

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

*θεωρία και πράξη*

---

ΙΩΑΝΝΙΝΑ • Οκτώβριος 2008

τεύχος 2



## **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – θεωρία και πράξη**

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

**Ταχυδρομική Διεύθυνση:** Εργαστήριο Παιδαγωγικής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου  
Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
Τηλ.: 26510-95774, fax: 26510/ 95820  
E-mail: spantazi@cc.uoi.gr

### **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΠΑΝΤΑΖΗΣ** Σπυρίδων

**Αναπληρωτής Καθηγητής** Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΚΑΨΑΛΗΣ** Γεώργιος

**Καθηγητής** Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΤΡΙΑΔΙΑΝΟΣ** Αθανάσιος

**Καθηγητής** Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ** Ευγενία

**Καθηγήτρια** Πανεπιστημίου Αθηνών

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΕΚΔΟΣΗΣ**

**Εκδότης-Διευθυντής:** **Σπύρος Πανταζής**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 132 00  
Ιωάννινα

**Επιμέλεια Ύλης- Διόρθωση κειμένων:** **Θωμάς Μπάκας**,  
Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
**Μαρία Σακελλαρίου**,  
Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
**Δημήτριος Ράπτης**,  
Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
**Γεώργιος Αλεξανδράτος**,  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
**Μάριος Βασίλειος**,  
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

### **Φωτοστοιχειοθεσία-Εκτύπωση:**

**Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ**, Νάξου 80, 112 55 Αθήνα,  
Τηλ.: 210 2027585, Fax:210 2284119  
E-mail: info@atrapos-editions.gr

Copyright © 2008: **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ**

Περιοδική Έκδοση Επιστημονικού-Εκπαιδευτικού Προβληματισμού

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανένα τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

• Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών.

## Περιεχόμενα

Βασίλειος Μπάρος και Hans-Uwe Otto <i>Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer Interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen? .....</i>	5
Georg Auernheimer <i>Interkulturelle Orientierung der pädagogischen Arbeit .....</i>	20
Σπύρος Χ. Πανταζής και Μαρία Ι. Σακελλαρίου <i>Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – Θεωρία και Πράξη .....</i>	38
Δήμητρα Τρίγκα και Αμαλία Α. Υφαντή <i>Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1924-1985 .....</i>	57
Δημήτρης Ράτσικας <i>Πειραματική σπουδή των γραφικών και χρωματικών στοιχείων του πίνακα ζωγραφικής .....</i>	87
Μαρία Σακελλαρίου <i>Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων - νηπιαγωγών: Οι απόψεις των γονέων .....</i>	99
Γαλήνη Ρεκαλίδου <i>Μέθοδοι, τεχνικές και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των νηπιαγωγών .....</i>	119
Δημήτριος Ελ. Ράπτης <i>Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία .....</i>	133



**Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer Interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen?**

*Βασίλειος Μπάρος και Hans-Uwe Otto<sup>1</sup>*

**Περίληψη**

Αφορμή για την εργασία αυτή αποτέλεσε το βιβλίο του Sen (2006) «Identity and Violence», στο οποίο παρουσιάζονται βασικά επιχειρήματα για την επανεξέταση και ακριβέστερη εννοιολογική αποσαφήνιση του πολυπολιτισμικού λόγου. Υιοθετούμε τη θέση του Sen, σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο δεν έχει μόνο μία, αλλά πολλές ταυτότητες, και ότι αυτές οι «ταυτότητες» δεν είναι ούτε αποκλειστικές ούτε αποτελούν μια αδιαπραγμάτευτη οντότητα, αλλά σηματοδοτούν ένα πλαίσιο αναφοράς και αυτοπροσδιορισμού για το ίδιο το άτομο. Ο πολυπολιτισμός (multiculturalism) δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιορίζεται απλά και μόνο στην αναγνώριση πολιτισμικών διαφορών, όπως αυτό υποστήριζαν εκφραστές του κοινοτισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού. Προϋπόθεση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελεί πολύ περισσότερο η *αναγνώριση* αυτής της *πολλαπλότητας των ταυτοτήτων*. Ο ρόλος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής εστιάζεται, κατά συνέπεια, στη διαμόρφωση εκείνων των προϋποθέσεων αγωγής και μάθησης, που να παρέχουν στα υποκείμενα «πολιτισμικές ελευθερίες» έτσι ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες και να διευρύνουν τις υποκειμενικές προϋποθέσεις δράσης τους. Οι θέσεις του Sen για τις «εν δυνάμει ικανότητες» (capabilities) του ατόμου και τις δυνατότητες πραγμάτωσής τους αποτελούν, επίσης, μια αξιόλογη θεωρητική αφετηρία για άσκηση κριτικής στο αφομοιωτικό μοντέλο που επιστρέφει ξανά στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια και που θεωρεί τη «δομική αφομοίωση» των μεταναστών σαν τη σημαντικότερη αναγκαία προϋπόθεση για

---

1. Ο κ. **Βασίλης Μπάρος** είναι Λέκτορας Διαπολιτισμικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.  
Ο κ. **Hans-Uwe Otto** είναι Καθηγητής Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Bielefeld και Επίτιμος Διδάκτορας των Πανεπιστημίων Halle-Wittenberg, Dortmund και Ιωαννίνων.

τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους στην εκάστοτε χώρα υποδοχής. Σε *ιδεολογικό επίπεδο* ασκούμε κριτική στη λειτουργία που «εξυπηρετεί» η επίκαιρη τάση επικρότησης του αφομοιωτικού μοντέλου, στα πλαίσια του οποίου εξεταστικεύεται η σχολική αποτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο *επίπεδο παιδαγωγικών παρεμβάσεων* αναφερόμαστε στο μονομερή προσανατολισμό του αφομοιωτικού μοντέλου σε προτάσεις για αλλαγή των συνηθειών, στάσεων και πρακτικών μάθησης από την πλευρά των μεταναστών-μαθητών και των οικογενειών τους σε μια συγκεκριμένα μετρήσιμη και προκαθορισμένη κατεύθυνση, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι «εν δυνάμει ικανότητες» οι οποίες αφορούν τη διεύρυνση των δυνατοτήτων δράσης τους στην κατεύθυνση που οι ίδιοι επιθυμούν και είναι σε θέση να επιτύχουν, στα πλαίσια πάντα ενός κοινωνικά και θεσμικά δομημένου πλαισίου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση (Capabilities Approach) που παρουσιάζουμε, αναφέρεται στην ικανότητά του όχι μόνο να διακρίνει τις ικανότητες εξέλιξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και να εντοπίζει τις συνθήκες εκείνες που παρεμποδίζουν ή και ματαιώνουν την πραγμάτωσή τους.

Von der Anerkennung der kulturellen Vielfalt zur Anerkennung der multiplen Zugehörigkeiten und Identitäten

*In seinem aktuellen Beitrag über Multikulturalismus verweist der Nobelpreisträger Amartya Sen (2007a; 2007b) auf die Gefahren einer nicht statthaften Gleichsetzung der Begriffe Kultur und Identität mit der sozialen Wirklichkeit von Minderheiten. Die Kategorisierung von Menschen von einem Außenstandpunkt aus dem einzigem Kriterium der religiösen Zugehörigkeit (z.B. "muslimisch") werde so sein Kernargument – der Vielfältigkeit und Komplexität von Zugehörigkeitsprozessen nicht gerecht. Es sei grotesk, Menschen ausschließlich oder vorrangig unter dem Aspekt der religiös begründeten Kulturen zu betrachten, für deren Mitglieder man sie hält. Denn eine derartige Betrachtungsweise reduziere die Menschen auf die Eigenschaft "Religion", als sei Letztere das hauptsächliche Merkmal ihrer Identität.*

Man könnte bereits an dieser Stelle einwenden, *Sens* Argumentation sei doch gar nicht neu! Denn die kritische Diskussion um die ideologische Funktion von Kultur ist tatsächlich in den 80er Jahren geführt worden: An der sog. Ausländerpädagogik wurde die Tendenz und Gefahr einer Psychologisierung/Pädagogisierung der Probleme von Migrant(inn)en

sowie die gleichzeitige Ausklammerung diskriminierender gesellschaftlicher und politischer Strukturen problematisiert. An Konzepten der Interkulturellen Erziehung und des Multikulturalismus wurde vor allem die starke Akzentuierung kultureller Verschiedenheiten mit dem Argument moniert, die Überbetonung des «Kulturellen» führe zur Verschleierung ungelöster politischer Aufgaben und habe die Stigmatisierung von Minderheiten zur Folge.

Doch die Position von *Sen* fügt dem zeitgenössischen Multikulturalismuskursus anregende Impulse hinzu. Die Aktualität seiner kritischen Thesen zeigt sich z.B. allein schon, wenn man sich den aktuellen politischen Diskurs über Minderheiten in Deutschland anschaut: Wie der Sozialwissenschaftler und Journalist *Mark Terkessidis* (2007) in seinem Beitrag “Muslim ja - Bürger nein” richtig anmerkt, werden in der Politik neuerdings «neue» normative Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft formuliert, die eindeutig auf einer Gleichsetzung von Kultur mit Religion beruhen. Nach Außen hin werde wohl “Offenheit” gegenüber fremden Religionen als Zeichen einer *multikulturellen Offenheit* demonstriert, wobei das starke Hervorheben und “Fördern” des religiösen Andersseins (Anerkennung von religiösen Bedürfnissen, Tag der offenen Moschee, etc.) lediglich dazu diene, dem Relevanzverlust des Eigenen, also der christlichen Kirchen, symbolisch entgegenzuwirken.

Unterstellt man von einer “Beobachterperspektive” eine “singuläre Zugehörigkeit” (*Sen* 2007b, 34), so wird man auch den individuellen Verschiedenheiten innerhalb der benannten Kulturen nicht gerecht (vgl. ebd., 60, 122). Die Zuschreibung einer singulären Identität stellt nicht nur eine unstatthafte Kategorisierung in den Sozialwissenschaften dar, sondern generiert soziale Deutungsmuster, die den aktuellen Diskurs (mit-) bestimmen und Macht (re-) produzieren. *Fraser* (1994), die sich in ihrem Ansatz für vielfältige Öffentlichkeiten entsprechend den sozialen und kulturellen Differenzen ausspricht, nimmt die informellen Hindernisse einer gleichberechtigten Partizipation von Minderheiten in den Fokus ihrer Kritik. Dabei wirft sie das Problem der *Deutungsmacht* für die Gesamtgesellschaft auf (vgl. *Auernheimer* 2007). Deutungsmuster, die eine erstrangige Definition von Menschen durch eine religiöse Identität implizieren, besitzen für Gesellschaftsmitglieder insofern eine unmittelbare Handlungsrelevanz, da sie Interpretationen für im Alltag auftretende Phänomene und Probleme liefern. Deutungsmuster sind besonders dort relevant, wo Individuen mit Situationen konfrontiert sind, die sie nicht vollständig einschätzen können,

weil ihnen Hintergrundinformationen fehlen. Deutungsmuster reduzieren somit die Komplexität eines Problems für die Individuen, machen für sie den Alltag “überschaubar” und geben einfache Beurteilungs- und Entscheidungsregeln vor.

In Übereinstimmung mit *Sen* gehen wir davon aus, dass Menschen nicht nur eine, sondern viele Identitäten haben, und es gibt demzufolge eine Vielzahl von Zugehörigkeitskategorien, denen Menschen nicht bedingungslos ausgeliefert sind, sondern sich dazu –wie auch immer– verhalten (können). Welchen Rang innerhalb der jeweiligen Person Religion einnimmt, ob sie nachrangig oder vorrangig ist, das ist eine Frage, die nur vom Standpunkt der Subjekte selbst zu beantworten ist. Wie andernorts in Bezug auf den Kulturbegriff dargelegt wurde (Baros 2001), ist das Subjekt nicht als abhängige Größe der Verhältnisse zu verstehen. Und die Sichtweisen und Aktivitäten des einzelnen sind nicht mechanisch aus den kulturellen Bedeutungskonstellationen zu interpretieren. Vielmehr sollen Personen in ihren Intentionen, Handlungsentwürfen, subjektiven und objektiven Lebensinteressen, Arten des Weltzugangs etc. ernst genommen werden. Denn selbst wenn man Kultur im dynamischen Sinne als Vermittlungsebene zwischen Individuum und Gesellschaft auffassen, und Bedeutungen als gesellschaftlich produzierte sachlich-soziale Handlungsmöglichkeiten begreifen würde, könnte man subjektive Handlungen nicht ausreichend erklären. Welche aus den potentiell vorhandenen und aus einer bestimmten Bedeutungskonstellation sich ergebenden Optionen das Individuum wähle, lasse sich aus dem Bedeutungsbegriff und der Kultur als Vermittlungsebene zwischen Struktur und Subjekt nicht ableiten (vgl. Holzkamp 1996). Wir gehen davon aus, dass der Diskurs um die konkrete Bedeutung von Kultur und Religion für die Betroffenen jeweils nur aus ihrem je subjektiven Standpunkt stattfinden kann.

“Fairer” Multikulturalismus bedeutet nach *Sen* nicht, dass Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen einfach toleriert werden, damit sie ihr kulturelles Anderssein “in Ruhe” ausleben können. Ziel sollte vielmehr sein, die sozialen Bedingungen hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten dieser Personen an der Zivilgesellschaft sicherzustellen, deren Bildungschancen zu erhöhen und durch Erziehung ihre Fähigkeit zu stärken, Alternativen kennenzulernen, darüber zu reflektieren, kulturelle Relevanzen für individuelle Identitätswürfe zu entwickeln und begründete Entscheidungen zu treffen.

Konsequent zu Ende gedacht bedeutet dies, dass sich das Prinzip der



Anerkennung (Honneth) nicht in der Form einer Anerkennung der kulturellen Vielfalt erschöpfen darf. Es geht vielmehr darum, die vielfältigen Bindungen und Zugehörigkeiten von Menschen ernst zu nehmen, und die kulturelle Vielfalt nur insofern schätzen, als sie von den Subjekten so frei wie möglich gewählt wurde (vgl. Sen 2007b., 158).

“Es kann der kulturellen Vielfalt nur förderlich sein, wenn man den Menschen erlaubt, ja, wenn man sie ermutigt, so zu leben, wie es ihnen gefällt (statt sie durch das Beharren auf der Tradition einzuengen). (...) Die kulturelle Vielfalt ergibt sich in diesem Fall als unmittelbare Konsequenz aus der Wertschätzung der kulturellen Freiheit” (ebd., 125).

### Jenseits von pluralem Monokulturalismus und Neo-Assimilation: Ein Befähigungsansatz für die Interkulturelle Pädagogik

Hat Interkulturelle Pädagogik das Ziel einer gelingenden Lebensführung der Migrant(inn)en nicht aus den Augen verloren, so muss sie sich ernsthaft die Fragen stellen: Welchen Beitrag kann Erziehung in der Migrationsgesellschaft dazu leisten, dass für alle Menschen mit Migrationshintergrund (kulturelle) Handlungsfreiheiten entstehen, und von ihnen auch genutzt werden? Wie kann man politisch aber auch pädagogisch solche Bedingungen schaffen, die diese Menschen unterstützen, ein gelingendes Leben zu führen?

Neuerdings wird versucht, im Sinne eines Assimilationskonzepts pädagogische Interventionsvorschläge zu erarbeiten, die darauf abzielen, die Voraussetzungen für eine *gelingende Lebensführung* für Migrant(inn)en zu definieren und festzulegen. Dabei gilt es zu überprüfen, welches die Vorstellung gelingenden Lebens beim Assimilationsansatz ist, und wie er sich zu Fragen des Multikulturalismus verhält<sup>2</sup>.

Vorauszuschicken gilt, dass der assimilationstheoretische Ansatz (Alba & Nee, 1997; Brubaker, 2001, Esser 2003) das Konzept einer multikulturellen Gesellschaft nicht kategorisch ablehnt. Assimilation sei jedoch die zentrale Voraussetzung für eine Integration und folglich auch für die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft. Argumentiert wird im Grunde gegen solche Vorstellungen einer multikulturellen Gesellschaft, die

---

2. Zur aktuellen wissenschaftlichen Debatte über Multikulturalismus und Neo-Assimilation siehe Otto/Schrödter (2006).

von einer Beibehaltung der eigenen ethnischen Kultur und der Institutionalisierung einer Sonderstellung der ethnischen Gruppen ausgehen. Denn eine solche multikulturelle Gesellschaft sei “eine Gesellschaft der ethnischen Schichtung und der ethnischen Abdrängung” (Esser 1998, 132f.)<sup>3</sup>.

Vertreter des Ansatzes gehen davon aus, dass die Orientierung der Migrant(inn)en an den sozial und kulturell gültigen Erwartungen des jeweiligen Einwanderungskontextes unverzichtbare Voraussetzung für eine *gelingende Lebensführung* sei. In den formalen und informellen “Verfassungen” der nationalstaatlich definierten Aufnahmegesellschaften seien kulturelle Kerne verankert, welche die Migrant(inn)en über die Generationen hinweg auf den Weg der Assimilation zwingen (Esser, 2003). Unter Assimilation wird dabei die Angleichung der verschiedenen Gruppen in bestimmten Eigenschaften (z.B. im Sprachverhalten oder in der Einnahme beruflicher Positionen) verstanden. Die Notwendigkeit dieser Angleichung wird mit Verweis darauf begründet, dass den Migrant(inn)en nach wie vor der Zugang zu den wirklich zentralen gesellschaftlichen Positionen fehle, von denen her erst eine wirkliche Integration erfolgen könne. Die wichtigste Voraussetzung für das Andocken an diese Positionen seien “nachhaltige Investitionen in den Zugang zur Kernkultur der Aufnahmegesellschaft” (Esser 1998, 133), wobei die wohl wichtigste Investition dafür, die in eine weiterführende Bildung sei. Für die Migrant(inn)en gäbe so etwas wie eine objektive “Situationslogik” hin zur (strukturellen) Assimilation an die zentralen institutionellen Bereiche der Aufnahmegesellschaft. Die

- 
3. Verglichen mit Sens Thesen über Multikulturalismus wird offenkundig, dass Essers Kritik an der multikulturellen Gesellschaft von einer völlig anderen Ausgangsposition geleitet wird. Im Zuge seiner soziologischen Argumentation werden die kontraproduktiven Folgen individueller, ‘nicht assimilativer’ Strategien vor allem auf der Makro-Ebene gesucht: Ethnische Schichtung als (Spät-)Folge des Verzichts auf assimilative Bildungsinvestitionen, die ethnische Segmentation einer ökonomischen Enklave und danach eventuell einer institutionell vollständigen ethnischen Gemeinde als (Spät-)Folge der Gründung ethnischer Unternehmungen und Organisationen. Sens Kritik am Multikulturalismus (im Sinne eines “pluralen Monokulturalismus”) bezieht sich hingegen –wie bereits dargelegt– auf die Unterstellung von singulären Identitäten. Er argumentiert nicht abtast gegen die Beibehaltung der eigenen ethnischen Kultur, sondern plädiert für einen Multikulturalismus als Resultat eines Prozesses, der immer die Gewährung von kultureller Freiheit für das Individuum voraussetzt.

Beachtung dieser Situationslogik liege letztlich im objektiven Interesse der Migrant(inn)en selbst<sup>4</sup>.

In der Konzeption des assimilationstheoretischen Ansatzes wird die Förderung des allgemeinen Wohlergehens der Migranten dadurch begründet, dass das Erreichen der kulturellen und strukturellen Assimilation die grundlegend notwendigen Bedingungen zur selbstbestimmten Lebensführung sicherstellen möchte. Die Forderung nach struktureller Assimilation zielt auf die Sicherstellung von strukturellen Möglichkeiten mittels Erweiterung von individuellen Potenzialen und Ressourcen.

Gegenstand einer Interkulturellen Pädagogik und Erziehung ist es jedoch nicht nur –etwa im Sinne eines humankapitaltheoretischen Ansatzes–, die notwendigen individuellen Voraussetzungen für ein Mitkommen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule zu stärken. Es gilt gleichzeitig und in einem Atemzug jene am Bildungs- und Ausbildungssystem des Aufnahmelandes liegenden Restriktionen offenzulegen und zu problematisieren, die eine positive schulische und berufliche Entwicklung dieser Klientel erschweren bzw. verunmöglichen (vgl. Baros 2006).

Beim Assimilationskonzept handelt es sich um einen Ansatz, der in despotische Bevormundungen mündet: Zwar wird einschränkend darauf hingewiesen, dass es mit der Nutzung handlungstheoretischer Präzisierung bei seiner soziologischen Erklärung nicht darum geht, das Verhalten der Individuen sondern die “Genese emergenter struktureller Effekte” zu untersuchen (Esser 1999, 252), dennoch werden unvermittelt pädagogisch relevante Forderungen formuliert und mit Sätzen begründet, wie: “Wer nach dem Einreisealter auch nur ein wenig zu spät kommt, den hat das Leben eigentlich ganz früh bestraft. Man kann schon fast die Uhr danach stellen, und jeder Monat zählt” (Esser 2004, 212).

Zum einen impliziert die Assimilationsforderung eine universalistische Orientierung (“Alles für die Bildung”, Esser 2004, 210), zum anderen

---

4. Auf der Grundlage seiner Analysen formuliert Esser seine zentrale These, dass es “zur individuellen strukturellen Assimilation als Modell der intergenerationalen Integration keine (vernünftige) theoretische, empirische und auch wohl normative Alternative” (Esser 2003, 20) gäbe. Die Suche der Migrant(inn)en nach Aufstiegsmöglichkeiten in ethnischen Segmenten wird in diesem Ansatz insofern als Mobilitätsfalle angesehen, als diese Chancen auf eine ethnische “Karriere” beschränkt blieben.

enthält sie insofern Elemente eines autoritären Diskurses, als im Assimilationskonzept jede Abweichung vom Vorgegebenen als äußerst problematisch eingestuft, als individuelles Unvermögen stilisiert, ja in der Logik des Modells quasi “sanktioniert” wird<sup>5</sup>. Die Kriterien bzw. Bestimmungen für eine universale Orientierung dürfen nicht ‘von außen’ aufgesetzt werden. Das Verhalten von Menschen in der Migration und ihre Problembewältigungsstrategien können nicht unter der Perspektive einer Universalismus-Partikularismus-Dichotomie –gleich in welcher Variante auch immer– beurteilt werden. Mit Übernahme der Innenperspektive können in Anlehnung an die Gedanken Gramscis (1987, 174f.) Möglichkeiten zur Entwicklung und Entfaltung von Formen einer neuen “reformierten Kultur” aus dem historisch-konkreten Bewusstsein der Migranten entwickelt werden, wobei die Betroffenen selbst in ihrer Lebenspraxis den ‘Weltbezug’ ihrer Praktiken erkennen bzw. finden können. Werden jedoch abstrakt-allgemeine Bestimmungen vom Drittstandpunkt auf die Realität der Individuen herunterkonkretisiert und damit unter Absehung von der Besonderheit der Lebensbedingungen (Möglichkeiten, Widersprüche, Restriktionen) der Migrant(inn)en und ihrer Möglichkeit, sich dazu zu “verhalten”, zum Absolutum erhoben, so kann eine “aufklärerische” und “emanzipatorische” Idee einer universellen Orientierung in der Praxis sich selbst kaum noch von der unterdrückerischen Idee unterscheiden (vgl. Mahdavi 1995)<sup>6</sup>.

Gegenüber dieser “Beobachterperspektive”, die die Ziele der Migrant(inn)en von außen dekretiert, soll für die Interkulturelle Pädagogik und Erziehung vielmehr einer Perspektive der Vorzug gegeben werden, nach welcher die betroffenen Menschen selbst beurteilen sollen, welche Zustände und Lebensweisen sie als wünschenswert erachten. Diese Position

- 
5. “Wer hier nicht gleich mithält und wer keinen langen Atem hat, bleibt im Rennen auf der Strecke” (Esser 1998, 133).
  6. Der assimilationstheoretische Ansatz kann vermutlich von Kreisen der Bildungspolitik deshalb “leichter” aufgegriffen werden, weil Interventionen, die unmittelbar darauf abzielen, AdressatInnen dazu zu bringen etwas bestimmtes zu sein oder etwas bestimmtes zu tun, ungemein greifbar und mit relativ geringerem Aufwand zu realisieren sind. Eine pädagogische Praxis hingegen, die eine Erweiterung der Verwirklichungschancen bzw. Realfreiheiten der AdressatInnen anstrebt, ist wohl nach herkömmlichen Messmethoden recht schwer hinsichtlich ihrer Effektivität zu beurteilen.

legt zunächst nahe, dass der Erfolg pädagogischer Interventionen mit Blick auf ihren Beitrag zum subjektiven Wohlbefinden ihrer Adressaten zu evaluieren ist. Dabei gilt immer mitzubedenken, dass Zielsetzungen und Bedürfnisse von Menschen keinesfalls so “subjektiv” sind, wie es subjektive Konzeptionen von Glück und Zufriedenheit nahe legen. Menschen mögen demnach auch in prekären Lebenslagen ein hohes Maß an Zufriedenheit angeben (vgl. Nussbaum 2003, 33), wobei dies lediglich einen subjektiven Versuch der Individuen darstellen mag, sich selbst als Subjekte ihres eigenen Handelns zu verstehen und zugleich dadurch ihre objektive Entfremdungsverhältnisse (Sève 1983) subjektiv zu bewältigen. Selbst die Verleugnung der marginalisierenden Lebenslagen sowie die Überschätzung der Kontrolle über das eigene Leben können auf Formen der individuellen Ausgestaltung der objektiven Entfremdungsproblematik hindeuten (vgl. Kempf & Baumgärtner 1996).

Es kann also weder darum gehen, Menschen zu einer bestimmten Form der Lebensführung zu drängen, noch darum, ihre Glücks- und Zufriedenheitsgefühle zu erhöhen<sup>7</sup>. Im Sinne des Verwirklichungschancenansatzes (“Capability Approach” nach Amartya Sen & Martha Nussbaum), den wir für die Interkulturelle Pädagogik vorschlagen, soll weder eine “objektivistische” noch eine “subjektivistische” Perspektive eingenommen werden (vgl. Otto/Ziegler 2006; Andresen/Otto/Ziegler 2007). Der Capability Approach setzt genau an der Schnittstelle zwischen den *gesellschaftlichen Möglichkeiten* und dem subjektbezogenen Raum der *individuellen Fähigkeiten* des einzelnen. Beide zusammen bestimmen die objektiven Chancen der AdressatInnen auf Wohlergehen und damit auf ein gutes, gelingendes oder “glückseliges” Leben. Die Capability-Perspektive bestimmt menschliches Wohlergehen als die Reichweite und Qualität des

---

7. Bei einem Grundgüteransatz (also was Menschen tatsächlich an Grundgütern besitzen) stellt sich insofern das Problem der Verwirklichungsmöglichkeiten, als Menschen unterschiedliche Möglichkeiten haben, die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel zur Verwirklichung ihrer Bedürfnisse zu nutzen. Die Einnahme einer utilitaristischen Perspektive, also die Orientierung stellvertretender Entscheidungen an den subjektiven Deutungen der Betroffenen, ist wiederum ebenfalls problematisch. Denn es besteht nicht die Möglichkeit, diese subjektiven Präferenzen und «problematischen» Handlungsprämissen der Adressaten begründet zu kritisieren, geschweige denn diese im Dialog mit den Betroffenen selbst zu hinterfragen und ggf. zu erweitern (vgl. Schrödter 2007, 11ff.).

Spektrums und als die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände (“doings and beings”) realisieren zu können. Sie richtet sich auf die Entfaltungspotentiale und Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens, d.h. auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Menschen in die Lage versetzt werden, ein für sie mit guten Gründen erstrebenswertes Leben führen zu können (Nussbaum 1999).

Für die Interkulturelle Pädagogik impliziert dies, solche Fähigkeiten zu fördern, die jedem die Fähigkeit zu gleichberechtigter Partizipation sichern. Pädagogik kann freilich Politik nicht ersetzen und kann auch sich individuell zum Teil dramatisch auswirkender Gesetze nicht entschärfen (vgl. Saylor 1982, 120). Pädagogik kann aber andererseits auch keineswegs neutral und wertfrei sein (Freire). Diesen Gedanken konsequent zu Ende gedacht, bedeutet, dass der Pädagogik als Wissenschaft nicht nur das zuzurechnen ist, was sie tatsächlich initiiert, sondern auch das, was sie mit zurückhaltender und “neutraler” Haltung bewirkt bzw. bewirken kann.

Demnach soll Interkulturelle Erziehung im Sinne des Capability Approach aktiv zur Mitgestaltung des häufig prekären Prozesses des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen. Übersetzt auf die Rolle einer Interkulturellen Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft bedeutet dies, dass insbesondere an jenen Aspekten kindlicher und jugendlicher Identität und Lebensführung angesetzt werden soll, die aus einer gesellschaftlichen Perspektive problematisch oder riskant erscheinen. Mit “problematisch” sind vor allem Bedingungen und Konstellationen gemeint, die eine Entfaltung der kognitiven, körperlichen, emotionalen, moralischen und sozialen Möglichkeiten und Fähigkeiten und damit effektiv die realen Lebenschancen der Betroffenen beeinträchtigen.

Hier ist davon auszugehen, dass strukturelle Konstellationen, aber auch politische und institutionelle Formierungen und Prozesse einen Raum potentieller Möglichkeiten (oder Unmöglichkeiten) für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schaffen. Dieser Raum muss jedoch auf akteursbezogene potentielle Fähigkeiten treffen, um von jungen Menschen auch tatsächlich angeeignet und realisiert werden zu können. Die Gestaltung dieses spannungsreichen Wechselverhältnisses stellt eine wesentliche Herausforderung für die Interkulturelle Erziehung dar.

Unter den “Capabilities”<sup>8</sup> von Kindern und Jugendlichen werden zunächst ganz allgemein die tatsächlich realisierbaren Fähigkeiten junger Menschen zum Handeln und Gestalten innerhalb eines sozial und institutionell strukturierten Möglichkeitsraums verstanden.

Mit einer Befähigungsperspektive in der Interkulturellen Erziehung kommen daher die unterschiedlichen und ungleichen Fähigkeiten und Spielräume in den Blick, die es Kindern und Jugendlichen erlauben, Perspektiven zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen über das Leben, das sie führen: Das, was sie tun oder nicht tun können, das was sie sein oder nicht sein können.

Auf (Migranten-)Kinder, (Migranten-)Jugendliche und ihre Familien bezogen lässt sich in diesem Sinn die Frage klären, wie über Bildung und Befähigung dauerhafte Verfestigungen sozialer Nachteile vermieden werden bzw. Möglichkeiten geschaffen werden können, die es ihnen erlauben, ein Leben zu führen, für das sie sich selbst mit guten Gründen entscheiden können. In dieser Hinsicht eröffnet der Befähigungsansatz einen analytisch fundierten Blick auf praktisch realisierbare Handlungsmöglichkeiten und sozial-, kulturell-, politisch bzw. ökonomisch bedingte Zugänge, Berechtigungen und Chancen zum Handeln. Ein wesentliches Moment des Ansatzes besteht in der Unterscheidung zwischen physischen, psychischen und sozialen “Funktionsweisen” von Kinder und Jugendlichen (was sie aktuell tatsächlich “tun” und “sind”) und ihren Fähigkeiten, Kompetenzen oder Vermögen im Sinne der Möglichkeiten, die ihnen jeweils offen stehen, um für ihr Leben (bzw. ihre Lebensziele) wertvolle Daseinsformen und

---

8. Der Terminus “Capabilities” bezeichnet Möglichkeiten, die Personen für ihr Handeln und ihr Sein zur Verfügung stehen. Mit Central Capabilities sind Grundbedingungen gemeint, die für ein menschenwürdiges Leben notwendig und förderlich sind. Die Liste der Grundbedingungen umfasst zehn Aspekte: 1. Leben; 2. Gesundheit; 3. Körperliche Integrität; 4. Sinne, Vorstellungskraft und Denken; 5. Emotionen; 6. Praktische Vernunft; 7. Zugehörigkeit; 8. Leben mit der Natur und Umgang mit anderen Lebewesen; 9. Spiel und Erholung; 10. Kontrolle über die eigene Umgebung. Diese Capabilities, seien so führt sie weiter aus, in ihrer Kernstruktur universell, in ihrer Konkretisierung jedoch unweigerlich individuell und kulturgebunden, nämlich an die fundamental sozialen bzw. intersubjektiven konkreten Erfahrungsbereiche, in denen Menschen ihr Leben führen. Das Anliegen der “objektiven Liste” Martha Nussbaums besteht darin, die Bedingungen der Möglichkeiten möglichst aller Funktionsweisen zu erfassen, die für gedeihliches menschlichen Lebens notwendig sind.

Tätigkeiten realisieren zu können (capabilities)<sup>9</sup>. In der praktischen Gestaltung und Erweiterung dieser Handlungsfähigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten, die sich in Form von Verwirklichungschancen junger Menschen niederschlagen, liegt daher eine konstruktive Herausforderung für eine Interkulturelle Erziehung auf der Basis eines Befähigungsansatzes.

Konkreter ist es im Sinne des Capability Ansatzes dringend geboten,

- Möglichkeiten für Mitglieder unterschiedlicher Gemeinschaften zu eröffnen und zu erarbeiten, um über religiöse und nicht religiöse Überzeugungen anderer Menschen mehr zu erfahren und über kulturelle Transformationsprozesse und subjektive Sinngebungen des Einzelnen nachzudenken (vgl. Sen 2007b, 161)
- einer nicht-bornierten schulischen Erziehung den Vorzug zu geben, in welcher die Bildung von “Grenz-Identitäten” (McLaren) gefördert, und die Fähigkeit zu vernünftiger Abwägung und kritischer Prüfung von scheinbaren Selbstverständlichkeiten gestärkt wird (vgl. ebd., 129)
- den Horizont der Kinder zu erweitern, Verständnis für andere Menschen und Gruppen zu gewinnen und Gelegenheit zur Entwicklung der Fähigkeit und kulturellen Freiheit zur wohlüberlegten Wahl bei der Bestimmung ihrer Lebensziele zu entwickeln (vgl. ebd., 128).

Während Benachteiligung aus einer solchen Befähigungsperspektive dann vor allem als “Mangel an Verwirklichungschancen» zu verstehen ist, ist der Wert (sozial-) pädagogischer Maßnahmen für Kinder und Jugendliche daran zu bemessen, ob diese Chancen erhöht worden sind. Mit “Verwirklichungschancen” sind dabei Autonomiegewinne gemeint, die junge Menschen dazu befähigen, mit Gründen erstrebte Lebensentwürfe real verwirklichen, d.h. ein als sinnvoll erkanntes Leben führen zu können.

---

9. Mit Blick auf diese Unterscheidung bezieht sich der assimilationstheoretische Ansatz auf die “functionings” ihrer Adressat(inn)en. Es geht dann darum, das was sie tatsächlich aktuell sind und tun in eine bestimmte, messbare Richtung, die sich an einem vorab definierten Ziel orientiert, zu verändern. Es geht nicht um ihre Capabilities im Sinne einer Erweiterung des Raums an Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten, über den sie selbstbestimmt verfügen und in ganz unterschiedliche Richtungen ausfüllen können und sollen.



Ein solcher Befähigungsansatz verweist auf die Notwendigkeit einer positiven Gestaltung des Geflechts gesellschaftlich-kultureller, institutioneller, lokaler, familialer Bedingungen und personaler Kompetenzen, die die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen im Sinne ihrer Capabilities bestimmen. Dabei lassen sich *Wirksamkeit* und *Qualität* von pädagogischen Interventionen im Sinne ihres nachweisbaren Beitrags zur qualitativen und quantitativen Erweiterung der realen, praktischen Möglichkeits- und Fähigkeitsräume von Menschen mit Migrationshintergrund bestimmen und auf dieser *empirischen* Wirksamkeitsbasis auch systematisch erhöhen.

Für die empirische Migrationsforschung bedeutet dies eine Orientierung an den Lebensbedingungen Migrant(inn)en, wie sie sie erfahren. Untersucht werden die Chancen von Individuen, ein für sie wünschenswertes Leben zu verwirklichen. Diese Chancen werden nicht einseitig in den individuellen Fähigkeiten gesehen, noch in den strukturellen Bedingungen gesucht. Es kommt vielmehr darauf an, einen *subjektbezogenen empirischen Zugang* (Baros & Reetz 2002) zu der Frage zu finden nach der Vermittlung zwischen (objektseitig definierten) Randbedingungen und (subjektseitig definierten) Prämissen menschlichen Handelns (in der Migration) (vgl. Kempf 1992). Dabei darf nicht ein abstraktes Streben nach Wahrheit als Selbstzweck das forschungsleitende Prinzip sein, sondern das Interesse an einer erfolgreichen Praxis (eventuell einer interkulturellen Erziehung), dessen Capability orientierte Ausrichtung als Befähigungsgerechtigkeit ein entsprechend erweiterter Möglichkeitsraum ist, der in seiner individuellen Verfügbarkeit Navigationsoptionen für die jeweilige Lebensführung im Kontext einer strukturellen Verwirklichungsgerechtigkeit zulässt.

## Βιβλιογραφία

- Andresen, S./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2006). "Education and Welfare: A Pedagogical Perspective on the Capability Approach". Στο: *Freedom and Social Justice*. Documentation of the 2006 Conference of the HDCA ([www.capabilityapproach.com/pubs/3\\_3\\_Andresen.pdf](http://www.capabilityapproach.com/pubs/3_3_Andresen.pdf))
- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.
- Alba, R./Nee, V. (1997). "Rethinking Assimilation Theorie for a New Era of Immigration". Στο: *International Migration Review*, 31(4), 826-874.

- Baros, W. (2001). *Familien in der Migration*. Frankfurt/M.
- Baros, W. (2006). “Neo-Assimilation. Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung?” Στο: Otto, H.-U./Schrodter, M. (Eds.). *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Neue Praxis- Sonderband, 61-70.
- Baros, W./Reetz, K.-D. (2002). “Sozialpsychologische Rekonstruktion und empirische Migrationsforschung”. Στο: *Conflict & communication* online Heft 1, 2.
- Brubaker, R. (2001). “The Return of Assimilation. Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States”. Στο: *Ethnic and Racial Studies*, 4(24), 531-548.
- Esser, H. (1998). “Ist das Konzept der Integration gescheitert? Zur Bilanz der Migrationspolitik”. Στο: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, Heft 4, 128-135.
- Esser, H. (1999). “Die Situationslogik ethnischer Konflikte. Auch eine Anmerkung zum Beitrag ‘Ethnische Mobilisierung und die Logik von Identitätskämpfen’ von Klaus Eder und Oliver Schmidtke (ZfS 6/98)”. Στο: *Zeitschrift für Soziologie*, 4/28, 245-262.
- Esser, H. (2003). “Ist das Konzept der Assimilation überholt?” Στο: *Geographische Revue*, 2(5), 5-22.
- Esser, H. (2004). “Was ist dran am Begriff der ‘Leitkultur’?” In: R. Kecskes & M. Wagner & C. Wolf (Eds.), *Angewandte Soziologie*. Wiesbaden, 119-214.
- Fraser, N. (1994). “Rethinking des Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy.” Στο: Giroux, H. A./McLaren, P. (Eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York u. London, 74-98.
- Gramsci, A. (1987). *Gedanken über Kultur*. Köln.
- Kempf, W. (1992). “Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung”. Στο: *Forum Kritische Psychologie*, 29, 1992, 89-108.
- Kempf, W./Baumgärtner, U. (1996). “Sozial-psychologische Rekonstruktion als textinterpretatives Verfahren”. *Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung* Nr. 31, Konstanz.
- Mahdavi, R. (1995). “Das Konzept der ‘Kulturellen Differenz/Identität’. Eine andere Form der Rechtfertigung rassistischer Ausgrenzungspraxis?” Στο: *Forum Kritische Psychologie*, 1(35), 53-66.

- Nussbaum, M. (2003). "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice". Στο: *Feminist Economics*, 2/3, 33-60.
- Otto, H.-U./ Schrödter, M. (2006). "Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück?" Στο: Otto, H.-U./Schrödter, M. (Wds.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Neue Praxis- Sonderband, 1-18.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2006): "Education and Capabilities". Στο: *Social Work & Society*, Bd. 4, Nr. 2.
- Sayler, W. (1983). "Ausländerpädagogik im Widerstreit aktueller sozio-politischer Bedingungen. Integration als Friedensarbeit". Στο: *Erwachsenenbildung Vierteljahresschrift* 1/29, 20-24.
- Schrödter, M. (2007). "Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen". Στο: *Neue Praxis*, Nr. 1., 3-28.
- Sen, A. (2007a). "Der Freiheit eine Chance". Στην εφημερίδα *Die Zeit*, 6.12.2007.
- Sen, A. (2007b). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München (engl. "Identity and Violence", 2006)
- Sève, L. (1983). *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt/M.
- Terkessidis, M. (2007). "Muslim ja - Bürger nein". Στην εφημερίδα *TAZ*, 26.06.2007.

## Interkulturelle Orientierung der pädagogischen Arbeit

*Georg Auernheimer*<sup>1</sup>

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία οριοθετούνται οι θεωρητικές εφετηρίες και οι στόχοι μιας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, η οποία δεν περιορίζεται απλά στην αναγνώριση του διαφορετικού, αλλά θεματοποιεί στα προγράμματά της το ζήτημα της πολιτικής συμμετοχής και των ίσων ευκαιριών των μειονοτήτων στη χώρα υποδοχής. Υιοθετείται η άποψη της Nancy Fraser, σύμφωνα με την οποία κάθε ολοκληρωμένη προσπάθεια για εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να διέπεται από διάθεση για ενσωμάτωση τόσο δεδομένων που αφορούν τη δομή μιας κοινωνίας (κοινωνική πολιτική με στόχο την παροχή ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα) όσο και στοιχείων που αναφέρονται σε πολιτισμικές διαφορές (πολιτική της αναγνώρισης). Υπό αυτό το πρίσμα η διαμάχη ανάμεσα στους εκφραστές μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης κρίνεται προβληματική. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις τέσσερις παραμέτρους που επηρεάζουν μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Πρόκειται για την ασυμμετρία δυνάμεων, τις συλλογικές εμπειρίες, τις αναπαραστάσεις του «άλλου» και τη διαφορά των πολιτισμικών προτύπων. Αναφορικά με τη «διαπολιτισμική ετοιμότητα» τονίζεται η αναγκαιότητα για υιοθέτηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού μιας νέας στάσης που θα διέπεται από ευαισθητοποίηση απέναντι στις σχέσεις ασυμμετρίας, κατανόηση απέναντι στις συλλογικές εμπειρίες, κριτικό έλεγχο και επεξεργασία των αναπαραστάσεων για το «άλλο», αποδοχή και αναγνώριση της διαφορετικότητας. Τέλος, γίνονται προτάσεις για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό του έργο, προκειμένου να διαχειρίζεται με επιτυχία τη διαπολιτισμική πρόκληση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

- 
1. Ο **Georg Auernheimer** είναι Ομότιμος Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Κολονίας.

## 1. Warum interkulturelle Orientierung?

Die interkulturelle Orientierung der pädagogischen Arbeit wird mit dem multikulturellen Charakter der Gesellschaft begründet. Ein verständlicher Einwand lautet, dass auch in der Vergangenheit die Gesellschaften multikulturell, insbesondere mehrsprachig und religiös vielfältig gewesen seien. Nehmen wir als Beispiel nur das Territorium des heutigen Griechenland, dann finden wir in vergangenen Zeiten je nach Epoche neben dem orthodoxen Christentum römisch-katholische Gebiete (z. B. in den feudalen Herrschaftsgebieten französischer Ritter auf der Peloponnes) oder unter osmanischer Herrschaft den Islam. Gesprochen wurden neben griechischen Idiomen Italienisch (z. B. auf Kreta unter venezianischer Herrschaft), Französisch, Türkisch, slawische Sprachen, Albanisch. Als Standardbeispiele für die Multikulturalität traditioneller Staaten werden die beiden großen Imperien der Habsburger und Osmanen genannt.

So drängt sich die Frage auf: Was legt in neuerer Zeit die Idee der interkulturellen Orientierung nahe? Und das nicht nur innerhalb der Pädagogik. Auch im Wirtschaftsleben wird zunehmend "Diversity" propagiert. In der Politik entwickelt sich eine Aufmerksamkeit für Minderheitensprachen. Neue Religionsgemeinschaften bringen Unruhe in die etablierte kulturelle Ordnung. Eine nahe liegende Antwort auf die Frage ist der Verweis auf die Migrationsbewegungen. In der Tat ist die Idee der Interkulturalität zumindest in den europäischen Staaten ungefähr gleichzeitig mit der neuen Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg aufgetaucht. Aber diese Antwort greift noch zu kurz. Historisch Gebildete werden sogleich einwenden, dass auch Migrationen kein geschichtliches Novum seien. Eine genauere Untersuchung der Wanderungsbewegungen in früheren Zeiten vor dem Kapitalismus und selbst noch in der Frühphase des Kapitalismus hilft uns allerdings schon etwas auf die Sprünge. Wir stoßen dort auf kollektive Wanderungen auf der Suche nach Siedlungsraum, auch auf der Suche nach Orten freier Religionsausübung (z. B. Waldenser im Mittelalter, Hugenotten, englische Puritaner, Mennoniten in der Neuzeit). Der individuelle Entschluss zur Wanderung hat seinen Impuls erst vom Arbeitsmarkt erhalten, einem Funktionselement der kapitalistischen Produktionsweise, die überhaupt historisch entscheidend zur Individualisierung beigetragen hat.

In allen vorkapitalistischen oder vormodernen Gesellschaften dominierte das Gemeinschaftsleben. Das noch schwache Bewusstsein von Indivi-

dualität, in den monotheistischen Religionen geweckt durch die Vorstellung von der persönlichen Beziehung zu Gott, war nicht bestimmend für die gesellschaftlichen Ordnungen. Hier stoßen wir auf den Unterschied zwischen der traditionellen und der modernen Multikulturalität. Damals lebten nämlich Religions- und Sprachgemeinschaften, beides oft identisch, meist räumlich getrennt, nebeneinander. Herrschaftssysteme wie das Osmanische Reich nahmen Rücksicht auf diese Kollektivität und machten sie sich zunutze. Das Osmanische Milliyet-System bestand in weitgehender Selbstverwaltung der Minderheiten. Bis zu den ersten Modernisierungsversuchen im 19. Jahrhundert beschränkte sich der Staat dort auf die Erhebung von Abgaben und teilweise die Aushebung für das Militär. Erst im Zuge der Modernisierung erwachte bei den Minderheiten, den Griechen, Armeniern, Serben etc., zum Teil als Reaktion auf den stärkeren Zugriff des Staates, zum Teil unter Einfluss von außen, ein Nationalbewusstsein.

National- und Individualbewusstsein sind Besonderheiten der Moderne, Ergebnis der Auflösung ursprünglicher Kooperationsbeziehungen, wie sie eine vorwiegend agrarische Produktionsweise kennzeichneten. Damit stellt sich für die einzelnen die Aufgabe, ihr Verhältnis zum gesellschaftlichen Ganzen zu klären, sich selbst zu definieren – kurz: ihre Identität zu finden, sich selbst zu entwerfen. Das ist nicht nur der Aufklärung oder Romantik, spezifisch europäischen geistesgeschichtlichen Bewegungen, geschuldet. Der materielle Zwang dazu kommt daher, dass der einzelne das Gemeinwesen nur noch in seiner Tasche bei sich trägt, wie Karl Marx sinngemäß bemerkte. In dem Maße, in dem Identitätsentwicklung für den einzelnen zur Aufgabe geworden ist, werden seine Eigenheiten, also Geschlecht, Familiensprache, Religion etc. für ihn bedeutsam. Das können überkommene, ererbte, unverfügbare und frei gewählte Eigenheiten sein. Das macht identitätspolitische Bewegungen verständlich. Frauen, Schwarze, sprachliche Minderheiten, aber auch Behinderte, Homosexuelle, Lesben und Transsexuelle insistieren darauf, dass sie in ihrer Eigenart anerkannt werden, aber auch darauf, ungehindert von rechtlichen Beschränkungen leben und sich entfalten zu können, kurz gleichberechtigt zu sein. Neben kulturpolitischen Fragen werden also Rechtsfragen und soziale Fragen aufgeworfen.

Denn bloße Anerkennung kultureller Besonderheiten –um bei unserem Thema zu bleiben– verkommt ohne das Zugeständnis von Rechten, möglichst gleichen Rechten, zu einer fragwürdigen Form des Ethnopluralismus, im schlimmsten Fall zur Apartheid. Im Zustand der Rechtlosigkeit

überpointieren Minderheiten bzw. ihre Wortführer dann oft ihrerseits kulturelle Besonderheiten und ziehen sich resignativ in ethnische Nischen oder Gettos zurück, was in der Regel von einem problematischen Traditionalismus begleitet ist. Wenn aber eine Kultur zukunftsfähig sein soll, wenn eine Sprache lebendig bleiben soll und wenn religiöse Riten nicht in Hinterhöfen praktiziert werden sollen, müssen Minderheiten Partizipationsmöglichkeiten haben, um das Recht auf den Gebrauch und die Überlieferung ihrer Sprache, nach Möglichkeit deren Berücksichtigung im Bildungssystem, durchzusetzen oder um die Präsentation ihrer Gebetsstätten im öffentlichen Raum zu erkämpfen<sup>2</sup>. Auch die Diskriminierung aufgrund von Sprache, Religion, ethnischer Herkunft oder aufgrund zugeschriebener Gruppenmerkmale lässt sich nur wirksam bekämpfen, wenn eine Minderheit politische Rechte hat. Deshalb der Kampf der Afroamerikaner für das Wahlrecht, aber auch für gleiche Bildungschancen, gegen getrennte Schulen. Denn politische Rechte können nur wahrgenommen werden, wenn die Bürger/innen sich ihrer Rechte bewusst sind, ihre Interessen und die politischen Spielregeln kennen.

Eingewanderte Minderheiten sind in besonders hohem Maße von Rechtlosigkeit und Exklusion betroffen. Selten haben Immigranten von Anfang an uneingeschränkte staatsbürgerliche Rechte. Die Skala reicht von Migranten ohne legalen Aufenthaltsstatus bis zu Immigranten, denen wie zum Beispiel "Aussiedlern" deutscher Abstammung in der Bundesrepublik sogleich die Staatsangehörigkeit zuerkannt wird. Dazwischen gibt es unterschiedliche Formen des Rechtsstatus. So haben zum Beispiel Arbeitsmi-

- 
2. In Athen ist am 22. Juni ein griechisch-arabisches Kulturzentrum eingeweiht worden, das zugleich den Muslimen als Gebetshaus dienen soll. Dazu schrieb die griechische Tageszeitung *Eleftherotypia*: "Monatelang hat man diskutiert und den Muslimen eine Moschee versprochen. Doch nichts ist passiert. Die Muslime wollten nicht mehr an den unappetitlichen Orten der griechischen Hauptstadt beten und haben nun mit Hilfe eines saudischen Industriellen dieses Zentrum gebaut. Mit seiner Eröffnung wird das Gesetz umgangen, das den Bau von Moscheen verbietet. Gleichzeitig wird der Widerstand der griechisch-orthodoxen Kirche überlistet, die jahrelang gegen dieses Projekt gekämpft hat. Doch im Oktober 2006 haben sich Regierung, Muslime und Kirche auf den Ort für eine Moschee im Viertel Elaiona geeinigt. Die Bauarbeiten haben allerdings noch nicht begonnen. Die muslimischen Gläubigen werden unterdessen aber immer mehr, denn durch die Kriege im Irak und Libanon ist die Zahl muslimischer Einwanderer in Griechenland stark gestiegen" (Berliner Info-Dienst Migration).

granten mit einem aufenthaltsrechtlichen Status in Deutschland wohlfahrtsstaatliche Ansprüche, aber kein Wahlrecht, soweit sie nicht EU-Angehörige sind. Aber selbst dann, wenn (Im)migranten eingebürgert sind, werden sie oft im gesellschaftlichen Umfeld nicht als zugehörig anerkannt und im Bildungssystem, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt diskriminiert.

Deshalb, so meine Annahme, haben die Migrationsbewegungen des letzten halben Jahrhunderts die Frage des Umgangs mit Minderheiten so virulent werden lassen und Teile der Gesellschaft dafür sensibilisiert. Die Diskriminierung einheimischer oder autochthoner Minderheiten dagegen ist oft für beide Seiten unbefragter status quo. Im Übrigen haben Mitte des vergangenen Jahrhunderts auch einheimische Minderheiten, meist Sprachminderheiten, in ganz Europa aufbegehrt und für die Anerkennung ihrer Kultur zu kämpfen begonnen. Diese Bewegungen gewannen meist Rückhalt aufgrund der sozialen Benachteiligung, unter der auch die Angehörigen solcher Minderheiten zugleich litten.

## **2. Nicht nur Anerkennung von Andersheit, sondern auch Gleichheit!**

Anerkennung und Gleichheit sind die beiden politischen Maximen, auf die eine demokratische Politik zukünftig verpflichtet werden muss. Gegen die Tendenz, eine Politik der Anerkennung (politics of recognition) gegen eine entschiedene Sozialpolitik oder Politik der Sozialisierung auszuspielen, argumentiert Nancy Fraser. Und analog dazu muss gelten: Wer eine interkulturelle Bildung gegen die antirassistische Erziehung in Stellung bringt oder umgekehrt, setzt falsche Alternativen.

Ich habe oben bereits darauf hingewiesen, dass in den letzten Jahrzehnten viele soziale Bewegungen, darunter auch die Frauenbewegung, sehr stark identitätspolitisch orientiert gewesen sind. In den Worten von Nancy Fraser: “Die kulturelle Dominanz löst die Ausbeutung als Elementarform der Ungerechtigkeit ab” (2001, 23). Um nicht einfach Tagesmeinungen oder Trends ausgeliefert zu sein, sollten wir uns der theoretischen Kontroverse in dieser Frage zuwenden. Zu denen, die Identitätspolitiken philosophisch begründet und legitimiert haben, gehört der Sozialphilosoph Charles Taylor. Vor dem Hintergrund einschlägiger Auseinandersetzungen in den USA und Kanada hat Taylor (1993) ein Plädoyer für “politics of recognition” verfasst, das er identitätstheoretisch und ideengeschichtlich begründet. In



der Moderne sei, anders als in traditionellen Gesellschaften, mit der Idee, dass alle Menschen die gleiche Würde haben, die Vorstellung der Einzigartigkeit eines jeden und einer jeden verbunden, was Aufgabe und Anspruch zugleich sei. Denn die Anforderung, sich eine "individualisierte Identität" zu erarbeiten, könne nur mit dem Anspruch auf Selbstverwirklichung und damit auf Originalität und Authentizität bewältigt werden. Diese für die Moderne typischen Ansprüche seien aufgrund des "dialogischen Charakters menschlicher Existenz" (1993, 21) nur unter Bezug auf die "signifikanten anderen" einzulösen. Einfacher ausgedrückt: Der einzelne kann sich nicht in der sozialen Isolation verwirklichen, er muss sich zumindest (wie zum Beispiel die Eremiten des frühen Christentums) auf symbolische Gemeinsamkeiten beziehen. Verlangt ist also die Aneignung gruppenspezifischer Symbolsysteme, was die große Bedeutung beispielsweise von Minderheitensprachen für die Minderheitenangehörigen erklärt. Infolgedessen erteilt Taylor dem klassischen, differenzblinden Liberalismus, der sich mit der Gleichheit formaler Rechte bescheidet und auf die Forderung beschränkt, dass politische Entscheidungsprozeduren transparent und korrekt sind, eine Absage. Seine Intention wird verständlich, wenn man sich klar macht, dass zum Beispiel die Frankokanadier ihre Sprachenrechte ohne Privilegierung ihres Status nicht behalten könnten. Die Afroamerikaner können ihre Forderung, ihre Kollektivgeschichte in den Curricula der Schulen und Universitäten zu berücksichtigen, nicht per Mehrheitsentscheid durchsetzen. Und die Muslime können, um ein drittes Beispiel zu nennen, in den Ländern Europas ihren Anspruch auf gleichberechtigte Religionsausübung und öffentliche Repräsentanz nur einlösen, wenn die Mehrheit dies anerkennt. Daher empfiehlt Taylor, das Prinzip der formalen Gleichbehandlung "abzuwägen gegen die Wichtigkeit des Überlebens einer Kultur" (1993, 56).

Jürgen Habermas, der sich mit Taylors Position auseinandergesetzt hat, sieht bei ihm eine problematische Tendenz zur Infragestellung von Individualrechten. Er verneint die Notwendigkeit, in das demokratische System neue Regulierungsmechanismen einzufügen. Denn, recht verstanden, sei die jeweilige Verfassung mit der entsprechenden Rechtsordnung "ein historisches Projekt", also zeitbedingt (1993, 147f.)<sup>3</sup>. Unter dieser Prämisse

---

3. Habermas argumentiert hier rechtsphilosophisch-normativ. Die Verfassung als unfertiges "historisches Projekt zu betrachten", ist z. B. für konservative Politiker/innen in Deutschland keineswegs selbstverständlich. Wenn dann versuchen sie höchstens, das Grundgesetz im Sinne des Law-and-Order-Denkens "nachzubessern".

könne neuen gesellschaftlichen Gegebenheiten, die zum Beispiel durch Einwanderung entstanden sind, Rechnung getragen werden. Habermas hält, anders als Taylor, das demokratische System der “prozedural geregelten Vermittlung” von Interessen nicht notwendig für blind gegenüber der Differenz der Lebensformen. Es müsse aber anerkannt werden, dass “jede Rechtsordnung auch der Ausdruck einer partikularen Lebensform” sei (167). Der Prozess der Rechtsverwirklichung sei daher in “Selbstverständigungsdiskurse” eingebunden bzw. müsse in solche Diskurse eingebunden sein. Als ein solcher Diskurs lässt sich zum Beispiel die gegenwärtige Debatte über den Islam als staatlich anerkannte Religionsgemeinschaft in Deutschland interpretieren. Eine solche Anerkennung bringt viele rechtliche, auch bildungspolitische Konsequenzen mit sich. Habermas erkennt mit Taylor an, dass die individuelle Identität “nur in einem kulturellen Netzwerk stabilisiert werden (kann)” (172), wendet sich aber entschieden gegen kulturellen “Artenschutz”. Eine “Überlebensgarantie” könne es für keine Kultur geben. Die Angehörigen einer Gruppe müssten nämlich die Möglichkeit haben, andere Lebensformen zu wählen oder Traditionen neu zu interpretieren. Man könnte knapp formulieren: Jedes Individuum muss das Recht haben, sich ohne Benachteiligung zu einer Minderheitengruppe zu bekennen, aber keine Gruppe hat das Recht, ein Individuum für sich in Anspruch zu nehmen<sup>4</sup>.

Auch Seyla Benhabib hat sich mit Taylor auseinandergesetzt. Wie Habermas konzidiert sie: “Zweifellos setzt die Suche des Individuums nach authentischem Selbstausdruck und Identität ein sprachliches, kulturelles und intersubjektives Medium des Ausdrucks, der Sinnggebung und Kommunikation voraus” (1999, 52f.). Aber sie ist äußerst skeptisch gegenüber Kollektivrechten, weil sie Einschränkungen der Individualrechte befürchtet. Die Autonomie des einzelnen dürfe nicht zugunsten von Authentizität oder kultureller Verwurzelung beschränkt werden – ihr zentraler Kritikpunkt gegenüber Taylor. Im Übrigen sieht sie die Frage der kulturellen Rechte wie Nancy Fraser eng mit der der sozialen und politischen Rechte ver-

---

4. Genau an diesem Punkt entzündeten sich gegenwärtig heftige Auseinandersetzungen unter den Muslimen in Deutschland, weil einige den in der politischen Arena agierenden Vertretern des Islam das Recht absprechen, sie gegenüber der Legislative zu vertreten. Daraus lässt sich kein Grundsatzproblem ablesen. Aber der Streit beleuchtet Schwierigkeiten bei der Anerkennung von kulturellen Minderheiten.

knüpft; denn Selbstverwirklichungsansprüche seien ohne eine gesicherte Existenz nicht einzulösen. Die Frage der politischen Rechte spitzt sie auf das Staatsangehörigkeitsrecht zu, das sie unter heutigen Bedingungen überall für zu exklusiv hält.

Nancy Fraser hält Sozialpolitik oder Kulturpolitik? Umverteilung oder Anerkennung? für falsch gestellte Alternativen oder “Antithesen” (2001, 11f.). In beiden Fällen wird ihrer Ansicht nach für eine “halbierte Gerechtigkeit” gekämpft. Ein kritischer Ansatz müsse “‘zweiwertig’ sein, das Soziale und das Kulturelle... integrieren können» (17), wobei sie sich des Dilemmas bei der Lösung bewusst ist. Bei ihrem Argumentationsgang konzentriert sie sich daher auf “Achsen der Ungerechtigkeit...die kulturell und sozioökonomisch zugleich sind” (25), also sowohl kulturelle Dominanz, fehlende Anerkennung oder Missachtung als auch Ausbeutung, soziale Marginalisierung und Armut. Exemplarisch illustriert sie die doppelte Ungerechtigkeit an der Situation von Frauen und Schwarzen. Sie macht plausibel, dass die zeitweise eingeschlagene Strategie der Aufwertung, zum Beispiel von Weiblichkeit oder Schwarzsein (Motto: Black ist beautyfull), zu kurz greift, und zwar auch deshalb, weil sie die jeweils bestehende Lebensform festschreibt oder konserviert. Solch “affirmativen” Strategien stellt Fraser daher “transformative Strategien” gegenüber. Diese Unterscheidung ist auch für die Pädagogik in höchstem Maße aufschlussreich. Beide Politikstrategien diskutiert sie am Beispiel Gender und “Rasse”. Die affirmative action in den USA zugunsten der Afroamerikaner ließ nach Frasers Einschätzung die tiefer liegenden Strukturen, zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt, unangetastet (61). Kulturelle Differenzen wurden eher bestätigt und verfestigt, anstatt verflüssigt zu werden. Eine transformative Strategie setzt allerdings für Fraser “subalterne Gegenöffentlichkeiten” voraus (129), die sowohl durch Repräsentationspolitik, wie Stuart Hall sagen würde, das Selbst- und Fremdbild von Frauen, Schwarzen etc. verändern als auch soziale Forderungen ins politische System einspeisen können.

### **3. Interkulturell oder antirassistisch – falsche Alternativen!**

Mit der “Zweiwertigkeit” des Gerechtigkeitsprinzips sieht sich auch die Pädagogik konfrontiert. Hatten Pädagogen zunächst unter dem Namen “interkulturelle Erziehung” den Gedanken der Anerkennung von Andersheit, diese am sichtbarsten an den Migrant\*innen, stark gemacht, so wurden sie

alsbald, in Großbritannien vor allem von Sprechern der eingewanderten Minderheiten, belehrt, dass ihr Bemühen um Wertschätzung kultureller Eigenheiten wenig hilfreich, ja lächerlich sei, solange die Einwanderer im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt etc. benachteiligt, teilweise sogar von gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen seien. An die Stelle der gut gemeinten “multicultural education” sollte eine “antiracist education” treten, die primär Aufklärung über strukturelle oder institutionelle Diskriminierung intendierte. Anstatt die Probleme mit Erziehungszielen wie “Abbau von Vorurteilen” zu individualisieren oder zu psychologisieren, sollte ihre gesellschaftliche Dimension bewusst gemacht werden. Innerhalb der deutschen Diskussion warfen Kritiker der interkulturellen Pädagogik sogar vor, diese begünstige diskriminierende Praktiken im Bildungssystem, indem sie kulturelle Unterscheidungen einführe und damit ein Selektionskriterium liefere (Radtke). Soweit diese Kritik auf der Unterstellung basiert, kulturelle Differenzen seien bloß soziale Konstrukte, wird dem Postulat der Anerkennung der Boden entzogen. Dem Versuch, die Realität kultureller Differenzen zu leugnen, muss man freilich humanistische Motive zugestehen. Er ist in Situationen verständlich, wo marginalisierte Minderheiten zusätzlich mit negativen Zuschreibungen konfrontiert werden oder wo m. a. W. soziale Deprivation mit einer bestimmten Kultur assoziiert wird. Das passiert zwar häufig, aber kulturelle Differenzen müssen deshalb nicht unreal sein, ohne dass bestritten werden soll, dass sie zu einem Gutteil das Ergebnis von Konstruktionen sind, sich der Tendenz zur Fremd-, aber auch zur Selbstethnisierung verdanken. Anstatt sie vollständig zu leugnen, gilt es diese Zusammenhänge bewusst zu machen.

Gegenüber den Kritikern des interkulturellen Gedankens ist auch zu konzedieren, dass das Anerkennungspostulat sowohl bildungspolitisch als auch pädagogisch, also in der unmittelbaren Interaktion, ein Handlungs-dilemma impliziert. Denn es gründet einerseits auf der Annahme, dass das Individuum zur Selbstverwirklichung der sozialen Einbettung und seiner kulturellen Ressourcen bedarf. Andererseits birgt das Bemühen um die Anerkennung kultureller Spezifika die Gefahr von Zuschreibungen oder sozialen Etikettierungen, die die Entfaltung des Gegenübers gerade behindern können. Hier ist besondere Sensibilität in der pädagogischen Interaktion gefragt, nämlich ein Gespür dafür, wer in welcher Situation auf Bezugnahmen zum kulturellen Background Wert legt oder solche Referenzen ablehnt. Die Herkunftskultur ist entgegen einer speziell

gegenüber Migranten verbreiteten Klischeevorstellung für manche Schüler/innen oder Klienten ohne Bedeutung<sup>5</sup>. Bildungspolitisch besteht das Dilemma des Anerkennungspostulats darin, dass beispielsweise curriculare Angebote für Minderheitensprachen– wie übrigens auch Affirmativ-Action-Programme – in der Regel die soziale Kategorisierung zur statistischen Erfassung der Minderheiten voraussetzen<sup>6</sup>.

Dem skizzierten Dilemma versuchen seit einiger Zeit Vertreter/innen der Pädagogik zu entgehen, indem sie den Diversity-Ansatz übernehmen, der für das Personalmanagement in Unternehmen entwickelt worden ist, übrigens in den USA als Reaktion auf staatliche Vorgaben zum Abbau von struktureller Diskriminierung<sup>7</sup>. Dieser Ansatz besteht tatsächlich dadurch, dass er nicht eine bestimmte Art von Minderheiten, d. h. bestimmte Differenzlinien wie z. B. ethnische oder religiöse Differenz, in den Brennpunkt rückt, sondern auf die Vielfalt der Differenzen abhebt. Angeborene, zugeschriebene und selbst gewählte Merkmale werden unterschiedslos berücksichtigt, z. B. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnie, Lebensstil. Damit wird der multiple Charakter von Identitäten berücksichtigt, was zur Vermeidung von Stereotypisierungen beitragen könnte. Der Ansatz ist ausgesprochen individualisierend. Neben der Wertschätzung von Vielfalt ist Chancengleichheit erklärtes Ziel von Diversity-Management und –Pädagogik, so dass also nicht nur das Anerkennungspostulat zur Geltung gebracht wird.

Die Individualisierung führt aber dazu, dass ein wichtiger Aspekt inter-

- 
5. Oft ist der Sachverhalt allerdings komplizierter, weil die Bedeutungslosigkeit der eigenen Kultur und Gruppenzugehörigkeit oft nur leidvollen Diskriminierungserfahrungen geschuldet ist. In einem positiven Sozialklima gewinnen dann nicht selten Elemente der Herkunftskultur wieder persönlichen Sinn.
  6. So werden im dreisprachigen Südtirol (ital. Alto Adige) im Norden Italiens die Sprecher der drei Sprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch für Zwecke der Bildungsplanung statistisch erfasst. Jede/r Einwohner/in wird damit gezwungen, sich einer Sprachgruppe zuzuordnen.
  7. Dass das Diversity-Konzept keineswegs die Alltagspraxis in den Unternehmen bestimmt und weitgehend bloße Programmatik geblieben ist, enthüllt der Report der ILO (International Labour Organization) für 2007. Dort wird auf die häufige Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Alter, Ethnie, Religion, sexueller Orientierung und Behinderung aufmerksam gemacht. Diskriminierende Praktiken (z. B. geringerer Lohn bei gleicher Arbeit) gibt es nach dem Report weltweit, auch in Europa (Freitag Nr. 24 v. 15.06.2007, S.8).

kultureller Beziehungen ausgeklammert wird. Denn erstens haben diese, in der Sprache der Sozialpsychologie gesprochen, den Charakter von Inter-Group-Relations, weil sich die Beteiligten gegenseitig als Mitglied einer Out-Group wahrnehmen. Dort, wo sie sich rein als Individuen wahrnehmen, wo die Gruppeneigenschaft gleichgültig wird wie zum Beispiel in einer Liebesbeziehung, fällt das Definitionsmerkmal "interkulturell" weg. Jedenfalls verflüchtigen sich die Probleme, die unter dem Paradigma "interkulturell" verhandelt werden. Für interkulturelles Lernen ist es vermutlich nicht unbedingt hilfreich, die Fokussierung auf eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit von vornherein pädagogisierend als unsinnig abzutun. Ein Lehrer oder Gruppenleiter mag nämlich noch so sehr ins Blickfeld rücken, dass Aysche, Figen, Mehmet und Ahmet nicht nur Türkinnen und Türken sind, sondern vielleicht Tänzerinnen, Fußballspieler, Kölner/innen, gute Klassenkamerad(inn)en und was sonst noch, sie werden unter Umständen von den anderen dennoch primär als Türk(inn)en wahrgenommen. Und wenn Aysche und Figen ein Kopftuch tragen, werden sie sich zunächst kaum dem Stereotyp unterdrückte Muslima entziehen können. Auf solche Stereotypisierungen gilt es zuerst einmal einzugehen, um ihre gesellschaftliche Produktion, zum Beispiel in Mediendiskursen, zu erhellen. Im zweiten Schritt ist es dann freilich sinnvoll, auf eine soziale Re-kategorisierung hinzuarbeiten, so dass zum Beispiel die gemeinsame Eigenschaft als Schüler/innen der Schule XY in den Vordergrund rückt.

Die individualisierende Herangehensweise im Diversity-Ansatz trägt aber auch dem Zugehörigkeitsmanagement der einzelnen zu wenig Rechnung. Wenn wir davon ausgehen, dass das Subjekt zu seiner Selbstverwirklichung auf soziale Kontexte angewiesen ist, dürfen wir annehmen, dass er oder sie bei der Identitätsarbeit jeweils bestimmte Motive stärker gewichtet, möglicherweise im Zeitverlauf wechselnd. Vielleicht gewinnt für jemanden zeitweise die ethnische Zugehörigkeit aufgrund der Mitgliedschaft in einer Folkloregruppe subjektive Bedeutsamkeit. Von dort her ergibt sich möglicherweise der Zugang zu einer Form politischer Arbeit, so dass dann diese zeitweise zum Hauptmotiv wird. Der soziale Kontext muss sich aber nicht immer in unmittelbaren und dichten sozialen Kontakten manifestieren. Zum Beispiel könnte jemand lesend seinen Glauben vertiefen oder zu einem Glauben finden, was dazu führen wird, dass er sich einer religiösen Gemeinschaft zugehörig fühlt. Solch subjektiv bedeutsame soziale Zugehörigkeiten müssen anerkannt werden. Anders als im betrieblichen Kontext eines Unternehmens sind sie für die pädagogische Arbeit sehr relevant.

Ein weiteres Thema, auch ein Import aus dem ökonomischen, teilweise auch militärischen Sektor, ist im letzten Jahrzehnt in den Diskurs über interkulturelle Bildung und interkulturelle Sozialarbeit eingeführt worden, nämlich das Thema "interkulturelle Kompetenz". In den Konzepten dazu und den oft nicht wissenschaftlich gestützten Trainingsangeboten ist eine sehr stark kulturalistische Tendenz zu verzeichnen. Da nämlich davon ausgegangen wird, dass die Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation allein auf die Differenz der Kulturmuster, "Kulturstandards" oder Codes zurückzuführen seien – daneben werden höchstens noch Vorurteile als Verständigungsbarriere berücksichtigt –, reduziert sich interkulturelle Kompetenz auf die Sensibilität für eben diese Differenzen. Auch das meist angestrebte Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit durchbricht nicht die kulturalistische Beschränkung. Es ist sicher kein Zufall, dass in erster Linie Expert(inn)en für soziale Arbeit und Wissenschaftler/innen mit eigener Migrationsgeschichte auf diesen Reduktionismus aufmerksam gemacht und auf die Machtasymmetrien verwiesen haben, die interkulturelle Beziehungen in aller Regel kennzeichnen. Schon 1987 machten Alan Murray und Ranjit Sondhi in einem Sammelband über interkulturelle Kommunikation ihre Kolleg(inn)en aus der Sprachwissenschaft darauf aufmerksam: that "... relations of power, rather than relations of culture, are the crucial factor". Elaine Pinderhughes von der Boston School of Social Work erinnerte die in der Sozialarbeit Engagierten daran: "Menschen werden nicht nur dadurch verstanden, wie sie ihre Kultur symbolisieren, sondern auch durch den Status der Gruppe, zu der sie gehören" (1998). Und Paul Mecheril stellt kurz und bündig fest: «Das Feld interkultureller Interaktion ist ein Feld der Ungleichheit und Imagination» (1998). Mit «Imagination» meint der Autor vermutlich die Bilder vom jeweils anderen. Unter den Experten für Cross-Cultural-Communication-Competence in den USA gibt es, soweit mir bekannt, nur eine Forschungsgruppe, nämlich die um Cynthia Gallois, die diesen Aspekt in ihr Modell aufgenommen hat. Gallois et al. (1995) unterscheiden drei Faktorenkomplexe bei der Analyse von interkulturellen Kommunikationsprozessen: erstens die Charakteristika der Gruppenbeziehung («history relations», «social inequality», «prejudice»), zweitens kulturelle Differenzen («different and perhaps incompatible values, different relationship styles, and different communication styles and rules»), drittens den soziostrukturellen Kontext auf der Mikroebene (Grad der Formalität, Kooperationsverhältnisse etc., institutionelle Unterstützung).

Etwa zur gleichen Zeit habe ich ein vierdimensionales heuristisches Modell zum Auffinden von Störungsquellen in interkulturellen Kommunikationsverläufen entworfen. Die vier Dimensionen nenne ich: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und Kulturdifferenz. Von Machtasymmetrien ist soziale Arbeit generell gekennzeichnet. In der Arbeit mit Migrant(inn)en ist die Asymmetrie der Beziehung jedoch besonders ausgeprägt, bedingt durch unsicheren Rechtsstatus, Sprachschwierigkeiten, kulturelle Verhaltensunsicherheit, prekäre soziale Lage. Die aktuellen Kollektiverfahrungen im Aufnahmeland hängen unmittelbar damit zusammen. Die Klienten haben meist nicht nur persönlich vielfältige Diskriminierungserfahrungen gemacht, sondern kennen dies als Gruppenschicksal. Verstärkt werden die Schwierigkeiten, wenn historische Kollektiverfahrungen sich zwischen die Kommunikationspartner schieben (z. B. Deutsche – Polen, Griechen – Türken). Pierre Bourdieu und Wacquant dazu: „Kurz, wenn ein Franzose mit einem Algerier oder ein schwarzer Amerikaner mit einem WASP spricht, dann sind das nicht einfach zwei Personen, die miteinander reden, sondern, über sie vermittelt, die ganze Kolonialgeschichte oder die ganze Geschichte der ökonomischen, politischen und kulturellen Unterdrückung der Schwarzen... in den USA» (1996). Solche Kollektiverfahrungen bedingen schließlich die gegenseitigen Fremdbilder, wenn auch nicht in einem kausalen Verhältnis. Fremdbilder verdanken sich der diskursiven Verarbeitung in den Medien, in Alltagserzählungen etc. Die realen Kulturdifferenzen lassen sich aufgrund des imaginären Charakters der Beziehungen nur schwer erkennen. Die Imagination der Fremdbilder wird nämlich noch einmal potenziert durch die Selbstbilder der Beteiligten. Dennoch gibt es gute Gründe anzunehmen, dass die jeweiligen Kulturmuster als selbstverständlich gewordene „Normalformen“ ebenso wie die anderen drei Rahmenbedingungen die Erwartungen der Teilnehmer bestimmen, so dass es bei Differenz dieser Muster zu Missverständnissen kommt. Diese Art von Störungsquellen, die bei den meisten Publikationen zum Thema im Fokus steht, ist aber deutlich zu relativieren. Denn kulturell bedingte Erwartungsdivergenzen gefährden die Verständigung speziell dann, wenn die Beziehung durch Asymmetrie gekennzeichnet ist. Scheinbare Unhöflichkeit zum Beispiel wird dann besonders verübelt. Überhaupt liegen die Schwierigkeiten, die in Berichten über „kritische“ interkulturelle Situationen geschildert werden, meist auf der Beziehungsebene.

Die Konsequenzen für die Konzeption von interkultureller Kompetenz



liegen auf der Hand. (Ich komme darauf zurück.) Abschließend können wir festhalten, dass wir auch bei diesem Thema auf die Dimension Gleichheit – Ungleichheit gestoßen sind. Die Verinnerlichung der Gleichheitsidee und die Anerkennung von Andersheit, bezogen auf die für den konkreten Anderen jeweils subjektiv bedeutsamen Werte, Symbole, Zugehörigkeiten sind die beiden Leitmotive Interkultureller Pädagogik. Das Gerechtigkeitsprinzip – im Sinne einer nicht “halbierten Gerechtigkeit” (Fraser) stellt übrigens den Anschluss an die Menschenrechtserziehung her.

#### **4. Was folgt daraus für die soziale Arbeit?**

Die beiden Leitmotive haben Konsequenzen für die Sozialarbeit, und zwar auf der strukturellen oder organisatorischen wie auf der personalen oder interaktionalen Ebene. Reformen auf der strukturellen Ebene sind dabei vorrangig, weil die einzelnen Fachkräfte nur bedingt gemäß den beiden Leitmotiven handeln können, wenn der organisatorische Rahmen nicht adäquat ist.

(a) Die Neuorientierung der sozialen Dienste, also der Einrichtungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Dienste für Erwachsene, wird in Deutschland unter dem Titel “interkulturelle Öffnung” diskutiert. Diese beginnt mit der Formulierung und Vereinbarung eines Leitbilds, mit dem die jeweilige Einrichtung bekundet, dass sie sich für Migrantinnen und Migranten öffnet, d. h. dass sie auf deren Probleme, soweit sie spezifisch sind, deren Problemdefinitionen und deren subjektive Voraussetzungen (z. B. Sprache) eingehen will. Um bedarfsgerechte Angebote (z. B. der Familienhilfe) machen zu können, sollte die Einrichtung gezielt Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund rekrutieren. Damit deren Kompetenzen aber auch sinnvoll genutzt werden können, ist interkulturelle Teamarbeit gefordert. Kontraproduktiv ist eine starre Arbeitsteilung, bei der die Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund nur für Klienten mit dem gleichen Hintergrund zuständig sind. Alle Mitarbeiter/innen müssen sich, am besten on the job in interkulturellen Fallanalysen, interkulturelle Kompetenz erarbeiten. Das ist besonders dringend, solange sich nicht genug Fachkräfte mit eigener Migrationsgeschichte finden lassen. In der Anfangszeit der Arbeitsmigration nach Deutschland hat man dort wegen des Mangels an Fachkräften mit entsprechender Sprachkompetenz Laien aus dem Kreis der Migrant(inn)en für die so genannte “Sozialberatung” gewon-

nen. Diese Übergangslösung wurde problematisch, als sie sich später institutionell verfestigte, obwohl sie mit der Konsolidierung der Migrations-situation den komplexeren sozialen Problemen nicht mehr gerecht werden konnte – eine Warnung an jüngere Einwanderungsländer. Mehrsprachige Teams in sozialen Einrichtungen dienen unter anderem dazu, Zugangsbarrieren abzubauen. Zum selben Zweck werden Kontakte mit Meinungsführern und Institutionen der Einwanderungscommunities (Vereinen, Clubs) empfohlen.

Auf weitere Maßnahmen der interkulturellen Öffnung einzugehen, ist hier nicht sinnvoll, weil sich die Situation von Land zu Land unterscheidet. In Deutschland haben wir ein ausgebautes, wenn auch inzwischen durch die neoliberale Politik gefährdetes wohlfahrtsstaatliches System. Dessen nicht unproblematische Eigenheit besteht allerdings darin, dass die sozialen Dienste primär von weltanschaulich geprägten “Wohlfahrtsverbänden” getragen werden, wobei der Markt sehr stark von den kirchlichen Verbänden beherrscht wird. Das historische Paradox besteht darin, dass mit diesem System vor einhundert Jahren gerade der kulturellen Pluralität Rechnung getragen werden sollte, dass es aber heute eingewanderten Minoritäten, speziell den Muslimen, gegenüber exklusiv geworden ist. Länder, die als historische Nachzügler noch die Chance haben, ihre sozialen Dienste offener zu halten, sollten dies nutzen. Innerhalb der EU gilt es dabei, gemeinsame Sozialstandards durchzusetzen, und zwar orientiert am höchsten Niveau innerhalb der Union. Sozialarbeiter/innen sollten sich als politische Subjekte verstehen. Das Engagement in sozialen Initiativen und Bewegungen wird ihre Glaubwürdigkeit gegenüber den Klienten erhöhen und damit ihre Alltagsarbeit erleichtern.

(b) Was die interkulturelle Kompetenz von sozialen Fachkräften betrifft, so wurde oben bereits angedeutet, dass hier die Sensibilität für Machtasymmetrien und für die kollektiven – natürlich auch für die individuellen – Erfahrungen der Klienten zentral ist. Das setzt auch Wissen über Migrationsbewegungen, über soziale und politische Zustände in den Herkunftsländern etc. voraus, letztlich also politisches Bewusstsein. Eine kompetente Fachkraft berücksichtigt bei befremdlichen Reaktionen ihrer Klienten deren – manchmal traumatische – Erfahrungen vor und während der Migration, auch mögliche Diskriminierungserfahrungen aktueller Art. Ein(e) Sozialarbeiter/in muss gefasst sein auf Misstrauen, Unterwürfigkeit, eine “Sprache der Opfer” (Banning), eine übertriebene Anspruchshaltung, List oder auch Aggressivität – alles Reaktionen, die von Sozialarbeitern

oder in der einschlägigen Literatur geschildert werden. Den inkompetenten Sozialarbeiter verleiten solche Reaktionen zur Ethnisierung (z. B. “typischer Orientale”), womit ein Teufelskreis von fragwürdigen Beziehungsdefinitionen eröffnet wird. Es mag vorkommen, dass ein Migrant in seinem Herkunftsland im Umgang mit einer hartnäckigen, überheblichen Bürokratie und mit autoritären Ordnungskräften problematische Handlungsstrategien erlernt hat. Aber ein solches Verhalten gehört nicht zum kulturellen Habitus. Bei geduldiger Demonstration eines anderen Umgangsstils kann es auch verlernt werden.

Psychologisch gesehen, sind Empathie bzw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, aber auch Konfliktfähigkeit wichtige, speziell auch für die interkulturelle Arbeit wichtige Qualifikationen. Sozialarbeiter/innen müssen speziell zum interkulturellen Dialog über strittige Werte, Normen, Rollenvorstellungen fähig sein. Entsprechende Anforderungen ergeben sich besonders, wenn die Interessen oder Selbstverwirklichungsansprüche von Schwächeren, meist Frauen und Kindern, auf dem Spiel stehen, wenn zum Beispiel ein Mädchen gegen ihren Willen verheiratet werden soll oder wenn der Vater keine Einsicht dafür zeigt, dass die Tochter oder der Sohn eine Ausbildung machen sollte. Für solche Dialoge ist wiederum ausschlaggebend, dass man die mögliche Asymmetrie der Beziehung berücksichtigt und sich bemüht, trotzdem möglichst ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe zu führen, anstatt die Asymmetrie noch durch einen missionarischen Gestus zu verstärken. Hilfreich für kompetentes Handeln ist im Übrigen die Kenntnis von so genannten “Schlüsselprozessen” im jeweiligen Praxisfeld. Das könnte z. B. die Begrüßung der Klienten oder die Anamnese betreffen. Die meist versprechende Art, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, ist die Arbeit im interkulturellen Team mit häufigem Austausch über Fälle oder Situationen.

(c) Auch an die pädagogische Ausbildung stellt die Einwanderung teilweise neue Anforderungen. Zu nennen wäre beispielsweise die frühe Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen. Dafür können Auslandsaufenthalte oder Austauschprogramme förderlich sein, aber auch die Arbeit mit Migrant(inn)en im Rahmen von Praktika. Entscheidend für den Lernerfolg ist in jedem Fall das gemeinsame Gespräch über Erlebnisse der Befremdung. Inhaltlich ergänzt werden muss die Ausbildung um Themen wie Migrations- und Integrationsprozesse, Fluchtursachen, Menschenrechte, Rassismus. Teilweise werden allgemein wünschenswerte Elemente einer pädagogischen Ausbildung im Hinblick auf die interkulturelle Arbeit

verstärkt bedeutsam – so zum Beispiel die Arbeit mit der Fallmethode. Denn an Fällen wird Perspektivenübernahme gelernt. Die Studierenden gewinnen vor allem auch die Einsicht, dass es zu jeder Situation verschiedene Deutungen gibt. Sie lernen Interpretationen im Gespräch zu vertiefen und kommen damit zur Einsicht in Handlungsalternativen. Diese pädagogischen Basisqualifikationen sind wichtig für die Arbeit mit Menschen, die oft in einer anderen Welt groß geworden sind und nicht die gleichen alltagsweltlichen Vorstellungen und Handlungsmuster mit einem teilen.

## Literatur

- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 4. Aufl., Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft).
- Fraser, Nancy (2001): Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Gallois, Cynthia et al. (1995): Accomodating intercultural encounters. Elaborations and extensions. In: Wiseman, R. L. (Ed.): Intercultural communication theory. Thousand Oaks, London et al. (Sage publ.), pp. 115-147.
- Habermas, Jürgen (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Mecheril, Paul (1998): Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In: Castro Varela, Maria del Mar u. a. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen (dgvT-Verlag), S. 287-311.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz u. a. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden (VS Verlag f. Sozialwiss.), S. 311-328.
- Murray, Alan & Ranjit Sondhi (1987): Socio-political influences on cross-cultural encounters: Notes towards a framework for the analysis of context. In: Knapp, Karlfried (Ed.): Analyzing intercultural communication. Berlin & New York (Mouton de Gruyter).
- Pinderhughes, Elaine (1998): Die Bedeutung von "Rasse", Ethnizität und Macht für die klinische Arbeit. In: Castro Varela, Maria del Mar u. a.

(Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen (dgyt-Verlag), S. 129-148.

Radtke, Frank-Olaf (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift f. Pädagogik, S. 853-864.

## Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – Θεωρία και πράξη

Σπύρος Χ. Πανταζής<sup>1</sup> και Μαρία Ι. Σακελλαρίου<sup>2</sup>

### Abstract

In this essay, to start, we examine the education of educators in universities and especially in Pedagogical departments. We refer to the more general political-educational situation, to the subordinate social possibilities, to the borders of the change procedure of educators'-kindergarteners' education and especially, to the relationship between theory and practice, through differ points of view.

We also examine the progress of preschool education, the factors that affected the foundation of preschool institutions and the preschool education generally (social-economical, social-political, political- educational), and at the same time we focus in the kindergarteners' education. From the above short historical presentation-analysis, we realize that patterns, functions and forms of preschool education that have been formed, have affected the progress of discussion for preschool education, until today,

Finally, in the last part of our essay, we specify the reasons that lead to the establishment of the educators'-kindergarteners' education and the foundation of Pedagogical institutions of our country, resulting to proposals that refer to the re-shape of the kindergarteners' education content, that could be an incentive for a new view of things.

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, κάποιοι τομείς της κοινωνικοπαιδαγωγικής εργασίας προτάσσονται όλο και περισσότερο στη δημόσια παιδαγωγική και πολιτικοεκπαιδευτική συζήτηση. Αυτό ισχύει τόσο για την προσχολική

---

1. Ο κ. **Σπ. Πανταζής** είναι Καθηγητής στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

2. Η κ. **Μ. Σακελλαρίου** είναι Επικ. Καθηγήτρια στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

όσο και τη σχολική εκπαίδευση<sup>3</sup>. Τα προγράμματα που ίσχυαν και ισχύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τίθενται πλέον υπό αμφισβήτηση. Από νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις, καθώς και από την αναγκαιότητα, προτείνεται μια πιο δυναμική και πιο αποτελεσματική κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία. Με βάση τις νεότερες επιστημονικές γνώσεις και πρακτικές προτάσεις, τα μέχρι τώρα περιεχόμενα σπουδών, καθώς και η ανάγκη για μια μορφή ενεργοποίησης της κοινωνικοπαιδαγωγικής εργασίας, αρχίζουν να προβληματίζουν. Ιδιαίτερα για την προσχολική, αλλά και τη σχολική εκπαίδευση γενικότερα, κατατίθενται σημαντικές και κατά ένα μέρος ενδιαφέρουσες προτάσεις, για την ανάπτυξη και τον αναπροσδιορισμό των περιεχομένων της παιδαγωγικής εργασίας, τόσο ως προς την αγωγή και την εκπαίδευση όσο και ως προς τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο σχολείο.

Αν θεωρήσει κανείς τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες αυτές για αλλαγές ως βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης, τότε τίθεται το ερώτημα γιατί δεν συζητούνται, δεν προβάλλονται ή δεν λαμβάνονται υπόψη ζητήματα που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση, την επανεκπαίδευση, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη θεωρία και την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι οι όποιες πρωτοβουλίες ή δράσεις αναλαμβάνονται κατά καιρούς βασίζονται περισσότερο σε προσωπικούς σχεδιασμούς και όχι σ' ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αυτή η μονομέρεια των προτάσεων για αλλαγές γίνεται συνεχώς πιο αισθητή, καθώς προβάλλεται στη συζήτηση η ανάγκη για το σχεδιασμό ενός μοντέλου σπουδών για τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση στην παιδαγωγική και την κοινωνική παιδαγωγική ιδιαίτερα. Δηλαδή ενός μοντέλου σπουδών που να μην είναι απομονωμένο από το γενικό σύμπλεγμα της παιδαγωγικής, καθώς και της κοινωνικοπαιδαγωγικής και κοινωνικής εκπαίδευσης.

Είναι λοιπόν αναγκαίο τα Παιδαγωγικά Τμήματα να υποστηρίξουν πιο ενεργά μια τέτοια διαδικασία και να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις για αλλαγές. Μόνο έτσι μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι πτυχιούχοι παιδαγωγοί θα προωθήσουν στην πράξη σκέψεις για αλλαγές, οι οποίες θα βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη.

---

3. Εδώ αναφερόμαστε στη δημόσια συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στη γενικότερη συζήτηση για την εκπαίδευση.

Αν μελετήσει κανείς τα νέα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, θα διαπιστώσει ότι οι απαιτήσεις στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί γίνονται πολλαπλάσιες και πολύπλευρες. Αυτό απαιτεί από τη μεριά των εκπαιδευτικών ειδικές ικανότητες υψηλού επιπέδου και θα πρέπει να δούμε κατά πόσο το μέχρι τώρα μοντέλο εκπαίδευσης του κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος παρέχει αυτές τις απαιτούμενες ικανότητες.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστημιακά Τμήματα γενικότερα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικότερα, βρίσκεται δυστυχώς σε μια σχετική απομόνωση, από την οποία πρέπει να εξέλθει και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση της αναφορικά με τη γενικότερη πολιτικοεκπαιδευτική κατάσταση. Δηλαδή θα πρέπει να βασίζεται στις αναγκαίες απαιτήσεις μιας επιστημονικά θεμελιωμένης εκπαίδευσης, που θα λαμβάνει υπόψη τη σημασία της πράξης αλλά και την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Μια τέτοια διαδικασία δεν πρέπει να κατανοηθεί ως μία απλή προσαρμογή στις σημερινές απαιτήσεις, αλλά να ενταχθεί στα πλαίσια μιας επιστημονικά θεμελιωμένης και προσανατολισμένης στην πράξη εκπαιδευτικής διαδικασίας, να παρουσιαστούν ρεαλιστικές προτάσεις για μια βραχυπρόθεσμη, αλλά και μια μακροπρόθεσμη διαδικασία αλλαγής.

Εμείς στα πλαίσια της εισήγησής μας δεν είναι δυνατό να επεξεργαστούμε με λεπτομέρειες όλες τις διαστάσεις μιας τέτοιας προβληματικής. Θα περιοριστούμε μόνο σε μια ενδεικτική ανάλυση (αναφορά) των ιστορικά αιτιολογημένων προϋποθέσεων και των υφιστάμενων κοινωνικών δυνατοτήτων και ορίων μιας διαδικασίας αλλαγής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών και μάλιστα στη σχέση θεωρίας και πράξης, μέσα από διασταυρούμενα σημεία αναφοράς.

## **2. Η κοινωνική προσχολική αγωγή και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών**

Το σημερινό επίπεδο εξέλιξης της κοινωνικής αγωγής των μικρών παιδιών και της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών μπορεί να κατανοηθεί ως αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης. Παρατηρώντας κανείς την ιστορία των παιδαγωγικών προσπαθειών για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, φαίνεται ότι



οι σημερινές επιδιώξεις δεν είναι καινούργιες<sup>4</sup> και ότι η ελληνική πραγματικότητα μπορεί ιστορικά να εξηγηθεί.

Η μέχρι τώρα εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας και η εξέλιξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης δεν έχουν επαρκώς ερευνηθεί και αξιολογηθεί. Αντίστοιχα, δεν βρίσκει κανείς σήμερα στους Οδηγούς Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών) στοιχεία για μια ιστορική θεμελίωση των περιεχομένων εκπαίδευσης που διδάσκονται. Απόψεις για ιστορικές σχέσεις, δεν θεωρούνται συνήθως αναγκαία προϋπόθεση για μια ουσιαστική αντιπαράθεση, για μια ενεργητική και αμοιβαία συνεργασία, για μια βελτίωση της καθημερινής πράξης στο νηπιαγωγείο. Μια τέτοια θεώρηση, η οποία δεν προσεγγίζεται (θεμελιώνεται) ιστορικά, μπορεί να κάνει μόνο ανεπαρκώς κατανοητή την ουσία και τη λειτουργία της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης στα νηπιαγωγεία, καθώς και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Η αναγκαία ανάλυση των τωρινών επιδιώξεων, καθώς και η απαιτούμενη δρομολόγηση (εκτέλεση) των δυνατών εξελίξεων μιας υπό μεταρρύθμιση κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, για την υλοποίηση της οποίας είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει μια ανάλυση των ιστορικών εξελίξεων.

Από την προσπάθεια μιας τέτοιας ανάλυσης θα φανεί ότι όλες οι τωρινές επιδιώξεις για αλλαγή (μεταρρύθμιση), οι προτάσεις αλλά και τα εμπόδια, υφίστανται στην ιστορία της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης. Συνήθως όμως, οι τωρινές επιδιώξεις υστερούν σε τέτοιες θεωρήσεις. Ωστόσο, όταν τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες προκαλούνται από μια αναδρομική θεώρηση του παρελθόντος και αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη, παραιτούμαστε τότε από πολύ αξιόλογες γνώσεις και κινδυνεύουμε να υποπέσουμε σε μια αδικαιολόγητη αισιοδοξία αλλαγών ή σε ένα μονόπλευρο πραγματισμό, ο οποίος αντιδρά μόνο στις στιγμιαίες μεταβαλλόμενες ανάγκες.

Μια περιήληψη της ιστορικής εξέλιξης της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης και της συναρτώμενης με αυτήν πορεία εκπαίδευσης δεν μπορούν να αποδώσουν εάν απομακρυνθούμε από τις κάθε φορά κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Η απομόνωση των οικονομικών προϋποθέσεων μας εμπόδιζε στο παρελθόν να κατανοούμε κάθε φορά τις ουσιαστικές σχέσεις, ανάμεσα στην κοινωνικοεκπαιδευτική πραγματικότητα και την εκπαίδευση της πράξης. Δηλαδή τη χαρακτήριζε «ιδεαλισμός», μη ρεαλιστικές απαιτή-

---

4. Heinsohn, G., *Vorschulung heute ?* Frankfurt 1971, σ. 21.

σεις και πίεξε, κάτι που γίνεται ακόμη και σήμερα προς σε μια λανθασμένη εκτίμηση των προτάσεων για μεταρρύθμιση και των δυνατοτήτων για αλλαγές. Το γεγονός αυτό οδηγούσε στην εξέλιξη μονόπλευρων σχεδίων και τεχνοκρατικών στρατηγικών για συγκεκριμένες λύσεις. Η σχέση ανάμεσα στην αλλαγή των οικονομικών προϋποθέσεων και της μεταβαλλόμενης κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, καθώς και η εξέλιξη της πορείας της εκπαίδευσης για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά επαγγέλματα έχουν ελάχιστα ερευνηθεί στη χώρα μας. Το θέμα αυτό είναι τεράστιο. Εμείς, στην εισήγησή μας για τις σχέσεις αυτές, θα περιοριστούμε μόνο σε γενικές αναφορές.

Για τον ίδιο λόγο, δεν μπορούμε να δούμε την εξέλιξη της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών ξεχωριστά από τη δομή και την κατάσταση της κάθε φορά κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, αφού οι τάσεις εξέλιξης της εκπαίδευσης ήταν κυρίως μονόπλευρα προσανατολισμένες. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις ξεκινούσαν από την εκπαίδευση καινοτόμα ερεθίσματα, για μια αλλαγή της πράξης. Ωστόσο, αυτή γινόταν αντιληπτή, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ως μία διαδικασία προσαρμογής στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Η περιγραφή του εκάστοτε επιπέδου εξέλιξης της παιδαγωγικής εργασίας στην κοινωνικοπαιδαγωγική πράξη είναι στα πλαίσια αυτής της εισήγησης αδύνατη, γι' αυτό και θα αναφερθούμε (περιοριστούμε) στην εξέλιξη ορισμένων τάσεων της αγωγής των παιδιών εκτός της οικογένειας και στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Το εκάστοτε κοινωνικό υπόβαθρο της προσχολικής αγωγής θα αναδειχθεί μόνο στο επίπεδο που απαιτεί ο απαραίτητος σχολιασμός-ερμηνεία της εκπαίδευσης.

Η παρουσίαση θα γίνει, για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω, στη μορφή μιας περίληψης, προκειμένου να δείξουμε σχέσεις, όσο αυτό είναι δυνατό, οι οποίες έχουν επηρεάσει τη σημερινή εκπαίδευση των νηπιαγωγών και παράλληλα να καταθέσουμε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωσή της.

## ***2.1 Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών***

Για την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής θα παρουσιάσουμε μόνο ορισμένες απόψεις. Θα σταθούμε ιδιαίτερα στους βαθύτερους κοινωνικο οικονομικούς, κοινωνικο-πολιτικούς, πολιτικοεκπαιδευτικούς λόγους αυτής της ιστορικής εξέλιξης, επειδή αυτοί επηρέασαν τόσο την ίδρυση προσχολικών ιδρυμάτων όσο και την προσχολική αγωγή γενικότερα. Μια τέτοια σχέση μάς επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην ίδρυση (εξέλιξη) των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, για απόψεις (σε σχέση πάντα με

την εξέλιξη των προσχολικών ιδρυμάτων), όπως για παράδειγμα η προώθηση του συστήματος Froebel<sup>5</sup>, το λόγο έχουν εμπεριστατωμένες αναλύσεις ιδιαίτερων ερευνών. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ότι η εξέλιξη της αγωγής των μικρών παιδιών εκτός της οικογένειας, με τις πολλαπλές ανθρωπολογικές προϋποθέσεις, το πολιτιστικό πλαίσιο και τους κανόνες ίδρυσης, δεν σχετίζεται με την ίδια την παραγωγή. Μια τέτοια θέση σήμερα τουλάχιστο δεν θα μπορούσε να γίνει πιστευτή. Μια μονόπλευρη εξάρτηση<sup>6</sup> δεν μπορεί να υποστηριχθεί ή τουλάχιστον δύσκολα μπορεί να γίνει αποδεκτή. Επίσης, θα αναφερθούμε σε απόψεις που αφορούν αυτή την εξέλιξη και τις οποίες θεωρούμε σημαντικές, προκειμένου να εξηγήσουμε τη σημερινή εκπαίδευση των νηπιαγωγών αλλά και να τις προβάλλουμε στη συζήτηση ως σκέψεις, για δυνατές αλλαγές μιας πιο ενδιαφέρουσας προοπτικής.

Η αγωγή των παιδιών εκτός της οικογένειας γενικότερα, ανεξάρτητα από ορισμένες εξαιρέσεις, έχει τις ρίζες της στη βιομηχανική επανάσταση (προέλευση ευρωπαϊκή)<sup>7</sup>. Η βασική αλλαγή στα μέσα παραγωγής, με τις κοινωνικές της συνέπειες, της φυσικής και ψυχικής εξαθλίωσης, της αποδιοργάνωσης της οικογένειας και της φτηνότερης γυναικείας και παιδικής εργασίας (ανάλογες εξελίξεις έχουμε και στην Ελλάδα, όμως αργότερα) κατέστησαν αναγκαία την ίδρυση ιδρυμάτων για τα παιδιά εργαζόμενων γονέων, που έμεναν μόνα και χωρίς φροντίδα<sup>8</sup>. Σκοπός αυτών των ιδρυμάτων αρχικά δεν ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, αλλά κυρίως η προσφορά φροντίδας, στο υπό «διαμόρφωση εργατικό δυναμικό», τόσο για την αποφυγή μελλοντικών κοινωνικών αναταραχών όσο και για την αποδοχή κανόνων και αξιών που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις εξουσίας της εποχής εκείνης<sup>9</sup>. Η εκκλησιαστική υποστήριξη δεν φαίνεται να υφίσταται τουλάχιστον στις αρχές της ίδρυσης των ιδρυμάτων αυτών, παρόλο που η θρησκευτική αναζήτηση εθεωρείτο ως

---

5. Froebel, F., *Ausgewahlte Schriften*, hg. V. Hoffmann, E., Bad Godesberg/Duesseldorf 1951.

6. Χαρίτος, Χ., *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Αθήνα 1996.

7. Ό.π., Bernstorff, B., Guenter, K., Kreckler, H., Schuffenhauer, M., *Beitraege zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (DDR) 1969, σ. 185.

8. Hoffmann, E., *Vorschulerziehung in Deutschland*, Witten 1971.

9. Gutbrod, F.X., *Die Kinderbewahr-Anstalt in ihrem Zwecke und in ihren Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes*, Augsburg 1848, σ. 25-33.

το πιο σημαντικό μέσο αγωγής για την προετοιμασία και προσαρμογή των μη προνομούχων, σε μια τάξη θεϊκά αρεστή και αποδεκτή<sup>10</sup>.

Αρχικά λοιπόν, διαμορφώθηκε ο τύπος «του ιδρύματος φύλαξης», ο οποίος διατηρήθηκε και διατηρείται σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος σχεδόν μέχρι και σήμερα, για παράδειγμα με τη μορφή του παιδικού σταθμού. Ο χαρακτηρισμός «του ιδρύματος φύλαξης» προσαρμοζόταν στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες κοινωνικές προϋποθέσεις. Στη λειτουργία του, όμως, παρέμεινε στην κατεύθυνση προετοιμασίας του παιδιού, ως προσαρμοζόμενου ενήλικα<sup>11</sup>. Δηλαδή το «νηπιαγωγείο» παρέμεινε, σ' ένα μεγάλο βαθμό, ίδρυμα φύλαξης και όχι ίδρυμα παιδαγωγικής υποστήριξης.

Τα πρώτα ιδρύματα φύλαξης, στην αρχική φάση της εξέλιξής τους, προετοίμαζαν τα παιδιά για μια στατιστικά προδιαγεγραμμένη πορεία ζωής και τη φροντίδα γι' αυτή την προετοιμασία των παιδιών την ανέθεταν σε γυναίκες χωρίς εμπειρία και ελάχιστα εκπαιδευμένες<sup>12</sup>. Όμως, με την πάροδο του χρόνου, οι κοινωνικές σχέσεις μεταβάλλονταν και η αλλαγή αυτή απαιτούσε πλέον εξειδικευμένη εκπαίδευση. Οι εμπειρίες των διαδικασιών κοινωνικοποίησης των γυναικών που αναλάμβαναν τη φύλαξη, δεν επαρκούσαν για να προσαρμόσουν τα παιδιά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες<sup>13</sup>. Προκειμένου λοιπόν να ανταποκριθούν «οι νηπιαγωγοί» σε αυτόν το χαρακτήρα φύλαξης, η εκπαίδευσή τους «διευρύνθηκε», κυρίως με την εκμάθηση μιας σειράς περιορισμένων, με κατεύθυνση θρησκευτική<sup>14</sup>.

Τα νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν, όπως αναφέραμε και παραπάνω, κυρίως για τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων και μέχρι σήμερα προτείνονται ως δυνατότητα συμπλήρωσης της ελλιπούς, μη ικανοποιητικής αγωγής, δηλαδή ως συμπληρωματική αγωγή του σπιτιού<sup>15</sup>. Αυτή η οικογενειακή πολιτική του κράτους συνεχίστηκε μέχρι τη δεκαετία του '60 με την ποσοτική διεύ-

10. Fliendner, T., *Lieder-buch fuer Kleinkinder-Schulen und die unteren Klassen der Elementarschulen und Familien*, Aufl. Kaiserwerth 1872, σ. 265, Kreckler M., *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (DDR) 1971, 185-187.

11. Kreckler M., *ό.π.*

12. Wolke, C. H., *Anweisung fuer Muetter und Kinderlehrer, die es sind oder werden koennten, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse, von der Geburten bis zur Zeit des Lesenlernens*, Leipzig, 1805a, σ. 20.

13. *Ό.π.*, σ. 32 κ.ε.

14. *Εγχειρίδιον Διδασκαλίας, προς χρήσιν των Νηπιακών Σχολείων (εις τμήματα δύο)*. Όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χίλλ, εν Αθήναις, 1859, σ. ix.

15. Κανονισμός των σχολείων της εν Αθήναις Φιλελευθερευτικής Εταιρείας του 1900, άρθ. 2.

ρυνση θέσεων στα νηπιαγωγεία, τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, κυρίως μετά τη δεκαετία του '50 και τα μεγάλα κύματα εσωτερικής μετανάστευσης<sup>16</sup>. Παράλληλα, υπήρχαν φόβοι ότι η προώθηση του θεσμού του νηπιαγωγείου θα δρομολογούσε διαδικασίες διάλυσης της οικογένειας, επειδή οι γυναίκες, είτε λόγω άνεσης είτε λόγω εργασίας (για οικονομικές αιτίες), θα αποχωρίζονταν τα παιδιά τους και με αυτό τον τρόπο θα απαλλάσσονταν από την ευθύνη αγωγής τους<sup>17</sup>.

Αρχικά, για την αστική τάξη δεν υπήρχε καμία ανάγκη για εξωοικογενειακή αγωγή. Το ενδιαφέρον της για το νηπιαγωγείο αρχίζει να προβάλλεται με τη σταδιακά αυξανόμενη οικονομική εξέλιξη. Καθώς η βιομηχανική παραγωγή και το εμπόριο αυξάνονται και επιτυγχάνονται υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης, οι νέες θέσεις στην παραγωγή, στις υπηρεσίες και στη διοίκηση απαιτούν βελτιωμένες ικανότητες, μεγαλύτερη διαθεσιμότητα, διαφοροποιημένη κοινωνική συμπεριφορά. Οι ικανότητες αυτές θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της μελλοντικής οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Η διαμορφούμενη μικρή οικογένεια έχανε συνεχώς αποφασιστικές λειτουργίες κοινωνικοποίησης. Η επαγγελματική ζωή απομακρυνόταν συνεχώς από την οικογενειακή σφαίρα και βαθμιαία περιοριζόταν η δυνατότητα τα παιδιά να μεγαλώσουν εντός του περιβάλλοντος της εργασίας της οικογένειας<sup>18</sup>. Ακόμη και εδώ δεν μπορούσε να περιοριστεί κανείς για μεγάλο χρονικό διάστημα μόνο στις πατροπαράδοτες απόψεις αγωγής και τις δικές του εμπειρίες κοινωνικοποίησης. Έτσι, σταδιακά, το νηπιαγωγείο έγινε και για την αστική τάξη μια συμπληρωματική αγωγή της οικογένειας, με ιδιαίτερη σημασία. Εδώ θα πρέπει να αναζητήσει κανείς την εξήγηση του ενδιαφέροντος της ελληνικής «αστικής τάξης», για την υποστήριξη και προώθηση του θεσμού του νηπιαγωγείου τόσο στην κυρίως Ελλάδα, όσο και στην Ελλάδα της διασποράς<sup>19</sup>. Τα πρώτα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα ήταν ιδιωτικά και φοιτούσαν κυρίως παιδιά εύπορων οικογενειών<sup>20</sup>. Για να ανταποκριθεί, όμως, το νηπιαγωγείο στις παραπάνω επισημανθείσες υποχρεώσεις

---

16. Χαρίτος, Χ., ό.π., σ. 245 κ.ε.

17. Πανταζής, Σ., Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - Θεωρία και πράξη, τεύχ.1/2006, σ. 7-20.

18. Kuczynski, J., Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750-1939, Bd. 1., Berlin 1958, σ. 315.

19. Χαρίτος, Χ., ό.π., σ. 156 κ.ε.

20. Χαρίτος, Χ., ό.π., σ. 198 κ.ε.

δεν έπρεπε πλέον να περιοριστεί μόνο στο χαρακτήρα φύλαξης, αλλά έπρεπε να καθοδηγεί και να προάγει την πολύπλευρη ανάπτυξη των δυνάμεων και ικανοτήτων του παιδιού<sup>21</sup>.

Με αφορμή αυτή την προοπτική, προωθήθηκε τόσο στις ευρωπαϊκές χώρες όσο και στην Ελλάδα το μοντέλο του νηπιαγωγείου του Froebel, το οποίο νόθευσε, και ταυτόχρονα απομάκρυνε φανερά το νηπιαγωγείο από τον τύπο του «ιδρύματος φύλαξης». Οι απόψεις του Froebel επηρέασαν αποφασιστικά την εξέλιξη του νηπιαγωγείου. Στο νηπιαγωγείο, επιδιώκεται τώρα η νοητική περιέργεια, η αφαιρετική ικανότητα, η ικανότητα προσαρμολογής και η πολύπλευρη εκπαίδευση. Ικανότητες σημαντικές, για να μπορούν τα παιδιά στο μέλλον να διευθετούν προβλήματα της ενήλικης ζωής τους<sup>22</sup>. Η προσπάθειά του να θέσει στο κέντρο της προσχολικής αγωγής τις παιδαγωγικές υποχρεώσεις και να εκπαιδεύσει σε υψηλό επίπεδο νηπιαγωγούς, οι οποίες να διαθέτουν πολύπλευρη εκπαίδευση, θεμελιωμένη γενική γνώση, διαφοροποιημένες θεωρητικές απόψεις, ειδικές γνώσεις, πρακτική ικανότητα, αγάπη, κατανόηση, νοητική, συναισθηματική και επικοινωνιακή επιτηδειότητα, είναι ικανότητες οι οποίες ούτε και σήμερα δεν προάγονται<sup>23</sup>.

Για τη «μεσαία κοινωνική τάξη» το νηπιαγωγείο παρέμενε για μεγάλο ακόμη χρονικό διάστημα ένας χώρος, στον οποίο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να παίξουν με ασφάλεια και να περάσουν με άλλα παιδιά της ηλικίας τους μερικές ώρες την ημέρα ευχάριστα. Προσεκτικά και όχι σε σχέση με την οικονομική εξέλιξη, προωθήθηκαν ορισμένες βασικές ιδέες του διαφωτισμού σχετικά με την αγωγή του παιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου, κυρίως δηλαδή απελευθερώθηκαν εν μέρει οι ιδέες του Froebel από τη δογματική σκληρότητα και μονόπλευρη αποδοχή. Μέχρι και σήμερα τονίζεται η σημασία του κοινωνικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου. Σε αντίθεση με άλλες χώρες, η ανάπτυξη των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής δεν εξελίχθηκε σε ένα ενιαίο υποχρωτικό σύστημα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, αλλά παρέμεινε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ίδρυμα, στο οποίο μπορούσε να φοιτήσει ένα μικρό μέρος των παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών και το οποίο εναρμονίστηκε με τις απόψεις της «άθικτης» αστικής οικογένειας.

21. Froebel F. 1951, Bd. 1, ό.π. σ. 31

22. Froebel F. 1951, Bd. 1, ό.π. σ. 31 κ.ε.

23. Froebel, F., ό.π.

Παράλληλα, και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών παρέμεινε ως προς τη διάρκεια και το περιεχόμενο εκπαίδευσης κοινωνικοπαιδαγωγικά προσανατολισμένη. Οι «σχολές» εκπαίδευσης των νηπιαγωγών ήταν ενταγμένες, όχι σε παιδαγωγικές, αλλά κυρίως σε σχολές οικιακής οικονομίας και κοινωνικής φροντίδας<sup>24</sup>. Η προσχολική παιδαγωγική αναπτύχθηκε σχετικά απομονωμένη από την παιδαγωγική επιστήμη. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών αποχωρίστηκε από τις άλλες παιδαγωγικές, κοινωνικο παιδαγωγικές και κοινωνικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η νηπιαγωγός, ως αναπληρωματική μητέρα, δεν χρειαζόταν όπως η δασκάλα την ίδια εκπαίδευση<sup>25</sup>. Εθεωρείτο για τη νηπιαγωγό επαρκές ένα ξεδίπλωμα των ικανοτήτων της γυναίκας-μητέρας, δηλαδή η αγάπη και η φροντίδα για το παιδί (ένα ικανοποιητικό περιβάλλον φροντίδας)<sup>26</sup>. Έτσι, προστέθηκαν οι κατευθύνσεις της ανθρωπιστικής επιχειρηματολογίας, με μονόπλευρο προσανατολισμό προς την οικογένεια, με πρότυπο τον συμπάσχοντα, της μητέρας-νηπιαγωγού, με τη ρομαντική και συχνά αντιπολιτισμική πορεία, με την ιδεολογική ανύψωση του παιδικού παιχνιδιού.

Ήδη από την αρχή της κοινωνικά οργανωμένης προσχολικής αγωγής, η εξέλιξη των «νηπιαγωγείων» προσδιόριζε, ως ένα βαθμό και σήμερα, τα σχέδια και τα περιεχόμενα εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Οι κοινωνικές προϋποθέσεις (σχέσεις) δεν λαμβάνονταν υπόψη. Οι αστικοφιλελεύθεροι πίστευαν, ότι μέσω της προσχολικής αγωγής των μικρών παιδιών, ως πρώτου βήθρου ενός ενιαίου συστήματος λαϊκής εκπαίδευσης, μπορούσαν να προωθηθούν περισσότερες ίσες ευκαιρίες<sup>27</sup>. Ήλπιζε κανείς ότι μέσω μιας προσεκτικής διανοητικής και ηθικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να πετύχει

---

24. Erlass des Reichsministerium fuer Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur Ausbildung und Pruefung von Kinderpflege- und Hausgehilfinen vom 1.2.1939-E IV c 2/39 EV, E VI (abgedr. In: Handbuch 1963, σ. 119ff). Αντωνίου, Δ., Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929), σσ. 312-315 και 345-349.

25. Kiene, M., Kindergarten, Kindergaertnerin und Kindergaertnerinnenseminar, in: Lexikon der Paedagogischen Gegenwart, Bd. 2, hg.v. Deutschen Institut fuer Wissenschaftliche Paedagogik, Muenster, Freiburg 1932, Spalte (5-11)10.

26. Kreckler M., Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung, Berlin (DDR) 1971, σ. 37. Παπαδόπουλος, Γ.Γ., Περί της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Πανδώρα, φυλ. 342/27-5-1864.

27. Wolke, C. H., Anweisung fuer Muetter und Kinderlehrer, die es sind oder werden koennten, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse, von der Geburtan bis zur Zeit des Lesenlernens, Leipzig 1805a, 1805b.

την πολιτική αναδιοργάνωση, έναν εξανθρωπισμό της κοινωνίας, χωρίς καμία βέβαια αντανάκλαση στις κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες είχαν τις αιτίες τους στις σχέσεις παραγωγής.

Θεωρητικές προσεγγίσεις γι' αυτό υπήρχαν, όπως για παράδειγμα του Robert Owen, του Charles Fourier, του Karl Marx, του Friedrich Engels, των σοσιαλιστών και κομμουνιστών παιδαγωγών, όμως δεν είχαν καμία επίδραση στην εξέλιξη της προσχολικής αγωγής<sup>28</sup>. Έτσι, τα παιδιά των εργατών παρέμειναν «αντικείμενα» αβοήθητα, τα οποία έπρεπε να προστατευτούν από τη φτώχεια και τους κινδύνους, και παράλληλα να προετοιμαστούν για τις σχέσεις παραγωγής, και στα οποία ήταν θεωρητικά αδύνατος ο προβιβασμός στην αστική τάξη<sup>29</sup>. Ένα δικαίωμα για την προσχολική αγωγή υπήρχε, που όμως δεν υφίστατο στην πράξη.

Από αυτή την πολύ σύντομη ιστορική παρουσίαση-ανάλυσή μας προκύπτει επίσης ότι διαμορφώθηκαν από πολύ ενωρίς μοτίβα, λειτουργίες και μορφές(σχήματα) της προσχολικής αγωγής, τα οποία επηρεάζουν (προσδιορίζουν) την εξέλιξη της συζήτησης για την προσχολική αγωγή μέχρι και τις μέρες μας. Αυτό γίνεται φανερό στη σημερινή κριτική για το χαρακτήρα φύλαξης του νηπιαγωγείου στο ερώτημα για το φορέα (Υπουργείο Παιδείας, δήμοι, εκκλησία κ.λπ.), στην προσπάθεια για μια διεύρυνση της προσχολικής αγωγής, στη συζήτηση για νέα σχέδια (προτάσεις) αγωγής (για παράδειγμα, αντισταθμιστική αγωγή, πρόωμη νοητική προαγωγή, ολόπλευρη προαγωγή, αντιαυταρχική αγωγή), για υποχρωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου, στις προσπάθειες για τη διαμόρφωση νέων αναλυτικών προγραμμάτων στον τομέα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, στην αντιπαράθεση για τη σχέση σχολείου - νηπιαγωγείου.

Επίσης, βασικά προβλήματα της σημερινής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών έχουν τις αιτίες τους στην ιστορική εξέλιξη, όπως για παράδειγμα η κρατική επίδραση, η προσάρτηση σε σχολές προετοιμασίας γυναικείων επαγγελματιών, το μειωμένο ενδιαφέρον ανδρών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού, ο κατακερματισμός των κοινωνικοπαιδαγωγικών, παιδαγωγικών

28. Vogt, H., Vorschuerziehung und Schulvorbereitung in DDR, Koeln 1972. Liegle, L., Deutsche Demokratische Republik-Kooperation von Elementar-und Primarbereich, in: Dt. Bildungsrat 1973b, σ. 81ff.

29. Schrader-Breymann, H., Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Froebel-Haus, H. 1 u. 2, Berlin 1885, H. 1, 8f.



και κοινωνικών διαδικασιών εκπαίδευσης, το επίπεδο και το στάτους της εκπαίδευσης, η σκοποθεσία και τα περιεχόμενα βαρύτητας, η έλλειψη διάρθρωσης σύμφωνα με το περιεχόμενο, η σχέση θεωρίας και πράξης, το ερώτημα της διδακτικής και της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης<sup>30</sup>.

Τη δεκαετία του '70, η σημασία της προσχολικής αγωγής αναγνωρίζεται σε όλη της τη διάσταση από την έρευνα της επιστήμης της αγωγής και οι γνώσεις αυτές βρίσκουν μια πολύ μεγάλη ανταπόκριση στη δημόσια πολιτικο εκπαιδευτική συζήτηση.

Όμως, το δημόσιο ενδιαφέρον φαίνεται να είναι μονόπλευρο, κατευθύνεται κυρίως σε μια διεύρυνση του αριθμού των θέσεων στα νηπιαγωγεία και λιγότερο σε μια ως προς το περιεχόμενο αναδιαμόρφωση και μια καλύτερη ειδίκευση των νηπιαγωγών. Η συζήτηση για την αναδιαμόρφωση του τομέα της προσχολικής αγωγής, της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης των νηπιαγωγών οδηγήθηκε συχνά σε μονόπλευρες οργανωτικές απόψεις, με τον παραμερισμό απόψεων (θέσεων) που σχετιζόνταν με το περιεχόμενο. Το αποτέλεσμα (συνέπεια) ήταν κυρίως λύσεις τεχνοκρατικών στρατηγικών. Αναλήφθηκαν κατά πολλούς τρόπους προσπάθειες για την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων<sup>31</sup> (Ελλάδα). Το ερώτημα (θέμα) όμως για μια ανάλογη εκπαίδευση των νηπιαγωγών, που θα ανταποκρινόταν σε αυτές τις τάσεις μεταρρύθμισης, δεν προωθούνταν.

Η απαίτηση, όμως, των εκπαιδευτικών συλλόγων, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα, για ενιαία και επιστημονική θεμελίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών οδήγησε στην ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στη χώρα μας<sup>32</sup>. Παρ' όλα αυτά, παραμένουν πολλά θέματα και ερωτήματα ανοιχτά. Παρά την κοινή βάση, η εκπαίδευση των νηπιαγωγών είναι από Παιδαγωγικό σε Παιδαγωγικό Τμήμα πολύ διαφορετική. Το κάθε Τμήμα έχει το δικό του Οδηγό Σπουδών με το δικό του θεωρητικό πλαίσιο σπουδών. Έτσι, έχουμε εννέα Παιδαγωγικά Τμήματα με διαφορετικούς κύκλους σπουδών που βγάζουν πτυχιούχους νηπιαγωγούς. Μια πιο ακριβής παρατήρηση των Οδηγών Σπουδών δείχνει ότι οι τετραετείς σπουδές στα διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν διαμορφωθεί ως προς το περιεχόμενο πολύ διαφορετικά. Ο αριθμός των αντικειμένων, τα

---

30. Χαρίτος, Χ., ό.π.

31. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1974.-Modellkindetgaerten in Nordrhein-Westfalen 1970.-B.Δ. 494/15-7-62, Π.Δ. 476/1980, Π.Δ. 486/1989, Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002.

32. Ν. 1268/1982.

αντικείμενα, η βαρύτητα σε επιμέρους αντικείμενα είναι διαφορετικά και υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις. Για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης υπάρχουν αντικείμενα που δεν διδάσκονται, ενώ κατέχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Υπάρχει ένας κατακερματισμός των περιεχομένων σε διαφορετικά αντικείμενα, τα οποία δεν επιτρέπουν μια επεξεργασία σε βάθος της εκάστοτε προβληματικής.

Ο περιορισμός του ενός βιβλίου και η έλλειψη επαρκούς βιβλιογραφίας οδηγούν τους φοιτητές σε συμπεριφορές συνταγών και είναι αδύνατη η ατομική μελέτη.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ριζώμα στις παραδόσεις ακόμη και στα προγράμματα και την ύλη των μαθημάτων είναι συνεχές και δεν χρησιμοποιούνται με συνέπεια, ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογική διαμόρφωση της εκπαίδευσης, νεότερες παιδαγωγικές, ψυχολογικές, ψυχοαναλυτικές και κοινωνικοθεωρητικές γνώσεις.

Με βάση τη μεγάλη σημασία που αποδίδουμε στην πράξη υπάρχουν κι εδώ αποκλίσεις στα διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα, υπάρχουν δηλαδή «ελλείψεις», οι οποίες σχετίζονται με το μοντέλο εκπαίδευσης του κάθε Τμήματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα διάφορα Τμήματα, αλλά και οι καθηγητές τους, εργάζονται σχετικά απομονωμένοι μεταξύ τους.

Στις διάφορες ημερίδες, συζητήσεις ή συνέδρια προκύπτει ότι δεν λαμβάνει χώρα μια πιο ενεργητική διατημηματική επικοινωνία και συζήτηση για διάφορες αλλαγές, προτάσεις μεταρρυθμίσεις, εμπειρίες κ.λπ. Αυτή η «έλλειψη» συνεργασίας και η απουσία ενδιαφέροντος υφίστανται σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα.

Παρατηρεί κανείς, επίσης, ότι σε αρκετά Τμήματα ο τομέας «Διδακτική Μεθοδολογία με πρακτικές ασκήσεις» είναι πολύ περιορισμένος και αυτό για χάρη μιας διεύρυνσης των θεωρητικών αντικειμένων. Επιδιώκεται μια ισχυροποίηση για θεωρητικοποίηση και μια υπερεκτίμηση (βελτίωση) του γενικού επιπέδου εκπαίδευσης και αυτό επιδιώκεται να επιτευχθεί σε βάρος της μεθοδολογικής - πρακτικής εκπαίδευσης. Σίγουρα μια καλά θεωρητικά θεμελιωμένη εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη, αλλά δεν πρέπει, αυτή να είναι μονόπλευρη και σε βάρος της πρακτικής εκπαίδευσης, τη στιγμή που υπάρχει η τάση σε ορισμένους κλάδους των κοινωνικών επαγγελματιών για αύξησή της, αλλά και που οι φοιτητές συχνά απαιτούν.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα των επιστημών που υπάρχουν ως βάση για μια μεταρρύθμιση της προσχολικής αγωγής, σύμφωνα με τις υψηλές απαιτήσεις της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης για τις νηπιαγωγούς και

την αναγκαιότητα μιας προοδευτικής εξειδίκευσης, πρέπει να επιδιώκουμε (απαιτείται) μια διαρκή μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης.

Για να ανακαλύψουμε αφηρητές, δυνατότητες και σύνορα των αναγκαιών αλλαγών, και να αναπτύξουμε υλοποιήσιμες προτάσεις αλλαγών, χρειάζεται εκτός από την ιστορική ανάλυση των αυξημένων προϋποθέσεων της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών να απαιτήσουμε μια απογραφή των δεδομένων και των προϋποθέσεων της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

### **3. Προτάσεις για μια ως προς το περιεχόμενο αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών**

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι τυπικές προϋποθέσεις εκπαίδευσης σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν είναι αυτές που θα προσδοκούσε κανείς. Μια εξειδικευμένη εκπαίδευση των νηπιαγωγών που να ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες απαιτήσεις της πράξης μόνο μερικώς επιτυγχάνεται (είναι δυνατή). Αν ξεκινήσουμε από την άποψη ότι υφίσταται μια σχέση ανάμεσα στις καθιερωμένες, οργανωτικές, υλικές και προσωπικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης από τη μια μεριά και τη δυνατότητα καινοτόμου αλλαγής από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι οι υφιστάμενες προϋποθέσεις εκπαίδευσης, αν δεν εμποδίζουν, τουλάχιστον δυσκολεύουν μια αλλαγή της εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο και τη συνεργασία. Μέσω μιας βελτίωσης δηλαδή αλλαγής των εξωτερικών προϋποθέσεων εκπαίδευσης, θα πρέπει να δημιουργηθεί αρχικά ένα μίνιμουμ προϋποθέσεων για μια νέα ως προς τα περιεχόμενα διαδικασία εκπαίδευσης.

Οι απαιτούμενες τυπικές προϋποθέσεις εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις επιδιώξεις (σκοπούς) των περιεχομένων. Οι μέχρι τώρα αναφερόμενες προτροπές (παροτρύνσεις), για τη βελτίωση των οργανωτικών, υλικών και προσωπικών προϋποθέσεων της, καθώς και οι προτάσεις που ακολουθούν, έχουν σχεδιαστεί σε αυτά τα πλαίσια αλλά και σε σχέση με τις εμπειρίες μας από την επικοινωνία και τη συνεργασία με φοιτητές και καθηγητές.

Θα πρέπει να τονιστεί, για μια ακόμη φορά, ότι δεν μπορεί να εξαρτάται η ανάπτυξη των περιεχομένων σπουδών μόνο από τις θέσεις μιας ομάδας. Για την αλλαγή του Οδηγού Σπουδών, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις σκέψεις καθηγητών και φοιτητών. Η παρουσίαση των παρακάτω προτάσεων αφορά μερικές γενικές θέσεις για το περιεχόμενο σπουδών των νηπιαγωγών και παράλληλα σκιαγραφεί απόψεις για μερικά ζητήματα και

θέσεις σε σχέση με την αλλαγή των περιεχομένων. Να υπενθυμίσουμε ότι ο σκοπός της εισήγησής μας είναι να παρουσιάσουμε (δείξουμε) επίκαιρες και χρήσιμες προσεγγίσεις για μια αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα. Με αφορμή την πολυδιάσπαση της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να μείνουμε στις διαφορές, αλλά στα πλαίσια μιας αλλαγής, να θέσουμε πιο πολύ ερωτήματα για μια από κοινού υπέρβαση της σημερινής πραγματικότητας.

Για το βασικό επιστημονικό τομέα, δηλαδή την παιδαγωγική, την προσχολική παιδαγωγική, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, τη διδακτική μεθοδολογία κ.λπ., προτείνουμε τη διεύρυνσή του. Σήμερα φαίνεται ότι υφίσταται ο κίνδυνος ενός μονόπλευρου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, αφού περιοριζόμαστε στη μεταβίβαση μόνο γνώσεων και δεν προωθούνται διαδικασίες μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό, για παράδειγμα η προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης και η εκπαίδευση στον τομέα διαχείρισης της συμπεριφοράς.

Εάν, όπως προκύπτει από έρευνες, η σημαντικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία της σχολικής μάθησης θεωρείται η συμπεριφορά του δασκάλου και αυτό ισχύει και για την προσχολική αγωγή, τότε πρέπει οι παιδαγωγικές, ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι ψυχοαναλυτικές και κοινωνικοθεωρητικές γνώσεις όχι μόνο να μαθαίνονται, αλλά και να χρησιμοποιούνται με συνέπεια για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Τα περιεχόμενα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιλέγονται και να δομούνται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευόμενους αυτοπληροφόρηση, αυτοπροσδιορισμό, ικανότητα για συνεργασία σε ομάδες, δημιουργικότητα, προσωπικές πρωτοβουλίες, ετοιμότητα να διαπραγματεύονται με αλληλεγγύη και κριτική ικανότητα αντίδρασης. Μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες εκπαίδευσης και στα πλαίσια αυτών των επιδιώξεων θα μπορούν να διαφορφώνουν ανάλογα την παιδαγωγική εργασία με τα παιδιά στην πράξη.

Η έμφαση στις αναφερόμενες ικανότητες σημαίνει ότι η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη δεν εκτιμάται πάντα ικανοποιητικά. Αναφορικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν, δηλαδή την απομόνωση της θεωρητικής από την πρακτική εκπαίδευση, κρίνουμε αναγκαίο να αναπτυχθεί μια μορφή αμοιβαίας συμπλήρωσης - διδασκαλία από τη μια μεριά και πρακτική χρήση και έλεγχο από την άλλη. Ως προς αυτό θα πρέπει τα Παιδαγωγικά Τμήματα, απέναντι στα μέχρι τώρα σχήματα εκπαίδευσης, να αλλάξουν αυτή την αυστηρή συμπεριφορά και να υποστηρίξουν καινοτόμες προτάσεις.

Η διάσπαση του περιεχομένου σπουδών σε πολλά και πολλές φορές άσχετα μαθήματα, η έλλειψη συντονισμού των αντικειμένων, η ποσοτική με-

ταφορά της εκπαίδευσης οδηγούν τη σημερινή εκπαίδευση σε σπατάλη. Η αποκλειστική ασχολία με ένα πρόβλημα (θέμα), η συγκέντρωση πάνω σε δειγματικά περιεχόμενα ή εκπαίδευση με πεδία βαρύτητας είναι κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις σχεδόν αδύνατες. Οι φοιτητές είναι και αισθάνονται υπερφορτωμένοι. Φαίνεται σχεδόν αδύνατο, με βάση αυτή την πληθώρα των αντικειμένων, να γίνει οποιοσδήποτε συντονισμός των γνωστικών αντικειμένων, όσο διατηρείται αυτός ο αυστηρός διαχωρισμός σε αντικείμενα τα οποία διδάσκονται σε συγκεκριμένες ώρες την εβδομάδα. Χρειάζεται να γίνουν πιο ευέλικτες μορφές οργάνωσης για να εξασφαλιστεί (εγγυηθούν) ότι –ανάλογα με τις απαιτήσεις και την αναγκαιότητα– μπορούμε συγκεκριμένα περιεχόμενα διδασκαλίας από περισσότερα μαθήματα να τα επεξεργαστούμε από κοινού, και έτσι η συμμετοχή του κάθε μαθήματος να είναι διαφορετική. Δηλαδή πρέπει ο μεγάλος αριθμός μαθημάτων να ενσωματωθεί (περιοριστεί) σε έναν τομέα ειδικότητας. Να απομακρυνθούμε από τη διαίρεση των περιεχομένων σε μαθήματα και να αναδομήσουμε τα περιεχόμενα σπουδών με βάση απόψεις για θέματα και προβλήματα (για παράδειγμα μαθήματα αισθητικής αγωγής - δημιουργικότητα).

Να δημιουργήσουμε δυνατότητες για μορφές συνεργασίας ανάμεσα στους διδάσκοντες, για παράδειγμα από κοινού εισαγωγή σε έναν τομέα προβλημάτων, ή σε μεγάλες ομάδες με την από κοινού παρουσίαση των εισηγήσεων για τη διαπραγμάτευση επιμέρους θεμάτων. Στο τέλος κοινή συζήτηση των διαφόρων αποτελεσμάτων, αφού ενσωματωθούν οι επιμέρους εισηγήσεις, θα έχει διαίτερη αξία. Η διαφοροποίηση δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση την προώθηση διάσπασης της εκπαίδευσης, αλλά πιο πολύ να δημιουργήσουμε από κοινού τη δυνατότητα μιας πιο στοχευμένης, πιο εντατικής και πιο θεμελιωμένης αντιπαράθεσης.

Μια αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο πρέπει να συμπληρώνεται και από μια αλλαγή των μορφών εκπαίδευσης και μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας. Οι μέθοδοι μάθησης να γίνουν πιο ευέλικτες. Αυτό εξαρτάται από τα εκάστοτε περιεχόμενα μάθησης. Μια πιο ενδιαφέρουσα, αυτοεπεξεργασμένη μάθηση θα πρέπει στο μέλλον να αντικαταστήσει την αποδεκτική μάθηση. Ιδιαίτερη αξία έχουν οι μέθοδοι:

- Διδασκαλία κατά ομάδες (team-teaching)<sup>33</sup>

---

33. Dechert, H.W., (hg.): Team-Teaching in der Schule, Muenchen 1972.

- Διαδικασίες προσανατολισμένες σε σχέδια προγραμμάτων (Projektorientierte Verfahren)<sup>34</sup>
- Παιχνίδια με ρόλους και παιχνίδια σχεδιασμού (Plan-und Rollenspiele)<sup>35</sup>
- Μικροδιδασκαλίες και άσκηση συμπεριφοράς (Micro-teaching und Verhaltenstraining)<sup>36</sup>.

Οι παραπάνω προτάσεις για αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα αποτελούν πιο πολύ ένα ερέθισμα για μια νέα αντίληψη. Μέσω μιας τέτοιας αναδιαμόρφωσης, η νέα προοπτική εκπαίδευσης που θα προκύψει θα πρέπει να οργανώσει τα περιεχόμενα εκπαίδευσης, όχι μόνο διαφοροποιημένα, αλλά να δημιουργούν περισσότερες δυνατότητες, έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορούν να μαθαίνουν, όχι μόνο στο νοητικό, αλλά και στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Η ανωτατοποίηση των σπουδών δεν σημαίνει μια μονόπλευρη, απεριόριστη θεωρητική επικράτηση των περιεχομένων σπουδών, αλλά θα πρέπει σταδιακά να οδηγηθούμε σε μια πιο εντατική, πιο κοινωνική και κοντά στην πράξη εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει τα Παιδαγωγικά Τμήματα να μιμηθούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των Πανεπιστημίων, αλλά περισσότερο θα πρέπει να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματά τους και να μην υιοθετήσουν τα μειονεκτήματά τους. Σήμερα, πάντως, αν συγκρίνει κανείς τους Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, με εκείνους των άλλων πανεπιστημιακών Τμημάτων, θα διαπιστώσει ότι δεν διαφέρουν ουσιαστικά. Έχουμε δηλαδή πλήρη ενσωμάτωσή τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιοριστεί η πρακτική άσκηση σημαντικά.

34. Gehrman, G./ Bruhn, J./Wildt, J., Projektorientiertes Stud um (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 2, hg.v. Interdisziplinären Zentrum fuer Hochschuldidaktik der Universitaet Hamburg), Hamburg 1973.

Gehrman, G./ Bruhn, J./Wildt, J., Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung eines Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich, in: studentische politik, 5. Jg. 1972 H.2/3, Foelster 1974 σ. 49.

35. Pluskwa, M., Das muendliche Planspiel-Allgemeinen Bemerkungen und Hinweise fuer die anwendung, in: Neue Praxis, 5. Jg. 1975, H. 2, σ. 142 (142-149) κ.ε.

36. Niessen, M., Bemerkungen zur Diskussion ueber Micro-teaching, in: Zeitschrift fuer Paedagogik, 19. Jg. 1973, H. 2, σ. 297-302. Wagner, A., Mikroanalyse statt Microteaching, in: Zeitschrift fuer Paedagogik, 19. Jg. 1973, H. 2, σσ. 303-308.

Η κριτική αυτή δεν έχει ως στόχο να απορρίψει ή να θέσει υπό αμφισβήτηση την υπάρχουσα εκπαίδευση στα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά περισσότερο να προβληματίσει για βήματα, αλλαγές και βελτιώσεις που είναι δυνατές, ίσως και επιβεβλημένες.

## Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ., *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, σσ. 312-315 και 345-349. Arbeitsgrupe Vorschulerziehung, 1974.
- Β.Δ. 494/15-7-62, Π.Δ. 476/1980, Π.Δ. 486/1989, Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002.
- Bernstorff, B., Guenter, K., Kreckler, H., Schuffenhauer, M., *Beitraege zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (DDR) 1969.
- Dechert, H.W. (hrsg.): *Team-Teaching in der Schule*, Muenchen 1972.
- Erlass des Reichsministerium fuer Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur Ausbildung und Pruefung von Kinderpflege- und Hausgehilfinen vom 1.2.1939 – E IV c 2/39 EV, E VI (abgedr. In: *Handbuch* 1963, σ. 119ff).
- Εγχειρίδιον Διδασκαλίας, προς χρῆσιν των Νηπιακῶν Σχολείων (εις τμήματα δύο). *Ὅπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ*, εν Αθήναις, 1859, σ. ix.
- Fliendner, T., *Liederbuch fuer Kleinkinder-Schulen und die unteren Klassen der Elementarschulen und Familien*, Aufl. Kaiserwerth 1872.
- Froebel, F., *Ausgewaehlte Schriften*, hg. V. Hoffmann, E., Bad Godesberg/Duesseldorf 1951.
- Gehrmann, G./ Bruhn, J./Wildt, J., *Projektorientiertes Studium (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 2*, hg.v. Interdisziplinaeren Zentrum fuer Hochschuldidaktik der Universitaet Hamburg), Hamburg 1973.
- Gehrmann, G./ Bruhn, J./Wildt, J., *Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung eines Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich*, in: *studentische politik*, 5, Jg. 1972, H.2/3, Foelster 1974.
- Gutbrod, F.X., *Die Kinderbewahr-Anstalt in ihrem Zwecke und in ihren Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes*, Augsburg 1848.
- Heinsohn, G., *Vorschulung heute?* Frankfurt 1971.
- Hoffmann, E., *Vorschulerziehung in Deutschland*, Witten 1971.
- Κανονισμός των σχολείων της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας του 1900, άρθ. 2.

- Kiene, M., *Kindergarten, Kindergaertnerin und Kindergaertnerinnenseminar*, in: Lexikon der Paedagogischen Gegenwart, Bd.2, hg.v. Deutschen Institut fuer Wisseschaftliche Paedagogik, Muenster, Freiburg 1932, Spalte (5-11)10.
- Krecker M., *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (DDR) 1971.
- Kuczynski, J., *Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750-1939*, Bd. 1., Berlin 1958.
- Liegle, L., *Deutsche Demokratische Republik-Kooperation von Elementa- und Primarbereich*, in: Dt. Bildungsrat 1973b.
- Modellkindetgaerten in Nordrhein-Westfalen 1970.
- Niessen, M., *Bemerkungen zur Diskussion ueber Microteaching*, in: Zeitschrift fuer Paedagogik, 19. Jg. 1973, H. 2, σσ. 297-302.
- N. 1268/1982.
- Schrader-Breyman, H., *Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Froebel-Haus*, H.1 u.2, Berlin 1885.
- Vogt, H., *Vorschuerziehung und Schulvorbereitung in DDR*, Koeln 1972.
- Wolke, C.H., *Anweisung fuer Muetter und Kinderlehrer, die es sind oder werden koennten, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse, von der Gebur-tan bis zur Zeit des Lesenlernens*, Leipzig 1805a, 1805b.
- Πανταζής, Σ., Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις, Παιδαγωγική-Θεωρία και πράξη, τεύχος 1/2006, σ. 7-20.
- Παπαδόπουλος, Γ.Γ., *Περί της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδύσεως*, Πανδώρα, φυλ. 342/27-5-1864.
- Pluskwa, M., *Das muendliche Planspiel-Allgemeinen Bemerkungen und Hinweise fuer die anwendung*, in: Neue Praxis, 5. Jg. 1975, H. 2, σσ. 142-149.
- Wagner, A., *Mikroanalyse statt Microteaching*, in: Zeitschrift fuer Paedagogik, 19. Jg. 1973, H. 2, σσ. 303-308.
- Χαρίτος, Χ., *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Αθήνα 1996.



**Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για τον εκσυγχρονισμό  
της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1924-1985**

*Δήμητρα Τρίγκα και Αμαλία Α. Υφαντή<sup>1</sup>*

### **Εισαγωγή**

Κατά τα τέλη του 19ου αιώνα, η ραγδαία εκβιομηχάνιση των δυτικών χωρών, η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας, που προέκυψε από αλλαγές στα μέσα παραγωγής, η απαίτηση για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, σε συνάρτηση με την κατίσχυση των δημοκρατικών ιδεών και την ανάπτυξη των καπιταλιστικών δημοκρατιών, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές δομές, και οδήγησαν αρκετούς διανοούμενους της εποχής να αμφισβητήσουν τις παραδοσιακές ερβαρτιανές παιδαγωγικές αντιλήψεις και να συνδέσουν το αίτημα του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού θεσμού με την ανάγκη προσαρμογής του στις νεοδιαμορφούμενες συνθήκες και απαιτήσεις της τότε εποχής. Ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός υπήρξε εξάλλου βασικός πυρήνας του παιδαγωγικού προβληματισμού στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στην Αμερική και της νέας αγωγής στην Ευρώπη, και συνδέθηκε εξασχώς με την επίκληση της καθιέρωσης της μαζικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. π.χ.: Dewey, 1916. Green, 1992. Meyer et al., 1992).

Η καθιέρωση βέβαια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν συνδέθηκε μόνο με την οικονομική ανάπτυξη αλλά και με τις απαιτήσεις της νέας κοινωνικής οργάνωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείτο να εξασφαλίσει τις απαραίτητες για τη ζωή ομοιότητες για τις οποίες έκανε λόγο ο Durkheim (Λάμνιαν, 2001), να μεταβιβάσει δηλαδή στις λαϊκές μάζες τους κανόνες και τις αξίες της δημοκρατίας, διαπλάθοντας εντέλει τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Υπό αυτήν την έννοια, η εκπαίδευση στον εκσυγχρονιστικό εκπαιδευτικό λόγο παύει να θεωρείται μόνο το μέσον της ατομικής καλλιέργειας για τη διαμόρφωση του ηθικού, θρησκευτικού χαρακτήρα, όπως

---

1. Η κ. **Δήμητρα Τρίγκα** είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης του ΤΕΑΠΗ Πατρών και υποψήφια διδάκτορας του ίδιου Τμήματος.

Η κ. **Αμαλία Υφαντή** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής του ΤΕΑΠΗ Πατρών.

υποστήριζε η ερβαρτιανή παιδαγωγική, αλλά εκλαμβάνεται πλέον ως η βασική συνιστώσα αναπαραγωγής και ανάπτυξης της συνολικής κοινωνίας, η οποία είναι απαραίτητο να αναχθεί σε μία από τις βασικές λειτουργίες του σύγχρονου δημοκρατικού κράτους (Green, ό.π.).

Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, το αίτημα για εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση συνδέθηκε άμεσα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (βλ.: Harbison & Myers, 1964. Schulz, 1972) και η εκπαίδευση θεωρήθηκε το μέσον για τον εκσυγχρονισμό (Harbison & Myers, ό.π.), ενώ η ανταγωνιστικότητα, η ανάπτυξη και η πρόοδος των κρατών σχετιζόνταν συχνά με το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνία επέβαλε διεθνώς την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών πρόνοιας, με σκοπό τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών θεσμών και την ισότιμη κατανομή του κοινωνικού αγαθού της παιδείας σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (βλ.: Finch, 1984. Levin, 1989. Πυργιωτάκης, 1995). Ο εκσυγχρονιστικός λοιπόν εκπαιδευτικός λόγος επικεντρώθηκε κατά την περίοδο αυτή στην έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, για την οποία αναπτύχθηκαν διεθνώς δύο βασικές τάσεις, η φιλελεύθερη και η ριζοσπαστική.

Η φιλελεύθερη ερμηνεία της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών εδράζεται στην αντίληψη ότι το κράτος δικαίου οφείλει να εξασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις ίσες όμως αυτές ευκαιρίες έχουν τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν και να ανέλθουν στις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση στις κοινωνικές βαθμίδες μόνον οι ικανοί, αυτοί οι οποίοι διαθέτουν εγγενή ευφυΐα (βλ. π.χ.: Parsons, 1959. West, 1970. Denisson, 1984. Bell, 1991). Η φιλελεύθερη ερμηνεία, η οποία ουσιαστικά βασίζεται στην έννοια των «αποθεμάτων νοημοσύνης» των κοινωνιών (Husen, 1977), σήμαινε πρακτικά ότι η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας θα έπρεπε να διευκολύνει την πρόσβαση των ικανών και ευφυών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία στερούνταν των οικονομικών δυνατοτήτων, διότι ο αποκλεισμός τους από το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν κοινωνική αδικία και ταυτόχρονα εθνική απώλεια για το κράτος (Κελπανίδης, 2000).

Η ριζοσπαστική ερμηνεία της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ερχόμενη σε αντιδιαστολή με τις βιολογικές ερμηνείες της ευφυΐας, θεωρεί ότι η ικανότητα του μαθητή είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και πολιτισμικά εξαρτημένη, με επακόλουθο η εκπαιδευτική πολιτική να θεωρείται υπεύθυνη όχι μόνο για την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την επίτευξη ίσων αποτελεσμάτων (Coleman, 1968). Μια πιο μετριοπαθής ερμηνεία της ριζοσπαστικής αντίληψης

για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι αυτή η οποία εισηγείται τη θετική διάκριση των μαθητών προς όφελος εκείνων που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Εισηγείται λοιπόν το σχεδιασμό αναδιανεμητικών, αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και συνεπώς και των κοινωνικών.

Η σύνδεση επίσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τον κοινωνικοοικονομικό περίγυρο αποτελεί βασικό στοιχείο της εκσυγχρονιστικής αντίληψης για την εκπαιδευτική λειτουργία. Τόσο οι πρωτοπόροι παιδαγωγοί του 20ου αιώνα όσο και οι κορυφαίοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης θεώρησαν τον εκπαιδευτικό θεσμό ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού, βασικός προορισμός του οποίου είναι η προετοιμασία του πολίτη για τον κοινωνικό του ρόλο. Μια τέτοια άποψη συνεπάγεται ακολούθως τη διατύπωση της θέσης ότι σκοπός του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού είναι να βοηθήσει το άτομο, παρέχοντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, στην ομαλή μετάβασή του στην αγορά εργασίας και να το εντάξει στην πολιτική κουλτούρα της χώρας (Καζαμίας, 1983). Η επιφύλαξη παρ' όλα αυτά για την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης οδήγησε τους φιλελεύθερους εκσυγχρονιστές παιδαγωγούς, με προεξάρχοντα τον Αμερικανό φιλόσοφο J. Dewey, να θέσουν το αίτημα της σύζευξης της γενικής παιδείας με την επαγγελματική κατάρτιση μέσω ενός νέου τύπου σχολείου, του ενιαίου (Dewey, 2003).

Επιπλέον, η πολιτική διαπαιδαγώγηση για τη δημοκρατία είναι μία άλλη διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ο φορέας διάπλασης του δημοκρατικού πολίτη και συνεπώς το σχολείο μεταβάλλεται σε ένα περιβάλλον δημοκρατικής μαθητείας, όπου οι μαθητές ασκούνται στους κανόνες και τις αξίες της δημοκρατίας μέσα από ποικίλες πρακτικές (Dewey, 1916). Η αντίληψη αυτή επιβάλλει τη συνολική μεταρρύθμιση των ιεραρχικών δομών οργάνωσης του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε το δημοκρατικό σχολείο να αποτελεί μια ζωντανή, αυτοδιοικούμενη και αυτοδιαχειριζόμενη κοινότητα.

Ο εκσυγχρονισμός βέβαια ως γενικότερη ιδεολογική τάση, η οποία βασίζεται στην πρόοδο των επιστημών και τη βιομηχανική ανάπτυξη, προσβύει την απαγκίστρωση της ανθρώπινης σκέψης από το δογματισμό και την αυθεντία, και επομένως την ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης. Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα κορυφαίοι εκσυγχρονιστές φιλόσοφοι, όπως είναι ο Dewey, ο Russel, ο Whitehead και άλλοι, ανέπτυξαν την αντίληψη μιας εκπαίδευσης που να εστιάζει στη δύναμη της σκέψης, της έρευνας και της

πνευματικής εργασίας (Hare, 2002). Οι αντιλήψεις αυτές ενισχύθηκαν σημαντικά μετά το 1960, κυρίως με την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας (Πόροδας, 2003). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η σύγχρονη εκπαίδευση όφειλε να διασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διδακτική πράξη και να οργανώσει τη γνώση σε μόνιμα σχήματα και δομές του νοητικού μηχανισμού. Έτσι, ως βασικές αρχές του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού προβλήθηκαν η διακλαδική διεπιστημονική προσέγγιση της διδακτέας ύλης και η ανάπτυξη στους μαθητές της δεξιότητας του μανθάνειν.

Η Δ.Ο.Ε., ως Ομοσπονδία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχε καταστήσει σαφή, από το πρώτο κιόλας άρθρο του ιδρυτικού της καταστατικού (1922), το δυσπρόστατο χαρακτήρα της οργάνωσης, η οποία απέβλεπε στην εξύψωση του εκπαιδευτικού και στην προαγωγή της εκπαίδευσης όλων των ατόμων (Ανδρέου, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα και με δεδομένο το γεγονός ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέμεινε επί σειρά ετών η μόνη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος όπου είχαν πρόσβαση τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη των θέσεων που διατυπώθηκαν από τη Δ.Ο.Ε. για την υποχρεωτική φοίτηση, την κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης σε αυτό το επίπεδο σπουδών.

Το πρόβλημα λοιπόν που τέθηκε στην παρούσα εργασία ήταν κατά πόσον οι ιδέες που αναπτύχθηκαν στον ευρύτερο αμερικανικό και ευρωπαϊκό χώρο για τον εκσυγχρονισμό της σχολικής εκπαίδευσης είχαν απήχηση στις θέσεις και την πολιτική της Δ.Ο.Ε., πώς οι απόψεις της Ομοσπονδίας εκφράστηκαν και ποια ήταν η επιρροή τους στο σχεδιασμό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Σκοπός της εργασίας και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα**

Ο βασικός σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξεταστεί ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) κατά την περίοδο 1924-1985, σε μια προσπάθεια να αποκαλυφθούν οι ενδεχόμενες εκσυγχρονιστικές θέσεις της για τη συνολική αναβάθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο δευτερεύων στόχος ήταν να αποκαλυφθεί η δυνατότητα παρέμβασης της Δ.Ο.Ε. στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για το πρωτοβάθμιο σχολείο από την κεντρική εξουσία. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που ως εκ τούτου τέθηκαν, μπορούν να συνοψιστούν κατωτέρω:

1. Ποιες απόψεις διατύπωσε η Δ.Ο.Ε. για την καθιέρωση της καθολικής φοίτησης των παιδιών στο πρωτοβάθμιο σχολείο; Εάν θεώρησε την υποχρεωτική εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα των πολιτών και άρα βασική λειτουργία του δημοκρατικού κράτους, ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές αναδιανεμητικού χαρακτήρα πρότεινε με σκοπό την ισότιμη παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα κοινωνικά στρώματα;
2. Κατά πόσον απασχόλησε τη Δ.Ο.Ε. η διασύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ανάγκες του αστικού εκσυγχρονισμού της χώρας; Ποια προβληματική κατέθεσε για το άνοιγμα του δημοτικού σχολείου στον κοινωνικοοικονομικό περίγυρο και συγκεκριμένα στην αγορά εργασίας, στην οικονομική ανάπτυξη και στις εν γένει απαιτήσεις της δημοκρατικής κοινωνικής οργάνωσης;
3. Η εμμονή της ελληνικής εκπαίδευσης στο δασκαλοκεντρισμό και τη στείρα απομνημόνευση γνώση αποτελούσε ανασχετικό παράγοντα στον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ποιες προτάσεις διατύπωσε η Ομοσπονδία για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, την επιλογή των σχολικών γνώσεων, τις διδακτικές μεθόδους και τη χρησιμότητα των γνωστικών αντικειμένων;
4. Ποιες θέσεις κατέθεσε η Δ.Ο.Ε. για τον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
5. Τέλος, επηρεάστηκε η Πολιτεία από τις θέσεις που διατύπωσε η Δ.Ο.Ε. στο σχεδιασμό, την επεξεργασία και την τελική διαμόρφωση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επιχειρήθηκαν κατά την υπό εξέταση περίοδο;

### **Το υλικό της έρευνας**

Τα δεδομένα της εργασίας προέρχονται από τη μελέτη 321 τευχών του επίσημου περιοδικού της Δ.Ο.Ε., του Διδασκαλικού Βήματος (Δ.Β.), η οποία άρχεται με την έκδοση του πρώτου φύλλου του Δ.Β. (15-8-1924) και λήγει με τη δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του μεταρρυθμιστικού Νόμου 1566/1985 (30-9-1985). Η χρονική αυτή περίοδος επιλέχθηκε διότι περιλαμβάνει το σύνολο των δομικών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων, που αφορούν στην οργάνωση και στη λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συντελούνται κατά την εκτενή αυτή περίοδο δράσης της Δ.Ο.Ε., με στόχο, εξετάζοντας τις θέσεις της Ομοσπονδίας, να διερευνηθεί και η πα-

ρεμβατική δυνατότητά της στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα παιδαγωγικά άρθρα, οι θέσεις και οι προτάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου της Δ.Ο.Ε., τα πρακτικά των ετήσιων γενικών συνελεύσεων του κλάδου, η αλληλογραφία των εκπροσώπων της Δ.Ο.Ε. με τους τοπικούς συλλόγους και το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και επίλεκτα άρθρα πολιτικών και παιδαγωγών, τα οποία φιλοξενήθηκαν στις σελίδες του Δ.Β. Τα τεύχη του Δ.Β. που ασχολούνταν αποκλειστικά με οικονομικά και επαγγελματικά αιτήματα του κλάδου παραλείφθηκαν, αφού ο τομέας αυτός της συνδικαλιστικής δράσης της Δ.Ο.Ε. δεν ενέπιπτε στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της εν λόγω εργασίας.

Θεωρώντας ότι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου της Δ.Ο.Ε. επηρεάζεται αναπόφευκτα από τις ιστορικές συνθήκες και βεβαίως από τις εκάστοτε ανάγκες του πρωτοβάθμιου σχολείου, η μελέτη των τευχών του Δ.Β. χωρίστηκε σε τρεις διακριτές ιστορικές περιόδους. Τη μεσοπολεμική περίοδο, που ξεκινά το 1924 (πρώτη έκδοση του Δ.Β.) και λήγει το 1936 με τη διάλυση της Δ.Ο.Ε. Τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), από την επαναιετοουργία της Δ.Ο.Ε. και την επανέκδοση του Δ.Β. (30-7-1947) έως την εγκαθίδρυση της επτάχρονης δικτατορίας (21-4-1967). Στην εργασία αυτή δεν συμπεριλαμβάνεται η μελέτη του Δ.Β. της περιόδου 1967-1974, διότι το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκήρυξε τη δράση των διοικήσεων της περιόδου αυτής και χαρακτήρισε το Δ.Β. «φερέφωνο της δικτατορίας» (Δ.Β., 5-9-1975, τχ. 779, σ. 3). Τέλος, μελετώνται τα τεύχη που κυκλοφόρησαν κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), από την εκλογή της πρώτης αιρετής διοίκησης της Δ.Ο.Ε., στις 8-5-1975, έως τη δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του μεταρρυθμιστικού Νόμου 1566/1985.

## Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε στην εργασία αυτή ήταν η ανάλυση περιεχομένου, καθώς οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν επιχειρήθηκε να δοθούν με τη μελέτη και την ανάλυση γραπτών κειμένων (Weber, 1990). Επιλέχθηκε μάλιστα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, εφόσον πρωτίστως μας ενδιέφερε ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του μηνύματος που εκφράζεται στα γραπτά κείμενα.

Για την καταγραφή και την ταξινόμηση του υλικού της έρευνας προηγήθηκε κατ' αρχάς μια ανοιχτή κωδικοποίηση, κατά την οποία, με βάση την προβληματική της έρευνας, εντοπίστηκε το σύνολο των εκσυγχρονιστικών θέσεων που αποτυπώνονται στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε το γενικό θέμα (Κυριαζή, 1999), οι κυρίαρχες δηλαδή έννοιες και τα νοήματα, τα οποία αναπτύσσονταν στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε ολόκληρο το κείμενο, θεωρείται μάλιστα ως η ενδεδειγμένη μονάδα καταγραφής των αξιών, των στάσεων και των απόψεων που εντοπίζονται σε ένα κείμενο (Holsti, 1969). Οι έννοιες που προέκυψαν ομαδοποιήθηκαν κατόπιν με γνώμονα το περιεχόμενό τους, οπότε διαμορφώθηκε το πρώτο σύστημα κατηγοριών. Στη συνέχεια, οι κατηγορίες αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες ταξινόμησης ως προς την ειδολογική τους συγγένεια, με αποτέλεσμα να προκύψει το τελικό σύστημα κατηγοριοποίησης ως ακολούθως:

1. *Δημοκρατία και εκπαίδευση.* Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. που αφορούν στον εκδημοκρατισμό της παιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η υποχρεωτική φοίτηση, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ο εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών θεσμών κ.λπ.
2. *Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας,* όπου παρουσιάζονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και πρόοδο.
3. *Το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,* όπου τα βασικά θέματα πραγμάτευσης είναι το περιεχόμενο, η διδακτική μέθοδος και ο τρόπος σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος.
4. *Εκπαίδευση και ηθική.* Εδώ εμφανίζονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. που σχετίζονται με τον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη μόρφωση του ηθικού ανθρώπου.

## **Τα δεδομένα**

Έπεται η παρουσίαση των δεδομένων με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης που αναφέρθηκαν ανωτέρω.

### *Δημοκρατία και εκπαίδευση*

Το πρωτεύον αίτημα της Δ.Ο.Ε., κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1924-1936), αφορά στην επίσημη θεσμοθέτηση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που εκφράζεται μέσα από το λαϊκό σχολείο, «ώστε να εξασφαλιστούν εις πάντας αδιακρίτως τους πολίτας του κράτους, άρρενας και θήλεις, τα απαραίτητα δια πάντα σύγχρονον άνθρωπον στοιχεία της μορφώσεως και της αγωγής» (Δ.Β., 7-6-1925, τχ. 30, σ. 1). Το αίτημα της Δ.Ο.Ε. απορρέει από τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού και προβάλλεται η ανάγκη για την καθολικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη λειτουργικότητα της γνώσης και την αγωγή του πολίτη.

Σε ό,τι αφορά τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η Δ.Ο.Ε. καταθέτει μια ολοκληρωμένη άποψη για την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας στη χώρα. Βασική θέση της είναι ότι η οργάνωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει απαραίτητως να στηριχτεί στη νομοθετική ρύθμιση σε συνδυασμό με την κρατική μέριμνα για τα άπορα άτομα (Δ.Β., 7-6-1925, τχ. 30, σ. 1). Και τούτο γιατί, όπως επισημαίνει η Δ.Ο.Ε., «δεν υπάρχει γονιός που να μη στέλνει το παιδί του στο σχολείο, γιατί δεν εκτιμά τη μόρφωση. Η φτώχεια, η ορφάνια τον κάνουν άθελα να μεταχειρίζεται το παιδί στο βιοπορισμό» (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1). Με αυτό το σκεπτικό, η επίσημη θεσμοθέτηση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τη μεταρρύθμιση του 1929 και η πρόβλεψη χρηματικού προστίμου για την παραβίαση του οικείου Νόμου, η οποία όμως δεν συνοδεύεται στην πράξη από την ανάπτυξη καμίας προνοιακής πολιτικής, προκαλεί την αντίδραση της Δ.Ο.Ε. «...Μιλά (ο νομοθέτης) στο 6ο άρθρο για υποχρεωτική φοίτηση, λησμονήσε όμως πως δεν μπορούμε να υποχρεώσουμε τα νηστικά και γυμνά παιδιά να φοιτήσουν στο σχολείο, αν δεν τους δώσωμε τα υλικά μέσα για τη ζωή. Αν ο νομοθέτης κατόρθωνε να μεταφερθεί νοερά στην πράξη δε θα μπορούσε να γράψει το 6ο άρθρο χωρίς πρώτα πρώτα να σκεφτεί για την εξασφάλιση στα παιδιά των στοιχειωδών μέσων της ζωής» (Δ.Β., 16-6-1929, τχ. 270, σ. 2).

Οι θέσεις που αναπτύσσει η Δ.Ο.Ε. για την υποχρεωτική φοίτηση σκιαγραφούν τις τρεις βασικές αρμοδιότητες του κράτους πρόνοιας. Πρώτον, την εξασφάλιση ενός ελάχιστου εισοδήματος για όλους τους πολίτες, δεύτερον, τη μείωση της κοινωνικής ανασφάλειας με την παροχή προστασίας για την αντιμετώπιση τυχαίων κοινωνικών συγκυριών (όπως π.χ. η ορφάνια) και, τρίτον, τη διασφάλιση βασικών υπηρεσιών σε όλους τους πολίτες, όπως είναι η υγεία και η παιδεία (Briggs, 1961. Hill, 1983. Κελπανίδης, 2000).



Οι εκσυγχρονιστικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. απορρέουν από τις θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατίας, την ισονομία και την ισοπολιτεία, που απαιτούν στην πράξη να δοθεί ισότιμα η δυνατότητα μόρφωσης σε όλους τους πολίτες (Δ.Β., 18-4-1928, τχ. 171, σ. 2). Η εκπαίδευση θεωρείται, επομένως, ως θεμελιώδες δικαίωμα του δημοκρατικού πολίτη και ταυτόχρονα υποχρέωση του δημοκρατικού κράτους (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1). Για το λόγο αυτό, η αδυναμία της κυβέρνησης του Ε. Βενιζέλου να προχωρήσει στην ανάπτυξη προνοιακών πολιτικών χαρακτηρίζεται από τη Δ.Ο.Ε. ως δημοκρατικό έλλειμμα. «...Όσο το κράτος δε θεωρεί υποχρέωσή του να παρέχει τα υλικά μέσα στα παιδιά, που δεν τα έχουν για να πάρουν την πρώτη τουλάχιστον παιδεία, μπορεί να αυτοκαλήται Δημοκρατία, όμως δεν είναι, ...αν δεν καθιερωθεί εκπαιδευτική δημοκρατία παίζουμε με τις λέξεις μιλώντας για πολιτική Δημοκρατία» (Δ.Β., 11-11-1928, τχ. 200, σ. 1).

Κατατάσσοντας τις μεθόδους της παρεμβατικής τακτικής του κράτους πρόνοιας στο χώρο της εκπαίδευσης σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις εξω-συστημικές και τις ενδοσυστημικές παρεμβάσεις (Πυργιωτάκης, 1995), δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. αφορούν κυρίως στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή στην άρση των τεχνικών και οικονομικών φραγμών του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έμφαση της Δ.Ο.Ε. δίνεται κυρίως στην εξασφάλιση των όρων της υποχρεωτικής φοίτησης, στον αλφαριθμητισμό –το θέμα των αναλφάβητων είναι ιδιαίτερα οξύ και η Δ.Ο.Ε. κηρύσσει εξαρχής αγώνα κατά του αναλφαριθμητισμού (Δ.Β., 8-8-1926, τχ. 90, σ. 3)– και στην εξασφάλιση κάποιων στοιχειωδών ενιαίων εκπαιδευτικών συνθηκών για όλα τα ελληνόπουλα. Τα πάγια αιτήματα της Δ.Ο.Ε. στη συνάφεια αυτή αφορούν στη μείωση της αναλογίας δασκάλου - μαθητών, διότι «ευρίσκει αντιανθρωπιστικόν επί τέλους να ταλαιπωρείται εις δάσκαλος με 60 ή 80 ή 90 μαθητάς εκτός του ότι ουδείς λόγος δύναται να γίνει δι' αποτελεσματικήν εργασίαν» (Δ.Β., 30-6-1929, τχ. 232, σ. 3) και στην εξασφάλιση της στοιχειώδους υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα σχολεία της χώρας (Δ.Β., 19-7-1925, τχ. 37, σ. 1).

Παρ' όλα αυτά, οι ενδοσυστημικές παρεμβάσεις, δηλαδή η προσπάθεια μείωσης της κοινωνικής ανισότητας μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές πολιτικές, δεν απουσιάζουν από τον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1924-1936. Η Δ.Ο.Ε. συνδέει την ικανότητα για μάθηση με τις επιδράσεις που δέχεται ο μαθητής από το οικογενειακό του περιβάλλον, αναφέρεται στην πολιτισμική αποστέρηση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και προτείνει τη θεσμοθέτηση της προσχολικής εκπαίδευσης ως αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική. «...Οι γονείς, αναγκασμένοι από τη

βιοπάλη, εγκαταλείπουν τα παιδιά μόνα τους όλη μέρα κι έτσι στερημένα από το μοναδικό τους οδηγό στην ηλικία αυτή καθυστερούν διανοητικά. Είναι λοιπόν απαραίτητο να ιδρυθούν νηπιαγωγεία με οικοτροφεία για να παίρνουν από τις μάνες τα παιδιά το πρωί και να τα δίνουν το βράδυ. Με τροφεία φθηνά ή και καθόλου, ανάλογα με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας» (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 2).

Όσον αφορά στο αίτημα για την αγωγή του πολίτη, η Δ.Ο.Ε. εκφράζει την εκσυγχρονιστική αντίληψη ότι η λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος συναρτάται άμεσα προς τη μόρφωση του πολίτη. Η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του λαού λειτουργεί κατ' αρχάς ανασχετικά σε όσους επιβουλεύονται το πολίτευμα (Δ.Β., 3-3-1925, τχ. 18, σ. 1) και ταυτόχρονα επηρεάζει, όπως είναι φυσικό, την υπεύθυνη πολιτική συμμετοχή των μελών του κοινωνικού συνόλου. «... Όσο ο λαός μας αποκτά συνείδηση των δικαιωμάτων του, όσο η ανάγκη για αύξηση της δημοκρατίας γίνεται πλατύτερα αισθητή, όσο ο κάθε πολίτης συμμετέχει αμεσότερα και ουσιαστικότερα στη διαχείριση των κοινών, τόσο η ανάγκη για την ύψωση του λαϊκού σχολείου γίνεται πιο επιταχτική» (Δ.Β., 19-6-1927, τχ. 134, σ. 1).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα εκπροσώπησης. Οι εκλογικές διαδικασίες θεωρούνται νοθευμένες (Δ.Β., 30-3-1964, τχ. 538, σ. 3), ένα μεγάλο μέρος του κλάδου των δασκάλων, που πρωτοστάτησε στις προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το μεσοπόλεμο, είναι απολυμένο και έτσι η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την έννοια της αγωγής του πολίτη ατονεί σημαντικά στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. Παρ' όλα αυτά, όσο και αν επηρεάζεται η πολιτική της Δ.Ο.Ε. από την κρατούσα πολιτική κατάσταση, δεν παύει να είναι φορέας των διαχρονικών απαιτήσεων του κλάδου για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης του λαού. Για το λόγο αυτό, αμφισβητεί κατ' αρχάς την κυρίαρχη –εως τη μεταρρύθμιση του 1959– αντίληψη περί ενισχύσεως της μέσης εκπαίδευσης σε βάρος του λαϊκού σχολείου (Δ.Β., 30-3-1948, τχ. 71, σ. 1. Δ.Β., 10-12-1948, τχ. 92, σ. 1), περιφρουρεί με τις διακηρυγμένες θέσεις της την εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και παράλληλα προβάλλει την απαίτηση για τη διεύρυνσή της (Δ.Β., 30-7-1947, τχ. 50, σ. 2). «... Η εξαετής όθεν βασική μόρφωσις δεν είναι επαρκής, απαιτεί συμπλήρωσις ... (αφού) ο σημερινός άνθρωπος πρέπει να διδαχθή πολύ περισσότερα δια να δύναται ανέτως να παρακολουθή την ραγδαία εξέλιξιν του πολιτισμού» (Δ.Β., 10-2-1954, τχ. 247, σ. 2).

Το αίτημα για τη θέσπιση του οκτάχρονου δημοτικού σχολείου, αν και είχε ήδη διατυπωθεί από τη Δ.Ο.Ε. κατά τη μεσοπολεμική περίοδο (Δ.Β., 16-2-

1930, τχ. 264, σ. 1), εντούτοις, την περίοδο αυτή (1947-1967), υπό την επίρροια και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, που απασχολεί την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, γίνεται έντονο και απαιτητό. Η Δ.Ο.Ε. καταθέτει την άποψη ότι η διευρυμένη χρονικά υποχρεωτική εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματική και καθολική, θα πρέπει να παρέχεται από έναν ενιαίο εκπαιδευτικό φορέα, το πρωτοβάθμιο σχολείο. Έτσι, ενώ χαιρετίζει ευμενώς τη θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, όμως διαφωνεί με τη διάσπαση της ενιαίας φοίτησης σε δημοτικό και γυμνάσιο. «...*Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ φαίνεται να υπερφαλαγγίζει το παλαιό αίτημα, ουσιαστικά δεν εξυπηρετεί, γιατί έτσι όπως είναι κομματιασμένη (6/χρονο δημοτικό και 3/χρονο γυμνάσιο) δεν μπορεί να απλωθεί σε ολόκληρη τη χώρα. Δημιουργεί προνόμια. Είναι αφύσικος ο κομματιασμός της ενιαίας φοίτησης...*, που θα έπρεπε να έχει σα μοναδικό φορέα της ενιαίο (εννιάχρονο) σχολείο, μπροστά στην πόρτα του κάθε χωριού» (Δ.Β., 20-4-1965, τχ. 566, σ. 14).

Το εκσυγχρονιστικό αίτημα για συστηματική και περαιτέρω παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στα λαϊκά στρώματα εμπεδώνει και διευρύνει την αντίληψη της Δ.Ο.Ε. για την ανάγκη ανάπτυξης του κρατικού ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση προνοιακών εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο το άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος στο ευρύ κοινό, αποτελεί άλλωστε, κατά τη δεκαετία του 1950-1960, τον πυρήνα όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συντελούνται στις δυτικές δημοκρατίες (Κελλανιδής, 2000). Η Δ.Ο.Ε. με τη σειρά της επικεντρώνεται στις εξωσυστημικές παρεμβάσεις του κράτους πρόνοιας. Ως εκ τούτου, τα βασικά της αιτήματα που αφορούν στην εξασφάλιση των ελαχίστων προϋποθέσεων της εκπαίδευσης (π.χ. υποχρεωτική φοίτηση, αλφαριθμητισμός, μείωση αναλογίας δασκάλου - μαθητών, υλικοτεχνική υποδομή) παραμένουν, αφού, λόγω του πολέμου που προηγήθηκε, η κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι δυσχερής. Επιπλέον, εμπλουτίζονται με το αίτημα της ίδρυσης περισσότερων δημοτικών σχολείων, ώστε να καταστεί εύκολη η πρόσβαση των μαθητών από όλες τις γεωγραφικές περιοχές και από όλες τις κοινωνικές ομάδες. Επισημαίνεται: «...*Να ιδρυθούν δημοτικά σχολεία και να λειτουργούν κανονικά και εις τους πλέον απομεμακρυσμένους συνοικισμούς της χώρας μας, ανεξαρτήτως του αριθμού των μαθητών. Οι εν λόγω συνοικισμοί αφθονούν εις την πατρίδα μας και ενισχύουν σημαντικά τας τάξεις των αναλαβητών*» (Δ.Β., 20-5-1952, τχ. 253, σ. 3).

Παράλληλα η Δ.Ο.Ε. θέτει το αίτημα των οικονομικών ελαφρύνσεων των μαθητών προτείνοντας τη χορήγηση υποτροφιών στους άριστους αλλά

οικονομικά άπορους μαθητές (Δ.Β., 30-7-1947, τχ. 50, σ. 2), τη δωρεάν παροχή «εις τους απορωτέρους των μαθητών βιβλίων, γραφικής ύλης και συσσιτίων» (Δ.Β., 30-9-1957, τχ. 355, σ. 3) καθώς και τη θεσμοθέτηση της δωρεάν παιδείας προς όλους τους μαθητές της χώρας (Δ.Β., 5-9-1963, τχ. 522, σ. 11).

Επιπροσθέτως, η αντίληψη της Δ.Ο.Ε. για την έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών φαίνεται να επηρεάζεται από τη φιλελεύθερη ερμηνευτική θεώρηση (Parsons, 1959. West, 1970. Denisson, 1984. Bell, 1991). Η διαφοροποίηση στη σχολική επιτυχία εκλαμβάνεται ως προϊόν της ικανότητας του μαθητή, η οποία καθορίζεται από την εγγενή του ευφυΐα. Για το λόγο αυτό, δεν γίνεται καμιά αναφορά στη σύνδεση της σχολικής επιτυχίας με την κοινωνική προέλευση και συνεπώς στην αναγκαιότητα εφαρμογής αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεσμοθέτηση της προσχολικής αγωγής, παρόλο που τίθεται ως θέμα από τη Δ.Ο.Ε., συνδέεται μάλλον με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα «ημιξενόφωνα νήπια» (Δ.Β., 30-9-1961, τχ. 470, σ. 1). Τη φιλελεύθερη αυτή θέση για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών υιοθετεί και η μεταρρύθμιση του 1964. Έτσι, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που επαγγέλλεται το μεταρρυθμιστικό Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964, θεωρείται ως μέσον ανάδειξης των άριστων μαθητών, που, κατά την προσφιλή έκφραση του Ε. Παπανούτσου, διέθεταν «τη σφραγίδα της δωρεάς» (Παπανούτσος, 1965, σ. 295).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. επικεντρώνεται στην έννοια της δημοκρατικής παιδείας. Ως βάση του δημοκρατικού σχολείου θεωρείται κατά μείζονα λόγο ο ελεύθερος και δημοκρατικός δάσκαλος. Έτσι, η δυναμική της Δ.Ο.Ε. κατά την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1981) διοχετεύεται στην απελευθέρωση του πρωτοβάθμιου σχολείου από τον αυστηρό έλεγχο του σχολικού επιθεωρητή και στην αντικατάστασή του από το σχολικό σύμβουλο, ο οποίος θα αναλάμβανε την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (1976, τεύχη: 793, 798-1977, τεύχη: 816, 817-1978, τεύχη: 827, 830, 831, 834-1979, τεύχη: 843, 853, 854, 856-1980, τεύχη: 862, 866, 867, 869, 873-1981, τεύχος: 897).

Το θέμα επίσης της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών απασχολεί και πάλι τη Δ.Ο.Ε. από τα πρώτα ήδη χρόνια της μεταπολίτευσης. «...Η εκπαιδευτική πολιτική μέχρι σήμερα δεν έδωσε σ' όλους τους Έλληνες ίσες δυνατότητες μόρφωσης και πνευματικής ανάπτυξης. Αποτέλεσμα: Μαθητές με εξαιρετική επίδοση στα μαθήματα –και της πρωτεύουσας και των επαρχιών– με μηδαμινές σχεδόν οικονομικές δυνατότητες έμειναν στο περιθώριο,

*χάθηκαν*» (Δ.Β., 5-4-1976, τχ. 791, σ. 3). Η σύνδεση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση του μαθητή παρουσιάζεται πρώτα στο Δ.Β. ως μια γενική προβληματική (Δ.Β., 16-11-1979, τχ. 858, σ. 5) και λίγο αργότερα η Ομοσπονδία καταθέτει μια ριζοσπαστικότερη άποψη της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, κατά την περίοδο της συζήτησης του βασικού εκπαιδευτικού Νομοσχεδίου της μεταρρύθμισης του 1985, που παρουσιάζεται μετέπειτα ως Νόμος 1566/1985.

Συγκεκριμένα, διατυπώνει τη θέση ότι τα παιδιά, που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, έχουν ανάγκη όχι από ίσες, αλλά από περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. «...*Ίση μεταχείριση σημαίνει ίσες δυνατότητες. Ίσες δυνατότητες όμως, όταν δίνεις τα ίδια και στο δυνατό και στον αδύνατο, είναι ουσιαστικά αδικία. Άρα, ίσες δυνατότητες στην εκπαίδευση σημαίνει να βοηθάς πιο πολύ τον αδύνατο*» (Δ.Β., Μάης 1985, τχ. 966, σ. 5). Αναπτύσσεται έτσι για πρώτη φορά στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. η έννοια των ενδοσυστημικών παρεμβάσεων, με σκοπό την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ως βασική αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική προτείνεται η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου. «...*Το λαϊκό 9χρονο βασικό ολοήμερο σχολείο πρέπει να αποτελέσει στόχο, η επίτευξη του οποίου θα λύσει μια σειρά από κοινωνικά, εκπαιδευτικά, και οικονομικά προβλήματα προς όφελος του λαού και της εκπαίδευσής του, αμβλύνοντας ακόμα παραπέρα το καθεστώς των ανισοτήτων και των διακρίσεων στην εκπαίδευση*» (Δ.Β., Μάρτ. 1985, τχ. 963, σ. 3).

Η Δ.Ο.Ε. προτείνει επίσης τη θέσπιση «*της εσωσχολικής βοήθειας για τους αδύνατους μαθητές*» (Δ.Β., Μάιος 1985, τχ. 966, σ. 5) καθώς και την ευνοϊκότερη μεταχείριση των σχολείων και των μαθητών των υποβαθμισμένων περιοχών της χώρας με μεγαλύτερες επιχορηγήσεις και περιορισμό του αριθμού των μαθητών κατά τάξη ή τμήμα (Δ.Β., ό.π.). Βασικό εξάλλου μέλημα της Ομοσπονδίας αποτελεί η ενίσχυση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης με την «*κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της παραπαιδείας, και τη θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της προσχολικής αγωγής*» (Δ.Β., 16-11-1979, τχ. 858, σσ. 1, 5).

### ***Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας***

Η ανάγκη σύνδεσης της λαϊκής εκπαίδευσης με τον κοινωνικοοικονομικό περίγυρο αποτελεί βασική παράμετρο της εκσυγχρονιστικής εκπαιδευτικής αντίληψης της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1924-1936). Η λαϊκή εκπαίδευση θεωρείται από τη Δ.Ο.Ε. ως ένας από τους βασικότερους

παράγοντες κοινωνικής ευημερίας και προόδου (Δ.Β., 5-7-1925, τχ. 35, σ. 1), η οποία πρέπει να συμβάλει αποφασιστικά στην ορθή κοινωνικοποίηση του ατόμου. Αυτό συνεπάγεται την παροχή ευκαιριών προς τους μαθητές για αύξηση και ενίσχυση των προσόντων τους για την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία όσο και την καλλιέργεια των κοινωνικών αρετών (Δ.Β., ό.π.). «... Το νέο σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά για τη ζωή με τη ζωή και τη δημιουργική εργασία τους μέσα σε αυτό, μορφώνοντας ανθρώπους ψυχικά ελεύθερους και ικανούς να συντελέσουν στη δημιουργία μιας καλλίτερης ανθρώπινης κοινωνίας» (Δ.Β., 19-2-1930, τχ. 264, σ. 1).

Η οργάνωση επίσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί πάγιο αίτημα της Δ.Ο.Ε. Η Δ.Ο.Ε. μάλιστα, δεχόμενη επιδράσεις και από την παιδαγωγική θεωρία του J. Dewey, διατυπώνει την άποψη ότι η επαγγελματική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποκόπτει το μαθητή από την ανθρωπιστική παιδεία (Δ.Β., 11-11-1928, τχ. 200, σ. 1). Η θεσμοθέτηση του διπλού σχολικού δικτύου με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, μαζί με την ολιγογρία της κυβέρνησης να προωθήσει την ίδρυση των κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, τα οποία επαγγελλόταν ο μεταρρυθμιστικός Νόμος 4397/ 1929, προκαλούν την έντονη αντίδραση της Δ.Ο.Ε. (Δ.Β., 1-6-1930, τχ. 279, σ. 6) και την ωθούν να διατυπώσει την πρόταση για την ίδρυση ενός ενιαίου σχολείου, του οκτάχρονου δημοτικού σχολείου, όπου παράλληλα με τη γενική παιδεία οι μαθητές θα αποκτούν γνώσεις επαγγελματικού προσανατολισμού. «... Ο προσανατολισμός αυτός θα είναι γενικής μορφής. Δε θα μορφώνονται δηλαδή μ' αυτόν ειδικοί επαγγελματίες, μα θα δίνονται στοιχεία γενικής επαγγελματικής μορφώσεως από κάθε κλάδο (γεωργικό, τεχνικό, εμπορικό, κ.τ.λ.), έτσι που να μη βγαίνουν τα παιδιά από τα σχολεία χωρίς να 'χουν ιδέα για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν για να ζήσουν» (Δ.Β., 19-2-1930, τχ. 264, σ. 1).

Σύμφωνα με την ανωτέρω θέση της Δ.Ο.Ε., μια τέτοια αλλαγή προϋποθέτει την οργάνωση του σχολείου σε κοινωνική βάση, τη μεταβολή του σε «κοινότητα εργασίας», όπως επισημαίνει και ο J. Dewey, τις απόψεις του οποίου επικαλείται εδώ η Ομοσπονδία (Δ.Β., 9-9-1928, τχ. 191, σ. 1. Dewey, 1926). Ως βασικές παράμετροι κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου προβάλλονται η οργάνωση των μαθητικών κοινοτήτων, του συλλόγου των διδασκόντων και των αρετών των σχολικών επιτροπών (Δ.Β., 18-4-1928, τχ. 171, σσ. 1-2), η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο σχολείο καθώς και το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ευρύτερη τοπική κοινότητα (Δ.Β., 4-11-1928, τχ. 199, σ. 1).

Σε αντίθεση με την προπολεμική περίοδο, κατά τη μεγαλύτερη φάση της μεταπολεμικής περιόδου (1947-1967) η Δ.Ο.Ε. προτάσσει τον ηθικοπλα-

στικό χαρακτήρα της αγωγής, στρεφόμενη ουσιαστικά στα αναχρονιστικά ιδεώδη της ερβαρτιανής παιδαγωγικής. Ταυτίζεται με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και δεν στοχεύει πλέον στον εκσυγχρονισμό, δηλαδή την προετοιμασία του ανθρώπου για τον κοινωνικό του ρόλο, αλλά στην υποταγή του πολίτη στο κράτος. Το θέμα βέβαια του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνάρτηση με τις αυξανόμενες απαιτήσεις της ραγδαίας βιομηχανικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, απασχολεί κατ' αυτή την περίοδο το σύνολο των δυτικών κυβερνήσεων, υπό την επίδραση τόσο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Κελπανίδης, 2000) όσο και της παγκόσμιας τάσης για ενίσχυση των πρακτικών μαθημάτων, έπειτα από την αναστάτωση που προκάλεσε στις δυτικές κοινωνίες η εκτόξευση του Sputnik (1957) από τη Σοβιετική Ένωση (Ράσης, 1988). Η Δ.Ο.Ε., χωρίς ποτέ να αμφισβητήσει τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της αγωγής, αντιλαμβάνεται, κυρίως από το 1954 και εξής, ότι ένα πλήρως απομονωμένο σχολείο από τις ανάγκες της ζωής δεν μπορεί παρά να εκφράζει μια αδιέξοδη και αναποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική. «...Δεν είναι δυνατόν οι εκ του δημοτικού σχολείου αποφοιτούντες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της κοινωνικής ζωής, καθώς ταύτα οσημέραι καθίστανται και πολυάριθμα και εξαιρετικώς πολύπλοκα ... Αι απαιτήσεις της επαγγελματικής και οικονομικής ζωής της χώρας μας προβάλλουν την ανάγκη του προσανατολισμού της στοιχειώδους εκπαίδευσης προς την εκ των πραγμάτων δημιουργούμενη ελληνική ανάγκη» (Δ.Β., 20-5-1954, τχ. 257, σ. 2).

Η αδήριτη ανάγκη να αποκτήσουν οι νέοι επαγγελματικά εφόδια για να ενταχθούν παραγωγικά στις νεοδιαμορφούμενες οικονομικές συνθήκες, με δεδομένο ότι το 85% του ελληνικού λαού παρέμενε ακόμη με μόνον εφόδιο στη ζωή του την εγκύκλιο παιδεία που του παρείχε το δημοτικό σχολείο, όπως αναφέρει στα πορίσματά της η Επιτροπή Παιδείας (Δ.Β., 20-1-1958, τχ. 365, σ. 3), ώθούν τη Δ.Ο.Ε. να επαναφέρει το μεσοπολεμικό αίτημα της ανάπτυξης του οκτάχρονου ενιαίου δημοτικού σχολείου. Η διαφορά ανάμεσα στο μεσοπολεμικό και το μεταπολεμικό αίτημα της Δ.Ο.Ε. έγκειται στο γεγονός ότι, κατά τη μεσοπολεμική περίοδο, η Δ.Ο.Ε. έθετε το αίτημα αυτό μέσα στο γενικότερο πλαίσιο συζητήσεων για την αλλαγή του κλασικιστικού προσανατολισμού της σχολικής εκπαίδευσης και επικαλείτο την αναγκαιότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, χωρίς όμως να θίγεται ο χαρακτήρας του προγράμματος σπουδών του πρωτοβάθμιου σχολείου. «...Με την προσθήκη λοιπόν δύο εισέτι τάξεων εις το Δημοτικόν σχολείον, εκτός από την απαραίτητον συμπλήρωσιν της γενικής μορφώσεως με τα διάφορα μαθήματα,

θα συντελείται με τον αρμόζοντα τρόπον πληρεστέρα επαφή των μαθητών με την οικονομική και την κοινωνική ζωή του τόπου, ένθα λειτουργεί το σχολείον και πληρεστέρα η κατανόησις των προβλημάτων των διαφόρων επαγγελματικών εργασιών» (Δ.Β., 8-5-1956, τχ. 315, σ. 6).

Γενικά η Δ.Ο.Ε., καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας 1950-1960, προσπαθεί να συνδυάσει την εκσυγχρονιστική αντίληψη για την εκπαίδευση με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη. «...*Η κλασική παιδεία και το συντηρητικόν πνεύμα ... δεν ικανοποιούν πλήρως την ελληνικήν νεολαίαν... Αφού αι θετικά επιστήμια ανέπτυξαν την τεχνικήν πρόοδον, η οποία κατακτά κυριολεκτικώς την ανθρωπότητα, διατί πρέπει να κρατώμεν τον Ελληνικόν λαόν μακριάν από την Τεχνικήν κατάκτησιν;*» (Ε.Β.Δ., Μάιος- Ιούνιος 1959, σ. 1).

Η Ομοσπονδία διαμορφώνει μια πιο σαφή αντίληψη για τον εκσυγχρονισμό του πρωτοβάθμιου σχολείου μετά το 1960. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της χώρας και των κρατών-μελών της –ονομαζόμενης τότε Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1961) δημιουργεί προβληματισμούς για το περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης των νέων, η οποία, όπως επισημαίνεται, επιφέρει τα εξής αποτελέσματα: «...*τροφοδοτούμεν τους μέλλοντας συνειδητούς μας, αλλά και ανταγωνιστές μας –μέλη της Κοινής Αγοράς– με ανθρωπίνον υλικόν χρησιμοποιούμενον εις ευτελή και περιφρονούμενα επαγγέλματα*» (Δ.Β., 20-2-1964, τχ. 535, σ. 4). Τέτοιες αντιλήψεις ωθούν τη Δ.Ο.Ε. να διατυπώσει την άποψη ότι το οκτάχρονο δημοτικό σχολείο πρέπει να παρέχει στους μαθητές του πνευματική, πρακτική και τεχνική παιδεία, στοχεύοντας στην εισαγωγή των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, αλλά και στον εξανθρωπισμό της τεχνικής προόδου (Δ.Β., ό.π.).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), το θέμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν απασχολεί τον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε., διότι ήδη με τη μεταρρύθμιση του 1976 η επαγγελματική εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί (Ν. 576/1977). Η Δ.Ο.Ε. εστιάζει γι' αυτό στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, απαλλαγμένου από τα στοιχεία του δικτατορικού καθεστώτος που είχε προηγηθεί (Δ.Β., 15-10-1976, τχ. 781, σ. 1) και είχε μετατρέψει το ελληνικό σχολείο σε «*ίδρυμα κοινωνικού σφραγισμού*» (Δ.Β., Ιούνιος 1983, τχ. 939, σ. 3). Η Ομοσπονδία καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου αυτής ταυτίζει τον εκσυγχρονισμό με τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας, ο οποίος αναγκαστικά περνά μέσα από την εκπαίδευση του λαού. Για το λόγο αυτό, ασκεί κριτική και στη συγκεντρωτική, γραφειοκρατική οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τονίζει την ανάγκη ανασυγκρότησης του θεσμικού πλαισίου άσκησης της εξουσίας, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου προτύπου δημοκρατικής μαθητείας.



«...Ο μηχανισμός της διοίκησης, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος, το περιεχόμενο των σπουδών, η λεπτομέρεια της λειτουργίας των σχολείων, ο τρόπος διδασκαλίας και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στηρίζονται στην απόφαση Ενός (του Υπουργού). Η πραγματική αυτή κατάσταση είναι εκείνη που δεν μπορεί να διαμορφώσει τον τύπο του δημοκρατικού πολίτη, αλλά του πειθαρχημένου ατόμου στην απόφαση του ενός» (Δ.Β., Ιούνιος 1981, τχ. 897, σ. 2).

Προτείνει λοιπόν ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα επιτρέπει «τη συμμετοχή όλων των αρμοδίων φορέων στη διαμόρφωση των αποφάσεων που αφορούν στην παιδεία», θα παρέχει «την εγγύηση για τη δημιουργία προϋποθέσεων σχολικής ζωής ανώτερης ποιότητας», θα εγγυάται «τη δημοκρατική λειτουργία του συλλόγου διδακτικού προσωπικού» και θα εξασφαλίζει «τις προϋποθέσεις για να γίνει το σχολείο εργαστήριο δημιουργίας ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κοινωνική συνείδηση και πίστη στη Δημοκρατία» (Δ.Β., Ιουλ.-Αύγ. 1983, τχ. 940-941, σ. 42). Με άλλα λόγια, η Δ.Ο.Ε. στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολείου, το οποίο εντέλει θα συνδέει το έργο του με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, θα αναγνωρίζει την ελευθερία έκφρασης όλων, θα υπηρετεί το διάλογο και θα καλλιεργεί το συλλογικό πνεύμα σαν αντίβαρο στον ατομικισμό (Δ.Β., Σεπτ. 1983, τχ. 942, σ. 3).

### ***Το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση***

Ο εκσυγχρονισμός του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί ένα από τα βασικά αιτήματα της Δ.Ο.Ε. κατά τη μεσοπολεμική περίοδο (1924-1936). Το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, όπως επισημαίνει η Δ.Ο.Ε., «...συνταχθέν προ ολόκληρων δεκαετιών σχεδόν τυγχάνει όλως ακατάλληλον δια την εξυπηρέτησιν των σκοπών της εκπαίδευσως, των κοινωνικών αναγκών και των βιοτικών ασχολιών των κατοίκων της χώρας μας» (Δ.Β., 17-4-1927, τχ. 126, σ. 3).

Οι παιδαγωγικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το αναλυτικό πρόγραμμα μορφώνονται από τις εκσυγχρονιστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις της περιόδου του μεσοπολέμου. Βασική αρχή του κινήματος της νέας αγωγής στην Ευρώπη και της προοδευτικής εκπαίδευσης στην Αμερική είναι ότι το σχολείο πρέπει να στοχεύει στη μέγιστη δυνατή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον και να σέβεται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η Δ.Ο.Ε. επισημαίνει ότι μια τέτοια τάση υπαγορεύει την «αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος, την προσαρμογή αυτού εις τας κοινωνικές και φυσικές συνθήκας της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής»

(Δ.Β., 19-4-1925, τχ. 23, σ. 3), όπως και την άντληση της ύλης από τον κύκλο των ενδιαφερόντων των μαθητών: «... Την ύλη τη δανείζει η ζωή της κοινότητας κι αυτήν επεξεργάζεται το παιδί. Αυτή ξανάβει το διαφέρο του και προκαλεί την ενέργειά του» (Δ.Β. 9-11-1928, τχ. 191, σ. 1). Εκφράζεται επίσης η θέση ότι η οργάνωση της διδακτέας ύλης θα πρέπει να ακολουθεί τις αρχές της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, αντικαθιστώντας κατ' αυτό τον τρόπο την ερβαρτιανή επαλληλία ή παραλληλία στην επιλογή της διδακτέας ύλης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό και την κατανομή της κατά κλάδους μαθημάτων (Δ.Β., ό.π.).

Αξιίζει να σημειωθεί εδώ ότι η Δ.Ο.Ε., αποβλέποντας στη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προκειμένου να αναπτυχθεί ένας ευρύτερος προβληματισμός στον κλάδο των εκπαιδευτικών για τις κατευθύνσεις που θα έπρεπε να δοθούν στη σύνταξη του νέου αναλυτικού προγράμματος, δημοσιεύει στο Δ.Β. μετάφραση του έργου του J. Dewey *The Child and the Curriculum* (1902) (Δ.Β., 1930, τεύχη: 297, 298, 299, 300, 303, 304). Το έργο αυτό του Αμερικανού παιδαγωγού αποτελεί για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο την πλέον πρωτοποριακή πρόταση για τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχετίζεται με το σύνολο των θέσεων που έχει ήδη αναπτύξει η Δ.Ο.Ε. για το θέμα αυτό.

Όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας, η Δ.Ο.Ε., επηρεασμένη και από τις καινοτόμες εκσυγχρονιστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις της περιόδου του μεσοπολέμου, τάσσεται υπέρ της εισαγωγής «της μεθόδου της εργασίας στο δημοτικό σχολείο» (Δ.Β., 7-6-1925, τχ. 30, σ. 1). Τονίζεται ότι «το λαϊκό σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε φυτώριο εργασίας και όχι να μεταδίδει ξερές γνώσεις και κολλυβογράμματα» (Δ.Β., 19-4-1925, τχ. 23, σ. 1). Το «παλαιό» σχολείο, γράφει η Ομοσπονδία, «βασισμένο στη νοησιαρχική πλάνη» (Δ.Β., 9-9-1929, τχ. 191, σ. 1), ενδιαφέρεται να εκπαιδεύσει το παιδί στο «να διαβάξει σύμβολα, να γράφει τους ήχους και να διαβάξει μηχανικά» (Δ.Β., 26-8-1928, τχ. 189, σ. 1). Για το λόγο αυτό, προτείνει να μεταλλαχθεί το σχολείο «σε σχολείο της ζωής και της εργασίας» (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1). «...Η διδασκαλία θα κατευθύνεται από τη δημιουργική εργασία χειριού και ματιού. Πάνε οι παλιοί σκοποί των γνώσεων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες είναι φυσικά επακόλουθμα της δημιουργικής εργασίας, ποτέ σκοπός» (ό.π.).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα συντηρητικές και μορφώνονται αποκλειστικά από τις αρχές της ερβαρτιανής παιδαγωγούσας διδασκαλίας, στοχεύοντας στη διάπλαση της βούλησης αποκλειστικά διαμέσου της γνώ-

σης (Δ.Β., 15-9-1963, τχ. 523, σ. 1). Οι βασικοί άξονες ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος αποβλέπουν στο θρησκευτικό, ηθικό και εθνικό φρονηματισμό των μαθητών (Δ.Β., 30-9-1957, τχ. 355, σ. 3).

Σχετικά με την οργάνωση της ύλης, η Δ.Ο.Ε. τάσσεται υπέρ της χρήσης της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου καθώς και της διδασκαλίας του μαθήματος της Πατριδογνωσίας (Δ.Β. ό.π.). Η Ομοσπονδία θεωρεί ότι το μάθημα αυτό μπορεί να εξυπηρετεί τη *«μελέτη των μορφωτικών στοιχείων εκάστης εκ των γεωγραφικών περιοχών»* (Δ.Β., ό.π.). Με δεδομένη τη δασκαλοκεντρική μορφή του ελληνικού σχολείου (Δ.Β., 20-2-1954, τχ. 248, σ. 1) και τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της αγωγής, είναι εύκολο να συμπεράνουμε ότι το μάθημα της Πατριδογνωσίας, έτσι όπως το εννοούσε η Δ.Ο.Ε., είχε κατά κύριο λόγο πραγματογνωστικό, νοησιαρχικό χαρακτήρα.

Η Δ.Ο.Ε. αποδίδει επίσης εξαιρετική σημασία στο σκοπό της διδασκαλίας για τη διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών (Δ.Β., 10-6-1950, τχ. 141, σ. 1) και το φρονηματισμό τους (Δ.Β., 10-2-1954, τχ. 247, σ. 2) αδιαφορώντας για τη μέθοδο διδασκαλίας. Αν και μπορεί να εικάσει κάποιος ότι ιδεώδη μέθοδο διδασκαλίας θεωρεί την τριμερή πορεία του Lay –πρόσκτηση, επεξεργασία, εμπέδωση (βλ. Εξαρχόπουλος, 1934)–, αφού διατυπώνει την άποψη ότι συχνά *«ελλείπει χρόνου παραλείπεται η επεξεργασία του διδασχθέντος, η εξαγωγή διδαγμάτων, ηθικών συμπερασμάτων κ.τ.λ.»* (Δ.Β., 20-4-1959, τχ. 403, σ. 4) και ο δάσκαλος *«καταναλίσκει την διδακτικήν του ώραν εις την καταγραφήν των περιλήψεων, τας οποίας κατ' οίκον οι μαθητές θα αποπειραθούν να αποστηθίσουν»* (Δ.Β., ό.π.), εντούτοις, δεν διατυπώνει ποτέ συγκεκριμένη πρόταση για τη μέθοδο διδασκαλίας.

Ενώ όμως η Ομοσπονδία υποτιμά το θέμα της μεθόδου, υπερτονίζει το ρόλο του δασκάλου, διατυπώνοντας κατ' επανάληψη την άποψη ότι ο δάσκαλος, ο οποίος *«πρέπει να εκπληροί τον τύπο του παντογνώστη και του σοφού»* (Δ.Β., 20-6-1957, τχ. 349, σ. 1), είναι ικανός από μόνος του, στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις, να *«μεταλαμπαδεύσει»* τις γνώσεις στους μαθητές (Δ.Β., 20-2-1954, τχ. 248, σ. 1). Η θεώρηση αυτή παραπέμπει στην αναχρονιστική φιλοσοφία του ερβαρτιανού συστήματος για μια μορφή αγωγής προς γνώση, συμμόρφωση και υποταγή, που με τόση οξυδέρκεια είχε κατακρίνει ο J. Dewey, υποστηρίζοντας ότι η ερβαρτιανή ψυχολογία είναι η ψυχολογία του δασκάλου που κυβερνά το σχολείο και όχι του παιδιού (Dewey, 1926).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η Δ.Ο.Ε., θέτοντας ως αυτοσκοπό της τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, θεωρεί αναγκαίο τον

εκσυγχρονισμό του αναλυτικού προγράμματος (Δ.Β., 29-9-1975, τχ. 780, σ. 6), ο οποίος θα πρέπει να έχει ως βασικές του αφετηρίες την παρατήρηση, την έρευνα και το πείραμα, ώστε να «*οδηγήσουν το μαθητή από την αληθινή μάθηση στη βαθιά γνώση*» (Δ.Β., 22- 12- 1975, τχ. 785, σ. 7) και «*στην καλλιέργεια του κοινωνικού ανθρώπου*» (Δ.Β., ό.π.). Για το λόγο αυτό, μια πρώτη προσπάθεια που έγινε για το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων από την Πολιτεία κατά το σχολικό έτος 1974-1975 αποσπά τα ευμενέστερα σχόλια της Δ.Ο.Ε. Η απόφαση αργότερα της τότε κυβέρνησης να εγκαταλείψει την προσπάθεια αυτή και να προβεί στην απλή αναμόρφωση των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων (Δ.Β., 1-6-1977, τχ. 813, σ. 3), προκαλεί την αντίδραση της Ομοσπονδίας (Δ.Β., 3-5-1977, τχ. 811, σσ. 1-2). Η Δ.Ο.Ε. απορρίπτει το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζοντάς το σαν «*αντάξιο απόγονο του πνεύματος του εγκυκλοπαιδισμού... του ξεπερασμένου και άχρηστου φόρτου της πολυμάθειας... και της απόκαθόδρας διδασκαλίας*» (Δ.Β., 16-2-1980, τχ. 864, σ. 2). Ασκεί μάλιστα απευθείας κριτική προς την κυβέρνηση: «*...Με τα διατάγματα της δικτατορίας και τα βελτιωμένα της προγράμματα μεταρρύθμιση δε γίνεται. Η μεταρρύθμιση σημαίνει δημοκρατική παιδεία. Και δημοκρατική παιδεία χωρίς δημοκρατική νομοθεσία δεν είναι δυνατό να στεριώσει και να υπάρξει*» (Δ.Β., ό.π.).

Στις αρχές της επόμενης δεκαετίας, ενόψει της μεταρρύθμισης του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου από την κυβέρνηση του Π.Α.ΣΟ.Κ. το 1983, η Δ.Ο.Ε. καταθέτει πρόταση, σύμφωνα με την οποία ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να δομείται από τις εξής αρχές: α) να καλλιεργεί «*το ιδανικό της δημοκρατίας, της ελευθερίας, τις συμμετοχικές και κοινωνικές δεξιότητες*», β) να αναπτύσσει «*την κριτική συνείδηση*» και γ) να μετέχουν στο σχεδιασμό του όλοι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, γονείς, δάσκαλοι, μαθητές και οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης (Δ.Β., Ιουλ.-Αύγ. 1983, τεύχη: 940, 941, σ. 42).

Ως προς τη διδακτική μέθοδο, η Δ.Ο.Ε. ασκεί έντονη κριτική στο δασκαλοκεντρικό, αυταρχικό ελληνικό σχολείο, το οποίο «*απαγορεύει την ενεργό συμμετοχή (των μαθητών) στο προτσές της μάθησης*» και «*εμμένει στην προσφορά μυθολογημένης γνώσης*» (Δ.Β., Σεπτ. 1983, τχ. 942, σ. 11), στοχεύοντας κυρίως «*στην αναντίρροπη αποδοχή της αυθεντίας του δασκάλου και κατ' επέκταση του κατεστημένου που αυτός εκπροσωπεί στα μάτια των μαθητών*» (Δ.Β., ό.π.), με αποτέλεσμα την «*περιχαράκωση της ανθρώπινης νοητικής δράσης και το φραγμό της ελευθερίας της δημιουργικής σκέψης*» (Δ.Β., ό.π.). Υποστηρίζει επιπλέον ότι ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να στοχεύει στην «*καλλιέργεια του ερευνητικού και*

δημιουργικού πνεύματος των μαθητών» (Δ.Β., Ιούλ.-Αύγ. 1984, τχ. 954, σ. 52) αποβλέποντας «στη δημιουργία ελεύθερων ανθρώπων με ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης, ικανών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να κρίνουν σωστά και να εκφράζονται με προσωπικούς τρόπους» (Δ.Β., Μάιος 1983, τχ. 936, σ. 2).

### ***Εκπαίδευση και ηθική***

Η Δ.Ο.Ε., κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, ταυτίζει την ηθική ανάπτυξη του ατόμου με την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Δ.Β., 26-8-1928, τχ. 189, σ. 1). Ο διακεκριμένος παιδαγωγός Μ. Παπαμαύρος, εξετάζοντας εκ μέρους της διοίκησης της Δ.Ο.Ε. την ηθική θεμελίωση του σχολείου εργασίας, τονίζει ότι η ανάπτυξη της ηθικότητας δεν είναι αποτέλεσμα μετάδοσης ηθικής γνώσης, όπως πρόσβευε η ερβαρτιανή παιδαγωγική, αλλά αποτέλεσμα άσκησης του ανθρώπου στις αξίες της κοινωνικής ζωής (Δ.Β., 15-8-1928, τχ. 188, σ. 4). Η ηθικότητα, σύμφωνα με τις θέσεις της Δ.Ο.Ε., διευρύνεται με την ανάπτυξη της κρίσης, η οποία πρέπει να αποτελεί το βασικό σκοπό του σχολείου (Δ.Β., 26-8-1928, τχ. 189, σ. 1). Η Ομοσπονδία δεν παραλείπει επίσης να σημειώσει ότι, ενώ όλοι συμφωνούν πως ο απώτερος σκοπός της αγωγής πρέπει να λογίζεται η καλλιέργεια του ηθικού και κοινωνικού ανθρώπου, στην πράξη ο σκοπός αυτός ακυρώνεται, αφού το σχολείο παραμένει προσκολλημένο στην απόκτηση γνώσης και στη βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Δ.Β., ό.π.).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), η Δ.Ο.Ε. αρθρώνει ένα συντηρητικό εκπαιδευτικό λόγο. Ταυτίζει την ηθικότητα με την ανάπτυξη μόνο του αισθήματος της φιλοπατρίας και της θρησκευτικότητας, και θεωρεί ότι ηθικός είναι εκείνος ο χαρακτήρας ο οποίος κατεξοχήν εμφορείται από τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη (Δ.Β., 10-2-1953, τχ. 215, σ. 1). Η ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία μαθημάτων όπως είναι τα Θρησκευτικά, η Ιστορία και η Πολιτική Αγωγή. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι ορίζεται ως σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών ο ηθικός και θρησκευτικός φρονηματισμός των μαθητών (Δ.Β., 30-9-1957, τχ. 355, σ. 3), ενώ σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας και της Πολιτικής Αγωγής είναι ο εθνικός φρονηματισμός αυτών. Η εθνική και θρησκευτική κατάρτιση του μαθητή αποτελεί αποκλειστικό έργο του δασκάλου (Δ.Β., ό.π.).

Κατά τη διάρκεια της μεταπολιτευτικής περιόδου (1975-1985), η Δ.Ο.Ε. δεν εμμένει στις θέσεις της προηγούμενης περιόδου, αλλά συνδέει την

ηθική εκπαίδευση με την έννοια της δημοκρατικής αγωγής. Ο δημοκρατικός πολίτης, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., δεν διαπλάθεται αποκλειστικά μέσα από τις παραδοσιακές ηθικοπλαστικές μεθόδους (Δ.Β., Σεπτ. 1983, τχ. 942, σ. 11), αλλά οι δημοκρατικές αξίες βιώνονται από τους μαθητές στην καθημερινή σχολική πρακτική (Δ.Β., Ιούλιος 1981, σ. 2). «...*Η υπευθυνότητα και η ελεύθερη δημοκρατική συνείδηση αποκτώνται... με την καθημερινή ανάληψη ευθυνών που αφορούν την ομάδα και την κοινότητα, με την ελεύθερη διατύπωση της γνώμης και το διάλογο, με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*» (Δ.Β., ό.π.).

### **Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Ο εκσυγχρονισμός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την έννοια του εκδημοκρατισμού της δομής και της λειτουργίας του πρωτοβάθμιου σχολείου, καταλαμβάνει κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου που εξετάστηκε στην εργασία αυτή (1924-1985). Η Δ.Ο.Ε. εμφορείται από τη δημοκρατική αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό ύψιστης σημασίας και αποτελεί δικαίωμα του καθενός πολίτη αλλά και υποχρέωση μιας δημοκρατικής πολιτείας να την παρέχει ισότιμα στα μέλη της. Το αίτημα λοιπόν για τη λειτουργία ενός παρεμβατικού κράτους πρόνοιας, το οποίο θα διασφάλιζε τις βασικές προϋποθέσεις για την υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των πολιτών του κράτους διατηρήθηκε σταθερό καθ' όλη τη διάρκεια της εξηντάχρονης συνδικαλιστικής δράσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Ο τρόπος διατύπωσής του βέβαια επηρεάζεται ανά ιστορική περίοδο καθώς και από τις εκάστοτε ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τις επικρατούσες κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις και τις πολιτικές συνθήκες της χώρας, τίθεται όμως σε μια ευρυνόμενη σταδιακά δημοκρατική βάση.

Έτσι, κατά τη μεσοπολεμική περίοδο (1924-1936), η καθιέρωση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. με την ανάπτυξη μιας σειράς εξωοπιστημικών κρατικών παρεμβάσεων, με κύριο στόχο την άρση των ποικίλων δυσχερειών (π.χ. οικονομικών, κοινωνικών) για τη φοίτηση στο πρωτοβάθμιο σχολείο και την καθιέρωση ενιαίων εκπαιδευτικών συνθηκών για όλους τους μαθητές. Οι έντονες ιδεολογικοπολιτικές ζυμώσεις του μεσοπολέμου ωθούν τη Δ.Ο.Ε. να διαμορφώσει μια ριζοσπαστικότερη αντίληψη για την πρόσβαση των μαθητών στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης και εισηγείται επιπλέον τη θεσμοθέτηση της προσχολικής αγωγής, υπογραμμίζοντας την κοινωνική

διάσταση ενός τέτοιου μέτρου. Μολονότι η μεταρρύθμιση του 1929 θεωρεί τη θεσμοθέτηση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως τη βάση του αστικού εκσυγχρονισμού της χώρας, εντούτοις εμφανίζεται κοινωνικά αποκομμένη. Οι μεταρρυθμιστές δεν αντιλαμβάνονται τους κοινωνικούς παράγοντες που προτάσσουν εμπόδια στη σχολική φοίτηση και, για το λόγο αυτό, δεν αναπτύσσουν κάποια προνοιακή εκπαιδευτική πολιτική. Με δεδομένη μάλιστα τη μεγάλη ένδεια του πληθυσμού, ακυρώνεται στην πράξη ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), η Δ.Ο.Ε. δρα μέσα σε ένα αυταρχικό, συντηρητικό πολιτικό πλαίσιο, οπότε αποθαρρύνεται κάθε ανανεωτική ιδέα. Ενδεικτικό της τάσης αυτής κατά τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια είναι η αναπτυσσόμενη ρητορική εκ μέρους των κυβερνητικών ιθυνόντων περί συρρίκνωσης της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς όφελος της μέσης παιδείας, στην οποία η πρόσβαση των ατόμων από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα ήταν συνήθως δύσκολη. Υπό αυτές τις συνθήκες, το αίτημα της Δ.Ο.Ε. για την επέκταση της διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η εμμονή της στον ενιαίο χαρακτήρα του υποχρεωτικού σχολείου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η Ομοσπονδία επικεντρώνεται κυρίως σε εξωσυστημικές παρεμβάσεις και επηρεασμένη από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου συμπληρώνει τις προπολεμικές διεκδικήσεις της, που παραμένουν ακόμα σε εκκρεμότητα, με το αίτημα της δωρεάν παιδείας. Η θέση της Δ.Ο.Ε. για τον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση μορφώνεται αποκλειστικά κατά την περίοδο αυτή από τις φιλελεύθερες ιδέες. Η κοινωνική ανισότητα αποσιωπάται και η μαθησιακή ικανότητα συνδέεται με τη φυσική ευφυΐα. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 υιοθετεί το σύνολο των εξωσυστημικών παρεμβάσεων, που προτείνονται από το διδασκαλικό κλάδο, διασπώντας όμως τον ενιαίο χαρακτήρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που είχε εισηγηθεί η Δ.Ο.Ε. Παρ' όλα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αναμφισβήτητα δημοκρατικότερο σε σχέση με το παρελθόν.

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η Δ.Ο.Ε. διευρύνει ακόμα περισσότερο τη δημοκρατική εκπαιδευτική της αντίληψη. Θεωρεί ότι η ανασυγκρότηση και ο εκσυγχρονισμός του πρωτοβάθμιου σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη γενικότερη λειτουργία των θεσμών του κράτους. Έχοντας την εμπειρία της εφαρμογής των βασικών αρχών της φιλελεύθερης εκδοχής του κράτους πρόνοιας στη χώρα, όπως ήταν η θέσπιση της δωρεάν παιδείας, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι μέρος των

κοινωνικών ανισοτήτων και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν όταν παραμένουν ανεπηρέαστες οι κοινωνικές δομές. Οι θέσεις για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της χώρας, που διακηρύσσει η κυβέρνηση του Π.Α.ΣΟ.Κ. το 1981, ωθούν τη Δ.Ο.Ε. να απαιτήσει το ριζοσπαστικό εκδημοκρατισμό του πρωτοβάθμιου σχολείου με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών για την άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων. Ο Νόμος 1566/ 1985 που ψηφίζεται τελικά απηχεί, τουλάχιστον ως προς το περιεχόμενό του, τις διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εισάγει μια νέα αντίληψη του κράτους πρόνοιας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές αλλαγές, εντασσόμενες μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικών αλλαγών, έχουν ως στόχο την απόδοση περισσότερης κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε ό,τι αφορά τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, η Δ.Ο.Ε., κατά τη μεσοπολεμική περίοδο (1924-1936) εμφορείται από την εκσυγχρονιστική αντίληψη της προσαρμογής του λαϊκού σχολείου στις απαιτήσεις της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, προτείνει το λειτουργικό επαναπροσδιορισμό του πρωτοβάθμιου σχολείου, το οποίο θα πρέπει να αποβλέπει στην ορθή καθοδήγηση του μαθητή για την ένταξή του στον οικονομικό βίο, αλλά και στην κοινωνικοποίηση του δημοκρατικού πολίτη. Ως εκ τούτου, η οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και η απαγκίστρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις αυταρχικές συγκεντρωτικές της δομές αποτελούν δύο από τα βασικά αιτήματα της περιόδου αυτής. Η φιλελεύθερη μεταρρύθμιση του 1929 δεν πραγματοποιεί το όραμα της Δ.Ο.Ε. για την αποκέντρωση και την αυτοδιαχείριση του ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου, ωστόσο στράφηκε στην οικονομική αποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου. Η θέση της Δ.Ο.Ε. για τον περιορισμό της κλασικής παιδείας και την ανάπτυξη πρακτικών, επαγγελματικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση έγινε εν μέρει αποδεκτή από την αστική μεταρρύθμιση επί Ε. Βενιζέλου. Ωστόσο η πρόταση της Δ.Ο.Ε. για τη στενή σύζευξη της γενικής με την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση δεν ικανοποιήθηκε από την πολιτική εξουσία.

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967) και μέσα στο γενικότερο πολιτικό κλίμα που επικρατεί, ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. χάνει κάθε καινοτόμο εκσυγχρονιστική διάσταση. Η Δ.Ο.Ε. προσπαθεί να συμβιβάσει την αδήριτη ανάγκη για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και την κλασική παιδεία, την οποία ουδέποτε βέβαια αμφισβήτησε. Παρ' όλα αυτά, το πλέον εκσυγχρονιστικό αίτημά της κατ' αυτή την περίοδο, που αφορά στη θέσπιση του οκτάχρονου ενιαίου



δημοτικού σχολείου με σκοπό τη μετάβαση των αποφοίτων στον επαγγελματικό βίο, δεν γίνεται σεβαστό από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, αφού η ενιαία υποχρεωτική εκπαίδευση διασπάται και υιοθετείται η αρχή του διπλού σχολικού δικτύου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά το πέρας της εξάχρονης δημοτικής εκπαίδευσης.

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η Δ.Ο.Ε. στοχεύει στον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολικού συστήματος, προβάλλοντας με έμφαση την ανάγκη της σύνδεσης του σχολείου με τη δημοκρατική κοινωνία και της μόρφωσης υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Στην εκσυγχρονιστική αυτή λογική κινείται και ο Νόμος 1566/1985, επιχειρώντας να μεταβάλει το ιεραρχικό και συγκεντρωτικό πλαίσιο εξουσίας και ελέγχου, μέσα στο οποίο λειτουργούσε το πρωτοβάθμιο σχολείο, χωρίς αυτό βέβαια να επιτευχθεί, ένα ζήτημα που αποτελεί ιδιαίτερο αντικείμενο μελέτης (Ifanti, 1995. Υφαντή, 2003. Σαϊτής, 2005. Υφαντή & Βοζαϊτής, 2005).

Ο εκσυγχρονισμός εξάλλου του αναλυτικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί βασικό μέλημα της Δ.Ο.Ε. ήδη από τη μεσοπολεμική περίοδο (1924-1936). Η Δ.Ο.Ε. αμφισβητεί τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του παραδοσιακού προσανατολισμού του ελληνικού σχολείου και απαιτεί τη ριζική μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος. Προτείνει την ανάπτυξη μιας αποκεντρωτικής πολιτικής για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, ενδυναμώνοντας τη βιωματική μάθηση και προάγοντας τον κριτικό νου. Η θέση αυτή αναιρείται κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967). Η Δ.Ο.Ε. εγκαταλείπει την έννοια του εκσυγχρονισμού και στρέφεται στην ιδεολογικοπολιτική λειτουργία του πρωτοβάθμιου σχολείου, η οποία, όπως είναι φυσικό, εξυπηρετείται από τις ηθικοπλαστικές αρχές μιας παραδοσιακής παιδαγωγικής. Η μεταρρύθμιση του 1964 ωστόσο εκφράζοντας τους διαχρονικούς πόθους του διδασκαλικού κλάδου για τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπό το βάρος της κυρίαρχης ιδεολογίας –κατά το μεγαλύτερο μέρος αυτής της περιόδου– δεν μπορούσαν να διατυπωθούν από τη Δ.Ο.Ε., αναλαμβάνει την ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσπάθεια όμως ακυρώνεται με την πτώση της κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου. Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η Δ.Ο.Ε., θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής παιδείας, επανέρχεται στο θέμα της μεταρρύθμισης του περιεχομένου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αλλά και των κοινωνικών δε-

ξιοτήτων, που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός του δημοτικού σχολείου αμφισβητείται από τις επίσημες πολιτικές αρχές μόλις το 1982, οπότε αρχίζουν να αναπτύσσονται πολιτικές για τη σταδιακή απαγκίστρωση του πρωτοβάθμιου σχολείου από τη στερεότυπη διδασκαλία και την παθητική απόκτηση γνώσεων, οι οποίες φαίνεται να συμπορεύονται με τις θέσεις της Δ.Ο.Ε.

Όσον αφορά στον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η Δ.Ο.Ε., με εξαίρεση τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), κάνει λόγο για ένα δημοκρατικό δημοτικό σχολείο, όπου μέσα από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ασκεί τους μαθητές στις δημοκρατικές πολιτικές αρετές, επιδιώκοντας εντέλει τη διάπλαση του ελεύθερου και ενεργού δημοκρατικού πολίτη.

Ανακεφαλαιώνοντας, η Δ.Ο.Ε. καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου που εξετάστηκε στην εργασία αυτή (1924-1985) θεώρησε την υποχρεωτική εκπαίδευση ως βασικό δικαίωμα του συνόλου των πολιτών, η οποία στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος θα έπρεπε να αποτελέσει μία από τις βασικές λειτουργίες ενός κράτους πρόνοιας. Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος, με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, και η διάπλαση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη μέσα από το πρωτοβάθμιο σχολείο παρουσιάστηκαν ως θέσεις της Δ.Ο.Ε. μόνο κατά την προπολεμική (1936-1924) και τη μεταπολιτευτική (1975-1985) περίοδο, εκφράζοντας το γενικότερο αίτημα για εκσυγχρονισμό του συνόλου των δομών της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής της χώρας. Αντιθέτως, κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), τέτοιες αναφορές απενευρώθηκαν από την κρατούσα συντηρητική πολιτική αντίληψη, με αποτέλεσμα η Δ.Ο.Ε. να οδηγηθεί με τη σειρά της σε εμφανή αναδίπλωση, διατυπώνοντας απόψεις για ένα αυταρχικό και δογματικό σχολείο, τις οποίες κατά την προηγούμενη περίοδο (1924-1936) είχε κατακρίνει με δριμύτητα. Μόνο με τη μεταρρύθμιση του 1964 παρουσιάστηκαν κάποιες εκλάμψεις των διακηρύξεων της Δ.Ο.Ε., αλλά και αυτή δεν μπόρεσε να αποδώσει στη σχολική εκπαίδευση, λόγω της πολιτικής αστάθειας που επακολούθησε (Σβορώνος, 1990).

Φαίνεται λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε., κατά την υπό εξέταση περίοδο (1924-1985), επηρεάστηκε από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που είχαν εκφραστεί για τη λειτουργία ενός δημοκρατικού σχολείου και αρθρώθηκε δίνοντας έμφαση στην υλοποίηση των θεωρητικών αρχών του κράτους πρόνοιας για τη σχολική εκπαίδευση, κυρίως όταν η πολιτική κα-

τάσταση στη χώρα ευνοούσε μια τέτοια στάση. Οι θέσεις βέβαια που διατυπώθηκαν από την Ομοσπονδία για τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις διάφορες χρονικές περιόδους δεν σημαίνει ότι υιοθετήθηκαν από την εκάστοτε κυβερνητική αρχή, ασχέτως εάν σχετίζονταν κάποιες φορές με τη δεσπύζουσα εκπαιδευτική πολιτική, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα άσκησης του εκπαιδευτικού ελέγχου και του τρόπου σχεδιασμού των πολιτικών και διαδικασίας λήψης των αποφάσεων στην Ελλάδα.

## Πηγές

**A.** Το περιοδικό Διδασκαλικό Βήμα των περιόδων: 1924-1936, 1947-1967, 1974-1985: Σύνολο Τευχών: 321

1. Διδασκαλικό Βήμα της περιόδου 1924-1936: Σύνολο Τευχών: 144

Τεύχη:

**1924:** 1, 5, 10, **1925:** 18, 23, 24, 30, 35, 37, 46, **1926:** 61, 81, 90, 91, 94, 99, 103, **1927:** 110, 111, 115, 116, 121, 124, 130, 131, 132, 134, 136, 138, 142, 150, 152, **1928:** 156, 168, 171, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 202, 205, **1929:** 208, 222, 224, 227, 228, 229, 230, 241, 242, 246, **1930:** 264, 272, 279, 281, 290, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, **1931:** 314, 316, 318, 319, 320, 322, 323, 325, 326, 328, 331, 332, 333, 334, 345, 348, 349, 351, 352, 353, 356, 357, **1932:** 364, 365, 369, 370, 371, 374, 375, 378, 380, 381, 382, 384, 392, 393, 396, 397, 398, 400, 401, 402, 403, 405, 406, 407, **1933:** 408, 409, 410, 412, 413, 414, 415, 416, 420, 421, 426, 428, 473, 474, **1934:** 475, 476, 477, 478, 480, 488, 489, 490, **1935:** 522, **1936:** 10, 25.

2. Διδασκαλικό Βήμα της περιόδου 1947-1967: Σύνολο Τευχών: 96

Τεύχη:

**1947:** 50, **1948:** 71, 78, 89, 92, **1949:** 97, 99, 105, 108, 110, 114, 115, **1950:** 133, 141, 144, 147, 148, 149, 150, **1951:** 167, 177, **1952:** 183, 193, 194, 198, **1953:** 215, 217, 227, 231, **1954:** 247, 248, 253, 257, 263, **1955:** 276, 285, 292, **1956:** 304, 315, 323, **1957:** 349, 355, 356, 358, **1958:** 365, 366, 377, 383, **1959:** 403, 409, 423, **1961:** 465, 470, 471, 475, 476, 477, **1962:** 482, 488, 493, 495, **1963:** 514, 517, 520, 522, 523, 525, 528, 529, **1964:** 535, 536, 538, 540, 542, 543, 546, 547, 549, 551, 554, 555, 556, 557, **1965:** 558, 564, 566, 571, 576, 577, 583, **1966:** 592, 598, **1967:** 616, 617, **1968:** 635 **1969:** 659

3. Διδασκαλικό Βήμα της περιόδου 1975 -1985: Σύνολο Τευχών: 81  
 Τεύχη:  
**1975:** 777, 778, 779, 780, 781, 784, 785, **1976:** 791, 793, 796, 797, 798, 800, **1977:** 806, 811, 813, 816, 817, 820, 822, **1978:** 827, 830, 831, 833, 834, 835, 836, **1979:** 841, 842, 843, 851, 853, 854, 856, 858, **1980:** 862, 864, 866, 867, 869, 873, 876, **1981:** 884, 890, 891, 892, 897, 899, 902, 903, 904, 905, **1982:** 907, 910, 911, 912, 913, 914, 922, 923, 924, 925, **1983:** 928, 932, 933, 935, 936, 939, 940, 941, 942, **1984:** 946, 950, 954, **1985:** 961, 962, 963, 964, 966, 967, 969.
- B.** Το περιοδικό Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου των περιόδων 1953-1967 και 1975-1985 : Σύνολο Τευχών: 19  
 Τεύχη:  
 Οκτ. 1953, Δεκ. 1953, Μάιος-Ιούνιος 1954, Μαρτ.-Απρ. 1955, Νοεμ. 1955-Φεβρ. 1956, Νοεμ.-Δεκ. 1957, Μαρτ.-Απρ. 1957, Μάιος-Ιούνιος 1957, Νοεμ.-Δεκ. 1957, Οκτ. 1958, Ιαν.-Φεβρ. 1959, Μάιος-Ιούνιος 1959, Σεπτ.-Οκτ. 1959, Μαρτ.-Ιούνιος 1960, Σεπτ.-Οκτ. 1960, Μάρτ.-Απρ. 1962, Ιούλιος-Δεκ. 1977, Ιαν.- Μαρτ. 1978, Δεκ. 1984-Φεβρ. 1985.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1998) *Όψεις του Συνδικαλισμού των Δασκάλων-ισσών (1872-1927)*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Βάμβουκας Μ. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, D. (1991) Αξιοκρατία και ισότητα, στο: Κελπανίδης Μ. (επιμ.) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, τ. 2ος, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σσ. 621-697.
- Berelson, B. (1952) *Content Analysis in Communications Research*, New York: Free Press.
- Briggs, A. (1961) The welfare state in historical perspective, *European Journal of Sociology*, vol. 2, pp. 221-258.
- Denisson, S. R. (1984) *Choice in Education*, London: IEA.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, United Kingdom: Kessinger.
- Dewey, J. (1926) *Το Παιδί και το Σχολείο*, Αθήνα.

- Dewey, J. (2003) *Schools of Tomorrow*, Hawaii: University Press of the Pacific.
- Εξαρχόπουλος Ν. (1934) *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Finch, J. (1984) *Education as Social Policy*, London: Longman.
- Green, A. (1992) *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the U.S.A.*, New York: St. Martins Press.
- Harbison, F. & Myers C. A. (1964) *Education Manpower and Economic Growth*, New York: McCrawfill.
- Hare, W. (2003) Η κριτική σκέψη ως σκοπός της εκπαίδευσης, στο: Marples, R. (επιμ.), *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 135-158.
- Hill, M. (1983) *Understanding Social Policy*, London: Blackwell.
- Holsti, O. R. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.
- Husen, T. (1977) *Sozial Umwelt und Schlerfolg*, Frankfurt.
- Ifanti, A.A. (1995) Policy making, politics and administration in education in Greece, *Educational Management and Administration*, vol. 3, no. 4, pp. 271-278.
- Καζαμίας, Α. (1983) Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, στο: *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 58ος, Αθήνα: Γραφείο Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, σσ. 415-467.
- Κελπανίδης, Μ. (2000) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Coleman, J. (1968) The Concept of Equality of Educational Opportunity, *Harvard Educational Review*, vol. 38, pp. 237-246.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ. (2001) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Levin, H. (1989) Education as a Public and Private Good, in: N. E. Devins (ed.) *Public Values, Private Schools*, London: The Palmer Press, pp. 215-232.
- Meyers, J., Ramirez, B. & Soysal, Y. (1992) *World Expansions of Mass Education*, Stanford University Press.

- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμος, Α' και Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανούτσος, Ε. (1965) *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Parsons, T. (1959) The school class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, vol. 4, pp. 297-318.
- Πόρποδας, Κ. (2003) *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες (γνωστική προσέγγιση)*, Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα (διάθεση).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995) Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, στο: Α. Καζαμιάς, Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 84-119.
- Ράσης, Σ. (1988) *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σαΐτης, Χ. (2005) *Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σβορώνος, Ν. (1990) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 150-156.
- Schulz, Th. (1973) *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδευσεως*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Weber, R.P. (1990) *Basic Content Analysis*, London: Sage Publication.
- West, E. G. (1970) *Education and the State. A Study in Political Economy*, London: Institute of Economic Affairs.
- Υφαντή, Α.Α. (2003) Πολιτικές αποκέντρωσης στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα και οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 116-124.
- Υφαντή, Α. - Βοζαΐτης, Γ. (2005) Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 34, σσ. 28-44.

## Πειραματική σπουδή των γραφικών και χρωματικών στοιχείων του πίνακα ζωγραφικής

Δημήτρης Ράτσικας<sup>1</sup>

### 1.1 Εισαγωγή

Ο πίνακας ζωγραφικής είναι είδος ζωγραφικής με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οργάνωση.

Στην παρούσα μελέτη θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε, από μια άποψη σημαντική κατά τη γνώμη μας, τα πλαστικά στοιχεία του πίνακα-χρώμα και σχήμα- και το πρόβλημα της σύνθεσης, το πώς δηλαδή θα συνθέσει κανείς τα στοιχεία αυτά ώστε το αποτέλεσμα να έχει αισθητικό και καλλιτεχνικό ενδιαφέρον. Τα στοιχεία –και αυτό το υπογραμμίζουμε– είναι αφηρημένες οντότητες.

Κατά κανόνα οι ζωγράφοι-αρτίστες αξιοποιούν ποικιλοτρόπως τα στοιχεία αυτά, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία του καιρού τους.

Το χρώμα και η θεωρία του καθώς και αυτής της φόρμας-σχήμα παραμένουν στην πρώτη γραμμή των ερευνών. Από την εποχή του Fechner οι έρευνες συνεχίζονται, όμως λίγα πειραματικά δεδομένα αξιοποιούνται στη ζωγραφική.

Τι είναι το χρώμα, γιατί παίζει βασικό ρόλο στη ζωγραφική και ειδικότερα στη σύνθεση; Πώς ορίζεται και μέχρι που έχουν φθάσει σήμερα οι έρευνες; Ποια είναι η τεχνολογία που αξιοποιεί τα δεδομένα της γνώσης και ειδικότερα της επιστήμης και της θεωρίας του καιρού μας; Και σήμερα τα ερωτήματα αυτά και ειδικότερα της πειραματικής αισθητικής και ζωγραφικής αποτελούν αφορμή για έρευνα. Οι απαντήσεις και τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν σαν εργαλεία ορισμένων εφαρμογών και καινούργιων καλλιτεχνικών πραγματοποιήσεων.

---

1. Ο κ. Δημήτρης Ράτσικας είναι Επίκ. Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

## 1.2 Η περίπτωση ενός πίνακα ζωγραφικής

Αξίζει νομίζω να ασχοληθούμε με τους ορισμούς των γραφικών και χρωματικών στοιχείων πινάκων ζωγραφικής. Η ιδέα του ορισμού και της γραφής ενός έργου τέχνης είναι ιδέα των Πυθαγορείων «τα πάντα είναι αριθμός άρα και το έργο τέχνης».

Το ότι ένα έργο τέχνης δεν ορίζεται ως αναφορά στην ιδέα του, τη σπανιότητά του ή τη μοναδικότητά του –όπως συνηθίζεται να λέγεται– θα συμφωνούσαμε μαζί με άλλους ότι είναι αυτονόητο. Μια τέτοια επιχείρηση μοιάζει ουτοπική και είναι ουτοπική. Όμως η ιδέα στο επίπεδο των προθέσεων και της κατανόησης μπορεί να αποβεί θετική. Η περιέργεια για αληθινή γνώση δεν προσδιορίζεται από το τέλειο αποτέλεσμα, εάν υπάρχει κάτι τέτοιο, μας δίνει εντούτοις μια εικόνα για την τελειότητα<sup>2</sup>. Η φύση, τα φαινόμενα έχουν τις πόρτες ανοιχτές για τους ερευνητές και τους περιεργούς για αληθινή γνώση. Είναι ανοιχτές γι' αυτούς που ρωτάνε και αμφιβάλλουν για τις απαντήσεις που έχουν δοθεί. Διότι στην επιστήμη δεν υπάρχουν απόλυτες αλήθειες. Παρά ταύτα, για να αποφύγουμε τις συνήθειες και τις έξεις, όπως συμβαίνει για πολλά πράγματα, αναπτύξαμε μεθόδους έρευνας και γνώσης. Συμβαίνει να έχουν πραγματοποιηθεί αριστουργήματα τέχνης, έργα της ανθρώπινης ευφυΐας των οποίων είναι σχεδόν αδύνατον, να προσδιοριστεί ακριβώς η μορφή και οι κανόνες οργάνωσής τους. Άρα η προσέγγιση είναι αφαιρετική και αναφέρεται σε ορισμένες όψεις του έργου: στη θεωρία που χρησιμοποιήσε ο καλλιτέχνης για να παράγει το έργο, στην τεχνολογία κ.λπ. Επίσης, μπορεί κανείς να κοιτάζει το έργο σαν μια δημιουργία της εποχής του, μια αποκρυσταλλωμένη εικόνα του κοινωνικού ιστορικού γίνεσθαι.

Ποιο είναι το καλό προϊόν και τι είναι καλό αυτό καθαυτό;

Από την κλασική ελληνική αρχαιότητα ο Πλάτων μάς έχει αφήσει τον προβληματισμό του στο έργο του *Ιππίας Μείζων ή περί του Καλού*<sup>3</sup>. Επιχειρεί συστηματικά να δώσει ορισμό του καλού. Δίνει έτσι μια πρώτη γεύση της δυσκολίας που αντιμετωπίζει κάποιος όταν επιχειρεί να ορίσει το νόημα μιας τέτοιας λέξης και μάλιστα μια αφηρημένης έννοιας όπως είναι αυτή του «καλού». Είναι καλό ότι ευχαριστεί την ακοή και την όραση. Το

---

2. Οι Αρχαίοι Αιγύπτιοι έλεγαν πως η Τέχνη δεν έχει όρια και κανένας καλλιτέχνης δεν κατέχει την τελειότητα.

3. Πλάτων, *Ιππίας Μείζων ή περί Καλού*.



ερώτημα δεν παύει να απασχολεί καλλιτέχνες και φιλοσόφους. Η Αναγέννηση και οι αιώνες που ακολούθησαν διά των φιλοσόφων τους επιχειρούν ορισμούς και διερευνούν για τα αίτια του καλού π.χ. ο *Kant* στην Κριτική του καθαρού λόγου, ο *Hegel* στην αισθητική του και άλλοι των οποίων ουκ έστι αριθμός. Αλλά και οι καλλιτέχνες επιχειρούν μέσα στον οίστρο τους να δώσουν και να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις για το έργο τέχνης. Ας θυμηθούμε τον *Leonardo da Vinci*, τον *Piero della Francesca*, τον *Paul Klee*, τον *Vassily Kandinsky* και άλλους. Είναι επίσης βέβαιο ότι το ερώτημα απασχολεί τον καθένα και τα έργα του, ακόμα κι όταν έχουν δοθεί τελεσίδικες απαντήσεις.

Χρειάζεται όμως να πούμε ότι το έργο μπορεί μεν να περιγραφεί ή να αναλυθεί σε ορισμένες μεταβλητές, αλλά το ίδιο το έργο αυτό καθαντό παραμένει απρόσιτο στην ανάλυση. Οι προσεγγίσεις με τη γλώσσα –λόγο– μπορεί να είναι καλές, αλλά μένουν στη σφαίρα της φιλολογίας ή έστω της φιλοσοφίας. Ακόμα και οι ποιητικές προσεγγίσεις θα υστερούν πάντα. Αυτά που λέγονται με τη γλώσσα για ένα έργο τέχνης δεν αντικαθιστούν ποτέ την τέχνη του, διαφορετικά το έργο δεν θα είχε λόγο ύπαρξης και μάλιστα λόγο εικαστικό. Εδώ πρόκειται για ζωγραφική και για πίνακες ζωγραφικής.

Μέσα στα πλαίσια της κατανόησης η προσέγγισή μας θα είναι ποιητική και ως στόχο θα έχει τη δημιουργία εικόνων των οποίων τα στοιχεία, σχήμα και χρώμα είναι ορισμένα. Αποσαφηνίζοντας καλύτερα την ιδέα αυτή, θα λέγαμε πιο συγκεκριμένα ότι το στοιχείο του χρώματος ορίζεται από τα παρακάτω:

- α) ότι κατέχει μια ορισμένη επιφάνεια, η οποία γράφεται και ως σχήμα.
- β) ότι κατέχει μια θέση στα όρια του ορατού φωτός (φάσμα), το χρώμα συμβολίζεται με το γράμμα (λ) του ελληνικού αλφάβητου, όπου λ είναι το μήκος κύματος.
- γ) ένα χρώμα έχει μια φωτεινότητα, φωτεινότητα η οποία έχει μια ένταση και συμβολίζεται με το γράμμα γιώτα κεφαλαίο (Ι), και
- δ) τέλος, ένα χρώμα έχει μια καθαρότητα (P), με το γράμμα αυτό του λατινικού-χαλκιδιαϊκού αλφάβητου συμβολίζεται διεθνώς η καθαρότητα.

Ο σημαντικός κλάδος της χρωματομετρίας μάς οδήγησε κατευθείαν στο στόχο μας, δηλαδή την κατασκευή ζωγραφικής ορισμένης και ως προς το

σχήμα και ως προς το χρώμα. Ένα είδος «αντικειμενικής ζωγραφικής»<sup>4</sup> η οποία μας παραπέμπει στη σύγχρονη τεχνική της αριθμητικής εικόνας<sup>5</sup>. Το να πραγματοποιεί δηλαδή κανείς εικόνες με ηλεκτρονικό υπολογιστή και αυτόματες μηχανές.

### 1.3 Ο ορισμός του χρώματος

Είπαμε παραπάνω ότι κάθε χρώμα, κάθε απόχρωση ορίζεται από τρεις βασικές παραμέτρους, τρία βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία αυτά καθαυτά είναι ανεξάρτητα και γι' αυτό τα αποκαλούμε ανεξάρτητες μεταβλητές του χρώματος. Δηλαδή τη φωτεινότητα και την έντασή της (I), το μήκος κύματος ( $\lambda$ ) και την καθαρότητα (P). Τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή. Μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή μέσα στο σύστημα μέτρησης της χρωματομετρίας. Επιπλέον, η έκταση που καταλαμβάνει ένα χρώμα το σχήμα που καταλαμβάνει είναι ένα γεωμετρικό χαρακτηριστικό.

Βλέπουμε δηλαδή ότι ένα χρώμα ορίζεται με μεθόδους και λογικές της κλασικής γεωμετρίας και των μαθηματικών. Εφόσον λοιπόν υπάρχουν πίνακες ζωγραφισμένοι με χρώματα, λογικό είναι να πούμε ότι και ο πίνακας ορίζεται. Αφού ορίζεται το μέρος, άρα ορίζεται και το όλον. Βέβαια ο πίνακας είναι ένα σύστημα πολύπλοκο. Εκ των προτέρων γνωρίζουμε ότι π.χ. κατά έναν ή πολλούς τρόπους έχει όρια και συνήθως είναι ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Μια φέρουσα επιφάνεια (ΦΕ) την οποία συνήθως χρωματίζουμε χρησιμοποιώντας την τεχνική της ελαιογραφίας<sup>6</sup>.

Υποθέτουμε λοιπόν ότι το χρώμα ορίζεται γεωμετρικά και χρωματολογικά<sup>7</sup>, σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα της ψυχοφυσικής και

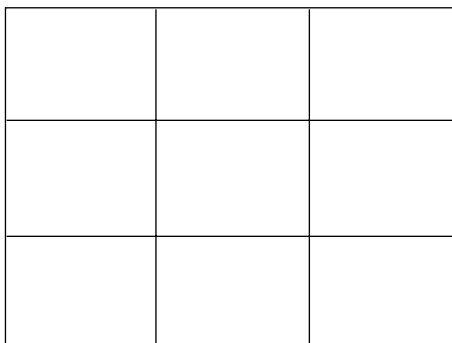
- 
4. Ζωγραφική που χρησιμοποιεί τη θεωρία της ποιητικής τεχνολογίας και την αισθητική. Ιδιαίτερα την πειραματική αισθητική ή επιστήμη της τέχνης.
  5. Couchot Hillaire, *L'art numérique*, σελ. 22, Εκδ. Flammarion, Paris 2003.
  6. Συνήθως ταυτίζουμε τον πίνακα που φιλοτεχνήθηκε με τη λεγόμενη «μεικτή τεχνική» δηλαδή της ελαιογραφίας. Η τεχνική αυτή αποδίδεται στον μεγάλο Φλαμανδό ζωγράφο Jan Van Eyck.
  7. Η θεωρία του χρώματος ονομάζεται «τριχρωματική». Αναμειγνύοντας σε ορισμένες αναλογίες τρεις ακτινοβολίες καθορισμένες είναι δυνατό να αναπαράγει κανείς όλες τις χρωματικές εντυπώσεις. Αυτές προκαλούν αντιδράσεις στον αμφιβληστροειδή και δημιουργούν στη συνέχεια τη χρωματική αίσθηση. Αλλά μόνο οι ακτινοβολίες είναι μετρήσιμες.

της ψυχοφυσιολογίας της όρασης. Στην προκειμένη περίπτωση, αρχίζοντας με απλά γεωμετρικά σχήματα, μπορούμε να προχωρούμε σε συνθέσεις λιγότερο ή περισσότερο περίπλοκες. Αυτές θα εξαρτώνται από τον αριθμό των στοιχείων-χρωμάτων που κατέχουν όλα μαζί μια έκταση. Αλλά και ένα ένα χωριστά κατέχουν μια έκταση και φυσικά από τους συνδυασμούς τους –όσον αφορά τη σύνθεση– εξαρτάται και το αισθητικό τους αποτέλεσμα.

### 1.4 Ένα πείραμα ορισμένης σύνθεσης

Πήραμε σαν σχήμα το τετράγωνο (δεν το πήραμε σαν σύμβολο των Δωριέων), αλλά σαν σχήμα που έχει ορισμένες ιδιότητες, διότι μας βολεύουν στη σύνθεση. Κατέχει απολύτως το χώρο. Τοποθετώντας το ένα δίπλα στο άλλο οριζοντίως, καθέτως και διαγωνίως δεν αφήνει κανένα απολύτως κενό, ως ακολούθως:

*Πίνακας 1*



Το τετράγωνο ορισμένων διαστάσεων 5×5 cm είναι στοιχείο με το οποίο κατασκευάζουμε σύνθεση τετράγωνη 15×15 cm.

Στον πίνακα 1: τη σύνθεση αποτελούν εννέα τετράγωνα 5×5 και έξι χρώματα. Για να πούμε την αλήθεια, θα μελετήσουμε μια σύνθεση ορισμένη, που έχει ύψος γεωμετρικό, εκ των προτέρων για να δούμε τα χαρακτηριστικά των χρωμάτων που την αποτελούν και να σκεφτούμε πάνω στη σύνθεση. Γιατί να στέκεται απέναντί μας και να μας φαίνεται ισορροπημένη. Βέβαια, από άποψη αισθητικής, η δομή της σύνθεσης θα αποτελέσει μια άλλη μελέτη, γιατί δηλαδή η ενότητά της μας φαίνεται κατανοητή και ποιο

ρόλο παίζει η σχέση των χρωμάτων, ώστε το αποτέλεσμα να μας ευχαριστεί στην όραση και να τη θεωρούμε καλή.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι η παρούσα μελέτη στηρίζεται σε μια σύγχρονη τεχνολογία και θεωρία που είναι η χρωματομετρία. Η τεχνολογία βέβαια χρησιμοποιεί εργαλεία και χωρίς τα ρεφλεκτόμετρα και τη θεωρία του χρώματος αυτή θα ήταν ανέφικτη. Λέμε και «χωρίς τη θεωρία» διότι η θεωρία είναι και αυτή εργαλείο, εργαλείο χάρη στο οποίο τα χρώματα υπολογίζονται ως προς τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές τους, αφού πρώτα μετρήσουμε τις τιμές των ανακλάσεων των χρωμάτων σε πράσινο, κόκκινο και μπλε. Γι' αυτό τον τελευταίο σκοπό χρησιμοποιούμε το ρεφλεκτόμετρο.

Το χρώμα ως ερέθισμα μετριέται. Τουλάχιστον αυτό ισχύει στην επιστήμη της χρωματομετρίας. Αντιγράφουμε ακριβώς κάθε χρώμα χωριστά και του καθορίζουμε μια έκταση, π.χ. 5×5cm, ώστε να χωρά στην υποδοχή της μέτρησης του ρεφλεκτόμετρου. Βέβαια, η διαδικασία δεν είναι τόσο εύκολο πράγμα, παρά το γεγονός ότι οι επιφάνειες είναι ομοιόμορφα βαμμένες. Σε κάθε περίπτωση η προσέγγιση είναι ποιητική και το μάτι εξασκημένο.

### 1.5 Το μέτρομα, οι υπολογισμοί, τα αποτελέσματα

Κατά ορισμένη λοιπόν χρήση της χρωματομετρίας, η προσθετική ανάμειξη τριών χρωμάτων είναι δυνατό να παραγάγει οποιαδήποτε χρώματα και αποχρώσεις. Χρησιμοποιήσαμε το ρεφλεκτόμετρο, το οποίο αναλύει το δεδομένο χρώμα σε ενεργειακές ποσότητες.

Φωτίζουμε τη βαμμένη ομοιόμορφα επιφάνεια με ένα κατάλληλο λευκό φως. Εν συνεχεία μετράμε την ηλεκτρική ένταση πίσω από κάθε φίλτρο, και στην επιφάνεια του γαλβανόμετρου δίπλα διαβάζουμε σε αριθμούς την ένταση που αναλογεί. Τις αναλογούμενες εντάσεις μεταφέρουμε στο αχρωματικό ερέθισμα που αναλογεί σε αυτές, πράγμα που μας δίνει τις τριχρωματικές παραμέτρους X, Y, Z της χρωματικής μας επιφάνειας. Αφού ορίσαμε τις παραμέτρους X, Y, Z, μπορούμε να μετρήσουμε τις παραμέτρους X, Y, Z της επιφάνειάς μας-δείγμα, χρησιμοποιώντας τον τύπο:  $X = Y/XYZ$ ,  $Y = Y/XYZ$  και  $Z = Z/XYZ$ .

Κατά την περίοδο του ιμπρεσιονισμού, οπωσδήποτε η θεωρία περί ανάλυσης του λευκού φωτός του Νεύτωνα έπαιζε κύριο ρόλο, αν και υποχθόνια το ίδιο και οι εργασίες του *Grasman* (1853). Έφθασε λοιπόν στις μέρες μας η χρω-

ματομετρία να υπολογίζει ότι κάθε έγχρωμο φως είναι αναπαραστήσιμο διαμέσου των τριών χρωμάτων κατάλληλα επιλεγμένων και τα οποία ονόμαζαν «βασικά».

Η τεχνική αυτή στις εφαρμογές της, που απορρέει από την οπτική της φυσιολογίας της όρασης, μας επέτρεψε όχι μόνο να μετρήσουμε χρώματα, αλλά και να μελετήσουμε το φαινόμενο με άλλο μάτι. Αυτή η ενδιαφέρουσα μεταβλητότητα της όρασης μας επέτρεψε επιπλέον να φανταστούμε τρεις δυνατές κλίμακες του χρώματος μέσα στις οποίες παίζει κάθε χρώμα και απόχρωση.

Τα δύο συστήματα που είναι περισσότερο σε χρήση στη χρωματομετρία είναι:

A. το σύστημα R, V, B. ή R, G, B<sup>8</sup> και

B. το σύστημα X, Y, Z (βελτιωμένο, όπου όλα τα χρώματα του φωτός έχουν τριχρωματικές συντεταγμένες).

Στην παρούσα μελέτη έχουμε χρησιμοποιήσει το σύστημα X, Y, Z υιοθετημένο από το διεθνή σύλλογο CIE<sup>9</sup> για το φωτισμό, το 1931, και το οποίο είναι σχετικά παλιό.

Ακολουθώς κατασκευάζουμε τους πίνακες με τις τιμές (Πίνακες 3, 4, 5).

### Πίνακας 2

<b>K</b>	<b>V</b>	<b>G</b>
<b>K</b>	<b>G</b>	<b>G</b>
<b>Γ</b>	<b>Δ</b>	<b>Ω</b>

8. Ένα χρώμα ορίζεται από τις σχετικές αναλογίες του καθενός από τα τρία συνθετικά χρώματα:

$$C = r(R) + g(G) + b(B), \quad r, g, b \text{ είναι οι τριχρωματικές συντεταγμένες.}$$

9. CIE, COMMISS ION INTERNATIONALE DE L' ECLAIRAGE (Διεθνής Επιτροπή Φωτισμού).

**Πίνακας 3**

	<b>B</b>	<b>J</b>	<b>V</b>
1 Γ	7	31,5	29,5
2 Δ	11	10,2	9,5
3 G	4,5	21	11
4 K	5	21,5	15,5
5 V	5	27,5	19,5
G V	4	9,5	7,5

Αντανάκλαση σε μπλε, κίτρινο, πράσινο των έξι χρωμάτων της σύνθεσης.

**Πίνακας 4**

1 Γ	X=0,4120211	y=0,4593584	572,7
2 Δ	X=0,3108522	y=0,2912323	549,5
3 G	X=0,5191627	y=0,3242924	607,5
4 K	X=0,4582278	y=0,4392405	586
5 V	X=0,4702858	y=0,4086242	587
G Ω	X=0,4050632	y=0,3651411	585

Οι συντεταγμένες χ και y των έξι χρωμάτων.

**Πίνακας 5**

	Ένταση φωτ. <b>I</b>	Μήκος κύματος <b>λ</b>	Καθαρότητα <b>P</b>
Γ	22,666	572,7-574,7	0,23125
Δ	10,233	560-549,5	0,0784313
G	12,166	607-612,5	0,581081
K	14	586	0,6017699
V	17,4666	583-587	
585	0,1722713		
Ω	7	86	0,3839285

Αφού λοιπόν ετοιμάσαμε τις τετραγωνικές επιφάνειες 5×5cm σε σκληρό ή λεπτό χαρτί, στρωθήκαμε στις μετρήσεις (Πίνακας 1). Ανάψαμε

το ρεφλεκτόμετρο και οι τιμές πέφτουν η μία πάνω στην άλλη. Το χρώμα παρά την άμεση σχέση με το φως δεν ορίζεται ως ένα φυσικό μέγεθος, διότι είναι το ψυχοφυσιολογικό αποτέλεσμα της δράσης του φωτός πάνω στον αμφιβληστροειδή. Οφείλει τον ορισμό του και την οπτική του ιδιαιτερότητα στη χρωματομετρία, η οποία ανέπτυξε τις μεθόδους μέτρησης, βασισμένες οπωσδήποτε πάνω στην τριχρωματική υπόσταση της όρασης σε κόκκινο, πράσινο και μπλε.

Έτσι, ταξινομεί κανείς τα χρώματα σε τάξεις κατά τη χρωστική τους διαφορά μέσα σε ένα σύστημα συντεταγμένων.

Σε κάθε χρώμα αναλογεί ένα άλλο ταυτόσημο ανακατασκευασμένο από την ανάμειξη των τριών βασικών χρωμάτων στα οποία αποδίδουμε τρεις συντελεστές. Οι τρεις αυτοί συντελεστές χαρακτηριστικά, ενός έγχρωμου φωτός X, εξαρτώνται από τα τρία επιλεγμένα βασικά χρώματα (πίνακας 3). Ο αντικειμενικός στόχος της χρωματομετρίας είναι να αναλύσει τα χρώματα και να τους προσδώσει χαρακτηριστικά ακριβή ώστε να επιτρέψει στη συνέχεια μια αναπαράσταση –αυτών των τελευταίων– αναμιφισβήτητα και χωρίς λάθη.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ πως στην αρχή αυτή η θεωρία περί ορισμού των χρωμάτων δεν ενδιέφερε τους ζωγράφους ή τους ενδιέφερε λίγο, τουλάχιστον τους περίεργους. Ας σημειώσουμε εδώ ότι ο *Vassily Kandinsky* και ο *Paul Klee* φαίνεται ακόμα και να την αγνοούν.

Ενδιαφέρθηκε όμως η βιομηχανία της εικόνας η αφίσα, η τυπογραφία, η φωτογραφία, η τηλεόραση, το βίντεο και το Ίντερνετ, το διαδίκτυο. Γέμισε βέβαια ο τόπος με την παραγωγή φωτογραφιών και αφισών, αλλά αυτό είναι θέμα της φιλοσοφίας της διαφήμισης, εάν τέτοια υπάρχει.

Εν πάση περιπτώσει, δεν υπάρχει τώρα πλέον κανείς λόγος να μείνει αναξιοποίητη αυτή η τεχνική από τους ζωγράφους.

Αποδείξαμε ότι υπό ορισμένες προϋποθέσεις, και με βάση τις δυνατότητες που προσφέρει σήμερα η τεχνολογία, ορισμένος τύπος συνθέσεων δύναται να προκύψει. Συνθέσεις των οποίων τα μέρη, τα πλαστικά μέρη χρώμα και φόρμα δύναται να οριστούν.

Επιμείναμε κυρίως στο χρώμα και διαμέσου των συγκεκριμένων τρόπων μέτρησης χρωμάτων καταφέραμε να ορίσουμε μια ζωγραφική σύνθεση στο σύνολό της, αφού ορίσαμε πρώτα τα μέρη της, ως προς την έκταση, το μήκος κύματος λ (χρώμα), τη φωτεινότητα και την ένταση της I και P, και ως προς την καθαρότητα του χρώματος (χορεσμός).

Η ιδέα του ορισμού μια ζωγραφικής σύνθεσης προκαλεί το ενδιαφέρον καλλιτεχνών και θεατών, παρά τις προκαταλήψεις που καλλιεργούνται και

έχουν σαν στόχο τον εξοστρακισμό της επιστήμης από την τέχνη ή ακόμα και το αντίθετο, του εξοστρακισμού της τέχνης από την επιστήμη. Εντούτοις το επιστημονικό πεδίο διδασκαλίας και έρευνας είναι κοινό και έχουν κοινή ρίζα.

Τέλος, γενικεύοντας υπογραμμίζουμε πως στη σύγχρονη κοινωνία έχουν ήδη ριχθεί γέφυρες μεταξύ επιστήμης και τέχνης, παρά την κακήν κακώς αντιμετώπιση ενός τέτοιου σοβαρού προβλήματος, τα σοβαρά κέντρα έρευνας παράγουν ήδη καινούργια γνώση που μας χρειάζεται.

## 1.6 Συζήτηση - Συμπέρασμα - Ερμηνεία

Η ζωγραφική μέχρι την κλασική ελληνική τέχνη στηρίζεται στο σχέδιο της γραμμής, η οποία και ορίζει κατά κανόνα την έκταση του χρώματος. Το είδος της ζωγραφικής που αναφέρει ο Πλίνιος<sup>10</sup> στο έργο του περί της αρχαίας ελληνικής ζωγραφικής ως «μονοχρώματα» είναι αυτού του τύπου. Ως είδος ζωγραφικής διατηρείται μέχρι σήμερα σε διάφορες μορφές και αντιθέτως αντιτίθεται στο είδος της ζωγραφικής που ονομάζουμε γενικά ζωγραφική της φωτοσκίασης ή ζωγραφική της πολυχρωμίας. Είναι λοιπόν γοητευτική η ιδέα του ορισμού μια σύνθεσης, είναι μια τάση τυποποίησης της ζωγραφικής που επιτρέπει η σύγχρονη τεχνολογία και η οποία βασίζεται στα κατάλληλα εργαλεία και την εξελιγμένη θεωρία του χρώματος (τριχρωματική θεωρία του χρώματος).

Μια τέτοιου είδους αντίληψη μας επιτρέπει τη μέτρηση και ταξινόμηση των στοιχείων.

Ασχολήθηκα επίμονα με το πρόβλημα, τη σύγκριση μεταξύ των στοιχείων με βάση τις διαφορές τους και την τελική τους αρμονία στη σύνθεση. Αρκετούς ζωγράφους ενδιέφερε η ακριβής ανάλυση του πλαστικού στοιχείου και οι σχέσεις του με τα αντίστοιχα στοιχεία μέσα στη σύνθεση, *Kandinsky, Klee, Piero della Francesca* και άλλους.

Λέμε τους ζωγράφους, αλλά θα προσθέταμε τι ενδιαφέρον προκαλεί η ανάλυση και η σύνθεση καλλιτεχνικών κατασκευών και στους αισθητικούς. Όλους εκείνους τους επιστήμονες που θέλουν να αναλύσουν μια εικόνα ή

10. Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, *Περί της Αρχαίας Ελληνικής Ζωγραφικής*, v.15.



να κατασκευάσουν μια άλλη για τις ανάγκες της επιστήμης τους και των πειραμάτων τους<sup>11</sup>.

Αυτή η τεχνική επιτρέπει ακόμα την αναπαραγωγή ζωγραφικών έργων, αλλά σπάνια μπήκε στο εργαστήριο του ζωγράφου με στόχο καθαρά την εικαστική δημιουργία.

Όπως είπαμε και στην αρχή, η ιδέα είναι παλαιά, την αποδίδουν στους Πυθαγόρειους, στους θεοκρατικούς Πυθαγόρειους, «ο θεός αεί γεωμετρεί» ή «τα πάντα είναι αριθμός». Αλλά σήμερα τα μέσα, τόσο τα θεωρητικά όσο και τα πρακτικά, επιτρέπουν μια τέτοια επιχείρηση. Η σύγχρονη τεχνολογία δεν είναι ένα ταμπού, ένα σκιάχτρο που τρέμουν οι ρομαντικοί ή οι ζωγράφοι του Σαββατοκύριακου. Είναι η τεχνολογία του καιρού μας κατάλληλη όσο ποτέ, δεν είναι κάποια άλλη καταλληλότερη για έρευνα και πειραματισμό. Καμιά προκατάληψη έξω και μέσα στο Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να αντισταθεί. Προπαντός στο Πανεπιστήμιο και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εμείς, βασιζόμενοι πάνω σ' αυτή την ιδέα και στην ιδέα της καινούργιας γνώσης όσον αφορά τα πλαστικά στοιχεία της ζωγραφικής, αποφασίσαμε να επιχειρήσουμε επανειλημμένως αυτή την ανάλυση και σύνθεση, έχοντας σαν σταθερό στόχο τη δημιουργία καινούργιας μορφής εικόνων ζωγραφικής, αντίθετα σε οποιαδήποτε προκατάληψη απέναντι στη θεωρία την ποιητική και την αισθητική του προϊόντος έργου τέχνης.

Τέλος, από άποψη αισθητικής εμπειρίας θα συμφωνούσαμε μαζί με άλλους ότι ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε την πραγματοποίηση ενός έργου έχει πρωτεύουσα σημασία στην εκπαίδευση και διδακτική της τέχνης. Επιπλέον, θεωρούμε ότι αυτό αφορά και όσους δεν ακολουθούν την περιπέτεια του δημιουργικού καλλιτέχνη, διότι, όταν κάτι γίνεται πραγματικά κατανοητό, θα παίξει πρωτεύοντα ρόλο και στην καθημερινή επιβίωση, συμβάλλοντας στην επιτυχία των επιλογών και των στόχων μας.

## Βιβλιογραφία

Apollinaire Guillaume: *Οι Κυβιστές Ζωγράφοι*, Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1983.  
 Arnason H.H.: *Ιστορία της σύγχρονης Τέχνης*, Εκδ. Επίκεντρο, Θεσ/νίκη 1995.

---

11. Fehner, Berlyne, Frances, Molnar και άλλοι. Επιστήμονες της πειραματικής αισθητικής μιας αισθητικής «d' en bas», του από κάτω, της γήινης, εν αντιθέσει, με την ουράνια αισθητική της ιδεαλιστικής φιλοσοφίας του Πλάτωνα.

- Beardsley Monroe: *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*, Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1989.
- Bourdieu Pieue: *Για την Τηλεόραση*, Εκδ. Πατάκη 1998.
- Chi Lu: *Wen Fu, Η Τέχνη του γραψίματος*, Εκδ Άγρα, Αθήνα 2003.
- Danto Arthur: *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου: Μια φιλοσοφική θεώρηση της Τέχνης*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Heidegger Martin: *Η προέλευση του έργου τέχνης*, Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1986.
- Iannis Xenaki: *Musique architecture*, editions Casterman.
- Jeffrey Ian: *Φωτογραφία-Συνοπτική Ιστορία*. Εκδ. Φωτο, Αθήνα 1997.
- Kandinsky Wassily: *Για το πνευματικό στην τέχνη*, Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1981.
- Kandinsky Wassily: *Σημείο-Γραμμή-Επίπεδο*, Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1996.
- Klee Paul: *Η Εικαστική Σκέψη τ. Α, Β* Εκδ Μέλισσα, Αθήνα 1989.
- Laura H. Chapman: *Διδακτική της τέχνης*, Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1993.
- Nelson Goodman: *L'art en theorie et en action*, editions de l' Eclat, Paris 1996.
- Read Herbert: *Η Φιλοσοφία της μοντέρνας Τέχνης*, Εκδ. Κάλβος Αθήνα 1969.
- Read Herbert: *Πέντε δοκίμια για την Τέχνη-Η αισθητική του Φιλμ*. Εκδ. Μπουκουμάνης, Αθήνα 1992.
- Rodin August: *Η Τέχνη*, Εκδ. Printa, Αθήνα 1999.
- Tanizaki Junicuro: *Το εγκώμιο της σκιάς*, Εκδ. Άγρα, Αθήνα 1995.
- Αλεξόπουλος Κ. Μαρίνος Δ.: *Γενική Φυσική, Τ. 5: Οπτική*, Βιβλ. Κοκοτσάκης, Αθήνα 1992.
- Αριστοτέλης: *Ποιητική*, Εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Αριστοτέλης: *Ρητορική*, Εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Κακίση Λουίζα, *Κι όμως ζωγραφίζουν*, Εκδ. Συμμετρία, Αθήνα 2006.
- Καστοριάδης Κορνήλιος: *Η Φανταστική θέσμιση της Κοινωνίας*, Εκδ. Ράππα, Αθήνα 1985.
- Καφετζόπουλος Ευάγγελος: *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*, εκδ Εξάντας Αθήνα 1995.
- Παυλόπουλος Δημήτρης: *Χαρακτική - Γραφικές Τέχνες: Ιστορία - Τεχνικές - Μέθοδοι*, Εκδ. Καστανιώτη & Διάπτων, Αθήνα 2004.
- Πλάτων: *Ιππίας Μείζων-Ιππίας Ελάσσων*, Εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1993.
- Πλίνιος ο Πρεσβύτερος: *Περί της Αρχαίας Ελληνικής Ζωγραφικής*, Εκδ Άγρα, Αθήνα 1998.

## Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων - νηπιαγωγών: Οι απόψεις των γονέων

Μαρία Σακελλαρίου<sup>1</sup>

### 1. Εισαγωγή

Από τη σύγχρονη εμπειρική βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, δημιουργεί μια ενδιαφέρουσα σχέση για θετικές διαδικασίες ανάπτυξης, υψηλά επίπεδα προαγωγής στο σχολείο και τη μέγιστη ακαδημαϊκή και κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Kohl et al., 2000). Όσο δε μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των δύο πλαισίων, οικογένειας και νηπιαγωγείου, τόσο πιο επιτυχημένη είναι και η προσπάθεια των παιδιών (Pianta, 1999). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών οδήγησαν στην αποδοχή και την παγκόσμια αναγνώριση της θεωρητικής αρχής της γονεϊκής και οικογενειακής συμμετοχής και δημιούργησαν προκλήσεις για οικογενειοκεντρική προσέγγιση στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2006).

Οι παιδαγωγοί, στα πλαίσια μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από ποικιλομορφία κοινωνική, πολιτιστική και γλωσσική, έχουν την υποχρέωση να επικοινωνούν με όλες τις οικογένειες, μέσα από νέες ευέλικτες μεθόδους, με σκοπό την προαγωγή και ανάπτυξη των παιδιών και των οικογενειών τους. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να καθοδηγείται από ορισμούς της γονεϊκής συμμετοχής, που ενδεχομένως δεν περιλαμβάνουν παιδιά και οικογένειες με πλούσια και σύνθετα κοινωνικοπολιτιστικά υπόβαθρα. Σήμερα, στην εποχή του μεταμοντέρνου, οι επαγγελματίες παιδαγωγοί αναγκάζονται να αντικαθιστούν τις παραδοσιακές εικόνες της οικογενειακής ζωής, με νέες εικόνες και νέα πρότυπα επικοινωνίας, προκειμένου να προσαρμοστούν στους διαφορετικούς τύπους των οικογενειών (Epstein, 1996). Για το λόγο αυτό έχουν καταγραφεί παγκόσμιες πρακτικές, ώστε μέσα από στρατηγικές επικοινωνίας να διευκολύνεται η συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου, αφού η επικοι-

---

1. Η κ. **Μαρία Σακελλαρίου** είναι Επίκ. Καθηγήτρια στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ωνία και η ενημέρωση θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες ενδυνάμωσης αυτής της συνεργασίας (Souto-Manning, 2006).

Λόγω αυτής ακριβώς της σπουδαιότητας θεωρήσαμε σημαντικό, αλλά και θετικό, να ερευνηθεί το πεδίο της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου και στη χώρα μας. Πρώτον, επειδή το θέμα της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου ελάχιστα έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα και δεύτερον, θα βοηθούσε, όπως εμείς πιστεύουμε, σημαντικά, ερευνητές και επαγγελματίες παιδαγωγούς να κατανοήσουν καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά προγράμματα, αλλά και στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου.

Με βάση τη σημαντικότητα του θέματος, δηλαδή της γονεϊκής συμμετοχής στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου, αλλά και το ενδιαφέρον μας για θετικές διαδικασίες μάθησης στο νηπιαγωγείο, επιχειρήσαμε να εξετάσουμε μέσα από τις απόψεις των γονέων (με παιδιά προσχολικής ηλικίας), το επίπεδο ενημέρωσής τους (για τη σημασία και το ρόλο του νηπιαγωγείου) τις προσδοκίες τους και το βαθμό συνεργασίας τους με το νηπιαγωγείο, σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο.

## 2. Η παρούσα έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη την ερευνητική τεκμηρίωση για την αξία της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου, τη σημαντικότητα του θέματος, αλλά και την αναγκαιότητα διερεύνησής του, επιχειρήσαμε με την παρούσα έρευνα μια πρώτη προσέγγιση διερεύνησης των απόψεων γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να διαπιστώσουμε το βαθμό ενημέρωσής τους για το ρόλο του νηπιαγωγείου, την ετοιμότητά τους για εμπλοκή στα παιδαγωγικά δρώμενα του νηπιαγωγείου και τις προσδοκίες τους σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο.

Ειδικότερα μας απασχόλησαν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Αν είχε ή όχι ενημέρωση ο γονέας σχετικά με το χώρο της προσχολικής αγωγής.
2. Αν είχε ή όχι ενημέρωση ο γονέας σχετικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου στην αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού.
3. Από ποιον ή από πού είχε αυτή την ενημέρωση.
4. Ποιες προσδοκίες έχει ο γονέας από το νηπιαγωγείο.

5. Ποια πιστεύει ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η/ο νηπιαγωγός.
6. Αν υπάρχει Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στο νηπιαγωγείο.
7. Ο βαθμός συμμετοχής του γονέα στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.
8. Σε ποιο βαθμό θεωρεί τη συνεργασία γονέων - νηπιαγωγών απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου.
9. Σε ποιο βαθμό θεωρεί ο γονέας ότι είναι αναγκαία η συμμετοχή του στην εκπαίδευση του παιδιού.
10. Η συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

### 3. Περιοχή έρευνας - Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 673 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, από διάφορες αστικές περιοχές της Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Κέρκυρα, Αττική, Εύβοια).

Κύρια ερευνητική μας υπόθεση ήταν ότι οι απόψεις των γονέων σχετικά με την ενημέρωση, τις προσδοκίες και το βαθμό συνεργασίας με το νηπιαγωγείο, δηλαδή το πλαίσιο επικοινωνίας, επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Για τους σκοπούς της έρευνας συντάχθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο (Φίλιας, 1977), το οποίο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αναφέρονται στο πλαίσιο επικοινωνίας γονέων - νηπιαγωγών και το μορφωτικό τους επίπεδο.

Οι περισσότερες ερωτήσεις συνοδεύονταν από μια 5βαθμη κλίμακα απαντήσεων, με διαβάθμιση από την απόλυτα θετική έως την απόλυτα αρνητική. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

Η ανάλυση των δεδομένων επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό των συχνοτήτων των υπό διερεύνηση μεταβλητών, στον έλεγχο των συσχετίσεων με το Χ<sup>2</sup>-τεστ (στο επίπεδο 5%) και στη σύγκριση μέσων όρων με το t-test (στο επίπεδο 5%).

Η έρευνα διενεργήθηκε από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάιο του 2006.

## 4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρατίθενται κατά σειρά ως εξής: α) οι συχνότητες των κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών των γονέων, της ενημέρωσής τους σχετικά με την προσχολική αγωγή, των προσδοκιών τους από το νηπιαγωγείο και της συμμετοχής τους στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου και β) οι συσχετίσεις των μεταβλητών ενημέρωσης, των προσδοκιών και της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο. Οι συσχετίσεις που παρατίθενται έγιναν με βάση τη στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο του 5%.

### 4.1 Συχνότητες μεταβλητών

#### 4.1.1 Το προφίλ των γονέων

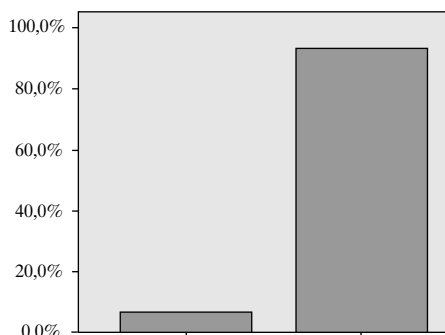
Από τους 673 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα, το 16,4% ήταν άνδρες και το 83,6% γυναίκες. Η μέση ηλικία των ερωτηθέντων ήταν 35 έτη. Το 20,8% είχε υποχρεωτική εκπαίδευση, το 47,2% είχε απολυτήριο Λυκείου και το 32% είχε ολοκληρώσει ανώτατες σπουδές. Η συντριπτική πλειονότητα των γονέων ήταν δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι (47,1%), ενώ το 32,2% δήλωσαν οικιακά (πρόκειται για μητέρες). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων το 94,5% ήταν έγγαμοι, ενώ το 5,5% ήταν άγαμοι, διαζευγμένοι ή σε χηρεία.

#### 4.1.2 Ενημέρωση για το χώρο της προσχολικής αγωγής

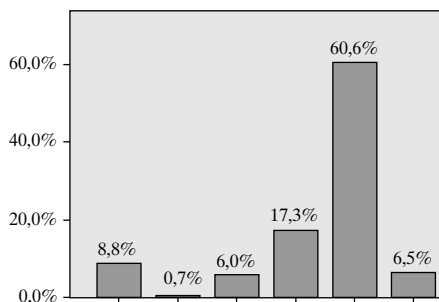
Ως προς την ενημέρωση των γονέων για το χώρο της προσχολικής Αγωγής, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων (93,4%) δήλωσε ότι είναι ενημερωμένοι και μόνο ένα μικρό ποσοστό (6,6%) εμφανίζονται να μην έχουν ενημέρωση. Συγκεκριμένα, σχετικά με τις συνθήκες ενημέρωσης, οι γονείς δηλώνουν με μεγάλη πλειοψηφία (60,6%) ότι η ενημέρωσή τους προέρχεται από την πρώτη συνάντησή τους με το νηπιαγωγείο (νηπιαγωγούς), το 17,3% δηλώνει ότι ενημερώθηκε την ημέρα της εγγραφής του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, το 8,8% καταγράφει ότι ενημερώθηκε για το νηπιαγωγείο από δική τους πρωτοβουλία και ένα ελάχιστο ποσοστό των γονέων (0,7%) δηλώνει ότι ενημερώθηκε από Σχολή Γονέων. Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η δήλωση γονέων(6%) ότι ενημερώθηκαν για το νηπιαγωγείο από φιλικά τους πρόσωπα, ενώ το 6,5% των ερωτηθέντων

γονέων δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν για το νηπιαγωγείο με κάποιον άλλο τρόπο.

**Γράφημα 1 :** Ενημέρωση για το χώρο της προσχολικής αγωγής



**Γράφημα 1Α:** Πότε, πώς και κάτω από ποιες συνθήκες ενημερωθήκατε

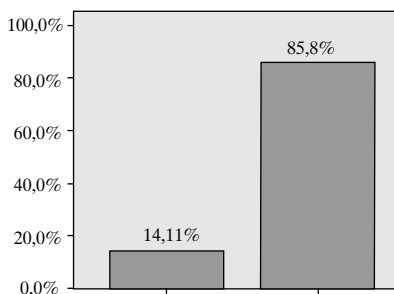


#### **4.1.3 Ενημέρωση των γονέων για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα της φοίτησης του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο**

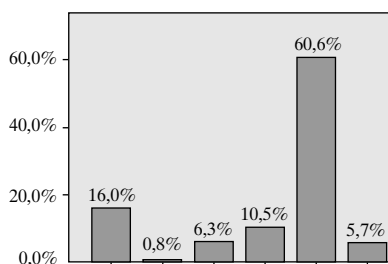
Στο πιο πάνω ερώτημα οι γονείς τοποθετούνται σε μεγάλο ποσοστό (85,9%) θετικά, ωστόσο υπάρχει και ένα ποσοστό γονέων (14,1%), όχι ευκαταφρόνητο, το οποίο δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιητικά ενημερωμένο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Οι γονείς με την τοποθέτησή τους αυτή επιβεβαιώνουν τα ευρήματα που αφορούν το ερώτημα της γενικότερης ενημέρωσης για το νηπιαγωγείο, αφού το 60,6% των γονέων δηλώνουν ότι ενημερώθηκαν για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα στη συνάντησή τους με το νηπιαγωγείο (νηπιαγωγούς), το 16%

από δική τους πρωτοβουλία, το 10,5% την ημέρα εγγραφής του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, το 6,3% από φιλικά τους πρόσωπα, το 5,7% με άλλο τρόπο και το 0,8% των γονέων από Σχολή Γονέων, γεγονός άλλωστε αναμενόμενο.



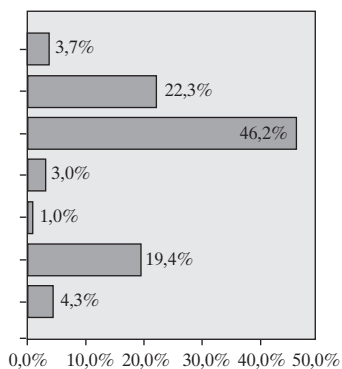
**Γράφημα 2:** Ενημέρωση για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα της φοίτησης



**Γράφημα 2Α:** Αν ενημερωθήκατε, πότε, πώς και υπό ποιες συνθήκες

#### 4.1.4 Προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο

**Γράφημα 3:**



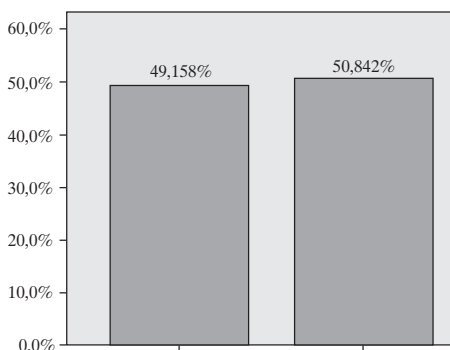


Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (46,2% και 22,3%) έχει υψηλές προσδοκίες και θεωρεί το νηπιαγωγείο ως ένα χώρο όπου καλλιεργούνται οι σκοποί αγωγής και μάθησης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

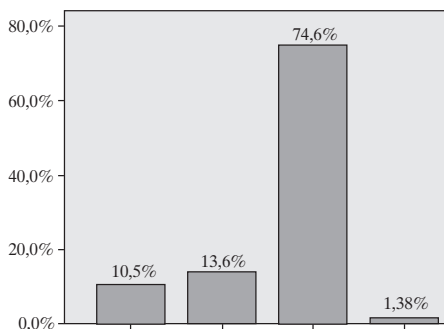
Συγκεκριμένα, το 46,2% των γονέων θεωρεί ως σημαντικότερο σκοπό του νηπιαγωγείου να μάθει το παιδί να συνεργάζεται με άλλους και να είναι πειθαρχημένο, ενώ το 22,3% δίνει προτεραιότητα στη δημιουργική του απασχόληση. Το 19,4% προσδοκά από το νηπιαγωγείο την προαγωγή της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ το 4,3% θεωρεί ως σημαντικότερο σκοπό του νηπιαγωγείου την εκμάθηση της γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής, δίνοντας προτεραιότητα στις ακαδημαϊκού τύπου ικανότητες. Το 3,7% των ερωτηθέντων γονέων προσδοκά κάτι άλλο από το νηπιαγωγείο, ενώ μόλις το 1% πιστεύει ότι το νηπιαγωγείο προάγει σκοπούς για την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

#### 4.1.5 Προσδοκίες για το ρόλο του νηπιαγωγού

**Γράφημα 4:**



**Γράφημα 4:**



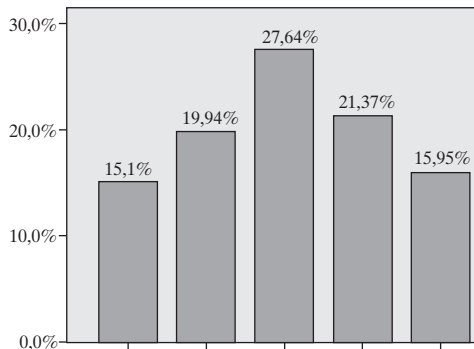
Η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων των ερωτηθέντων γονέων (74,6%) θεωρεί ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό της νηπιαγωγού είναι η ικανότητά της να αγαπά τα παιδιά. Η επιστημονική κατάρτιση της νηπιαγωγού τούς απασχολεί πολύ λιγότερο (13,6%). Επίσης, ένα ποσοστό των ερωτηθέντων γονέων ενδιαφέρονται και προτιμούν η νηπιαγωγός να είναι ευχάριστη (10,5%) αλλά και νέα στην ηλικία (1,3%).

#### 4.1.6 Συμμετοχή των γονέων στο έργο του νηπιαγωγείου

Στο ερώτημα εάν υπάρχει Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στο νηπιαγωγείο που φοιτά το παιδί τους, το 50,8% των γονέων απαντά θετικά, ενώ το 49,2% αρνητικά. Για τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων, μόνο το 21,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων δηλώνουν ότι συμμετέχουν τις περισσότερες φορές, ενώ το 27,6% δηλώνει μερικές φορές και το 19,9% σπάνια. Υψηλό είναι το ποσοστό των γονέων (15,1%) που καταγράφει αρνητικά τη συμμετοχή του στο Σύλλογο Γονέων και περίπου το ίδιο ποσοστό των ερωτηθέντων γονέων (16%) δηλώνει απόλυτα θετική συμμετοχή.

Στις απαντήσεις των γονέων καταγράφεται σε μεγάλο ποσοστό η άποψη, ότι οι εργαζόμενοι γονείς δεν μπορούν να διαθέσουν χρόνο για μια συνεχή συνεργασία με το νηπιαγωγείο, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη αναθεώρησης του παραδοσιακού μοντέλου γονεϊκής εμπλοκής.

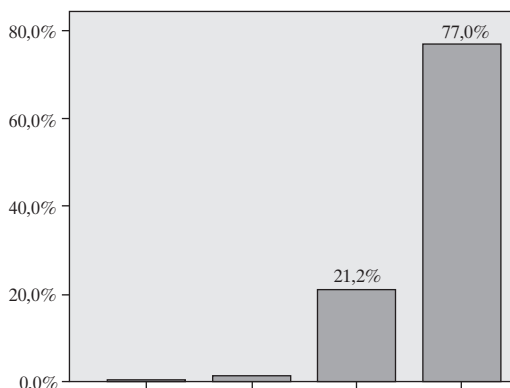
#### Γράφημα 6: Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων του νηπιαγωγείου



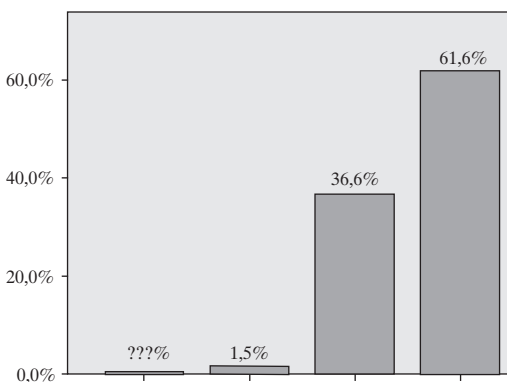
#### 4.1.7 Αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγού για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου

Η πλειονότητα των γονέων (77%) τοποθετείται θετικά σε μια προοπτική συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγείου, και μάλιστα το 21,2% τη θεωρεί πολύ χρήσιμη, γεγονός, που μαζί με το προηγούμενο εύρημα, καταδεικνύει τη θετική διάθεση των γονέων να συνεργαστούν με την/το νηπιαγωγό για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (1,5%) θεωρεί ότι αυτή η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη και ακόμη μικρότερο ποσοστό (0,3%) ότι η συνεργασία αυτή δεν παίζει κανένα ρόλο για την επίτευξη των στόχων.

**Γράφημα 7:**

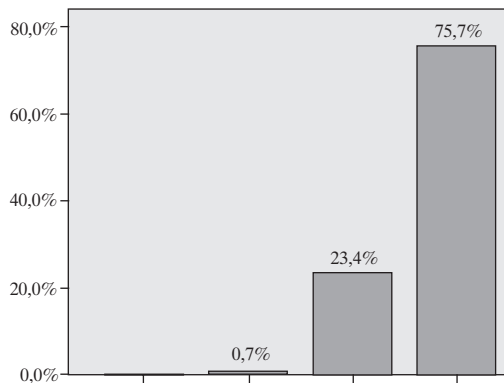


**Γράφημα 8:**



#### 4.1.8 Αναγκαιότητα συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού

**Γράφημα 9:**



Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο εμπλέκονται οι γονείς στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου, προσπαθήσαμε να το ανακαλύψουμε μέσα από το ερώτημα για την αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Η πλειονότητα των γονέων (75,7%) δηλώνει ότι η συμμετοχή είναι απαραίτητη, ενώ το 23,4% θεωρεί ότι είναι πολύ χρήσιμη.

Αντίθετα, ελάχιστο είναι το ποσοστό των γονέων (0,7%) που θεωρεί ότι η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του δεν είναι χρήσιμη και ακόμη πιο μικρό το ποσοστό (0,1%) εκείνων των γονέων που έχουν αρνητική άποψη για το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού.

#### 4.1.9 Η εκτίμηση (αξιολόγηση) των γονέων για την ανταπόκριση της νηπιαγωγού στη συνεργασία με τους γονείς

Η πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα καταγράφει θετική άποψη για την ανταπόκριση της νηπιαγωγού να συνεργαστεί μαζί τους (61,6% και 36,6%), αφού, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, η νηπιαγωγός επιδιώκει πάντα τη συνεργασία ή ότι συνεργάζονται συχνά μαζί της. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα καταγραφή. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι νηπιαγωγοί και γονείς βλέπουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας. Ελάχιστοι είναι οι γονείς (1,5%) που σημειώνουν ότι η νηπιαγωγός μόνο κάποιες φορές αποδέχεται τη συνεργασία και ακόμη πιο λίγοι (0,3%) εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η νηπιαγωγός είναι αδιάφορη και δεν συνεργάζεται.

Συγκρίνοντας τη συχνότητα «αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέα και νηπιαγωγού», με τη συχνότητα «αξιολόγηση ανταπόκρισης της νηπιαγωγού στη συνεργασία με τους γονείς» διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t_{660, 0.05} = 6,376$ ). Αυτό σημαίνει ότι η θετική καταγραφή των γονέων για την ανταπόκριση της νηπιαγωγού στη συνεργασία (μ.ο.: 61,6% και 36,6%) συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής τοποθέτησης απέναντι στην αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέα και νηπιαγωγείου (μ.ο.: 76,0% και 21,2%). Εναλλακτικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, αφού οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους γονείς, έχουν και την ευκαιρία να τους παρουσιάσουν τα πολλαπλά πλεονεκτήματα αυτής της συνεργασίας, ώστε να τη θεωρήσουν απαραίτητη και πάντως πάρα πολύ χρήσιμη.

## **4.2 Συσχέτιση των μεταβλητών, με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων**

### *4.2.1 Συσχέτιση της μεταβλητής «ενημέρωση γονέων για το ρόλο του νηπιαγωγείου» με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων»*

Η συσχέτιση των μεταβλητών «μορφωτικό επίπεδο γονέα» και «ενημέρωση των γονέων για το χώρο της προσχολικής αγωγής» έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Δηλαδή στο ερώτημα αν ενημερώθηκαν οι γονείς για το χώρο της προσχολικής αγωγής, οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (μέχρι απόφοιτοι λυκείου) διαφοροποιούνται από τους γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, οι του μεσαίου μορφωτικού επιπέδου γονείς ενημερώθηκαν σε μικρότερο ποσοστό από δική τους πρωτοβουλία (5,6%), έναντι των γονέων ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (15,4%). Σε ό,τι αφορά τη σχετική ενημέρωση κατά την πρώτη συνάντηση γονέων στο νηπιαγωγείο (με τις νηπιαγωγούς) και αντίστοιχα την ημέρα εγγραφής του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου κατέγραψαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ενημέρωσης (63,8% και 18,5% αντίστοιχα) απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (54,3% και 14,9% αντίστοιχα). Ίδιες περίπου αναλογίες παρατηρούμε και στην ενημέρωση των γονέων από φιλικά πρόσωπα ή από Σχολή Γονέων. Οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου εμφανίζουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό (9%) ενημέρωσης από φιλικά πρόσωπα ή από Σχολές Γονέων, απ' ό,τι οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (5,3%).

#### 4.2.2 Συσχέτιση της μεταβλητής «ενημέρωση σχετικά με το παιδαγωγικό αποτέλεσμα της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο» με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων»

Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα πλεονεκτήματα και το παιδαγωγικό αποτέλεσμα από τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Η συσχέτιση της εν λόγω μεταβλητής με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων» έδωσε στατιστικά και στο ερώτημα αυτό, σημαντική διαφορά ( $\chi^2_{1,005}=5,556$ ). Δηλαδή οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου φαίνεται ότι ενδιαφέρονται να ενημερωθούν σε μικρότερο βαθμό για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα (83,6%) απ' ό.τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (90,3%). Επίσης, η συσχέτιση της μεταβλητής που αφορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ενημερώθηκαν οι γονείς, με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων», έδωσε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2_{5,0,001}=31,34$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου φαίνεται ότι ενδιαφέρθηκαν να ενημερωθούν κυρίως από το νηπιαγωγείο (νηπιαγωγούς) στη συνάντηση γονέων (65,7%), αλλά και κατά την ημέρα εγγραφής του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο από τις νηπιαγωγούς (11,3%) και λιγότερο από δική τους πρωτοβουλία (10,1%), από φιλικά πρόσωπα (7,5%), με άλλους τρόπους (4,5%) ή από Σχολή Γονέων (0,9%). Αντίθετα, οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακές σπουδές) φαίνεται ότι ενδιαφέρθηκαν σε μικρότερο ποσοστό (50,6%) για ενημέρωσή τους από το νηπιαγωγείο (νηπιαγωγούς) στη συνάντηση γονέων απ' ό,τι οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (65,7%). Ταυτόχρονα σημειώνουν ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό ενημέρωσης, όσον αφορά στη μεταβλητή από δική τους πρωτοβουλία (27,6%), σε σχέση με την παραπάνω ομάδα γονέων (10,1%). Οι ίδιοι γονείς δηλώνουν επίσης ότι ενδιαφέρθηκαν για ενημέρωση σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου, κατά την ημέρα εγγραφής του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο (8,8%), με άλλους τρόπους (8,2%), από φιλικά πρόσωπα (4,1%) ή από Σχολή Γονέων (0,6%).

#### 4.2.3 Συσχέτιση της μεταβλητής «προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο» με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων»

Μεταξύ των μεταβλητών «προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο» και το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων» διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2_{6,001}=43,34$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι άτομα διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες όσον αφορά

στις προσδοκίες τους από το νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου προσδοκούν από το νηπιαγωγείο σε μεγαλύτερο βαθμό (47,8%) απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (43%) το παιδί να μάθει να συνεργάζεται και να είναι πειθαρχημένο. Επίσης, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργική απασχόληση (24%) απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (18,8%), αλλά ενδιαφέρονται λιγότερο (14,7%) για την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (29%). Ενδιαφέρον ως εύρημα θεωρούμε ότι οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (6,3%) έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για την προαγωγή των ακαδημαϊκών ικανοτήτων του παιδιού στο νηπιαγωγείο (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική) απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (0,5%). Ένα άλλο εύρημα της ίδιας ομάδας είναι η προσδοκία τους σε μεγαλύτερο βαθμό (4,1%) για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι η προσδοκία των γονέων ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (1%). Τέλος, περίπου στα ίδια επίπεδα είναι οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την ηθική διαπαιδαγώγηση στο νηπιαγωγείο.

#### *4.2.4 Συσχέτιση της μεταβλητής «αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγού για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου» με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων»*

Στατιστικά σημαντική διαφορά έδωσε η συσχέτιση των μεταβλητών «αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγού για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου» με το «μορφωτικό επίπεδο των γονέων» ( $\chi^2_{3,0,5}=7,877$ ). Από την κατανομή διαφαίνεται ότι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό (81,9%), ότι η συνεργασία γονέα και νηπιαγωγού είναι απαραίτητη απ' ό,τι οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (74,4%). Ωστόσο, οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (24,2%), εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τη συνεργασία και τη χαρακτηρίζουν πολύ χρήσιμη, έναντι ενός αντίστοιχα μικρότερου ποσοστού (15,4%) των γονέων ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Το ποσοστό των γονέων και στις δύο ομάδες που δηλώνουν ότι η συνεργασία γονέων - νηπιαγωγείου έχει περιορισμένη σημασία ή ότι δεν παίζει κανένα ρόλο είναι πολύ μικρό (1,5% και 0,3%).

## 5. Συμπερασματική συζήτηση - Προτάσεις

Βασικό μας ερώτημα στην παρούσα έρευνα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας, σχετικά με την ενημέρωσή τους για το ρόλο του νηπιαγωγείου, τις προσδοκίες τους απ' αυτό και την εμπλοκή τους στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου, σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο.

Ως προς την ενημέρωση των γονέων για το χώρο της προσχολικής αγωγής, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων κατέγραψε ότι είναι ενημερωμένοι και μάλιστα η ενημέρωσή τους προέρχεται από την πρώτη συνάντηση γονέων στο νηπιαγωγείο, καθώς και την ημέρα εγγραφής του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, ενώ ένα μικρό ποσοστό δηλώνει ότι ενημερώθηκε σχετικά από δική του πρωτοβουλία. Ένα σημαντικό ποσοστό από τους γονείς δηλώνει ότι ενημερώθηκε από φιλικά πρόσωπα ή ενημερώθηκε μέσα από Σχολή Γονέων.

Τα ερευνητικά μας δεδομένα επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα σύγχρονης έρευνας, που παρουσιάζουν τους γονείς ενημερωμένους σχετικά με το χώρο της προσχολικής αγωγής (Πατινιώτης, 2005).

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πηγές ενημέρωσης των γονέων. Το παρόν εύρημα υπογραμμίζει ως ανάγκη, αλλά και προϋπόθεση, την ειδική εκπαίδευση και ενημέρωση των νηπιαγωγών, ώστε να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο, ως εκπαιδευτές παιδιών και γονέων (Πανταζής, 1991). Με τον τρόπο αυτό οι νηπιαγωγοί θα μπορέσουν να υποστηρίξουν ένα σύγχρονο, οικολογικό μοντέλο οικογενειακής εμπλοκής, ώστε να βελτιώσουν τις στρατηγικές ενημέρωσης και επικοινωνίας με τους γονείς, μέσα από σύγχρονες ευέλικτες πρακτικές συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Δυστυχώς, όπως μας δείχνουν τα δεδομένα της έρευνας, είναι λίγοι οι γονείς που με δική τους πρωτοβουλία ενημερώνονται για το χώρο της προσχολικής αγωγής και ακόμη λιγότερο αυτοί που λαμβάνουν ενημέρωση από Σχολές Γονέων, οι οποίες στη χώρα μας είναι ελάχιστες.

Περίπου ίδιες αναλογίες παρατηρούνται και για την ενημέρωση των γονέων, ως προς το παιδαγωγικό αποτέλεσμα της φοίτησης του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο. Η πλειονότητα των γονέων δείχνει ενημερωμένη και μάλιστα από τις ίδιες πηγές ενημέρωσης, δηλαδή από το νηπιαγωγείο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και ενισχύει τις προηγούμενες σκέψεις μας για καλύτερη εκπαίδευση των νηπιαγωγών σε θέματα συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, προκειμένου οι γονείς να έχουν έγκαιρη και καλύτερη ενημέρωση. Με τον τρόπο αυτό οι νηπιαγωγοί θα κατανοήσουν την



αξία της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία μέσα από διαφορετικές προοπτικές και θα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη συνολική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες των γονέων, σχετικά με την προαγωγή των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο, καταγράφονται υψηλές και προσφέρουν στους νηπιαγωγούς ευκαιρίες παρέμβασης και προώθησης της συνεργασίας των δύο πλαισίων, οικογένειας και νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων προσδοκά το παιδί να μάθει να συνεργάζεται και να είναι πειθαρχημένο, να απασχολείται δημιουργικά, να διαπαιδαγωγείται και να μαθαίνει, καθώς και να προάγεται ψυχοκινητικά, αναγνωρίζοντας το νηπιαγωγείο ως ένα χώρο αγωγής και μάθησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που θέλει ένα μικρό ποσοστό γονέων να προσδοκούν από το νηπιαγωγείο την προαγωγή των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνάς μας δεν επιβεβαιώνουν αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, που θέλουν τους γονείς να προωθούν και να υποστηρίζουν το νηπιαγωγείο, ως χώρο κυρίως προαγωγής των ακαδημαϊκών ικανοτήτων (West et al., 1993).

Τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των γονέων δηλώνουν, ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό του νηπιαγωγού, «να αγαπά τα παιδιά», ενώ με διαφορά υποστηρίζουν την ευρεία επιστημονική της κατάρτιση, τον ευχάριστο χαρακτήρα και ένα μικρό ποσοστό, το νεαρό της ηλικίας του νηπιαγωγού. Τα ευρήματα αυτά δημιουργούν μια πρόκληση για τους νηπιαγωγούς, για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, μέσα από συνεργατικά προγράμματα, προκειμένου να υποστηριχθούν οι ανησυχίες των γονέων. Η γενική διαπίστωση που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση με τους γονείς μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας, μέσα από την αυθεντικότητα στην εργασία τους με τα παιδιά και τους γονείς.

Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η εικόνα που προκύπτει για το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Οι μισοί γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, σημείωσαν ότι δεν υπάρχει Σύλλογος στο νηπιαγωγείο τους, ενώ από τους υπόλοιπους που δήλωσαν ότι υπάρχει Σύλλογος Γονέων, μόνο ένα μικρό ποσοστό συμμετέχει πάντα και σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό σημειώνει ότι δεν συμμετέχει ποτέ. Εδώ προφανώς καταγράφεται ένας προβληματισμός για τη συμμετοχή των γονέων, διαπίστωση ωστόσο η οποία δεν μας εκπλήσσει, καθώς οι εργαζόμενοι γονείς έχουν περιορισμένο χρόνο. Εξάλλου, η εμπειρική βιβλιογραφία καταγράφει μικρότερη συμμετοχή όταν οι γονείς ερ-

γάζονται με πλήρη απασχόληση (Castro et al., 2004). Τα παραπάνω υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για τους εργαζόμενους γονείς.

Στην έρευνά μας θετικά καταγράφεται η άποψη των γονέων, και μάλιστα κατά πλειοψηφία, για την αναγκαιότητα της συνεργατικής προσέγγισης γονέων και νηπιαγωγών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του νηπιαγωγείου. Μέσα από αυτή την καταγραφή υπογραμμίζεται και η διαθεσιμότητα των γονέων για θέματα συνεργασίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η έρευνα έχει καταγράψει πως οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά προς το νηπιαγωγείο που επιδιώκει τη συνεργασία (Σακελλαρίου, 2006). Αυτή η καταγραφείσα θετική άποψη για την αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί πρόσκληση και πρόταση για τους νηπιαγωγούς να προωθήσουν στρατηγικές συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου.

Ακριβώς τα ίδια ευρήματα καταγράφονται για την αναγκαιότητα της συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού. Οι γονείς κατά πλειοψηφία τη θεωρούν απαραίτητη, γεγονός που επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον τους και τη διαθεσιμότητά τους, ενδεχομένως με βασικό κίνητρο την προαγωγή του παιδιού, μέσα από την αγωγή του νηπιαγωγείου και με τη δική τους συμμετοχή. Η θετική τάση που καταγράφεται στις απόψεις των γονέων για την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση του παιδιού δικαιολογεί το ενδιαφέρον τους και τη διαθεσιμότητά τους για συνεργασία, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια θετική προαγωγή των παιδιών. Επιπλέον, μέσα από τα παραπάνω ευρήματα αντανακλάται η ευρύτερη αντίληψη ότι το νηπιαγωγείο αποκτά έναν όλο και περισσότερο ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Ωστόσο, η διασφάλιση της προαγωγής του παιδιού, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κοινού οράματος μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Είναι προφανές, ότι οι προκλήσεις της εκπαίδευσης μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο μέσα από ένα συνεργατικό πλαίσιο οικογένειας και νηπιαγωγείου (Σακελλαρίου, 2007).

Τέλος, οι γονείς κατά πλειοψηφία δηλώνουν ότι οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν πάντα τη συνεργασία και συνεργάζονται συχνά μαζί τους. Αυτή η καταγραφείσα θετική άποψη για τους νηπιαγωγούς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα ενδυναμωμένο υπόδειγμα συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, και ευνοεί τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα από συνεργατικά προγράμματα. Άλλωστε, η αυθεντική συνεργασία χρειάζεται να δίνει αξία σε κάθε συμμετοχο και να περιλαμβάνει «μια ανταλλαγή αξιών, μεταξύ των συμμετεχόντων» (Austin, 2000).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (μέχρι απόφοιτοι λυκείου) ενημερώνονται για το χώρο της προσχολικής αγωγής με δική τους πρωτοβουλία σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (ΑΕΙ, ΤΕΙ, μεταπτυχιακά). Ωστόσο, το ενδιαφέρον για ενημέρωση από την πρώτη συνάντηση γονέων στο νηπιαγωγείο, αλλά και την ημέρα της εγγραφής του παιδιού τους, ήταν μεγαλύτερο απ' ό,τι των γονέων ανώτερου μορφωτικού επιπέδου.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν έρευνες οι οποίες έχουν καταδείξει ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ενημερώνονται με δική τους πρωτοβουλία σχετικά με θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους (Christenson & Sheridan, 2001. Σακελλαρίου, 2006).

Τα παραπάνω δεδομένα της έρευνάς μας υπογραμμίζουν και υποστηρίζουν την ανάγκη κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των γονέων και των απόψεών τους για την αγωγή και εκπαίδευση του νηπιαγωγείου. Το παρόν εύρημα, επιβεβαιώνει την ανάγκη καλύτερης ενημέρωσης των γονέων για θέματα συνεργασίας, το οποίο βέβαια έχει ως προϋπόθεση την ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.

Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και με την ενημέρωση των γονέων για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα από τη φοίτηση του παιδιού τους στο σχολείο, σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο. Οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου ενημερώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό μετά από δική τους πρωτοβουλία απ' ό,τι οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν για ενημέρωση κυρίως από το νηπιαγωγείο. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες σκέψεις μας για ανάγκη μεγαλύτερης έμφασης στην ενημέρωση και την επικοινωνία με τους γονείς, από οποιοδήποτε μορφωτικό περιβάλλον και αν προέρχονται. Ακριβώς εξαιτίας της μοναδικότητας των οικογενειακών περιβαλλόντων και δομών, οι νηπιαγωγοί έχουν ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου.

Σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, διαπιστώνεται μια διαφοροποίηση ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου καταγράφουν υψηλότερες προσδοκίες απ' ό,τι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Είναι ενδιαφέρουσα η διαφορά που καταγράφηκε για τις προσδοκίες σε ό,τι αφορά την προαγωγή των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών. Οι γονείς με-

σαίου μορφωτικού επιπέδου είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο διατηρούν λιγότερες προσδοκίες απ' ό,τι οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών τους (West et al., 1993). Μια ερμηνεία των υψηλότερων προσδοκιών των γονέων χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου είναι ότι ενδεχομένως οι γονείς μπορεί να αναπτύσσουν μια αντισταθμιστική στρατηγική, η οποία δίνει έμφαση στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών τους, προκειμένου να βοηθηθούν ώστε να προσαρμοστούν αργότερα επιτυχώς στις απαιτήσεις της τάξης του σχολείου. Τα παραπάνω ενισχύουν τις προηγούμενες απόψεις μας, ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων, από οπουδήποτε και αν προέρχονται, δημιουργούν στους νηπιαγωγούς ευκαιρίες παρέμβασης και προώθησης της συνεργασίας των δύο πλαισίων (οικογένειας και νηπιαγωγείου), με βασικό κίνητρο την προαγωγή των παιδιών και γενικότερα την επίτευξη των υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών.

Στα πλαίσια της έρευνάς μας καταγράφηκε θετική άποψη από όλους τους γονείς σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγών για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργασία απ' ό,τι οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου, ενώ πολύ περιορισμένη είναι η αρνητική τοποθέτηση και των δύο ομάδων στο ερώτημα ότι η συνεργασία των δύο πλαισίων δεν παίζει κανένα ρόλο. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, μια εναλλακτική ερμηνεία είναι ότι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου, αφού δείχνουν ενδιαφέρον και με δική τους πρωτοβουλία ενημερώνονται για το χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, μπορούν να εκτιμήσουν καλύτερα τα πολλαπλά πλεονεκτήματα αυτής της συνεργατικής σχέσης, με αποτέλεσμα να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη βιβλιογραφία που αφορά τη συνεργασία των δύο πλαισίων οικογένειας και νηπιαγωγείου, και το βαθμό διαφοροποίησής τους, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παρέχοντας μια πρώτη εμπειρική τεκμηρίωση της σημασίας τόσο των επιλεγμένων κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών των γονέων (μορφωτικό επίπεδο) όσο και του επιπέδου ενημέρωσης, προσδοκιών και συμμετοχής τους στα δρώμενα του νηπιαγωγείου.

Η τρέχουσα μελέτη συμβάλλει, στα πλαίσια του δυνατού, στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Τεκμηριώνει τις πιθανές πηγές ενημέρωσης

των γονέων για το χώρο της προσχολικής αγωγής, τις προσδοκίες τους από το Νηπιαγωγείο και το βαθμό συμμετοχής τους σε αυτό. Η συσχέτιση δε των παραπάνω μεταβλητών με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καταδεικνύει τη μοναδικότητα των οικογενειακών περιβαλλόντων και φανερώνει άμεσα την ανάγκη:

- Στρατηγικών γονεϊκής ενδυνάμωσης, μέσα από μια ουσιαστική, αμφίδρομη επικοινωνία και ενημέρωση, ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο.
- Κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των γονέων και των απόψεών τους για την αγωγή και εκπαίδευση του νηπιαγωγείου.
- Αποτελεσματικότερης συνεργασίας μεταξύ των δύο πλαισίων, της οικογένειας και του νηπιαγωγείου, η οποία να κυριαρχείται από ευαισθησία και σεβασμό προς το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και των οικογενειών τους.
- Πρακτικών συμμετοχής της οικογένειας, που να επιτρέπουν στους γονείς, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, να εμπλακούν στην παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου.
- Ειδικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και ενημέρωσης των νηπιαγωγών σε θέματα συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, ώστε να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο, ως εκπαιδευτές παιδιών και γονέων.
- Εκπαιδευτικής κατάρτισης των γονέων σε θέματα συνεργασίας με το νηπιαγωγείο, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν την προαγωγή των παιδιών τους, να ενισχύσουν και να συνδέσουν τη μάθηση στο οικογενειακό περιβάλλον με τη μάθηση στο νηπιαγωγείο.

Η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει την ανάγκη ουσιαστικών αλλαγών στις στρατηγικές συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, προκειμένου τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης να οδηγούνται προς νέα πρότυπα συνεργασίας, ώστε να προσφέρουν στους γονείς περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

## Βιβλιογραφία

- Aystub, J.E.: *The collaboration challenga*. 2000, San Francisco: Josey Bass.
- Casreo, D.C., Bryant, D., M. Peisner-Feinberg, E.S., & Skinner, M.L.: Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 2004, 427.
- Christenson, J.L., & Sheridan, S. M.: *Schools and families: Creating essential connections for learning*. N.Y.: The Guilford Press, 2001.
- Epstein, J. L.: Advances in family, community, and school partnerships, *New Schools, New Communities*, 12, 1996, 5-13.
- Kohl, G.O., Lengue, L.S., & McMahon, R.J.: Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors, *Journal of School Psychology*, 38, 2000, 501-523.
- Pianta, R.C.: *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American psychological Association, 1999.
- Souto-Manning, M., & Swick, K.: Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm, *Early Childhood Education Journal*, 34, 2006, 187-193.
- West, J. Hansken, E., G., & Collins, M.: *Readiness for kindergarten: Parent and Teacher Beliefs*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCES 1993, 93-257.
- Πανταζής, Σ.: Ειδική Εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 59, 1991.
- Σακελλαρίου, Μ.: Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1, 2006, 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ.: *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου, Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*, 2007 (Υπό έκδοση).

## **Μέθοδοι, τεχνικές και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των νηπιαγωγών**

*Γαλήνη Ρεκαλίδου<sup>1</sup>*

### **Περίληψη**

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις μορφές, τις μεθόδους, τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί, καθώς και τις μορφές αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο.

Το δείγμα αποτέλεσαν 63 νηπιαγωγοί, γυναίκες, οι οποίες υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία των νομών Έβρου και Δράμας.

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, ωστόσο φαίνεται να αξιολογούν χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους ή βασισμένες στην «κοινή γνώση», ενώ συχνά η αξιολογική διαδικασία πραγματοποιείται άτυπα και διαισθητικά.

### **Εισαγωγικά**

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η αξιολόγηση διαφοροποιείται ως προς τις μορφές, τις μεθόδους, τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, αλλά και τους σκοπούς της, από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση δεν αιτιολογεί κανενός είδους υποβάθμιση σε ό,τι αφορά τη σημασία της για την πρόοδο των παιδιών στους τομείς της ανάπτυξής τους, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αλλά και την βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η αξιολόγηση συνιστά διαδικασία απαραίτητη τόσο στη διαγνωστική όσο και στη διαμορφωτική

---

1. Η κ. **Γαλήνη Ρεκαλίδου** είναι Επίκ. Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

της μορφή, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διαμορφώνει σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού, ώστε σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης παιδαγωγικής να προβαίνει στους ανάλογους σχεδιασμούς εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στην προσχολική εκπαίδευση χωρών του εξωτερικού η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου με σκοπό τη διαρκή βελτίωσή του σε όλες τις παραμέτρους του σχεδιασμού και της υλοποίησης (Bruce, 1997. Curtis, 1998. Hurst & Lally, 1992. Makin & Whitehead, 2004. Mindes, Ireton, & Mardell-Czudnowski, 1996). Επίσης, είναι στενά συνδεδεμένη, ως διαδικασία, με την προαγωγή του βαθμού και της ικανότητας μάθησης των παιδιών (Drummond & Nutbrown, 1996), καθώς και με τις κατάλληλες παρεμβάσεις για την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης (Lally & Hurst, 1992.). Μεταξύ των μεθόδων οι οποίες κυρίως φαίνεται να χρησιμοποιούνται είναι *τα είδη συστηματικής παρατήρησης* (Blenkin, 1992. Sylva, Roy, & Painter, 1996) και *ο φάκελος εργασιών* με σημαντική την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία αλλά και τη συνεργασία των γονέων στη συλλογή πληροφοριών για κάθε παιδί.

Στη διαδικασία της αξιολόγησης βασική λειτουργούσα αρχή είναι ότι αυτή θα πρέπει να πραγματοποιείται συστηματικά, να είναι συνεχής και διεπιστημονική προκειμένου να είναι αποτελεσματική ως προς τους σκοπούς της.

Στη χώρα μας, η σχετική με την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση βιβλιογραφία είναι ελάχιστη και αυτό έχει άμεση σύνδεση με το ανάλογο ενδιαφέρον, στο επίπεδο του εκπαιδευτικού θεσμού, για την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Έτσι, μέχρι σήμερα, στο συγκεκριμένο χώρο η αξιολόγηση, ως συστηματική και μεθοδευμένη διαδικασία προσανατολισμένη διαμορφωτικά στο βασικό σκοπό της βελτίωσης, είναι ανύπαρκτη. Αυτό ως ζήτημα συνδέεται με πολλούς παράγοντες, οι σοβαρότεροι των οποίων είναι: α) Σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου, εξαιρουμένου του νέου ισχύοντος<sup>2</sup>, η αξιολόγηση ήταν εξαιρετικά υποβαθμισμένη σε ό,τι αφορά τα επίπεδα του σχεδιασμού και της πραγματοποίησής της, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. β) Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών στον τομέα της αξιολόγησης με βάση ανα-

---

2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, Αθήνα 2002.



πτυξιακά κριτήρια, αξιολόγησης κατάκτησης ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων από τα παιδιά και αυτοαξιολόγησης του ίδιου του νηπιαγωγού είναι ελλιπής. Αυτό έχει ως συνέπεια η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο να πραγματοποιείται ασυστηματοποίητα, διαισθητικά και με βάση την «κοινή γνώση».

Στο νέο ισχύον Α.Π. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στον Οδηγό του νηπιαγωγού γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην αξιολόγηση και τη σημασία της, ενώ προτείνονται οι τεχνικές της καταγραφής και της τήρησης ημερολογίων μέσα από μεθόδους συστηματικής παρατήρησης. Επίσης, προτείνεται η αξιολόγηση με βάση το φάκελο εργασιών.

Για την επίτευξη του σκοπού των επιμορφώσεων, οι οποίες φαίνεται να επιδιώκονται τελευταία στον τομέα της αξιολόγησης μέσα στο γενικότερο πλαίσιο επιμόρφωσης για την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν γνωρίζουμε πόσο έχουν διερευνηθεί διαγνωστικά το επίπεδο και οι πραγματικές ανάγκες των νηπιαγωγών. Αυτή η διερεύνηση θα συνέβαλλε σημαντικά ώστε τα προγράμματα επιμορφώσεων να προσαρμοστούν ως προς το περιεχόμενο και τους σκοπούς τους, απαγκιστρώνοντας έτσι τους νηπιαγωγούς από τις ήδη παγιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τη σημασία αλλά και την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο.

## **Ο σκοπός**

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει την κατάρτιση των νηπιαγωγών σε ζητήματα αξιολόγησης και να εξετάσει τις μορφές, τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης τις οποίες χρησιμοποιούν. Επίσης, να εξετάσει τις μορφές διαμόρφωσης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στο επίπεδο των σχέσεών τους με τους γονείς, διερευνώντας παράλληλα τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις παραμέτρους οι οποίες συνδέονται με την οικογένεια και που ενδεχόμενα επηρεάζουν τις επιδόσεις και την αξιολόγηση των παιδιών.

## **Το δείγμα**

Το δείγμα αποτέλεσαν 63 νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες, οι οποίες κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία των νομών Έβρου και Δράμας, και είχαν από 1-21 χρόνια υπηρεσίας.

## Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε 18 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

## Αποτελέσματα

*Πίνακας 1. Έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος*

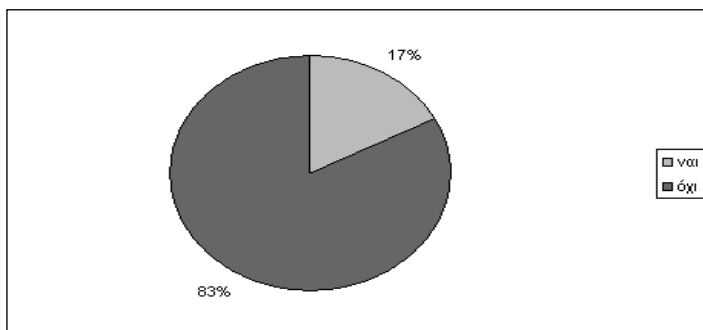
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	
1-5	10%
6-10	14%
11-20	22%
21 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	54%
ΣΥΝΟΛΟ	100%

Ο μεγαλύτερος αριθμός των νηπιαγωγών του δείγματος (ποσοστό 54%) έχουν περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας, ενώ μόνο το 10% από αυτές έχουν από 1 έως 5 χρόνια. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί έχουν από 6-20 χρόνια εργασίας.

*Ερώτηση: «Έχετε καταρτιστεί ή επιμορφωθεί γενικά σε θέματα αξιολόγησης;»*

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών (83%) δήλωσε ότι δεν έχει καταρτιστεί σε ζητήματα αξιολόγησης και μόνο το 17% από αυτές απάντησε θετικά. Στις συγκεκριμένες απαντήσεις, μεταξύ των ομάδων των νηπιαγωγών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $df=3$ ,  $p=,711$ ). Οι νηπιαγωγοί οι οποίοι απάντησαν ότι δεν έχουν καταρτιστεί ή επιμορφωθεί στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης. Το ποσοστό το οποίο απάντησε θετικά ήταν μικρότερο του αναμενόμενου, με βάση τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης. Έτσι, ενώ το ποσοστό το οποίο δήλωσε ότι δεν έχει καταρτιστεί είναι 83%, το ποσοστό εκείνων οι οποίες δήλωσαν ότι επιθυμούν επιμόρφωση είναι 75%. Ένα 8% του δείγματος, ενώ δεν έχει καταρτιστεί, δεν επιθυμεί σχετική επιμόρφωση.

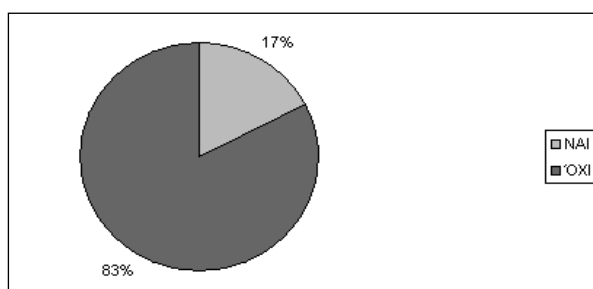
**Διάγραμμα 1.** «Έχετε καταρτιστεί ή επιμορφωθεί γενικά σε θέματα αξιολόγησης;»



*Ερώτηση:* «Έχετε ενημερωθεί για την αξιολόγηση με βάση το φάκελο εργασιών;»

Η συγκεκριμένη ερώτηση διατυπώθηκε εξειδικευμένα, επειδή η αξιολόγηση με βάση το φάκελο εργασιών προτείνεται από το νέο Α.Π. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002). Στο πλαίσιο αυτής της πρότασης γίνεται προσπάθεια από τους σχολικούς συμβούλους προσχολικής εκπαίδευσης για την επιμόρφωση των νηπιαγωγών επί της εφαρμογής του συγκεκριμένου τρόπου αξιολόγησης. Το ποσοστό των νηπιαγωγών οι οποίοι απάντησαν ότι έχουν ενημερωθεί για το συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης είναι χαμηλό, καθώς το 83% από αυτές στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν αρνητικά. Από τη σύγκριση των απαντήσεων των νηπιαγωγών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $df=3, p = ,287$ ).  
*Test Statistic*

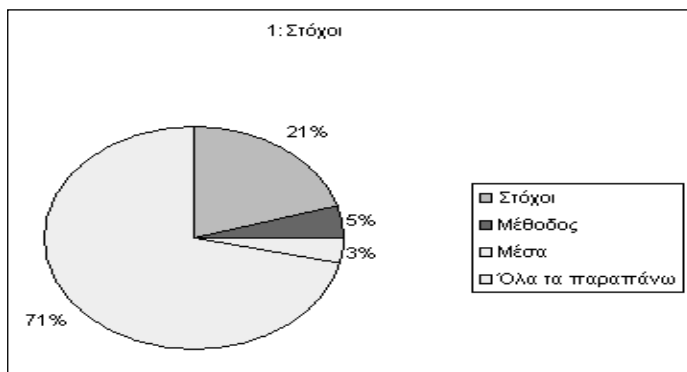
**Διάγραμμα 2.** «Έχετε ενημερωθεί για την αξιολόγηση με βάση το φάκελο εργασιών;»



*Ερώτηση: «Τι αξιολογείτε πιο συχνά;»*

Σε ερώτηση δεδομένων απαντήσεων ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να δηλώσουν τι αξιολογούν πιο συχνά. Η ερώτηση αφορά βεβαίως σε πρώτο επίπεδο το αντικείμενο αξιολόγησης που προσδίδει συγκεκριμένο χαρακτήρα στην αξιολογική διαδικασία, αλλά προσδιορίζει συγχρόνως και τις αντιλήψεις του αξιολογητή για την αξιολόγηση γενικότερα αλλά και ειδικότερα για την αξιολόγηση στην τάξη. Στο Διάγραμμα 3 φαίνεται πως το 21% των νηπιαγωγών δήλωσαν ότι πιο συχνά αξιολογούν τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μόλις το 8% του δείγματος απάντησε ότι αξιολογεί τη μέθοδο και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, το 71% του δείγματος προσδιόρισε ως συχνότερο αντικείμενο αξιολόγησης «όλα τα παραπάνω», υπονοώντας ενδεχομένως την ισοβαρή σημασία του καθενός ξεχωριστά.

*Διάγραμμα 3. «Τι αξιολογείτε πιο συχνά;»*



*Ερώτηση: «Πώς διαπιστώνετε ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει το στόχο της δραστηριότητας;»*

Ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να ιεραρχήσουν αριθμητικά τις απαντήσεις τους, προκειμένου να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους αξιολογούν την κατάκτηση των στόχων των δραστηριοτήτων τις οποίες πραγματοποιούν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το 49,20% των νηπιαγωγών προσδιόρισε ως πρώτη την τεχνική των ερωτήσεων η οποία και ως δεύτερος κατά σειρά προσδιορισμός έχει ποσοστό 25,39%. Υψηλά ποσοστά των νηπιαγωγών παρατηρούμε επίσης στους δύο πρώτους προσδιορισμούς σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση με βάση την εμπειρία και τα φύλλα αξιολό-

γησης. Η απλή παρατήρηση συγκεντρώνει σε όλες τις διαβαθμίσεις τα μικρότερα ποσοστά. Αυτά τα αποτελέσματα δεν μπορεί να θεωρηθούν αποδεσμευμένα από το γεγονός ότι ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών δεν έχει καταρτιστεί σε θέματα αξιολόγησης και αυτό έχει ως συνέπεια οι αξιολογικές διαδικασίες να πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο είτε με εμπειρικό διαισθητικό τρόπο είτε με παραδοσιακές τεχνικές των οποίων συχνά η χρήση βασίζεται στην «κοινή γνώση». Από τη σύγκριση των απαντήσεων των ομάδων των νηπιαγωγών ως προς τα έτη υπηρεσίας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως από τη σύγκριση στις απαντήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών που επιθυμούν και εκείνων που δεν επιθυμούν να επιμορφωθούν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην απάντηση η οποία αφορά τη χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων:  $Z=297/p=,039$ .

**Πίνακας 2.** «Πώς διαπιστώνετε ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει το στόχο της δραστηριότητας;»

Απαντήσεις	Σειρά προσδιορισμού			
	1η %	2η %	3η %	4η %
Απλή παρατήρηση	9,52	6,34	9,52	11,11
Φύλλα αξιολόγησης	20,63	28,57	19,04	6,34
Εμπειρία	20,63	28,57	9,52	3,17
Ερωτήσεις	49,20	25,39	17,46	3,17

*Ερώτηση: «Πού πιστεύετε ότι σας βοηθάει η αξιολόγηση που πραγματοποιείτε;»*

Σε μια σειρά δεδομένων απαντήσεων οι νηπιαγωγοί ιεράρχησαν τις επιλογές τους απαντώντας στην ερώτηση που τους τέθηκε σχετικά με το πού πιστεύουν ότι τις βοηθάει η αξιολόγηση που πραγματοποιούν. Το υψηλότερο ποσοστό της πρώτης επιλογής των νηπιαγωγών παρατηρείται στην κατάκτηση του στόχου, ενώ αυτή η επιλογή έχει και το μεγαλύτερο συνολικό ποσοστό (Πίνακας 3). Το 92,1% των νηπιαγωγών δηλώνει –κατά υψηλή προτεραιότητα– ότι η αξιολόγηση τις βοηθάει στο να διαπιστώσουν την κατάκτηση του στόχου των δραστηριοτήτων. Αυτό το αποτέλεσμα προσδιορίζει τον αρχικά διαπιστωτικό χαρακτήρα τον οποίο προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην αξιολογική διαδικασία, αλλά και ένα

βασικό προσανατολισμό τους στο αποτέλεσμα όσον αφορά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι η αξιολόγηση συνδράμει στο να βοηθήνε τα λιγότερο ικανά παιδιά, να βελτιώνουν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία και να ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους. Όμως αυτές οι επιλογές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, δεν φαίνεται να έχουν πρωταρχική θέση σε μια σειρά συνδρομητικών χαρακτηριστικών της αξιολόγησης. Ένα ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησε ότι μέσω της αξιολόγησης κατατάσσει τα παιδιά ανάλογα με τις ικανότητές τους. Αν και καμία νηπιαγωγός δεν κατέταξε στην πρώτη επιλογή τη συγκεκριμένη απάντηση, ωστόσο για το συνολικό ποσοστό των νηπιαγωγών (33,5%) δημιουργείται προβληματισμός όσον αφορά στον ιεραρχικό χαρακτήρα τον οποίο προσδίδει στη λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας.

Μεταξύ των ομάδων των νηπιαγωγών προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στις απαντήσεις Α και Β [Α: (df=3, p= ,037) και Β: (df=3, p= ,044)].

**Πίνακας 3.** «Πού πιστεύετε ότι σας βοηθάει η αξιολόγηση που πραγματοποιείτε;»

	Σειρά επιλογής					
	1η %	2η %	3η %	4η %	5η %	Συν. %
<b>A.</b> Διαπίστωση κατάκτησης στόχου	76,2	14,3	0	1,6	0	92,1
<b>B.</b> Κατάλληλα θλικά - μέσα - μέθοδος	12,7	36,5	12,7	3,2	1,6	66,7
<b>Γ.</b> Βοήθεια στους αδύνατους	11,1	31,7	19	8	0	69,8
<b>Δ.</b> Ξεχωρίζω καλούς-μέτριους - αδύνατους	0	3,2	17,5	6,4	6,4	33,5
<b>E.</b> Ενημέρωση γονέων	1,6	8	20,6	17,5	16	63,7

Ερωτήσεις: «Ενημερώνονται οι γονείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιδιού τους;» «Ποιος έχει την πρωτοβουλία γι' αυτή την ενημέρωση;» «Με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η ενημέρωση;»

Οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, σε ποσοστό 25% ενημερώνουν τους γονείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιδιού τους και κατά δήλωσή τους αυτή η ενημέρωση γίνεται με πρωτοβουλία των ίδιων των νηπιαγωγών σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Ένα αντίστοιχο ποσοστό απάντησε ότι οι γονείς ενημερώνονται όταν οι ίδιοι ενδιαφέρονται και όταν οι ίδιοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία της ενημέρωσής τους, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η ενημέρωση επί του συγκεκριμένου πραγματοποιείται στη βάση του συνδυασμού των δύο παραπάνω περιπτώσεων. Σε σχετική ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο ενημερώνονται οι γονείς, το 19% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η ενημέρωση πραγματοποιείται με συζήτηση, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό δήλωσε ότι οι γονείς ενημερώνονται μέσα από συζητήσεις αλλά και με βάση τις εργασίες των παιδιών.

*Ερωτήσεις: «Οι γονείς ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση του παιδιού τους;» «Σε σχέση με το μορφωτικό - κοινωνικό τους επίπεδο, ποιοι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο;»*

Το 75% του δείγματος απάντησε ότι μερικοί μόνο γονείς ενδιαφέρονται και το 25% δήλωσε ότι ενδιαφέρονται όλοι. Μεταξύ των ομάδων των νηπιαγωγών, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, στη συγκεκριμένη απάντηση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά: ( $df=3$ ,  $p=,029$ ).

Κατά την άποψη του 76% των νηπιαγωγών το μορφωτικό - κοινωνικό επίπεδο των γονέων δεν σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για την αξιολόγηση της προόδου του παιδιού τους. Ωστόσο, το 16% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι μεγαλύτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι γονείς από μεσαίο κοινωνικό μορφωτικό επίπεδο και μόνο το 6% του δείγματος συνέδεσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον με το υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το 2% με το αντίστοιχο χαμηλό.

Σε επόμενη ανοικτή ερώτηση ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να ιεραρχήσουν τις απαντήσεις, διατυπώνοντας τις απόψεις τους για το πού εστιάζουν οι γονείς το ενδιαφέρον τους κατά την ενημέρωση της αξιολόγησης του παιδιού τους. Κατά την ομαδοποίηση προέκυψαν τρεις ομάδες απαντήσεων οι οποίες φαίνονται στον Πίνακα 4 όπως κατατάχθηκαν από τους νηπιαγωγούς σε μια τριβάθμη κλίμακα. Στην πρώτη κατάταξη ποσοστό 36,5% των νηπιαγωγών προσδιορίζει το πρωταρχικό ενδιαφέρον των γονέων στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Ελάχιστα μικρότερα είναι τα ποσοστά των νηπιαγωγών οι οποίες διατυπώνουν την άποψη ότι το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζει κατά πρώτο λόγο στην αξιο-

λόγηση της προσαρμογής αλλά και της επίδοσης του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.

**Πίνακας 4.** Ομαδοποίηση και ποσοστά των απαντήσεων των νηπιαγωγών για το ενδιαφέρον των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση του παιδιού τους

Αποτελέσματα αξιολόγησης	Σειρά απαντήσεων			
	1η %	2η %	3η %	ΣΥΝ. %
Προσαρμογή παιδιού	33,3	11,1	17,5	61,9
Συμπεριφορά παιδιού	36,5	41,3	4,8	82,6
Επιδόσεις παιδιού	30,2	17,5	28,6	76,3

Προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες για τους παράγοντες οι οποίοι ενδεχόμενα επηρεάζουν τις νηπιαγωγούς κατά την αξιολόγηση, τους ζητήθηκε να διατυπώσουν την άποψή τους εάν το υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει, και πώς, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού. Το 63% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε ότι το υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά του παιδιού, το 5% ότι το επηρεάζει αρνητικά και το 32% ότι δεν το επηρεάζει. Στις συγκεκριμένες απαντήσεις προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των νηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ( $df=3$ ,  $p=,020$ ). Στην αντίστοιχη ερώτηση που αφορά τη σύνδεση με τις επιδόσεις των παιδιών, τα ποσοστά φαίνεται να διαφοροποιούνται. Έτσι, το 80% των νηπιαγωγών του δείγματος διατύπωσε την άποψη ότι το υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις του, το 3% ότι το επηρεάζει αρνητικά και το 17% ότι δεν το επηρεάζει καθόλου. Στην τελευταία απάντηση μεταξύ των ομάδων των νηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά: ( $df=3$   $p=,002$ ).

Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, διατυπώθηκε στις νηπιαγωγούς συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με τη στάση των γονέων. Η ερώτηση περιλαμβάνει τέσσερις υποερωτήσεις, όπως αυτές φαίνονται στον Πίνακα 5. Από τα ποσοστά προκύπτει ότι πολύ υψηλός αριθμός των νηπιαγωγών του δείγματος απάντησε πως οι γονείς συχνά συνεργάζονται περισσότερο με τις νηπιαγωγούς και ζητούν τη βοήθειά τους όταν διαπιστώνεται κάποια δυσκολία στο παιδί τους. Στην αρνητική στάση των γονέων, την οποία δηλώνει ένα ποσοστό νηπιαγωγών, ενδεχό-



μενα υπεισερχονται παράγοντες οι οποίοι δεν σχετίζονται μόνο με τους χειρισμούς αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 5.** «Οι γονείς συνήθως μετά τις διαπιστώσεις σας για κάποιες δυσκολίες του παιδιού τους»

	A. Συνεργάζονται περισσότερο μαζί σας;	B. Ζητούν τη βοήθειά σας;	Γ. Αρνούνται να τις δεχτούν;	Δ. Αρνούνται κάθε συζήτηση και γίνονται εχθρικοί;
Συχνά	73%	77%	30%	11%
Σπάνια	27%	17%	64%	49%
Ποτέ	0%	6%	6%	40%
Σύν.	100%	100%	100%	100%

Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραπάνω απαντήσεις μεταξύ των δύο ομάδων των νηπιαγωγών, εκείνων που επιθυμούν και εκείνων που δεν επιθυμούν την επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης. Υποερωτήσεις: A)  $Z = -2,794 / p = ,006$ . B)  $Z = -2,015 / p = ,044$ . Γ)  $Z = -3,398 / p = ,001$  Δ)  $Z = -2,794 / p = ,006$ .

## Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος (82%) δεν έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα αξιολόγησης. Αυτό, ως εύρημα, συμφωνεί με απόψεις οι οποίες είναι διατυπωμένες στην ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας έχουν σοβαρό έλλειμμα κατάρτισης στον τομέα της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004). Οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν αυτό το έλλειμμα στην κατάρτισή τους και αυτό φαίνεται από τις δηλώσεις τους ότι θέλουν να επιμορφωθούν (ποσοστό 75%). Ωστόσο ένα ποσοστό 8%, αν και απάντησε ότι δεν έχει κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης, δήλωσε ότι και στο μέλλον δεν επιθυμεί σχετική επιμόρφωση. Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε ότι ένα ποσοστό 83% του δείγματος δεν γνωρίζει τη

μέθοδο αξιολόγησης με βάση το φάκελο εργασιών, αν και προτείνεται ως κύρια μέθοδος αξιολόγησης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). Αυτό ενδεχόμενα να σχετίζεται εν μέρει και με το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (Δεκέμβριος 2006), χρόνο κατά τον οποίο πιθανόν να μην είχαν πραγματοποιηθεί ακόμη οι σχετικές επιμορφώσεις σε αριθμό νηπιαγωγών.

Στην ερώτηση «*πού πιστεύετε ότι σας βοηθάει η αξιολόγηση που πραγματοποιείτε στο νηπιαγωγείο*» ένα πολύ υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών (82%) είχαν ως πρώτη επιλογή την κατάκτηση του στόχου. Αυτό το ποσοστό δικαιολογείται ενδεχομένως από το γεγονός ότι το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 έδινε πολύ μεγάλη έμφαση στην κατάκτηση του στόχου. Ωστόσο, το βιβλίο του νηπιαγωγού του ίδιου αναλυτικού προγράμματος δεν παρείχε καμία μεθοδολογική καθοδήγηση στους νηπιαγωγούς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της αξιολόγησης. Επιπλέον, η αξιολόγηση με βασικό προσανατολισμό το αποτέλεσμα και όχι τη διαμόρφωση-βελτίωση παραπέμπει σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και σε παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της.

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να αξιολογήσουν την κατάκτηση του στόχου, οι περισσότερες χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, αφού το 49,2% αξιολογούν με τη διατύπωση ερωτήσεων, οι οποίες θεωρούνται ως ο πλέον παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης, ενώ ενέχουν επισφάλειες κατανόησης όταν χρησιμοποιούνται σε μικρά παιδιά. Η προτίμηση αυτής της τεχνικής ίσως να συνδέεται με το ότι είναι πιθανό οι νηπιαγωγοί να τη θεωρούν ως την πλέον ασφαλή για τα αποτελέσματά τους ή και την πλέον οικεία. Ένα 41% των νηπιαγωγών αξιολογεί την κατάκτηση του στόχου με βάση τα φύλλα αξιολόγησης και την εμπειρία. Ωστόσο, διατυπώνονται πολλοί προβληματισμοί για την ποιότητα αυτών των φύλλων αξιολόγησης που συχνά χρησιμοποιούνται χωρίς κριτήρια επιλογής στα νηπιαγωγεία.

Σε ό,τι αφορά το πώς οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, το υψηλότερο ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησε ότι ενημερώνουν τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα και όταν οι ίδιοι οι γονείς παίρνουν τη σχετική πρωτοβουλία. Η ενημέρωση αυτή φαίνεται να γίνεται με συζήτηση και με βάση τις εργασίες που πραγματοποιεί το παιδί στο νηπιαγωγείο. Αξίζει να τονίσουμε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησε πως ότι μόνο μερικοί από τους γονείς ενδιαφέρονται για την πορεία του παιδιού τους και μόνο το 25% του δείγματος απάντησε ότι όλοι οι γονείς ενδιαφέρονται για την πορεία του παιδιού του έτσι όπως αυτή αξιολογείται από τη νηπιαγωγό. Αυτό πιθανόν

να συνδέεται με τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των γονέων για το έργο που πραγματοποιείται στο νηπιαγωγείο αλλά και με την ενημέρωση που οι ίδιοι έχουν για τη σημασία της αξιολόγησης. Στην ερώτηση για το «*Τι ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς*», το 36% των νηπιαγωγών απάντησαν ότι οι γονείς περισσότερο ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και το 30% ότι το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζει περισσότερο στις επιδόσεις του παιδιού τους. Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη σχέση μεταξύ κοινωνικού - μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της συμπεριφοράς ή επίδοσης του παιδιού, πολύ υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησε ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις του παιδιού και ένα επίσης υψηλό ποσοστό αλλά μικρότερο του προηγούμενου απάντησε ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει θετικά και τη συμπεριφορά του παιδιού. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών (Αγγελοπούλου, 2004) και μας δημιουργεί κάποιους προβληματισμούς για τη διαμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς σχετικών προσδοκιών, οι οποίες με τη σειρά τους πιθανόν να τους επηρεάζουν στην αξιολογική διαδικασία. Ωστόσο, μεγάλο ποσοστό του δείγματος δεν συνδέει το κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο των γονέων με το ενδιαφέρον τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιδιού τους.

Τέλος, στην περίπτωση που οι νηπιαγωγοί διαπιστώσουν κάποιες δυσκολίες στο παιδί και τις ανακοινώσουν στους γονείς, σύμφωνα με τις απαντήσεις του υψηλότερου ποσοστού των νηπιαγωγών, οι γονείς ζητούν συχνά βοήθεια και συνεργάζονται με τις νηπιαγωγούς στενότερα. Αυτό αποτελεί θετικό στοιχείο για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζει σοβαρά κενά, σε επίπεδο μεθοδολογίας και κατάρτισης των νηπιαγωγών. Αυτό την καθιστά από προβληματική έως ανύπαρκτη. Μία νέα προοπτική αυτή του νέου Α.Π. και της κατάρτισης των νηπιαγωγών θα καθιστούσε τους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης περισσότερο υλοποιήσιμους στη χώρα μας.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου Δ.: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 38, 2004, σσ. 51-71.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., & Μπασαγιάννη Ε.: *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο: ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ.-Π.Ι., Αθήνα, 2002.
- Blenkin G.: Progression, Observation and Assessment in Early Childhood G. Blenkin & A.V. Kelly (επιμ.), *Assessment in Early Childhood Education*, London Paul Chapman, Publishing Ltd, 1992, σσ. 24-45.
- Bruce T.: *Early Childhood Education*, London, Hodder & Stoughton, 1997.
- Curtis A.M.: *A Curriculum for the Preschool Child: Learning to Learn*, Windsor NFER-NELSON, 1998.
- Drummond M.J. & Nutbrown C.: Observing and Assessing Young Children, G. Pugh (επιμ.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*, London, Paul Chapman Publishing in association with the National Children's Bureau, 1996, σσ. 87-103.
- Hurst V. & Lally M.: Assessment and the Nursery Curriculum, G. Blenkin & A.V. Kelly (επιμ.), *Assessment in Early Childhood Education*, London, Paul Chapman, Publishing Ltd, 1992, σσ. 47-68.
- Κωνσταντίνου Χ.: *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg, 2004.
- Lally M. & Hurst V.: Assessment in Nursery Education: a Review of Approaches, G. Blenkin & A.V. Kelly (επιμ.), *Assessment in Early Childhood Education*, London Paul Chapman, Publishing Ltd, 1992, σσ. 69-72.
- Makin L. & Whitehead M.: *How to Develop Children's Early Literacy, A Guide for Professional Cares and Educators*, London, Paul Chapman, Publishing, 2004.
- Mindes G., Ireton H. & Mardell-Czudnwski C.: *Assessing Young Children*, New York, Delmar Publishing, 1996.
- Sylva C., Roy C. & Painter M.: *Childwatching at Playgroup and Nursery School*, Oxford B., Blackwell, 1996.

## Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία

Δημήτριος Ελ. Ράπτης<sup>1</sup>

### Περίληψη

Η εξέλιξη γενικότερα του κόσμου και ειδικότερα η κατάσταση που δημιουργήθηκε στη χώρα μας από το Β' παγκόσμιο πόλεμο έως και σήμερα δικαιολογεί και έναν προβληματισμό γύρω από την τύχη των περιφερειακών πολιτισμών, την τύχη των τοπικών πολιτισμών δηλαδή, ενόψει της παγκοσμιοποίησης. Γιατί προωθείται με μεγάλη ταχύτητα ένα νέο μοντέλο οργάνωσης της κοινωνίας, το οποίο εξαλείφει κάθε ιδιαιτερότητα που χαρακτήριζε την παραδοσιακή κοινωνία και η πολυμορφία του παρελθόντος δίνει τη θέση της στην ομοιομορφοποίηση. Ο τρόπος με τον οποίο θα διαφυλαχθεί και θα αξιοποιηθεί διδακτικά στο σχολείο το περιεχόμενο του πολιτισμού αυτού που χάνεται, στην προκειμένη περίπτωση των λαϊκών αφηγήσεων, μύθων, παραμυθιών και παραδόσεων, είναι ένα αίτημα που διατυπώνεται περισσότερο πιο επιτακτικά σήμερα.

Το περιεχόμενο των ειδών αυτών μπορεί να χρησιμοποιηθεί πρωτίστως ως ψυχαγωγικό ανάγνωσμα. Όμως, μπορεί και να αποτελέσει την πολιτισμική ύλη που θα συμβάλει στη διαμόρφωση της σύγχρονης ταυτότητας της νέας γενιάς στο πλαίσιο μιας κοινωνίας η οποία, απορρίπτοντας την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών εκφράσεων, επιδιώκει για διάφορους λόγους την ομογενοποίηση των πραγμάτων. Και από την άλλη, με την αφήγηση, ανάγνωση και διδασκαλία του υλικού αυτού είναι δυνατό να καλλιεργηθεί όχι μόνο ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, αλλά και να εξοικειωθούν ευκολότερα οι μαθητές, κυρίως της μικρότερης ηλικίας, με έννοιες και ζητήματα και άλλων γνωστικών αντικειμένων τα οποία απαιτούν την καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης.

---

1. Ο κ. Δημήτριος Ράπτης είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

## Γενικά

Η παραδοσιακή κοινωνία στο πλαίσιο μιας άτυπης αγωγής χρησιμοποιούσε, ως γνωστόν, παιδαγωγικά<sup>2</sup> το περιεχόμενο του λαϊκού πολιτισμού, όχι μόνο για να ψυχαγωγήσει, αλλά και έμμεσα να μεταδώσει, ιδιαίτερα στα νεαρά μέλη της, γνώσεις, αξίες, πρακτικές, νοοτροπίες και επιθυμητές συμπεριφορές, με απώτερο φυσικά στόχο να εξασφαλίσει έτσι στο πλαίσιο μιας ισορροπίας την αναπαραγωγή και τη βιωσιμότητά της. Το σύνολο του λαϊκού λόγου, ο μύθος, το παραμύθι, οι παραδόσεις, η παροιμία, το αίνιγμα, αλλά και άλλες πολιτισμικές μορφές, όπως για παράδειγμα το λαϊκό παιχνίδι, ήταν η καθημερινή «διδασκαλία» τους για τη δημιουργία του επιθυμητού τύπου εκείνου του ανθρώπου, η εικόνα του οποίου είχε αποκρυσταλλωθεί στη μακρά διάρκεια του χρόνου. Η οικογένεια, η γειτονιά, η ίδια η κοινότητα αποτελούσαν τον παραδοσιακό «βιότοπό» του και δεν ήταν ανάγκη να μεσολαβεί στη μετάδοσή του κάποιος φορέας αλλά ο ίδιος ο άνθρωπος τον μετέδιδε προφορικά από γενιά σε γενιά. Βίωνε από τη μικρή του ηλικία τα γεγονότα στο ίδιο περιβάλλον που αυτά γεννήθηκαν και αντιλαμβάνονταν έτσι, παράλληλα, και τη λειτουργική αναγκαιότητά τους. Και μέσα απ' αυτή τη βίωση παρακολουθούσε και τους κανόνες που τον καθόριζαν και τις διαφορετικές συνθήκες που δημιουργούσαν και την ποιικιλία, τις γνωστές παραλλαγές των φαινομένων. Όσο πολύ δύσκολο και αν ήταν να εποπτεύσει κανείς αυτό το «μωσαϊκό» εικόνων και αντιλήψεων, ήταν και πολύ σπουδαίο, γιατί απηχούσε την ποιητική δύναμη του ανθρώπου, δήλωνε την παρουσία του στο «γίγνεσθαι» και εξασφάλιζε την πορεία του ατόμου, αφού δεν το άφηνε να χαθεί στην απροσδιοριστία, όπως του επιβάλλει ο σύγχρονος τρόπος ζωής.

Οι νέες όμως συνθήκες ζωής, κατεξοχήν «τεχνολογικές», δημιουργούν και ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι αναγκασμένος να κινηθεί ο σύγχρονος άνθρωπος. Σχεδόν σε όλη τη Γη, έρχεται σε επαφή με τα ίδια πολιτισμικά προϊόντα, ακούει, βλέπει, χρησιμοποιεί και καταναλώνει ό,τι παράγει η μαζική κουλτούρα. Ο τρόπος αυτός σταδιακά δημιουργεί και μια νέα αντίληψη για τα πράγματα και διαμορφώνει ένα καινούργιο περιβάλλον γύρω από το σύγχρονο άνθρωπο με εμφανή, ασφαλώς, την τάση ομοιο-

---

2. Για τη βαθύτερη σημασία της παιδαγωγικής λειτουργίας των λαογραφικών φαινομένων βλ. Μ.Γ. Μερικλής, *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*, εκδ. Ιωλκός, Αθήνα 2001.

μορφοποίησής τους. Ο ενιαίος αυτός τρόπος πληροφόρησης διαμορφώνει και τον ίδιο κώδικα διαχείρισης των πολιτισμικών αγαθών. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι η τάση αυτή αμφισβητεί και τη μορφωτική και κοινωνικοποιητική δύναμη του περιεχομένου του λαϊκού πολιτισμού. Αναδεικνύει, παρόλα αυτά, το πρόβλημα της μετάδοσης των παραδοσιακών αυτών μορφωτικών αγαθών, αφού οι παραδοσιακοί τρόποι μετάδοσης υποχωρώντας, αν δεν έπαψαν να επιτελούν το έργο τους, απώλεσαν το ρόλο τους στην προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή. Τα ζητήματα ανατροφής, μόρφωσης και επαγγελματικού προσανατολισμού του πέρασαν τώρα, σχεδόν υποχρεωτικά και εξ ολοκλήρου, πλέον στην Πολιτεία<sup>3</sup>. Οι παραδοσιακοί τρόποι ψυχαγωγίας, το παραμύθι, ο χορός, το τραγούδι, ατόνησαν και περιθωριοποιήθηκαν. και γενικότερα καθετί που είχε σχέση με το παρελθόν βαθμιαία εγκαταλείφθηκε ως συνώνυμο της συντήρησης. Η αποδυνάμωση αυτή ενισχύθηκε και από τις κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές οι οποίες συμπαρέσυραν και αλλαγές στη δομή της οικογένειας<sup>4</sup> δημιουργώντας έτσι και μια ασυνέχεια στη μετάδοσή τους<sup>5</sup>.

Έτσι, αν μέχρι πριν από λίγα χρόνια έμοιαζε να μην είναι και τόσο αναγκαία, ίσως ήταν και περιττή ή αυτονόητη η παιδαγωγική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στη μαθησιακή διαδικασία, δεν φαίνεται καθόλου να συμβαίνει το ίδιο και με τα σημερινά δεδομένα. Το ζήτημα τελευταία τίθεται και πιο επιτακτικά για τη συγκρότηση της ταυτότητας στους μεγάλους ευρωπαϊκούς και παγκόσμιους σχηματισμούς. Το σχολείο και γενικά η εκπαίδευση είναι αυτονόητο ότι λειτουργεί ή πρέπει να λειτουργεί ως ένας χώρος όπου καλλιεργούνται και απ' όπου μεταδίδονται όλα αυτά τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν την πολιτισμική ταυτότητα του σύγχρονου νεοέλ-

---

3. Βλ. Ευάγγελος Αυδίκος, *Λαογραφία και παιδική ηλικία: οπτικές και προοπτικές, Λαϊκή παράδοση και παιδί*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σ. 32.

4. Βλ. Α. Μισέλ, *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα 1981 (όπου και βασικά στοιχεία για την ελληνική οικογένεια της Λ. Μουσούρου, σσ. 281-293), Ρ. Κανταντζόγλου, *Η ιστορία της οικογένειας στην Ελλάδα. Μερικά προβλήματα μεθόδου, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* '69 (1988), σσ. 225-242.

5. «...Με άλλα λόγια, η σημερινή κρίση βρίσκεται στο γεγονός ότι ο τεχνολογικός και μαζικός πολιτισμός ισοπεδώνει, αφανίζει ή απονεκρώνει σχέσεις, μορφές και διαδικασίες τις οποίες δεν φαίνεται ικανός να αντικαταστήσει. ...Μια τέτοια, τουλάχιστον, υποψία μας αγγίζει, όταν διαπιστώνουμε πως η προφορική παράδοση και ο λαϊκός πολιτισμός υπήρξαν, ως την αυγή της βιομηχανικής εποχής, η πρωταρχική δεξαμενή της ευαισθησίας, του στοχασμού και της τέχνης μας...» (Γιάννης Κιουρτσάκης, *Το πρόβλημα της παράδοσης*, εκδ. Στιγμή, σ. 45).

ληνα στο πλαίσιο των ευρύτερων σχηματισμών είτε στο ευρωπαϊκό είτε στο παγκόσμιο επίπεδο. Και είναι ανάγκη να αναζητούμε μια πολιτισμική βάση στο σύγχρονο σχολείο, πέρα από την αποταμίευση γνώσεων και την ανάδειξη δεξιοτήτων, για να απαντήσουμε στο βασικό ερώτημα για το είδος εκείνο του ανθρώπου και της κοινωνίας που διαμορφώνουμε.

Στη διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει εκτός όλων των άλλων και ένα μεγάλο μέρος από το σύνολο του λαϊκού αφηγηματικού λόγου: οι μύθοι, τα παραμύθια και οι παραδόσεις. Αν και υπάρχει γενικά μια ρευστότητα καθορισμού των ορίων τους που απορρέει, κυρίως, από τη χρήση και τη λειτουργία τους, ιδιαίτερα ανάμεσα στο μύθο και το παραμύθι, τα τρία αυτά είδη υπάρχουν σε μεγάλη έκταση ως ακούσματα ή αναγνώσματα της μικρής ηλικίας. Βέβαια, σε ό,τι έχει σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, η απάντηση στο σημείο αυτό μιας δασκάλας στην ερώτηση, αν έχει εντάξει το παραμύθι, για παράδειγμα, στην καθημερινότητα της τάξης της, είναι, μάλλον, πέραν των προσδοκιών μας. Η δασκάλα δήλωσε ότι η πρώτη τάξη του δημοτικού δεν έχει χρόνο για τέτοιες πολυτέλειες<sup>6</sup>, δίνοντας ταυτόχρονα και τη θέση του είδους αυτού στη μαθησιακή διαδικασία, φυσικά όχι με γενικευτικό και απόλυτο τρόπο. Και αν σκεφτούμε ότι το παραμύθι<sup>7</sup> θεωρείται και το περισσότερο ευνοημένο είδος και από τους συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων και από τους

- 
6. Ευάγγελος Αυδίκος, *Η Αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία*, στο: *Κουβεντιάζοντας για...τα Παραμύθια*, Πρακτικά Δημεριδίας που πραγματοποιήθηκε από 31/3-1/4/2001, Εκδ. Μολύβιος Νιάου, Αθήνα 2002, σσ. 13-20.
  7. Για την παιδαγωγική σημασία του παραμυθιού βλ. Μ. Γ. Μερακλής, «Η διδακτική αξία του λαϊκού παραμυθιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια παραμελημένη υπόθεση» στον τόμο: *Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ' κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου, οργανωτής εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1992, σσ. 11-17 (= *Το λαϊκό παραμύθι, Κείμενα Παραμυθολογίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σσ. 199-214), του ίδιου, «Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9 (1994), σσ. 71-77, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, «Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο (19ος-20ός αι.)», στο συλλογικό τόμο: *Θητεία. Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Μ.Γ. Μερακλή*, Αθήνα 2002, σσ. 385-40, Θ. Καλαμπαλίκη-Μπάου, «Δημιουργώντας με τη λαϊκή παράδοση», στο: Ε. Αυδίκος (επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεοτερικότητα*, Αθήνα 1996, σσ. 514-522. Για μια άλλη διάσταση από την πλευρά της ψυχολογίας βλ. Δημήτριος Σαροής, *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*, εκδ. Ανθρωπος, 2004.



εκπαιδευτικούς, εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε και για τα υπόλοιπα είδη<sup>8</sup>. Πάντα, βεβαίως, επισημαίνεται<sup>9</sup> η σπουδαιότητα της λαϊκής αφήγησης, κυρίως στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε ως μέσον μετάδοσης πολύτιμης γνωστικής και πολιτισμικής ύλης είτε αυτό καθαυτό ως ψυχαγωγικό ανάγνωσμα. Το προβάδισμα έχει, όπως σημειώσαμε παραπάνω, το παραμύθι εξαιτίας της εγγύτητάς του στη νοητική και συναισθηματική λειτουργία του νηπίου, ενώ οι μύθοι και οι παραδόσεις δεν αξιοποιήθηκαν ως τώρα στον ίδιο βαθμό.

- 
8. Δίνω εδώ την άποψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το παραμύθι, κυρίως για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «...Το παραμύθι γενικώς εισάγει το παιδί στον κόσμο της πραγματικότητας μέσα από ένα μυθικό δρόμο και έτσι συντείνει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικής και της αναλογικής σκέψης. Όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, το παραμύθι βοηθά στην ανάπτυξη των εκφραστικών μέσων, της αφήγησης και στην αισθητική καλλιέργεια. Με το παραμύθι οι μαθητές διαμορφώνουν θετικές αξίες και στάσεις μέσα από αλληπάλληλες ταυτίσεις ή απορρίψεις ηρώων... Το παραμύθι έχει σημαντική θέση στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και η ανάγνωση - αφήγηση από τη Νηπιαγωγό και τα παιδιά αποτελεί μια από τις πιο προσφιλείς δραστηριότητες...» (βλ. Εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Φ/2/429/852421/Γ1/18-8-2003).
9. Βλ. Ευάγγελος Γρ. Αυδίκος, *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999. Για έναν καταρχήν προβληματισμό «διδασκαλίας» του λαϊκού πολιτισμού βλ. Ρέα Κακάμπουρα-Τίλη, «Δραματοποίηση λαϊκών δρωμένων στο ελληνικό σχολείο», *Παρνασσός ΜΒ'* (200), σσ. 215-228, της ίδιας, «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους» στο: Β.Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 131-145. Σημαντική συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί και το Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού, που εφαρμόστηκε το 1997-1998 σε τρία δημοτικά σχολεία της Αθήνας και ένα γυμνάσιο του δήμου Ιωλκού του νομού Μαγνησίας. Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος ήταν ο καθηγητής της Λαογραφίας Μ. Γ. Μεραιλής με επιστημονική συνεργάτιδα τη Ρ. Κακάμπουρα-Τίλη (βλ. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ενέλικτη Ζώνη*, Αθήνα 2001, σσ. 57-108). Βλ. επίσης Δέσποινα Δαμιανού, «Προτάσεις για την αξιοποίηση του παραμυθιού στο Γυμνάσιο», στο: *Κουβεντιάζοντας για... τα Παραμύθια*, Πρακτικά Διημερίδας που πραγματοποιήθηκε από 31/3-1/4/2001, Εκδ. Μολύβιος Νιάου, Αθήνα 2002, σσ. 21-27, της ίδιας, *Η παράδοση, ένα είδος της προφορικής λογοτεχνίας, ως αφετηρία για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων*.

## Ο μύθος

Αν πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά, δεν είναι εύκολο να δώσουμε και έναν ορισμό για το μύθο<sup>10</sup> αποδεκτό από όλους και κατά συνέπεια θα είναι επίσης δύσκολο να προσδιορίσουμε και ποιος μύθος αρμόζει σε κάθε ηλικία. Η δυσχέρεια αυτή προκύπτει και από το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές (θηρηκειολόγοι, φιλόλογοι, λαογράφοι, ανθρωπολόγοι, κοινωνιολόγοι, γλωσσολόγοι, ιστορικοί κ.ά.) ασχολήθηκαν<sup>11</sup> με το μύθο, ο καθένας από τη σκοπιά του, δίνοντας και το δικό του ορισμό από μια δική του διαφορετική ο καθένας οπτική γωνία. Έτσι, παρουσιάζει μια ευρύτητα και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο επιδέχεται και πολλές ερμηνείες<sup>12</sup>. Πάντως, σ' ό,τι αφορά τον ορισμό, θα μείνουμε προς το παρόν σ' ένα ευρύτερο πεδίο μέσα στο οποίο εντάσσεται κάθε λαϊκή φανταστική αφήγηση χωρίς την παρουσία των κανόνων της λογικής. Αυτή η δημιουργία του ανθρώπου, αποδεσμευμένη από τη λογική, έδωσε απάντηση σε ερωτήματα τα οποία πολύ νωρίς απασχόλησαν τον άνθρωπο και ταυτόχρονα νοσηματοδότησε και την ύπαρξή του. Όλος αυτός ο αρχαίος μυθολογικός πλούτος με τους μύθους των θεών, δημιουργίας του κόσμου, μύθους ηρώων, αιτιολογικούς μύθους, που εξηγούν φυσικά φαινόμενα ή γεγονότα, ακόμη και τους μύθους (αίνοι) του Αισώπου<sup>13</sup>, διασώθηκε με την προφορική παράδοση, για να περάσει έπειτα στην αρχαία ελληνική γραμματεία και να γίνει η αδιαμφισβήτητη πηγή

- 
10. Ο Σ. Κυριακίδης για τους νεοελληνικούς μύθους κάνει διάκριση σε απλώς παροιμιώδεις μύθους, μύθους ζώων, κυρίως διδακτικούς και νεοελληνικούς μύθους (Σ.Π. Κυριακίδης, *Ελληνική Λαογραφία*, Μέρος: Α': *Μνημεία του λόγου*, Δημοσιεύματα του Λαογραφικού Αρχείου της Ακαδημίας Αθηνών, αρ. 8, εν Αθήναις 1965, σσ. 240-264. Ο Δ. Λουκάτος θεωρεί το μύθο μια αλληγορική διήγηση από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων, που θέλει να διδάξει κάτι και τους διακρίνει σε: μύθους με ζώα με ανθρώπους και ζώα και με ανθρώπους (Δ. Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1977, σσ. 129-135. Βλ. επίσης και τα αφιερώματα: «Μύθοι και Μυθοποιοί», *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1987 και «Αίσωπος», περ. *Διαβάζω*, 167(1987).
11. Χ. Χατζητάκη-Καψωμένου (εισαγ.-επιλογή κειμ.), *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*, Ινστ. Νεοελ. Σπουδών Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2002, σσ. 32-40.
12. Μ. Γ. Μερακλής, «Η πολλαπλή ζωή του μύθου», στο: *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993, σσ. 191-206.
13. Μ. Γ. Μερακλής, «Οι μύθοι του Αισώπου», στο: *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, σσ. 207-222 και Γ. Α. Μέγας, «Οι Αισώπειοι μύθοι και η προφορική παράδοσις», *Λαογραφία*, 18(1959), σσ. 469-489.

έμπνευσης και καλλιτεχνικής δημιουργίας και από κει με διάφορες προσθήκες ή αφαιρέσεις και με την προφορική κυρίως μετάδοση να φθάσει έως σήμερα<sup>14</sup>. Στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδιαφέρον παρουσιάζουν ιδιαίτερα οι μύθοι του Αισώπου, γιατί καταλήγουν πάντα σε κάποιο διδακτικό επιμύθιο, το οποίο, ενώ εξαρχής φαίνεται πως αμφισβητεί την υπάρχουσα κατάσταση, ιδιαίτερα σε εκείνους τους μύθους όπου εκφράζεται η κοινωνική διαμαρτυρία, καταλήγει σε μια αποδοχή και ισορροπία<sup>15</sup>.

Οι μυθογράφοι και μυθοποιοί στοχεύουν με τους μύθους τους στη διδασχία, ενώ με τα παραμύθια στη διασκέδαση, χωρίς αυτό να είναι πάντα και απόλυτο. Όλες οι μυθολογικές αφηγήσεις με την αλληγορία ή την παραβολή διατυπώνουν ένα μήνυμα με εμφανή τη διδακτική διάθεση για τη διόρθωση της ηθικής των ατόμων και των συνόλων. Ίσως αυτό είναι και το στοιχείο, εκτός των άλλων, που καθιστά το περιεχόμενο των αφηγήσεων αυτών αναγκαίο στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. Μπορεί να μην είναι όλοι, και ασφαλώς δεν είναι, οι μύθοι κατάλληλοι για τα παιδιά, αφού το ακροατήριό τους στην αρχαιότητα ήταν μεικτό, ενώ σήμερα περιορίζεται στην παιδική ηλικία. Όσοι από αυτούς τους μύθους είναι κοντά στην ψυχολογία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μπορεί να αποτελέσουν και το ζητούμενο υλικό για την εφαρμογή και τη διδασκαλία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με προτεραιότητα στην προσχολική ηλικία. Ιδιαίτερα γι' αυτήν η ευσύνοπτη παρουσίαση από άποψη μορφής του μύθου και ο περιορισμός της ανάπτυξης σε ένα μόνο επεισόδιο διευκολύνει ως σχολικό άκουσμα και ως ανάγνωσμα ποικιλοτρόπως τη μετάδοση γνώσεων<sup>16</sup>. Έτσι, μύθοι με φυτά, με ζώα, με ανθρώπους –και σ' αυτούς θα περιοριστούμε εδώ–, μύθοι που αναφέρονται σε ελαττώματα ή προτερήματα είναι κατάλληλοι για τον παιδαγωγικό και διασκεδαστικό χαρακτήρα τους<sup>17</sup>.

---

14. Ο Σ. Κυριακίδης κάνει διάκριση σε απλώς παροιμιώδεις μύθους, μύθους ζώων, κυρίως διδακτικούς και νεοελληνικούς μύθους (Σ.Π. Κυριακίδης, *Ελληνική Λαογραφία*, Μέρος, Α': *Μνημεία του λόγου*, Δημοσιεύματα του Λαογραφικού Αρχείου της Ακαδημίας Αθηνών, αρ. 8, εν Αθήναις 1965, σσ. 240-264.

15. Αν. Κοντάκος, *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*, Κείμενα Παιδείας-13 εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2003, Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, «Ο μύθος και η παιδαγωγική του προσέγγιση», *Διαδρομές*, 42(1996), σσ. 87-89.

16. Βλ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1997, σσ. 63-74.

17. Α. Γιαννικοπούλου, «Μαθήματα Ηθικής για μικρά παιδιά από τον Αίσωπο», *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.,

Γενικά, την ωφελιμότητα αυτή των μύθων για την παιδική ηλικία επεσήμανε στην αρχαιότητα ο Πλάτων αναφερόμενος<sup>18</sup> στην ανατροφή των παιδιών στο έργο του *Πολιτεία*:

*...ου μανθάνεις, ην δ' εγώ, ότι πρότον τοις παιδίοις μύθους λέγομεν; Τούτο δε που ως το όλον ειπείν ψεύδος, ένι δε και αληθή· πρότερον δε μύθοις προς τα παιδιά ή γυμνασίοις χρώμεθα... Ουκούν οίσηθ' ότι αρχή παντός έργου μέγιστον, άλλως τε δη και νέω και απαλώ στωούν; Μάλιστα γαρ δη τότε πλάττεται και ενδύεται τύπος ον αν τις βούληται ενσημηγήασθαι εκάστω... Αρ' ονν ραδίως ούτω παρήσομεν τους επιτυχόντας υπό των επιτυχόντων μύθους πλασθέντας ακούειν τους παίδαας και λαμβάνειν εν ται ψυχαίς ως επί το πολύ εναντίας δόξας εκείναις ας επειδάν τελεωθώσιν, έχειν οησόμεθα δειν αυτούς; Ουδ' οπωσσιούν παρήσομεν. Πρώτον δη ημίν, ως έοικεν, επιστατητέον τοις μυθοποιόις, και ον μεν αν καλόν [μύθον] ποιήσωσιν, εγκριτέον, ον δε αν μη, αποκριτέον, τους δ' εγκριθέντας πείσομεν τας τροφούς τε και μητέρας λέγειν τοις παισίν, και πλάττειν τα ψυχάς αυτών τοις μύθοις πολύ μάλλον ή τα σώματα ταις χερσίν ων δε νυν λέγουσι τους πολλούς εκβλητέον<sup>19</sup>.*

Πλάτωνος *Πολιτεία*, βιβλ. Β' κεφ. ΙΖ, 377

---

2(1996), σσ. 119-128, Ανδρέας Μ. Μιχαηλιδης-Νουάρος, *Η δομή ενός ελληνικού μύθου ή μερικά στοιχεία για την εσωτερική ζωή και ψυχοσύνθεση του παιδιού στην Ελλάδα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2002.

18. *Πολιτεία* Πλάτωνος, Βιβλ. Β', κεφ. ΙΖ', 377.

19. (...Δεν καταλαβαίνεις, είπα εγώ, πως το πρώτο που λέμε στα παιδιά είναι οι μύθοι; Και αυτό στο σύνολό του είναι ψέμα, εμπεριέχει, όμως, και αλήθειες; Πρώτα χρησιμοποιούμε για τα παιδιά μύθους και ύστερα τα γυμνάζουμε... Δεν ξέρεις πως η αρχή κάθε έργου είναι το σπουδαιότερο και, κυρίως, όταν πρόκειται για κάποιο νέο και εύπλαστο άνθρωπο; Γιατί τότε, κυρίως, διαμορφώνεται και δέχεται μέσα του τον τύπο που κάποιος θέλει να εγχαράξει στον καθένα... Αρα, λοιπόν, δεν θα επιτρέψουμε έτσι εύκολα να ακούνε τα παιδιά τυχαίους μύθους που έπλασαν τυχαίοι άνθρωποι και να βάζουν μέσα στις ψυχές τους τις περισσότερες φορές ιδέες αντίθετες από εκείνες που θεωρούμε πως πρέπει να έχουν όταν μεγαλώσουν. Δεν θα επιτρέψουμε σε καμιά περίπτωση. Πρώτα εμείς, καθώς φαίνεται, πρέπει να επιθεωρούμε τους μυθοπλάστες και όποιον τυχόν καλό (μύθο) φτιάχνουν να τον εγκρίνουμε, όποιον, όμως, δεν φτιάχνουν καλόν, να τον απορρίπτουμε. Και αυτούς που εγκρίναμε, θα πείσουμε να λένε οι τροφοί και οι μητέρες στα παιδιά και να διαπλάθουν με αυτούς τις ψυχές τους, πολύ περισσότερο από όσο τα σώματά τους με τα χέρια. Και από αυτούς που τώρα λένε, τους περισσότερους θα τους καταργήσουμε... .

Στην πορεία τους από την αρχαιότητα έως σήμερα πολλοί από τους μύθους αυτούς άλλαξαν τη μορφή τους, συμπύχθηκαν, έγιναν παροιμίες, βραχυλογικές αφηγήσεις, εξακολουθούν και πάλι διατηρώντας και τον κεντρικό τους πυρήνα να διατυπώνουν έμμεσα ή άμεσα με σαφήνεια το στόχο τους<sup>20</sup>. Για παράδειγμα, η αποσπασματική φράση:

*«εψόφησε η όρνιθα που γεννούσε το χρυσό αβγό<sup>21</sup>»*

(λέγεται και κάπως χαιρέκακα για όσους χάνουν τις πηγές πλουτισμού τους ή και προστασίας τους) απηχεί το γνωστό μύθο του Αισώπου<sup>22</sup>:

*« Όρνις χρυσοτόκος»*

*Κάποιος είχε μια όρνιθα που του γεννούσε χρυσά αυγά· και, επειδή νόμιζε ότι μέσα της υπάρχει όγκος χρυσού, τη σκότωσε και διαπίστωσε ότι ήταν όμοια με τις άλλες όρνιθες. Έτσι αυτός, ενώ είχε την ελπίδα ότι θα βρει συγκεντρωμένο πλούτο, στερήθηκε και κείνο το μικρό.*

Άλλοτε πάλι ο αισώπειος μύθος με το γνωστό ευσύνοπτο τρόπο γίνεται παραμύθι σε μεγαλύτερη ως προς την έκταση μορφή αλλά με τον ίδιο τον πρωταρχικό πυρήνα. Σημειώνω το μύθο του Αισώπου:

*«Γεωργός και όφις<sup>23</sup>»*

*Ένα φίδι που είχε τη φωλιά του στο πρόθυρο ενός γεωργού τού σκότωσε το νήπιο παιδί του. Μεγάλο πένθος έπεσε στους γονείς. Ο πατέρας από τη λύπη του πήρε τσεκούρι και σκόπευε να σκοτώσει το φίδι, όταν αυτό θα έβγαινε. Μόλις αυτό ξεμύτισε λίγο, ο γεωργός έσπευσε να το χτυπήσει, αλλ’*

---

20. Για αρχαιοελληνικές απηχίσεις στα νεοελληνικά παραμύθια βλ. Ι. Θ. Κακριδής, «Αρχαία ελληνικά παραμύθια», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 3 (1988), σσ. 10-19 και Ηρακλής Καλλέργης, «Αρχαιοελληνικές απηχίσεις στο νεοελληνικό παραμύθι», στον τόμο *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*, Αθήνα 1995, σσ. 27-39.

21. Δημ. Σ. Λουκάτος (επιμ.), *Νεοελληνικοί παροιμιομύθοι*, εκδ. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1978, σ. 17, αρ. 65.

22. Θεόδωρος Γ. Μαυρόπουλος (εισαγ., μετάφ., σχόλια), *Αισώπειοι Μύθοι*, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη 2005, σσ. 434-435, αριθ. 343.

23. Θεόδωρος Γ. Μαυρόπουλος, *ό.π.*, σσ. 150-151, αριθ. 96.

αστόχησε χτυπώντας μόνο την τρύπα της φωλιάς του. Όταν έφυγε το φίδι, ο γεωργός, επειδή πίστεψε ότι το φίδι δεν κρατά κακία, πήρε ψωμί και αλάτι και τα έβαλε στη φωλιά του φιδιού. Το φίδι σφύριξε απαλά και είπε: «Δε θα υπάρχει από δω και πέρα εμπιστοσύνη μεταξύ μας, όσο εγώ θα βλέπω την πέτρα και συ τον τάφο του παιδιού σου».

Ο λαϊκός αφηγητής, έχοντας ως θέμα τη σχέση του φιδιού με τον άνθρωπο και κρατώντας τον ίδιο διδακτικό στόχο, έπλασε μια μεγαλύτερη αφήγησή<sup>24</sup> με τους ίδιους ήρωες, τον τσοπάνη και το φίδι, για να δείξει πώς από μια απροσεξία μπορεί να χαλάσει μια φιλία και μια στενοχώρια για κάτι δεν αφήνει να ξεχαστεί το μίσος:

*Ήταν μια φορά ένας τσοπάνης κ' εκεί που άρμεγε τα πρόβατά του, βλέπει και βγαίνει ένα φίδι από μια τρύπα και τριγύριζε μέσ' στα πρόβατα. Άμα το είδε ο τσοπάνης, του έβγαλε λιγάκι γάλα σ' ένα πινάκι και έφαγε.*

*Τη δεύτερη τη μέρα έβαλε πάλι λιγάκι γάλα στο πινάκι και το έβαλε κοντά στην τρύπα του και είπε: «Έβγα, φιδάκι μου, να φας γλυκό-γλυκό γαλατάκι». Βγήκε το φίδι κ' έφαγε και, όταν πήγε ο τσοπάνης να πάρει το πινάκι, ηύρεν ένα φλουρί κοντά του και χάρηκεν ο τσοπάνης.*

*Το μεσημέρι πάλι του έβαλε γάλα κοντά στην τρύπα του και βγήκε κ' έφαγε και του άφησε πάλι ένα φλουρί.*

*Και το βράδυ πάλι του έβαλε μέσ' στο πινάκι γάλα και το φώναξε και βγήκε κ' έφαγε. Και έτσι πιαστήκανε φίλοι το φίδι και ο τσοπάνης και του πήγαινε τρεις φορές την ημέρα γάλα και του άφηνε τρία φλουριά την ημέρα. Ώστε ο τσοπάνης γένηκε πολύ άρχοντας και συλλογίστηκε να πάει στον Άγιο Τάφο κι αφήκε παραγγελιά στη γυναίκα του κάθε πρωί, μεσημέρι και βράδυ να δίνουν στο φίδι το γάλα του. Σηκώθηκε αυτός, πάει για τον Άγιο Τάφο.*

*Η γυναίκα του τσοπάνη έδινε κάθε μέρα γάλα στο φίδι.*

*Είχανε και μικρό παιδί ο τσοπάνης ως πέντ'-έξι χρονών. Και μια μέρα, εκεί που γύριζε μέσ' στα πρόβατα και τα χάιδευε και τα έπαιζε, ήταν και το φίδι μέσ' στα πρόβατα και τριγύριζε· δεν το είδε το παιδί και του πάτησε τη νουρά και, επειδή είχανε καρφιά τα τσαρονχάκια του, κόψανε τη νουρά του φιδιού· γύρισε και κείνο απ' τον πόνο και δαγκάνει το παιδί κι απ' το φαρμάκι του το*

24. Γ. Α. Μέγα, *Ελληνικά παραμύθια*, τα, Α', εκδ. Εστίας, Αθήνα 122000, σσ. 29-31.

φαρμάκωσε το παιδί και πέθανε. Και, αφού πέθανε το παιδί, το θάψανε. Και το μεσημέρι βάλανε το γάλα στην τρύπα του φιδιού και δε βγήκε να φάει. Πήγανε το βράδυ να του βάλουν άλλο και βρήκανε το πρώτο αφάγωτο, ώστε δε βάλανε πλια γάλα και το φίδι δε φάνηκε πλια να βγει μέσ' στη μάντρα.

Αφού περάσανε έξι μήνες, ήρθε ο τσοπάνης απ' τον Άγιο Τάφο και δεν είδε το παιδί του, και ρώτησε:

- Πού 'ναι το παιδί μας;

- Το παιδί μας το τσίμπησε το φίδι και πέθανε, είπεν η γυναίκα.

Ο τσοπάνης δεν είπε τίποτα, μόν' έβαλε γάλα μέσ' στο πινάκι και πήγε και το 'βαλε στην τρύπα του φιδιού και του είπε:

- Έβγα, φιδάκι μου, να φας γλυκό-γλυκό γαλατάκι.

Και το φίδι φώναξε από μέσα:

- Αχ! τσοπάνη, όσο θυμάσαι συ το παιδί σου πεθαμένο και όσο γυρίζω κ' εγώ και βλέπω τη νουρά μου κομμένη, τι φιλία θανά χουμε πλια ανάμεσό μας;

Και έτσι χάλασε η φιλία του τσοπάνη και του φιδιού.

## Το παραμύθι

Ως προς το παραμύθι<sup>25</sup> μπορούμε να πούμε ότι αποβλέπει στη διασκέδαση και όχι στην παρουσίαση «αληθειών», όπως οι μύθοι και οι παραδόσεις. Θα ήταν κοινοτοπία να επαναλάβουμε εδώ τη σπουδαιότητά του, ιδιαίτερα για την παιδική ηλικία, ανάμεσα στα άλλα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας: παραδόσεις, μύθους, τραγούδια, αινίγματα, παροιμίες ευτρόπελες διηγήσεις. Ξεκινά από πολύ βαθιά στο παρελθόν και γι' αυτό δέχτηκε στην πορεία τόσων χρόνων και πολλές επιδράσεις στο περιεχόμενό του. Ο παραμυθάς, αναβιώνοντας με την αφήγησή του αυτό τον «κόσμο», μας μεταφέρει σ' έναν άλλο κόσμο μακριά από τη σκληρή πραγματικότητα, όπου υπάρχει δικαιοσύνη, αγάπη, καλοσύνη, δίνοντας έτσι και την εικόνα αυτού που επιθυμεί περισσότερο. Σε αντίθεση με τους μύθους, δεν επιδιώκουν να επιβάλουν με τις συνηθισμένες καθημερινές καταστάσεις, που

---

25. Βλ. Μ. Γ. Μερακλής, Τα παραμύθια μας, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη, Ευάγγελος Αυδίκος, Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1994, Χ. Σακελαρίου, Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995.

περιγράφουν, ένα πρότυπο συμπεριφοράς. Γοητεύουν μικρούς και μεγάλους, και πιο πολύ τους μικρούς, γιατί ό,τι ακούν ή διαβάζουν δεν είναι γι' αυτούς πλαστή και φανταστική εικόνα αλλά η πραγματικότητα. Έχει τονιστεί πως μέσα από τη δράση των ηρώων του παραμυθιού βρίσκει το ίδιο το παιδί λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην ανάπτυξή του, καθώς αυτό είναι και ένα άτυπο μέσο κοινωνικής αγωγής. Η πάλη του καλού με το κακό και τις περισσότερες φορές η επικράτηση του καλού και η τιμωρία του κακού είναι για αυτό η ηθική δικαίωση. Ο αγαθός και τίμιος ήρωας κατατροπώνει το κακό πνεύμα, το δράκο, το μάγο, την κακιά γυναίκα ικανοποιώντας το ηθικά και επιβεβαιώνοντας έτσι και τον πρωταρχικό του σκοπό να ψυχαγωγήσει και έμμεσα να διδάξει<sup>26</sup>.

Αλλά πέρα από όλα αυτά μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου και για τη μετάδοση πολιτισμικής ύλης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα και για μια πολύπλευρη και πολυεπίπεδη μελέτη και έρευνα<sup>27</sup>. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία από την πρωτόγονη ζωή, εξίσου όμως εμπλουτίζεται και με στοιχεία της καθημερινής ζωής. Ο αφηγητής αρέσκει να συμπεριλαμβάνει σκηνές από τον τόπο του ή τον περίγυρό του, για να κάνει πιο παραστατική την αφήγησή του. Έτσι, ποικίλα είναι τα θέματα που μπορεί να ανιχνεύσει κανείς και να μεταδώσει, αν θέλει και κρίνει ότι πρέπει να τα γνωρίζουν οι νεότερες γενιές. Καθώς σ' αυτό αποτυπώνονται<sup>28</sup> πολλά και σημαντικά στοιχεία ενός τόπου, συμβάλλει καθοριστικά στη γνωριμία μ' αυτόν, με τη γλωσσική ιδιαιτερότητα, τη γεωγραφία, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, τις ιστορικές συνθήκες και βοηθάει τελικά στη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου. Οι ακροατές ή αναγνώστες μπορούν με τον τρόπο αυτό να ανιχνεύσουν, αν το δούμε και διαστρωματικά κατά περιόδους, ολόκληρο το παρελθόν, τη μνήμη όχι μόνο του τόπου απ' όπου

26. Για την παιδαγωγική σημασία του περιεχομένου των παραμυθιών βλ. Μ. Γ. Μερακλής, «Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο», στο: *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993, σσ. 141-146, Κ. Γ. Μαντάς, *Το παραμύθι-Η παιδευτική αξία και η διδασκαλία του*, Πάτρα 1972.

27. Βλ. Μ. Γ. Μερακλής, «Το ελληνικό παραμύθι. Ορισμένες γενικές, βασικές ειδήσεις και παρατηρήσεις» στο: *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993, σσ. 73-91.

28. Βλ. Δημ. Λουκάτος, «Οικεία βιώματα στις καρπαθιακές αφηγήσεις παραμυθιών», *Καρπαθιακά Μελέται*, 1(1979), σσ. 57-61 και Δημήτριος Ελ. Ράπτης, «Ιστορικές και κοινωνικές αποτυπώσεις σε θεσσαλικά παραμύθια», στο: *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεοτερικότητα*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1996, σσ. 199-214.



προέρχεται, αλλά και ολόκληρου του ανθρώπινου γένους, μιας και το παραμύθι υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα.

Με βάση τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν δημιουργηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της προσχολικής και πρωτοσχολικής, κατάλληλες συνθήκες για αυτό το είδος των λαϊκών αφηγήσεων. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), η Ευέλικτη Ζώνη κ.λπ. δίνουν στους μύθους και τα παραμύθια μια καλύτερη ευκαιρία εισαγωγής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στο κεφάλαιο των Δημιουργικών Απασχολήσεων και της Αισθητικής Αγωγής το περιεχόμενο των μύθων και των παραμυθιών προσφέρεται για μαθητικές δραστηριότητες, των οποίων η ψυχοπαιδαγωγική σημασία είναι μεγάλη. Εικαστικές δραστηριότητες, δραματοποιήσεις περιεχομένων, θεατρικά παιχνίδια, μουσικές επενδύσεις επιδρούν θετικά στη μάθηση και αγωγή του παιδιού. Έτσι, σε συνάφεια με αυτό, οι μύθοι του Αισώπου που χρησιμοποιούν ως ήρωες διάφορα ζώα προσφέρουν τη δυνατότητα οι μαθητές να αναγνωρίσουν αρετές και ελαττώματα των ανθρώπων και να ακολουθήσουν ή να τα αποφύγουν αντίστοιχα. Στο μύθο του Αισώπου, για παράδειγμα, *Ο γάτος και ο κόκορας* μπορούμε να αναγνωρίσουμε την αχαριστία και τη μοχθηρία των ανθρώπων, οι οποίοι χρησιμοποιούν ακόμη και αστήρικτες κατηγορίες, για να δικαιολογήσουν το κακό που έτσι και αλλιώς αποφάσισαν να κάνουν. Λίγο πιο προχωρημένη σκέψη μπορεί να είναι η αντίληψη της ισορροπίας των πραγμάτων στη φύση, μια οικολογική σκέψη δηλαδή, την οποία ο μύθος προωθεί πολύ διακριτικά. Λέει, λοιπόν, αυτός ο μύθος<sup>29</sup>:

*Ένας γάτος έπιασε έναν κόκορα και θέλησε να τον φάει. Προηγουμένως, όμως, άρχισε να τον απευθύνει ορισμένες εύλογες κατηγορίες. Έτσι τον κατηγορούσε ότι είναι ενοχλητικός στους ανθρώπους, γιατί φανάζει νυχτιάτικα και δεν τους αφήνει να κοιμηθούν. Ο κόκορας απολογούμενος είπε ότι αυτό το κάνει για την ωφέλεια των ανθρώπων, για να σηκώνονται και να πηγαίνουν στις δουλειές τους. Ο γάτος, όμως, προχώρησε και σ' άλλη κατηγορία. Είπε στον κόκορα ότι ασεβεί κατά της φύσης, γιατί συνουσιάζεται με τη μάνα του και τις αδελφές του. Ο κόκορας απάντησε ότι κι αυτό το κάνει για το καλό των κυριών του, γιατί με τον τρόπο αυτό γεννιούνται πολλά αυγά. Τότε ο γάτος είπε στον κόκορα: «Εσύ μπορείς να βρίσκεις και να λες πολλές λογικές δικαιολογίες, εγώ, όμως, δεν το έχω σκοπό να μείνω νησιτικός».*

29. Βλ. Σ. Γκίκα, *Μύθοι και ανέκδοτα του Αισώπου*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2001, σσ. 45-46.

Πιο ειδικά μπορούν να αξιοποιηθούν στη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, χωρίς να επιβαρύνεται με ιδιαίτερο διδακτικό βάρος λόγω της ηλικίας του ο μαθητής. Η αφήγησή τους, για παράδειγμα, συμβάλλει στην καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου με την απλή περιγραφή έως και τις πιο σύνθετες ασκήσεις. Ή ακόμη οι φυσικές και μαθηματικές έννοιες γίνονται ευκολότερα και, ίσως, καλύτερα αντιληπτές στις μικρότερες ηλικίες, ή αντιλαμβάνονται καλύτερα πράγματα, πράξεις, σκέψεις που εκφράζονται όχι με αφηρημένες έννοιες, αλλά περισσότερο παραστατικά. Βέβαια, σ' αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται, θα λέγαμε όλα σχεδόν, τα γνωστικά αντικείμενα, στη διδασκαλία των οποίων οι λαϊκές αφηγήσεις θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στη μετάδοση των γνώσεων.

### Οι παραδόσεις

Στα βασικά είδη του λαϊκού αφηγηματικού λόγου εκτός από το μύθο και το παραμύθι υπάγονται και οι λαϊκές παραδόσεις<sup>30</sup>. Οι κατά τον Ν. Πολίτη<sup>31</sup> «μυθώδεις διηγήσεις πιστευόμενες ως αληθείς, αναφερόμενες δε εις τόπους ή πρόσωπα, εις ουράνια σώματα, εις μετεωρολογικά φαινόμενα, εις τον Χριστόν και εις τους αγίους, εις δαιμόνια και άλλα φανταστικά όντα» μπορεί να αποτελέσουν το πρωτογενές υλικό στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία είτε για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των διαφόρων πολιτιστικών, περιβαλλοντικών προγραμμάτων, της τοπικής ιστορίας κ.λπ., είτε ως ακούσματα ή αναγνώσματα για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την εξοικείωση με τη λαϊκή λογοτεχνία και το αφηγηματικό περιβάλλον, είτε για τη μετάδοση της απαραίτητης πολιτισμικής ύλης για τη συγκρότηση της ταυτότητας στο σύγχρονο πολιτισμικό «γίγνεσθαι». Ο συνδυασμός αυτός της φαντασίας και του πραγματικού, που εκδηλώνεται με την ταυτόχρονη παρουσία φανταστικών και αληθινών στοιχείων, παρουσιάζει την αυθόρμητη έκφραση για τον κόσμο και τον άνθρωπο από την οποία απουσιάζουν οι κανόνες της λογικής. Έχουν και τη σημασία τους όχι μόνο για τον τοπικό πολιτισμό με το να παρέχουν στοιχεία και τεκμήρια της τοπικότητας και του πολιτισμού<sup>32</sup> αλλά και για ολόκληρο τον

30. Βλ. Δέσποινα Δαμιανού, *Η παράδοση, ένα είδος της ...*, ό.π.

31. Ν. Πολίτης, *Παραδόσεις*, τ. Α', Αθήνα 1994, σ. 10.

32. Η αξιοποίηση των προφορικών παραδόσεων στη ολοκλήρωση της ιστορικής γνώσης είναι ένα ζητούμενο στη μαθησιακή διαδικασία. Πάντως, το υλικό που προκύπτει από

κόσμο, δίνοντας έτσι και μια άλλη διάσταση του χαρακτήρα τους, να αγκαλιάζουν την ανθρωπότητα και να επιλύουν κοινά προβλήματα που την απασχολούν. Το παραμύθι είναι ποιητικότερο, ενώ η παράδοση ιστορικότερη, σημειώνει<sup>33</sup> ο Μ. Γ. Μερακλής. Είτε με τη μορφή της περιγραφής ιστορικών προσώπων και γεγονότων είτε με τη μορφή της αιτιολόγησης και ερμηνείας διαφόρων στοιχείων της καθημερινής ζωής, αποτελούν συχνά την ανέκδοτη πηγή συμπληρωματικής και όχι μόνο πληροφόρησης. Και είτε μένοντας, ανάλογα πάντα με την ηλικία, στο φανταστικό μέρος για τις μικρότερες ηλικίες είτε αναλύοντας για τις μεγαλύτερες και το πραγματικό μέρος, μπορούμε να αξιοποιήσουμε ένα υλικό με πολλαπλό τρόπο. Είναι εύκολο χρησιμοποιώντας τις αποθησαυρισμένες παραδόσεις να δώσουμε και το περιεχόμενό τους, το οποίο μπορούμε και με ευκολία να προσεγγίσουμε. Παραδόσεις σχετικές μετόπους, χώρες, κτίρια, βασιλιάδες, γίγαντες, τον ουρανό, τα άστρα, τη γη, τα ζώα, τα φυτά, τα θηρία, τους δράκοντες, τους μάγους, τα φαντάσματα, τις νεράιδες, τις μοίρες κ.ά.

Μπορεί, βέβαια, το περιεχόμενό τους να μην διέπεται από τους κανόνες της λογικής και ένας φανταστικός κόσμος να συνυπάρχει ή να υποκρύπτεται μιας πραγματικότητας και, επομένως, ως ιστορική πληροφορία να μην είναι έγκυρη. Οι αιτιολογικές, για παράδειγμα, παραδόσεις δεν είναι εύκολο να δείξουν την πραγματική σχέση των πραγμάτων και ως εκ τούτου να δικαιολογήσουν και την αιτιακή τους σχέση. Αλλά επειδή το περιεχόμενό τους είναι πιο κοντά στο μύθο και τη μυθολογία, είναι και πιο κοντά και στον τρόπο σκέψης των παιδιών, και έτσι κινητοποιούν τη φαντασία τους για παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δημιουργίες κ.λπ.

Δίνω ένα παράδειγμα ενός τέτοιου μύθου<sup>34</sup> από την Ήπειρο, ο οποίος δικαιολογεί τη δημιουργία της λίμνης Ζηρού κοντά στη Φιλιππιάδα Πρέβεζας.

---

επιτόπιες καταγραφές μπορεί να συμβάλει θετικά από τη μελέτη της τοπικής ιστορίας έως της εθνικής και της παγκόσμιας (βλ. Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, *Η θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1978, της ίδιας, «Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας», περιοδ. *Σύγχρονα Θέματα*, 35-36-37(1988), σσ. 233-238, Μ. Βαρβούνης, «Δημώδεις ιστορικές παραδόσεις από τη Δυτική Μακεδονία», *Μακεδονικά*, ΚΗ(1991-1992), σσ. 502-510.

33. Βλ. Μ. Γ. Μερακλής, *Λαϊκή Τέχνη. Ελληνική Λαογραφία*, εκδ. Οδυσσεύς, Αθήνα 1992, σ. 45.

34. Η καταγραφή έγινε στις αρχές της δεκαετίας του '90 στη Φιλιππιάδα της Πρέβεζας.

Ζούσαν κάποτε σ' αυτή την πόλη δυο αδελφές. Η μια ήταν πολύ πλούσια και η άλλη πολύ φτωχιά. Η φτωχιά δούλευε στην αδελφή της, έτσι ώστε να εξασφαλίξει λίγο ψωμί για τα παιδιά της. Τα παιδιά της πλούσιας ήταν πολύ αδύνατα, νωθρά και άρρωστα, παρόλο που δεν τους έλειπε τίποτε. Τα παιδιά της φτωχιάς, αν και έτρωγαν πάρα πολύ λίγο, κόκκινα και στρουμπουλά. Βλέποντας αυτό η πλούσια έπαψε να της δίνει το λιγοστό ψωμί, που της έδινε, γιατί δεν ήθελε να είναι τα παιδιά της αδελφής της πιο γερά. Η φτωχιά, όμως, συνέχισε να δουλεύει στην πλούσια και εκείνη της έδινε πια τα αποφάγια και ό,τι έμεινε από τη σκάφη που ζύμωνε το ψωμί. Τα παιδιά της ήταν ακόμη πιο γερά από τα παιδιά της πλούσιας. Γι' αυτό η πλούσια δεν την άφησε να ξαναδουλέψει στο σπίτι της. Απελπισμένη η φτωχιά πήγε στο στάβλο που είχε μια αγελάδα και πήρε την κοπριά της και την έβαλε στο φούρνο, για να ψηθεί μονολογώντας ότι τα παιδιά της, αφού πεινούσαν τόσο πολύ, δεν θα καταλάβαιναν αν θα ήταν ψωμί ή όχι. Ο Θεός, όμως, τη λυπήθηκε και έκανε το θαύμα του. Βγάζοντας από το φούρνο την κοπριά που είχε φουρνίσει, όπως νόμιζε, είδε τόσα ταψάκια ψωμί όσα και οι κοπριές. Το βράδυ στον ύπνο της ήρθε ένας άγγελος και της είπε: «Το πρωί να πάρεις τα παιδιά σου και τα ζώα και να φύγεις, γιατί ο Θεός θα τιμωρήσει αυτή την πόλη με μια μεγάλη καταστροφή. Εσύ, όμως, δεν θα πρέπει να γυρίσεις καθόλου πίσω σου, γιατί θα πετρώσεις». Το άλλο πρωί πήρε τα παιδιά της και τα ζώα της και ξεκίνησε να φύγει. Πριν καλά-καλά απομακρυνθεί πολύ από την πόλη άκουσε βροντές και μεγάλους θορύβους. Κατάλαβε ότι η πόλη καταστρέφεται και βυθίζεται, γύρισε πίσω και είπε: «ωχ! αδερφούλα μου» και αμέσως εκείνη τη στιγμή πέτρωσε μαζί με τα παιδιά της και τα ζώα της.

Έτσι, κατά την παράδοση, δημιουργήθηκε η λίμνη Ζηρού κοντά στη Φιλιπιάδα Πρέβεζας και οι κάτοικοι τοποθετούν την πετρωμένη αυτή οικογένεια, γυναίκα, παιδιά και ζώα, απέναντι από τη λίμνη στους βράχους του μικρού βουνού<sup>35</sup>.

35. Ο Ν. Πολίτης κατέγραψε την παράδοση αυτή και ονομάζει τη λίμνη «Οζερό». Σημειώνει δε ακόμη ότι εκεί υπήρχε πολύ παλαιά ένα μεγάλο χωριό που λεγόταν Βαλίτσα και καταποντίστηκε, γιατί το καταράστηκε ο Θεός (βλ. Ν. Πολίτης, *Παραδόσεις. Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού*, τ. Α', εκδ. Ιστορική Έρευνα, Αθήναι (χ.χ.), σσ. 36-37].

## Ανακεφαλαίωση

Το περιεχόμενο, λοιπόν, της λαϊκής λογοτεχνίας, μύθοι, παραμύθια, παραδόσεις κλπ. μπορεί να αποτελέσει αφενός μεν την πολιτισμική ύλη διαμόρφωσης της σύγχρονης ταυτότητας της νέας γενιάς στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που υπερέτιμωσε φανερά τα αποτελέσματα της τεχνολογίας, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την ποιοτική ανέλιξη του ανθρώπου, μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας με τη διαφαινόμενη πολιτισμική ώσμωση μιας κοινωνίας η οποία, απορρίπτοντας την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών εκφράσεων και επομένως τον περιορισμό της ποιητικής δημιουργίας του ανθρώπου, επιδιώκει για διάφορους λόγους την ομογενοποίηση των πραγμάτων και αφετέρου η αφήγησή τους να καλλιεργεί το γραπτό και τον προφορικό λόγο και να εξοικειώνει με ευκολότερο τρόπο τους μικρότερης ηλικίας μαθητές με τις έννοιες σχεδόν όλων των γνωστικών αντικειμένων, συμβάλλοντας από αυτή την πλευρά και στη μετάδοση γνωστικής ύλης.

## Βιβλιογραφία

### Αφιερώματα

«Αίσωπος», περ. *Διαβάζω 167*(1987).

«Μύθοι και Μυθοποιοί», *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1987.

*Αναγνωστόπουλος Β. Δ.*, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1997.

*Αναγνωστόπουλος Β.Δ.*, «Ο μύθος και η παιδαγωγική του προσέγγιση», *Διαδρομές*, 42(1996), σσ. 87- 89.

*Αυδίκος Ευάγγελος Γρ.*, *Μια φορά κι έναν καιρό ...αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1999.

*Αυδίκος Ευάγγελος*, «Η Αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία», στο: *Κουβεντιάζοντας για...τα Παραμύθια*, Πρακτικά Διημερίδας που πραγματοποιήθηκε από 31/3 – 1/4/2001, Εκδ. Μολύβιος Νιάου, Αθήνα 2002, σσ. 13-20.

*Αυδίκος Ευάγγελος*, «Λαογραφία και παιδική ηλικία: οπτικές και προοπτικές» στο: *Λαϊκή παράδοση και παιδιά*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999.

- Αυδίκος Ευάγγελος, *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1994.
- Βαρβούνης Μ., «Δημιώδεις ιστορικές παραδόσεις από τη Δυτική Μακεδονία», *Μακεδονικά ΚΗ* (1991-1992), σσ. 502-510.
- Γιαννικοπούλου Α., «Μαθήματα Ηθικής για μικρά παιδιά από τον Αίσωπο», *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ., 2 (1996), σσ. 119-128.
- Γκίκα Σ., *Μύθοι και ανέκδοτα του Αισώπου*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2001.
- Δαμιανού Δέσποινα, «Η παράδοση, ένα είδος της προφορικής λογοτεχνίας, ως αφετηρία για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- Δαμιανού Δέσποινα, «Προτάσεις για την αξιοποίηση του παραμυθιού στο Γυμνάσιο», στο: *Κουβεντιάζοντας για...τα Παραμύθια*, Πρακτικά Διημερίδας που πραγματοποιήθηκε από 31/3 – 1/4/2001, Εκδ. Μολύβιος Νιάου, Αθήνα 2002, σσ. 21-27.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρέα, «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους» στο: Β.Δ. *Αναγνωστόπουλος* (επιμ.), *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σ. 131-145.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρέα, «Δραματοποίηση λαϊκών δρωμένων στο ελληνικό σχολείο», *Παρησασός ΜΒ'* (200), σ. 215-228.
- Κακριδής Θ.Ι., «Αρχαία ελληνικά παραμύθια», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 3(1988), σσ. 10-19.
- Καλαμπαλίκη – Μπάου Θ., «Δημιουργώντας με τη λαϊκή παράδοση», στο: Ε. *Αυδίκος*, (επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεοτερικότητα*, Αθήνα 1996, σσ. 514-522.
- Καλλέργης Ηρακλής, «Αρχαιοελληνικές απηχήσεις στο νεοελληνικό παραμύθι», στον τόμο *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*, Αθήνα 1995, σσ. 27-39.
- Κανταντζόγλου Ρ., «Η ιστορία της οικογένειας στην Ελλάδα. Μερικά προβλήματα μεθόδου», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 69(1988), σσ. 225-242.
- Κιουρτσάκης Γιάννης, *Το πρόβλημα της παράδοσης*, εκδ. Στιγμή, Αθήνα 1989.
- Κοντάκος Αν., *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*, Κείμενα Παιδείας-13 εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2003.

- Κυριακίδης Σ.Π., *Ελληνική Λαογραφία, Μέρος, Α': Μνημεία του λόγου*, Δημοσιεύματα του Λαογραφικού Αρχείου της Ακαδημίας Αθηνών, αρ. 8, εν Αθήναις 1965, σσ. 240-264.
- Κυριακίδου-Νέστορος Άλκη, «Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας», περιοδ. *Σύγχρονα Θέματα*, 35-36-37(1988), σσ. 233-238.
- Κυριακίδου-Νέστορος Άλκη, *Η θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1978.
- Λουκάτος Δ. Σ., *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1977, σσ. 129-135.
- Λουκάτος Δημ. Σ. (επιμ.), *Νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι*, εκδ. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1978.
- Λουκάτος Δημ., «Οικεία βιώματα στις καρπαθιακές αφηγήσεις παραμυθιών», *Καρπαθιακά Μελέται*, 1(1979), σσ. 57-61.
- Μαλαφάντη Κωνσταντίνος, «Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο (19ος-20ός αι.) στο συλλογικό τόμο: *Θητεία. Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Μ. Γ. Μερακλή*, Αθήνα 2002, σσ. 385-40.
- Μαντάς Κ.Γ., *Το παραμύθι-Η παιδευτική αξία και η διδασκαλία του*, Πάτρα 1972.
- Μαυρόπουλος Θεόδωρος Γ. (εισαγ., μετάφ., σχόλια), «*Αισώπειοι Μύθοι*», εκδ. Ζήτρος, Θεσ/νίκη 2005.
- Μέγας Γ. Α., *Ελληνικά παραμύθια*, τα, Α', εκδ. Εστίας, Αθήνα 1<sup>2</sup>2000.
- Μερακλής Μ. Γ., «Η διδακτική αξία του λαϊκού παραμυθιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια παραμελημένη υπόθεση» στον τόμο: *Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ' κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου*, οργανωτής εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1992, σσ. 11-17.
- Μερακλής Μ. Γ., «Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9(1994), σσ. 71-77.
- Μερακλής Μ. Γ., *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993.
- Μερακλής Μ. Γ., *Λαϊκή Τέχνη. Ελληνική Λαογραφία τόμ. Γ'*, Εκδ. Οδυσσέας Αθήνα 1992.
- Μερακλής Μ. Γ., *Τα παραμύθια μας*, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μερακλής Μ.Γ., *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*, εκδ. Ιωλκός, Αθήνα 2001.
- Μισέλ Α., *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα 1981.

- Μιχαηλίδης-Νουάρος Ανδρέας Μ., Η δομή ενός ελληνικού μύθου ή μερικά στοιχεία για την εσωτερική ζωή και ψυχοσύνθεση του παιδιού στην Ελλάδα, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2002.*
- Πολιτεία Πλάτωνος, Βιβλ. Β', κεφ. ΙΖ', 377.*
- Πολίτης Ν., Παραδόσεις. Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού, τ. Α', εκδ. Ιστορική Έρευνα, Αθήνα (χ.χ.).*
- Ράπτης Δημήτρης Ελ., «Ιστορικές και κοινωνικές αποτυπώσεις σε θεσσαλικά παραμύθια», στο: Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεοτερικότητα, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σσ. 199-214.*
- Σακελαρίου Χ., Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995.*
- Σαρρής Δημήτρης, Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση, εκδ. Άνθρωπος 2004.*
- Χατζητάκη-Καψωμένου Χ. (εισαγ. – επιλογή κειμ.), Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι, Ινστ. Νεοελ. Σπουδών Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2002.*



## ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

Το περιοδικό «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», απευθύνεται στους μαχόμενους 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 παρατηρημάτων, των πινάκων, των σημειώσεων, της περιλήψης και της βιβλιογραφίας, (4000 περίπου λέξεις). Εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο των σελίδων δε θα δημοσιεύονται.

Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους Α4 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 ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Επίσης να περιλαμβάνει μια περίληψη (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 παρατίθενται στο κείμενο και οι σημειώσεις στο τέλος του κειμένου και πριν από τη βιβλιογραφία.

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει τις παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν και παρατίθεται αλφαβητικά, 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 θέματα 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 αρθογράφου 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 Παιδαγωγική 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.



