοπούτα». Τα κουρελιασμένα ρούχα μετατρέπονται σε ένα υπέροχο φόρεμα, η κολοκύθα μεταμορφώνεται σε άμαξα και ένα ποντίκι σε αμαξά. Παρόμοια, στο παραμύθι «Η Κοκκινοσκουφίτσα και ο κακός λύκος», αν και ο λύκος τρώει τη γιαγιά και την Κοκκινοσκουφίτσα, αυτές παραμένουν ζωντανές μέσα στην κοιλιά του. Με βάση τη φυσική νομοτελειακή σκέψη, τίποτα από τα προαναφερόμενα δεν μπορεί να κατανοηθεί ως πραγματικό. Όμως, μια σκέψη που πραγματεύεται με τον ίδιο τρόπο τις εσωτερικές ιδέες, την επιθυμία και την πραγματικότητα, επιτρέπει μια τέτοια εξέλιξη της δράσης. Ο καθρέφτης, στο παραμύθι «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι», απαντά στη μητριά ότι δεν είναι ομορφότερη από τη Χιονάτη. Εδώ εμφανίζονται ανιμιστικά χαρακτηριστικά. Στο παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια και ο λύκος» καταγράφονται ανάλογες ιδέες με αυτές που διέπουν την καθημερινότητα, καθώς φαίνεται να επιβραβεύεται η εργατικότητα και η συνέπεια.

Σκέψη και πράξη

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό, το έκτο, του προσυλλογιστικού σταδίου σκέψης είναι ο όρος της δράσης-πράξης στα πλαίσια της κατανόησης των εννοιών¹⁰. Πολλές έννοιες, δηλαδή, αποσαφηνίζονται στα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση, όπως και στα νήπια, με το να «μεταφράζονται» σε πράξεις: Η Κυριακή, παραδείγματος χάριν, είναι η μέρα που όλοι κοιμούνται πολύ. Ένας άνθρωπος που κλαίει είναι λυπημένος. Για να περάσουν τρεις μέρες, πρέπει κάποιος να κοιμηθεί τρεις φορές. Αυτός ο τρόπος σκέψης δείχνει την ιδιαίτερη σημασία της δραστηριότητας. Πάνω σε αυτή χτίζεται η κατανόηση της πραγματικότητας. Αυτή δηλαδή δεν επιτυγχάνεται αρχικά με βάση ένα σύστημα αφηρημένων όρων, αλλά σε βιωματική σχέση με τη δράση.

Η αρχή της δράσης καταλαμβάνει μια τόσο κεντρική θέση, ώστε να μπορεί κανείς να αντιληφθεί το συνολικό προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης ως μια εσωτερική πράξη, δηλαδή ως ένα διανοητικό εγχείρημα. Σε αυτό το στάδιο φαίνεται ο άνθρωπος να ακολουθεί διανοητικά μια συγκεκριμέ-

10. Kast, V. (1998): Märchen als Therapie. Verlag: Patmos, München.

νη πορεία δράσης. Δεν μπορεί δηλαδή να συμπεριλάβει παράλληλα στη σκέψη του και μια εναλλακτική οδό. Σκέφτεται μονοδιάστατα και γραμμικά. Δεν μπορεί να αντιστρέψει την εξέλιξη της πορείας του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται, χωρίς να καταλήξει σε σύγχυση. Η σκέψη του, επομένως, δεν είναι αντιστρέψιμη· προχωράει συνεχώς προς μια κατεύθυνση.

Ακριβώς αυτό το χαρακτηριστικό εντοπίζεται στη δόμηση του παραμυθιού. Τα γεγονότα στο παραμύθι περιορίζονται σε μια πορεία δράσης που εξελίσσεται γραμμικά. Συνολικά, το περιεχόμενο και οι εκφράσεις συνδέονται με τη δράση, έτσι ώστε η πραγματικότητα του παραμυθιού να παρουσιάζεται ως πραγματικότητα της δράσης. Για παράδειγμα, στο παραμύθι «Η Σταχτοπούτα» όλες οι εκφράσεις αναφέρονται αποκλειστικά στην πορεία της δράσης. Ο ακροατής μαθαίνει εκείνες τις λεπτομέρειες που προωθούν τη δράση. Μαθαίνει, παραδείγματος χάριν, ότι η Σταχτοπούτα έκανε τις πιο κουραστικές δουλειές του σπιτιού, ότι έχασε το γοβάκι της ή ότι ζούσε στο υπόγειο και έτσι δεν ήταν εύκολο να της δοθεί η ευκαιρία να δοκιμάσει το γοβάκι. Το ένα γεγονός διαδέχεται το άλλο σε ευθεία γραμμή και χωρίς διακοπή, παραδείγματος χάριν, οι κακομαθημένες κοπέλες του σπιτιού δοκιμάζουν το γοβάκι και το πόδι τους δεν χωρά, ενώ η ταλαιπωρημένη Σταχτοπούτα χωρίς καμιά δυσκολία το φορά. Όλα τα στοιχεία της δράσης εξυπηρετούν την κεντρική ιδέα: την αμοιβή πρέπει να προσδοκά εκείνος που είναι πρόθυμος για δουλειά, που ξέρει να αγωνίζεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ζωής.

Σκέψη, αυτοαναφορά και αναφορά στην πραγματικότητα

Έβδομο τυπικό χαρακτηριστικό της στοιχειώδους σκέψης που παρουσιάζει το παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση είναι ότι για να σχηματίσει αντίληψη των «πραγμάτων» ξεκινάει αυτονόητα από τις δικές του εντυπώσεις και συναισθήματα. Πρόκειται για έναν τρόπο του σκέπτεσθαι που διακρίνεται από εγωκεντρισμό και το παιδί παραβλέπει ότι η δική του θεώρηση είναι μόνο μια από τις πολλές πιθανές προοπτικές. Επομένως, είναι ένας περιορισμένος τρόπος του σκέπτεσθαι. Γι' αυτό το παιδί θεωρεί ότι η δική του αντίληψη έχει απόλυτη ισχύ, δηλαδή τη μεταφέρει χωρίς αμφιβολία σε όλους τους άλλους ανθρώπους. Σε αυτό το επίπεδο της ανάπτυξης το παιδί νομίζει ότι όλοι οι συνομιλητές του βλέπουν, ακούν, γνωρίζουν, επιθυμούν, αγαπούν και απορρίπτουν με τον ίδιο τρόπο, όπως και το

ίδιο. Θέτει ως προϋπόθεση ότι ο άλλος γνωρίζει όλα τα συναισθήματα και τις σκέψεις του· έτσι, παραδείγματος χάριν, πιστεύει ότι το ωδαιότερο δώδο γενεθλίων που μπορεί να του προσφέρει κανείς είναι η αγαπημένη του σοκολάτα. Με βάση την εγωκεντρική άποψη, ο κόσμος φαίνεται ενιαίος. Η πραγματικότητα δεν χωρίζεται σε υποκειμενικές και μεταξύ τους αντικρουόμενες πλευρές. Επομένως, είναι δυνατή μια «πλήρης» κρίση που αναφέρεται στο «σύνολο».

Στο παραμύθι, βέβαια, δεν αναγνωρίζεται άμεσα αυτή η εγωκεντρική άποψη. Αντί γι' αυτό, παρουσιάζεται μια αρχή «ανώτερη», ανεξάρτητη από πρόσωπα, η οποία σε μεγάλο βαθμό κατευθύνει την εξέλιξη των γεγονότων και τον τρόπο με τον οποίο η ίδια γίνεται αντιληπτή από τον ήρωα¹¹. Με αυτή τη λειτουργία, έχουμε στο παραμύθι το ίδιο αποτέλεσμα: Δημιουργείται μια σαφής σχέση ανάμεσα στα «πράγματα» και επιτρέπεται η ενιαία αντίληψη για τον κόσμο, που δεν αμφισβητείται από κάποιον άλλο τρόπο θεώρησης. Ως «ανώτερη» ή «αρχέτυπη συνείδηση» θέτει τις απαραίτητες αποστολές και φροντίζει ώστε τη σωστή στιγμή να γίνουν οι σωστές συναντήσεις, να εμφανιστεί βοήθεια, να βρει ο ήρωας το σωστό δρόμο και τελικά να επιτευχθεί η λύση. Αυτή την αρχή εμπιστεύεται ο ακροατής, γιατί του μεταδίδει την προοπτική που ανταποκρίνεται στο βάθος της ψυχής του και με την οποία αυτός ταυτίζεται. Η ενότητα και το συνταίριασμα αυτών των απόψεων προκαλεί στο τέλος το συναισθήμα της ικανοποίησης, για το οποίο διακρίνεται κάθε καλό παραμύθι.

Στο παραμύθι της Σταχτοπούτας, η θετική πλευρά της «ανώτερης συνείδησης» εκφράζεται μέσα από την πορεία δράσης της Σταχτοπούτας. Αντίθετα, η αρνητική πλευρά αυτής της συνείδησης αποτυπώνεται σε αυτά που παθαίνουν οι δύο κακές αδελφές της.

Σκέψη και αντίληψη των πραγμάτων

Ωστόσο, στο προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης, η αυτοαναφορά δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο προκειμένου ένα παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση να αντιληφθεί με σαφήνεια τα πράγματα¹². Για να διαμορφώσει κρί-

11. Fromm, E. (1980): Märchen, Mythen, Träume. Eine vergessene Sprache. Verlag: Rowohlt, Stuttgart.

12. Antor, G. & Bleidick, U. (1995): Recht auf Leben - Recht auf Bildung. Verlag: Kohlhammer, Heidelberg.

ση σε αυτό το στάδιο, συχνά καταφεύγει σε ένα χαρακτηριστικό της κατάστασης των πραγμάτων το οποίο διακρίνεται με σαφήνεια, ενώ παραμερίζει τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ένας άντρας είναι ηλικιωμένος όταν έχει γκρίζα μαλλιά. Αντίθετα, άλλες ενδεξεις, όπως τη στάση του σώματος ή τη μορφή του προσώπου, δεν τις λαμβάνει υπόψη. Παρόμοια, πλούσιος είναι κάποιος που έχει στην κατοχή του πολλά χρήματα· επειδή, όμως, πολλά μικρά νομίσματα φαίνονται περισσότερα από ένα χαρτονόμισμα μεγάλης αξίας, πιο πλούσιος είναι εκείνος που έχει ένα σάκο γεμάτο νομίσματα. Καθώς είναι φανερό ότι ένα αντιπροσωπευτικό στοιχείο είναι εκείνο που καθορίζει την κρίση του παιδιού για τα πράγματα, μπορεί να χαρακτηριστεί αυτός ο τρόπος του σκέπτεσθαι, ως «σκέψη συνδεδεμένη με την παραστατικότητα». Στο παραμύθι «Η Κοκκινοσκουφίτσα», μπορούμε να αναγνωρίσουμε την παραστατική σκέψη στη συνάντησή της με το μεταφιεσμένο σε γιαγιά λύκο. Η Κοκκινοσκουφίτσα βλέπει τα μεγάλα μάτια του μεταφιεσμένου λύκου, φοβάται και θέλει να τρέξει να φύγει. Κρίνει από τα φαινόμενα και αναγνωρίζει την επικινδυνότητα της «γιαγιάς».

Παρόμοια μονοδιάστατα εξελίσσεται, σε αυτό το στάδιο σκέψης, και η διαμόρφωση της ηθικής κρίσης. Το παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση, όπως και το νήπιο, δεν είναι δυνατό να επεξεργάζεται ταυτόχρονα πολλά κριτήρια και να λαμβάνει υπόψη του πολλαπλές παραμέτρους προκειμένου να προβεί σε κρίσεις¹³. Έτσι, μην κατανοώντας πλήρως το εύρος των εκφάνσεων των κανόνων και των οξιών, κρίνει τους άλλους και τα πράγματα με βάση το εάν ο τρόπος συμπεριφοράς τους ή οι ιδιότητές τους ανταποκρίνονται σε γενικά επιθυμητές καταστάσεις. Θετικές καταστάσεις, παραδείγματος χάριν, θεωρεί τη συμπόνια, τη γενναιοδωρία, την ειλικρίνεια, ενώ, αντίθετα, αρνητικές την αδικία, τη ξήλια και την κλοπή. Ακόμη, φαίνεται να απουσιάζει το μέτρο όταν αξιολογεί συγκεκριμένες πράξεις. Γι' αυτό κρίνει αυστηρά, χωρίς να δέχεται δικαιολογίες, και απαιτεί, όταν δοθεί η ευκαιρία, σκληρές τιμωρίες για να αποκατασταθεί η ισότητα. Αυτή η ηθική αυστηρότητα που εντοπίζεται στο προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης αποτελεί τυπικό χαρακτηριστικό των παραμυθιών¹⁴. Η Σταχτοπούτα, παραδείγματος χάριν, επιλέγεται ως βασιλισσα, σαν ανταμοιβή για την εργατικότητα και την υπομονή της, ενώ οι εγωίστριες αδελφές χάνουν την αντίστοιχη ευκαιρία. Έτσι,

13. Kast, V. (1987): Wege aus Angst und Symbiose. Verlag: DTV, München.

14. Dederich, M. (2000): Behindern-Medizin-Ethik. Verlag: Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

το παιδί συνδέει άμεσα το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών με τις συνέπειες –καλές ή κακές– που αυτοί υφίστανται.

Σκέψη και κατανόηση των εννοιών

Στο προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης βρίσκεται και η αφετηρία της διαφοροποίησης μεταξύ των εννοιών στην οποία προβαίνει το νήπιο ή το παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση¹⁵. Η διαδικασία της διαφοροποίησης δηλαδή εξαρτάται από την πορεία της εξέλιξης του σχηματισμού εννοιών. Ο σχηματισμός εννοιών ξεκινά από το 2ο έτος της ηλικίας του παιδιού, ενώ αυτό έχει προηγουμένως συλλέξει μέσα από το πράττειν στοιχειώδεις γνώσεις για την πραγματικότητα που το περιβάλλει. Παρατηρεί ότι τα αντικείμενα, οι πράξεις, οι καταστάσεις κ.λπ. αποδίδονται με λέξεις και επομένως μπορεί γλωσσικά να ταξινομήσει και να απεικονίσει τον κόσμο. Αρχικά, χρησιμοποιεί τα βασικά κριτήρια ταξινόμησης. Γι' αυτό οι πρώτες του λέξεις παραπέμπουν σε ένα ευρύ σημασιολογικό φάσμα. Μια από τις πρώτες αρχές ταξινόμησης, που υιοθετεί το παιδί, είναι αυτή των ακραίων αντιθέσεων. Περίπου στα 3 του χρόνια διχοτομεί τον κόσμο: μεγάλος-μικρός, πολύς-λίγος, καλός-κακός. Οι διαβαθμίσεις ανάμεσα στα άκρα γίνονται σταδιακά.

Αυτή η αρχή διέπει και την κατάκτηση της έννοιας των αριθμών, του χορδού και του χώρου. Σε ένα πρώτο στάδιο το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται τους αριθμούς ένα, δύο και τρία. Ωστόσο η σημασία του αριθμού τρία μπερδεύεται με την έννοια των πολλών. Είναι χαρακτηριστικό ότι, αν και πολλά παιδιά μαθαίνουν στα επόμενα χρόνια να μετρούν μέχρι το δέκα, τα περισσότερα από αυτά δεν αντιλαμβάνονται στην προσχολική ηλικία την ύπαρξη των αριθμών και τη διάταξή τους ως αφηρημένη αρχή ταξινόμησης. Αντιθέτως, οι αριθμοί φαίνονται ότι είναι στενά συνδεδεμένοι με τα πράγματα, παραδείγματος χάριν, ο άνθρωπος έχει δύο χέρια, κάθε χέρι πέντε δάχτυλα και όλα μαζί είναι δέκα. Ο ένας χρόνος έχει δώδεκα μήνες. Ανάλογα, «όλα τα καλά πράγματα είναι τρία». Οι αριθμοί που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα σύνολο μεμονωμένων στοιχείων μένουν εύκολα στη μνήμη, επιτελώντας αυτή τη συγκεκριμένη λειτουργία.

15. Sarimski, K. (2001): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Verlag: Hogrefe, Bern.

Ακριβώς αυτή τη λειτουργία έχουν οι αριθμοί και στα παραμύθια. Τονίζουν –συχνά ήδη από τον τίτλο– το όλον: τα τρία γουρουνάκια, τα δύο αδέλφια, ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια. Ο αριθμός «δύο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ακραία αντίθεση, ο ένας αδελφός είναι καλός και ο άλλος είναι ο κακός, ενώ ο αριθμός «τρία» εμπεριέχει μια αίσθηση τελειότητας με την έννοια ότι «όλα τα καλά πράγματα είναι τρία». Οι αριθμοί στο παραμύθι έχουν και μια συμβολική λειτουργία, την οποία μαθαίνει ασυνείδητα το παιδί να αποκωδικοποιεί το «τρία», παραδείγματος χάριν, παραπέμπει σε ευχές ή σε βοήθεια και το επτά στις επτά ημέρες της εβδομάδας¹⁶.

Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζει το παιδί και την έννοια του χρόνου. Περόπου στο τρίτο έτος μαθαίνει να χρησιμοποιεί το «σήμερα» για το παρόν, το «χτες» για το παρελθόν και το «αύριο» για το μέλλον. Όλα τα άλλα χρονικά δεδομένα που εκφράζονται με αριθμούς είναι συνδεδεμένα με πολύ αρριστες ιδέες. Έτσι, η φράση «σε εκατό χρόνια» σημαίνει ατέλειωτο χρόνο.

Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια του χώρου. Καθώς δεν μπορεί να έχει μια σαφή εικόνα για το μέτρο, όταν του παρουσιάζονται συγκεκριμένα στοιχεία απόστασης, τα αντιλαμβάνεται σε σχέση με τις γενικές έννοιες «κοντινό», «μακρινό» και «πάρα πολύ μακρινό».

Στο παραμύθι οι αναφορές στο χώρο και το χρόνο περιπλέκονται με τη δράση και την αίγλη των πρωταγωνιστών, γεγονός που τις καθιστά «εύκολα» κατανοήσιμες. Η Σταχτοπούτα, παραδείγματος χάριν, δούλευε «για πολύ καιρό» και το σπίτι της γιαγιάς της Κοκκινοσκουφίτσας ήταν «μακριά, μέσα στο δάσος». Γενικότερα, αναδεικνύεται μια εγγύτητα ανάμεσα στους τόπους, η οποία συμβολίζει ταυτόχρονα την ψυχική εγγύτητα ανάμεσα στους δύο κόσμους – στον κόσμο του πραγματικού και στον κόσμο του φανταστικού.

Η αδυναμία του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση, όπως και του νηπίου, να προβαίνει σε αυστηρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις έννοιες, το οδηγεί να θεωρεί ότι η πραγματικότητα δομείται ενιαία, παραβλέποντας τις επιμέρους διαστάσεις της. Ταυτόχρονα, όμως, καθώς χρησιμοποιεί τις λέξεις χωρίς στενούς εννοιολογικούς περιορισμούς, έχει τη δυνατότητα να κατανοεί το συμβολικό περιεχόμενό τους με έναν τρόπο διαισθητικό¹⁷.

16. Kast, V. (1996): Märchen. Verlag: Walther, Stuttgart.

17. Senckel, B. (1998): Du bist ein weiter Baum. Verlag: Beck, München.

Το παραμύθι στην εκπαίδευση του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι τα παραμύθια αποτελούν για τα παιδιά ένα κατάλληλο λογοτεχνικό είδος. Με δεδομένο όμως ότι τα περιεχόμενά τους –που κατά κανόνα είναι απλοποιημένα– αναφέρονται στην παρουσίαση και την υποδειγματική επίλυση προβλημάτων ζωής, φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία ψυχολογικής υποστήριξης και προτάσεις συμπεριφοράς ιδιαιτέρως για τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση. Επίσης, όπως ήδη παρουσιάστηκε στα προαναφερόμενα, ο τρόπος που διαρροώνεται η δομή τους είναι ανάλογος με τον τρόπο του σκέπτεσθαι αυτών των παιδιών, γεγονός που μας επιτρέπει να τα χρησιμοποιούμε κατά την εκπαίδευση και προαγωγή τους. Συγκεκριμένα, ο ειδικός παιδαγωγός, αξιοποιώντας τη δομή του παραμυθιού, μπορεί να οδηγήσει το παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση:

- Από τη μεταγωγική σκέψη του παραμυθιού («ο άντρας με τα γκρίζα μαλλιά είναι γέρος») στην επαγωγική σκέψη.
- Από τον άμεσο («τα σύννεφα έφυγαν γιατί τώσταξαν») και έμμεσο εγω-κεντρισμό («ανιμισμός», «ανθρωπομορφισμός») στον αντικειμενικό ρεαλισμό.
- Από την περιορισμένη δυνατότητα συγκέντρωσης σε ένα μόνο χαρακτηριστικό γνώρισμα αντικειμένων ή καταστάσεων («υπερ-εκλεκτικότητα») σε μια πιο πολυσήμαντη αντιμετώπιση της πραγματικότητας, καθώς το παιδί σταδιακά μαθαίνει να αποκεντρώνει τη σκέψη του και να εστιάζει σε πολλές διαστάσεις ταυτόχρονα.
- Από τις ιδιοσυγκρασιακές προ-έννοιες, στο σχηματισμό πιο ολοκληρωμένων εννοιών, μέσα από τις διαδικασίες της αφαίρεσης και της γενικευσης.
- Από τη στοιχειώδη και επιφανειακή θέαση της πραγματικότητας, με βάση μόνο εξωτερικά χαρακτηριστικά, στην ταυτόχρονη αντίληψη του όλου και των μερών που το αποτελούν.
- Από την κατανόηση μέσω της συμβολικής λειτουργίας, στη διαμόρφωση σαφέστερων χωροχρονικών προσδιορισμών, στην προσπάθεια εύρεσης λύσεων που προκύπτουν από προβληματικές καταστάσεις και στην ικανότητα επιλογής της πιο κατάλληλης, ανάμεσα σε ένα σύνολο πιθανών εναλλακτικών προτάσεων.
- Από τον εγωκεντρικό λόγο, που χαρακτηρίζεται από την τάση, είτε για

επανάληψη του λόγου των ενηλίκων είτε από τη διεξαγωγή ενός «συλλογικού μονόλογου», σε μορφές κοινωνικοποιημένου λόγου, με σκοπό την επικοινωνία με τους άλλους.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόλογο συμπληρωματικό εργαλείο –προσαρμοσμένο και σχεδιασμένο κατάλληλα– για την εκπαίδευση των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση. Με τους πολλούς εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισής του, όπως τη δραματοποίηση, την αφήγηση και την οπτικοποίηση, μπορεί το παιδί να οδηγηθεί σε μια σταδιακή μετάβαση από τη διαισθητική σκέψη σε πιο ώριμους και ορθολογικούς τρόπους σκέψης και κατανόησης του κόσμου και του εαυτού του, γεγονός που αποτελεί άλλωστε ένα από τα βασικά ζητούμενα της αγωγής.

Βλέποντας ο ειδικός παιδαγωγός ότι το παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση αναγνωρίζει στα παραμύθια έναν ανάλογο τρόπο σκέψης, μπορεί να τα χρησιμοποιεί προκειμένου να το καθοδηγεί σε έναν ορθολογικό τρόπο σκέψης και να το προσανατολίζει στις τυπικές-λογικές και φυσικές νομοτελειακές αρχές. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να απαξιώνεται κατά την εκπαίδευση του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση το προ-ορθολογικό είδος σκέψης¹⁸. Και τούτο διότι αυτό το είδος σκέψης αποτελεί τη βάση για την ανάδυση δημιουργικών ιδεών και προτάσεων. Συγχαρητέως, οι βάσεις της δημιουργικότητας, παραδείγματος χάριν της καλλιτεχνικής έκφρασης, βρίσκονται στο προ-ορθολογικό επίπεδο. Και το παραμύθι, ως έκφραση προ-ορθολογικής σκέψης, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία δημιουργίας¹⁹. Το παραμύθι λοιπόν μπορεί να συμβάλει παράλληλα στην καλλιέργεια της συγκινησιακής αντίληψης και ευαισθησίας του παιδιού και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, βοηθώντας το ώστε να κατανοήσει όλες τις διαστάσεις της πραγματικότητας.

Τελικά, τα παραμύθια μπορούν να αξιολογηθούν τόσο λόγω του περιεχομένου τους όσο και λόγω της δομής τους, ως μια λογοτεχνική κατηγορία η οποία είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την εκπαίδευση του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση. Εκτός όμως από αυτό το ειδικό πλεονέκτημά του,

-
18. Hetzner, H. & Podlesch, W. (1994): Kinder mit elementaren Lernbeduerfnissen, in: H. Eberwein (Hrsg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Verlag: Deutscher Studien, Weinheim, S. 349-358.
 19. Theunissen, G. (2002): Die Staerken-Perspektive. Impulse fuer die pädagogische und therapeutische Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. *Geistige Behinderung*, 41, 191-202.

το παραμύθι μπορεί να συνεισφέρει και διαφορετικά: Γνωρίζοντας ότι υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στη δομή του και τη δομή της σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση, μπορεί να μας φέρει ένα βήμα πιο κοντά σ' αυτό, στην κατανόηση και την αποδοχή του.

Στο παραμύθι για μικρούς και μεγάλους κυριαρχεί η φαντασία. Αυτό άλλωστε το κάνει τόσο γοητευτικό. Όλα είναι δυνατά και ο συμβατικός μύθος για την επικράτηση της ομοιομορφίας καταρρίπτεται. Ο Κοντορεβίθιούλης νικάει τον τρομερό γύγαντα και η σωματική του κατάσταση αντισταθμίζεται από την εξυπνάδα και τις ικανότητες που διαθέτει.

Η ζωή λοιπόν έχει να δανειστεί κάτι από τη μαγεία του παραμυθιού· την αίσθηση ότι όλα είναι δυνατά, ότι ακόμη και οι αδικημένοι ή οι διαφορετικοί μπορούν να τα καταφέρουν. Το ασχημόπατο τελικά μεταμορφώθηκε σε κύκνο, η Σταχτοπούτα παντρεύτηκε το βασιλόπουλο, ο Κοντορεβίθιούλης έκανε τον πατέρα του πλούσιο και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Βιβλιογραφία

- Antor, G. & Bleidick, U. (1995): Recht auf Leben-Recht auf Bildung. Verlag: Kohlhammer, Heidelberg.
- Bettelheim, Br. (1990): Kinder brauchen Märchen. Verlag: Beltz, Stuttgart.
- Bundschuh, K. (2002): Heilpaedagogische Psychologie. Verlag: Reinhardt, München.
- Dederich, M. (2000): Behinderung-Medizin-Ethik. Verlag: Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Fromm, E. (1980): Märchen, Mythen, Träume. Eine vergessene Sprache. Verlag: Rowohlt, Stuttgart.
- Hetzner, H. & Podlesch, W. (1994): Kinder mit elementaren Lernbeduerfnissen. Στο: Eberwein, H.: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Verlag: Deutscher Studien, Weinheim, S. 349-358.
- Kast, V. (1987): Wege aus Angst und Symbiose. Verlag: DTV, München.
- Kast, V. (1987): Mann und Frau im Märchen. Verlag: DTV, München.
- Kast, V. (1998): Märchen als Therapie. Verlag: Patmos, München.
- Kast, V. (1996): Märchen. Verlag: Walther, Stuttgart.
- Lüthi, M. (1985): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. Verlag: UTB, München.
- Oerter, R. & Montada, L. (1995): Entwicklungspsychologie. Verlag: Beltz, Weinheim.
- Piaget, J. (1992): Psychologie der Intelligenz. Verlag: Klett Cotta, Stuttgart.
- Raeggel, M. & Sackmann, C. (1997): Freiarbeit mit Geistigbehinderten. Verlag: Modernes Lernen, Dortmund.

- Rock, K. (2001): Sonderpaedagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Verlag: Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Sarimski, K. (2001): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Verlag: Hogrefe, Bern.
- Senckel, Bar. (1998): Du bist ein weiter Baum. Verlag: Beck, München.
- Theunissen, G. (2002): Die Staerken-Perspektive. Impulse fuer die pädagogische und therapeutische Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. *Geistige Behinderung*, 41, 191-202.

**‘Όψεις του οργανωτικού σχεδιασμού
στη διοίκηση της εκπαίδευσης:
Η περίπτωση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

Anna Saiti¹

Περίληψη

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), ως βασική μονάδα της εκτελεστικής εξουσίας, έχει την ευθύνη της πολιτείας για την εκπαίδευση. Η υλοποίηση των στόχων του παραπάνω υπουργείου, όπως αυτοί εξειδικεύονται στις διάφορες οργανωτικές μονάδες (Διευθύνσεις, Τμήματα), δημιουργεί την ανάγκη της κατάλληλης οργάνωσης και λειτουργίας των διοικητικών αυτών μηχανισμών. Δυστυχώς όμως, η κατάρτιση του καταστατικού χάρτη (οργανισμού) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν βασίζεται σε οργανωτικά κριτήρια, που επιβάλλουν τα πορίσματα της οργανωτικής επιστήμης. Έτσι, η υφιστάμενη οργανωτική και λειτουργική κατάσταση του συγκεκριμένου υπουργείου πάσχει από αδυναμίες που εμποδίζουν την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του. Για παράδειγμα, η έλλειψη ορθολογικής οργάνωσης και μεθοδευμένης εκτίμησης των οργανωτικών αναγκών της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει ως συνέπεια την ασύμμετρη επέκταση των υπηρεσιακών μονάδων και επομένως την αύξηση του διοικητικού κόστους. Μπροστά στους προβληματισμούς αυτούς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την υφιστάμενη οργανωτική και λειτουργική κατάσταση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. υπό το πρίσμα της διοικητικής σκέψης και να προτείνει λύσεις, που να βελτιώνουν τη λειτουργία του συγκεκριμένου υπουργείου.

1. Η κ. Άννα Σαΐτη είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διεύθυνση Επικοινωνίας: Άννα Σαΐτη, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Ελ. Βενιζέλου 70, Αθήνα, Ελλάδα, Τηλ. 0030-210-9549202, fax: 0030-210-9577050, e-mail:asaiti@hua.gr.

Correspondence Address: Assistant Professor Dr Anna Saiti, Department of Home Economics and Ecology, Harokopio University, 70 El. Venizelou St, Athens, Greece, tel. 0030-210-9549202, fax: 0030-210-9577050, e-mail:asaiti@hua.gr.

1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), ως βασική μονάδα της εκτελεστικής εξουσίας, έχει, σύμφωνα με τη Συνταγματική επιταγή (άρθρο 16, παρ. 2 του Συντάγματος), την ευθύνη της πολιτείας για την παιδεία και την εκπαίδευση. Συνεπώς, διαμορφώνει την εκπαιδευτική του πολιτική και προβαίνει σε διαρθρωτικές, δομικές και οργανωτικές αλλαγές για την εκπλήρωση της αποστολής του. Για να σημειώσει επιτυχία η κυβερνητική αυτή μονάδα, πρέπει στις προσπάθειες διοικούντων και διοικούμενων να υπάρχουν προκαθορισμένοι στόχοι και να πρυτανεύει στις σχέσεις τους το πνεύμα της διοικητικής οργάνωσης.

Εξετάζοντας όμως τον τρόπο με τον οποίο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι διαρθρωμένο, παρατηρούμε ότι το Προεδρικό Διάταγμα 147/ 1976 με τροποποιήσεις και συμπληρώσεις ρυθμίζει την οργάνωση και λειτουργία των υπηρεσιών του υπουργείου αυτού. Το προαναφερόμενο, βέβαια, διάταγμα ίσως ήταν οργανωτικά και λειτουργικά άρτιο για την εποχή εκείνη. Η κατάσταση όμως που δημιουργήθηκε: (α) από τις μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις (π.χ. Ν. 1268/ 82, 1566/ 85, 2043/ 92, 2817/ 2000, 2986/ 2002) και (β) από την ευκαιριακή λογική στη δημιουργία διοικητικών μονάδων-υπομονάδων, «υπαγορευμένη συνήθως από τη λανθάνουσα ή έκδηλη σκοπιμότητα δημιουργίας ευκαιριών υπηρεσιακής εξέλιξης για το προσωπικό και τις επιμέρους ειδικότητές του» (Σπανού, 1996: 42), επιβάλλει την αναπροσαρμογή των νομικών πλαισίων οργάνωσης και λειτουργίας των διευθύνσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., σύμφωνα με τις αρχές της οργανωτικής επιστήμης.

2. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει την υφιστάμενη οργανωτική και λειτουργική κατάσταση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., να αξιολογήσει το υφιστάμενο διοικητικό σύστημα υπό το πρίσμα της σύγχρονης διοικητικής σκέψης και να προτείνει λύσεις που να βελτιώνουν τη λειτουργία του συγκεκριμένου υπουργείου. Ειδικότερα, η ερευνητική αυτή εργασία καλείται να δώσει απάντηση στα εξής ερωτήματα:

- Με βάση τον οργανωτικό σχεδιασμό, ποια στοιχεία διοίκησης πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό οργανισμό;

- Ποια είναι η υφιστάμενη οργανωτική και λειτουργική κατάσταση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.;
- Ποιες προτάσεις βελτιώσεων θα μπορούσαν να γίνουν ως ελάχιστη συμβολή της διοίκησης στην ποιοτική αναβάθμιση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.;

Η συγκέντρωση των στοιχείων που παρατίθενται και αναλύονται στις επόμενες ενότητες είναι προϊόν: πρώτον μελέτης της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, δεύτερον μελέτης της σχετικής νομοθεσίας και τρίτον συζητήσεων με διοικητικά στελέχη των υπηρεσιών της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

3. Θεωρητική προσέγγιση του οργανωτικού σχεδιασμού

Κάθε κοινωνικός οργανισμός, άρα και το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων (ανθρώπους, δομή, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.ά.) (Σαΐτης, 2002: 140-141) από τα οποία καθένα παίζει συγκεκριμένους ρόλους για τη λειτουργία και πραγματοποίηση των στόχων του. Η ολότητα και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, επομένως, δεν εξασφαλίζεται μόνο από την ύπαρξη των στοιχείων που τον συνθέτουν, αλλά ταυτόχρονα απαιτείται ο σαφής καθορισμός των ρόλων κάθε στοιχείου και οι σχέσεις μεταξύ αυτών. Η μορφή των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων διαμορφώνει τη δομή που μετασχηματίζει το σύνολο των μερών σε μια οργανική ολότητα. Η συστηματική ενέργεια, λοιπόν, η οποία συνίσταται στον καθορισμό της δομής και των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθεί ένας οργανισμός, δημόσιος ή ιδιωτικός, ώστε μέσω της συντονισμένης δράσης να επιτυγχάνει τους στόχους του, συνθέτει την έννοια του οργανωτικού σχεδιασμού (Dubrin, 1998: 242· Μπουραντάς, 2001: 96). Με βάση την αντίληψη αυτή, ο οργανωτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τις εξής βασικές ενέργειες της ανώτατης διοίκησης:

- *To σχεδιασμό των θέσεων εργασίας.* Πρόκειται για την οριζόντια διαίρεση του συνολικού έργου ενός οργανισμού σε επιμέρους συγκεκριμένες εργασίες ή καθίκοντα απ' όπου προκύπτουν και οι θέσεις εργασίας.
- *Tην τμηματοποίηση των θέσεων εργασίας.* Η ενέργεια αυτή της ανώτατης διοίκησης του οργανισμού συνίσταται στη δημιουργία εξειδικευμένων ή συγγενών δραστηριοτήτων του οργανισμού σε λειτουργικές οργανωτικές μονάδες (π.χ. τμήματα, διευθύνσεις, γενικές διευθύνσεις), με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

- **Τον καθορισμό του εύρους της διοίκησης (span of control).** Η οριζόντια διαιρέση του συνολικού έργου δημιουργεί αναντίρρητα ανάγκες συντονισμού των θέσεων εργασίας του οργανισμού. Αυτό αποτελεί τον πρώτο λόγο σύστασης διευθυντικών θέσεων. Ωστόσο, η κάθετη διαιρέση της εργασίας σημαίνει και τη δημιουργία διοικητικών θέσεων, με σκοπό τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο των ατόμων που συμμετέχουν στην «παραγωγική» διαδικασία. Επιπλέον, η ανάγκη του συνολικού ελέγχου του οργανισμού από την ανώτατη διοίκηση αποτελεί έναν ακόμη λόγο για τη δημιουργία θέσεων προϊσταμένων και μέσω αυτών διευθετεί την τήρηση εραρχικών επιπέδων.
- **Τον καθορισμό των σχέσεων εξουσίας.** Η εκτέλεση των καθηκόντων που περιέχονται σε κάθε θέση εργασίας προϋποθέτει ότι το άτομο που την κατέχει διαθέτει και την αντίστοιχη εξουσία, προκειμένου να εκτελεί τα καθήκοντά του (Σαΐτης, 2000: 153-154).
- **Τη συστηματική μελέτη της εργασίας.** Η ενέργεια αυτή της διοίκησης σχετίζεται άμεσα με το σχεδιασμό των διαδικασιών, των κανόνων και των προτύπων της λήψης αποφάσεων, των λειτουργιών και της ροής των πληροφοριών που θα λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της λειτουργίας ενός οργανισμού. Δηλαδή, ο σχεδιασμός των διαδικασιών προσδιορίζει τη δράση και μέσω αυτής την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Παπαδημητρόπουλος, 2003· Ζευγαρίδης, 1985: 11-17).

Στην περίπτωση των δημόσιων οργανισμών (π.χ. των υπουργείων) τα προαναφερθέντα στοιχεία του οργανωτικού σχεδιασμού είναι για την ανώτατη διοίκηση πολύτιμα εργαλεία, γιατί μπορούν να τη βοηθήσουν να αναδιογανώσει σωστά και να παρακολουθεί αποτελεσματικά τη λειτουργία των μηχανισμών κάθε συγκεκριμένου υπουργείου. Πρέπει, όμως, να σημειωθούμε ότι οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, μέσα στις οποίες λειτουργούν οι δημόσιοι οργανισμοί, επηρεάζονται από ορισμένους παράγοντες (Φαναριώτης, 1998: 45-49), ανάμεσα στους οποίους είναι και ο πολιτικός.

Ανακεφαλαιωτικά, η αποτελεσματική λειτουργία των δημόσιων οργανισμών, και στην περίπτωσή μας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., συνδυάζεται άμεσα με τον οργανωτικό σχεδιασμό. Η απάντηση, επομένως, στο πρόβλημα των οργανωτικών αδυναμιών του συγκεκριμένου υπουργείου έγκειται στη διαμόρφωση ενός νέου οργανωτικού σχήματος, βασισμένου στην εφαρμογή των αρχών της σύγχρονης διοίκησης.

4. Η σημερινή οργανωτική κατάσταση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Στο σημείο αυτό προβάλλει το εξής ερώτημα: Ποια είναι η παρούσα οργανωτική και λειτουργική κατάσταση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.;

Προκειμένου να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα, πρέπει να εξετάσουμε σε εμπειρική βάση τα στοιχεία του οργανωτικού σχεδιασμού που αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

- **Ο σχεδιασμός των θέσεων εργασίας.** Κάθε υπουργείο, άρα και το ΥΠ.Ε.Π.Θ., έχει τη δική του οργανωτική νομοθεσία που ρυθμίζει τη διάρθρωση των υπηρεσιών του. Δηλαδή, έχει το δικό του οργανισμό. Ο οργανισμός, επομένως, του συγκεκριμένου υπουργείου πρέπει να καλύπτει ανάμεσα στα άλλα (π.χ. τα προσόντα των προϊσταμένων, τη διάρθρωση των οργανικών μονάδων κ.ά.) και την ανάλυση των θέσεων εργασίας (job analysis), την περιγραφή καθηκόντων (job description), την εξειδίκευση (job specification), την αξιολόγηση των θέσεων εργασίας (job evaluation). Μελετώντας, όμως, τις διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος 147/ 1976, όπως αυτές έχουν τροποποιηθεί και συμπληρωθεί, βλέπουμε ότι η διάρθρωση του προσωπικού της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. εξαντλείται στην κατάταξη του προσωπικού κατά κατηγορίες, βαθμούς και κλάδους. Και τα τρία, όμως, αυτά κριτήρια περιορίζονται στην ονομασία των τίτλων των διαφόρων θέσεων εργασίας, χωρίς καμία ανάλυση του περιεχομένου των καθηκόντων κάθε θέσης εργασίας.

Έτσι, δεν θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι απουσιάζει παντελώς το σύστημα σχεδιασμού των θέσεων εργασίας. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι σήμερα υπηρεσιακές ομάδες της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Στατιστικής και Οργάνωσης και Μεθόδων, είναι στελεχωμένα από υπαλλήλους με γνώσεις άσχετες με αυτές που απαιτούνται θέσεις που κατέχουν. Αγνοείται δηλαδή η βασική διοικητική αρχή για την «τοποθέτηση του κατάλληλου ανθρώπου στην κατάλληλη θέση» (Σαΐτης, 2002: 35). Σε πολύ αδρές γραμμές, η αρχή αυτή υποστηρίζει πως σε κάθε ειδική εργασία (π.χ. του στατιστικολόγου) απαιτείται η επιλογή του καλύτερου (με ειδικές γνώσεις και ικανότητες) ατόμου.

- **Η τμηματοποίηση των θέσεων εργασίας.** Η οργανωτική διάρθρωση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει σχεδιαστεί με βάση την επιδίωξη στόχων. Η μορφή αυτή διάρθρωσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., παρά τα όποια πλεονεκτήμα-

τα (Μιχόπουλος, 1993: 27-28), οδηγεί σε επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ των οργανικών μονάδων του συγκεκριμένου υπουργείου. Το Τμήμα Επιχειρησιακής Έρευνας και Στατιστικής της Διεύθυνσης Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών και το Τμήμα Μελετών Στατιστικής της Διεύθυνσης Μελετών, Στατιστικής και Οργάνωσης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα επικάλυψης αρμοδιοτήτων. Πρακτική συνέπεια τέτοιου είδους επικαλύψεων είναι η σύγχυση αρμοδιοτήτων, η οποία δεν βοηθά ούτε στην άσκηση σωστής εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε στον έλεγχο της δράσης των μονάδων. Ακόμη, οι ενδιαφερόμενοι τρίτοι (πολίτες, ερευνητές, άλλες υπηρεσίες του δημόσιου τομέα κ.ά.) δεν μπορούν να έχουν –λόγω διάσπασης της ενιαίας διοικητικής ενότητας– τις πρέπουσες πληροφορίες (στην περίπτωσή μας στατιστικά στοιχεία) για να ικανοποιήσουν τα αιτήματά τους.

- **Ο καθορισμός του εύρους διοίκησης (span of control).** Η σημερινή (31-12-2003) δομή της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. διαρθρώνεται σε 6 Γενικές Διευθύνσεις, 6 Ενιαίους Διοικητικούς Τομείς, 41 Διευθύνσεις, 143 Τμήματα και 16 Γραφεία, και είναι στελεχωμένη με 553 υπαλλήλους διαφόρων κλάδων, από τους οποίους οι 236 είναι Π.Ε., οι 51 είναι Τ.Ε., οι 242 είναι Δ.Ε. και οι 24 είναι Υ.Ε. Στην πιο πάνω υπηρεσία υπηρετούν περίπου 800 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (βλ. Πίνακα 1).

Αν τώρα συγκρίνουμε τα στοιχεία του Πίνακα 1 για τα έτη 1978 και 2003, βλέπουμε ότι, ενώ ο αριθμός των υπαλλήλων που κατέχουν θέσεις προϊσταμένων στα διάφορα επίπεδα της ιεραρχικής δομής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει αυξηθεί κατά 75% περίπου, ο συνολικός αριθμός των υπαλλήλων αυξήθηκε μόλις 10.8%. Και το σπουδαιότερο, το διοικητικό έργο του παραπάνω υπουργείου –παρά τις κατά καιρούς ρητορικές εξαγγελίες για «ριζική» διοικητική αποκέντρωση (Σαΐτη, 2003)– παραμένει σχεδόν το ίδιο. Είναι προφανές ότι η διόγκωση των οργανικών μονάδων-υπομονάδων (π.χ. Διευθύνσεων και Τμημάτων) στη λογική πολλαπλασιασμού των διευθυντικών θέσεων οδηγεί, εκτός της «πολιτικοποίησης της διοίκησης» (Μακρυδημήτρης, 1995: 52-55) και στη διόγκωση του αριθμού των προβλεπόμενων οργανικών θέσεων, που δεν συμβαδίζει ούτε με τις διεθνείς τάσεις επίπεδης διοίκησης (Μπουραντάς, 2001: 198) ούτε με την ευρύτερη τάση περιστολής των δημόσιων δαπανών. Το γεγονός αυτό μπορεί να δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για προαγωγές του διοικητικού προσωπικού

Πίνακας 1: Στοιχεία προσωπικού κατά κατηγορία και ιεραρχικά κλιμάκια

Κατηγορία Υπαλλήλων	31-12-78 (1)	31-12-1983 (1)	31-12-2003 (2)
Π.Ε.	202	207	236
Τ.Ε.	7	13	51
Δ.Ε.	251	234	242
Υ.Ε.	39	26	24
Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί	(*)	(*)	800 (περίπου)
ΣΥΝΟΛΟ	499	480	553
Ιεραρχικά κλιμάκια			
Ειδικοί Γραμματείς	-	-	6
Γενικοί Διευθυντές	6	-	6
Διευθυντές	21	29	41
Τμηματάρχες	68	105	143
Προϊστάμενοι Γραφείων	-	-	16
ΣΥΝΟΛΟ	95	134	212

*Σημείωση: Για τα έτη 1978 και 1983 δεν υπάρχουν στοιχεία για τον αριθμό των αποσπασμένων εκπαιδευτικών

- Πηγή: (1) Πίνακας Αρχαιότητας Προσωπικού για τα έτη 1978 και 1983
(2) Διεύθυνση Διοικητικού, Αθήνα 2004 και Διεύθυνση Οργάνωσης και Απλ. Διαδικασιών, Αθήνα 2003

του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και να περιορίζουν το εύρος των υφισταμένων, στοιχείο που διευκολύνει τους προϊσταμένους να καθοδηγούν και να ελέγχουν καλύτερα τους συνεργάτες τους. Ταυτόχρονα, όμως, τα πολλά ιεραρχικά επίπεδα είναι δαπανηρά και χρονοβόρα, περιπλέκουν την επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων ιεραρχικών κλιμακίων και γενικά δυσκολεύουν τον προγραμματισμό, το συντονισμό και τον έλεγχο όλων των δραστηριοτήτων μέσα στο υπουργείο (Σαΐτης, 2002). Δηλαδή, η σημερινή οργανωτική κατάσταση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. φαίνεται να βρίσκεται σε πλήρη αρμονία με το νόμο του Parkinson. Κατ' αυτόν, ενώ το προβλεπόμενο έργο ενός οργανισμού (π.χ. ενός υπουργείου) δεν αυξάνεται ούτε ποιοτικά ούτε ποσοτικά, τείνουν αντιθέτως να αυξάνονται: ο χρόνος ολοκλήρωσης του έργου, οι θέσεις εργασίας και κατ' επέκταση το συνολικό κόστος λειτουργίας του (Parkinson, 1965· Μακρυδημήτρης, 2003).

Επιπρόσθετα, εξετάζοντας τη σύνθεση του προσωπικού της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (βλ. Πίνακα 1), παρατηρούμε ότι την 31-12-2003 υπηρετούσαν 553 δημόσιοι υπάλληλοι διαφόρων κλάδων και κατηγοριών, 6 ειδικοί γραμματείς (μετακλητοί υπάλληλοι) και 800 περίπου αποσπασμένοι εκπαι-

δευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, ο ρόλος των οργανικών μονάδων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι σημαντικός, γιατί η εκπαίδευση στην Ελλάδα διοικείται και εποπτεύεται με συγκεντρωτικό τρόπο, και η υφιστάμενη σύνθεση του προσωπικού μπορεί να θεωρηθεί καλή για την καθημερινή διοικητική πράξη. Όμως, δεν προτρέπει κάποιον να πιστέψει πως οι υπαλλήλοι (διοικητικοί και εκπαιδευτικοί) μπορούν να συνεισφέρουν αρκετά στην προαγωγή στρατηγικών εκπαιδευτικής ανάπτυξης, επειδή: α) καταναλώνουν όλον το χρόνο στις επιδιώξεις των εκτελεστικών καθηκόντων (π.χ. σε διορισμούς, προαγωγές κ.λπ. εκπαιδευτικού προσωπικού) και β) τα προσόντα των υπαλλήλων τούς περιορίζουν να προβούν σε έρευνα πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα ή να κάνουν εισηγήσεις για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (*Ελευθεροτυπία*, φ. της 26-2-1997). Επιπλέον, οι ειδικοί γραμματείς που κατέχουν ανώτερες διοικητικές θέσεις στην ιεραρχική δομή του υπουργείου, αλλά και αρκετοί σύμβουλοι και εμπειρογνώμονες είναι «ξένοι» ως προς το εργασιακό περιβάλλον του υπουργείου και το έργο που καλούνται να περατώσουν. Πριν από τη μετάκλησή τους δεν έχουν μεγάλη διοικητική εμπειρία, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις και, το κυριότερο, δεν παραμένουν αρκετό καιρό στις θέσεις τους. Εδώ θα μπορούσε να λεχθεί ότι στην περίπτωση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν επαληθεύεται η αρχή του σαφούς καταμερισμού της εργασίας, σύμφωνα με την οποία πρέπει να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις και να καθίσταται καθένας από αυτούς υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.

Εξετάζοντας, επίσης, την κατανομή του προσωπικού ανάμεσα στις μονάδες της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., παρατηρούμε ότι υπάρχει άνιση κατανομή του διοικητικού προσωπικού, άρα και του βαθμού απασχόλησης-αξιοποίησης του εργατικού δυναμικού, αφού άλλες Διευθύνσεις έχουν πάνω από 110, 60, 50, 140 υπαλλήλους και άλλες μόλις 3, 4, 5 και 6 άτομα. Η ανισότητα αυτή δεν σημαίνει μόνο ότι ο καταστατικός χάρτης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αποκλίνει από τις γενικές αρχές που αναφέρονται στο άρθρο 1 του νόμου 51/75, αλλά εξηγεί γιατί σε άλλες Διευθύνσεις εισέρχονται πάνω από 10.000 έγγραφα το χρόνο και σε κάποιες άλλες δεν υπερβαίνουν τα 500 έγγραφα. Ας σημειωθεί ότι στην ίδια διαπίστωση κατέληξε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης σε οκτώ υπουργεία της χώρας μας (*To Βήμα*, φ. της 23-3-1997).

Τέλος, δεν είναι λιγότερο σημαντικό το γεγονός ότι οι οργανικές μονάδες της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στεγάζονται σε εννέα διαφορετικές κτιριακές

εγκαταστάσεις, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο συντονισμός και γενικά η οργανωτική συνοχή και ολοκλήρωση της διοικητικής δράσης του Υπουργείου Παιδείας.

- **Ο καθορισμός των σχέσεων εξουσίας.** Σύμφωνα με την υφιστάμενη διάρθρωση, γίνεται σαφές ότι η διοικητική δομή της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει το σχήμα της πυραμίδας με βάση τα τμήματα και τα αυτοτελή γραφεία και κορυφή τον υπουργό, τον υφυπουργό και το γενικό γραμματέα, δηλαδή την πολιτική ηγεσία. Το γεγονός όμως ότι: α) η παραπάνω δομή έχει επτά επίπεδα διοίκησης και β) οι περισσότερες και σημαντικότερες αρμοδιότητες είναι συγκεντρωμένες στην κορυφή, δηλαδή στο επίπεδο της πολιτικής ηγεσίας, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι (λόγω της διαρθρωτικής δυσκαμψίας) η λειτουργία της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης πάσχει από μια σειρά σοβαρών ασθενειών, όπως είναι: οι μαραθώνιες γραφειοκρατικές ενέργειες, η υπέρομβη καθυστέρηση στη διεκπεραίωση των υπηρεσιακών υποθέσεων κ.ά. (Σαΐτης, 1990, 1995).
- **Η συστηματική μελέτη εργασίας.** Τα πολλά ιεραρχικά επίπεδα και ο υπερβολικός συγκεντρωτισμός των αρμοδιοτήτων στην κορυφή της πυραμίδας, δηλαδή στον υπουργό Παιδείας, δεν αυξάνουν μόνο το διοικητικό αόστος, αλλά συντηρούν περιπλοκες και περιττές διοικητικές διαδικασίες, οι οποίες ταλαιπωρούν τόσο τους αρμόδιους υπαλλήλους όσο και τους ενδιαφερόμενους πολίτες. Άλλωστε, σχετικές έρευνες (Σαΐτης, 1990, 1991, 1995) έχουν δείξει πως η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι πράγματι πολυδάπανη, δύσκαμπτη και αναχρονιστική, κυρίως εξαιτίας περιττών γραφειοκρατικών ενεργειών.

5. Συμπερασματική κατάληξη

Στη μελέτη αυτή έγινε προσπάθεια να εξεταστεί η οργανωτική και λειτουργική κατάσταση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτουν τα εξής:

Πρώτον, ο διοικητικός μηχανισμός δεν είναι ομοιογενής, παρόλο που στηρίζεται σε μια δομή που δίνει εξωτερικά τη μορφή της πυραμίδας. Σε κάποιο σημείο της δομής υπάρχει μια τομή που διαχωρίζει με σαφήνεια την πολιτική ηγεσία και τους μετακλητούς υπαλλήλους από τη διοικητική ηγεσία. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι για το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

δεν ισχύει «η αρχή της ενότητας προσωπικού», σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη πνευματικής συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των εργαζομένων στην ίδια τυπική οργάνωση είναι επιτακτική ανάγκη. Και το σπουδαιότερο, η διοίκηση της εκπαίδευσης σε επιτελικό επίπεδο έχει υποκατασταθεί πλήρως από εξωστηρεσιακούς παράγοντες, με αποτέλεσμα τα σημαντικά θέματα της εκπαίδευσης να σχεδιάζονται και να προωθούνται για εφαρμογή από «τρίτους», εκτός δημόσιας διοίκησης.

Δεύτερον, ο νόμος του Parkinson φαίνεται να βρίσκεται σε πλήρη αρμονία προς την υφιστάμενη πλασματική δομή του Υπουργείου Παιδείας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η ύπαρξη δυσανάλογου αριθμού διευθυντικών θέσεων, άρα και υπηρεσιών, προς το συνολικό αριθμό των υπαλλήλων και του έργου που πρέπει να εκτελούν. Έτσι εξηγείται γιατί υπάρχουν Διευθύνσεις με ένα Τμήμα και Διευθύνσεις με τρία Τμήματα να είναι στελεχωμένες μόνο με 5-7 άτομα.

Τρίτον, η ροή της διοικητικής εργασίας με τις πολλές φάσεις ενεργειών που τη χαρακτηρίζουν, μεταβάλλεται σε χρονοβόρα διαδικασία, που καταπονεί διοικητικά όργανα και πολίτες με περαιτέρω συνέπεια την απώλεια των εργατωρών, το υψηλό κόστος παροχής υπηρεσιών και γενικά το χαμηλό δείκτη της αποδοτικότητας της διοίκησης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, υπάρχει αντιπαραγωγική διαρρούθμαση του χώρου εργασίας, κατακερματισμός των οργανικών μονάδων και γενικά έλλειψη «κτιριακής» οργάνωσης.

Τέλος, είναι εμφανής η ανυπαρξία οργάνωσης και στελέχωσης των οργανικών μονάδων της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., βάσει του στρατηγικού προγραμματισμού, αφού η απουσία του συστήματος σχεδιασμού των θέσεων εργασίας οδηγεί στις ευκαιριακές προσλήψεις προσωπικού, με «γενικά» κοιθήκοντα. Η επισήμανση αυτή μάς εξηγεί γιατί σήμερα: (α) υπηρεσίες που απαιτούν προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. Τμήματα Στατιστικής και Οργάνωσης και Μεθόδων) είναι στελεχωμένες με υπαλλήλους «γενικών» καθηρώντων και (β) μια κεντρική μονάδα του κράτους, με επιτελικό προσανατολισμό, είναι στελεχωμένη κυρίως με απόφοιτους Λυκείου, Γυμνασίου και με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων.

Σύμφωνα με τις παραπάνω βασικές παθολογίες της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., προτείνεται σε γενικό επίπεδο η διαμόρφωση ευέλικτου δομικού και λειτουργικού συστήματος, ικανού να προσαρμόζεται σε ενδεχόμενες μεταβολές. Συγκεκριμένα, η αναδιοργάνωση των οργανικών μονάδων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρέπει να διακρίνεται τουλάχιστον για:

- την αναδιάρθρωση των θέσεων προσωπικού, βάσει των πραγματικών αναγκών του συγκεκριμένου υπουργείου,
- την αντικειμενική κατανομή των ρόλων των οργανικών μονάδων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., έτσι ώστε να μην υπάρχει αμφισβήτηση για τους εξυπηρετούμενους στόχους από κάθε οργανική θέση,
- τη μεταβίβαση της εξουσίας από τα υψηλά στα κατώτερα διοικητικά επίπεδα και το διαχωρισμό της εξουσίας καθορισμού πολιτικής και εκτέλεσης και εφαρμογής πολιτικής μεταξύ των υψηλών, μέσων και κατωτέρων κλιμακίων της ιεραρχίας, και
- τη στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό όλων των μονάδων του υπουργείου, ώστε να υπηρετεί ο κατάλληλος υπάλληλος στην κατάλληλη θέση.

Συνοπτικά, η διοίκηση της εκπαίδευσης από τη φύση της δεν μπορεί να ασκείται με τον ίδιο τρόπο για πάντα, επειδή η διοίκηση είναι φαινόμενο δυναμικό. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως η αναδιάρθρωση της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι μια ανάγκη αναμφισβήτητη και πιεστική. Η προσαρμογή αυτή, δύναται, για να γίνει σωστά, απαιτεί την εφαρμογή νέων επιστημονικών μεθόδων διοίκησης σε αντικατάσταση των παλιών εμπειρικών, επιβάλλει μεταβολές στο ρυθμό και στις μεθόδους δράσης, αναπροσαρμογή και εκσυγχρονισμό των γνώσεων των οργάνων της και ανανέωση των τεχνικών της μέσων. Δηλαδή τα τρία στοιχεία που συγκροτούν τη δομή της διοίκησης της εκπαίδευσης (ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικά και τεχνικά μέσα) πρέπει να αναπροσαρμοστούν στις νέες συνθήκες.

Βιβλιογραφία

- Dubrin A. (1998), *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Ν. Σαρογή (επιμ.), 4η έκδοση, εκδ. Έλλην, Αθήνα.
- Ελευθεροτυπία, φ. της 26-2-1997.
- Ζευγαρόδης Σ. (1985), Οργάνωση και Διοίκηση, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μακρυδημήτρης Αντ. (1995), «Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα: Υφιστάμενη κατάσταση και προοπτικές», στο Γ. Παπαδημητρίου & Α. Μακρυδημήτρη, «Προβλήματα Διοικητικής Μεταρρύθμισης», εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα, σσ. 47-64.
- Μακρυδημήτρης Αντ. (2003), «Τι πρέπει να προσέχει κανείς όταν διοικεί», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 8 Μαΐου, σσ. 62-67.
- Μιχόπουλος Α.Β. (1993), *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, Αυτοέκδοση, Αθήνα..

- Μπουραντάς Δ. (2001), *Μάνατζμεντ; Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, εκδ. Μπένου, Αθήνα.
- Παπαδημητόπουλος Δημ. (2003), «Η απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών. Θεωρία και Πράξη», *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, Ιανουάριος, 5-31.
- Parkinson C.N. (1965), *Parkinson's Law or the Pursuit of Progress*, Penguin Books, London.
- Σαΐτη Α. (2003). «Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, Σεπτ.-Οκτ., 75-84.
- Saitis C.A. (1990), “Management in the public sector in Greece: The case of the Ministry of Education”, *Educational Management and Administration*, 18(3), July, 53-60.
- Σαΐτης Χ.Α. (1991), «Απλούστευση διαδικασιών σε υπηρεσίες της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων», *Δημόσιος Τομέας*, 66, Μάρτιος, 53-61.
- Σαΐτης Χ.Α. (1995), «Σκέψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, 3, Σεπτέμβριος, 40-48.
- Σαΐτης Χ.Α. (2002), «Οργανωτικός Σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης?», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, Μάιος-Ιούνιος, 62-71.
- Σαΐτης Χ.Α. (2002), «Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο», Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ.Α. (2005), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 4η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σπανού Κ. (1996), Το Πρόβλημα της Δημόσιας Διοίκησης: Μια Πρώτη Προσέγγιση, εκδ. IOBE, Αθήνα.
- To Βήμα φ. της 23-3-1997.*
- Φαναριώτης Π. (1999), *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*, εκδ. Α. Σταμούλη, Αθήνα.

Abstract

The Ministry of Education, as a basic unit of executive authority, has the responsibility of implementing education policy. The implementation of the main aims-developed by the various organizational units such as education departments and steering groups-urgently needs appropriately organized and functional administrative mechanisms. Unfortunately, however, the organizational framework of the Ministry of Education has not been established on scientifically proven criteria. Thus, the present organizational and functional state of the Greek Ministry of Education is beset by certain drawbacks that prevent the effective achievement of educational objec-

tives. For instance, the lack of orthological organization and an effective procedure for estimating the organizational needs of the central organ in the Ministry of Education has as a consequence the disproportionate expansion of the service units and a rise in administrative costs. Aiming to address these problems, this paper identifies the importance of effective and efficient organizational management in education and attempts to investigate the present organizational and functional state of the Greek Ministry of Education through scientific perspectives on administration. Moreover, it suggests strategies in terms of the organizational design for improving the effectiveness of the Ministry of Education and hence of educational policy.

Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο

Θωμάς Μπάκας¹

Περίληψη

Παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, ο θεσμός του Διευθυντή του σχολείου παρέμεινε το μεγάλο αυτό χρονικό διάστημα στα ίδια πλαίσια λειτουργίας του και διατήρησε τον παραδοσιακό του ρόλο. Επειδή στο σύγχρονο σχολείο η αλλαγή του ρόλου του Διευθυντή αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη μετεξέλιξη του σχολείου σ' ένα ανοιχτό στην κοινωνία και αποτελεσματικό στη δράση του σχολείο, πρέπει να εξεταστεί με ποιους τρόπους μπορεί αυτές οι επιδιώξεις να επιτευχθούν. Στην εργασία αυτή εξετάζεται ένας από τους τρόπους αποτελεσματικής δράσης του σχολείου και αναλύεται ο ρόλος του Διευθυντή στην παρακίνηση των συνεργατών εκπαιδευτικών του σχολείου.

Εισαγωγή

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο Διευθυντής του σχολείου κατέχει σημαντικό ρόλο, διότι ιδιαίτερα αυτός είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του και το συντονισμό της σχολικής ζωής, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του. Επειδή όμως τα προηγούμενα χρόνια επικράτησε στα σχολεία ο παραδοσιακός ρόλος του Διευθυντή με τα γνωστά αποτελέσματα στη λειτουργία και απόδοσή τους, είναι απαραίτητο σήμερα, σε αντιπαράθεση με αυτόν το ρόλο, να προωθήσουμε στο σύγχρονο σχολείο, το οποίο έχει διαφορετικές απαιτήσεις από το χθες, το ρόλο του

1. Ο κ. Θωμάς Μπάκας είναι Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

καινοτόμου Διευθυντή, ο οποίος θέτει μακροχρόνιους στόχους, έχει όραμα για το σχολείο, επιδιώκει το άνοιγμά του στον κοινωνικό περίγυρο και γενικότερα στοχεύει στην ανανέωση της εσωτερικής λειτουργίας του θεμού, μέσα από συλλογική προσπάθεια.

Στο σύγχρονο σχολείο ο Διευθυντής έχει έναν πολύπλευρο ρόλο, που τον καθιστά υπεύθυνο για την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, συνεργάτη των άλλων φορέων, και ιδιαίτερα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των γονέων, υπεύθυνο για τη λειτουργία των τμημάτων του και οικονομικό διαχειριστή της όλης λειτουργίας του σχολείου. Είναι το πρόσωπο εκείνο που έχει ρόλο ηγετικό, παρωθητικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ανανεωτικό.

Μέσα στα νέα πλαίσια της λειτουργίας του, στο σύγχρονο, το δημιουργικό, το καινοτόμο σχολείο, ο Διευθυντής, για να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις που τίθενται, πρέπει να είναι δυναμικός, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να προγραμματίζει, να εποπτεύει, να κατευθύνει και να καθοδηγεί.

Η αναφορά στο ρόλο του Διευθυντή και η ανάλυση του παιδαγωγικού του ρόλου, ιδιαίτερα σ' αυτή την εργασία, δεν είναι τυχαία. Γίνεται πρώτα απ' όλα διότι αν δεν αλλάξει αυτός, αν δεν αναθεωρήσει το ρόλο του και δεν αναλάβει την ευθύνη του, υπάρχει ο κίνδυνος τα πράγματα να παραμείνουν όπως είναι και πιθανόν να χαθούν σημαντικές ευκαιρίες τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Η αλλαγή του ρόλου του Διευθυντή θα εξεταστεί στη συνέχεια μέσα από την ικανότητά του να παραθεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας.

Η αναγκαιότητα της παρώθησης

Η παρώθηση των εργαζομένων είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα για την αποτελεσματική διοίκηση σε κάθε οργανισμό.

Οι προσπάθειες που γίνονται για καθορισμό προγραμμάτων δράσης σε ένα μεγάλο μέρος χάνονται ή αποτυγχάνουν, εκτός αν τα άτομα και οι ομάδες εκδηλώσουν προθυμία (Everard & Morris, 1999: 55) να αγωνιστούν για τους σκοπούς του οργανισμού.

Κατά τον ίδιο τρόπο, αποδεικνύονται άχρηστοι οι προσεκτικοί οργανωτικοί σχεδιασμοί και τα συστήματα ελέγχου, αν υπάρχει έλλειψη θέλησης από την πλευρά των εργαζομένων για την υλοποίησή τους.

Σκοπός της παρωθησης είναι να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει μια εσωτερική ανάγκη στα άτομα ώστε να αποδώσουν στον ανώτερο βαθμό. Αυτή η εσωτερική ανάγκη τα ωθεί να εκδηλώνουν ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς και δράσης και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

Επομένως, ένας Διευθυντής σχολείου, για να παρωθήσει τους συναδέλφους του, πρέπει να γνωρίζει τι επιδιώκουν από την εργασία τους, ώστε να τους δώσει τα κατάλληλα κίνητρα (Μιχόπουλος, 1993: 143-144) που θα οδηγήσουν στις επιθυμητές ενέργειες.

Οι διάφορες θεωρίες, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί για την παρωθηση του ανθρώπινου δυναμικού, προσπαθούν να δώσουν απάντηση σε κάποια βασικά ερωτήματα όπως:

Γιατί οι εργαζόμενοι αντιδρούν διαφορετικά στα ίδια κίνητρα;

Γιατί ορισμένα κίνητρα πετυχαίνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και άλλα όχι;

Πώς μπορούμε να ξεχωρίσουμε τους παράγοντες που βοηθούν απλώς να αποφευχθεί η δυσαρέσκεια στην εργασία από εκείνους που μπορούν να αυξήσουν την ικανοποίηση στην εργασία πάνω από το μέσο επίπεδο;

Όλες οι σχετικές θεωρίες προσπαθούν να εντοπίσουν τους μηχανισμούς παρωθησης, ώστε αυτή να γίνει με τον καλύτερο τρόπο και να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σημαντικές απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δίνει μια από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν για την υποκίνηση (Σαΐτης, 1994: 98), η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του *Maslow*, η οποία αποδίδει την υποκίνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης για αποδοτικότερη και περισσότερη εργασία στην ικανοποίηση των αναγκών τους (Πασσάκος, 1979: 438-440).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών, οι λόγοι οι οποίοι παρακινούν τον άνθρωπο στην εργασία του δεν είναι μόνο οικονομικοί αλλά πολύ πιο σύνθετοι.

Υποστηρίζει συγκεκριμένα ο *Maslow* ότι όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα καθοδηγείται από την επιθυμία της επίτευξης ορισμένου στόχου με σκοπό να ικανοποιήσει κάποια ανάγκη.

Μεταφέροντας τη θεωρία αυτή στο χώρο του σχολείου παρατηρούμε ότι ο Διευθυντής, για να προτρέψει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στην επίτευξη καλύτερης απόδοσης, θα πρέπει να καταλάβει ότι η αξία του αποτελέσματος εξαρτάται (Everard & Morris, 1999: 47) από την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών τους.

Σε μια συλλογική προσπάθεια, όπως στην περίπτωση του σχολείου, προβληματίζόμαστε για το ποιο είναι εκείνο το κίνητρο, ποιος είναι ο εκείνος ο παράγοντας, που κάνει τα άτομα να εργάζονται περισσότερο και αποδοτικότερα. Με την έννοια «παράγοντας» και ειδικότερα, στην περίπτωση της παρώθησης, «παράγοντας υποκίνησης» είναι οτιδήποτε κάνει τους εργάζομενους να εκτελούν μια εργασία με ευχάριστο και πιο αποδοτικό τρόπο.

Γι' αυτό, η υποκίνησή τους για την αλλαγή της όποιας χαλαρής στάσης και απροθυμίας στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας της μονάδας θα πρέπει να αποτελέσει ένα από τα βασικότερα καθήκοντα του Διευθυντή του σχολείου.

Ο Διευθυντής του σχολείου και η παρώθηση

Ο Διευθυντής του σχολείου ως άμεσος προϊστάμενος των συναδέλφων του, προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματικά τον παρωθητικό του ρόλο, θα πρέπει να τηρήσει κάποιες στάσεις και να προχωρήσει σε ορισμένες ενέργειες.

Ειδικότερα, είναι ανάγκη να γνωρίζει τι κίνητρα έχουν οι συνάδελφοί του, τι τους ωθεί να κάνουν ή να μην κάνουν π.χ. μια δραστηριότητα ή μια σχολική εκδήλωση. Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται να εντοπίσει τις πιο σημαντικές ανάγκες των υφισταμένων του και να φροντίσει για την ικανοποίησή τους, όσο είναι δυνατό, ώστε να επιτυγχάνεται υψηλή απόδοση στο σχολείο του.

Για να συμβάλει στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, της αναγνώρισης και εκτίμησης των συναδέλφων του, είναι απαραίτητο να δίνει έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση κατά την επικοινωνία του μαζί τους (Ζαβλανός, 1990: 42) και να κατανοεί τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται.

Επίσης, επειδή πρέπει να υπάρχει η αναγκαία ανατροφοδότηση, προσπαθεί να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτόν το λόγο, ενημερώνει αναλυτικά τους συναδέλφους του για τα αποτελέσματα του έργου το οποίο έχουν αναλάβει και εκτελούν, γνωρίζοντας ότι τα μέλη μιας ομάδας θέλουν να ξέρουν τι έπραξαν, τι πρόκειται να πράξουν και γιατί θα εκτελέσουν μια συγκεκριμένη εργασία. Η παροχή πληροφοριών για την επίδοσή τους μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παρακίνησής τους για αποδοτικότερη εργασία.

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, φροντίζει να έχει σταθερή συμπεριφορά, αφού η σταθερότητα είναι ο βασικός παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός κλίματος σιγουριάς και ασφάλειας.

Μια από τις σημαντικότερες στάσεις του Διευθυντή, ο οποίος έχει στόχο να παρακινήσει τους συνεργάτες-εκπαιδευτικούς του σχολείου του για αποδοτικότερη εργασία, είναι η προσπάθειά του να αποτελεί παράδειγμα συμπεριφοράς για τους υφισταμένους του. Είναι γνωστό ότι οι υφιστάμενοι ενοτικτωδώς παρατηρούν τους Διευθυντές και προϊσταμένους στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, μιμούνται τη συμπεριφορά τους, υιοθετούν κάποιες στάσεις, τις οποίες αυτοί έχουν, και γενικά χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για τις πράξεις τους τη συμπεριφορά εκείνων. Επομένως ο Διευθυντής δεν μπορεί να περιμένει από τους δασκάλους να δείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εργασία τους, αν ο ίδιος δεν διακατέχεται από αυτό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εμπνεύσει ενδιαφέρον.

Σε ό,τι αφορά τη διοίκηση προσωπικού, ο καινοτόμος, ο παραθητικός Διευθυντής, απορρίπτει τις αυταρχικές τεχνικές διοίκησης που βασίζονται μόνο σε διαταγές, απειλές και επιπλήξεις. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι κανένας δεν παραγνωρίζει πως το ύπλο του φόρου εξακολουθεί να είναι ένας ισχυρός παράγοντας παρακίνησης των υφισταμένων για αποδοτική εργασία. Όμως δεν είναι ο καλύτερος, αφού συχνά προκαλεί «εκδικητική συμπεριφορά», η οποία οδηγεί σε κακή ποιότητα εργασίας και υπηρεσιακή αδιαφορία. Γι' αυτό, ο Διευθυντής εγκαταλείπει τις αυταρχικές αντιλήψεις και στάσεις και υιοθετεί την υποστηρικτική, τη συνεργατική, τη φιλική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Καταβάλλει προσπάθειες και αναπτύσσει σ' αυτούς το αίσθημα της ευθίνης, καθιστώντας τους παράλληλα υπεύθυνους για το αποτέλεσμα της εργασίας τους, χωρίς να επεμβαίνει στον τρόπο εκτέλεσης της. Με τη στάση αυτή θα κατορθώσει να δώσει κίνητρο στους υφισταμένους του ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες, καθώς και να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους.

Τέλος, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στην παρακίνηση του προσωπικού, είναι η διαμόρφωση και διατήρηση ενός **κλίματος εμπιστοσύνης**, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η διαμόρφωση και διατήρηση του κλίματος εμπιστοσύνης δεν είναι εύκολη υπόθεση γιατί, για να κερδίσει ο Διευθυντής του σχολείου την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του, πρέπει και ο ίδιος να τους εμπιστεύεται. Η εκδήλωση της εμπιστοσύνης είναι πιο πιθα-

νή όταν οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι ο Διευθυντής είναι δίκαιος και τους υποστηρίζει. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διατυπώνει με σαφήνεια τις απόψεις του, αλλά και να πραγματοποιεί και ο ίδιος όσα λέει, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και όσους τα εφαρμόζουν. Η εμπιστοσύνη είναι επίσης σημαντική προκειμένου να αποκτηθεί μια ποιοτική επαφή. Εάν ένας Διευθυντής θέλει να ξέρει τις ιδέες των συναδέλφων του, οφείλει να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα που θα επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των ιδεών, χωρίς οι συνάδελφοι-υφιστάμενοί του να φοβούνται ότι μπορεί να έχουν οποιεσδήποτε επιπτώσεις σε περίπτωση διαφωνίας τους. Από την άλλη, η τακτική αυτή δεν σημαίνει ότι όποια ιδέα προτείνεται, πρέπει να γίνεται αποδεκτή και να εφαρμόζεται. Οπωσδήποτε όμως, ότι είναι καινούργιο και πρωτότυπο και αποτελεί ιδέα των ίδιων των εκπαιδευτικών, μπορεί να γίνει ένα επιπλέον κίνητρο, αφού θα έχουν μεγαλύτερο ξήλο για την ολοκλήρωση του έργου που οι ίδιοι επέλεξαν.

Πρακτικές οδηγίες για την παραδίδηση του προσωπικού από το Διευθυντή του σχολείου

Για να επιτευχθούν, από όλους όσοι ασκούν διευθυντικά καθήκοντα, τα όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους σχετικά με την παραθητική συμπεριφορά, μπορούμε να προτείνουμε ορισμένες κατεύθυντήριες οδηγίες, ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, χωρίς βέβαια να ισχυριζόμαστε ότι υπάρχουν απόλυτοι κανόνες που, όταν τους εφαρμόζει κατά γράμμα ένας Διευθυντής ή οποιοδήποτε διοικητικό στέλεχος, είναι δυνατό να δημιουργείται μια άλλη στάση στη διοίκηση.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, ο Διευθυντής του σχολείου είναι απαραίτητο να μελετήσει το θέμα της παρακίνησης των εργαζομένων στην εργασία τους και να προχωρήσει σε συγκεκριμένες ενέργειες, προκειμένου να ανταποκριθεί στον παραθητικό του ρόλο.

Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του σ' αυτόν το ρόλο είναι η γνώση των βασικών ανθρώπινων αναγκών για τη διαδικασία της παραθητησης, διότι αυτές ενεργοποιούν τη συμπεριφορά του ατόμου και η γνώση τους, καθώς και αυτών που σχετίζονται με την εργασία, είναι το πρώτο βήμα για την κατανόηση της παραθητησης.

Ακόμη, πρέπει να δει την παραθητηση σαν μια διαδικασία μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης, επειδή αυτή επηρεάζεται από τα

χαρακτηριστικά της εργασίας και το όλο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.

Εκείνο που δεν πρέπει να του διαφεύγει είναι οι διαφορές μεταξύ των ατόμων. Πρέπει να γνωρίζει ότι επειδή όλα τα άτομα δεν είναι ίδια, αλλά διαφέρουν και μεταξύ τους και ως προς τις ανάγκες και τα κίνητρα τους (Τριλιανός, 2002: 42-44), δεν μπορούν όλες και όλοι να παρακινηθούν με τα ίδια κίνητρα.

Σημαντικό είναι επίσης να γνωρίζει τους υφισταμένους του ως άτομα. Διότι γνωρίζοντάς τους θα μάθει τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες, τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τους προβληματισμούς τους. Παρατηρώντας πώς αντιδρούν, μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία της παρακίνησης.

Μέσα στις βασικές προσπάθειες του Διευθυντή είναι και η φροντίδα του να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές στη σχολική μονάδα χωρίς τριβές, με στόχο την κάλυψη περισσότερων αναγκών. Αυτό έχει μεγάλη σημασία διότι, αν με μια αλλαγή απειλείται η υπάρχουσα κάλυψη των αναγκών, αν οι εργαζόμενοι έχουν να χάσουν κάτι από τα κεκτημένα τους ή τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας τους, τότε χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να γίνει αποδεκτή αυτή η αλλαγή.

Σε διάφορά την ενίσχυση η οποία θα δίνεται στους συνεργάτες του, πρέπει να γνωρίζει ότι θα παρέχεται μόνο για τις σωστές ενέργειες. Όταν δεν είναι ξεκαθαρισμένο από την αρχή τι είναι εκείνο το οποίο θα ενισχυθεί, θα παρατηρηθεί τελικά να ενισχύονται άλλες ενέργειες, άσχετες από εκείνες που είχε υπόψη του ο Διευθυντής. Ειδικότερα, πρέπει να αμείβονται και η προσπάθεια και η απόδοση. Αν επικρατήσει η αντιληψή ότι αυτό που μετράει και πρέπει να ενισχυθεί είναι το αποτέλεσμα και όχι η προσπάθεια, το έργο και όχι τα χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως π.χ. «δυναμική», «προσωπικότητα», «ενεργητικότητα» κ.λπ., τότε θα το αποτέλεσμα θα είναι να μην έχουν όλα τα άτομα τις ίδιες επιτυχίες. Επομένως ο Διευθυντής θα πρέπει να ενισχύει όχι μόνο αυτούς που πετυχαίνουν αξιόλογα αποτελέσματα στο έργο τους, αλλά και όσους καταβάλλουν προσπάθειες που εκτιμάται ότι θα συντελέσουν στην αποδοτικότητα του έργου.

Σχετικά με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και την ανάθεση εργασιών στους δασκάλους, θα πρέπει ο διευθυντής να λαμβάνει υπόψη του ότι αυτή θα γίνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε αυτός που αναλαμβάνει μια δραστηριότητα να έχει και την ευθύνη πραγματοποίησής της. Θα πρέπει στο τέλος να έχει την αίσθηση της επίτευξης, διότι αυτός που παίρνει ικανοποίηση

ηση από την εργασία του (Θεοφιλίδης, 1994: 147-148) εργάζεται καλύτερα και αποδοτικότερα. Όμως η ικανοποίηση δεν οδηγεί πάντα σε καλύτερη απόδοση, γι' αυτό ο εργαζόμενος έχει ανάγκη να αισθάνεται υπεύθυνος για την εργασία του, διότι η υπευθυνότητά του αυτή τον παρακινεί. Επομένως, για τη βελτίωση της απόδοσής θα πρέπει να επιδεξεί θέληση για κάτι καλύτερο και να μην έχει πάρει ικανοποίηση από τα όσα έγιναν.

Ο Διευθυντής οφείλει να προσπαθεί να απομακρύνει τον «κίνδυνο της ασφαλούς μετριότητας», τη λογική της «ήσσονος προσπάθειας». Η άποψη ότι «δεν πρόκειται να πλουτίσεις κάνοντας το δάσκαλο, αλλά δεν πρόκειται και να απολυθείς», ή «τόσο μας πληρώνουν, τόσο δουλεύουμε», δίνει έμφαση στην ασφαλή μετριότητα, υποδαυλίζει τη γραφειοκρατία, απαξιώνει τη συμμετοχική δραστηριοποίηση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αναστέλλει την εφευρετικότητα και κρατά την απόδοση στα ίδια χαμηλά επίπεδα ή και ακόμη χαμηλότερα. Ακόμα περισσότερο, η απάθεια δεν ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να δοκιμάσουν και να κάνουν λάθη, αλλά τους αποθαρρύνει τελείως από το να επιχειρήσουν κάτι καινούργιο. Επίσης, ούτε αίσθημα ασφάλειας τους δημιουργεί, διότι η πραγματική ασφάλεια προέρχεται από την επίγνωση της καλής απόδοσης και βασίζεται στην αναγνώρισή της. Οι άνθρωποι μαθαίνουν από τα λάθη τους και δεν σημαίνει ότι όποιος κάνει λάθη πρέπει να υποτιμάται και να τιμωρείται. Οι άνθρωποι όσο καλύτεροι είναι τόσο περισσότερα λάθη θα κάνουν, καθώς προσπαθούν να πετύχουν περισσότερα πράγματα. Αυτοί που δεν κάνουν λάθη, είναι συχνά μετριότητες, που δεν προσπαθούν, δεν διακινούνευσον και δεν γνωρίζουν πώς να εντοπίζουν και να διορθώνουν τα λάθη των άλλων.

Επίλογος

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω αλλαγές στο ρόλο του Διευθυντή του σχολείου, είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν ορισμένες βασικές αρχές πάνω στις οποίες θα στηριχθεί το έργο του για να έχει επιτυχία. Οι πιο βασικές από τις αρχές αυτές είναι η επιδίωξη της συλλογικότητας και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Εδώ βρίσκεται και η καρδιά του ζητήματος και από εδώ πρέπει να αρχίσει η μεγάλη αλλαγή, η αλλαγή από το εγώ στο εμείς, ώστε να πετύχουμε την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της συνεργασίας, τη σύσφιξη των

σχέσεων και των δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας και να διαποτίσουμε το σχολείο μ' ένα αλίμα διαφορετικό, αυτό της συλλογικότητας και της δυνατότητάς του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στις σχολικές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

- Everard K., Morris G. (1999) (μτφ. Δημήτρης Κίκιζας), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ζαβλανός Μ. (1999), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμ. Β', εκδ. Ίων, Αθήνα.
- Θεοφλιάδης Χ. (1994), *Ορθολογιστική οργάνωση & διοίκηση σχολείου*, Αυτοέκδοση, Λευκωσία.
- Μιχόπουλος Αν. (1993), *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Πασσάκος Κ. (1979), *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν*, τόμ. Α', Αυτοέκδοση, Αθήναι.
- Σαΐτης Χ. (1994), *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Τριλιανός Θ. (2002), *Η παράθηση του μαθητή για μάθηση*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.



ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Δημοσθένης Βασιλείου
Ημερολόγιον 1936
Ιωάννινα 2006

Γεώργιος Δ. Καψάλης¹

Κυρίες και κύριοι,

Είναι αλήθεια πως, όταν μου έγινε η πρόταση να είμαι ένας από τους ομιλητές που θα παρουσίαζαν το Ημερολόγιο του Δημοσθένη Βασιλείου, εμφανίστηκα στην αρχή επιφυλακτικός. Εμφανίστηκα επιφυλακτικός, γιατί αναρωτήθηκα τι θα μπορούσε να είναι, σ' αλήθεια, αυτό που θα έγραφε κάποιος σε ένα ημερολόγιο μιας σχολικής χρονιάς, ζώντας σ' ένα μακρινό και απομονωμένο νησί του Βορείου Αιγαίου. Ακόμη, αναρωτήθηκα πόσο εύκολα αυτό που έγραψε θα μπορούσε να έχει έναν ευρύτερο αντίκτυπο, προκαλώντας σκέψεις και συναισθήματα που θα ενδιέφεραν τους πολλούς. Φοβήθηκα την επανάληψη, τη μονοτονία, την καθημερινότητα, το μικρόκοσμο, την απομόνωση.

Αρχίζοντας να διαβάζω το βιβλίο, διαψεύστηκα και γρήγορα και ευχάριστα. Πλέον δεν διάβαζα το βιβλίο, επειδή έπρεπε να το παρουσιάσω, αλλά επειδή δεν μπορούσα να κάνω διαφορετικά. Το απολάμβανα, συμμετείχα στην αναζήτηση, ζούσα έντονα τις σκηνές του, ήθελα και δεν ήθελα να φτάσω στο τέλος του.

Παράλληλα άρχισαν να μου γεννιούνται οι πρώτες σκέψεις και οι πρώτοι προβληματισμοί για την κατηγορία στην οποία θα μπορούσε κάποιος να εντάξει το συγκεκριμένο βιβλίο-ημερολόγιο. Ήταν, τελικά, περισσότερο ένα λογοτεχνικό βιβλίο; Ήταν ένα βιβλίο με στοιχεία από τη λαϊκή παράδοση και το λαϊκό πολιτισμό της πατρίδας μας; Ήταν ένα βιβλίο που εμπεριέχει αναφορές και κρίσεις για τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής αλλά και για τις αντιλήψεις του ίδιου του συγγραφέα;

1. Ο κ. Γεώργιος Δ. Καψάλης είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το κείμενο αυτό αποτελεί την εισήγησή του στην εκδήλωση, κατά την παρουσίαση του Ημερολογίου του Δημοσθένη Βασιλείου, που πραγματοποιήθηκε στις 27.03.2006 στην αίθουσα της Ζωσμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

΄Ηταν ένα βιβλίο έντονου κοινωνικού προβληματισμού για τα πολιτικά δρώμενα στην πατρίδα του συγγραφέα και στον κόσμο ολόκληρο; Ήταν, σε τελική ανάλυση, η κραυγή του αδύναμου, του κατατρεγμένου, αλλά συνάμα του περήφανου και ανυπότακτου δασκάλου;

΄Όλα αυτά τριγύριζαν αδιάκοπα στη σκέψη μου. Όλα αυτά τα έβλεπα να υπάρχουν σ' αυτό το βιβλίο, κάποια πιο κυρίαρχα και κάποια άλλα πιο ανεπαίσθητα, αλλά το ίδιο σημαντικά. Και για να έχει κανείς μια πρώτη εικόνα για το ποιος στ' αλήθεια ήταν αυτός ο δάσκαλος στον οποίο αναφερόμαστε, θα αρκούσε να διαβάσει μόλις την πρώτη παράγραφο του Ημερολογίου του με ημερομηνία 22 Δεκέμβρη 1935: «Έξω χειμώνας. Είναι 9 το βράδυ και σαν πάντοτε ευρίσκομαι σκυμμένος πάνω στο τραπέζι μου. Γράφω, διαβάζω αχόρταγα. Είναι η μόνη μου ευχάριστη ενασχόληση στην οποία παραδίδομαι ώρες ολόκληρες, ξεχνώντας ολοκληρωτικά τον εαυτό μου».

Αρκεί αυτό το μικρό απόσπασμα για να διαφανεί τόσο το λογοτεχνικό χάρισμα του συγγραφέα όσο και γενικότερα η πνευματική του φυσιογνωμία. Ο Δημοσθένης Βασιλείου είναι, καταρχήν, ο ξενιτεμένος Ήπειρώτης δάσκαλος. Η ξενιτιά είναι συνδεδεμένη με τον Ήπειρο, χωρίς, αωτόσο, να σημαίνει ότι δεν κουβαλάει μαζί της πίκρες, καημούς, αδικίες και βάσανα. Όλα αυτά συνόδευαν αναγκαιοτικά και το συγγραφέα του Ημερολογίου και αποτελούσαν το αδιάκοπο παράπονό του, καθώς βρέθηκε να υπηρετεί σ' ένα μακρινό νησί του Αιγαίου, όχι γιατί εκεί διορίστηκε δικαιωματικά, αλλά γιατί εκεί τον διόρισαν, παραβιάζοντας αρχές, νόμους και προσωπικά δικαιώματα. Αυτή την αδικία ο Δημοσθένης Βασιλείου δεν μπόρεσε ποτέ να την αποδεχτεί και να την ξεπεράσει. Ο ίδιος αγανακτεί και διαμαρτύρεται, γιατί, εκτός των άλλων, γνωρίζει πως αυτός ο διορισμός του, μακριά από την αγαπημένη του Ήπειρο, έχει επηρεάσει δυσμενώς ολόκληρη την προσωπική και οικογενειακή του ζωή.

Η παραδοχή και η ομολογία του συγγραφέα αποτελούν, στην ουσία, παραδοχές και ομολογίες του καθενός, που είναι υποχρεωμένος να γιορτάσει τα Χριστούγεννα, τα πρώτα ίσως Χριστούγεννα, μακριά από το χωριό, το σπίτι, τους γονείς, τη γυναίκα και τα δυο μικρά παιδιά του. Στερεούται ο ίδιος τις πλέον ευχάριστες στιγμές της ζωής του, σκέφτεται τα αγαπημένα του πρόσωπα γύρω από το χριστουγεννιάτικο τραπέζι, λυπημένα ωστόσο από τη δική του απουσία. Αισθάνεται μικρές ενοχές για εκείνα που πιθανόν περίμεναν τα παιδιά του και στα οποία ο ίδιος λόγω

της απουσίας του δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί. Στοχάζεται με θλίψη πως «Χριστούγεννα στα ξένα είναι αυταπάτη της πραγματικότητας».

Αναζητεί ευκαιρίες και δυνατότητες για ένα γνήσιο ηπειρωτικό περιβάλλον και για μια «ηπειρωτική μυροβόλο ατμόσφαιρα», και τις βρίσκει χυρίως σε κοινές συναντήσεις και μικρές ευχάριστες διασκεδάσεις με συναδέλφους Ηπειρώτες δασκάλους, όπως το φίλο του Νίκο Τσιομίδη από το Βρυσοχώρι Ιωαννίνων. Βρίσκεται στα μέσα της σχολικής χρονιάς και όμως νοσταλγεί έντονα τους δικούς του και τον τόπο του, ο «ξενιτεμός γίνεται όλο και περισσότερο αισθητός», «ο ζωντανός ξεχωρισμός είναι δεύτερος τάφος, χειρότερος ίσως από τον πρώτον». Βρίσκεται κοντά στην άνοιξη και του δίνεται μία ακόμη ευκαιρία να μαπολήσει «την όμορφη αγνή ζωή του χωριού του», τις χάρες που κρύψει, τα χελιδόνια και τον κούκο που πρέπει ήδη να έχουν έρθει στο χωριό, σε αντίθεση με την καθυστερημένη έλευσή τους στο νησί που υπηρετεί. Δεν πρόκειται ποτέ να ξεχάσει το σκληρό Πάσχα της ξενιτιάς, αλλά και την ανεπιτη χαρά του, καθώς σε λίγο θα βρισκόταν πλέον στον πολυαγαπημένο τόπο που γεννήθηκε και πρωτοαντίκρισε το φως, στο μικρό και φτωχικό οπιτάκι του, εκεί που έπλαθε τα πρώτα παιδικά του όνειρα.

Σκέψεις και συναισθήματα ενός νέου δασκάλου, μακριά από τον τόπο του και με την αδικία να τον συνοδεύει έντονα και βασανιστικά στη μακρινή ξενιτιά.

Ο ίδιος ο συγγραφέας θα δώσει επιμέρους πληροφορίες και για την καθημερινότητά του, αλλά και για παράγοντες που επηρέασαν τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. «Μελετώ, γράφω, παίζω βιολί, τρώγω και μετά ως μια ώρα περίπατο». Και λίγο παρακάτω, «τα δύο τρίτα του χρόνου τα διέθεσα στη μελέτη του βιολιού και σε κάτι σκόρπιες μελέτες βιβλίων και περιοδικών», και σε άλλο σημείο, «Τον τελευταίο καιρό καίγομαι από τον πόθο να μάθω Γαλλικά. Όρισα μια ώρα ημερησίως για μουσική και μία για Γαλλικά». Γράφει και ξαναγράφει ο ίδιος άρθρα για διάφορα παιδαγωγικά, χυρίως, περιοδικά και επισημαίνει, εκτός των άλλων, τις δυσκολίες που κρύβει ένα τέτοιο εγχείρημα, αφού προϋποθέτει τόσο την άριστη γνώση του θέματος όσο και τον άριστο χειρισμό της γλώσσας, για να αποδοθούν σωστά οι σκέψεις και οι λογισμοί.

Ωστόσο, ο συγγραφέας τονίζει με έμφαση και τις αδυναμίες του δικού του χαρακτήρα, αδυναμίες που οφείλονται χυρίως στο στενό και περιορισμένο περιβάλλον που έζησε. Το γνωρίζει, αντιστέκεται, προσπαθεί με

κάθε τρόπο να αποβάλει αυτό το συναίσθημα της κατωτερότητας που τον διακατέχει. Η ψυχική δειλία και το συναίσθημα της μειονεκτικότητας τον ακολουθούν αδιάκοπα. Τα φτωχά και στερημένα φοιτητικά του χρόνια επηρέασαν χωρίς αμφιβολία τη συμμετοχή του σε κοινωνικές εκδηλώσεις και τον οδήγησαν σε μια προσωπική απομόνωση. Αισθάνεται ντροπαλός, άτολμος σε σημείο παρεξηγήσιμο. Διαπιστώνει με θλίψη να του λείπουν τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή. Κρίνει ο ίδιος πως χρειάζεται ενεργητικότητα και απόφαση, πως απαιτείται απελευθέρωση του ατόμου. Αναγνωρίζει πως επιβάλλεται να αποκτήσει πνευματική υπεροχή και ανωτερότητα. Θεωρεί πως είναι θύμα ενός φτωχού περιβάλλοντος και μιας διαστρεβλωμένης εκπαιδευτικής αντίληψης.

Ωστόσο, ο Δημοσθένης Βασιλείου είναι, εκτός των άλλων, ένας πρωτόρος δάσκαλος, που γνώρισε, ασπάστηκε και προσπάθησε να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές του Σχολείου Εργασίας για συμμετοχικές διαδικασίες, για σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, για κοινή πορεία δασκάλου και μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης. Ο δάσκαλος Βασιλείου γνωρίζει ότι οι μαθητές του είναι άριστοι ψυχολόγοι και ακριβοδίκαιοι στις ενέργειές τους, σε σημείο που αυτό δεν το αντιλαμβάνονται πολλές φορές ούτε οι μεγάλοι, και γι' αυτό ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με σεβασμό και δικαιοισύνη απέναντι στον κάθε μαθητή. Δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν από κοινού, δημιουργούν, χαίρονται για το αποτέλεσμα της δημιουργίας. Είναι αλήθεια ότι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, για να επιτευχθεί η απονομή δικαιοισύνης, μπορεί κανείς να φτάσει στο θυμό και την εσωτερική αναστάτωση. Ωστόσο, πρέπει και αυτά να χρησιμοποιηθούν την κατάλληλη στιγμή και με τον ανάλογο βαθμό. Ο δάσκαλος Βασιλείου πιστεύει πως ο λόγος του δασκάλου πρέπει να είναι ένας λόγος συνετός, που θα βγαίνει ύστερα από ανάλογη περίσκεψη. Από τη στιγμή, ωστόσο, που δίνεται στους μαθητές, πρέπει και να τηρείται από το δάσκαλο, για να μη δίνεται σ' αυτούς η εντύπωση της αισιοδοσίας, της αστάθειας και της αυτοαναίρεσης.

Ο συγγραφέας του Ημερολογίου επισκέπτεται με το σχολείο του το σχολείο ενός διπλανού χωριού. Η επίσκεψη αυτή τού δίνει την ευκαιρία, με βάση όσα διαπιστώνει να συμβαίνουν, να αντιπαραβάλει το πνεύμα του παλιού με το πνεύμα του νέου σχολείου, τις αρχές του οποίου ακολουθεί ο ίδιος. Φοβισμένες και πανικοβλημένες μορφές μαθητών «που αντίκριζαν το δάσκαλο σαν φοβερό τύραννο και αυτοί άβουλοι εκτελε-

στέξ». Το ύφος του δασκάλου, προστατευτικό και υπεροπτικό. Και ιδού η ανταμοιβή για κάποιο μικρό μαθητή που τόλμησε να σκουντήσει το συμμαθητή του: «Το χέρι του δασκάλου έπεσε βαρύ κατ' επανάληψιν. Δεν ήταν τα χαστούκια εκείνα που τον τιμώρησαν περισσότερο, αλλά ότι τούτο έλαβε χώρα ενώπιον άλλων ξένων προσώπων. Αψυχολόγητος και αντιπαιδαγωγική η τακτική του κ. συναδέλφου», θα επισημάνει ο Δημοσθένης Βασιλείου. Το σχολείο αυτό αποπνέει ένα πνεύμα αιθαιρεσίας και κατάλυσης των ελευθεριών. Η ακαταστασία, η προχειρότητα και η γενικότερη αδιαφορία που επικρατούν δεν μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών.

Και ασφαλώς, ύστερα και από αυτή την εμπειρία, ο συγγραφέας του Ήμερολογίου δεν παραλείπει να τονίσει τη μέγιστη παιδαγωγική αξία των σχολικών εκδρομών, όταν αυτές αξιοποιούνται κατάλληλα. Μάλιστα, ο ίδιος οδηγεί συχνά τους μικρούς μαθητές του κοντά στη φύση, για να αποκτούν εποπτεία σόλων των αλλαγών που συντελούνται σ' αυτή, να παρακολουθούν τις μεταστροφές της και να νιώθουν ότι αυτή αποτελεί το μεγαλύτερο και σημαντικότερο δάσκαλο, σε αντίθεση με την αντίληψη του παλιού σχολείου πως τα πάντα απορρέουν από την κάρα του σοφού δασκάλου.

Ο Δημοσθένης Βασιλείου πιστεύει ότι η οργάνωση σχολικών γιορτών ενέχει πράγματι μέγιστη παιδαγωγική αξία. Ο ίδιος καίγεται από τον πόθο να παρουσιάσει «μία μικρούλα, αλλά πρότυπη γιορτή». Δεν παύει, ωστόσο, να επισημαίνει και τις πολλές δυσκολίες που υπάρχουν, και οι οποίες έχουν να κάνουν με τους λίγους μαθητές, με την έλλειψη θεατρικών βιβλίων, αλλά κυρίως με τα χρήματα που απαιτούνται για τα σκηνικά και τις στολές των παιδιών. Δεν παύει, επίσης, ο συγγραφέας του Ήμερολογίου να θέτει και έναν προβληματισμό για τις στρατιωτικές παρελάσεις, τους παιάνες και τους κανονιοβολισμούς, που είναι καλό, βέβαια, να πραγματοποιούνται γιατί αναπτερώνουν το εθνικό φρόνημα, αλλά ενέχουν, ωστόσο, τον κίνδυνο να διεγείρουν μίση και πάθη, που θα στέκονταν εμπόδιο σ' ένα πνεύμα συναδέλφωσης και παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης. Μάλιστα ο συγγραφέας τολμά να προτείνει πρωτότυπους και εναλλακτικούς τρόπους εργασμού των εθνικών γεγονότων, όπως η οργάνωση γιορτών Ερυθρού Σταυρού, γιορτές προστασίας φυτών και ζώων, που ανταποκρίνονται περισσότερο προς το πνεύμα της σύγχρονης εποχής. Ο δάσκαλος Βασιλείου αναγνωρίζει και τα δικά του

λάθη στην επικοινωνία του με τους μαθητές και δεν διστάζει να ζητήσει τη συγγνώμη των μαθητών του.

Γνωρίζει, επίσης, συμπεριφορές συναδέλφων του που τον απογοητεύουν αφάνταστα. Γνωρίζει όμως και πνευματικές φυσιογνωμίες, όπως ο Ήπειρωτης Επιθεωρητής Γιάννης Ευαγγελίδης, μια προσωπικότητα που θα τον εντυπωσιάσει για ολόκληρη τη ζωή του, τόσο για την επιστημονική του κατάρτιση όσο και για την καλλιέργεια και την ευγένεια της ψυχής και του νου του.

Ο Δημοσθένης Βασιλείου θεωρεί απαραίτητη τη θρησκεία, αλλά πιστεύει πως το ιράτος και η πολιτεία πρέπει να μείνουν μακριά από αυτήν. Βλέπει τις δυσκολίες που έχει η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και αγωνιά, γιατί αυτά που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι περισσότερο προλήψεις και δεισιδαιμονίες που προσκόλλησαν στην αγνή και ιδεώδη διδασκαλία του Χριστού και αμαυρώνουν τα μέγιστα τη χριστιανική θρησκεία. Ο συγγραφέας του Ημερολογίου «μισεί τον τυφλό δογματισμό, γιατί είναι καταδικασμένος από την πράξη της ζωής». «Ημέραι και στιγμαί λύπης και ψυχικής συντριβής», θα γράψει τη Μ. Παρασκευή γι' αυτή την ιερή μέρα, συμπάσχοντας με τον Πάσχοντα. Ο ίδιος στοχάζεται, φιλοσοφεί, αγωνιά, αντιπαραβάλλει καταστάσεις και γεγονότα της ζωής, μικρές απολαύσεις, απαραίτητες και αυτές, μεγάλες αδικίες για τους αδύναμους και τους περιφρονημένους της ζωής.

Ο Δημοσθένης Βασιλείου ζει ολόκληρη τη σχολική χρονιά σ' ένα όμορφο νησί, σ' ένα γραφικό χωριό του Αιγαίου. Γνωρίζει και απολαμβάνει τις εικόνες της φύσης που εξελίσσονται σταδιακά μπροστά του, αλλά ο ίδιος διαθέτει το χάρισμα αυτές τις εικόνες να τις καταστήσει αθάνατες με την καλλιτεχνική του γραφή. «Βουνά, κάμποι, σπίτια, κήποι και περιβόλια ξημερώθηκαν κάτασπρα... Η θάλασσα μανιασμένη χτυπά με λύσσα το ακρογιάλι ξερνώντας απάνω του σωρούς από μαυρογάλαζους αφρούς... Τα δέντρα λυγίζουν μέχρι διαρρήξεως, αφήνοντας έναν σπαρακτικό αναστεναγμό...». Εικόνες έντονες, με έναν επιλεγμένο και πλούσιο λόγο, εικόνες γνωστές, αλλά κυρίαρχες.

Κυρίες και κύριοι, σε λίγο θα με διαδεχτεί στο βήμα ο φίλος και συνάδελφος κ. Απόστολος Παπαϊωάννου, για να μας παρουσιάσει με ενάργεια, παραστατικότητα και ιστορική τεκμηρίωση μια άλλη διάσταση που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πόνημα του Δημοσθένη Βασιλείου και

που, χωρίς αμφιβολία, αφενός εμφανίζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και αφετέρου προσδιορίζει και χαρακτηρίζει την προσωπικότητα του συγγραφέα του Ημερολογίου.

Κυρίες και κύριοι, αυτό που μας έχει διασωθεί από το έργο του Δημοσθένη Βασιλείου και παρουσιάζουμε σήμερα είναι, στην ουσία, το Ημερολόγιο μισής σχολικής χρονιάς. Θα ήταν ευτύχημα και θα είχαμε να μάθουμε ακόμα πιο πολλά και σημαντικά, αν είχαμε στη διάθεσή μας το ημερολόγιο ολόκληρης της πολυκύμαντης ζωής του. Μας φτάνουν όμως και αυτές οι ελεύθερες και δημιουργικές σκέψεις ενός νέου δασκάλου, μόλις είκοσι πέντε ετών, σκέψεις και αναζητήσεις που γεννήθηκαν με ειλικρίνεια από την ψυχή του, παρά τις αδικίες και τις πίκρες που γνώρισε ο ίδιος.

Δυσκολεύτηκα να αποφασίσω για το αν θα έπρεπε να αναφερθώ στον επιμελητή της έκδοσης, στο γιο του Δημοσθένη Βασιλείου, τον κ. Τάσο Βασιλείου. Δυσκολεύτηκα, γιατί θεώρησα ότι, στην ουσία, επιτελούσε το χρέος του απέναντι στον πατέρα του, ένα σημαντικό πατέρα, έναν αγωνιστή πατέρα, έναν πραγματικό δάσκαλο. Κάνω, ωστόσο, αυτή τη σύντομη αναφορά στο γιο Βασιλείου, γιατί διαπίστωσα και ο ίδιος αυτό που διαπιστώνει κάθε αναγνώστης του βιβλίου, δηλαδή την πραγματική και μεγάλη αγάπη με την οποία ο Τάσος Βασιλείου έγραψε το συγκεκριμένο βιβλίο. Και χυρίως εκείνο το ταξίδι του, ύστερα από πολλά χρόνια, στη Σαμοθράκη και την Καμαριώτισσα, για να αναστήσει τη μορφή του πατέρα του και να νιώσει ο ίδιος απερίγραπτες συγκινήσεις, βουβές και προσωπικές οι περισσότερες. Ανάλογος έπαινος και αναγνώριση ανήκει και σε όλους τους διοργανωτές της αποψινής εκδήλωσης.

Και επειδή ο Δημοσθένης Βασιλείου πίστευε στην ευθυχρισία και τη δικαιοσύνη των παιδιών, θα ολοκληρώσω την ομιλία μου με ένα διάλογο που είχα με την κόρη μου, καθώς έγραφα τα λόγια και τις σκέψεις που σας παρουσιάσα: Βλέποντας, λοιπόν, η κόρη μου το έτος 1936 γραμμένο πάνω στο Ημερολόγιο με ρώτησε με ενδιαφέρον: «Μπαμπά, ζει σήμερα αυτός ο κύριος για τον οποίο γράφεις την ομιλία;» «Όχι, Βαγγελίτσα μου», της απάντησα χωρίς δεύτερη σκέψη. «Και τότε γιατί τον τιμάτε τώρα και δεν τον τιμήσατε όσο ζούσε;» με ξαναρώτησε επίμονα. «Καλά είναι και τώρα», της απάντησα και το ίδιο απαντώ και σε όλους εσάς.

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Σπύρος Χ. Πανταζής,

Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο,

εκδ. Ατραπός, (2006) Αθήνα.

Στη σημερινή συγκυρία, λόγω της αύξησης του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως επιστημονικό πεδίο αναπτύσσεται ραγδαία και στη χώρα μας. Η έκδοση και κυκλοφορία του βιβλίου του κ. Σπύρου Πανταζή σ' αυτή τη χρονική στιγμή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Το συγκεκριμένο βιβλίο έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ειδική βιβλιογραφία, αφού είναι το μοναδικό από τα συγγράμματα που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά και αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: από το θεωρητικό, το οποίο αναπτύσσεται στα κεφάλαια 1 και 2 και από το ερευνητικό, το οποίο αναλύεται στα κεφάλαια 3, 4 και 5.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας που έχει τίτλο «Οι αλλοδαποί εργάτες στην Ελλάδα», παρουσιάζεται και αιτιολογείται το φαινόμενο της αύξησης του μεταναστευτικού ρεύματος προς την χώρα μας.

Το δεύτερο κεφάλαιο το οποίο τιτλοφορείται «Η κοινωνική και η οικογενειακή πραγματικότητα των αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας» περιλαμβάνει την εξέλιξη της αλλοδαπής οικογένειας στην Ελλάδα, την οικογενειακή και γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών, την ανάπτυξή τους ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και την ένταξή τους στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Επίσης παρουσιάζεται η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας από τη δεκαετία του 80 μέχοι σήμερα καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις της αλλοδαπής οικογένειας στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα σκιαγραφείται η συγκρουσιακή πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά στην οικογένεια και στο νηπιαγωγείο. Ακόμη εκτίθενται κατευθυντήριες γραμμές της παιδαγωγικής δράσης του νηπιαγωγείου, εκπαιδευτικές απόψεις, καθώς και το υφιστάμενο επίπεδο της έρευνας αναφορικά με επίκαιρα πειραματικά μοντέλα για την προσχολική αγωγή.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό και ειδικότερα στο τρίτο κεφάλαιο, ο συγγραφέας εισέρχεται στο πεδίο της ερευνητικής διαδικασίας και εξε-

τάζει την υφιστάμενη παιδαγωγική πραγματικότητα. Με μέσο τη σχεδιασμένη συνέντευξη παραθέτει όλα τα εφευνητικά δεδομένα που αποδελτιώθηκαν από τις συνεντεύξεις νηπιαγωγών οι οποίες εργάζονται σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία της πόλης αλλά και της ευρύτερης περιοχής Θεσσαλονίκης.

Το τέταρτο κεφάλαιο είναι το μέρος εκείνο το οποίο θα συγκεντρώσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών και δασκάλων, αλλά και γενικότερα των αναγνωστών, διότι εκεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του θεωρητικού και του εμπειρικού μέρους της έρευνας.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο, με το οποίο ολοκληρώνεται η εργασία, αποτελεί μια σύνοψη προβληματισμών και παρατηρήσεων του συγγραφέα οι οποίες καταλήγουν σε προτάσεις, για την καλύτερη οργάνωση της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου και έχουν ως στόχο να δρομολογήσουν διαδικασίες ομαλής προσαρμογής των αλλοδαπών παιδιών και παραλληλα να ευνοήσουν την προοπτική μιας ομαλής συνύπαρξης αυτών των μαθητών με τα ελληνόπουλα στο νηπιαγωγείο.

Η εργασία τέλος πλαισιώνεται από ένα παράρτημα με ιδέες και προτάσεις διδασκαλίας για την καλύτερη οργάνωση της παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο.

Ελένη Δημητριάδη

*Δασκάλα, Υποψ. Διδάκτωρ
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

Το περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – θεωρία και πράξη απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και δημοσιεύει εργασίες, μελέτες και έρευνες εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Κριτήρια δημοσίευσης των άρθρων

Τα κείμενα δεν πρέπει να έχουν δημοσιευτεί σε άλλο έντυπο και να μην υπερβαίνουν τις δέκα (10) έντυπες σελίδες, συμπεριλαμβανομένων των παραρτημάτων, των πινάκων, των σημειώσεων, της περιληψης και της βιβλιογραφίας (4.000 περίπου λέξεις). Εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο των σελίδων δεν θα δημοσιεύονται.

Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους A4 και δακτυλογραφημένη, με περιθώρια 3 εκατοστά από όλες τις πλευρές, σε γραμματοσειρά: Times New Roman (κείμενο: 12pt) και διάστιχο μονό.

Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο και θα περιλαμβάνει στην πρώτη σελίδα τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, καθώς και την ταχυδομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Επίσης να περιλαμβάνει μια περιληψη (μέχρι 100 λέξεις) η οποία θα προτάσσεται της εργασίας.

Τα άρθρα θα υποβάλλονται σε 2 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 98 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να μη χρησιμοποιούν υπογραμμίσεις ή στοιχεία ημίμαυρα (Bold) αλλά πλάγια για τα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση. Οι παραπομπές και οι σημειώσεις τίθενται στο τέλος της σελίδας.

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει τις παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν και παρατίθεται αλφαριθμητικά, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, στο τέλος κάθε εργασίας.

Κριτήρια επιλογής των άρθρων

Τα άρθρα πρέπει να είναι πρωτότυπα και να έχουν επιστημονική πληρότητα, να είναι επίκαιρα και τα θέματά τους να ανταποκρίνονται στις επιστημονικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των νηπιαγωγών, των δασκάλων και γενικά όλων των εκπαιδευτικών.

Για τη δημοσίευσή τους θα λαμβάνεται υπόψη η συχνότητα δημοσίευσης του ίδιου αρθρογράφου καθώς και ο χρόνος υποβολής και έγκρισής τους.

Όσα άρθρα δεν εγκρίνονται για δημοσίευση, δεν θα επιστρέφονται στους συγγραφείς.

Τα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Επιτρέπεται η αναδημοσίευση των κειμένων με τον όρο να μνημονεύεται ότι πρωτοδημοσιεύτηκαν στο περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – θεωρία και πράξη.

Η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού θα αποφασίζει για την τελική δημοσίευση των εργασιών μετά την υποβολή της κρίσης από τους κριτές.

Σας ευχαριστούμε και περιμένουμε τη συνεργασία σας.