

«ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ, ΟΙ ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

του Χρήστου Πατσάλη

«ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΗΜΑ»

Τ.χ.: 11, σελ.: 45-46/1991

Ορισμός: Οι προκαταλήψεις ορίζονται σαν ένας γενικός χαρακτηρισμός για θετικά ή αρνητικά τονισμένες συναισθηματικές στάσεις έναντι συγκεκριμένων πράξεων, αντικειμένων, θεωριών ή συνανθρώπων, οι οποίες βασίζονται λιγότερο σε εμπειρίες και περισσότερο σε γενικεύσεις. Είναι δε σχετικά διαρκούς φύσεως. Ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει τον ορισμό σ' ένα του σημείο στη χώρα μας, είναι οι Πόντιοι και τα ανέκδοτά τους.

Η εσωτερική πολιτική στην Ελλάδα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο βασίζεται στο σχήμα **Fread – Feind** για παραγωγή πολιτικής πειθούς ενάντια στους κομμουνιστές, και συνεχίζεται και στην περίοδο της δικτατορίας. Το ίδιο σχήμα χρησιμοποίησε και ο Χίτλερ στην εποχή του, μέσω του οποίου παρουσίαζε σαν εχθρικό πρότυπο στους κομμουνιστές, οι οποίοι ήταν «προδότες της πατρίδας» κ.λ.π.

Τα **στερεότυπα** χαρακτηρίζονται σύμφωνα με τον ορισμό του **Niklas**, σαν απλοποιημένες και γενικοποιημένες παραστάσεις κλισέ. Τέτοια κλισέ υπάρχουν στην Ελλάδα για τους Μανιάτες, Κρητικούς κ.λ.π.

Τα στερεότυπα έχουν γνωστικό χαρακτήρα και παρουσιάζουν διαφορά, από τα εχθρικά πρότυπα, ως προς το στόχο που έχουν.

Για τη γέννηση των προκαταλήψεων ο Cicero πίστευε ότι αυτές έχουν έμφυτη ρίζα και ο Επίκουρος και οι Στωικοί ότι έχουν να κάνουν με τη δόμηση των εννοιών.

Σχετικά με τις κοινωνικές αιτίες γέννησης τους θα μπορούσε κανείς να αναφέρει:

1. Την ανάληψη από τα παιδιά των προκαταλήψεων των γονέων τους.
2. Την αυταρχική αγωγή.
3. Τον τρόπο κοινωνικοποίησης των παιδιών.
4. Τον τρόπο με τον οποίο δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τις πληροφορίες.

Ένα ερευνητικό πρόσταγμα του Πανεπιστημίου του **Münster** αναφέρει τρεις λόγους για τους οποίους οι προκαταλήψεις, των οποίων το περιεχόμενο μαθαίνεται, διαδίδονται σ' όλο τον κόσμο: α) η έμφυτη τάση του ανθρώπου για ομοιόμορφη συμπεριφορά μέσα στην ομάδα, β) η έμφυτη τάση για επιθετική αντίδραση σε εξωτερικό ερέθισμα (εκτός ομάδας), γ) η έμφυτη επιθετικότητα και ο έμφυτος φόβος απέναντι στους ξένους (ξενοφοβία).

Σχετικά με τη **λειτουργία** τους, έχουν μια ατομική, ψυχική και μία κοινωνική τέτοια. Σύμφωνα με τον **Niklas**, λειτουργούν ενάντια στο άγχος του κοινωνικού προσανατολισμού και υπηρετούν την ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση και αυτοπεποίθηση. Σαν παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τους άσπρους εργάτες του λιμανιού στην Αμερική, που σαν ομάδα κοινωνική διαχωρίζεται από την ομάδα των μαύρων εργατών του λιμανιού με την προβολή μίσους πάνω σ' αυτούς, διατηρώντας έτσι τη θέση τους πάνω απ' αυτούς στην κοινωνική ιεραρχία.

Τέλος οι προκαταλήψεις λειτουργούν σαν στοιχείο ένταξης. Επειδή οι εχθρικές εικόνες στοχεύουν στη δημιουργία αντίληψης παραμορφωμένης πολιτικής πραγματικότητας, γι' αυτό η προσπάθεια για την περιστολή αυτής της στάσης πρέπει να απευθύνεται όχι σε εξειδικευμένη προκατάληψη (π.χ. Νέγροι στην Αμερική) αλλά σε ενασχόληση με την έννοια και τον τρόπο ενέργειας της προκατάληψης. Επίσης για τη διευκρίνιση της εχθρικής εικόνας, θα φαινόταν χρήσιμη η αντιπαράσταση με την ιστορική – πολιτική πραγματικότητα.

Δεν είναι σωστό πάντα το ότι μέσω αντιπληροφόρησης μπορεί να γίνει περιστολή προκαταλήψεων, θα ήταν δε σωστό, σ' αυτούς που έχουν προκαταλήψεις, να απευθύνεται κανείς μέσω ιστοριών και φιλμς κ.λ.π. και να προσπαθεί να τους φέρει στη θέση του αντικειμένου προκατάληψης.

Προσπάθεια **αποσόβησης** της προκαταληπτικής ετοιμότητας των παιδιών θα μπορούσαν να είναι τα παρακάτω:

1. Επιδίωξη τόνωσης της ερευνητικής τάσης, αντί του μπλοκαρίσματός της.
2. Εκμετάλλευση των θετικών σημείων μιας αδιάφορης στάσης, καλλιέργεια προσαρμοστικής ικανότητας.

Πρέπει επίσης για την περιστολή των προκαταλήψεων να λάβουμε υπόψη μας ότι αυτή είναι εξαρτημένη από τη γενική εξέλιξη των τύπων κοινω-

νικοποίησης, από το πρόβλημα της τάσης για απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας, καθώς επίσης και από την κοινωνία και ένταξη των μειονοτήτων, ότι είναι απαραίτητη η λεπτομερής πληροφόρηση γύρω από το αντικείμενο «προκατάληψη» και η πραγματοποίηση εμπειριών με βάση τα παραπάνω δεδομένα. Η δε κατεύθυνση προς εξιδανίκευση πρέπει να ληφθεί υπόψη.

Στην αγωγή για την περιστολή των προκαταλήψεων οι παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι: το υλικό, οι σκοποί και ο δάσκαλος.

Υλικό: αυτό οφείλει να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού, να είναι δομημένο ανάλογα με τη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη και να έχει χαρακτήρα των ερεθισμάτων ή προσφορών.

Δηλαδή θα μπορούσε να είναι από τα ίδιες τις εμπειρίες του παιδιού παρμένο, ή από τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζει. Γίνεται δε εύχρηστο με το παιχνίδι των ρόλων, γιατί μέσω αυτού μπορεί να παρασταθεί το πρόβλημα, πράγμα το οποίο βοηθά το παιδί να αναθεωρήσει τη γνώμη του σε σύγκριση με την πραγματικότητα.

Σκοποί: Σκοπός δεν είναι μόνο να δώσουμε γνωστικό υλικό, δηλαδή πληροφόρηση για την ύπαρξη των προκαταλήψεων, αλλά να πετύχουμε μια αλλαγή συμπεριφοράς μια επέμβαση πάνω στη δομή της προκατάληψης μέσω της εμπλοκής του μαθητή στην πρακτική διαδικασία, αφού πρώτα έχουμε ανακαλύψει τις προκαταλήψεις του μέσα από μία αυτοοργάνωση της διαδικασίας που μαθαίνει.

Ο **δάσκαλος** οφείλει να σημειώνει συμπεριφορές κ.λ.π., τις οποίες με προσοχή τις θίγει στις συζητήσεις μέσα στην ομάδα που έχει, ή ανάμεσα σε διάφορες ομάδες.

Για να πετύχουν οι σκοποί πρέπει ο δάσκαλος να απευθύνεται σε δομές και όχι σε σημεία της προκατάληψης, να ενεργεί έμμεσα και να δίνει προσανατολισμένα πρόσκληση για πράξη (όχι μόνο πληροφορίες και εξηγήσεις).

Ένα θέμα για μάθημα θα μπορούσε να είναι η απόδοση ρόλων και απ' αυτή η δημιουργία προκαταλήψεων και υλικό, σειρά από αυτοτελείς προτάσεις για σύνδεση ερωτηματολόγια και κείμενα από τα σχολικά βιβλία. Όλα αυτά στοχεύουν στην απόδειξη της διαφορετικής αγωγής αγόρια από τα κορίτσια και στην αναγνώριση ότι η απόδοση των ρόλων έχει να κάνει με τις κοινωνικές δομές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. «Vorurteile und Feindbilder» (H. Niklas – A. Osterr – 1979)
2. «Die Unfaehigkaeit zu Trauern» (Mitscherlicr – 1977)
3. Friedensanalysen I. 1975.
4. Mayers Ezyklopaedisches Lexikon.
5. Caritas zertschrift für Caritasarbert und Car Wissenschaft 1981

***Χρήστος Πατσάλης**
Δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου
του Tempelhof Βερολίνου*

Η καταγωγή του Καραγκιόζη

του Χρήστου Πατσάλη

«ΗΧΩ ΤΟΥ ΒΕΡΟΛΙΝΟΥ», Φεβρουάριος 1991

Η υπόθεση της καταγωγής του Θεάτρου Σκιών χάνεται κάπου στο μύθο. Οι περισσότεροι πάντως μελετητές δέχονται ότι έχει τις ρίζες του στις πολιτιστικές Κοιτίδες της Ασίας α απ' όπου και διαδόθηκε μέσω της Κίνας στην Ινδία, Περσία, Ιάβα, Καμβόζη, Αίγυπτο, Συρία, Τουρκία και στη χώρα μας. Για το θέμα της δημιουργίας του Ελληνικού Καραγκιόζη, οι θεωρίες που τον θέλουν απόγονο ανάλογου αρχαιοελληνικού ή βυζαντινού φαινομένου δεν πείθουν γιατί στερούνται αποδεικτικής ισχύος.

Με την κατάληψη της Αιγύπτου απ' τον σουλτάνο Σελίμ Α' το 1517 δανείζεται η Τουρκία το Θέατρο Σκιών από την Αίγυπτο και το μεταφέρει στην Κωνσταντινούπολη. Αυτή η μεταφορά είχε σαν αποτέλεσμα τη γνωριμία του Θεάτρου Σκιών από τους Βαλκανικούς λαούς και την ανάπτυξή τους στα αστικά τους κέντρα.

Δύο είναι οι δοξασίες (απόψεις) που αναφέρονται στον ελληνικό Καραγκιόζη: Με την πρώτη, οι υπέρμαχοι της υποστηρίζουν ότι ο Καραγκιόζης παιζόταν στην Ελλάδα πριν το 1821 και συγκεκριμένα στην πόλη του Αλή πασά, στα Γιάννενα, σε ελληνική γλώσσα και κατέβηκε αργότερα στην Πάτρα στα 1880, όπου εκεί ο Καραγκιοζοπαίχτης Μίμαρος έδωσε τη μορφή του σώματος που γνωρίζουμε σήμερα

Κατά την δεύτερη δοξασία το θέαμα το πρωτόφερε στην Ελλάδα ένας αξιόλογος Έλληνας καραγκιοζοπαίκτης το 1860, ο οποίος καταγόταν α' την Καλαμάτα και ήταν εγκατεστημένος στην Κωνσταντινούπολη, ο μπαρμπα Γιάννης ο Μπράχαλης. Τέλος υπάρχουν γραπτές πληροφορίες για παράσταση Θεάτρου Σκιών στο Ναύπλιο τον Αύγουστο του 1841, πράγμα που δημιουργεί επιφυλάξεις για την αποδοχή των παραπάνω δοξασιών.

Η προσαρμογή του θεάματος στα ελληνικά δεδομένα το διαφοροποιεί σε πολλά σημεία από τον τουρκικό karagöz και του δίνει τα στοιχεία της ταυτότητας του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, προϊόν του οποίου και υποτελεί.

Ο ψυχαγωγικός του χαρακτήρας εξακολουθεί να ελκύει το κοινό του το οποίο παρά την εισβολή του κινηματογράφου και των άλλων μοντέρνων μέσων ελάχιστα έχει διαφοροποιηθεί στρωματικά απ' την εμφάνιση του θεάματος μέχρι σήμερα.

Το θεματολόγιο των έργων του Θεάτρου Σκιών είναι εμπνευσμένο από εμπειρίες της πολιτικής και κοινωνικής ζωής του λαού μας από το θρύλο και τα ελληνικά μυθιστορήματα της λαϊκής παράδοσης και από την ιστορία του αγώνα ανεξαρτησίας ενάντια στην τουρκική κατοχή, καθώς επίσης και από ιστορικά στοιχεία της βυζαντινής περιόδου.

Η τελευταία κατηγορία των έργων, που χαρακτηρίζονται σαν ιστορικά, παρουσιάζει μεγάλη σκηνική ελευθερία, δείγμα προσπάθειας εξελληνισμού του θεάματος.

Η μεταφορά στο λευκό σεντόνι (σκηνή) γίνεται με τη βοήθεια των φιγούρων, της μουσικής και του λόγου σαν μέσο έκφρασης κοινωνικών ρόλων, τα αστεία (αθώα και σκόπιμα).

Ο Μύθος και το τελετουργικό ύφος προσδίδουν στο θέαμα μια μαγευτική έκφραση που γοητεύει κάθε ηλικία των θεατών.

Παρ' όλη την εισβολή της τεχνολογίας στο χώρο του θεάματος και του μουσειακό χαρακτήρα του Θεάτρου Σκιών, στη χώρα μας (αντίθετα απ' ότι συμβαίνει σε πολλές άλλες που γνώρισαν το Θέατρο Σκιών όπως η Τουρκία) εξακολουθούν να δίνονται παραστάσεις είτε σε ιδιωτικά θεατράκια είτε σε ενοικιασμένους κινηματογράφους από τους εναπομείναντες μάστορες του είδους: Μάνθο Αθηναίο, Σπυρόπουλο, Βάγκο, Μάνο, Λέκα κ.α.

Με καθαρά όμως δικής τους πρωτοβουλία γιατί το κράτος είναι απών, όπως φαίνεται από αυτά που λέει ο караγκιοζοπαίχτης Χαρήδημος σε απογευματινή εφημερίδα για την κατάργηση της «φωλιάς» του караγκιόζη στην Πλάκα: «...Το μεγάλο μου παράπονο είναι τούτο: Ενώ αποτάθηκα στο υπουργείο και ειδοποίησα ότι θα χανόταν το θέατρο που χαρακτηρίστηκε διατηρητέο, σήμερα στον χώρο αυτό λειτουργεί καφετέρια. Τι ήταν προτιμότερο: καφετέρια ή παράδοση του Караγκιόζη; Μ' έκαναν με το ζόρι να ξεκρεμάσω τις φιγούρες μου κι να μην τις ξανακινήσω...»

Χ. Πατσάλης

Βιβλιογραφία:

Γιώργος Πετρης – «Ο Καραγκιόζης» εκδ. Γνώση, 1986

Γ. Ιωάννου: «Ο Καραγκιόζης», εκδ. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, 1985

Ρηγ. Συφάκης: «Παραδοσιακή δραματουργία του Καραγκιόζη», εκδ. Στιγμή, 1984

Κατερίνα Μυστακίδου: «Το Θέατρο Σκιών στην Τουρκία και στην Ελλάδα». Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, 1982

Peter F. Dukel «Schattenfiguren – Schattenpiel». Du Mont Taschenhucher. 1984

Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 15-7-1984

Εφημερίδα: «ΗΧΩ» ΤΟΥ ΒΕΡΟΛΙΝΟΥ Φεβρουάριος 1991

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

του Χρίστου Πατσάλη

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ» Τ.χ.: 26, σελ.: 22-23/1994

Παρατηρώντας κανείς την εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής στη χώρα μας, εύκολα διαπιστώνει ότι δεν υπήρξε αντιπρόταση στον υφιστάμενο για χρόνια διαχωρισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους κανονικούς. Ο κοινωνικός στιγματισμός των πρώτων από το επίσημο κράτος με τους χαρακτηρισμούς (ανώμαλα παιδιά, αποκλίνοντα κ.λ.π.), καθώς και η επίμονη στάση των ειδικών παιδαγωγών και της ειδικής αγωγής γενικότερα να τους αντιμετωπίσουν «λόγω των ειδικών τους αναγκών» στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεχωριστά από τους κανονικούς μαθητές, έχουν αμφισβητηθεί.

Αντιθέτως, η παιδαγωγική καινοτομία της ενσωμάτωσής τους στα κανονικά σχολεία αποτελεί σήμερα πραγματικότητα σε διάφορες χώρες. Τα παρακάτω στοχεύουν στη διερεύνηση της καινοτομίας αυτής στην ελληνική πραγματικότητα.

Η έννοια της λέξης ενσωμάτωση προέρχεται από τη λατινική INTEGRATIO και σημαίνει, εκτός των άλλων

1. Επανόρθωση – συμπλήρωση
2. Σύνδεση ενός πλήθους ξεχωριστών προσώπων ή ομάδων με μια κοινωνική ενότητα (κοινωνιολογία)¹.

Κατά τον G.FEUSER, ενσωμάτωση δε σημαίνει την προσαρμογή των ανθρώπων με αναπηρίες στους κανόνες των μη ανάπηρων, ούτε τον περιορισμό των δυνατοτήτων εξέλιξης των μη ανάπηρων σ' ένα για όλους εφικτό επίπεδο αλλά την επανόρθωση της μεταξύ τους κατεστραμμένης κοινωνικής και ατομικής ενότητας².

Έτσι αποτελεί η ενσωμάτωση μια διαδικασία κοινωνική, που πρέπει να επιτελείται συνεχώς και αδιαλείπτως. Η δε εκπαιδευτική προσπάθεια για ενσωμάτωση³ απαιτεί μια αλληλεπιδραστική διαδικασία μάθησης, έτσι ώστε να συντείνει στη διεύρυνση των δυνατοτήτων βελτίωσης της συμπεριφοράς των δύο ομάδων μεταξύ τους (ατόμων με ειδικές ανάγκες και μη), να διευκολύνει

την κατάργηση της κοινωνικής απόστασης μεταξύ τους και να προκαλεί επίσης αλλαγές στάσεων ανάμεσά τους.

1. Νομικές προϋποθέσεις

Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία το 1974, όχι σαν αποτέλεσμα των προσπαθειών των σχετικών φορέων, γονέων και εκπαιδευτικών, ούτε σαν στοιχείο μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση, αλλά απλά σαν συνταγματική ρύθμιση. Το 1976 παραγγέλλεται στους διευθυντές των σχολείων από το υπουργείο με την εγκύκλιο 103703/21-09-1976 να δέχονται στα σχολεία «αποκλίνοντες» μαθητές, εφόσον αυτοί μπορούν να παρακολουθήσουν.

Το 1981 νομοθετείται η ένταξη των ανάπηρων μαθητών στα κανονικά σχολεία (1143/81) και υπόσχεται η πολιτεία «Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, κοινωνική αλληλαποδοχή και προετοιμασία για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή με επιτυχία»⁴.

Οι παραπάνω ρυθμίσεις αποτελούν (κατά κάποιο τρόπο) βερμπαλιστική έκφραση σχολικής ενσωμάτωσης και βρίσκονταν σε αντίφαση με την πραγματικότητα γιατί:

α) αντιμετώπιζαν χωριστά και όχι ενιαία τα προβλήματα των ειδικών απιδιών σε σχέση με τα κανονικά, β) τους προσέδιδαν την ταυτότητα του διαφορετικού, με το συναισθηματικά τονισμένο χαρακτηρισμό των «αποκλινόντων», άρα και τα διαχώριζαν (από τους άλλους συμμαθητές τους), γ) δεν εγγυώνταν ενιαία σχολική ενσωμάτωση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία θα διασφάλιζε με τη σειρά της και την κοινωνική

Ο νόμος 1566/85 για τη «δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης», αντιθέτως υιοθέτησε την αρχή της ενιαίας αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων και συνεισέφερε στην προσπάθεια αντιμετώπισης εκ μέρους της πολιτείας σχολικών δυσκολιών μέσω της δημιουργίας των «ειδικών τάξεων», ένεκα της λειτουργίας των οποίων διεκόπη η παραπέρα ίδρυση ανάλογων ειδικών σχολείων.

2. Υλικοτεχνική υποδομή και στατιστική για άτομα με ειδικές ανάγκες

Μελετώντας κανείς τις συνθήκες για άτομα με κινητικές δυσκολίες στην Αθήνα και Πειραιά, όπου κατοικεί σχεδόν ο μισός πληθυσμός της χώρας, μπορεί να κάνει λόγο για «αρχιτεκτονικό ρατσισμό».

Από έρευνα της Εταιρείας Σπαστικών Ελλάδος προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία⁵:

Κατάσταση προσβάσεων αναπήρων					
	πολύ καλή	καλή	μέτρια	κακή	πολύ κακή
Σταθμοί μετρό	2	2	5	5	26
Υπουργεία	7	5	2	3	3
Νοσοκομεία	13	9	3	1	8
Εκπαιδ. Ιδρύματα	0	0	1	4	7
Μουσεία	2	1	1	3	5
Θέατρα	7	5	2	6	18
Κινηματογράφοι	6	7	8	1	9

Η κατάσταση δεν είναι βέβαια καλύτερη και για τις άλλες ομάδες αναπήρων στις υπόλοιπες πόλεις και σε άλλους τομείς (π.χ. συγκοινωνίες).

Τα περισσότερα ειδικά σχολεία ή χώροι που στεγάζουν ειδικές τάξεις δεν ήταν εκ των προτέρων σχεδιασμένα γι' αυτό, με αποτέλεσμα να φιλοξενοούνται συχνά στον τύπο (στις εφημερίδες) καταγγελίες (ή αναφορές) για την ακαταλληλότητα αυτών των χώρων.

Σχετικά με τις στατιστικές πληροφορίες που αφορούν τα είδη των αναπήρων, τον αριθμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τη γεωγραφική κατανομή κ.λ.π., δεν υπάρχει τίποτα σοβαρό. Απλά οι εκτιμήσεις για τον υπολογισμό του αριθμού των ατόμων αυτών γίνονται με βάση διεθνώς αποδεκτά ποσοστά και αναφορές (π.χ. το 10% του συνολικού πληθυσμού είναι ΑΜΕΑ = Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες).

Η έλλειψη αυτών των πληροφοριών δημιουργεί μια σειρά από δυσκολίες σχετικές με θέματα οργάνωσης κατανομής υπηρεσιών και προσωπικού πρόληψης, αντιμετώπισης κ.λ.π.

Η απογραφή που άρχισε να διενεργείται από την Ε.Λ.Ε.Π.Ε.Α., με εντολή του υπουργείου Υγείας, πρόνοιας και Κοινων. Ασφαλίσεων, με την ολοκλήρωσή της μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό βήμα για την επίλυση των προβλημάτων.

3. Σχολική ενσωμάτωση και στάση γονέων και δασκάλων απέναντι σ' αυτή

Είναι σαφές ότι η εφαρμογή στην πράξη της παιδαγωγικής καινοτομίας για κοινή διδασκαλία και αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη στα «κανονικά» σχολεία εξαρτάται εκτός των άλλων, από τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Χωρίς την εποικοδομητική συμμετοχή και δραστηριότητα των γονέων σε επιχειρούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και μάλιστα σαν αυτή της ενσωμάτωσης, που η εφαρμογή της προκαλεί ευρέος φάσματος διαφοροποιήσεις είναι αδιανόητη η επιτυχία τους.

Μερίδιο ωστόσο αναλογεί και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, με την ετοιμότητά τους και την σ' αυτούς αποδιδόμενη αρμοδιότητα κάνουν πράξη τις ιδέες μιας μεταρρύθμισης.

Η διερεύνηση της στάσης των γονέων και δασκάλων έγινε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου⁶. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν από γονείς κανονικών παιδιών (ομάδα Α) 95 ερωτηματολόγια (επιδόθηκαν (150), γονείς κανονικών παιδιών (ομάδα Β) 12 (επιδόθηκαν (50), δασκάλους κανονικών σχολείων (ομάδα Γ) 191 (επιδόθηκαν 200), δασκάλους ειδικών σχολείων (ομάδα Δ) 25 (επιδόθηκαν 100).

Όπως φαίνεται από τους πίνακες που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, γονείς και δάσκαλοι, κατά πλειοψηφία, δέχονται την ενσωμάτωση μόνο παιδιών με ελαφρές αναπηρίες. Οι πίνακες α, β, γ, επιτρέπουν να συμπεράνει κανείς ότι η στάση των δασκάλων απέναντι στην ενσωμάτωση γίνεται λιγότερο θετική, όσο ο βαθμός της αναπηρίας αυξάνει. Και οι δύο ομάδες δασκάλων αποκλείουν, με ποσοστά 86,8% και 85,7% αντίστοιχα, την ενσωμάτωση ατόμων με βαριά νοητική καθυστέρηση.

Πίνακας 1: Γνώμη των γονέων, σε ποια έκταση είναι δυνατή η συνδιδασκαλία αναπήρων παιδιών και μη στα κανονικά δημοτικά σχολεία (%).

Έκταση της ενσωμάτωσης	Ομάδα Α	Ομάδα Β
Ενσωμάτωση για όλους	5,3	0
Ενσωμάτωση εχόντων ελαφρές αναπηρίες	69,5	66,7
Οι ανάπηροι ανήκουν στο ειδικό σχολείο	22,1	25,0
Οι ανάπηροι μπορούν να επιλέγουν το σχολείο που θέλουν	18,9	8,3

Πίνακας 2: Γνώμη των δασκάλων, σε ποια έκταση είναι δυνατή η ενσωμάτωση των ανάπηρων παιδιών στο δημοτικό σχολείο

Έκταση της ενσωμάτωσης	Ομάδα Γ	Ομάδα Δ
Ενσωμάτωση για όλους	7,4	5,0
Ενσωμάτωση εχόντων ελαφρές αναπηρίες	75,5	75,5
Οι ανάπηροι ανήκουν στο ειδικό σχολείο	18,1	0
Οι ανάπηροι μπορούν να επιλέγουν το σχολείο που θέλουν	25,0	20,0

Πίνακες α,β,γ: Εκτιμήσεις των δασκάλων γύρω από τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ανάπηρων παιδιών με ελαφρές (πίνακας α), με όχι πολύ βαριές (πίνακας β) και βαριές (πίνακας γ) αναπηρίες.

Είδος της αναπηρίας	Είναι δυνατή	
	Ομάδα Γ	Ομάδα Δ
Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	91,8	75,5
Παιδιά με σωματικές αναπηρίες	93,3	81,0
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	64,4	70,0
Παιδιά με προβλήματα στην ακοή	73,3	76,2
Παιδιά με προβλήματα στην όραση	55,1	52,4
Παιδιά με προβλήματα λόγου	86,4	66,7

Είδος της αναπηρίας	Είναι δυνατή	
	Ομάδα Γ	Ομάδα Δ
Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	37,8	9,5
Παιδιά με σωματικές αναπηρίες	54,3	14,3
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	16,6	9,5
Παιδιά με προβλήματα στην ακοή	27,1	9,5
Παιδιά με προβλήματα στην όραση	17,0	19,0
Παιδιά με προβλήματα λόγου	34,7	14,3

Είδος της αναπηρίας	Είναι δυνατή	
	Ομάδα Γ	Ομάδα Δ
Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	64,5	80,9
Παιδιά με σωματικές αναπηρίες	44,0	61,9
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	86,8	85,7
Παιδιά με προβλήματα στην ακοή	64,5	66,7
Παιδιά με προβλήματα στην όραση	77,8	52,4
Παιδιά με προβλήματα λόγου	49,1	61,9

Η μετά το 1981 ασκηθείσα εκπαιδευτική πολιτική διαμόρφωσε νέα δεδομένα στο χώρο της ειδικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση.

Βαθμίδες εκ/σης	Σχολικές Χρονιές		
	1983-84	1985-86	1987-88-89
Νηπιαγωγεία	9	16	25
Δημοτικά Σχολεία	106	111	113
Ειδικές (παράλληλες) τάξεις	25	105	285
Γυμνάσια	4	6	7
Λύκεια	2	3	4
Ειδικές επαγγελματικές σχολές	1	1	1

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα⁷ προκύπτει ότι η πολιτεία εισήγαγε σε μοναδικό μοντέλο ενσωμάτωσης τις ειδικές παράλληλες) τάξεις, οι οποίες στην πενταετία 1984-89 διπλασιάστηκαν. Αν υπολογίσει κανείς, όμως, ότι στις παράλληλες τάξεις φοιτούν μόνο παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γίνεται φανερό ότι έχουμε να κάνουμε με μια επιλεκτική προσπάθεια ενσωμάτωσης ειδικών παιδιών και κατά συνέπεια ο διαχωρισμός παραμένει. Η αύξηση εξάλλου των ειδικών νηπιαγωγείων προκαλεί πρώιμο διαχωρισμό των ειδικών παιδιών, πράγμα αντίθετο με τις σύγχρονες τάσεις για αποτελεσματική ενσωμάτωση.

4. Παράγοντες αρνητικοί για την ενσωμάτωση

Η από το 1991 κατάργηση της λεκτικής βαθμολογίας προς χάριν της αριθμητικής και γενικά ο νέος τρόπος αξιολόγησης δεν ευνοεί την ενσωμάτωση.

Σύμφωνα με το νέο σύστημα, οι εξετάσεις αρχίζουν από τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και συνεχίζουν στο γυμνάσιο, στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο. Αυτό σαν στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει αποφασιστικά τη μαθησιακή ατμόσφαιρα αφενός και αφετέρου συμβάλλει, λόγω του ανταγωνισμού του προερχόμενου από αυτού του τύπου την αξιολόγηση, στη δημιουργία ατομιστών, μαθητών. Συνεργατικό κλίμα δεν μπορεί έτσι να καλλιεργηθεί και ας είναι απαραίτητο στοιχείο για την επιδιωκόμενη ενσωμάτωση.

Η πρώιμη σχολειοποίηση επίσης (5,5 χρονών) δρα αρνητικά στην ενσωμάτωση. Σύμφωνα με μια έρευνα⁸ σε 38 δημοτικά σχολεία της Αθήνας, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι παιδιά που σχολειοποιήθηκαν πριν από τα 6 χρόνια τους. Αυτά τα παιδιά γίνονται συνήθως «τρόφιμοι» των παράλληλων τάξεων.

Επιγραμματικά άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ενσωμάτωση είναι: α) ο μη επιτρεπόμενος ελεύθερος σχεδιασμός στο δάσκαλο, ο ιδεολογικός του έλεγχος και η υποχρέωση για πιστή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, β) το εναλλασσόμενο ωράριο, οι πολυπληθείς τάξεις και η κατάσταση στο χώρο των δασκάλων (αδιοριστία, χαμηλέ αποδοχές, ελλείψεις προσωπικού κ.λ.π.), γ) ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η προκατειλημμένη στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Για σχολική ενσωμάτωση λοιπών όλων των ειδικών ατόμων στη χώρα μας, εκτός από την επιστημονική καθοδήγηση, η οποία θα πρέπει να συνοδεύει όλες τις εκπαιδευτικές προς τούτο προσπάθειες, θα συμβάλουν ακόμα και: η λύση του προβλήματος της υλικοτεχνικής υποδομής, η παραγωγή και εφαρμογή νέων προγραμμάτων, ο περιορισμός των μαθητών της κανονικής τάξης που θα δεχτεί τα ειδικά παιδιά, η κατάργηση της σχολειοποίησης στα 5,5 χρόνια, η δημιουργία τμήματος ειδικής αγωγής στο πανεπιστήμιο, η εισαγωγή ειδικών παιδαγωγικών θεμάτων στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση δασκάλων κανονικών σχολείων, ο διορισμός ειδικευμένου προσωπικού, η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και υπηρεσιών, έτσι ώστε να μπορούν ν' αποφασίζουν ειδικοί και άτομα με ειδικές ανάγκες ευκολότερα για θέματα που τους αφορούν, η οικονομική και θεσμική στήριξη της έρευνας γύρω από την ενσωμάτωση, η ανάπτυξη και καλλιέργεια στάσης συνεργατικότητας μεταξύ δασκάλων και η αποφυγή δημιουργίας «δασκάλου αυθεντίας», η προσπάθεια

περιστολής των προκαταλήψεων μέσω του σχολείου και των μέσων μαζικής επικοινωνίας.

Σημειώσεις

1. CROSSER DUDEN-FREMDWORTERBUCH MANHEIM, 1950 σελ.278
2. FFEUSER G GEMEINSAME ERZIEHUNG BEHINDERTER UND NICHTBEMINDERTER KINDER IM KINDERTAGESHEIM. BREMEN.... Σελ.217
3. Στον παιδαγωγικό τομέα σημαίνει η ενσωμάτωση την από κοινού διδασκαλία και αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους κανονικούς μαθητές τους στο κανονικό σχολείο.
4. Δελτίο πληροφοριών ειδ. αγωγής ΟΕΔΒ. Αθήνα 1988... σελ. 12
5. ΤΟ ΒΗΜΑ. Αθήνα 19-05-91
6. Η έρευνα αυτή έγινε στην Αθήνα το 1991, στα πλαίσια εκπόνησης της εργασίας μου στο MAGISTER στις επιστήμες της αγωγής (Τ.Υ. Βερολίνου)
7. Συγchr. Στάσιμος Π.Δ. «Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα» σελ.257
8. ΤΑ ΝΕΑ 21-11-91

Εκπαιδευτικά ελλείμματα και θύματα

του Χρήστου Πατσάλη

«ΓΡΑΜΜΑ»

Τ.χ.: 18 - σελ. 47-48 και «ΑΝΤΙΤΕΤΡΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Τ.χ.: 33, σελ. 81-82

Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων εξωτερικού, (Ε.Ε.Ε.) ένα θέμα καυτό μπρος στις προκλήσεις των καιρών, μια υπόθεση εθνικής σημασίας καθ' όσον αφορά στη διατήρηση της ελληνικότητας των μεταναστόπουλων όλων των γενιών, μελλοντικών πρεσβευτών των ελληνικών δικαίων στο εξωτερικό.

Πρωτεργάτης της καθιέρωσης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην αλλοδαπή αναδεικνύεται ο ξενιτεμένος γονιός, ο οποίος, για να μάθουν τα παιδιά του γράμματα Ελληνικά, ιδρύει και συντηρεί σχολεία στων Ελλήνων τις κοινότητες.

Με το πέρασμα του χρόνου, όταν η παλιννόστηση του γίνεται όνειρο ή μελλοντική επιδίωξη και το σχολικό πρόβλημα μεγεθύνεται, παρεμβαίνει (στις περισσότερες χώρες) η Ελληνική Πολιτεία υποκαθιστώντας και διευρύνοντας το ρόλο των γονέων σ' αυτή την υπόθεση. Από τότε που άρχισε να συζητιέται το λεγόμενο «σχολικό» στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, αρχές της δεκαετίας του '60, μέχρι σήμερα έχει περάσει η μορφή της παρεχόμενης εκπαίδευσης από διάφορες μεταρρυθμιστικές φάσεις, (Αμφιδύναμο μοντέλο, ιδιωτικά ελλ. σχολεία, ενταγμένα, απογευματινά τμήματα, μητρικής γλώσσας κ.λ.π.).

Μικρής διάρκειας είναι η ιστορία αυτών των μεταρρυθμιστικών εφαρμογών στην αλλοδαπή, μεγάλης όμως εκείνη στην Ελλάδα, στην οποία οι σχετικές συζητήσεις αρχίζουν ήδη από τις συνελεύσεις της Επιδαύρου (1830) και συνεχίζονται μέχρι σήμερα.

Ένα κοινό στοιχείο του δίδυμου των μεταρρυθμίσεων (στην ημεδαπή και αλλοδαπή) είναι η αδιαφορία που η Ελλ. Πολιτεία επέδειξε για μια κοινωνική ομάδα συμπατριωτών μας, των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν απετέλεσαν, για μεγάλο χρονικό διάστημα ή καθόλου, αντικείμενο συζήτησης.

Ο καθηγητής Ι. Παρασκευόπουλος διαπιστώνει χαρακτηριστικά ότι η ειδική εκπαίδευση μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και για μεγάλο διάστημα ήταν για τη χώρα μας «Terra inco-gnita» (μη ερευνηθείς γνωστικός τομέας).

Η παροχή Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Μ.Μ.Ε.Α) είναι σχεδόν ανύπαρκτη στο εξωτερικό. Η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για απόσπαση σε σχολεία της αλλοδαπής, καθώς και η έλλειψη σχετικής νομοθεσίας, παρά τη συνταγματική επιταγή¹ για εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση, δεν αντιστρατεύονται την παραπάνω διαπίστωση.

Στη Γερμανία (παλιά ομόσπονδα κρατίδια) υπάρχουν σύμφωνα με επίσημα στατιστικά στοιχεία², 1523 Ελληνόπουλα σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες. Αν αφαιρέσει κανείς 28 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 7 με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι δέχονται ελληνόγλωσση ειδική εκπαίδευση σε δύο σχολικές μονάδες³ που λειτουργούν με γερμανική διεύθυνση και χρηματοδότηση στο Μόναχο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών στην ίδια περιοχή και γενικά σ' όλη τη Γερμανία δεν ικανοποιούνται από ελληνικής πλευράς.

Το εκπαιδευτικό αυτό έλλειμμα της Ε.Ε.Ε. ως προς τους Μ.Μ.Ε.Α προκαλεί τον αποκλεισμό τους από το δικαίωμα για εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και για απόκτηση εθνικής ταυτότητας.

Σήμερα, που οι εκπαιδευτικές καινοτομίες οδηγούν στη συνδιδασκαλία και σχολική – κοινωνική συνύπαρξη την ΜΜΕΑΑ με τους «κανονικούς» συμμαθητές τους (Ιταλία από το 1976), δεν επιτρέπεται η Ελληνική πολιτεία, με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί σ' αυτόν τον τομέα να δίνει την εντύπωση ότι ενδιαφέρεται για την εκμάθηση της γλώσσας και διατήρηση της Ελληνικότητας μόνο των «κανονικών» Ελληνόπουλων.

Πρόκειται δηλ. εδώ για ένταξη-ενσωμάτωση σύνθετης μορφής: γλωσσικής και εθνοκοινοπολιτιστικής τέτοιας.

Αφού σύλλογοι γονέων και εκπαιδευτικών στην αλλοδαπή, ως ουσιαστικοί παράγοντες και ομάδες κοινωνικής πίεσης για το σεβασμό και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων αυτής της τόσο ασθενούς κοινωνικά ομάδας (ΜΜΕΑ), δεν ανέδειξαν ποτέ ως τώρα τον παραπάνω αποκλεισμό ως πρόβλημα, μοναδική ελπίδα αλλαγής του αρνητικού ψυχοκοινωνικού και

εκπαιδευτικού της status αποτελεί η χωρίς αναβολή εκδήλωση έμπρακτου μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος εκ μέρους της Πολιτείας.

Είναι προς τούτο λοιπόν απαραίτητη η επεξεργασία και ψήφιση ενός νομοθετικού πλαισίου, δια του οποίου θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα, της εν λόγω κοινωνικής ομάδας, θα σπάει ο συγκεντρωτισμός και η μονομέρεια που χαρακτηρίζει την Ε.Ε.Ε., θα δίνεται έμφαση στη μαθητοκεντρική και ξεχωριστή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν γενικά στην αλλοδαπή και θα καθιερώνεται ο θεσμός της απόσπασης του ειδικού εκπαιδευτικού στο εξωτερικό.

Αυτά θα προκαλέσουν την ανάγκη για ορθολογιστική αντιμετώπιση του προβλήματος στο επίπεδο της οργάνωσης, της παροχή υπηρεσιών και της διδασκαλίας εκ μέρους των αρμοδίων διαπαιτιστευμένων της πολιτείας (Σύμβουλοι εκπαίδευσης) και έτσι θα βρει και ανταπόκριση η μη εισακουσθείσα μέχρι σήμερα έκκληση του ποιητή:

«Απ' την πορεία προς το ΦΩΣ

Να μην αφήσετε κανέναν πίσω.

Πάρτε μαζί σας όποιον λησμόνησε η Ευτυχία [...],

Το παιδί που ποτέ «τα' άστρο το λαμπρό που οδηγεί»

δεν γνώρισε όσους πλανιούνται απέλπιδα μέσα στ

Νύχτα και στη λήθη [...],

Πάρτε μ' αγάπη ι έγνοια όλους αυτούς

μαζί σας, να μην αφήσετε κανένα πίσω

Απ' την πορεία προς το ΦΩΣ»

(PETER RESEGGER)

1. Το σύνταγμα: 1977/86 εξαίρει την προστασία της αξίας του ανθρώπου και τονίζει επιπλέον και το ρόλο της Πολιτείας για την ένταξη και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
2. Seutsverwaltung fur Schule-Statistischg Bundesamt 1991.
3. «Schule zur individuellen Lernoforderung» και «Geistigbehidertenschule

**Θα σας πω... ένα παραμύθι
το κουκί και το ρεβύθι...**
Του Χρήστου Πατσάλη Μ.Α. Επιστήμες της Αγωγής

**ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ
(παραδοσιακό-σύγχρονο)**

*«ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»
Τ.χ.: 56, σελ.: 16-20/1995*

Το παραμύθι, γέννημα του λαού, είναι ένα λογοτεχνικό είδος που ανήκει στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, άσχετα αν απευθύνεται και σε ενήλικες. Διαφέρει ωστόσο από τη λαϊκή παράδοση, που κι αυτή γέννημα του λαού είναι, στο ότι μέσα σ' αυτή ο λαός προσπαθεί να εξηγήσει πώς και γιατί έγιναν τα πράγματα και, αν εξακολουθούσαν να γίνονται, γιατί θα γίνονταν αυτά.

Με τα παραμύθια όμως ο λαός δείχνει τις επιθυμίες του για τη ζωή, δείχνει τους κρυφούς πόθους που έχουν αφετηρία την κοινωνική πραγματικότητα. «Οι παραδόσεις είναι το δοκίμιο του λαού μας, ενώ τα παραμύθια – ο πεζός προφορικός λόγος – αποτελούν την προσπάθεια του να αυτοπεριγραφεί και να αυτοψυχαναλυθεί...!».

Επίσης τις παραδόσεις ο λαός τις πίστευε ή τις πιστεύει για αληθινές και αυτές αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα, τόπο και πράγματα. Αντίθετα, το παραμύθι δεν το πιστεύει καθόλου και αναφέρεται σε αόριστο χρόνο, τόπο και πρόσωπα. Απλά ακούγεται γιατί ψυχαγωγεί και γιατί ίσως τρέφει και ελπίδες έπειτα από τις σκέψεις στις οποίες υποβάλλει τον ακροατή.

Τα παραμύθια άσχετα από τη σημερινή τους λειτουργία (απασχολούν σχεδόν μονάχα το ενδιαφέρον των παιδιών), φτιάχνονταν για μεγάλους και λέγονταν σ' αυτούς. Αυτό φαίνεται σε έρευνα της Μαρούλας Κλιάφα καθώς επίσης και το πότε περίπου σταμάτησε η διήγησή τους στην Ελλάδα (μετά την έναρξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου).

«Εμένα που με βλέπεις το παραμύθι μου έχει σώσει τη ζωή. Το 1947 ήμουν με άλλους πολλούς πολιτικούς κρατούμενους στ στρατόπεδο Τρικάλων (...). Καθόμασταν λοιπόν γύρω-γύρω χωρίς να μιλάμε,, γιατί ξέραμε πως ο λοχίας κρυφάκουγε τις κουβέντες μας. Τότε εγώ άρχισα να λέω ένα παραμύθι για να περάσει η ώρα....»*

Τις μεγάλες χειμωνιάτικες νύχτες στα παλιότερα χρόνια το παραμύθι αποτελούσε τη μοναδική ψυχαγωγία των ενηλίκων στα χωριά. Στα «σεροκαθίσματα» ο καθένας έλεγε και ένα παραμύθι ή όλοι μαζί άκουγαν τον πιο επιδέξιο αφηγητή. Σ' αυτές τις συνάξεις έπαιρναν μέρος και οι γυναίκες, έχοντας μαζί τους και τα πλεκτά τους ή τη ρόκα τους, ώστε παράλληλα με την ακρόαση να δουλεύουν. Οι φουρνάρηδες και οι φουρνάρισσες μάθαιναν πολλά παραμύθια, γιατί το φούρνο του χωριού η ζεστασιά μάζευε το χειμώνα παραμυθάδες και ακροατές.

Οι επιδέξιοι που διηγούνταν παραμύθια λάβαιναν υπόψη τους το ακροατήριο, την ηλικία και τις διαθέσεις, έτσι ώστε να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο και να ταιριάζουν με δικές τους εκφράσεις και κινήσεις τα συμβάντα, προκειμένου η διήγηση να γίνει περισσότερο παραστατική και ζωντανή μαζί. Αυτοί ήταν οι περίφημοι παραμυθάδες, άνθρωποι με ιδιαίτερες ικανότητες, που κατάγονται πολλές φορές και από παραμυθοοικογένεια.

Οι διηγήσεις σε συνάξεις φτωχών σπιτιών δεν ήταν με αμοιβή. Ωστόσο ο παραμυθάς αμειβόταν μόνο στα σπίτια των προυχόντων και επροτιμούτο μάλιστα αυτοί που ήξεραν μεγάλα παραμύθια.

Άλλος τόπος όπου λέγονταν παραμυθία ήταν η θάλασσα. Στην ακρογιαλιά ή στην τράτα «... καλησπέρα πρύμα πλώρα με τα παλικάρια όλα. Καλησπέρα νοικοκύρη τίμιε караβοκύρη».

Έτσι άρχιζε ο μισθωμένος απ' τον караβοκύρη γέρος την αφήγηση στο καράβι με το σχόλασμα του πληρώματος από τη δουλειά το βραδάκι.

Επίσης στα τσαγκαράδικα, όταν έκαναν νυχτέρια, λέγονταν παραμύθια και τα καλοκαίρια, τις νύχτες ιδίως, ή και με την ημέρα στον τρύγο ή στ' αλώνια ή σε ποδαρόδρομο, για να μην φαίνεται μακρύς ο δρόμος.

* Το ίδιο κείμενο δημοσιεύτηκε και στο περιοδικό «ΓΡΑΜΜΑ» Τχ.: 22/1995

Στην Τουρκοκρατία όχι μόνο υπήρξε διήγηση παραμυθιών αλλά και άνθισε, μπορεί να πει κανείς, τα ελληνικό παραμύθι, λόγω της σκλαβιάς αφ' ενός και αφ' ετέρου γιατί αυτό το είδος το αγαπούσαν πολύ και οι Τούρκοι.

Σε όλους τους λαούς το παραμύθι αποτελεί από τις πιο εκτενείς του μορφές «μυθικού λόγου». Το ίδιο συμβαίνει και με το ελληνικό παραμύθι, το οποίο όμως παρουσιάζει μια γλωσσική ιδιαιτερότητα.

Στη γλώσσα μας κρατήθηκε «ζωντανή» η αρχαία λέξη «μύθος», που σημαίνει όχι μόνο μια ιστορία από τους μύθους του Αισώπου, αλλά και τον απλό συμβουλευτικό λόγο («ένα μύθο θα σας πω») ή τη σοφή αλληγορία, που έχει μορφή παροιμίας («όσα μύθια, τόσ' αλήθεια»).

Επίσης μύθο θα χαρακτηρίσει ο λαός μας και ένα τοπικό θρύλο («υπάρχει ένας μύθος γι' αυτό το βουνό»).

Όταν λοιπόν ο μυθικός λόγος, ο απλός και συμπυκνωμένος, αποκτά διαστάσεις και έκταση που τις χαρακτηρίζουν το απροσδιόριστο του χρόνου («Μια φορά κι έναν καιρό»), μιλά για ξέμακρα από την κοινωνία μας πρόσωπα και υπερφυσικά, μαγικά και ξωτικά γεγονότα («ένας δράκος ... ένας μαρμαρωμένος Βασιλιάς ... ένα ατέλειωτο ποτάμι»), τότε στη γλώσσα μας ο μύθος γίνεται παρά-μυθος, δηλαδή εξωπραγματικός μύθος.

Το υποκοριστικό του παράμυθος – παραμύθον είναι σχετικό με το ρήμα παραμυθούμαι (=συμβουλεύω – παρηγορώ), αυτό που έκανε δηλαδή το παραμύθι: Παρηγορούσε και ψυχαγωγούσε τις παλιότερες γενιές αιώνες τώρα.

Ο «μυθικός λόγος» αποτελούμενος από μια ποικιλία αφηγηματικών μορφών και θεμάτων (αρχαίος ελληνικός «μύθος» - ζωικός και φυτικός μύθος του Αισώπου – «μύθος» ή παροιμιακός λόγος Βυζαντινών που τον χρησιμοποίησαν για αλληγορική διδασκαλία – τοπικός περιπαικτικός μύθος ή ευτράπελες διηγήσεις), καταλήγει στον εκτενή παραμυθιακό λόγο ως σύνθεση των μυθικών επεισοδίων που προέρχονται απ' όλες τις παραπάνω κατηγορίες του «μύθου», αρχαίου και νεότερου.

Για το θέμα της δημιουργίας του παραμυθιού έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Οι αδελφοί Γκριμ, για παράδειγμα υποστήριξαν ότι «Τα παραμύθια είναι η τελευταία ηχώ των αρχαίων αρείων μύθων». Είναι δηλαδή

υπολείμματα πανάρχαιων ινδοευρωπαϊκών μύθων που διαδοθήκαν με την εξάπλωση των Αρείων*.

Κατά τον καθηγητή Th. Benfey, πατρίδα των παραμυθιών είναι η Ινδία και απ' εκεί, κατά τον 10^ο αιώνα μ.Χ. έφτασαν στην Ευρώπη, λόγω της ανάπτυξης του εμπορίου, της ναυτιλίας και με τους σταυροφόρους.

Εκτός από τους μύθους για τα ζώα, οι οποίοι σύμφωνα με την άποψή του, ακολούθησαν την αντίστροφη πορεία, δηλαδή κινήθηκαν από την Ελλάδα προς την Ινδία.

Η ανθρωπολογική θεωρία των Andrew Lang & Edward Tylor υποστηρίζει την πολυγενσία. Δηλαδή, η όμοια πίστη, η φαντασία και η πρωτόγονη σκέψη στους διάφορους λαούς με τις ανάλογες ψυχικές διαθέσεις είναι σίγουρο ότι θα μπορούσαν να παράγουν και όμοια προϊόντα, δηλαδή, για την περίπτωση μας, παρόμοια παραμύθια.

Κατά τη θεωρία του L. J. Wainstner που αναπτύχθηκε τον 19^ο αιώνα, τα εξωλογικά φανταστικά στοιχεία και οι παραστάσεις των παραμυθιών αποδίδονται στα όνειρα.

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες οι νεότεροι παραμυθολόγοι κατέληξαν στα εξής πορίσματα:

1. Τα παραμύθια έχουν στοιχεία (motive) που ανάγοντα σε αρχέγονους πολιτισμούς και που μπορούσαν να γεννηθούν σε όλους τους τόπους και σε όλους τους λαούς.
2. Η διάδοση των παραμυθιών από λαό σε λαό ήταν πρώτα προφορική και κατόπιν γραπτή.
3. Πολλά στοιχεία παραμυθιακά έχουν πηγή τους τον κόσμο του ονείρου.
4. Το παραμύθι είναι μια συγκροτημένη ενότητα που προϋποθέτει κάποιον δημιουργό και αρχικό τύπο.
5. Το παραμύθι απαιτεί για τα διάφορα στοιχεία και επεισόδια έρευνα ψυχολογική, ενώ για τη λογοτεχνική του αξία απαιτεί φιλολογική έρευνα.

Με το νεοελληνικό παραμύθι ασχολήθηκαν πρώτα αρκετοί ξένοι. Ο Αυστριακός πρόξενος στην Ελλάδα (Γιάννενα – Σύρο – 1948), ο οποίος τύπωσε μια συλλογή το 1846 στα γερμανικά, είδε τα νεοελληνικά λαϊκά παραμύθια με το πνεύμα των αδελφών Γκριμ, οι οποίοι πίστευαν στην πανάρχαια ηλικία των

* Αφήγηση Β. Κουτσάγια από το χωριό Παλιόπυρο Τρικάλων. Άρειοι είναι οι λαοί που ανήκουν στην ιδιοευρωπαϊκή ομοεθνία

παραμυθιών, ως λειψάνων των μύθων των Αρείων. Έφτιαξε δε σύστημα κατάταξης της συλλογής του με βάση τον αρχαίο ελληνικό μύθο (π.χ. τον τύπο του δρακοντοκτόνου ηρώα τον ονόμασε τύπο της Ανδρομέδας).

Ο Bernhard Schmidt, που εξέδωσε το 1877 το βιβλίο-συλλογή ελληνικού λαογραφικού υλικού *Marchen, Sagen und Volkslieder*, ήθελε να γνωρίσει αν συνέχιζαν να υπάρχουν και σε ποια έκταση επιβιώσεις της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας στα νεοελληνικά παραμυθία.

Και πράγματι, τα παραμυθία του, 25 συνολικά όπως σχολιάζει ο Γ. Μέγας, είναι πλούσια σε αρχαίες μνήμες. Υπάρχει όμως η αμφιβολία να μην ήταν όλα γνήσια λαϊκά, γιατί στην καταγραφή τους ο Schmidt απευθύνθηκε και σε λόγιους πληροφορητές, οι οποίοι να τα είχαν παραλλάξει.

Κατά την άποψη του φιλόλογου Θαδαίου Zielinski στα δημοσιευμένα παραμύθια από τους Schmidt και Hamn είχε ανακαλύψει πρότυπα αριστοφανικών κωμωδιών (Όρνιθες, Ιππείς κ.). Είχαν γραφεί, όπως υποστήριξε, «σαν παραμύθια και κωμωδία» και με βάση αυτό το μοντέλο οι κωμικοί ποιητές δημιούργησαν το έργο τους αντλώντας πρώτη ύλη από τη λαϊκή λογοτεχνία και το λαϊκό παραμύθι.

Μπορεί οι ισχυρισμοί αυτοί ν' αγγίζουν λίγο την υπερβολή όμως μετά απ' αυτόν άλλοι φιλόλογοι έδειξαν ότι οι αρχαίοι Έλληνες είχαν και αγαπούσαν παραμύθια, ιστορίες για ζώα, μύθους. Τον αγώνα δρόμου του λαγού με το σκαντζόχοιρο μας τον διηγήθηκε η μυκηναϊκή εποχή. Το παραμύθι για τον Πολύιδο είναι γνωστό τον 5^ο π.Χ. αιώνα και καταπιάστηκαν μ' αυτό οι τρεις μεγάλο τραγικοί. Αυτό εξάλλου μας θυμίζει το γνωστό παραμύθι για το «ρόδο το αμάραντο». Ανάλογο δε συσχετισμό κάνει ο Γερμανός παραμυθολόγος V.D. Leyen με το «Αστείρευτο κέρασ της Αμάθειας».

Ο Ρωμαίος συγγραφέας του 2 μ.Χ. αιώνα Απελήιος διέσωσε στο έργο του «Μεταμορφώσεις» την ιστορία για τον Έρωτα και την ψυχή, , ιστορία η οποία, όπως όλοι πιστεύουν, είναι ένα άρτιο παραμύθι από την αρχαιότητα. Εκτός αυτού το γνωστό σε αρκετές σύγχρονες παραλλαγές παραμύθι του Μελέαγρου, που στην αρχαία Ελλάδα είχε μεγάλη διάδοση (ο Πausanias αναφέρει πως ο δραματικός Φρύνιχος, λίγο πιο παλιός του Αισχύλου, όταν σ' ένα έργο του, τις «Πλευρώνιες» αναφέρθηκε στον τραγικό θάνατο του Μελέαγρου ύστερα από το κάψιμο του ξύλου, δαυλού (στοιχείο του παραμυθιού), δεν χρειάστηκε παρά να κάνει έναν υπαινιγμό επειδή η ιστορία ήταν γνωστή

σε όλους τους Έλληνες (ές άπαν ήδη το Ελληνικόν διαβοημένη), πιστεύει ο Ι. Κακρίδης, ότι είναι το ίδιο που έμεινε να ζει στην προφορική μας παράδοση πάνω από 2.500 χρόνια, συγκρίνοντας το βέβαια με το σχετικό από το Ι της Ιλιάδας (στ. 529-599) (μετά την απομάκρυνση των επικών προσθηκών και την ανασύνθεση του απ' αυτόν τον ίδιο), με το του αρχαιολόγου Κωνσταντίνου Ρωμαίου καταγραφέν το 1914 στο Κεφαλόβρυσο Αιτωλίας, κατά την αρχαία παράδοση πατρίδα του Μελεάγρου.

Τέλος, ο Άγγλος αρχαιολόγος – λαογράφος Richard Dankins, ο οποίος θεωρείται από τους σοβαρότερους μελετητές του είδους, διαπίστωσε ότι είναι δυνατό να εντοπιστούν στα ελληνικά προφορικά παραδομένα παραμύθια με αρχαίους πυρήνες π.χ. του Μελεάγρου, του Κύκλωπα, της Μήδειας. Επίσης έλεγε ότι ο ελληνικός παραμυθιακός χώρος, παρουσιάζει μια σημαντική αυτοτέλεια παρ' όλο που η Ελλάδα είναι γέφυρα ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση.

Οι αρχαίοι Έλληνες όπως αναφέραμε παραπάνω αγαπούσαν το λαϊκό παραμύθι παρά την περιφρόνηση που του έδειχναν οι κύκλοι των αριστοκρατών. Ο Πλάτων το θεωρούσε ακατάλληλο για τη σωστή αγωγή των παιδιών και το αποκαλούσε «γραώδεις μύθους» και «τίθων λόγοι», δηλαδή λόγια των γιαγιάδων και τις παραμάνας.

Οι Βυζαντινοί θρησκόληπτοι Πατέρες δεν επέτρεπαν να χάνει κανείς τον καιρό του ακούγοντας κουτά παραμύθια του λαού. Οι λόγοι βέβαια μπορεί να είναι πολλοί που ξεκινάνε από την περιφρόνηση μέχρι το φόβο μπροστά στη μαζικότητα αυτής της μορφής λαϊκής ψυχαγωγίας.

Η διάδοση των παραμυθιών μέχρι το 12^ο αιώνα ήταν προφορική, μετά όμως άρχισε να δημιουργείται γραπτή. Τα κοινωνικά και πνευματικά ρεύματα που επικράτησαν στην Ευρώπη από τον 16^ο αιώνα και μετά (Αναγέννηση – Διαφωτισμός – γερμανικός ρομαντισμός) οικοδομούν νέες θεωρίες για την οικονομία, την εξουσία και τα δικαιώματα του ανθρώπου που φέρνουν στο προσκήνιο τις λαϊκές δημιουργίες του λόγου ως στοιχεία εθνικής ταυτότητας. Έτσι αρχίζουν τα έθνη' αναζητούν προς συλλογή την κληρονομιά τους, πουσ' αυτή περιέχεται και το παραμύθι.

Στην Αγγλία, λοιπόν, πρώτα το 16^ο αιώνα τυπώνονται οι μύθοι του Αισώπου, τα ομηρικά έπη, οι ιστορίες του βασιλιά Αρθούρου. Στην Ιταλία ι συγγραφείς όπως ο Strapola και ο Basile άρχισαν να στρέφονται προς τη λαϊκή παράδοση και να αντλούν θέματα από το λαϊκό παραμύθι (1637). Στη

Γαλλία την πρώτη συλλογή παραμυθιών την έδωσε ο Sarl Pero (628-1703) με τον τίτλο Comtes de ma Mere L' Oye (Παραμύθια της μαμάς χήνας, 1697). Παραμύθια όπως «Κοντορεβουθούλης», η «Κοιμωμένη του δάσους», κα. Μεταφράστηκαν και κυκλοφορούν στην Ελλάδα. Μεγάλη σημασία για την αξία των λαϊκών παραμυθιών στη Γερμανία έδωσαν οι αδελφοί Γιάκομπ και Βίλχελμ Γκριμ.

Από το 1812 μέχρι το 1822 έδωσαν τρεις τόμους με παραμύθια λαϊκής προέλευσης με τίτλο «Kinder Hausmarchen» (παιδικά παραμύθια).

Μεγάλη ώθηση για το ενδιαφέρον και την έρευνα του παραμυθιού στην Ευρώπη έδωσε ο Δανός συγγραφέας και παραμυθάς Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (1805-1875). Από το 1835 έως το 1855 έκανε μια συλλογή παιδικών παραμυθιών, γεγονός που του εξασφάλισε διεθνή φήμη. Στην ελληνική γλώσσα μεταφράστηκαν για πρώτη φορά τα παραμύθια του «Παραμύθια λαϊκά εκ των του Άντερσεν» το 1873 από τον Δημ. Βικέλα.

Τα παραμύθια γενικά καθώς και τα ελληνικά διακρίνονται σε κατηγορίες σύμφωνα με την παράδοση της ιστοριογεωγραφικής θεωρίας για τη γέννησή τους. Αυτά μπορεί να είναι μαγικά, διηγηματικά και θρησκευτικά είδη, τα οποία περιέχονται στα καταγραμμένα λαϊκά μας παραμύθια.

Τα μαγικά: Αυτά και τα διηγηματικά εμφανίστηκαν στην ?αλεξανδρινή, Ελληνιστική περίοδο, με τον γνωστό κοσμοπολιτισμό της που έκανε τα ταξίδια και την απεραντοσύνη του κόσμου ή και τις κοινωνίες των ανθρώπων σχεδόν μεταφυσικές. Στα μαγικά παραμύθια κυριαρχεί ολοκληρωτικά το εξωλογικό και το ονειρικό στοιχείο. Η παλικαριά και η εξυπνάδα είναι αυτά που αντιτάσσει ο πρωταγωνιστής στα υπερφυσικά όντα και στις παράξενες μορφές (Λάμιες, Νεράιδες κλπ.), που κατοικούν σε ξέχωρους, δικούς τους τόπους (κρυστάλλινο πύργο κλπ.). Στα διηγηματικά υπάρχει βέβαια το μαγικό στοιχείο αλλά όχι τόσο έντονο και σε τόση έκταση. Είναι πιο πολύ προσαρμοσμένα στο συμβατικό κόσμο. Το τοπικό στοιχείο περιπλέκεται και έχουμε μια προσαρμογή στις συνθήκες διαβίωσης και στις συνθήκες του γεωγραφικού χώρου. Υπάρχει δηλαδή πλέξιμο μοτίβων με πρόσωπα ήρωες από την ελληνική πραγματικότητα.

Στα χριστιανικά παραμύθια τα οποία δημιουργήθηκαν από τη χριστιανική αφηγηματική παράδοση (Βίβλος, Ευαγγέλια, Πράξεις Αποστόλων) και τα Συναξάρια, ο Χριστός, η Παναγία και οι Άγιοι (όπως οι αρχαίοι θεοί και ήρωες)

εμφανίζονται στους ανθρώπους, κάνουν μαζί τους συζητήσεις και τους δίνουν ακόμη την ευκαιρία μέχρι και τον Άδη να κατεβαίνουν. Γίνονται σ' αυτά θαύματα, όπως στην παλαιά ή καινή διαθήκη, και δεν λείπει φυσικά και ο διάβολος με όλες τις χαρακτηριστικές εκδηλώσεις του.

Το παραμύθι το σημερινό έχει χάσει μεγάλο μέρος από την αξία του, έχει αποκοπεί το γεννήτορά του και το ζωτικό του περιβάλλον βρίσκεται στα κείμενα, έχει γίνει «σύγχρονο» και το προφορικό (παραδοσιακό) όπως και ο παραγκιόζης (στοιχείο κι αυτός του λαϊκού παραδοσιακού πολιτισμού) θα μπορούσε κανείς να το χαρακτηρίσει σαν κάτι το «μουσειακό».

Τα στοιχεία που δόθηκαν για το παραμύθι παραπάνω συνοπτικά, μας βοηθούν να δούμε και τις διαφορές – ομοιότητες, ανάμεσα στα δύο είδη παραμυθιών, του παραδοσιακού (προφορικό, ανώνυμο) και του σύγχρονου (τυπωμένο, επώνυμο).

Τα δύο αυτά είδη τα διαφοροποιούν ουσιαστικά οι αντικειμενικοί παράγοντες, οι οποίοι αναγόμενοι από κοινωνικό επίπεδο τα προσδιορίζουν.

Για το παραδοσιακό: Η μικρή αγροτική κλειστή κοινωνία, η μη ανεπτυγμένη τεχνολογία, το εμπόριο με πρωτόγονα μέσα, η μετατόπιση λαών, οι βεγγέρες στα χωριά, οι λαϊκοί παραμυθάδες και άλλοι (γι' αυτό άλλωστε αυτού του είδους το παραμύθι είχε και συγκεκριμένη χρονική αντοχή).

Σήμερα που οι παράγοντες αυτοί στο κοινωνικό επίπεδο έχουν εκλείψει, στη θέση τους βρίσκεται η ανεπτυγμένη τεχνολογία, οι κοινωνίες δεν είναι κλειστές, νυστέρια δεν γίνονται, ο ατομικισμός και όχι η συλλογικότητα χαρακτηρίζουν την κοινωνία μας, η θέση παραμυθά παραχωρήθηκε στο συγγραφέα των παραμυθιών, ο οποίος τυπώνει τις σκέψεις και τη φαντασία του παραμυθιακά σ' ένα βιβλίο που διοχετεύεται στην αγορά για κατανάλωση. Αυτές οι αλλαγές στο κοινωνικό επίπεδο είναι η αιτία να διαφοροποιηθούν και τα δύο είδη παραμυθιών, παραδοσιακό και σύγχρονο.

Όμως παράγοντες οι οποίοι ανάγονται στο ψυχολογικό επίπεδο, στη βάση τους δεν έχουν αλλάξει, άρα δεν γίνονται αιτία διαφοροποίησης των δύο αυτών ειδών. Για παράδειγμα, αυτό που γεννά την ανάγκη ύπαρξης παραμυθιού είναι κάτι που δεν γνωρίζει χρόνο και σύνορα (εθνικά και μη). Είναι η ανάγκη της ανθρώπινης ψυχής για ψυχαγωγία, η ανάγκη για γλίστρημα από τη σκληρή καθημερινή πραγματικότητα, η ανάγκη εύρεσης από τον άνθρωπο ενός χώρου να επενδύσει τις φαντασιώσεις του.

Μια άλλη ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη είναι ο τρόπος που αμοιβαία (ακροατής-αφηγητής) βιώνουν το παραμύθι. Στο πρώτο (παραδοσιακό) το παραμύθι «παιζόταν» από τον παραμυθά ή την παραμυθού ανάλογα. Γίνονταν αυτοί ένας «πολυηθοποιός» που αναλάμβανε να παίξει τους ρόλους όλων των προσώπων που συμμετείχαν σ' αυτό, με την υποκριτική «ακρίβεια» που ταίριαζε στον καθένα και πολλές φορές ταυτιζόμενοι με το ρόλο του ήρωα έδειχναν έκδηλες θυμικές μεταβολές – αυτό φυσικά δεν άφηνε τους ακροατές αμέτοχους – υπήρχε ωστόσο τελετουργία.

Η Μαρούλα Κλιάφα το βεβαιώνει αυτό παρά το γεγονός ότι το υλικό που διαθέτει ανήκει σε χρόνο μετά το σταμάτημα της προφορικής διήγησης στην Ελλάδα), γράφοντας: «Κάποτε μου έτυχε κάτι αναπάντεχο. Μια παραμυθού, η Βασιλική Τσαρουχή από το Ανήλιο Μετσόβου, μου έλεγε ένα παραμύθι στα βλάχικα. Κάποια στιγμή άκουσα τη φωνή της να τρεμοπαίζει και είδα τα μάτια της να υγραίνονται. Έκλαιγε.

Όταν τα ρώτησα τι της συνέβαινε, μου είπε: «Να, λυπάμαι το παλικάρι που το βάλανε άδικα στη φυλακή» κι εννοούσε τον ήρωα του παραμυθιού. Κάτι παρόμοιο δεν συμβαίνει και είναι αδύνατο να συμβεί με το σύγχρονο παραμύθι, γιατί είναι φτωχό σε παράγοντες δραματοποίησης. Επίσης ο προφορικός λόγος, κύριο στοιχείο που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό παραμύθι, έχει άλλη δύναμη και ασκεί γοητεία στο δέκτη γιατί πλάθεται, διαφοροποιείται, προσαρμόζεται, δημιουργεί ζωντανή επικοινωνιακή σχέση, δεν είναι στείρος, όπως ο γραπτός των σύγχρονων παραμυθιών. Αυτό το επιχείρημα θα μπορούσε να γίνει περισσότερο πειστικό όταν κάποιος επιχειρούσε ως δέκτης να συγκρίνει ένα θεατρικό έργο με θεατρική παράσταση (εκτέλεσή του) και με γραπτό κείμενο, αφού τα βίωνε και τα δύο ξεχωριστά βέβαια.

Μια άλλη διαφορά του παραδοσιακού παραμυθιού από το σύγχρονο είναι η φρεσκάδα και η επικαιρότητα που το χαρακτηρίζουν. Π.χ. το παραμύθι ο «Αρνκουδογιάννης» υπέστη μια σειρά από θεαματικούς μετασχηματισμούς οι οποίοι αντιστοιχούσαν κάθε φορά στις πολιτιστικές ή θρησκευτικές συνθήκες κάθε εποχής όπου το διηγήθηκαν οι παραμυθάδες και το απήλαυσαν οι ακροατές.

Με το πέρασμα στο χριστιανισμό, δηλαδή «Η νεαρή αγέρωχη παρθένα σύνθηρος της θεάς – που άλλοι ονομάζουν Εκάτη ή Σελήνη – υποχώρησε

ασφαλώς μπροστά στην δεσπύζουσα μορφή της Παρθένου Μαρίας, που θρηνεί το νεκρό γιο της».

Μετά απ' αυτό μπορούμε να πούμε ότι το γραπτό κείμενο (σύγχρονο παραμύθι) είναι στερεότυπο και μη μετασχηματίσιμο παρόμοια.

Τα παραμύθια, είτε παραδοσιακά είτε σύγχρονα, μοιάζουν στο ότι αποτελούνται αναφορικά με την υπόθεσή τους από τρεις κύκλους. Στην αρχή του παραμυθιού ο ήρωας βρίσκεται σε μια δύσκολη, δυσάρεστη θέση ή προμηνύεται κάτι τέτοιο από τα δρώμενα. Μετά εισέρχεται στον καθαρτήριο κύκλο (διαδικασία) που τον χαρακτηρίζουν περιπέτειες, αγώνες κλπ. Και στο τέλος ολοκληρώνεται η κάθαρση και αποκαθίσταται η ψυχική ηρεμία. Ο ήρωας βρίσκεται πλέον σε μια παραδείσια τρόπον τινά κατάσταση, έχοντας πετύχει στις δοκιμασίες που υποβλήθηκε. Κοινά λοιπόν αυτά, καθώς επίσης κοινό σ' όλα ανεξαιρέτως, παραδοσιακά και μη, το ότι χαρακτηρίζει ευτυχής έκβαση και αισιοδοξία (λύτρωση).

Παρ' όλη την ελευθερία του ως προς τη σύλληψή του, το παραμύθι και των δύο μορφών παραμένει λίγο συγκροτημένο με εσωτερικές ισορροπίες και με μια δομικά εξακριβωμένη λειτουργικότητα.

Η υπόθεση επίσης των συμβόλων, έτσι όπως λειτουργεί το ένα είδος λειτουργεί και στο άλλο προσαρμόζονται δηλαδή τα σύμβολα στην ανθρώπινη κοινωνία της συγκεκριμένης εποχής άσχετα σε ποιες μορφές επενδύονται.

Η εγκατάλειψη από το σύγχρονο παραμύθι των μαγεμένων ποταμιών, των μαγικών συμβόλων γενικά και της βασιλοπούλας κλπ. Μας εισάγει σε μια άλλη αισθητική σύμφωνη με το τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής, καθώς και με τα νέα σημαινόμενα εισάγει και νέο λεξιλόγιο στην παραμυθολογία και κατά συνέπεια στη γλώσσα μας.

Αναφορικά με το δέκτη κοινά σημεία έχουν και τα δύο στο σημείο ότι μέσα απ' αυτά καλλιεργείται η φαντασία του, αφού το φανταστικό στοιχείο κυριαρχεί και στα δύο και θα μπορούσε ακόμα να πει κανείς ότι αμφότερα διεγείρουν και την ερευνητική διάθεση του ακροατή.

Ο τρόπος που λειτουργούσε το παραδοσιακό παραμύθι ήταν αυτός που του προσθέτει ποιότητα, γιατί με το προφορικό λόγο ως επικοινωνία πομπού-δέκτη δοκιμαζόταν και βελτιωνόταν ανάλογα με τις απαιτήσεις του. Λειτουργούσε δηλαδή ο ακροατής σαν κριτής σ' αυτό που του προσφερόταν, με αποτέλεσμα να αποκομίζει ωφέλεια το ίδιο το παραμύθι.

Το σύγχρονο παραμύθι είναι καθαρά προσωπική δημιουργία ενός συγγραφέα με ορισμένες ικανότητες και αντιλήψεις, δεν αποτελεί ερέθισμα ομαδικής ψυχαγωγίας αλλά ικανοποιεί ανάγκες ατομικές. Ο σκοπός όμως και των δύο είναι ο ίδιος, να ψυχαγωγήσουν να συγκινήσουν τον άνθρωπο και το έντεχνο παραμύθι το πετυχαίνει αυτό με διαφορετικό τρόπο από το παραδοσιακό με τον να διοχετεύει το μύθο σε κατηγορίες διηγήσεων, πυρήνας των οποίων είναι η μηχανή.

Το σύγχρονο παραμύθι, αντίθετα από το παραδοσιακό, δεν χαρακτηρίζει το έντονο μαγικό στοιχείο και ο αφελής κόσμος, αποφεύγεται σε κάθε είδους απανθρωπιά.

Κινείται κατά κανόνα σε μια αταξική κοινωνία και τα σύμβολα που ενσάρκωναν τη θεϊκή δύναμη εξοστρακίστηκαν, οι φανταστικές ιστορίες είναι γεμάτες επιτεύγματα της τεχνολογίας (αεροπλάνα, πύραυλοι, κομπιούτερς, διαστημόπλοια κ.). Έχουμε σ' αυτά «μεταποίηση» ηρώων.

Αντί για δράκο συναντάμε το διαστημικό παράξενο τέρας, αντί για το έξυπνο παλικάρι τον σούπερμαν, αντί για τον νάνο τα ρομπότ κ.ο.κ. Σε αρκετά απ' αυτά βρίσκει κανείς την προβληματική σύγχρονων παγκοσμίων προβλημάτων, πυρηνική απειλή, περιβαλλοντική καταστροφή και άλλα.

Τέλος ο καθηγητής Δημήτρης Λουκάτος διαπιστώνει σχετικά με τα νεοελληνικά παραμύθια ότι διαθέτουν τα εξής κοινά στοιχεία:

1. Χαρούμενες εισαγωγές, έξυπνες παρεμβολές και αισιόδοξος τερματισμός.
2. Λιτή και νοικοκυρεμένη αφήγηση, που συγκρατεί την προσοχή.
3. Καλή περιγραφή του χώρου και του περιβάλλοντος με τα οικεία βιώματα και τα πολιτιστικά ήθη της εποχής.
4. Δημοκρατική οικειότητα ανάμεσα σε υπηρέτες, άρχοντες υπηκόους, πλούσιους φτωχούς, την οποία ο λαός της χαίρεται σαν ανθρώπινη και φυσική σχέση.
5. Μια διάθεση διδακτική, που φαίνεται μέσα από την πλοκή και την εξέλιξη των επεισοδίων.
6. Μια εύκολη διάθεση αστείου και χωρατού, η οποία δίνεται με λαϊκή ευγένεια και σεβασμό, ιδιαίτερα στο παιδικό ακροατήριο.

* Αφήγηση Β. Κουτσάγια από το χωριό Παλιόπυρο Τρικάλων.

Άρειοι είναι οι λαοί που ανήκουν στην ιδιοευρωπαϊκή ομοεθνία.

Η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ)

Του Χρίστου Πατσάλη – Μ.Α. Επιστημών της Αγωγής

«ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Τ.χ.: 5 - σελ.: 20-21/1995

Με το νέο σχέδιο νόμου στον τομέα της Ειδικής Αγωγής επιδιώκεται, τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, τα οποία ζούσαν ως πρόσφατα υπό καθεστώς απόρριψης και διαχωρισμού, ν' αντιμετωπίζονται εφ' εξής και ως ένα βαθμό, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις και τάσεις της ειδικής αγωγής.

Κατά τα ισχύοντα σήμερα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε διάφορα ειδικά σχολεία. Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* και όχι μόνο, λειτουργούν οι ειδικές τάξεις. Ενώ στους «αδύνατους μαθητές» προσφέρονται από το 1989 στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας μαθήματα ελληνικής γλώσσας και μαθηματικών, χωρίς βέβαια να ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες.

Σύμφωνα με τα μέλλοντα να ισχύσουν, όπου θα παρέχεται ειδική εκπαίδευση σε «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης», δημιουργούνται θετικότερες προϋποθέσεις από τις σημερινές, για την επιτυχία του στόχου της πολιτείας¹. Δεν εκλείπει όμως ο διαχωρισμός, αφού σύμφωνα με το εν λόγω σχέδιο νόμου θα εξακολουθήσουν να λειτουργούν τα ειδικά σχολεία και νηπιαγωγεία, στα οποία μάλιστα η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος² προτείνει την υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων, παρά τ' αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών, που επισημαίνουν τις αρνητικές συνέπειες του πρώιμου διαχωρισμού.

Με το άρθρο 2 του νομοσχεδίου καθιερώνεται η εκπαιδευτική στήριξη των αναφερθέντων μαθητών μέσα στις συνήθεις τάξεις των σχολείων γενικής εκπαίδευσης από το δάσκαλο της τάξης. Προβλέπεται δε ακόμη για τον ίδιο σκοπό η συνεργασία του δασκάλου αυτού, με ειδικό συνάδελφό του ως και η συνδιδασκαλία των δύο στις εν λόγω τάξεις (τάξεις ενσωμάτωσης).

* Μαθητές της ίδιας ομάδας ως και με προβλήματα συμπεριφοράς, που τυχαίνει να φοιτούν στις συνήθεις τάξεις, λόγω έλλειψης ειδικής τάξης στο σχολικό περιβάλλον που φοιτούν, δεν απολαμβάνουν ανάλογη προς τις ανάγκες τους εκπαιδευτική στήριξη.

Η εισαγωγή αυτής της καινοτομίας δημιουργεί νέα δεδομένα ως προς τον ρόλο, τις υποχρεώσεις και τις ανάγκες μόρφωσης και επιμόρφωσης των μελλοντικών και εν ενεργεία δασκάλων. Σ' αυτό συνηγορούν και ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν σε «ανύποπτο» χρόνο για το πρόβλημα (1992)³. Συγκεκριμένα για την ανάληψη αυτής της ευθύνης (διδασκαλία σε τάξεις ενσωμάτωσης) θεωρούν ως απαραίτητη, με ποσοστό 81,3% και 93,5% ειδικοί διδάσκαλοι και μη αντίστοιχα, μια γενική επιστημονική επιμόρφωση επί του θέματος.

Οι εξελίξεις επιβάλλουν λοιπόν μικρό και μεγάλο αντιμετώπιση.

Ως προς την πρώτη περίπτωση γίνεται επιτακτική ανάγκη άμεσης οργάνωσης και προσφοράς προγραμμάτων επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών^{**}, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να περιλαμβάνει και θέματα όπως:

- Δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας-εξατομίκευση και ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ.
- Τύποι ανοιχτής διδασκαλίας.
- Ενσωμάτωση ως διαδικασία μεταρρυθμίσεων στο χώρο του σχολείου.
- Δράση και μάθηση.
- Τάξεις ενσωμάτωσης και κοινωνική μάθηση.
- Κοινωνικοποίηση και αναπηρία.

Η μακροαντιμετώπιση αφορά στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.), ως φορείς διάδοσης, παραγωγής γνώσης και επαγγελματικής κατάρτισης των δασκάλων.

Εκεί πράγματι πρέπει να ενταχθεί το πρόβλημα της ενσωμάτωσης και των εφαρμογών της.

Εκ του λόγου δε ότι τίθεται αυτή ως στόχος στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας των προσφερομένων γνωστικών αντικειμένων στα Π.Τ.Δ.Ε., τις διαδικασίες απόκτησης του πτυχίου από τους φοιτητές, ως και τον προσανατολισμό της έρευνας η οποία διεξάγεται στα ιδρύματα αυτά.

Θα πρέπει δηλαδή εκτός των άλλων:

^{**} Η επιμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, γιατί σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΥΠΕΠΘ το 90% των μαθητών που έχουν «σχετικά μικρές ειδικές ανάγκες» βρίσκονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

- Να είναι υποχρεωτική σε όλους τους φοιτητές η απόκτηση γενικών γνώσεων ειδικής αγωγής.
- Να γίνονται υποχρεωτικά πρακτικές ασκήσεις στις μελλοντικές τάξεις ενσωμάτωσης.
- Να διδάσκονται όλα τα μαθήματα του προγράμματος «φωτισμένα» υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης.

Δεδομένου, ότι τα παραπάνω αναφέρονται στην επαγγελματική κατάρτιση του δασκάλου και επειδή κατά τους Buchberger F. Riedler S. Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει και στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του, θεωρώ πως ενδείκνυται να προσφέρονται στα Π.Τ.Δ.Ε. σεμινάρια αναφερόμενα στον τομέα των προκαταλήψεων, στερεοτύπων, κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων με στόχο την περιστολή υπαρχουσών προκαταλήψεων, επαναπροσδιορισμό στάσεων και ευαισθητοποίηση των μελλοντικών δασκάλων ως προς τα ΑΜΕΑ.

Παραπομπές

1. Στο Δελτίο της Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ (1988) συγκεκριμενοποιείται ο στόχος αυτός προγραμματικά, ως στόχος, για ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ ξεχωριστά και σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.
2. Διδασκαλικό Βήμα Αριθμ. Φύλλου 1074, σελ. 12, Απρίλης 1995.
3. Christos Patsalis - Magisterarbeit. T. U. Berlin (FB 22), 1992, σελ. 102.

Βιβλιογραφία

1. Buchberger F. / Riedler S., Lehrerbildung heute. BMUK Wien 1987.
2. Eberwein H.: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Intergatronspra-edagogik, Beltz, Weinheim und Basel, 1990.
3. Δελτία Ειδικής Αγωγής 1988-1994.
4. Διδασκαλικό Βήμα, αριθμ. φύλλου 1074, σελ. 12, Απρίλης 1995.
5. Σχέδιο νόμου για την Ειδική Αγωγή.

Επικοινωνία & αλληλεπίδραση* στο γερμανικό σχολείο.

Του Χρίστου Πατσάλη

Μ.Α. επιστήμες της Αγωγής

«ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Τ.χ.: 58, σελ.: 30-35/1996

1. Δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος

Με την κατάργηση του εκπαιδευτικού μονοπωλίου της αριστοκρατίας και της Εκκλησίας το 19^ο αιώνα μπήκαν οι βάσεις του δημόσιου σχολείου στη Γερμανία.

Στη συνέχεια το Σύνταγμα της Βαυαρίας (1919) καθιέρωσε ένα κοινό και υποχρεωτικό για όλα τα γερμανόπουλα τετράχρονο σχολείο, το Βασικό σχολείο (Grimdeschule).

Οι απόφοιτοι αυτού του σχολείου είχαν τη δυνατότητα συνέχισης της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο (Volksschule) γι' άλλα τέσσερα χρόνια με το τέλος της οποίας έπαιρναν το απολυτήριο. Μετά το τέλος της φοίτησης στο βασικό σχολείο ο μαθητής μπορούσε να συνεχίσει ή στο εξατάξιο¹ Πρακτικό σχολείο (Realchule) ή στο εφτατάξιο Γυμνάσιο (Gymnasium). Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και με το χωρισμό της Γερμανίας και σε Λαϊκή Δημοκρατία, το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας αποκτά ξεχωριστό δομικό και λειτουργικό χαρακτήρα².

Ιδιαίτερο γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος της ΟΔΓ αποτελεί ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας του και η αυτονομία των διαφόρων οργάνων για ρύθμιση σχολικών θεμάτων σε επίπεδο ομόσπονδης χώρας.

Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση διαχειρίζεται εκπαιδευτικά ζητήματα γενικότερης σημασίας, π.χ. επεξεργασία και διατύπωση γενικών αρχών και νόμων – πλαισίων για βασικές μεταρρυθμίσεις στη γενική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, για την προαγωγή της επιστημονικής έρευνας κ.λπ.

Η αρχή της δημοκρατίας, ως γνώρισμα του συστήματος αυτού, επιτρέπει τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στις αποφάσεις και απαιτεί από την

* Αλληλεπίδραση είναι η ψυχική δραστηριότητα της αμοιβαίας επιρροής που ασκείται μέσω της επικοινωνίας ανάμεσα στα έλη μιας ομάδας με αποτέλεσμα τη δραστηριοποίηση της συμπεριφοράς της όρασης και γενικά των αντιλήψεων της.

Πολιτεία να διαμορφώνει έτσι το σχολείο ώστε το σχολικό περιβάλλον να κυριαρχείται από την ανεκτικότητα και τον πλουραλισμό.

Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπει τη λειτουργία πολλών τύπων σχολείων, «ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών», και δίνει τη δυνατότητα περάσματος από τον ένα τύπο στον άλλο.

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο είναι τέσσερα χρόνια, με εξαίρεση το Βερολίνο (6). Έχει δε τούτο ως υποχρέωση κατά το νόμο να διαμορφώνει την αγωγή και τη διδασκαλία, σύμφωνα με την αποστολή που του έχει ανατεθεί. Βάσει αυτού πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες, οι συνθήκες ζωής των παιδιών, να καταβάλλεται προσπάθεια για την πολύπλευρη ανάπτυξή τους και την αυτοδιάθεσή τους, καθώς επίσης να εκχαράσσονται δρόμοι προς την υπεύθυνη ζωή και δράση. Η αγωγή και η διδασκαλία πρέπει να στοχεύουν μακροπρόθεσμα στο να προετοιμάζουν τους μαθητές για τις απαιτήσεις του μέλλοντος και βραχυπρόθεσμα να τους καταστήσουν ικανούς στο ξεπέρασμα των καθημερινών δυσκολιών, χωρίς βέβαια να παραβλέπεται η αφύπνιση και εξέλιξη των δημιουργικών, καλλιτεχνικών και κινητικών δυνατοτήτων τους.

Κύριο γνώρισμα του δημοτικού σχολείου είναι ο θεσμός του δάσκαλου της τάξης, ο οποίος επιτρέπει τη δημιουργία της προσωπικής σχέσης μαθητή – δασκάλου. Ο δάσκαλος αυτός πρέπει να γνωρίζει τους στόχους της αγωγής μέσ' από την άρτια εκπαίδευσή του, ώστε να διαθέτει μια κατευθυντήρια γραμμή με την οποία θα κατευθύνει την παιδευτική διαδικασία. Προβλέπεται επίσης ο θεσμός του δασκάλου ειδικότητας για συγκεκριμένα μαθήματα και προϋποθέτει παιδαγωγική συνεργασία με τον προηγούμενο.

Το περιεχόμενο της αγωγής στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και, ως προς τη συμπεριφορά, στην ειρηνική διευθέτηση των διαφορών και στην καλλιέργεια της ανεκτικής στάσης απέναντι στο συμμαθητή (Toleranz).

Στα δύο πρώτα χρόνια της βασικής φοίτησης οι μαθητές διδάσκονται κατ' αποκλειστικότητα από το δάσκαλο της τάξης μαθηματικά, μητρική γλώσσα, πραγματογνωσία (κάτι αντίστοιχο του «Εμείς κι ο κόσμος» του ελληνικού σχολείου), μουσική και γυμναστική, συνολικά 17 ώρες την εβδομάδα. Τα μα-

θήματα σ' αυτό το στάδιο πρέπει να διδάσκονται κατά τρόπο που να επιτρέπουν πέρασμα από τη γενική μάθηση στη σχολική μέσω του παιχνιδιού. Η αξιολόγηση στα δύο πρώτα χρόνια είναι περιγραφική³. Η αριθμητική εισάγεται από την 3^η τάξη με τρόπο προοδευτικό: Πρώτα γίνεται η βαθμολόγηση των διαφόρων εργασιών της τάξης και προοδευτικά επεκτείνεται στις επιδόσεις κατά μάθημα.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τη βαθμίδα προσανατολισμού (5-6 τάξη) και τους εξής τέσσερις διαφορετικούς τύπους σχολείων: Κύριο σχολείο (Hauptschule), Πρακτικό σχολείο (Realschule), Γυμνάσιο (Gymnasium) – κατώτερη και μέση βαθμίδα – Γενικό Πολυκλαδικό (Gesamtschule).

Το Κύριο σχολείο (Hauptschule)

Σκοπό έχει το σχολείο αυτό να βοηθήσει ώστε να πραγματοποιηθεί κατά ιδιαίτερο τρόπο η προσωπική ανάπτυξη και η προετοιμασία του μαθητή για τη ζωή, για την οικογένεια και για το επάγγελμα. Δίνει δε τη δυνατότητα δημιουργίας βάσεων για περαιτέρω επαγγελματική εκπαίδευση και σε τομείς με υψηλές απαιτήσεις, χωρίς να παραμελείται η καλλιέργεια του μαθητή.

Μετά την 9^η τάξη εισάγεται ο μαθητής στην επαγγελματική βασική εκπαίδευση, όπου κάτω από προϋποθέσεις δίνεται η δυνατότητα μεταπήδησης στο Πρακτικό σχολείο (Realschule) ή στο Γυμνάσιο (Gymnasium).

Το πρακτικό σχολείο (Realschule)

Το Πρακτικό σχολείο δημιουργεί τις προϋποθέσεις – βάσεις για πρακτικά επαγγέλματα υψηλών θεωρητικών απαιτήσεων. Το μάθημα σ' αυτό το σχολείο όπως και στο προηγούμενο λαμβάνει χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας και η φοίτηση περατώνεται στη 10^η τάξη. Το απολυτήριο αποτελεί το «διαβατήριο» για τα επαγγελματικά κολέγια και υπό προϋποθέσεις για το Γυμνάσιο.

Το Γυμνάσιο (Gymnasium)

Το γυμνάσιο έχει υποχρέωση του να παρέχει εφόδια για σπουδές σε όσους μαθητές έχουν τις ανάλογες ικανότητες και προοπτικές. Πέρα από την

παροχή γνώσεων, όπως και στα προαναφερθέντα σχολεία, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι κοινωνικός, ηθικός κ.λπ.

Πέντε τύπους είδη Γυμνασίων διακρίνει κανείς με βάση τον ειδικό προσανατολισμό και τα προγράμματα:

1^{ος} τύπος: Θέτει το κύριο βάρος στις γλώσσες (εκμάθηση τριών γλωσσών υποχρεωτικά), 2^{ος} τύπος: Το κύριο βάρος πέφτει στα μαθηματικά και στη φυσική, 3^{ος} τύπος: Έχει κύρια μαθήματα την Οικονομία και το Δίκαιο, 4^{ος} τύπος: Δίνει έμφαση στις κοινωνικές επιστήμες, 5^{ος} τύπος: Είναι το μουσικό γυμνάσιο.

Το Πολυκλαδικό (πολυδύναμο, σχολείο) (Gesamtschule)

Το σχολείο αυτό δημιουργήθηκε στη δεκαετία του '70 και αποτελεί ενοποίηση όλων των παραπάνω τύπων σχολείου κάτω από τη στέγη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι τη 1^η τάξη. Στο τέλος του 9^{ου} και 10^{ου} έτους οι μαθητές, ανάλογα με τις επιδόσεις τους, παίρνουν τίτλους σπουδών τους οποίους χορηγούν το Κύριο σχολείο και το Γυμνάσιο.

Άλλης κατηγορίας σχολεία είναι αυτά που καλύπτουν την αγωγή και την εκπαίδευση των ειδικών παιδιών (σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 1978, υπήρχαν 2.800 ειδικά σχολεία για 388.000 μαθητές).

Η λειτουργία μη δημοσίων σχολείων (nicht öffentliche Schulen) είναι επιτρεπτή βάσει του άρθρου 74 του γερμανικού Συντάγματος.

2. Διοίκηση και εποπτεία

Την ανώτατη εποπτεία των σχολείων την ασκεί ο υπουργός Παιδείας με διάφορα όργανα που κλιμακώνονται σε διάφορες βαθμίδες. Στην κορυφή του διοικητικού μηχανισμού του σχολείου βρίσκεται ο διευθυντής (Schuldirektor), υπεύθυνος για τη λειτουργία του αναφορικά με το παιδαγωγικό και οργανωτικό μέρος (κατάρτιση και εκτέλεση προγράμματος κ.λπ.). Ο υποδιευθυντής (Stellvertretender Direktor) αναπληρώνει το διευθυντή σε περίπτωση απουσίας του και συνεργάζεται μαζί του σύμφωνα με τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί. Ρόλο στη διοίκηση και στη λειτουργία του σχολείου παίζει επίσης και ο σύλλογος διδασκόντων.

Οι κατά την άσκηση τους απολαμβάνουν προνόμιο ανάλογο με αυτό «της ακαδημαϊκής ελευθερίας» των διδασκόντων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την «παιδαγωγική ελευθερία».⁴

Όπως στις περισσότερες δημοκρατικές χώρες του κόσμου έτσι και στη Γερμανία, έχουν θεσπιστεί κανόνες που επιτρέπουν τη συμμετοχή και ρυθμίζουν τη συνεργασία του συλλόγου γονέων (Elternerein) και των μαθητικών κοινοτήτων (Schulermittreverwaltung) για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την καθημερινή σχολική ζωή.

3. Οργάνωση και έλεγχος της σχολικής τάξης.

Στη σχολική ζωή κεντρική θέση κατέχει η διδακτική πράξη, η οποία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετάδοση γνώσεων, αλληλεπίδραση) προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες. Ένας απ' αυτούς τους παράγοντες είναι η οργάνωση και ο έλεγχος της σχολικής τάξης.

Αυτός ο παράγοντας, ένεκα της σημασίας του στην αγωγή και τη διδασκαλία, αποτελεί στη Γερμανία αντικείμενο έρευνας από παιδαγωγούς και αντικείμενο σπουδής από τους υποψήφιους δασκάλους στο πανεπιστήμιο.

Ο χώρος του σχολείου ως τόπος ζωής και ανάπτυξης δραστηριοτήτων διδασκόντων και διδασκομένων αποτελεί αντικείμενο διαμόρφωσης, η οποία αποδίδεται ως υποχρέωση στους εκπαιδευτικούς.

Η έννοια της διαμόρφωσης του σχολικού χώρου έχει δυο όψεις: Η μία είναι αισθητική – παιδαγωγική και η άλλη έχει να κάνει με την αγωγή και τη διδασκαλία. Η πρώτη όψη αναφέρεται σε ολόκληρο το χώρο – σχολείο, ενώ η δεύτερη φορά την αίθουσα διδασκαλίας.

Η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας όπου ζουν και μαθαίνουν τα μέλη της ομάδας (τάξη) θα πρέπει να υπηρετεί τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σύμφωνα με το μοντέλο που αυτή γίνεται, καθώς και την καλή σχέση μεταξύ μαθητών ανάμεσά τους και μεταξύ μαθητών και δασκάλων.

Μεγάλη σημασία έχει, ωστόσο, η διαρρύθμιση των τραπεζοθρανίων, αφού σ' αυτή αντικατοπτρίζεται το συγκεκριμένο στιλ εργασίας, που επιδιώκεται, η αντίληψη των ρόλων, η δυνατότητα κοινωνικής επαφής κ.λπ.

Τους τρόπους; Διάταξης των τραπεζοθρανίων που συναντά κανείς σήμερα στα γερμανικά σχολεία απεικονίζει η εικόνα 1.

Ο πρώτος από αριστερά υπάρχει ακόμα στα γερμανικά σχολεία. Επιτρέπει τη μετωπική διδασκαλία και θεωρείται παιδαγωγικά μη ενδεδειγμένος. Ο δεύτερος είναι περιορισμένα διαδεδομένος, επιτρέπει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και περιορίζει την επικοινωνία στους δύο μαθητές που κάθονται μαζί. Ο τρίτος είναι διαδεδομένος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόνο και επιτρέπει την επικοινωνιακή διδασκαλία. Ο τέταρτος, που επιτρέπει ομαδικό μάθημα, είναι γνωστός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θεωρείται παιδαγωγικά ενδεδειγμένος.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα αρχιτεκτονικά γνωρίσματα μιας αίθουσας διδασκαλίας και ειδικά η τοποθέτηση των τραπεζοθρανίων μπορούν να επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών. Ο Weinheim – (1979) αξιολογώντας κριτικά σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα βρίσκει ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ αρχιτεκτονικών γνωρισμάτων (π.χ. διαρρύθμιση μιας αίθουσας διδασκαλίας) και επίδοσης των μαθητών, παρατηρεί όμως ότι μια «φιλικά» διαμορφωμένη αίθουσα επιδρά θετικά στην προσοχή των μαθητών, στη συμμετοχικότητα και στη στάση τους έναντι του σχολείου.

Ο αριθμός των μαθητών της τάξης, επίσης, μαζί με τους διάφορους τύπους συγκρότησης ομάδων μάθησης αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών. Συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες δείχνουν ότι όταν ελαττώνεται ο αριθμός των μαθητών της τάξης, βελτιώνονται οι επιδόσεις των υπολοίπων, καθώς και η στάση τους (σχολικό ενδιαφέρον, ετοιμότητα για συνεργασία και δράση, υπευθυνότητα).

Μέτρα με στόχο τη διαφοροποίηση των ομάδων μάθησης επιδρούν στη συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Τα αρχιτεκτονικά γνωρίσματα και οι οργανωτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν δεν είναι οι μόνοι συντελεστές που επιδρούν στο κοινωνικό κλίμα της τάξης. Τα γνωρίσματα του μαθητικού πληθυσμού της τάξης (κοινωνικοοικονομικό status, ηλικία των μαθητών και status επίδοσής της, ποσοστό αγοριών και κοριτσιών) καθώς και εκείνα του δασκάλου συνδιαμορφώνουν το κλίμα της τάξης.

Ως προς το κοινωνικοοικονομικό status και το κλίμα, ο Fend (1979) δεν βρίσκει να υπάρχει άμεση συνάφεια. Μικρά όμως ποσοστά μαθητών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status παρουσιάζουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους. Το ποσοστό των μαθητών και μαθητριών μιας

τάξης δείχνει να έχει επίδραση στο κλίμα της. Μια τάξη με υψηλό ποσοστό αγοριών χαρακτηρίζεται, ως προς τη δομή και τον έλεγχο, από ένα δυναμικά προσανατολισμένο κλίμα. Σε τάξεις με μεγάλα ποσοστά κοριτσιών διαπιστώθηκε «απάθεια» *(Apathie). Τα διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνάφεια κλίματος και επιπέδου επίδοσης δεν είναι ανάλογα μεταξύ τους.

4. Η συμπεριφορά του δασκάλου

Οι τρόποι συμπεριφοράς του δασκάλου στη διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας στις επιστήμες της αγωγής εδώ και χρόνια. Η δε καθιέρωση ενός υποδείγματος (μοντέλου) θεωρείται μη εφικτή. Το γεγονός ότι ο δάσκαλος έχει να κάνει με διαφορετικό κάθε φορά μαθητικό κοινό (τάξη, ηλικία, σύνθεση κ.λπ.), διαφορετικά μαθήματα, στόχους και θέματα, δεν διευκολύνει την καθιέρωση ενιαίας συμπεριφοράς για όλα αυτά.

Γι' αυτό συνηθίζεται από πολλούς παιδαγωγούς (π.χ. Grell) η παροχή πληροφοριών γύρω από τη συμπεριφορά του δασκάλου και την άλλη επίδραση στην τάξη με τη χρησιμοποίηση ερευνητικών δεδομένων πάνω στο θέμα. Στόχος είναι να βοηθήσουν τον ενδιαφερόμενο στον προσανατολισμό του ως προς το πρόβλημα και να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του προς την κατεύθυνση που θ' αποφασίσει μόνος του ο ενδιαφερόμενος (δάσκαλος) και σύμφωνα βέβαια με τους στόχους και τις αξίες του.

Κατά την ανθρώπινη επικοινωνία εκδηλώνεται ένα πλήθος από λεκτικά και μη λεκτικά σήματα, τα οποία χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά. Οι γνώσεις γύρω από τη λεκτική συμπεριφορά κατά την επικοινωνία αφορούν για πολλούς και ποικίλους λόγους το δάσκαλο. Τα χαρακτηριστικά αναφέρονται παρακάτω επιγραμματικά:

Στην επικοινωνία των ανθρώπων τα μη λεκτικά σήματα (νοήματα) είναι συνήθως δραστικότερα από τα λεκτικά⁵. Η έκφραση του προσώπου σε συνδυασμό με τη στάση του σώματος συγκροτούν μια πειστική γλώσσα.

Λεκτικά και μη λεκτικά εκφραστικά μέσα μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να επιβεβαιώνονται. Η διάσταση μεταξύ τους στην έκφραση φανερώνει μη ειλικρίνεια.

Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι κατά κανόνα ασθενέστερα ελεγχόμενη από τη συνείδηση. Έτσι είναι δυνατό δάσκαλοι, χωρίς να το παρατηρήσουν, να μεταφέρουν μέσω της επικοινωνίας αρνητικές προσδοκίες και στάσεις τους σε συγκεκριμένους μαθητές, με αποτελέσματα αρνητικά γι' αυτούς στον κοινωνικό τομέα και στις επιδόσεις τους.

Οι δάσκαλοι μπορούν με μη λεκτικούς τρόπους συμπεριφορά και με το να γίνουν λιγότερο ομιλητικοί να κατευθύνουν την επικοινωνία με τους μαθητές και να πετύχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα.

Μερικοί δάσκαλοι εκδηλώνουν ασυνείδητα μη λεκτικές συμπεριφορές, οι οποίες, εμπλεκόμενες στην επικοινωνία, επιδρούν αρνητικά στους μαθητές, π.χ. αλλαγή της έκφρασης του προσώπου όταν ο δάσκαλος μπαίνει στην τάξη, που φαίνεται σαν αλλαγή μάσκας, γεγονός το οποίο δεν μένει απαρατήρητο από τους μαθητές.

Πολλές φορές μπορούν μη λεκτικές συμπεριφορές να λειτουργήσουν ως κοινωνικοί ενισχυτές, π.χ. μπορεί ένας δάσκαλος μ' ενισχυτές, π.χ. μπορεί ένας δάσκαλος μ' ένα χαμόγελο, την κίνηση της κεφαλής κ.λπ. να εκδηλώσει επιδοκιμασία σε μια συμπεριφορά, μια πράξη ενός μαθητή και μέσω αυτού να αυξήσει την πιθανότητα επανάληψης της ίδιας συμπεριφοράς από τον ίδιο μαθητή.

Υπάρχει τέλος η ένδειξη ότι η εκδήλωση ζωντανίας (σ' ένα μέτρο) από το δάσκαλο μαζί με την ανάλογη κινητικότητα διευκολύνουν τη μάθηση.

Στις μη λεκτικές εκφράσεις επικοινωνίας ανήκει και η σιωπή – παύση.

Η σιωπή όμως για να λειτουργήσει αποτελεσματικά πρέπει να συνοδεύεται από νοηματικές εκφράσεις του προσώπου: χαμόγελο, κλπ. κούνημα της κεφαλής, κίνηση του σώματος (απευθύνεται ο δάσκαλος στο μαθητή παίρνοντας την κατάλληλη στάση ή τον πλησιάζει). Επίσης ενδεικτικές θεωρούνται οι κατάλληλες εκ μέρους του δασκάλου χειρονομίες επιδοκιμασίας ή παρότρυνσης για συνέχιση.

Στην αλληλεπίδραση – επικοινωνία δασκάλου-μαθητή εκδηλώνονται επιπλέον και μη λεκτικές όψεις της λεκτικής συμπεριφοράς. Αυτές μπορεί να είναι: Η ταχύτητα με την οποία μιλάει ο δάσκαλος, η μελωδικότητα της ομιλίας του, η άρθρωση του λόγου του, η συναισθηματική έκφρασή του (χρωματισμός, ένταση φωνής κ.λπ.) οι παύσεις και οι διακοπές που κάνει όταν μιλάει.

Ο έλεγχος αυτής της διάστασης της συμπεριφοράς θεωρείται αναγκαίος για την επικοινωνία στην τάξη.

5. Τρόποι συμπεριφοράς και δείγματα αλληλεπίδρασης που έχουν παρατηρηθεί κατά τη διδασκαλία

1. Αποτελέσματα ερευνών (Fladers, 1971) έδειξαν ότι παρ' όλο ότι υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα από πιθανούς τρόπους συμπεριφοράς του δασκάλου στο μάθημα, αυτοί που χρησιμοποιούνται κατά κανόνα είναι ένα πολύ μικρό μέρος αυτού του φάσματος.

2. Εάν συγκρίνει κανείς τη συμμετοχή στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών, αποκομίζει την εντύπωση ότι η μάθηση στην τάξη είναι κύρια δραστηριότητα του δασκάλου, δηλ. φαίνεται σαν να μαθαίνει αντιπροσωπευτικά ο δάσκαλος αντί για τους μαθητές του, λύνει τις ασκήσεις γι' αυτούς και διατυπώνει τις σκέψεις μόνος του, τις οποίες έπρεπε να διατυπώνουν οι μαθητές.

Ο Flades (1970) με έρευνες δείχνει ότι σε ποσοστό 68% μιλούσε ο δάσκαλος στο μάθημα, κατά 20% οι μαθητές και κατά 11-12% επικρατούσε σιωπή ή φασαρία.

3. Η αλληλεπίδραση στο μάθημα χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία. Σύμφωνα με τον Bellack (1972), το 85% της συχνότητας της αλληλεπίδρασης έγινε με πρωτοβουλία του δασκάλου. Για τους μαθητές έμειναν λίγες ευκαιρίες για δραστηριοποίηση. Κύρια δραστηριότητα ήταν να βλέπουν και να ακούν.

4. Οι ερωτήσεις των μαθητών ήταν περιορισμένες και το 80% του τύπου «επιτρέπεται να γράψουμε και με το στυλό»; Ή «μπορείτε παρακαλώ να επαναλάβετε αυτό που είπατε»;

5. Στη συνηθισμένη συμπεριφορά των δασκάλων ανήκει η παροχή πληροφοριών προφορικά. Σε δεύτερη μοίρα ήταν θέματα οργάνωσης της τάξης και η ενασχόληση με συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών.

6. Οι δάσκαλοι έθεταν με μεγάλη συχνότητα ερωτήσεις, το 80% των οποίων ήταν μνημονικού τύπου. Οι παραπάνω τρόποι συμπεριφοράς των δασκάλων συνθέτουν την εικόνα της δασκαλοκεντρικής διαδικασίας στη διδασκαλία.

Εάν λάβει κανείς υπ' όψη ότι το γερμανικό σχολείο παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, όπως π.χ. η ετερογενής σύνθεση των τάξεών του, λόγω της πα-

ρουσίας σ' αυτές αλλοδαπών μαθητών και πολλές φορές μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιβάλλεται διαφορετικός τρόπος οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Αυτό που προτείνεται είναι η ελαστική οργάνωση του μαθήματος – ανοιχτή διδασκαλία κατά την οποία έχουμε εσωτερική διαφοροποίηση, που επιτρέπει να ανταποκρίνεται ο δάσκαλος στη διαφορετικότητα των μαθητών, συμπεριφερόμενος με ελαστικότητα και ευκινησία. Η παραπάνω εναλλακτική οργάνωση της διδασκαλίας, όπως διαπιστώνεται, βρίσκει ελάχιστα εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Γερμανίας. Επειδή η ετερογένεια δεν παρατηρείται μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά και στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη, γι' αυτό στην περίπτωση που ο δάσκαλος θέλει να κρατήσει στην τάξη το μαθητή που έχει παράξενη συμπεριφορά αφ' ενός και να διεξάγει το μάθημα και τις λιγότερο δυσμενείς για τους άλλους μαθητές συνέπειες αφ' ετέρου, οφείλει να είναι εξοπλισμένος με τεχνικές που τον βοηθούν να παίρνει κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση, μέτρα. Παραδείγματα τέτοιων μέτρων κατά περίπτωση δίνει ο Reiner Winkel.

Ενδεικτικά ακολουθούν κάποια που αυτός προτείνει:

Η συνειδητή άγνοια μπορεί να είναι αποτελεσματική στο να εκφράζει το θίξιμο του δάσκαλου ή όταν δεν επικυρώνει μη επιθυμητή μ' ένα χάδι ή ματιά τον ησυχάζει και τον παρηγορεί.

Η εκτόνωση της τεταμένης ατμόσφαιρας μπορεί να γίνει με τη χρήση χιούμορ.

Η αιφνίδια αναδιάρθρωση μιας κατάστασης δημιουργεί την ελπίδα μιας νέας αφετηρίας.

Η αναδιάρθρωση των ομάδων μάθησης των μαθητών βοηθά ώστε με άλλο συμμαθητή στο ίδιο θρανίο ή σε άλλη ομάδα να αλλάξει η μαθησιακή διάθεση.

Συναισθηματικές εντάσεις μπορούν να ξεπεραστούν μόνο όταν γίνουν συνειδητές.

Εγκλήσεις στο εγώ, το υπερεγώ ή στους κανόνες συμπεριφοράς της ομάδας έχουν τότε μόνο νόημα, όταν λειτουργούν για την υποστήριξη του εγώ και όταν ο μεμονωμένος μαθητής δεν νιώθει θιγμένος.

Οι «απειλές» να χρησιμοποιούνται μόνο ως προειδοποίηση, προκειμένου να προφυλάξουν από ενδεχόμενο κίνδυνο.

Οι αμοιβές νομιμοποιούνται όταν εκφράζουν ευχαρίστηση ή φιλία.

Οι ποινές, προκαλώντας εξασθένηση του εγώ του μαθητή, δεν θεωρούνται παιδαγωγικά ενδεδειγμένες.

Το παρακάτω τσιτάτο, όμως, από πρόσφατη έρευνα που αφορά τη στάση του δάσκαλου σε τέτοια θέματα και η οποία διεξήχθη από το περιοδικό «Der Spiegel» (Ιούνιος 199,) δεν δίνει τόσο αισιόδοξη εικόνα για τα πράγματα. «Παρ' όλο ότι οι επιστήμονες ραφινάρουν συνεχώς τις παιδαγωγικές τεχνικές, έχουν αναλύσει την ψυχή των μαθητών μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια και έχουν αναπτύξει «συνταγές» για όλες τις περιστάσεις στο μάθημα, οι δάσκαλοι διακατέχονται από μια μοιρολατρική ανασφάλεια στη συναναστροφή τους με τους μαθητές».

Τα φαινόμενα απειθαρχίας και η αύξηση της συχνότητας εμφάνισής τους στην τάξη του γερμανικού σχολείου αποτελούν εμπόδιο στη διδασκαλία – επικοινωνία και αφορούν, εκτός των άλλων μια διαρκώς μεγεθυνόμενη ομάδα παιδιών στη Γερμανία. Οι αιτίες είναι κατά τον M. Born (1986), κοινωνικές και παιδαγωγικές και εξηγούνται ως εξής:

Το 1980 υπήρχαν στην ΟΔΓ 5.000.000 μοναχοπαίδια (46,25%). Εξαιτίας της αγωγής στο σπίτι η πλειοψηφία των παιδιών αυτών ζητά να είναι το επίκεντρο στην τάξη και προσπαθεί να επιβάλει στο δάσκαλο να τα προσέχει αποκλειστικά με τα ανάλογα για την πειθαρχία αποτελέσματα.

Το 1993 κάθε δεύτερο παιδί στην ηλικία των 14 ετών είχε χωρισμένους ή εν διαστάσεις γονείς. Χαρακτηριστικά ερμηνεύει τις επιπτώσεις του φαινομένου ένας Γερμανός δάσκαλος από το Αμβούργο. «Η βία είναι που βιώνουν τα παιδιά, εξαιτίας του ότι ο κάθε γονιός τραβάει το δρόμο του, μεταφέρεται στο σχολείο (απ' τα ίδια τα παιδιά). Η έλλειψη φροντίδας και προσοχής, που δημιουργεί η παραπάνω οικογενειακή κατάσταση, κάνει τα παιδιά περισσότερο επιρρεπή σε υιοθέτηση προτύπων και συμπεριφορών που έχουν οι εκτός οικογένειας κύκλοι – ομάδες που συναναστρέφονται, και όπως επισημαίνει η M. Born, παιδιά προσανατολισμένα σε τέτοιες ομάδες έχουν μεγαλύτερη τάση αντικοινωνική συμπεριφορά».

Ο Hentig H. (1976) πιστεύει ότι η εκδήλωση της πειθαρχίας στο σχολείο με τα Stadtindex (= παιδιά των πόλεων) οφείλεται σε έλλειψη βασικών εμπειριών μέσ' από το παιχνίδι (το κρέμασμα από ένα κλαδί, το άνοιγμα μιας τρύπας στη γη) τα κάνει περισσότερο δεκτικά στην περιπέτεια η οποία θα

μπορούσε να εκδηλώνεται με τη δημιουργία συμβάντος στο σχολείο, το οποίο βέβαια έρχεται σε αντίθεση με τους κανονισμούς του.

Η επίδραση της τηλεθέασης στα παιδιά (επιθετικότητα κ.λπ.).

Στην πόλη Wendingen στα παιδιά (επιθετικότητα κ.λπ.). Στην πόλη Nendingen της Βάδης – Βιτεμβέργης βρέθηκε από έρευνα ότι κάθε δεύτερος μαθητής έχει ατομική τηλεόραση. Μέχρι 9 ώρες την ημέρα στέκονται τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση – κομπιούτερ – Game-boys. Σύμφωνα με την αναφερθείσα έρευνα του «Der Spiegel», στο 10^ο έτος φοίτησης στο σχολείο ο μαθητής έχει συγκεντρώσει 18.000 ώρες τηλεόρασης ενώ οι ώρες μαθήματος ανέρχονται στις 12.000. φυσικό είναι ότι η επιλογή και η με μέτρο τηλεκατανάλωση έχει θετικά αποτελέσματα, ιδίως όταν η μικρή οθόνη γίνεται μέρος μιας ανταγωνιστικής «πολιτισμικής αγοράς» στους κόλπους της οικογένειας.

Ευθύνες μπορούν επίσης να αποδοθούν στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν το μέλλον των παιδιών τους. Πάρα πολλοί γονείς προβάλλουν απαιτήσεις σε σχέση με την επιτυχία τους στο σχολείο, την επαγγελματική τους καριέρα κ.λπ., σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες και έξω από εκείνες των παιδιών και χωρίς να υπολογίζουν τις δυνατότητές τους. Το αποτέλεσμα είναι το «παραφόρτωμα» (Uberforderung), το οποίο δεν υπηρετεί το καλό των παιδιών, αλλά τα ωθεί σε επιθετικότητα ή παρανομία.

Ο Θεσμός σχολείο (= προκαθορισμένα θέματα – αντικείμενα, χρονική διάρκεια και ιδιαίτερα μονίμως συγκεκριμένος σχηματισμός των προσώπων: 25-30 ανήλικοι και ένας ενήλικας) περικλείει υλικό σύγκρουσης διαφωνίας. Το σχολείο δεν είναι ένας καθ' εαυτό παιδαγωγικός θεσμός, στον οποίο λαμβάνει χώρα μια ελεύθερη και παιδοκεντρική μάθηση, αλλά καθορίζεται και από απαιτήσεις που επιβάλλει η κοινωνία σ' αυτό και οι οποίες δεν είναι κατ' ανάγκη σύμφωνες με τις επιθυμίες του μαθητή, οι οποίες πρέπει να ικανοποιηθούν με κόπο, με αγώνα.

Τα μεγάλα σχολικά συστήματα χαρακτηρίζονται από μια ανελαστική οργανωτική δομή και καθώς είναι προσανατολισμένα κυρίως στις επιδόσεις, δεν αφήνουν χρόνο για περισυλλογή στο θέμα της βελτίωσης του σχολικού κλίματος (αγγίζοντάς το στη βάση του μόνο όχι και στο εποικοδόμημα).

Έρευνες δείχνουν (Roggenkamp) ότι η αρχιτεκτονική του σχολείου μπορεί να επιδρά θετικά ή αρνητικά στην πειθαρχία. Υπάρχουν κτίρια στα οποία είναι εμφανές ότι «ο άνθρωπος παράγοντας έχει ξεχαστεί εντελώς».

Αυτά συντείνουν ώστε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών (ψυχικά επιβαρυνμένα, με μικρές επιδόσεις, μικρή ικανότητα κριτικής, άγχος κ.λπ.) να εκδηλώνουν απειθαρχία στην τάξη. Σ' αυτά πρέπει να προσθέσει κανείς ότι ο ίδιος ο δάσκαλος γίνεται πολλές φορές αιτία για απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη, όταν δείχνει έλλειψη σεβασμού στο μαθητή, όταν δεν προετοιμάζει το μάθημα όταν προσέρχεται συχνά καθυστερημένος στην αίθουσα διδασκαλίας, όταν προβάλλει υπερβολικές απαιτήσεις στους μαθητές του και γενικά λόγω της συμπεριφοράς του.

Τα προβλήματα αυτά σηματοδοτούν την ανάγκη αλλαγής των όρων και των προϋποθέσεων της αγωγής και διδασκαλίας στο γερμανικό σχολείο. Είναι ανάγκη να δοθεί άμεση προτεραιότητα, εκτός των άλλων, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του δασκάλου και στη διαφοροποίηση της στάσης του απέναντι στο επάγγελμά του, ως και σε μεταρρυθμίσεις στο χώρο του σχολείου.

Εδώ και μια δεκαετία προβάλλεται από τους Γερμανούς μεταρρυθμιστές ως εναλλακτική λύση το μοντέλο του ολοήμερου σχολείου. Σ' αυτό το σχολείο η έμφαση δίνεται στις αρχές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες αρθρώνονται στις διαφοροποιημένες συνθήκες αγωγής και στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Projekt προσανατολισμένο μάθημα, μάθηση κατευθυνόμενη προς την πράξη, ομάδες εργασίας).

Ένα γνώρισμα του αναφερθέντος σχολείου, που συνηγορεί στα παραπάνω, είναι το π.χ. γεγονός ότι στο σχολείο αυτό οι εργασίες, που θα έπρεπε ο μαθητής να κάνει στο σπίτι, είναι ενταγμένες στο ελαστικό πρόγραμμά του (του σχολείου). Άλλα πλεονεκτήματα είναι:

Η ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών των μαθητών οι οποίες για διάφορους λόγους (π.χ. έλλειψη χρόνου από γονείς) δεν ικανοποιούνται από το οικογενειακό περιβάλλον του η προσφορά χώρου για παιχνίδια και για συντροφίες και φιλίες, η ανάπτυξη εμπειριών από «πρώτο χέρι» (σε σύγκριση μ' αυτά που προσφέρει η τηλεόραση) η έλλειψη των οποίων εξασθενεί την ικανότητα σύναψης κοινωνικών σχέσεων με τις ανάλογες συνέπειες στις σχέσεις κ.λπ.

Βιβλιογραφία

1. Sculische Uniwelt and sozialesklima in Schulklassen (R. Arbingen u M. V. Saidern) (1984).
2. Padagogik des klassenlegrers, Hamburg (1954)
3. Techniken des Lehrerverhaltens, J. Grell (1989).
4. Nerres Schulpadagsches Worferbuch Dieter Hintz Karl Gerhard Poppel Jurgen Rekes (1993).
5. Unterricht in Klassen mit anslandisches Schulern Dieter Hopf (1984).
6. Friedrich Jahrescheft "Halbrels, ubereck eder Rethe?" (1994).

Παραπομπές

1. « Για να φοιτήσει κανείς σ' αυτούς τους δύο τύπους σχολείων παλαιότερα έπρεπε να καταβάλει δίδακτρα»
2. «Από το 1989 έχει αρχίσει η προσπάθεια αλλαγής του τρόπου αγωγής και εκπαίδευσης στα σχολεία της άλλοτε Ανατολικής Γερμανίας καθώς και της οργάνωσης της εκπαίδευσης των νέων ομόσπονδων χωρών».
3. «Η κλίμακα βαθμολογίας σε αντιστοίχιση με την ελληνική είναι: 1 = άριστα, 2 = Λίαν καλώς, 3 = καλώς, 4 = ικανοποιητικώς, 5 = επαρκώς».
4. «Ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να επιλέγει ελεύθερα τη μέθοδο διδασκαλίας που θέλει, τη διδακτέα ύλη μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και τα διδακτικά βιβλία και να κρίνει τους μαθητές του στις επιδόσεις του».
5. «Ο Albert Merhabian ισχυρίζεται ότι η ολική εντύπωση ενός μηνύματος είναι περίπου 7% προφορική (μόνο λέξεις), 38% φωνητική (ο τόνος της φωνής, η αλλοίωση του τόνου, άλλοι ήχοι) και 55% μη λεκτική (προφορική)».
6. «Μία καθοριστικής σημασίας δυσκολία είναι η δυσεπικοινωνία μεταξύ των μαθητών αυτών και των γερμανών δασκάλων της τάξης, που προέρχεται από τις δυσκολίες στη γλώσσα και από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που διαθέτουν δάσκαλοι και μαθητές».
7. «Σύμφωνα με το Περιοδικό "Der Spiegel" (6/94) το 70% των δασκάλων στη Γερμανία θεωρούν το επάγγελμά τους περισσότερο κοπιαστικό και επιβαρυντικό παρά ευχάριστο και άνετο (20%)».

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΕΠΗΡΕΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Του Χρίστου Πατσάλη

Μ.Α. Επιστημών της Αγωγής

«ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Τ.χ.: 59 , σελ.: 16-19/1996

Στο κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσω να προσδιορίσω τα χαρακτηριστικά του νεοελληνικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης στη διαχρονική του εξέλιξη σε συνάφεια με την ένταξη και ενσωμάτωση σ' αυτό των ΑΜΕΑ. Επί πλέον θα παρουσιάσω στοιχεία εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγα αναφορικά με τη στάση γονέων και δασκάλων για το ίδιο θέμα.

Οι τύποι σχολείων που λειτούργησαν διαδοχικά στη νεοελληνική κοινωνία και πήραν το όνομά τους από το παιδαγωγικό σύστημα που εφάρμοσαν είναι: Το Αλληλοδιδασκτικό, το Συνδιδασκτικό ή Ερβαρτιανό και ο σημερινός τύπος σχολείου ο οποίος από πολλούς αποκαλείται τεχνοκρατικό.

Το Αλληλοδιδασκτικό σχολείο καθιερώνεται με την απαρχή της οργάνωσης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα το 1824 και καταργείται νομοθετικά το 1880.

Σ' αυτόν τον τύπο σχολείου, που τον χαρακτήριζε η οικονομία των μέσων (διδασκτικό προσωπικό, βιβλία, κτίρια κλπ.), η διδασκαλία ήταν μετωπική και απέκλειε κάθε ουσιαστική επαφή δασκάλου μαθητή καθ' όσον ο δάσκαλος μόνο επιτηρούσε.

Η μαζική διδασκαλία γνώρισμα του αλληλοδιδασκτικού συστήματος¹ και ο φόβος που χαρακτήριζε τις σχέσεις δασκάλου μαθητή λόγω του θεσμοθετημένου δικαιώματος του δασκάλου για χρήση βίας, δεν συντελούσαν στη διαμόρφωση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος για την ένταξη και συγκράτηση στο σχολείο ειδικών μαθητών.

Το σύστημα ποινών² επίσης, το οποίο προέβλεπε και την αποπομπή του μαθητή από το σχολείο λόγω στασιμότητας, η έλλειψη αναλυτικού προ-

γράμματος έως το 1881 ως και η «μονοδρομική»³ λειτουργία* του το καθιστούσαν επιλεκτικό, διαχωριστικό και γενικότερα εχθρικό για την εν λόγω ομάδα.

Το Συνδιδακτικό Σχολείο

Μετά την κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, η καθιερωθείσα συνδιδακτική (Ερβατιανό σύστημα) έτσι όπως μετασχηματίζεται σε σχολική και παιδαγωγική πρακτική, εδραιώνει το αυταρχικό⁴ σχολείο, προσδίδει σ' αυτό χαρακτήρα ατομοκεντρικό (καθ' όσον η έμφαση δίδεται στο «χαρισματικό άτομο») και συντηρεί την επιλεκτικότητά του συγχρόνως.

Ο νοησιακός χαρακτήρας του εν λόγω συστήματος γινόταν επίσης αιτία, ώστε ν' αγνοείται η «συναισθηματική» και «βουλητική» διάσταση⁵ της προσωπικότητας των μαθητών, με παρεπόμενα τη μη διδασκαλία και αξιολόγηση αυτών σύμφωνα με τις «ατομικές τους διαφορές» και ως εκ τούτου τη διάκριση και το διαχωρισμό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να σημειωθεί δε, ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία⁶, ως μέσον αντιμετώπισης των «ατομικών διαφορών» δεν εφαρμόστηκε ποτέ υποχρεωτικά καθ' όλη τη διάρκεια του ερβατιανού συστήματος (1970...) στο ελληνικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Ο δασκαλοκεντρισμός τέλος που επέβαλε το σύστημα αυτό, δεν συντελούσε «στη δημιουργία και προαγωγή δημοκρατικών διαδικασιών και σχέσεων στην τάξη. Αντίθετα καλλιεργούσε τον ατομικισμό και την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών»⁷, και όχι την ανεκτική συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικό και την συνεργατικότητα.

Το Γλωσσικό Ζήτημα

Το γλωσσικό ζήτημα, η διγλωσσία δηλαδή, και η αδυναμία των γλωσσικών μεταρρυθμίσεων να το λύσουν για ένα και μισό αιώνα, μεγένθυσε τα μαθησιακά προβλήματα του μαθηματικού πληθυσμού και ιδιαίτερα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θέτοντας έτσι ένα ακόμα εμπόδιο στην εκπαίδευσή τους.

Η καθιέρωση της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας (1976) και του μονοτονικού συστήματος, ως και η ορθογραφική απλοποίηση του 1982,

μείωσε ουσιαστικά μεν τις γλωσσικές δυσκολίες, δεν παραμέρισε όμως οριστικά ένα εγγενές εμπόδιο του σχολείου, πρόξενου σχολικής αποτυχίας, το οποίο αφορά όχι μόνο τους ειδικούς μαθητές αλλά και όλους εκείνους που δεν τους ευνοούν, οι γλωσσικοί κώδικες της καθιερωθείσης από την Πολιτεία ως γλώσσας του σχολείου, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein.

Η απεικόνιση των ΑΜΕΑ στα αναγνωστικά του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα

Τα αναγνωστικά βιβλία και τ' αλφαβητάρια, ως μέρος των σχολικών εγχειριδίων, αποτελούν μέσον διδασκαλίας και συντελούν ένεκα των λειτουργιών τους, εκτός των άλλων στην παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή και στην κοινωνικοποίησή του⁸.

Συμβάλλουν ως εκ τούτου μαζί με τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία στη μεταβίβαση των κοινωνικών παραδοχών, αξιών προσανατολισμών και αντιλήψεων μιας κοινωνίας στις νεώτερες γενιές και περιβάλλονται από μία αυθεντικότητα.

Επειδή αυτά μεσολαβούν στη διαδικασία ανάπτυξης επικοινωνίας μεσ' την τάξη, και θεωρείται, ότι οι προκαταλήψεις και γενικότερα οι στάσεις και αντιλήψεις δημιουργούνται μέσα σε κλίμα επικοινωνίας⁹, ευνόητο είναι ν' αποδίδεται σ' αυτά μερίδιο ευθύνης για τη συμβολή τους στη διαμόρφωση στάσεων στο μαθητή σύμφωνα με το περιεχόμενό τους¹⁰. Η επίδραση δε αυτή των αναγνωστικών στους δέκτες τους έχει εκτός από ατομική και κοινωνική λειτουργία, διότι, ότι ο μαθητής εσωτερικεύει στην τάξη, θα το εφαρμόσει και ως πολίτης στην κοινωνία.

Στα αναγνωστικά λοιπόν του 19^{ου} αιώνα δεν προβάλλεται η αποδοχή των Α.Μ.Ε.Α., αντιθέτως παρέχονται απ' αυτά μηνύματα και αρνητικές εικόνες, οι οποίες παρουσιάζονται με τη λεκτική τους έκφραση σε εντυπωσιακή συχνότητα⁴ και με τρόπο άμεσο εμφυσούν απόρριψη, αποστροφή, φόβο, περιφρόνηση για τα εν λόγω άτομα. Τους αποδίδουν ακόμη δε με λέξεις και χαρακτηρισμούς έντονης φόρτισης, μειωμένο κοινωνικό κύρος.

Το πρότυπο αντιθέτως που γνώρισε έντονη προβολή⁵ ως αντικείμενο μίμησης και ταύτισης στα αναγνωστικά βιβλία μέχρι το πρώτο ήμισυ περίπου του 20^{ου} αιώνα και μάλιστα με ιδιότητες¹¹ και χαρακτηριστικά που ενίσχυαν την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του, ήταν οι εξιδανικευμένες μορφές των ηρώων της ελληνικής επανάστασης (ιστορίας) των οποίων η βιογραφία ήταν ενσωματωμένη στο περιεχόμενό τους. Η επιλογή αυτή που αρθρωνόταν

στη συλλογική φαντασία του επαναστατημένου λαού και τροφοδοτούσε την «εθνική επιδίωξη της Αναγέννησης του Έθνους» γινόταν μοιραία μέσον παραγωγής ιδεολογίας διάκρισης και διαχωρισμού.

Στα αναγνωστικά του 20^{ου} αιώνα και στα αλφαβητάρια¹² ακολουθούν οι αναφορές στα Α.Μ.Ε.Α. φθίνουσα συχνότητα. Παρουσιάζονται δε με μειωμένο κοινωνικό κύρος και χρησιμότητα, είναι δυστυχή και η διαφορετικότητά τους γίνεται αιτία περιπεγμού. Στη μεταπολεμική περίοδο 1960 – 1982 με εξαίρεση μια ουδέτερη αναφορά στους τυφλούς (1975 & 1976) εκλείπουν οι αναφορές σ' αυτά εντελώς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορεί κανείς να υποστηρίξει, ότι η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου έτσι όπως αυτή επιτελείτο με τη χρήση των αναγκαστικών βιβλίων στην παραπάνω περίοδο, συντελούσε στη δημιουργία αξιών και στάσεων πηρούνας των οποίων ήταν η μη αναγνώριση της διαφορετικότητας.

Στα κείμενα των αναγνωστικών, που καθιερώθηκαν με την τελευταία μεταρρύθμιση (1982) και εισήγαγαν νέα πρότυπα, αντίθετα απ' ότι συμβαίνει με τα έργα της παιδικής λογοτεχνίας, στα οποία εκπροσωπούνται τα Α.Μ.Ε.Α. με στόχο της περιστολής των σε βάρος τους προκαταλήψεων, δεν γίνεται καμία αναφορά.

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα

Με την τελευταία μεταρρύθμιση του 1985 εισάγεται μια τεχνοκρατική αντίληψη στη διδασκαλία. Δηλαδή καθιερώνεται ένας προσχεδιασμένος προγραμματισμός που καθορίζει με ακρίβεια το υλικό μάθησης, το χρόνο, τις δραστηριότητες των μαθητών τον έλεγχο επίτευξης των στόχων κ.ά.¹³

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον «τεμαχισμό της διδακτικής διαδικασίας σε δύο τομείς τη «σύλληψη» της διδακτικής πράξης που είναι έργο των ειδικών, και στην «εκτέλεση» που είναι έργο του δασκάλου¹⁴. Αυτός ο διαχωρισμός της «σύλληψης» (διαμόρφωση και προγραμματισμός της διδακτικής πράξης) από την εκτέλεση επέφερε με τη σειρά του κατάργηση της «τριμερούς πορείας» της διδασκαλίας η οποία προσέδιδε στο δάσκαλο ρόλο αυτενεργό και συμμετοχικό. Ο Δάσκαλος σήμερα δεν είναι καν επιλογέας. Απλά διεκπεραιώνει το προκαθορισμένο από τους ειδικούς διδακτικό έργο.

Οι εξελίξεις αυτές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που παράγουν θεωρώ πως δεν συνάδουν με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Μ.Μ.Ε.Α.¹⁵ διότι:

- Οδηγούν στην εφαρμογή ενιαίου ρυθμού εργασίας και διδακτικής προσέγγισης, λόγω ανεπάρκειας χρόνου, όπως βεβαιώνεται και από σχετική έρευνα¹⁶ και όχι στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και μάθησης ως εναλλακτικού τρόπου αντιμετώπισης των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών.
- Ο Θεσμικός περιορισμός του δασκάλου στο ρόλο του «διεκπεραιωτή» περιορίζει καταλυτικά την αυτενεργό παρουσία του στην εκπαιδευτική πράξη, εξασθενεί τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα, που έχει και του αναγνωρίζονται από τους ειδικούς¹⁷, στην αξιολόγηση της ανάπτυξης του μαθητή και στην επινόηση και επεξεργασία υλικού, τεχνικών και μεθόδου αντιμετώπισης ειδικών προβλημάτων στην τάξη.
- Η υποχρέωση των δασκάλων όλης της χώρας να εφαρμόσουν την προσχεδιασμένη διδασκαλία χωρίς παρέκκλιση και ο προσανατολισμός στο «μέσο» μαθητή σύμφωνα με την επιταγή του βιβλίου του δασκάλου, παραβλέπει τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και ανάγκες και επιβάλλει τη χρήση του κοινού για όλους διδακτικού υλικού, μεθόδου κλπ.
- Όλα τα παραπάνω δεν συμβάλλουν στην αποδυνάμωση του δασκαλοκεντρισμού¹⁸ της διδασκαλίας, η οποία είναι τέτοια κατά 90%.
- Συντηρούν τέλος στην εκπαιδευτική πράξη την παιδαγωγική άποψη, ότι η οικογένεια της σχολικής τάξης συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική πράξη, πράγμα το οποίο στηρίζει το διαχωρισμό, έχει όπως εμπειρικά αμφισβητηθεί.

Στάση γονέων και δασκάλων

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανίχνευση των στάσεων γονέων με ειδικά παιδιά και χωρίς και ειδικών και μη Δασκάλων απέναντι στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπδ/σης εκτιμώντας βέβαια ότι χωρίς στρατευμένους γονείς και ευαισθητοποιημένους Δασκάλους δεν υλοποιείται η εκπαιδευτική καινοτομία της ενσωμάτωσης.

	*ΓΟΝΕΙΣ		**ΔΑΣΚΑΛΟΙ	
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ	A	B	A	B

ΕΝΤΑΞΗ-ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΑΝΕΞΑΙΡΕΤΑ	5,3%	0,0%	7,4%	5,0%
ΜΟΝΟ ΕΛΑΦΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	69,5%	66,7%	75,5%	75,0%
ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΦΕΛΕΙ ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ	73,1%	91,7%	91,3%	95,2%
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΥΠΕΡΦΟΡΤΩΝΕΙ ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ	70,3%	100%		

* ΓΟΝΕΙΣ: Α ομάδα = Γονείς χωρίς Ειδικά παιδιά, Β ομάδα = Γονείς με Ειδικά παιδιά

** ΔΑΣΚΑΛΟΙ: Α ομάδα = Μη Ειδικοί, Β ομάδα = Ειδικοί

Πηγή: Patsalis Christos: "DIE ENTWICKLUNG DER SONDERPADAGOGIK IN GRIECHENLAND UND IN DER BDR (ALTE BUNDELANDER) UNTER BESONDERER BERUICKSICHTIGUNG DER ENTWICKLUNG DER INTEGRATION VON KINDERN MIT BEHINDERUNGEN, Berlin 1992.

Από τα στοιχεία του πίνακα τα οποία είναι ενδεικτικά προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες (συντελεστές της ενσωμάτωσης) βλέπουν ως τον καλλίτερο «τόπο» εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών το ειδικό σχολείο. Εξαιρέση θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν τα παιδιά (μαθητές) με μικρές σχετικά ειδικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι στις ψυχοπαιδαγωγικές βάσεις των διαφόρων τύπων σχολείου γενικής εκπαίδευσης, αναπτύχθηκαν και υπάρχουν στοιχεία ασυμβίβαστα προς την επιδιωκόμενη ένταξη και ενσωμάτωση σ' αυτό των μαθητών με ειδικά μαθησιακά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Αυτό επιβάλλει άμεσο σχεδιασμό και ενεργοποίηση τροποποιητικών παρεμβάσεων και μεταρρυθμιστικών διαδικασιών. Η δε ανιχνευθείσα στάση δασκάλων και γονέων σηματοδοτεί την ανάγκη οργάνωσης και εφαρμογής στρατηγικών ευαισθητοποίησής τους απέναντι στο πρόβλημα ως και τροποποίησης της συμπεριφοράς των.

Ενδεικτικές προτάσεις

- Επανεξέταση των σκοπών και στόχων της εκπ/σης, με στόχο τη διεύρυνση του φάσματος αντιμετώπισης μαθησιακών αναγκών.
- Όχι στον προσανατολισμό στο «μέσο» μαθητή.
- Αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να καταστεί ο δάσκαλος περισσότερο αυτόνομος στο έργο του.
- Εφαρμογή πρόσφορων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας π.χ. εφαρμογή του μοντέλου της συνεργατικής μάθησης (cooperative learning) και της ακριβούς διδασκαλίας (precise teaching).
- Υιοθέτηση από το δάσκαλο ανεκτικής συμπεριφοράς και αποφυγή καλλιέργειας κλίματος αυθεντίας στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα.
- Παιδαγωγικός προσανατολισμός και στήριξη της ετερογενούς σύνθεσης της τάξης.

Βιβλιογραφία - Παραπομπές

1. Λέφας χρ. «Ιστορία της εκπαιδευσεως» εν Αθήναις 1942 και «Κοραής Α» τόμος Α΄ σελ. 400-401, εκδ. Μπίρης, Αθήνα.
2. Ξανθόπουλος Κ.Σ. στο «Πρώτη και Μέση Εκπδ/ση». Αθήνα 1873 σελ. 194, 195.
3. Βλπ. Παπακωνσταντίνου Π. Ανδρέου Α.: «Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914» σελ. 13-14.
4. Διδασκαλική σελ. 23-24 Σ. Μωραΐτης.
5. Μελανίτης Ν.: «Εισαγωγή στην Παιδαγωγικήν» Αθήνα 1976 σελ.: 366-367.
6. «Επιστημονικό Βήμα» του Δασκάλου Τχ 29 1982/83.
7. βλπ. Τριλινός Θ. «Μεθοδολογία της διδασκαλίας Γ» Αθήνα 1991 σελ. 46-47 όπως παραπέμπει στη σημείωση 86.
8. Καψάλης Αχ., Χαραλάμπους Δ. «Σχολικά Εγχειρίδια» Εκδ. Έκφραση 1995 σελ. 128, 144.
9. οπ. Καψάλης Αχ. σελ. 215.
10. Κολιάδης Μ. «Το σχολικό βιβλίο» Πρακτικά Σεμιναρίου Εκδ. Πατάκη, 1990 σελ. 41, 47.
11. βλπ. περιοδικό «ΔΙΑΦΟΡΑ» τχ. 23 σελ. 11-14 Δεκέμβριος 1987 – Γκανή Δ., Στοιχεία Παιδαγωγίας 183δ.

12. Κουλούρη Χριστίνα «Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914» Αθήνα 1988 σελ. 53, 58.
 13. βλπ. Αναγνωστικά Παπαμιχαήλ Ε. Βουτυρά Δ., Αναγνωστικό Β΄ Δημοτικού «Αυγή» 1933 σελ. 69-70.
 14. «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους», Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου – Ειδική έκδοση, Τχ. 60 Αθήνα 1984-85.
 15. «Σύγχρονη Εκπαίδευση» Τχ. 21 Μαρτίου-Απριλίου 1985 σελ. 31.
 16. «Οι Δάσκαλοι του δημοτικού Σχολείου» Φρειδερίκου Α. – Φολερού Φ. – Τσερούλη έκδ. Ύψυλον 1991 σελ. 104, 145.
 17. Πρβλ. Πολυχρονοπούλου Σ. «Παιδιά με ειδικές ανάγκες» Αθήνα 1993 σελ. 72-76.
 18. «Σύγχρονη εκπαίδευση» Τχ. 52 σελ. 45.
- * Λειτούργησε ως «τόπος» προετοιμασίας των μαθητών για το γυμνάσιο το οποίο στη συνέχεια τους προετοίμαζε για το Πανεπιστήμιο.
- ** Λεκτική και εικονιστική συγχρόνως έκφραση – κοινωνικό γόητρο, δύναμη, ίδια συμπεριφορά κάτω από διαφορετικές συνθήκες κλπ.
- *** Μαθητές με ειδικές ανάγκες.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΛΛΗΝΟΠΑΙΔΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ
ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ
ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΤΗΣ ΑΛΛΟΔΑΠΗΣ
Του Χρίστου Πατσάλη Δασκάλου Μ.Α. Επιστ. της Αγωγής
(Κριτική παρουσίαση ενός από τα μοντέλα που λειτουργούν σήμερα
στη Γερμανία)
«ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»
Τ.χ.: 65 , σελ.: 27-29/1997

Πρόκειται για το μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο¹ της πόλης του Βερολίνου το οποίο στεγάζεται στο κτίριο του γερμανικού GRUNDCHULE AUF DEM TEMPELHFER FELD στο SCHULENBURGRING 7-9, BERLIN λειτουργεί από Δευτέρα έως Παρασκευή, από τις 14.30-17.30 και στο οποίο διδάσκονται Ελληνικά κατά δώρα εβδομαδιαίως.

Σκοπός

Η ανάδειξη στη συνέχεια αδυναμιών και προβλημάτων, που επηρεάζουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας, στο εν λόγω σχολείο καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης τους σε διάφορα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων και των προτάσεων, φιλοδοξούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση και εξέλιξη του συγκεκριμένου μοντέλου.

Κίνητρα, διδακτικά μέσα

Θα ξεκινήσω από το ψυχολογικό κλίμα συγκριτικά με τ' άλλα σχολεία². Αρκετά ψυχολογικά κίνητρα για παιδαγωγική αξιοποίηση, που λειτουργούν στο πεδίο των μαθητών των άλλων σχολείων, σ' αυτό δεν υφίστανται. Δηλαδή οι μαθητές των άλλων σχολείων γεύονται τους καρπούς της επιτυχίας τους με το πέρασμα κάθε χρόνο από τη μια τάξη στην άλλη. Φέτος π.χ. είναι στη Β' τάξη, του χρόνου στην Γ' και ούτω καθ' εξής. Η πρόοδος δηλαδή τα συγκρατεί κοντά στο στόχο. Εκτός τούτου γνωρίζοντας, αρκετά απ' αυτά, ότι θα γυρίσουν στην Ελλάδα, αντιλαμβάνονται ότι «εξαργυρώνεται» η φοίτησή τους εδώ

μέσω του αποδεικτικού φοίτησης, που θα τα οδηγήσει στην αντίστοιχη τάξη του σχολείου στην Ελλάδα. Αυτά αποτελούν μια ψυχολογική βάση ευνοϊκή, πάνω στην οποία «πατώντας» ο δάσκαλος μπορεί να κινητοποιήσει το μαθητή για μάθηση³. Παρόμοια ψυχολογική υποδομή δεν υπάρχει στους μαθητές μου, γιατί ούτε στην Ελλάδα σκοπεύουν να επιστρέψουν ούτε το πέρασμα από τη μια τάξη στην άλλη είναι τόσο γρήγορο, ώστε να τα κρατάει δεμένα με το στόχο (αποφοίτηση), αφού για να τελειώσουν τους δύο τόμους της Α΄ τάξης ή τους τέσσερις της Β΄ τάξης χρειάζονται τρία ή τέσσερα χρόνια επίσκεψης στο σχολείο.

Αναδύονται ακόμη δυσκολίες λόγω ηλικιακής ανομοιογένειας.

Οι ηλικίες των μαθητών της κάθε ομάδας ποικίλουν και διαμορφώνουν έναν πολυδέκτη. Η γλώσσα όμως των βιβλίων, που χρησιμοποιούμε, δεν είναι έτσι δομημένη που να απευθύνεται σε πολυδέκτες. Αντίθετα το κάθε βιβλίο ή σειρά βιβλίων απευθύνεται σε μαθητές Α,Β,Γ... τάξεων αντίστοιχα, δηλαδή υπάρχει αναντιστοιχία δομής του προσφερομένου διδακτικού υλικού και επιπέδου ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών της ομάδας. Αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στο μαθητή (μείωση ενδιαφέροντος, πολλές φορές πλήξη και ανία), πράγμα το οποίο στ' άλλα σχολεία δε θα συμβαίνει αφού όλοι οι μαθητές κάθε τάξης είναι της ίδιας ηλικίας και διδάσκονται αντίστοιχα γι' αυτή εγχειρίδια.

Η ηλικιακή ανομοιογένεια και το γεγονός εξ άλλου ότι δεν επισκέπτονται οι μαθητές καθημερινά το σχολείο, δρα αρνητικά στη δυναμική της ομάδας και προκαλεί επίσης την ύπαρξη πολλών ταχυτήτων μάθησης σ' αυτή.

Ιδιαιτερότητα, που δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες, αποτελεί επίσης το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών που προέρχεται από μικτούς γάμους και στο οικογενειακό τους περιβάλλον κυριαρχεί η γερμανική γλώσσα.

Μοναδική ευκαιρία για επαφή με την ελληνική γλώσσα είναι η μια φορά την εβδομάδα επίσκεψη του ελληνικού σχολείου, το οποίο καλείται να υποκαταστήσει όλες τις παραμέτρους που συντείνουν στην εκμάθηση της γλώσσας.

Άλλη δυσκολία εντοπίζεται στο ότι τα βιβλία, με τα οποία διδάσκουμε, είναι γραμμένα για τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών που ζουν και πηγαίνουν σχολείο στην Ελλάδα. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι, στο συγκεκριμένο υλικό, έτσι όπως αυτό είναι δομημένο, δίνεται προτεραιότητα, έμφαση στην κατάρκτηση της γραφής και της ανάγνωσης από τους μαθητές, αφού τα άλλα

δύο σκέλη της γλώσσας, το «ομιλείν» και το «κατανοείν», έχουν ήδη κατακτηθεί πριν από τη σχολειοποίησή τους. Η μεγάλη ποικιλία όμως των μαθητών του σχολείου αυτού μας φέρνει πολλές φορές αντιμέτωπους με γλωσσικές ανάγκες, που για να ικανοποιηθούν, πρέπει να εξασκηθούν προς εξέλιξη όλα τα «σκέλη» που προσδιορίζουν τον όρο γλώσσα.

Κάτι τέτοιο όμως, όπως προκύπτει εκ των προαναφερθέντων δεν διευκολύνεται από το διαθέσιμο υλικό και έτσι αναγκαστικά χωλαίνει η διδασκαλία.

Τρόποι αντιμετώπισης

Στο ψυχολογικό επίπεδο προσπαθώ, από κοινού με τους μαθητές, να θέτω στόχους, των οποίων η κατάκτηση κατά διαδοχικά στάδια, λειτουργεί σαν επιβεβαίωση της προόδου τους και ικανοποιείται παράλληλα η επιθυμία των γονέων για «επαφή» των παιδιών τους με την ελληνική γλώσσα.

Είναι σημαντικό πράγμα να βιώνει ο μαθητής μέσω των σταδίων συχνά την επιτυχία. Ο CHARLES ονομάζει την οργάνωση των σταδίων μάθησης «δομή επιτυχίας», η οποία βέβαια συντείνει, ώστε οι μαθητές να μην παραιτούνται από την προσπάθεια μάθησης.

Στο διδακτικό επίπεδο, όπου και όταν είναι επιτρεπτό, κάνω επιλογή από διάφορες πηγές και σύνθεση διδακτικού υλικού.

Η εκφρασμένη επιθυμία των γονιών «επαφή με την ελληνική γλώσσα», μας υποχρεώνει να βάλουμε ως στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα παιδιά, οι οποίες θα τους επιτρέψουν την επικοινωνία με το ελληνικό στοιχείο του περιβάλλοντός τους.

Οι τεχνικές μου, που υποστηρίζουν την κατάκτηση των επικοινωνιακών αυτών δεξιοτήτων των μαθητών, είναι:

Η χρήση σκηνοθεσίας ήχου για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, που επινοούνται κατά περίπτωση, όπως στην περίπτωση επαφής του μαθητή με την ποίηση (κάνω σκηνοθεσία διαφόρων ποιημάτων μέσω φωτογραφίας ή άλλων εικόνων με τα κείμενα). Αυτό γίνεται η αιτία να κινηθεί ο μαθητής με ενδιαφέρον προς το κείμενο, να ζητήσει εξήγηση άγνωστων λέξεων και φράσεων προκειμένου να το κατανοήσει και να προσαρτήσσει σ' αυτό την κατάλληλη εικόνα) και το αντίστροφο.

Χρησιμοποιώ επίσης το παιχνίδι των ρόλων, παιχνίδια κοινωνικών συναναστροφών, την «πρόβα» (επισκέπτομαι μια υπηρεσία στην Ελλάδα, που θα πάω, πώς, τι, κ.τ.λ.), την «περίσταση επικοινωνία», (διηγείται ο μαθητής ένα γεγονός όπου βρέθηκε σε δύσκολη θέση, ενώ του ζητούσε κάποιος κάτι δεν μπορούσε να του το δώσει) και τον «καταιγισμό ιδεών» (αναπτύσσεται η προβληματική ενός θέματος π.χ. η ρύπανση στην Αθήνα, μπρος στο «κοινό» που είναι οι άλλοι μαθητές της ομάδας και εξελίσσεται η συζήτηση σε προτάσεις διαφωνίες κ.τ.λ.). Αυτό ποικίλει αναλόγως της ηλικίας και της ομάδας.

Προτάσεις

Θα πρέπει να παραχθεί νέο διδακτικό υλικό ή μάλλον το κατάλληλο, το οποίο θα είναι αποτέλεσμα έρευνας, η οποία θα έχει λάβει υπόψη της το προφίλ⁴ των μαθητών αυτού του σχολείου και θα υπηρετεί το στόχο της ανάπτυξης κοινωνικής επικοινωνίας, αντλούμενο μεσ' από τον κοινωνικό χώρο των μαθητών, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Δεν βοηθά η συχνή αλλαγή των δασκάλων, οι οποίοι πρέπει να έχουν γνώσεις ψυχογλωσσολογίας, καθώς επίσης και να γνωρίζουν Γερμανικά. Πρέπει να δοθεί απ' τους γονείς, γιατί απ' αυτούς εξαρτάται, η ευκαιρία της ομοιογενεοποίησης των ομάδων. Κάτι που αφορά επίσης τους γονείς, αυτοί πρέπει να γνωρίζουν ότι μια και δυο επιπλέον γλώσσες εμπλουτίζουν την προσωπικότητα των παιδιών, οξύνουν τη νοημοσύνη τους αυξάνουν τη δημιουργικότητα τους και ανοίγουν γενικά ποικίλους δρόμους για κοινωνικές σχέσεις κ.τ.λ. Οι γονείς λοιπόν πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά συνεχώς στην προσπάθειά τους αυτή και για να αποφευχθεί η δημιουργία μειονεκτικής στάσης απέναντι στη γλώσσα που προσπαθούν να μάθουν, στάση η οποία λειτουργεί σαν αντικίνητρο στη μάθηση.

Επειδή η σύγχρονη θεωρία δέχεται ότι δεν είναι πρόβλημα, σε περιπτώσεις μεικτών γάμων, να μιλάει ο κάθε γονιός τη γλώσσα του στο παιδί, καλό είναι να γίνεται έτσι για να μην αποτελεί το σχολείο τη μοναδική ευκαιρία επαφής του μαθητή με την ελληνική γλώσσα. Επίσης έχει μεγάλη σημασία για την πρόοδο των παιδιών και τη σχολική τους επιτυχία, η παρέμβαση των γονιών. Αυτό, σηματοδοτούν έρευνες που έγιναν στην Αγγλία και έδειξαν, ότι παιδιά μεταναστών, των οποίων οι γονείς παρενέβαιναν (τα βοηθούσαν) στο

σπίτι, είχαν καλύτερα αποτελέσματα στο μάθημα της γλώσσας, από παιδιά, τα οποία δεν απολάμβαναν κάτι τέτοιο από τους γονείς τους, διδάσκονταν όμως στο σχολείο από έναν έμπειρο δάσκαλο. Πρέπει επίσης να γνωρίζουν οι γονείς αυτό που υποστηρίζεται από ερευνητές, ότι υπάρχει μια κρίσιμη για την εκμάθηση της γλώσσας περίοδος, το τέλος της οποίας συμπίπτει με το τέλος περίπου της παιδικής ηλικίας. Αυτό βοηθά ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της εγγραφής του μαθητή στο σχολείο με καθυστέρηση και να χαθεί έτσι πολύτιμος χρόνος.

Τελειώνοντας θα θεωρούσα ως αίτημα άμεσης προτεραιότητας το ν' απαντηθεί το ερώτημα αρμοδίως αν ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός πρέπει να διδάσκεται την Ελληνική Γλώσσα σαν μητρική του ή σαν δεύτερη ξένη γλώσσα.

Παραπομπές

1. Το σχολείο αυτού του τύπου ιδρύθηκε στο Βερολίνο τη 10ετία του 80 για να καλύψει ανάγκες παιδιών που προέρχονται κυρίως από μεικτούς γάμους και δεν επιθυμούν να φοιτούν στα άλλα σχολεία με το πλήρες πρόγραμμα διδασκαλίας. Κάτι ανάλογο υπάρχει και στο Μόναχο.
2. Τα σχολεία αυτά είναι συνολικά 3 στο Βερολίνο και λειτουργούν σε καθημερινή βάση, απόγευμα από 14.30 έως 17.30, 14 διδακτ. Ώρες). Διδάσκονται σ' αυτό όλα τα μαθήματα κατά τάξεις και σύμφωνα με το ελληνικό πρόγραμμα.
3. Με τον όρο μάθηση εννοείται μια διαδικασία που ξεκινά από το άτομο και αποκτά νόημα για το άτομο, όταν το ίδιο συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητά της και εκδηλώνεται ως μόνιμη μακροπρόθεσμη αλλαγή συμπεριφοράς σε μια ορισμένη κατάσταση μετά από άσκηση.
4. Συνθήκες διαπολιτισμικής κοινωνικοποίησης – χαρακτηριστικά συντονισμένης διγλωσσίας με κυρίαρχη τη Γερμανική Γλώσσα κ.τ.λ.

Βιβλιογραφία

- Γέρου Θ., ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ, βιβλιογονία, Αθήνα 1991.
- Κατή Δ. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, Εκδόσεις Οδυσσέας, 1992.
- Τοκατλίδου Β., ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΖΩΝΤΑΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, Εκδόσεις Οδυσσέας, 1986.

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ

Ο Μπάρμπα - Γιώργος

του Χρίστου Πατσάλη

«ΑΝΤΙΤΕΤΡΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Τ.χ. 47, σελ.: 95/1997

Το θέατρο σκιών του οποίου η καταγωγή σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές, έχει τις ρίζες της στις πολιτιστικές κοιτίδες της Ασίας, γίνεται γνωστό στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας.

Από τις πηγές που κάνουν λίγο για τις πρώτες παραστάσεις σε ελληνική γλώσσα στη χώρα μας και προσδιορίζονται χρονικά στο δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αιώνα (1854). Φαίνεται, πως το σκηνικό αυτό θέαμα παρουσιαζόταν με πολλές βωμολοχίες και «χοντρά αστεία», στηριζόταν σε άσεμνες πράξεις και χαρακτηριζόταν από απλή δράση και σκηνική λιτότητα.

Η παραπέρα εξέλιξη του γνωστού μας Καραγκιόζη, όπως συνηθίζεται αλλιώς να λέγεται το ελληνικό θέατρο σκιών και η εξοικείωσή του με την ελληνική πραγματικότητα, πετυχαίνεται με την αποβολή των βωμολοχιών και άσεμνων σκηνών με την πολυπλοκοποίηση των δρώμενων, ως και με τη δημιουργία και ανάπτυξη καινούργιων δρώμενων, ως και με τη δημιουργία και ανάπτυξη καινούργιων σκηνικών χαρακτήρων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το λεκτικό κόσμο (ντοπιολαλιά), την ενδυματολογική ιδιαιτερότητα και διάφορα άλλα στοιχεία από τα κατά τόπους πολιτισμικά και ηθικά πρότυπα.

Η μεγαλύτερη αλλαγή στο θέαμα προήλθε από τον πατρινό καραγκιοζοπαίκτη Μίμαρο (το ψευδώνυμο σημαίνει άνθρωπο με μεγάλες μιμητικές ικανότητες – Δ. Σαραντούνη) στη δεκαετία του 1880, ο οποίος εκτός των άλλων οριοθέτησε το χώρο δράσης, τοποθετώντας στα δύο άκρα του μπερντέ την καλύβα και το Σαράι, και έκανε την αρχή εμφάνισης στο λευκό πανί νέων τύπων.

Σ' αυτόν τον μεταρρυθμιστή караγκιοζοπαίκτη αποδίδεται κατά την παράδοση η έμπνευση της φιγούρας του Μπάρμπα-Γιώργου, την οποία πρωτοπαρουσίασε σε μια παράστασή του στο χωριό Κατούνα της Ρούμελης το 1895. Η φιγούρα αυτή προσομοιάζε στους κατοίκους της περιοχής.

Μη δίνοντας όμως συνέχεια ο Μίμαρος στην εμφάνιση του καινούργιου του «ήρωα», δράττεται της ευκαιρίας ο άλλοτε βοηθός του, Ρούλιες, και παρουσιάζει το αντίστοιχο πρότυπο μεταλλαγμένο σύμφωνα με τη δική του αντίληψη, σε μια παράσταση στην Αθήνα το 1897.

Ο νέος σκηνικός χαρακτήρας συγκινεί ιδιαίτερα, είτε γιατί θυμίζει ιδιαιτερότητες της Ρούμελης στον επαρχιώτη Αθηναίο, είτε γιατί αναπτρώνει το ηθικό των θεατών το οποίο είναι πεσμένο λόγω της ήττας, του πολέμου του 1897 – πρέπει να σημειωθεί ότι η αναπαράσταση στον μπερντέ εκλαμβάνονταν πολλές φορές από τους θεατές ως πραγματικά γεγονότα- καθ' ότι με την εμφάνισή της στο λευκό πανί κάνει το εκτελεστικό όργανο του Πασά, το Βεληγκέκα, να τρέμει από το φόβο του.

Έτσι φυσικά και αβίαστα πολιτογραφείται ο γνωστός μας Μπάρμπα – Γιώργος στο ελληνικό θέατρο σκιών, το οποίο εμπλουτίζει και διευρύνει.

Η είσοδός του στη φωτισμένη οθόνη συνοδεύεται πάντα από το ανάλογο μουσικοχορευτικό μοτίβο («Τζάνε ποταμέ μου» ή άλλο δημοτικό τραγούδι), το οποίο συμπληρώνοντας τα υπάρχοντα οπτικά στοιχεία κάνει την παρουσία του περισσότερο εντυπωσιακή, τονώνει το στοιχείο σύμβασης παίχτη – θεατών και αυξάνει το βαθμό επικοινωνίας τους.

Ζει με τη θεία του την Παύλαινα, αφοσιωμένος στο κοπάδι του και τις αγροτικές εργασίες του γενικά. Οσάκις χρειαστεί να «ροβολήσει στην πολιτεία», είτε για να γλιτώσει ως θεός προστάτης, το ανηψούδι του, τον Καραγκιόζη από κάποιο μπλέξιμο, είτε για δουλειές, και πριν το ταξίδι του, δίνει εντολή στις γυναίκες να του ετοιμάσουν, σύμφωνα με το φιλάρεσκο του χαρακτήρα του, τη φουστανέλα τη γαϊτανοφόρα, τη σκούφια, το σελάχι με τις πολλές τσέπες, στο οποίο πρέπει να υπάρχει καθρεφτάκι, караμπογιά για τα φρύδια, μαντέκα για το μουστάκι, όλα τα σχετικά με το κάπνισμα, καθώς και διάφορα βότανα κατά της βασκανίας. Φροντίζει την εμφάνισή του, βέβαια, γιατί είναι ερωτιάρης, αγαπά τις γυναίκες και διακατέχεται από την επιθυμία, την οποία εκφράζει με το βουνίσιο ανεπιτήδευτο τρόπο του, να παντρευτεί μια «τσούπα» και ανοίξει σπιτικό. Είναι τσέλιγκας, έχει περιουσία και πρόβατα,

είναι αγαθός, συμπεριφέρεται άκομψα και εκδηλώνει ασυνήθιστη τιμιότητα και ειλικρίνεια. Αυτά τα γνωρίσματα του χαρακτήρα του, σε συνδυασμό με την τσιγγουνιά του, τον κάνουν ευάλωτο απέναντι στον καπάτσο και παμπόνηρο Καραγκιόζη, οδηγούν εύκολα σε μπλεξίματα, τα γνωστά «χουνέρια», όπως τα ονομάζει ο ίδιος, στα οποία δίνει λύση με βίαιο τρόπο, έτσι όπως του επιτρέπει η σωματική διάπλαση των τεραστίων διαστάσεων που διαθέτει.

Όλ' αυτά τα στοιχεία ως εξαιρετικά λειτουργικά στο θεατρικό γίνεσθαι συνετέλεσαν στο να καθιερωθεί ως ένας τρίτος σε δύναμη και κύριος «ήρωας», του ελληνικού θεάτρου σκιών, μετά τους δύο πρωταγωνιστές Καραγκιόζη και Χατζιαβάτη. Η υποκριτική του απόδοση απαιτεί από τον παίχτη καλή χρήση του ρουμελιώτικου γλωσσικού ιδιώματος, ύφος σοβαροφανές και «παχιά», «λιπαρή» φωνή.

Στη δημιουργία της φιγούρας του Μπάρμπα – Γιώργου έπαιξαν ρόλο και η ύπαρξη παρόμοιου τύπου στον τούρκικο Karagioz (Μπάρμπα Χιμέτ), ως και θεατρικοί τύποι του κωμειδουλίου, λόγιου θεάτρου της χώρας μας, γνωστού στην εποχή που αναφερόμαστε. Ο συγκεκριμένος θεατρικός τύπος δεν έμεινε αμετάβλητος, αλλά διαφοροποιήθηκε στο πέρασμα του χρόνου, μέσα βέβαια στο πλαίσιο της αρχικής του κωδικοποίησης.

Έτσι ο Μπάρμπα Γιώργος του Φούλια, που εξέφραζε το Ρουμελιώτη βοσκό, ιδωμένο από τη σκοπιά του Μοριά του προηγούμενου αιώνα, δεν είναι το ίδιο πράγμα με τον Μπάρμπα Γιώργο, το είδωλο του βλάχου ιδωμένο από τη σκοπιά της πρωτεύουσας του μεσοπολέμου. Ήταν δηλαδή κάτι ευρύτερο, διαφορετικό και νεώτερο.

Σήμερα, στη «μουσική φάση» του ελληνικού θεάτρου σκιών, ο Μπάρμπα Γιώργος με την «άχρονη νεότητά του», αποτελεί κάτι πρωτόγνωρο για τους νεώτερους και φορέα ανάκλησης ευχάριστων αναπαραστάσεων για τους παλαιότερους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Μυστακίδου Αικ.: «Kanagoz», το θέατρο σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία, εκδ. Νέα Ελλ. Βιβλιοθήκη, 1982.
2. Μπούχνερ Β.: «Οι Βαλκανικές διαστάσεις του Καραγκιόζη», εκδ. Στιγμή, 1985.

3. Ιωάννου Γ.: «Ο Καραγκιόζης», Τ. Α΄ Β΄ Γ΄ εκδ. Νέα Ελλ. Βιβλιοθήκη, 1985.
4. Εγγονόπουλος Ν.: «Ο Καραγκιόζης ένα ελληνικό θέατρο σκιών», εκδ. Ύψιλον/βιβλία, 1981.

Δραματοποίηση στο ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ

του Χρίστου Πατσάλη

«ΑΝΤΙΤΕΤΡΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Τ.χ.:51, σελ.: 71-72/1998

Δραματοποίηση είναι η αναδιάρθρωση και επεξεργασία ενός αφηγηματικού κειμένου, με ποικίλο περιεχόμενο, διαφορετικό ύφος ή γραφή, και η μετατροπή, «μετάφρασή» του σε σκηνική δραστηριότητα (Η εμφύσηση ψυχής δηλαδή σ' αυτό το κείμενο) σύμφωνα πάντα με το δραματικό ΚΩΔΙΚΑ.

Η Δραματοποίηση επιβάλλει το δικό της κωδικό σύστημα για την ανάδειξη των γεγονότων. Σύμφωνα μ' αυτό αλλάζει η μορφή του κειμένου και το τρίτο (γ) πρόσωπο του αφηγητή, μετατρέπεται σε α΄ και β΄ πρόσωπα δηλ. από το Αυτός, Εκείνος κ.λπ. γίνεται εγώ, εσύ (βλ. Τ. Μουδατσάκης σελ. 92-93).

Είναι βέβαια προφανές ότι ο όρος ισχύει ΜΟΝΟ εφ' όσον η δραστηριότητα αυτή βασίζεται σ' ένα «πρωτογενές», δεδομένο κείμενο και όχι σ' ένα επινοημένο (βλ. Τηλ. Μουδατσάκης στο ίδιο).

Στο Θέατρο Σκιών, όταν μιλάμε για δραματοποίηση δεν εννοούμε το γραφτό Καραγκιόζη (επινοημένα κείμενα) ούτε βέβαια αυτά, που έχουν αναληφθεί από την προφορική παράδοση π.χ. «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι», «Ο Καραγκιόζης γιατρός» κ.λπ. και γράφτηκαν σε φυλλάδια. Η δραματοποίηση εδώ αφορά τις περιπτώσεις κειμένων με εγγενή στοιχεία θεατρικότητας (πλοκή, δράση, συγκρουσιακές – δραματικές καταστάσεις) κατάλληλων δηλαδή για σκηνική μετάπλαση και τέτοια είναι: Οι Μύθοι (π.χ. του Αισώπου), τα παραμύθια, οι ιστορίες από τη Λαϊκή Παράδοση κ.ά.

Οι μύθοι και τα παραμύθια κατά το Θ. Γραμματά διαθέτουν από τη φύση τους επί πλέον και στοιχεία εύληπτα από τη συνείδηση των παιδιών.

Η δραματοποίηση ακολουθεί την εξής πορεία, ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΣ ΚΕΙΜΕΝΟ, ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ (Το κείμενο θα πρέπει ν' ανταποκρίνεται στο ψυ-

χοσυναισθηματικό και γλωσσικό επίπεδο των παιδιών – συντελεστών της παράστασης, θεατών), ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΥΠΟΔΥΘΟΥΝ ΤΟΥΣ ΣΧΕΤΙΚΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ, ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΣΚΗΝΩΝ ΔΙΑΛΟΓΩΝ (κατάλληλη γλώσσα, ύφος, μορφωτικά μηνύματα, αφηγηματική ενέργεια, περιεκτικότητα), ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΜΑΤΟΣ (π.χ. αν πρόκειται για τη περίπτωση του έργου «Δαίδαλος» και «Ίκαρος», πως θα μπορούσε να δειχθεί στη σκηνή ή πτήση κ.λπ.).

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ:

ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Αυτά μπορεί να πει κανείς πως ισχύουν σχηματικά για το θέατρο.

Σε ότι αφορά το Θέατρο Σκιών όμως, προβάλλουν μια σειρά από δεσμεύσεις, (όταν βέβαια κινηθούμε στα παραδοσιακά πλαίσια), υποβαλλόμενες από την παραδοσιακή δραματουργία του Καραγκιόζη, η οποία είναι εκ των προτέρων κωδικοποιημένη και καθορισμένη ως προς τις τεχνικές και τις μεθόδους.

Οι δεσμεύσεις αυτές αφορούν τους χαρακτήρες, τις λειτουργίες τους στην παράσταση, τα γνωρίσματά τους (εμφάνιση, γλώσσα, φωνητική, έκφραση, κοινωνική υπόσταση κ.λπ.) ο Καραγκιόζης π.χ. είναι πάντα καμπούρης κακοντυμένος, ανήκει στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, μιλάει γλώσσα ευρηματική με πολλές αυθαιρεσίες, γραμματικές, συντακτικές, κ.λπ. και έχει φωνή σπηλαιώδη. Ενώ ο Σταύρακας είναι καλοντυμένος, ανάλογα με το προφίλ του, ψευτοπαλληκαράς, μιλάει την αργκό, ανήκει στο κοινωνικό περιθώριο είναι; Γέννημα της πόλης.

Οι παραστάσεις του Καραγκιόζη έχουν ένα συγκεκριμένο σχήμα, το οποίο ο καθηγητής Σηφάκης ονομάζει «Χνάρι»: (βλ. Γ. Σηφάκης σελ. 31 – 45).

Ο ΧΑΤΖΗΒΑΤΗΣ συναντά έναν αξιωματούχο του Σαραγιού ή τον Πασά τον ίδιο –του ΑΝΑΘΕΤΕΙ τη διεκπεραίωση μιας αποστολής (να βρει έναν τεχνίτη, επαγγελματία κ.λπ.)- αυτός ΑΝΑΖΗΤΑ αυτό στο πρόσωπο του Καραγκιόζη, ο οποίος δέχεται την πρόταση. Στην ΕΚΤΕΛΕΣΗ αυτής της αποστολής ο Καραγκιόζης τα θαλασώνει, γελοιοποιεί τους πάντες. ΤΡΩΕΙ ΞΥΛΟ, εμπλέκει σ' αυτό και τον Χατζηαβάτη ή ΘΡΙΑΜΒΕΥΕΙ, από κάποιο λάθος, πετυχαίνοντας ΑΝΑΠΑΝΤΕΧΑ κατορθώματα.

ΣΧΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Ο Γ. Σηφάκης αναλύει το σχήμα αυτό της παράστασης σύμφωνα με τον όρο που χρησιμοποιεί ο VLADIMIR PROPP στην κλασική μελέτη του «Μορφολογία του Παραμυθιού» (βλ. Ηρακλής Καλλέργης σελ. 202 Αθήνα 1991) και είναι το εξής:

- α) ΕΛΛΕΙΨΗ Ή ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΟΣ ΠΑΣΑ
- β) ΜΕΣΙΤΕΙΑ ΤΟΥ ΧΑΤΖΗΒΑΤΗ
- γ) ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΒΑΤΗ – ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗ
- δ) ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗ
- ε) ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗ
- στ) ΜΠΛΕΞΙΜΟ Ή ΘΡΙΑΜΒΟΣ, Ή ΜΠΛΕΞΙΜΟ ΚΑΙ ΘΡΙΑΜΒΟΣ ΤΟΥ ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗ.

Η δυσκολία εδώ λοιπόν έγκειται στο ότι ο θίασος είναι συγκεκριμένος, οι ρόλοι στερεότυποι και η πορεία εξέλιξης καθορισμένη εκ των προτέρων. Η παράσταση θα μπορούσε μόνο να γίνει μεγαλύτερη ή μικρότερη 1) με την ανάλογη χρέωση της λειτουργίας (ε) (αύξηση ή μείωση των προσώπων) 2) με την αύξηση ή μείωση των στατιστικών στοιχείων (σκηνές, μονόλογοι, διάλογοι).

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ ΜΕ ΝΕΩΤΕΡΙΣΜΟΥΣ

Σ' αυτήν την περίπτωση εντάσσουμε τη διαδικασία της δραματοποίησης στις βασικές – κύριες δυνατότητες του Θεάτρου Σκιών, που είναι η χρήση της σκιάς και του φωτός σ' ένα δισδιάστατο πεδίο αναφοράς με όσ' αυτό συνεπάγεται για τη σκηνική διευθέτηση των δρώντων.

Με βάση λοιπόν το δραματικό κείμενο συνθέτουμε τους ήρωες και σύμφωνα με τις δυνατότητες του μπερντέ, τους δίνουμε θεατρική πνοή. Αν «κατορθωθεί» η προσαρμογή των ηρώων σε υπάρχοντα πρόσωπα του Θεάτρου Σκιών, τότε ακολουθούμε στη διαλογοποίηση την τυπολογία που αρμόζει στα εν λόγω πρόσωπα. Η ανάδειξη νέων προσώπων υποχρεώνει στην υπέρβαση της παραδοσιακής τυπολογίας διαλόγων. Αυτό μπορούμε να το εφαρμόσουμε π.χ. Σ' ένα ΜΥΘΟ: «Ο ΔΑΙΔΑΛΟΣ ΚΑΙ Ο ΙΚΑΡΟΣ». Παρόμοια εφαρμογή σε άλλο μύθο βέβαια έχουμε από την κ. Στέλλα Γερονικολού (ερευνήτρια), όπου ο Καραγκιόζης μαζί με το Λουκιανό «πάνε στο διάστημα για να μεταδώσουν

αστροναυτικές γνώσεις» (Η παράσταση έγινε στα πλαίσια του 47^{ου} Διεθνούς Αστροναυτικού Συνεδρίου στο Πεκίνο τον Οκτώβριο του 1996).

Τα πρόσωπα και η ανάδειξή τους εξαρτώνται από το τι θα παραστήσουμε στον μπερντέ, σύμφωνα με τις περιορισμένες δυνατότητες που έχουμε σε σχέση με το θέατρο. Επειδή οι ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ μεταφοράς ενός γεγονότος στο Θέατρο Σκιών είναι πιο περιορισμένες απ' ό,τι στο ΘΕΑΤΡΟ αυτό δεν πρέπει να λειτουργήσει ως αντικίνητρο. Αντίθετα μπορεί να γίνει παρότρυνση και ερέθισμα για κινητοποίηση της φαντασίας για να πετύχουμε τη συμβολική μεταφορά των αναγκαίων δραματουργικών στοιχείων στο «λευκό πανί».

Θα μπορούσαμε π.χ. να παραστήσουμε το ΜΥΘΟ από το σημείο, που ο ΜΙΝΩΑΣ υποδέχεται το ΔΑΙΔΑΛΟ και μετά να συνεχίσουμε με την ερωτική σχέση της Πασιφάης, την απόδραση – πτήση – θάνατο – ταφή του ΙΚΑΡΟΥ. Το ΠΡΟΟΙΜΙΟ θα ήταν δυνατόν να γίνει με αφήγηση του Καραγκιόζη ή σε ένα διάλογο – συνομιλία με τα κολλητήρια. (Τι έμαθαν στο σχολείο για το Δαίδαλο; Πού εξορίστηκε; κ.λπ.) ή με τη συμμετοχή και του κοινού (μαθητές).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

1^η ΣΚΗΝΗ: Καραγκιόζης – Κολλητήρια – κοινό (μαθητές).

2^η ΣΚΗΝΗ: Χώρος: Στην Κρήτη έξω από το παλάτι.

Πρόσωπα: ΜΙΝΩΑΣ – ΔΑΙΔΑΛΟΣ – ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ (εργάτης).

ΘΕΜΑ: Υποδοχή του ΔΑΙΔΑΛΟΥ από το ΜΙΝΩΑ και η συμφωνία κατασκευής του Λαβύρινθου, αφού προηγηθεί ο γάμος του Δαίδαλου με τη Ναυσικράτη.

3^η ΣΚΗΝΗ: ΘΕΜΑ: Η Ερωτική σχέση Πασιφάης – Ποσειδώνος – Διευκόλυνσή της από τον ΔΑΙΔΑΛΟ – Ανακάλυψη της υπόθεσης από αφέλεια του Καραγκιόζη και η καταδίκη του ΔΑΙΔΑΛΟΥ.

ΧΩΡΟΣ: Έξω από το παλάτι και το Λαβύρινθο χιζιζόμενο.

ΠΡΟΣΩΠΑ: ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ, ΠΑΣΙΦΑΝΗ, ΠΟΣΕΙΔΩΝΑΣ, ΔΑΙΔΑΛΟΣ.

4^η ΣΚΗΝΗ: ΘΕΜΑ: Σχεδιασμός της απόδρασης – απόδραση μ' έμφαση στο πέταγμα – καταποντισμός στο πέλαγος – ανάδυση – θάψιμο. ΑΝΑΦΟΡΕΣ, (ΙΚΑΡΙΑ – ΙΚΑΡΙΟ ΠΕΛΑΓΟΣ) Κλάμα (Μοιρολόγι) – ΤΕΛΟΣ.

ΠΡΟΣΩΠΑ: ΑΡΙΑΔΝΗ, ΔΑΙΔΑΛΟΣ, ΙΚΑΡΟΣ, ΠΟΥΛΙΑ

ΧΩΡΟΣ: Λαβύρινθος – Πέλαγος – Νήσος Ικαρία.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: Ο διάλογος πρέπει να είναι έτσι δομημένος, ώστε, σε σημεία όπου είναι αδύνατο να έχει οπτικές εικόνες ο θεατής για το τι γίνεται, να καθίσταται αυτό εφικτό με εικόνες του διαλόγου (αφηγηματική πληρότητα).

Η ΘΑΛΑΣΣΑ θα μπορούσε να παρασταθεί με μπλε διαφανές ζωγραφισμένο χαρτί ή πανί πάνω στο μπερντέ, το οποίο θα είχε τρύπες μέσα στις οποίες θα ήταν περασμένη μια κορδέλα που θα κινείτο, για να δείχνει τον κυματισμό.

Επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί γι' αυτό το σκοπό και προβολή SLIDE με την αντίστοιχη εικόνα.

Ο ήχος της θάλασσας θα μπορούσε να είναι ηχογραφημένος, «ζωντανός» γι' αυτό το σκοπό.

ΜΟΙΡΟΛΟΓΙ: Ένα μανιάτικο μοιρολόγι προσαρμοσμένο στην υπόθεση. Ιδέες για τις φιγούρες και τα σκηνικά μπορεί να πάρει κανείς από βιβλία μυθολογίας κ.λπ.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Γρ. Σηφάκης: Η παραδοσιακή δραματουργία του Καραγκιόζη, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΙΓΜΗ 1984.

Τ. Μουδατσάκης: Η θεωρία του δράματος στη σχολική Πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Δραματοποίηση, εκδόσεις: Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994.

Ηρ. Καλλέργης: Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας τχ. Σελ. 202, Αθήνα 1991.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Χρίστος Πατσάλης

«ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Τ.χ.: 67, σελ.: 39-40/1998

Ο όρος παιδαγωγική της ενσωμάτωσης (integrations pedagogik) πρωτοχρησιμοποιήθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο από τον Eberwein H. (Γερμανία, 1988), κατά τον αμερικάνικο: Regular Education Initiative, «σηματοδοτώντας» τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση των ειδικών μαθητών.

Υπό την προϋπόθεση, ότι η Σχολική Ενσωμάτωση των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες (M.M.E.A.), αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο όρος παιδαγωγική της ενσωμάτωσης εκφράζει σε συνοπτική διατύπωση τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές που στοχεύουν στη στήριξη και ενίσχυση του πολυσχιδούς των ατομικών ικανοτήτων, ιδιαιτεροτήτων, αδυναμιών, αναγκών και ενδιαφερόντων όλων των μαθητών σε μία συνεκπαιδευτική διαδικασία¹. Πυρήνα της παιδαγωγικής αυτής αποτελούν οι διάφορες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι αντιλήψεις και οι ιδέες της λεγόμενης ρεφορμιστικής παιδαγωγικής και μια ανάλογη προς το εξελικτικό στάδιο κάθε μαθητή υποστηρικτική διδακτική².

Θεωρητικό πλαίσιο: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά επί των οποίων βασίζεται η μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια της παιδαγωγικής της ενσωμάτωσης σύμφωνα με τις απόψεις των Bew,S and Kraeitz, R³ είναι οι παρακάτω:

- Μάθηση μέσω δράσης-ενεργός μάθηση.
- Μάθηση με κινητοποίηση του συναισθήματος.
- Ενεργητική διαντίδραση με το περιβάλλον.
- Σχέση διαλόγου μεταξύ δασκάλου-μαθητών
- Νέα αντίληψη αντί της παραδοσιακής για την επίδοση.
- Νέα αντίληψη όπως τονίζει ο R. Werning⁴ ως προς τις ανάγκες των μαθητών (μη τονισμός των ανεπαρκειών και ελλείψεων του μαθητή, προσανατολισμός στις δεξιότητες, ικανότητες, και στο πνευματικό αποθεματικό του με ανάλογη αξιοποίηση).
- Συμπερίληψη των υποκειμενικών ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία.
- Εφαρμογή της ανοιχτής διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ρεαλιστικές συνθήκες ζωής.
- Προσαρμογή των διαφόρων μαθητών στη διδασκαλία κατά τρόπον που να δίδεται η δυνατότητα μιας πολυδιάστατης προοπτικής μάθησης.
- Προαγωγή και ενίσχυση της αλληλεπιδραστικής πλευράς της μάθησης.
- Απόδοση έμφασης από τον διδάσκοντα στη διαδικασία της μάθησης. Περισσότερο απ' ότι στο προϊόν μάθησης.
- Ενδυνάμωση της αισθητηριακής πλευράς της μάθησης-παρώθηση των μαθητών προς αυτόνομη και δραστήρια συμμετοχή στον καθορισμό των φάσε-

ων σχεδιασμού της διδασκαλίας και μάθησης. Διδακτική Μεθοδολογία (Εσωτερική διαφοροποίηση⁵ - εξατομίκευση).

Διδακτικά προβλήματα, που προκαλεί στη διδακτική πράξη η ετερογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (μαθητές με ειδικές και χωρίς ειδικές ανάγκες) κατά τη συνεκπαίδευση, αντιμετωπίζονται με μεθοδικοδιδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες λαμβάνουν, υπ' όψιν τους τις ενδοατομικές και διατομικές διαφορετικές προϋποθέσεις διδασκαλίας και μάθησης, και το δικαίωμα των μαθητών για ισοτιμία. Εφαρμόζεται προς τούτο η εσωτερική διαφοροποίηση** και εξατομίκευση στη διδασκαλία, αντί της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας στα πλαίσια βέβαια ενός κοινού προγράμματος σπουδών μαθητών με ειδικές και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τη λήψη σειράς οργανωτικών διδακτικών και μεθοδολογικών μέτρων που αναφέρονται σε όλα τα δομικά στοιχεία της διδασκαλίας και αποβλέπουν στην εξατομίκευση* αντιμετώπιση των μαθητών, μέσω της προσαρμογής στοιχείων του μαθησιακού περιβάλλοντος στις μαθησιακές ιδιαιτερότητές των.

Επιδιώκεται δηλαδή να προσφέρονται ευκαιρίες διδασκαλίας εξάσκησης και ανατροφοδότησης με τον τρόπο και στο βαθμό που έχει ανάγκη ο κάθε μαθητής ξεχωριστά έτσι ώστε να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία με το δικό του τρόπο (στυλ) μάθησης ανεξάρτητα αν είναι ειδικός ή μη ειδικός.

Ως ενδεδειγμένη μορφή οργάνωσης προτείνεται η συνεργατική τέτοια λόγω βέβαια της αποτελεσματικότητας της στον ακαδημαϊκό και στον κοινωνικό τομέα⁶.

Στην επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου συμβάλλουν εκτός του εκπαιδευτικού και τα εγχειρίδια, εφόσον βέβαια είναι γραμμένα ν' ανταποκριθούν σ' αυτή τη λειτουργία⁷.

Η φύση των μαθησιακών αναγκών των ειδικών μαθητών κάνει αναγκαία την εμπλοκή και της ειδικής και θεραπευτικής παιδαγωγικής ως μέσου επιτυχούς ολοκλήρωσης της εξατομικευμένης διδασκαλίας και γενικότερα της καλύτερης ακαδημαϊκής προώθησης των μαθητών αυτών.

Η συνδυασμένη*** μη αθροιστικού χαρακτήρα παρέμβαση γενικής και ειδικής παιδαγωγικής στη συνεκπαίδευση αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την παιδαγωγική της ενσωμάτωσης, υπό την προϋπόθεση βέβαια, όπως παρατηρεί ο Feuser, ότι είναι απαλλαγμένες – η μεν πρώτη από μεθόδους και πρα-

κτικές, που προκαλούν διαχωρισμό και επιλεκτικές διαδικασίες, η δε δεύτερη από το βιολογικό-ιατρικό-ψυχιατρικό μοντέλο παρατήρησης των ανθρώπων και το μονομερή προσανατολισμό στις αναπηρίες τους.

Τη νέα, αναθεωρημένη αντίληψη της ειδικής παιδαγωγικής που καθορίζει την αποστολή της στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, εκφράζει το παρατιθέμενο σχέδιο ειδικής εκπαίδευσης (Sonderpädagogisches Konzept⁸) του Karlan, το οποίο, δομημένο σε εννοιολογικά ζεύγη, χαρακτηρίζεται από ευκαμψία και σθεναρό προσανατολισμό στο άτομο:

- Προσανατολισμός στις ανάγκες-παιδοκεντρική στάση.
- Προσανατολισμός στη δράση-ολιστική προσέγγιση.
- Προσανατολισμός στην οικογένεια-οικολογική αναφορά.
- Προσανατολισμός στις διαδικασίες-δυναμική αντίληψη.

Είναι «πρόκληση» όπως φαίνεται η εφαρμογή στην πράξη της παιδαγωγικής της ενσωμάτωσης. Μια «πρόκληση» με αποδέκτες τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και τους θεωρητικούς της παιδαγωγικής σκέψης.

Σημειώσεις:

* Τέτοιες πολιτικές είναι συνυφασμένες με μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο παραδοσιακό σχολείο και με την εισαγωγή νέων θεσμών. Ενδεικτικά μπορούν ν' αναφερθούν:

- Καθιέρωση Τάξεων ενσωμάτωσης και κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων.
- Περιγραφική αξιολόγηση αντί της αριθμητικής.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών των τάξεων.
- Θεσμοθέτηση του υποστηρικτή δασκάλου.
- Δημιουργία φορέων διεπιστημονικής σύνθεσης στην υπηρεσία της ενσωμάτωσης.
- Υλική και διοικητική στήριξη της εσωτερικής διαφοροποίησης και αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μεγιστοποιηθεί η προσβασιμότητα σ' αυτό όλων των Α.Μ.Ε.Α.

** Σύμφωνα με το σχέδιο του Συμβουλίου και των Υπουργών της Ευρωπαϊκής ένωσης η εξατομίκευση αυτή πρέπει να αναφέρεται ειδικότερα στους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, στα υλικά μέσα και μέθο-

δο διδασκαλίας, ως και στο συναισθηματικό-κοινωνικό κλίμα εντός του οποίου πραγματοποιείται η εκπαίδευση. Θα μπορούσε επίσης να προσθέσει κανείς ακόμα στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

*** Ο Eberwein κάνει λόγο για μια σύνθεση των δύο κλάδων ως έκφραση ενταξιακής παιδαγωγικής.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Opp G.: "Mainstreaming in den USA", Munchen Basel, 1993, σελ. 18-20 επίσης περιοδικό: "Padagogik", Τχ 10, 1995, σελ. 5 – Σύγκρινε επίσης Pregel A.: "Padagogik der vielfalt". Orladen 1995.
2. Opp G.: "Mainstreaming in den USA", Munchen Basel, 1993, σελ. 18-20 επίσης περιοδικό: "Padagogik", Τχ 10, 1995, σελ. 5 – Σύγκρινε επίσης Pregel A.: "Padagogik der vielfalt". Orladen 1995.
3. Bews S. Futegtiver Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen", Innsbruck (ostereichischer Studien-verlag 1992, σελ. 59-78- Krawitz R: "Geweinsow lernen" Περιοδικό: "Die Deutsche Schule" Τχ: 1, 1995, σελ. : 58-59.
4. Werning R. "Gleichheit, Vevsciedeheit, Integation" περιοδικό: "Padagogik" Τχ. 10, 1995, σελ. 31.
5. Klafki W. Stoecker, H. "Inuere Differenzierung des Unterrchts. Στο: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorien und Didaktik. Weinhein, Basel (Beltz) 1985, σελ. 119-154. Επίσης βλπ. Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft un Bildungspolitik, rororo, Frankfurt, 1975, σελ. 108-109.
6. Βλπ. Παρασκευόπουλος 1.: «Ψυχολογία ατομικών διαφορών», Αθήνα έκδ. Του συγγραφέα 1982/σελ. 18.
7. Βλπ. Ματσαγγούρας Ηλ.: «Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση» εκδ.: Γρηγόρης, Αθήνα 1987 σελ. 67-70.
8. Feuser G. "Integration und lader Kooperation? Wohin mit der "Sonder – Padagogik" περιοδικό BHP Τχ. 1, 1993.