

Παιδαγωγικός Λόγος
Τετράμηνη έκδοση
Παιδαγωγικού
Προβληματισμού

Τόμος ΙΓ΄

2007

Τεύχος 1, 2, 3

Ιδρυτής και υπεύθυνος σύμφωνα με
το νόμο: Ι.Ε Θεοδωρόπουλος

Υπεύθυνοι σύνταξης:

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
Καθηγητής Παιδαγωγικής
33056 Σεργούλα
Φωκίδα
τηλ. 26340-91185
email: *aspetepat@otenet.gr*

Γεώργιος Γιαννικόπουλος
Φιλολόγος
Ηρώς Κωνσταντοπούλου 12
16346 Αθήνα
τηλ. 2109919629
email: *giakop@sch.gr*

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
Βριλησσού 13
11476 Αθήνα
τηλ. 6977418713
email: *zerv33@yahoo.gr*

Τιμή τόμου 30 €
Συνδρομή Εσωτερικού 30 €
Συνδρομή Εξωτερικού 45 €

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341
Αθήνα 2007

Επίτιμα Μέλη του περιοδικού

Prof. Dr. V. Barth • Prof. Dr. I. Birk • Prof. Dr. G. Bräuer
Prof. Dr. K. Giel • † Prof. Dr. Th. Kanellopoulos • † Δρ. Δ.. Κουνάβος
• † Καθ. Ι. Παναγόπουλος • Prof. Dr. Stephan
• † Δρ. Τ. Διαμαντόπουλος • † Δρ. Ζήσης Κ.

Επιτροπή συνεργασίας και διακίνησης του περιοδικού

Δρ. Αδαμόπουλος Ι.- Δρ. Γεωργιάδης Δ.- Δρ. Γκόγκος Γ.
Δρ. Δημόπουλος Β.- Δρ. Κάππας Ε.
Δρ. Μεσημέρη Ε.- Δρ. Ντόκα, Α.

Νομικός Σύμβουλος

Δημήτρης Λιακάκος

Επιστημονική Επιτροπή

Athanasiou J.	Prof. Dr., Faculty of Education, Uni of Technology, Sydney
Βάμβουκας Μ.	Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης.
Brenn H.	Prof.Dr., Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Innsbruck
Γεωργούσης Π.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Γιαγκουνίδης Π.	Επ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης
Γκόβαρης Χ.	Αν. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
Γουδήρας Δ.	Αν. Καθηγητής Παν/μίου Μακεδονίας
Δεληκωνσταντής Κ.	Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
Δήμας Κ.	Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Ιωαννίνων
Θεοφιλίδης Χ.	Καθηγητής Παν/μίου Κύπρου
Θεοδωρίδης Α.	Λέκτωρ Παν/μίου Θράκης
Καρακατσάνης Π.	Καθηγητής Παν/μίου Θράκης
Κάρμας Κ.	Δρ., τ. Ερευνητής ΚΕΠΕ
Κασσωτάκη-Μαριδάκη Αικ.	Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Κασσωτάκης Μ.	Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
Κιτσαράς Γ.	Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Κρασανάκης Γ.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Κρίβας Σ.	Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
Κουτρούμπα Κ.	Επ. Καθηγήτρια Χαροκοπείου Παν/μίου
Κωνσταντινίδης Θ.	Δρ. τ. Σχολικός Σύμβουλος
Kümmel F.	Prof. Dr., Universität Tübingen
Μανωλάς Ε.	Επ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης
Μάρκος Α.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
Μάυρος Κ.	Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών
Morita T.	Prof. Dr., Osaka, Japan
Παπακωνσταντίνου Θ.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
Πολυχρονόπουλος, Π.	Καθηγητής Παν/μίου Πατρών

Sammani B.
Schweizer H.-M.
Σοφός Αλ.
Stöbeck M.
Τζαβάρας Ι.
Τσιομίδης Μ.,
Wieland H.

Uni Göteborg, Sweden
Prof. Dr., P.H. Karlsruhe
Επ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
Uni Göteborg, Sweden
Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
τ. Σχολικός Σύμβουλος
Prof. Dr., Uni Stuttgart



Διευκρινίσεις για τους συγγραφείς άρθρων και μελετημάτων

Εργασίες προς δημοσίευση γίνονται δεκτές από τη συντακτική επιτροπή υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις.

- Αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή (CD) επεξεργασμένες με Word 2000 και νεότερο σε περιβάλλον Windows για PC, που συνοδεύεται από δύο εκτυπώσεις (αντίτυπα) σε φύλλα A4 τυπωμένα από τη μια πλευρά.
- Στα αντίτυπα δεν αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα. Αυτό διευκολύνει τη συντακτική επιτροπή να θέτει τα κείμενα υπόψη της επιστημονικής επιτροπής. Το βιογραφικό και η διεύθυνση του συγγραφέα θα αναγράφονται σε ιδιαίτερη σελίδα-διαβιβαστικό της εργασίας τους.
- Η έκτασή τους δεν υπερβαίνει μαζί με πίνακες και βιβλιογραφική αναφορά τις 20 σελίδες, σε γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος 14 και διάστιχο 1,5 γραμμή.
- Συνοδεύονται από περίληψη στην ελληνική και μια ξένη γλώσσα (γερμανική, αγγλική ή γαλλική) μίας το πολύ σελίδας, σύντομο βιογραφικό και βασική εργογραφία του συγγραφέα στην ελληνική 5-10 σειρές.
- Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται απαραίτητα από email επικοινωνίας (του συγγραφέα/των συγγραφέων) το οποίο θα είναι διαθέσιμο στην επιστημονική κοινότητα
- Οι εργασίες είναι διορθωμένες και έτοιμες για το τυπογραφείο. Διορθώσεις, συμπληρώματα ή αλλαγές δεν μπορούν να γίνουν δεκτές.
- Τα κείμενα πρέπει να τηρούν τις ακόλουθες οδηγίες σύνταξης.

Σχήματα διαγράμματα και πίνακες να εμφανίζονται σε αποχρώσεις του γκρι (όχι έγχρωμα), με γραμματοσειρές όχι μικρότερες των 9 στιγμών και να φέρουν ξεχωριστή, αυξανόμενη αρίθμηση και τίτλο. Οι τίτλοι βιβλίων και έργων γράφονται με πλάγια γράμματα. Όροι και έννοιες γράφονται με πλάγια γράμματα και η μετάφρασή τους κανονικά σε γαλλικά «εισαγωγικά». Χωρία του άρθρου που τηρούν το πολυτονικό σύστημα για λόγους συμβατικότητας θα γράφονται σε πολυτονική γραμματοσειρά Magenta MG OldTimes UC Pol ή σε μονοτονική. Η εκτύπωση ωστόσο θα φέρει χειρόγραφο πολυτονισμό με καθαρά και ευανάγνωστα σημεία τονισμού σημειωμένα με στυλό.

Παραθέματα εντός κειμένου δίνονται επακριβώς σε «εισαγωγικά» και με τη βιβλιογραφική παραπομπή σε παρένθεση (π.χ. Μανωλάς 2000, 43) ή σε υποσημείωση. Οι υποσημειώσεις γράφονται με αύξοντα αριθμό στο κάτω μέρος της σελίδας με τον εξής τρόπο: ¹ Βλ. Μανωλάς 2000, 51-53. Η σχετική βιβλιογραφική αναφορά γίνεται στη βιβλιογραφία στο τέλος του άρθρου. Εκεί αναφέρονται όλα τα βιβλιογραφικά στοιχεία (ονόματα συγγραφέων και μεταφραστών στην ονομαστική) και η διαφορετική αναφορά σε τίτλους βιβλίων, άρθρων περιοδικών και εργασιών ή συλλογικών έργων ως εξής:

Finley, J. (1997), Θουκυδίδης, Μτ. Ι. Κουκουλιός, Αθήνα: Παπαδήμας.

Μανωλάς, Ε. Ι. (2000), Το σχολικό εγχειρίδιο και η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο: Ο θεσμός της οικογένειας, Παιδαγωγικός Λόγος, τ. ΣΤ', τεύχος 1, Απρίλιος 2000, Αθήνα: Κορφή, 42-60.

Foster, E. M. (1994), Η ποίηση του Κ. Π. Καβάφη, στο: Πιερρής, Μ (Επιμ.), Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 57-60.

- Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δε δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει, ούτε να τις επιστρέψει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής και του εκδότη, οι οποίοι δεν αναλαμβάνουν ευθύνες γι' αυτό.
- Τα πνευματικά δικαιώματα των αρθρογράφων παραμένουν ακέραια. Στην περίπτωση δημοσίευσης τα δικαιώματα έκδοσης παραχωρούνται στον Παιδαγωγικό Λόγο.

Περιεχόμενα**ΤΕΥΧΟΣ 1****ALIVISOS SOFOS****ILIAS ATHANASIADIS**

Mediennutzung und Medienkompetenz in der universitären
Ausbildung im Fachbereich Geisteswissenschaften in
Griechenland..... 13

MARIA PAPAIOANNOU**MARY KOUTSELINI**

Students' gender stereotypes and beliefs. Comparison with
TV stereotypes..... 33

ΤΡΥΦΑΙΝΗ ΣΙΑΗΡΟΠΟΥΛΟΥ**ΑΣΗΜΙΝΑ ΡΑΛΛΗ****ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΑΟΥΛΑ****MARIA ZEPBA**

Αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος: Η σχέση ακα-
δημαϊκού και επαγγελματικού πλαισίου από Παιδαγωγούς
Προσχολικής Αγωγής..... 55

ΔΗΜΟΣ ΙΣΠΥΡΙΑΗΣ

Το νέο διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος των Θρησκευτι-
κών στην Ε' τάξη της Α'θμιας εκπαίδευσης. Μια πρώτη σύ-
γκριση με το παλιότερο εγχειρίδιο και αντίστοιχες διδακτι-
κές προτάσεις..... 79

ΤΕΥΧΟΣ 2

ΙΟΑΝΝΙΣ Ε. THEODOROPOULOS

- O.F. Bollnows unvollendete „Neue Geborgenheit“. Versuch über die existenzphilosophisch-pädagogische Bedeutung der Ungeborgenheit..... 95

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Ι. ΜΑΝΩΛΑΣ

- Η χρήση του παραθέματος στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τα κοινωνικά γεγονότα του Emile Durkheim..... 113

ΡΕΝΙΑ ΓΑΣΠΑΡΑΤΟΥ

- Φιλοσοφία του κοινού νου και φιλοσοφία για παιδιά: Δύο αντικρουόμενα φιλοσοφικά εγχειρήματα..... 123

ΜΑΡΙΝΑ ΤΖΟΥΛΗ

- Χρόνου Ιστορίες μέσα απ' τον καθρέφτη της Αλίκης..... 137

ΤΕΥΧΟΣ 3

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ ΑΔΑΜΑΝΤΙΟΣ ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ ΠΙΕΡΡΟΥ	
Ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	171
ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ	
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομικών και πολιτικών επιστημών για την παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση.....	185
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΖΟΥΡΙΑΔΗΣ	
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Πάτρας.....	203
ΧΡΗΣΤΟΣ ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ	
Η διοίκηση του σχολείου.....	219

ΤΕΥΧΟΣ 1

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2007

Alivisos SOFOS
Ilias ATHANASIADIS

*Mediennutzung und Medienkompetenz
in der universitären Ausbildung im
Fachbereich Geisteswissenschaften
in Griechenland*

DIE UNTERNEHMUNGEN HINSICHTLICH DER INTEGRATION DER Neuen Medien in die Hochschuldidaktik vollziehen sich auf drei Ebenen, nämlich 1. der makro-, 2. der meso- und 3. der mikrosozialen Ebene. Auf der Makroebene sind Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Beschlüsse, die das strategische medienpädagogische Ziel der Europäischen Union wiedergeben, wie z. B. Magna Charta 1998, Sorbonne 1998, Bologna 1999, Lisabon 2000, Prag 2001, Berlin 2003 (Sofos, A./Stoupi, T. 2006). Die Anstrengungen zielen dabei auf die Bildung einer dynamischen und konkurrenzfähigen Wissensgesellschaft ab, die Informations- und Kommunikationstechnologien konstitutiv in verschiedene gesellschaftliche Subsysteme zu integrieren versucht, vor allem aber die Effektivierung der Wirtschaft und der Bildung anstrebt. Dies gründet sich auf der Erkenntnis, die bereits in Bologna 1998 formuliert worden ist, dass die Zukunft der Menschheit vor allem auf dem ständigen, kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Wandel beruht.

Auf der Mesoebene sind die Implikationen dieser Verträge u.a. für die universitäre Ausbildung interessant, da den Hochschulen eine Schlüsselrolle als Vehikel gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse Europas zukommt. Unter dieser Perspektive können daher die politischen Anstrengungen betrachtet werden, welche u.a. 1. die Qualitätsverbesserung der Bildungssysteme, 2. die Förderung des lebenslangen Lernens und 3. die Öffnung der Bildungszugänge für alle Bürger in den Vordergrund stellen. In diesem Zusammenhang spielen auch die neuen Technologien eine grundlegende Rolle. Sie gelten als dynamische „Mittel“ zur

Erneuerung von Bildungsorganisationen. Tatsächlich benutzen die Universitäten diese „Ressource“ in Verbindung mit Veränderungen ihrer organisatorischen und didaktischen Strukturen, wie z.B. Entwicklung, Erprobung und Anwendung elektronischer Lernplattformen für lebenslanges Lernen, Neustrukturierung der Studiengänge zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Förderung von Zusatzstudiengängen, welche die neuen Technologien der Kommunikation und der Informationen nutzen und die Gründung von virtuellen Netzwerken.

Mit Blick auf die Mikroebene wird das Erkenntnisinteresse auf ein Bündel von Fragen rund um die tatsächliche Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien seitens der Studierenden gelenkt. Der Blick auf die Medienpraxis ist deshalb wichtig, weil die Autoren von der Annahme ausgehen, dass die Bereitstellung technischer Infrastruktur nur bedingt Veränderungsprozesse bewirken können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, folgende Bedingungen zu analysieren: 1. die Einstellung der Studierenden gegenüber den Medien, insbesondere Neuen Medien 2. die Nutzung der Neuen Technologien im Alltag der Studierenden, 3. die Medienkompetenz hinsichtlich der Informationsrecherche und 4. ihr Stellenwert im Rahmen der Studienpläne. Die ersten drei Bedingungen werden durch die vorliegende Studie erhellt (vgl. Kapitel 1 und 2), während die Letzte durch die Sammlung und die Analyse von Dokumenten und Verordnungen der Fakultät der Geisteswissenschaften der Universität Aegean. In diesem Beitrag beschränken wir uns auf die Darstellung der Forschungsergebnisse der drei ersten Bedingungen.

1. Bestimmung des Forschungsgegenstands

Die vorliegende Studie zielt auf die Eruiierung der Mediennutzung der Studierenden der Erziehungswissenschaften und ihrer Einstellungen gegenüber dieser Nutzung.

Vor dem Hintergrund diverser Studien (Issing 1997; Wiemer 1997; Bobrowsky 1996; Rüdiger u.a. 2001) lassen sich in unserem Zusammenhang insgesamt folgende relevanten Forschungsfragen formulieren:

1. Welche Medien benutzen die Studierenden in ihrer Freizeit und im Studium?
2. Zu welchen Zwecken benutzen die Studierenden den PC und das Internet?
3. Welche Bedeutung weisen die Studierenden der Nutzung von PC/

- Internet zu?
4. Welche Meinungen vertreten die Studierenden dem Internet und den dort gefundenen jugendgefährdenden Inhalten gegenüber?
 5. Welche „typischen“ Gruppen gehen aus der Clusteranalyse hervor?

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie ist als empirische Sozialforschung konzipiert. Die empirische Erhebung zielt auf die Diagnose des konkreten Sachverhalts bzw. der Mediennutzung der Studierenden im SS 2006. Der Begriff der Mediennutzung enthält messbare Indikatoren in Bezug auf 1. die Präferenz der Medienart, 2. die Häufigkeit, 3. der Dauer und 4. den Ort der Mediennutzung. Die Indikatoren werden auf der Basis einer Ordinalskala (bei Zuordnung von Merkmalen) gemessen. Die ordinal skalierten Merkmalausprägungen werden diversen Kategorien zugeordnet, die auf der Basis einer Rangfolge geordnet werden können. Als Erhebungsinstrument wurde der schriftliche Fragebogen verwendet. Er enthält 4 Teile mit jeweils mehreren Fragen über:

Teil A	die eigene Person den eigene Bildungsstand den Bildungsstand der Eltern	4 Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten
Teil B	die Mediennutzung in der Freizeit die Mediennutzung während des Studiums	5 Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten
Teil C	die Zugangsart zum Internet die Recherchestrategien im Internet die Verwendungsarten von PC und Internet ihre Einstellungen gegenüber dem Internet	12 Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten
Teil D	ihre Einstellung jugendgefährdenden Inhalten gegenüber mögliche Lösungsvorschläge für die Sperrung jugendgefährdender Inhalte	4 Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten

Tabelle 1.: Teile und Forschungsbereiche des Fragebogens

Die meisten Fragen waren standardisiert und die Befragten konnten ihre Antworten auf einer der fünf Stufen (niemals - selten – manchmal – oft – sehr oft) zuordnen. Bei einigen Fragen konnten die Antworten in Form offener Statements formuliert werden.

Der Fragebogen wurde an alle Studierenden der Fakultät für Geisteswissenschaften der Institute für Grundschulausbildung (580) und Erzieherausbildung (560) an der Universität Aegean. Es wurden 493 Fragebögen zurückgegeben, das entspricht einer Rücklaufquote von 43,24% in Bezug auf die Gesamtheit von 1140 Studierenden, insofern sind die Ergebnisse in Bezug auf die Grundgesamtheit der Untersuchung repräsentativ.

2. Ergebnisse

Im Kontext zu Forschungsfragen und internationalen Kontext

Zur ersten Forschungsfrage

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht im Rahmen der ersten Forschungsfrage die Mediennutzung in Bezug auf die Medienpräferenz der Studierenden in ihrem Alltag und im Studium.

Folgende Grafik zeigt, dass die Studierenden in ihrer Freizeit am meisten das Video benutzen (74,44%), gefolgt vom Radio (71,2%), Zeitung (61,67%), Musikkassetten (61,25%), Computer (60,45%), Bücher (57,2%), Internet (48,84%) und Email (25,96%).

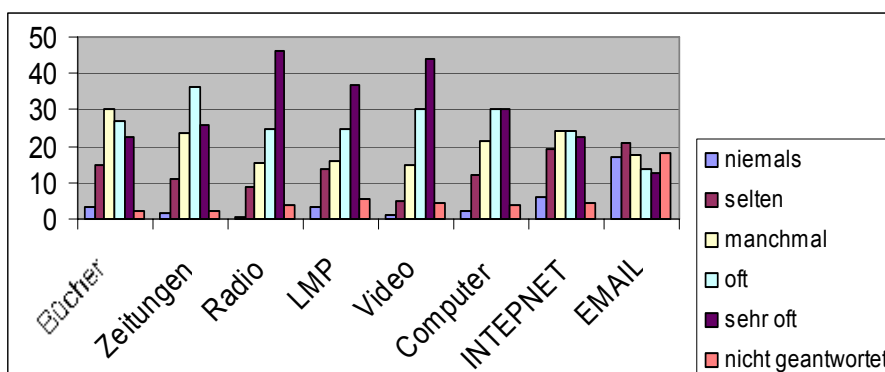


Diagram 1.: Wie oft benutzen Sie die genannten Medien in Ihrer Freizeit?

Interessant ist es in diesem Zusammenhang, dass die Mehrheit der Studierenden, die Computer, Internet und Email benutzen männliche Studenten sind, während die meisten Studentinnen klassische Medien Bücher und Video benutzen.

In Bezug auf die Frage der Mediennutzung im Studium zeigt sich ein differenziertes Bild. Die Studierenden bevorzugen vor allem Bücher (83,77%), gefolgt von Computer (74,44%), Internet (63,28%), Zeitungen 35,91%, Email (26,57%), Video (25,36), LMP (20,28%) und Radio (17,17%). Auch in diesem Zusammenhang wird eine deutliche Präferenz der männlichen Studenten für die neuen Medien ersichtlich, während Studentinnen vor allem Bücher vorziehen. Sattler, Langenmaier (2005) stellten in einer Online-Untersuchung ebenfalls Unterschiede in Bezug auf die Mediennutzung zwischen Männern und Frauen fest. Dem zufolge, Frauen neigen eher Bücher, Telefon öfters als Männer zu nutzen. Folgende Grafik gibt einen Überblick.

Die Daten können so interpretiert werden, dass die Studierenden situationsspezifisch die Medien nutzen. Während in ihrer Freizeit die klassischen Medien einen hohen Rang in ihrer Präferenz einnehmen, benutzen sie in Ihrem Studium gezielt die neuen Medien. Computer, Internet und Email sind die Domäne der männlichen Studierenden.

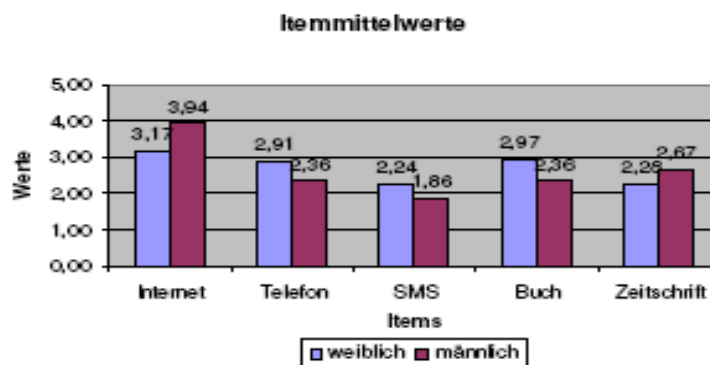


Diagram 2.: Mediennutzung zwischen Männern und Frauen

Zur zweiten Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Art und Weise, wie Studierende die neuen Medien nutzen. In diesem Zusammenhang interes-

siert es uns herauszufinden, welche Dienste und Suchmöglichkeiten sie im Internet benutzen, um Fachinformationen zu erhalten, welche Software in Ihrem Studium und zu welchen Zwecken sie präferieren.

In Bezug auf die Zugangsweise im Internet ergibt sich folgendes Bild: 29,21% surfen über den eigenen Computer, davon sind 29,17% männliche Studenten und 70,83% weibliche, 20,89% loggen sich ins Netz vom Familiencomputer (29,13 Studenten und 69,90 Studentinnen), 44,11% über die Universität (22,58% Studenten und 77,42 Studentinnen), 26,36% über Freunde (30,77 Studentinnen und 69,23% Studenten) und 12,40% über einen Internetcafe (39,34% Studentinnen und 60,66 Studenten). Folgende Grafik verdeutlicht die Zugangsweise der Studierenden:

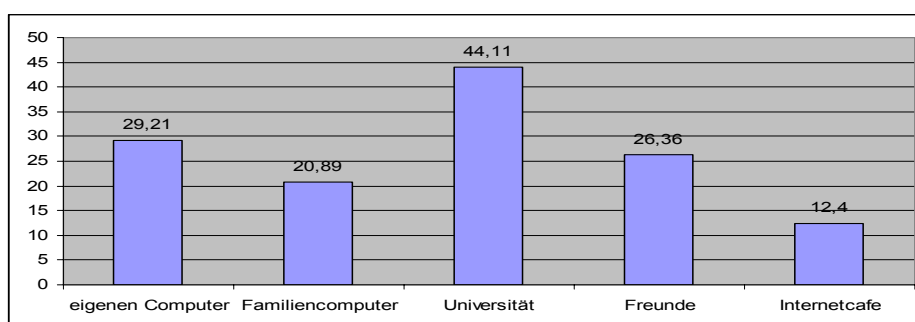


Diagram 3.: Zugriffsorte auf das Internet

Die im Jahr 2001 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführte Sfs-Studie zur Nutzung elektronischer wissenschaftlichen Informationen bei Studierenden zeigt, dass 73% der Studierenden einen eigenen PC mit Internetanschluss verfügen. 95,1% geben jedoch an, dass sie auf einen Computerarbeitsplatz ihrer Universität zurückgreifen (Rüdiger u.a. 2001).

Hinsichtlich der Nutzung der Recherchen zeigt sich, dass die Mehrheit der Studierenden Fachinformationen über Standard-Suchmaschinen bzw. -kataloge suchen: 59,43% benutzen oft oder sehr oft www.yahoo.gr, 57% www.google.gr und 45,84% in.gr.

In Bezug auf die Frage, „welche Arbeitsprogramme benutzen Sie öfters“ geben die Studenten an, dass häufig oder sehr häufig das Textverarbeitungsprogramm „Word“ anwenden 82,36%, gefolgt vom „Excel“ 45,84%, Emailprogramme 39,35%, PowerPoint 32,65%, Access 15,01%, SPSS, 12,17%.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Gründe für die Nutzung des Computers. 83,77% der Studierenden geben an, dass sie den Computer benutzen um Texte und Arbeiten zu schreiben, 55,1% um im Internet zu surfen, 43,21% um zu spielen, 28,80% um zu malen und 31,85% um Software zu lernen.

Hinsichtlich der Frage "welche Dienste nutzen Sie im Internet" zeigt sich, dass die meisten Studierenden im Internet surfen 77,28%, 45,44% über E-mail Programme kommunizieren, 44,22% Musik hören und downloaden, 30,02% lesen Nachrichten, 24,75% spielen Online- Spiele, 18,25% chatten, 13,19% bewegen sich im FTP Dienst.

Aus dem folgenden Diagramm geht hervor, dass die meisten Studenten (77,49%) das Internet zur Informationssammlung nutzen, 52,64% um Neues zu entdecken, 46,05% zur persönlichen Weiterbildung, 43% um mit Anderen zu kommunizieren, 38,94% aus Neugier, 3,34% um diverse Produktinformationen zu sammeln, 29,82% aus Langweile, 28,2% um zu spielen

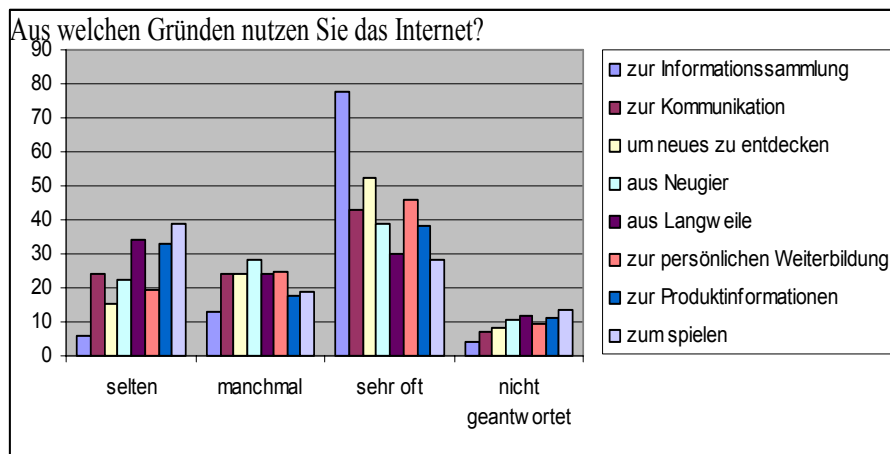


Diagram 4.: Wie oft benutzen Sie die genannten Medien in Ihrer Freizeit?

Aus den Ergebnissen zeigt sich, dass die meisten Studierenden über die Universität den Computer benutzen, um ins Netz zu gehen oder andere offline Aktivitäten durchzuführen. Die Benutzung des PC wird vorwiegend als „Werkzeug“ und als „Kommunikationsmedium“ eingesetzt, außerdem zur Anfertigung schriftlicher Arbeiten und Dokumentation der

Semesterarbeiten sowie zur Kommunikationen mit Kommilitonen/Freunden. Diese These unterstützen auch Ergebnisse der Sfs-Studie (Rüdiger u.a. 2001), welche zeigen, dass die Studierenden eher Büroprogramme benutzen (77,2%) und an zweiter Stelle E-Mail (58%).

Die Interpretation der Daten hinsichtlich der Recherchestrategie der Studierenden lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich Studenten im Internet eher „intuitiv“ bewegen. Sie verwenden Recherchemöglichkeiten, die zwar effektiv sind, lassen jedoch andere fachspezifische Recherchemöglichkeiten außer Acht, wie z.B. fachbezogene Portale oder Online-Fachzeitschriften. In diesem Zusammenhang stellte Hölscher (1999) in einer Expertenstudie hinsichtlich der Informationssuche im WWW fest, dass Teilnehmer die weder über Medienkompetenz noch über Inhaltswissen verfügen sehr unflexibel agieren und geringen Anteil relevanter Dokumente finden. Die Sfs-Studie (Rüdiger u.a. 2001) zeigt weiterhin, dass die Studierenden hinsichtlich der Beurteilung der Relevanz diverser wissenschaftlicher Informationen für das Studium die freie Suche mittels Suchmaschine (56%) nennen, gefolgt von der Suche in Online Bibliothekskatalogen (28,4%) und andere Online Datenbanken (23,9%).

Zur Dritten Forschungsfrage

Hinsichtlich der Frage, „Wie sehen Sie die Rolle der Medien in der Zukunft?“ geben die Studenten an, dass in den kommenden Jahren die Bedeutung des Computers steigen wird (87,42%) gefolgt vom Internet (86,55%), Email (64,3%), Video (53,96%), LMP (42,19%), Zeitungen (33,88%), während die Bedeutung von Büchern den vorletzten Rang einnimmt (25,97%), gefolgt vom Radio (23,33%). Auch in diesem Zusammenhang liegt die Bedeutung der Einschätzung der Bücher bei den Studentinnen höher, während sich Studenten eher an dem Bedeutungszuwachs der neuen Medien orientieren. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Bedeutung von Medien liegen uns keine Ergebnisse anderer Untersuchungen vor. Schachtner und Seiler (2001), die 197 Studierenden von elf Seminaren unter Anwendung quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden untersucht haben, stellen hinsichtlich der Bedeutung der Neuen Medien fest, dass den Studierenden bewusst ist, dass die Medien aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken sind, sowie dass sie die Notwendigkeit erkennen, sich in die Neue Medien, in medialen Themen und Fragen einzuarbeiten.

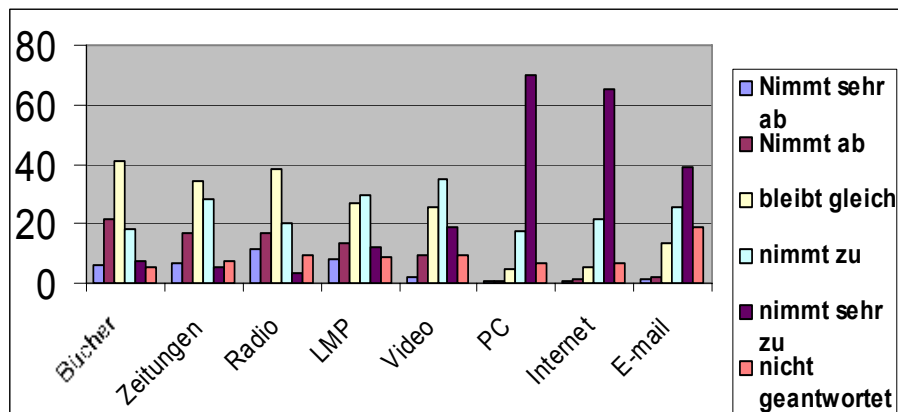


Diagram 5.: Wie sehen Sie die Rolle der Medien in der Zukunft?

Die Studierenden geben weiterhin an, dass der Computer sehr wichtig ist in Bezug auf die Entfaltung persönlicher Kompetenzen. Konkret, auf die Frage, „wie beurteilen Sie die Bedeutung vom PC/Internet für sich“ antworten sie, dass sie in erster Linie PC/und Internet als Informationsquelle ansehen 76,64%, als Werkzeug 70,39%, als Mittel zur Entwicklung eigener Kompetenzen 60,85%, sowie zur Förderung der Kreativität 54,77%, als Hobby 54,57%, als Selbstverwirklichungsmittel 30,83% sowie als Kommunikationsmittel. Negative Stellungnahmen in Bezug auf die Bedeutung vom PC und Internet rangieren eher niedrig: Macht/Kontrolle 28,6%, Isolation 23,73%, Abhängigkeit 18,46.

In Bezug auf diverse Meinungen zur Funktion und Wirkung des Internets nehmen die Studierenden eine mündige Position ein. Sie betonen die Möglichkeit von Informationsrecherchen, die durch andere Medien oder Mittel nicht erreichbar wären 87,02%, heben die Möglichkeit hervor, im Internet als „Leser-Autor“ wirken zu können 59,03%, unterstreichen, dass sie im Internet neue Interesse entdecken können 58,42% und schätzen die Anonymität im Internet 50,20%. Hinsichtlich negativer Positionierungen sind sie kritisch und stimmen nur 11,16% dem Stereotyp zu, dass sie aufgrund der Internetnutzung weniger Kontakte mit Freunden pflegen. Weiterhin geben 25,56% an, dass sie wegen der Internetnutzung weniger Bücher lesen und 28,80% weniger sonstige Medien benutzen.

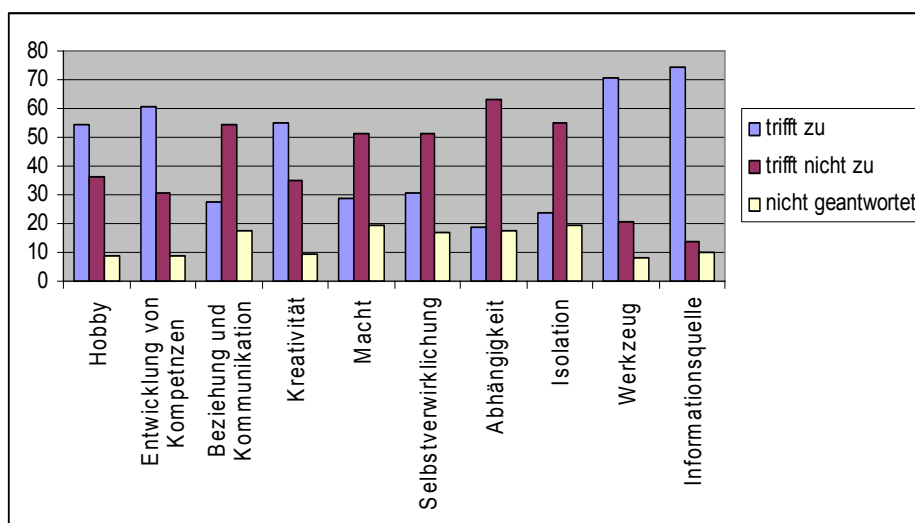


Diagram 6.: Wie beurteilen Sie die Bedeutung vom PC/Internet für sich?

Es zeigt sich insgesamt, dass die Studierenden von einem Bedeutungszuwachs der Neuen Technologien in den kommenden Jahren ausgehen. Ebenfalls kann eine positive Einstellung gegenüber den Neuen Medien hinsichtlich deren Bedeutung für ihre eigene Person festgestellt werden. Die Studierenden assoziieren entwicklungsfördernde Vorstellungen mit PC und Internet, alltagsorientierte Meinungen, wie PC/Internet trügen zur Isolation der Menschen bei, werden nicht geteilt. Die Dimension der persönlichen Entwicklung als doppelsinnigen Prozess unterstreichen die Studierenden in der von Schachtner und Seiler (2001) geführten Untersuchung. Sie wünschen sich Qualifikation und Orientierung in Form eigener Positionen in Bezug auf die mediale Entwicklung. Sie wollen sich als ExpertInnen und als Individuen weiterentwickeln (Schachtner, Seiler 2001, 251).

Zur vierten Forschungsfrage

Hinsichtlich der Vorstellungen der Studierenden, welche Inhalte können „beeinträchtigend“ auf die Jugendliche wirken, zeigt sich, dass kinderpornographische, diskriminierende und gewalthaltige Inhalte als problematisch angesehen werden. Genauer nennen 65,72% der Studierenden

kinderpornographische Inhalte, 59,84% Gewaltdarstellung, 57,41% Nazipropaganda, 55,18% abweichende Sexualität, jeweils 51,32% Frauen-diskriminierung, menschenverachtende Inhalte, 50,91% Diskriminierung von Minderheiten, 47,06% Fotos mit Abbildung von Genitalbereichen und 46,04% erotische Darstellungen.

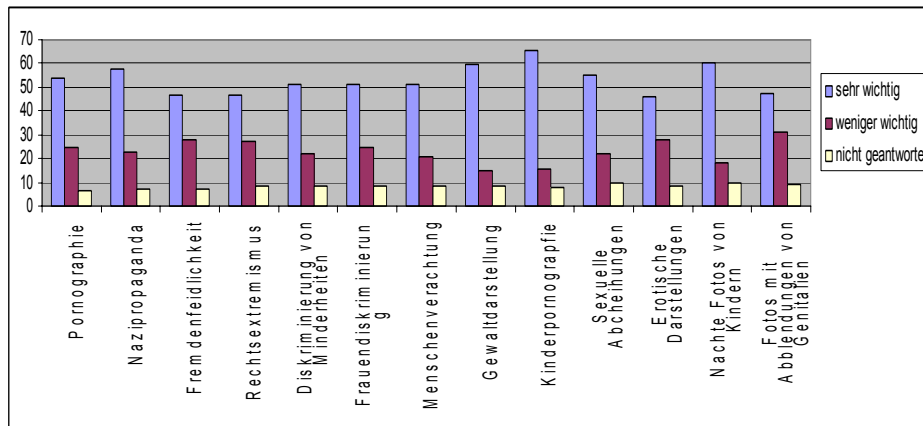


Diagram 7.: Welche Inhalte können „beeinträchtigt“ auf die Jugendliche wirken?

Aus den Antworten geht hervor, dass die meisten Studierenden die Notwendigkeit der Internetkontrolle unterstreichen. Fast 90% sind dafür, dass die Kontrolle durch eine staatliche Behörde übernommen wird, während 76,88% die Erziehungspflicht der Eltern in den Vordergrund stellen. Interessant ist es in diesem Zusammenhang dass 50,91% medienpädagogische Maßnahmen befürworten und 51,32% die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit „problematischen“ Inhalten zur Stärkung ihrer kritischen Kompetenz angeben.

Die Befragten zeigen sich eher sensibilisiert gegenüber diskriminierenden sozialen Phänomenen, die gesetzlich nicht eindeutig erfasst werden können, wie z. B. Nazipropaganda oder Frauen-diskriminierung.

In diesem Zusammenhang liegen keine Untersuchungen vor, so dass eine vergleichende Interpretation nicht möglich ist. Hier soll jedoch unterstrichen werden, dass neben der reglementierten Präferenz der Studierenden auch nicht normative Schutzmaßnahmen genannt werden.

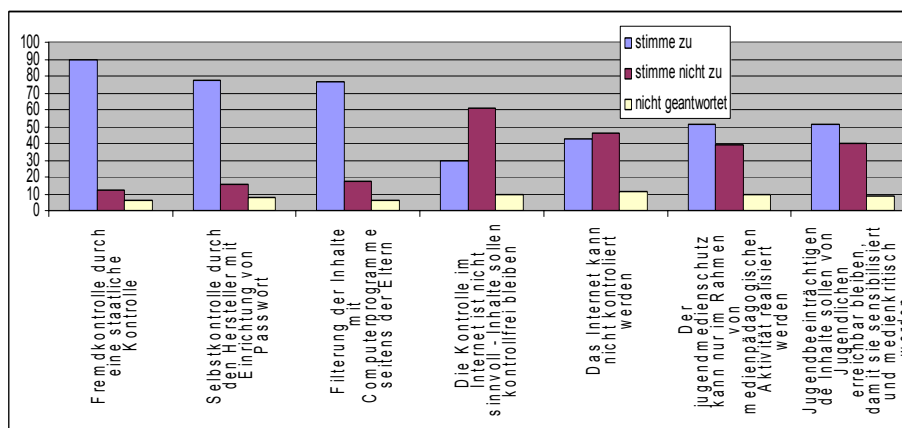


Diagram 8.: Welche Gegenmaßnahmen sollten ergriffen werden?

Eltern und medienpädagogische Arbeit werden als alternative Wege angegeben mit Blick auf einen kommunikativen Schutz bzw. auf die Stärkung der Medienkompetenz der Kinder. Sie fordern daher einerseits die Kontrolle des Internet, andererseits die Förderung einer aktiven Auseinandersetzung der Jugendlichen mit beeinträchtigenden Inhalten sowie die Einrichtung medienpädagogischer Maßnahmen.

Zur fünften Forschungsfrage

Aus der Clusteranalyse lassen sich drei Klassen von Studentengruppen rekonstruieren: 1. die medienoffene, 2. die medienpragmatische und 3. die mediendistanzierte Klasse:

1. Die erste Gruppe enthält 47 Studenten und macht 9,53% der Gesamtheit aus. Hier handelt sich vor allen um Befragte, die bis 1970 geboren sind. Sie antworten auf die Fragen zur Mediennutzung (erste Forschungsfrage) mit „sehr oft“ sowie auf die Fragen, die sich auf die Art und Weise der Nutzung beziehen mit „sehr oft“ (zweite Forschungsfrage). Sie geben sehr oft vor, dass die PC und Internet als Werkzeug benutzen und antworten negativ auf die Frage (dritte Forschungsfrage), die die Rolle von PC/Internet betrifft, die zur Isolation oder Abhängigkeiten führen kann. Hinsichtlich der jugendgefährdenden Inhalte meinen sie,

- dass aus ihnen eine negative Beeinflussung nicht oder nur bedingt ausgehen kann (vierte Forschungsfrage).
2. Die zweite Gruppe setzt sich zusammen aus 215 Studierenden und macht 43,61% der Befragten aus. Bezogen auf die Mediennutzung in Freizeit und Studium antworten sie öfters mit „sehr oft“ (erste Forschungsfrage), sowie auf Fragen zu Computer, Computerprogrammen und Internetnutzung (zweite Forschungsfrage). Hinsichtlich der jugendgefährdenden Inhalte gehen viele Befragten von einer sehr stark negativen Beeinflussung aus (vierte Forschungsfrage).
 3. Die dritte Gruppe besteht aus 231 Studierenden bzw. 46,86%. In Bezug auf die ersten Forschungsfragen zu Mediennutzung antworten sie „selten“ oder „manchmal“; das gleiche gilt für die zweite Forschungsfrage zur konkreten Nutzungsart von PC und Internet. Weiterhin meinen sie, dass jugendgefährdende Inhalte die Jugendlichen negativ oder z.T. negativ beeinflussen können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die beiden ersten Gruppen, trotz der Unterschiedlichkeit der Positionen, vor allem auf die Jugendgefährdung, eine positive Beziehung zu den Medien haben. Im Gegensatz zu diesen, die dritte Klasse weist eine geringere Beziehung zu den Medien auf.

3. Diskussion

Auf dem Hintergrund der vorangegangenen Erörterungen, sowie aus der Analyse hinsichtlich des Stellenwertes der Neuen Medien an der universitären Ausbildung kann in Bezug auf die Mediennutzung und die -kompetenz der Studierenden eine Reihe von Schlussfolgerungen formuliert werden:

1. *Die situative Mediennutzung:* Eine erste Erkenntnis ist, dass die Studierenden die Medien situativ einsetzen. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Zielen und Wertsetzungen weisen sie den Medien eine persönliche Bedeutung zu. Die situative Nutzung der Medien ist offenbar mit den besonderen Zwecken verbunden, die die Studierenden verfolgen. Ob sie die Medien als Mittel zu Organisation ihres Alltags im Sinne von Baacke (1997, 7) nutzen, geht aus dieser Befragung nicht hervor.

2. *Die intuitive Orientierung in Internet:* Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Studierenden die Neuen Medien bzw. das Internet eher “in-

tuitiv” benutzen. Sie verwenden nur einen Teil ihrer Potenziale, z.B. Fachportale oder online Fachzeitschriften. Das heißt, die Studierenden wenden eine funktionale Medienkompetenz (Kron, Sofos 2003) an, um die studienspezifischen Aufgaben zu bewältigen. Die funktionale Medienkompetenz hinsichtlich der Orientierung im Internet erwerben die meisten Studierenden allein (79,6%) oder mit Hilfe von Kommilitonen (51,4%). Lediglich eine Minderheit von 15,7% wird vom Betreuungspersonal der Universität unterstützt (Rüdiger u.a. 2001). In diesem Sinnen stellen Pollock und Hockley (1997) fest, dass Internetanfänger deutliche Schwierigkeiten mit Stichwort-basierte Such aufweisen.

3. Die Bedeutung der Medienkompetenz: Die hochschuldidaktischen Untersuchungen lenken jedoch das Augenmerk auf die Bedeutung der Entwicklung von medienspezifischen Kompetenzen von den Beteiligten an Lehr- und Lernprozessen hin (Heidbrink 2001; Albrecht, Frommann & Phan 2005; Dichanz, Ernst 2001). Dewe und Sander (1996, 137f) weisen darauf hin, dass Medienkompetenz deutliche Anchlüsse an andere Kompetenzen im Umgang mit Alltagsphänomenen hat und daher nicht länger isoliert bzw. als technisches Bedienungs- und Nutzungswissen betrachtet werden kann. Sie plädieren für die Gliederung der Medienkompetenz in drei Kompetenzdimensionen: 1. Sachkompetenz (Zugriffswissen, um Medien und medienspezifische Dienste bedienen zu können), 2. Selbstkompetenz (Bereitschaft, sich mit Medien aktiv auseinander zusetzen, Fähigkeit sich selbst zu befähigen sowie einer reflexiven Medienrezeption) und 3. Sozialkompetenz (Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke, Nutzung von medienspezifischen Mediendienste als Mittel sozialer Kommunikation und Berücksichtigung sozialer Konsequenzen vom Medienhandeln).

4. Die Integration der Neuen Medien in die Studienprogramme: Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Mesoebene hin, dann zeigt sich, dass die Entwicklung der Medienkompetenz der Studierenden mit einer Reihe von Bedingungen zusammensteht. Albrecht, Frommann & Phan (2005), vor dem Hintergrund der Erprobung des Förderprogramms e-Learning Academic Network (ELAN), stellen fest, dass die Implementierung von e-Learning in der Lehre von Präsenhochschulen von technischen, didaktischen, ökonomischen und organisatorischen Teilaspekten abhängt. Hinsichtlich der Notwendigkeit der institutionalisierten Verankerung der Neuen Medien können hier einige Maßnahmen formuliert werden, die einen Beitrag in diese Richtung liefern können (Sofos, Stouppi 2006): 1. die integrierte Förderung der Medienkompetenz als Schlüsselqualifikati-

on für Lehrende und Studierende, 2. die Institutionalisierung des studentischen Wissensaustauschs durch Vernetzung und 3. die Erstellung von fachbereichsspezifischen Informationsportalen.

5. *Die Jugendmedienschutzfrage:* Vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnissen ist ersichtlich, dass die Studierenden für soziale Diskriminierung und strafrechtlich relevante Medieninhalte im Internet sensibilisiert sind. Ein genauer Blick auf die Nennungen der Studierenden zeigt zwei Argumentationsstränge: einen normativen und einen diskursiven (Spanhel 2001). Die Auffassung von Jugendmedienschutz als diskursive Verantwortungsethik entspricht dem Prinzip von Ethik, das zu einer Verantwortungshaltung führen soll. Die Unterstreichung der Studierenden der Erziehungspflicht mit 76,88%, der aktiven Medienarbeit 51,32% und der medienpädagogischen Maßnahmen mit 50,91% weist auf eine sozialetische Perspektive hin. In dieser geht es um den Schutz vor unerwünschter Konfrontation bzw. vor dem Schutz der Privatsphäre. Die medienpädagogische Begleitung bei der Analyse der belasteten Medieninhalte bzw. die aktive Medienarbeit ermöglicht den Heranwachsenden aktiv und offensiv die Medien zu bedingen und sich darüber hinaus mit der Funktion und Wirkung auseinanderzusetzen (Sofos 2001).

4. Ausblick

Das Institut der Grundschulausbildung der Geisteswissenschaften der Universität Ägäis in Rhodos führt z. Z. ein Forschungsprogramm zur Neustrukturierung des Studienprogramms (Bachelor) auf elektronische Plattformen. Das Forschungsprogramm hat zum Ziele die Förderung der Medienkompetenz der Studierenden und ihre berufsbezogenen Stärkung im Umgang mit den Neuen Medien. Die beteiligten Dozenten erstellen im Rahmen ihrer Seminare elektronisches Lehr- und Lernmaterial bzw. digitalisieren bereits Vorhandene und stellen sie den Studierenden zur Verfügung. Dazu wird WebCity ein LMS (Learning Management System) verwendet. Diese Art der Eingliederung der Neuen Medien in den Studienstrukturen kann als Erweiterungsmodell bestimmt werden Astleitner (1999, 2000). Die Studierenden können die Lehrveranstaltungen von Ort besuchen und/oder das digitale Material über die elektronische Plattform beziehen. Das Studium kann in diesem Sinne orts- und zeitunabhängig erfolgen. In dieser Hinsicht ist es interessant zu untersuchen, wie die Einführung des LMS bzw. die Umstrukturierungsmaßnahmen das Medien-

verhalten, die Medienkompetenz sowie die Akzeptanz der Studierenden hinsichtlich der elektronischen Umgebungen beeinflusst haben. Das ist Gegenstand einer Folgestudie, die z. Z. an dem Institut der Grundschulausbildung durchgeführt wird.

Literatur

- ALBRECHT, R. FROMMANN, U. & PHAN, TH.-TH. (2005). Integrierte e-Learning-Services als Grundlage von qualifiziertem e-Learning an Hochschulen. Das Beispiel Hannover-Braunschweig. [WWW document] URL http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHD_03_05_Albrecht_Integr_eL_Services_1000369.pdf(27.11.2007)
- ARZBERGER, H. / BREHM, K.-H. (1994). Computerunterstützte Lernumgebungen–Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen: Publicis Corporate Publishing.
- ASTLEITNER, H. (1999). Pädagogische Grundlagen virtueller Ausbildung: Telegen im Fachhochschulbereich. Wien: Universitätsverlag.
- ASTLEITNER, H., SCHINAGL, W. (2000). High-level Telegen und Wissenmanagement: Grundpfeiler virtueller Ausbildung. Frankfurt/M: Peter Lang.
- BAACKE, D. (1997). Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- BECK, C. / SOFOS, A. (2001). Zur Einleitung in den Band. In: Beck, C./ Sofos, A. (Hrsg.): Neue Medien in der pädagogischen Kontroverse (S. 9–21). Mainz: Logophon.
- BOBRWOSKY, M. (1996). Das virtuelle Klassenzimmer. In: Günter, J. (Hrsg.). Telegen mittels Videokonferenz (S. 39–45). Wien: Braumüller.
- DEWE, B./SANDER, U. (1996). Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: von Rein, A. (Hrsg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (S. 125-143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DICHANZ, H. ERNST, A. (2001). Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum “electronic learning”. MedienPädagogik [WWW document] URL http://www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf (27.11.2007)
- FRÜH, W. (1998). Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. (Bd. 3. 4., überarb. Aufl.). Konstanz: Uvk Verlags GmbH.
- GABRIEL, N. (1997): Kulturwissenschaften und neue Medien.

- Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. Bonn: Primus Verlag.
- GÜNTER, J. (HRSG.) (1996): Teleteaching mittels Videokonferenz. Wien: Braumüller.
- HAPKE, THOMAS (1999). Recherchestrategien in elektronischen Datenbanken. Inhaltliche Elemente der Schulung von Informationskompetenz (nicht nur) an Universitätsbibliotheken, In: Bibliotheksstudien, Heft 7, 2, S. 1113-1129. [WWW document] URL http://www.dbi-berlin.de/dbi_pub/bd_art/bd_99/99_07_05 (22.21.2007)
- HEIDBRINK, H. (2001). Virtuelle Seminare: Erfahrungen, Probleme, Forschungsfragen. Erfahrungen im Fernstudium. Medienpädagogik. [WWW document] URL <http://www.medienpaed.com/00-2.htm> (27.11.2007)
- HÖLSCHER, CH. (1999). Informationssuche im World Wide Web-Messung von Benutzerverhalten, [WWW document] URL http://www.gor.de/gor99/tband99/pdfs/a_h/hoelscher.pdf (22.21.2007)
- ISSING, L. (1997). Auf dem Weg zum virtuellen Studium? In: Simon, H. (Hrsg.): Virtueller Campus (S. 147–164). Münster: Waxmann
- KRON, F. (1999). Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Reinhardt.
- KRON, F./ SOFOS, A. (2003). Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München: Reinhardt.
- MERTON, R. K. / KENDALL, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In: Hopf, C. / Weingarten, E. (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung (S. 171–204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- NONAKA, I (1994). A Dynamic Theory of Organization Knowledge Creation. In Organization Science, 5 No. S. 1-37.
- RÜDIGER, K. / GAVRIILIDIS, K. / KLEINSIMLINGHAUS, K. / FELDMANN, M. (2001). Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschule. Im Auftrag des BMBF. Dortmund.
- SATTLER, M., LANGENMAIER, ST. (2005). Forschungsstudie über die Mediennutzung. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Mediennutzung. [WWW document] URL http://www.elektronischstudieren.de/poster4/pdf/Sattler_Langenmaier.pdf (22.12.2007)
- SCHACHTNER, CH., SEILER, H. (2001). Lernziel Medienkompetenz. In: Schnindler, W., Bader, R., Eckmann, B. (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. (S. 238-271) Frankfurt am Main: Publizistik.
- SOFOS, A., STOUPPI, T. (2006). Pädagogische Positionen zur Lebenslan-

- gen Lernen an Hochschulen. In: Staatssekretär für Erwachsener Bildung (Eds.). Lebenslanges Lernen. Kongress mit Internationaler Beteiligung. Bolos [WWW document] URL http://www.gsae.edu.gr/LifeLongLearning_Conference/Eisigiseis/Paralliles_Synedries/Technologies_Pliroforikis_kai_Epikoinwniwn.zip (27.11.2007) in griechischer Sprache
- SOFOS, A. (2001). Leitbegriffe der Jugendmedienschutzdebatte unter pädagogischer Betrachtung. In: Beck, Ch., Sofos, A. (Hrsg.): Neue Medien in der pädagogischen Kontroverse (S. 224-252). Mainz: Logophon
- TULLY, J. C. (1994). Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- WIEMER, W. (1997). Miles– Multimediales Datenbank-Autorensystem für die Physiologie. In: Simon, H. (Hrsg.): Virtueller Campus (S. 179 – 198) Münster: Waxmann.
- POLLOCK UND HOCKLEY (1997). What's wrong with Internet Searching. D-Lib Magazine. [WWW document] URL <http://dlib.org/dlib/march97/bt/03pollock.html> (22.12.2007)



Περίληψη

Με σημείο αναφοράς 1. τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, όπως π.χ. η κινητικότητα των πληθυσμών, η διαφοροποίηση κοινωνικών υποσυστημάτων και η παράλληλη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της επικοινωνίας καθώς επίσης και η τάση προς εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, και 2. τη συνεχώς αυξανόμενη σημασία των ηλεκτρονικών μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας και τις σύγχρονες επιρροές που ασκούν αυτά στην τριτοβάθμια διδασκαλία ερευνά η προκείμενη εργασία τις στάσεις των φοιτητών απέναντι στα μέσα και ιδιαίτερα στα νέα μέσα, τη χρήση των διαφόρων μέσων από τους φοιτητές καθώς επίσης και την ικανότητα των φοιτητών να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο. Πρόκειται για μια κοινωνική έρευνα που εστιάζει σε θέματα με σημείο αναφοράς τα νέα μέσα και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η ανάπτυξη του θέματος πραγματοποιείται σε τρία βήματα. Σε ένα πρώτο βήμα παρου-

σιάζεται το θέμα καθώς επίσης και η μεθοδολογική δομή της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία ερμηνεύονται υπό το πρίσμα των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών από το διεθνή χώρο. Στο τέλος αναπτύσσονται συμπεράσματα για την αναδιοργάνωση των πανεπιστημιακών δομών.

Ο Αλιβίζος Σοφός είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης με γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγική με έμφαση στην Παιδαγωγική των Μέσων» και από το 2007 μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Ε.Α.Π. στην Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση ΕΚΠ 65. Είναι συγγραφέας του πανεπιστημιακού βιβλίου «Διδακτική των Μέσων» που έχει εκδοθεί στην Γερμανία (2003), στην Πολωνία (2005) και στην Ελλάδα (2007) και δεκάδων επιστημονικών δημοσιεύσεων.

Ο Ηλίας Αθανασιάδης σπούδασε Μαθηματικά στην Αθήνα και Στατιστική, Κοινωνιολογία και Επιστήμες της Αγωγής στο Παρίσι. Εργάστηκε στην UNESCO, στη Μέση Εκπαίδευση, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών. Δίδαξε στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο (1986-1996) και από το 2000 διδάσκει Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, όπου τώρα είναι Αναπληρωτής καθηγητής. Έχει γράψει: *Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών και Ιεραρχική Ταξινόμηση*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα, 1995, *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση* (σε συνεργασία με τον Γ. Κόκκινο κ.ά.), Νοόγραμμα, Αθήνα, 2005. Έχει μεταφράσει και επιμεληθεί το βιβλίο του Alain Desrosières *Η πολιτική των μεγάλων αριθμών. Ιστορία της στατιστικής αντίληψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005. Κείμενά του έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και ξενόγλωσσα περιοδικά, σε συλλογικούς τόμους και σε τόμους πρακτικών ελληνικών και ξένων συνεδρίων.

(Isofos@rhodes.aegean.gr)

Maria PAPAIOANNOU
Mary KOUTSELINI

*Students' gender stereotypes and beliefs.
Comparison with TV stereotypes*

Introduction and theoretical background

THIS PAPER PRESENTS THE RESULTS OF A QUANTITATIVE STUDY which explores secondary school students' perceptions and the relationship between those perceptions and the ones promoted by Cyprus TV. In specific, the research investigates how the positive and negative stereotypes concerning the Cypriot man and woman, as these have derived from the qualitative analysis of eight Cypriot TV series (Koutselini et al., 2006), are conceived by the adolescents. Social gender stereotypes that are reproduced by the TV series as well as stereotypes regarding gender behaviour that appear with high frequency in Cypriot TV series, lead to the construction of a students' questionnaire which explores their gender attitudes.

The study presented here is a part of a longer research project funded for three years by the Cyprus Research Promotion Foundation, entitled "Gender mainstreaming in the Mass Media of Cyprus and the relationship with the perceptions of youth. Comparison with the EU policy".

There is a wide literature on gender attitudes and stereotypes which comes across all Human Sciences. Gender is a social phenomenon (Ridgeway & Correll, 2004) categorizing individuals based on an organized set of beliefs about characteristics of all members of a particular group. Golombok & Fivush (1994:18) in their book *Gender Development* suggest that: "a gender stereotype is defined as a set of beliefs about what it means to be female or male. Gender stereotypes include information about physical appearance, attitudes and interests, psychological traits, social relations and occupations".

Ridgeway & Correll (2004:510), focusing mainly on the social aspect and consequences of both gender constructions, suggest that “gender is an institutionalized system of social practices for constituting people as two significantly different categories, men and women, and organizing social relations of inequality on the basis of that difference”. Gender stereotypes as objective perceptions (Beyer, 1999), intuitions, prejudices and fantasies (Fung & Ma, 2000), frequently comprise conventional depictions or generalizations based on misconceptions (Signorielli, 2001).

There is a vast amount of literature examining the gender differences in mass media. The content of gender stereotypes, the similarities and the differentiat that they show have broadly been investigated in the advertisement area (Arima, 2003; Hogg & Garrow, 2003; Furnham & Mak, 1999; Neto & Pinto, 1998; Furnham, Abramsky & Gunter, 1997). Content analysis studies of entertaining television programs discuss gender stereotype issues based mainly on the frequency that male and female roles are presented in TV, the reduced representation of women (Glascock, 2001; Lauzen, Dozier, & Hicks, 2001; Brain, Elasmr & Hasegawa, 1999; Gunter, 1997; Dyer, 1987; Durkin, 1985; Tuchman, 1978) and the manner in which female characters are portrayed (Sapolsky & Kaye, 2005; Anderson & Harwood, 2002; Glascock, 2001).

Additionally, cross cultural studies investigate gender stereotypes and portrayals that surpass the national context. Williams and Best (1990) investigate comparatively the cross-cultural gender stereotype data from 25 countries, and later, Williams et al. (1999) highlight a *pan-cultural* male and female stereotype. The universality of sex-role stereotyping in television commercials derives from a comparative and contrast research along 14 countries (Furnham & Mak, 1999). Finally, even if Best’s (2001) comparative study of gender stereotypes argues about the convergence of findings and methodologies between 30 western and eastern countries, as well as the masculinity-femininity and gender role ideology in 14 countries, Fung & Ma (2000) support that the traditional Chinese culture in Hong Kong television has an impact on gender stereotyping despite the western liberal thought which is prevalent in TV programs.

Finally, the oversimplification of content analysis used as a methodological technique in media gender stereotyping research has been pointed out by Gauntlett (2002:57) in an extract titled as “Content analysis do it yourself”. The description reveals the time consuming character of this procedure and the quantitative character that this qualitative method has attained:

“Representation on TV changes from year to year. Although a proper content analysis study should ideally take in many hours of broadcasting television, and be performed using rigorous measures, you can still do a simple version yourself. Pick a slice of popular, mainstream programming and count up the number of main characters who are female and those who are male. Note their roles concerns and leadership. The more shows you include, the more (roughly) reliable your figure will be”.

The methodological approach of gender media studies has been the subject of postmodernism critique; Fenton (2000:723), for example, argues that “Within feminist media studies there has been a substantial difference between research into textual meaning and issues of representation and research into cultural and media policy with an emphasis on materialist matters” (723).

Pointing out alterations mentioned in the research results in the 1990's, Gauntlett (2002:59) suggests that “gender roles on TV became increasingly equal and non-stereotyped although the majority of lead characters were still male in US and UK programs. The studies show a growth in gender equality on screen, although by the mid 1990's there was still some distance to go. However the researchers note that their findings are part of ongoing trend which are seeing women in television gradually more emancipated and equal”.

The importance of a research tool for multiple analysis of the image and discourse, such as IRB, is pointed out in Fiske's book *Television Culture* (1993). Fiske (1993), studies the strategies with which television tries and manages to categorize the TV viewers to male and female subjects. He regards that the television techniques of categorizing viewers according to their gender have become more sophisticated especially those concerning the development of narratives (267). This condition became more complicated because, as Preston (1997) suggests, the television semiotics make up a complex communication system that includes images, sounds, colors, lighting and production techniques, i.e. a distinctive prosodic audiovisual system that goes beyond the words that determine the presentation or representation of reality in television.

For the development of gender roles and behaviours, most researchers agree that socio-cultural factors are the primary determinants of an individual's gender concepts (Best, 2001; Best & Williams, 1997), with me-

dia being the dominant factor of cultural reproduction. The children's gender perceptions seem to be immediately related to TV programs globally. Arizpe's (2001) research results suggest that young people's concerns and anxieties, as well as their conception of gender issues are constantly subjected to modifications by the media, education and life experiences.

Researches reveal that media play an important role in the socialization process (Fiske, 2003; Signorielli, 2001; Gunter, & McAleer, 1997), create and promote stereotypes, mainly through the TV (Hong et al., 2003; Gunter & McAller, 1997). The gender stereotype is a penetrating phenomenon (Stangor & Schaller, 1996; Fiske, 1993) particularly in the formation of stereotyped thought for both genders in adolescents (Nathanson et al., 2002). Finally, many researchers argue about the power that mass media have acquired to produce and reproduce negative stereotypes, as well as the dominant role they play in the stereotyped socialization of youth (Hong et al., 2003; UNESCO, 2003; Burton & Pollack, 2002; Fenton, 2000; Frankson, 2000a,b). Herrett-Skjellum & Allen (1996) in a meta-analysis of research that has been done, confirm the relationship between high rate of audience and powerful stereotyped gender perceptions.

The aforementioned studies, explore the relationship between mass media depictions and young people's attitudes. This study adds on the international bibliography at this particular point; it compares gender stereotypes produced by Cypriot TV series with adolescent's gender perceptions.

Methodology

Aim

The aim of this study is twofold: to investigate students' perceptions about gender profile and to compare these perceptions with TV's depictions. Thus, the research questions are the following:

- What are the secondary school students' perceptions about gender profile?
- Are there any differences between boys' and girls' perceptions about gender profile?
- What is the relationship between students' perceptions and the

stereotypes promoted by the Cyprus TV?

- What are the background factors that affect students' perceptions?

Sample

The target population of the study is students from Cypriot Gymnasiums and Lyceums. Students are from randomly selected schools providing a representative sampling. The sample includes 556 male (48%) and 602 female (52%) students with a high proportion of missing cases (708 cases are missing).

Instrument

A questionnaire of 115 statements, especially developed for the purpose of the research, explores the profiles of the Cypriot man and woman in students' perceptions and their interrelation with the stereotypes promoted by the Cyprus TV. This questionnaire includes statements for both genders which derive from the analysis of the TV episodes according to the main families of ATLAS software: behaviours, roles, feelings, self-image and stereotypes. The statements selected from these five families are those with a high frequency in all eight series for the Cypriot man and woman in each category. Moreover, statements were included which refer to behaviours that were absent from the TV series.

The participants are asked to rate the frequency of the behaviours using a 4-point scale, ranging from "never exists" to "always exists" (1= never exists 2 = somehow exists, 3 = usually exists 4 = always exists). Choices 1 and 4 are considered stereotyped answers since the student proceeds to a generalization of a particular behaviour for all male and female population in Cyprus.

Regarding the educational background of the participants' family, most participants' father or mother has graduated from Lyceum (24.3 % of fathers and 41.7% of mothers). Additionally, the 1/3 of the sample (31% of fathers and 32.2% of mothers) is Higher Education graduates.

The daily and weekly time of watching TV is explored as an independent variable. The responses were coded in five categories (0-2 hours, 3-5 hours, 6-8 hours, 9-11 hours and more than 11 hours). A great percentage of the sample did not answer the particular question (missing cases 40.5%). Table 3 presents the percentage distribution of the 59.5 % of the sample that answered the particular question.

Table 1. Percentage distribution of sample according to daily and weekly time of watching TV

Amount of viewing time	Daily %	Weekly %
0 – 2 hours	36.2	16.1
3 – 5 hours	54.1	47.3
6 – 8 hours	8.2	23.6
9 – 11 hours	0.9	7.8
More than 11 hours	0.5	5.2

Table 1 show that almost half of the sample population watches TV for 3-5 hours on a daily and weekly basis. An important percentage of 23.6% watches TV 6-8 hours per week and up to two hours per day.

Results

The students' perceptions for the behaviours of the Cypriot men and women were categorized hierarchically according to the means score of their answers. Table 2 shows the means scores and the standard deviation for the 10 statements with the highest means scores for both genders. It also shows the 5 statements with the lowest means scores for the Cypriot man and woman.

Table 2 primarily shows that only 4 out of the 115 questionnaire statements display mean score < 2 for the Cypriot man. Respectively, in a total of 115 statements for the Cypriot woman, only 13 statements display mean score < 2 . The statements with a mean score > 3 are similarly illustrated: the number of these statements for the Cypriot man and woman are 14 and 21 respectively. The dissimilarity of the highest and lowest number of statements for both genders reveals that the sample tends to form differentiated male and female images for Cypriots. The female profile is comprised of more statements and seems to be much more complicated as far as its image is concerned.

Statements in table 2 with the highest mean scores for males and females indicate that:

1. None of the statements is common in male and female profiles
2. Almost all statements show standard deviation < 1 , a value that indicates a satisfactory degree of coherence

Table 2. Statements with the highest and the lowest means scores

A/A	Men's profile	means	SD	Women's profile	means	SD
1	He is responsible for the financial support of the family	3.54	.802	She likes shopping	3.64	.757
2	He is a football fan	3.47	.844	She must take care of her good-looking	3.55	.817
3	He is a good driver	3.30	.853	She is a fashion fan	3.42	.887
4	He has a sense of humour	3.21	.832	As married she must be a housewife	3.38	.865
5	He flirts	3.19	.966	As single she must do the housework	3.34	.899
6	He is the master of the house	3.17	.980	She is prone to cry	3.31	.889
7	He must be educated	3.15	.863	She is sensitive	3.23	.848
8	He makes sexist comments for women	3.14	.984	She has a romantic nature	3.22	.814
9	He is used to command	3.11	.951	She is overprotective with her children	3.21	.903
10	He is suitable for political positions	3.10	.906	She has a passionate nature	3.20	.825
1	Asian male foreigners are handsome	1.88	.904	She is violent	1.81	.872
2	In a love relationship he is the victim	1.94	.936	She has a criminal behaviour	1.81	.904
3	He makes sexist comments for men	1.95	1.025	She has homosexual preferences	1.87	.923
4	He is prone to cry	1.96	.873	She is used to gambling	1.87	.895
5				She usually abandons her family	1.89	.890
6				She cheats on her mate	1.89	.922

3. Mean scores of statements referring to the Cypriot woman are higher (from 3.64 – 3.2) – approaching “absolute choice” 4 – than the highest mean scores of statements concerning the male gender (3.54 – 3.1).

As far as the content of the statements in Table 2 is concerned, there seems to emerge that:

1. None of the statements is common in male and female profiles. This means the formation of an absolutely differentiated gender profile.
2. For both genders the relationship with money attracts the highest mean score (3.54 and 3.64 respectively), with the only difference to be that money is essential for men to support their family, whereas money for women constitute a means of consumption.
3. Statements concerning men’s and women’s sentimental expression and life appear exclusively in the female profile. The only statement, common for both genders is the one concerning crying. As a male behaviour it figures among the ones with the lowest mean score (1.96), while as a female behaviour among the ones with the highest mean score (3.31).

The stereotyped perspective in students’ beliefs derives from the frequency of the answers «never exists» or «always exists». This kind of generalizations shows the stereotypical perceptions for both genders in Cyprus. Table 3 demonstrates the stereotypical perceptions for both genders with the highest percentage of students’ answers.

Table 3 shows that:

1. More than 50 % of the sample expresses stereotypical beliefs. Moreover, 77% of the students believe that the Cypriot woman’s relationship with money is always consuming, whereas 71.2% believe that the Cypriot woman must take care of her good-looking. The sample has more stereotyped beliefs about the Cypriot woman (23 statements) in comparison with the Cypriot man (14 statements)
2. As far as the content of the stereotyped male profile is concerned, the statements preferred by the majority of the students focus on his professional and financial activities, his family responsibilities, his erotic life and his hobbies. Accordingly, in the stereotypical statements regarding the absence of a behaviour, it seems that 44.2% of the students believe that it is not prohibited for the

Table 3.: The stereotyped answers

A/A	Stereotype beliefs for Cypriot men	Always exists %	Never exists %	Stereotype beliefs for Cypriot women	Always exists %	Never exists %
1	He must work	75.7		She likes shopping		77
2	He is responsible for the financial support of his family	69.3		She must take care of her good-looking		71.2
3	He is a football fan	65.7		She deals with fashion		63.3
4	He is a good driver	51.3		As married she must do the housework		58.2
5	He is the decision maker for important family issues	57.6		As single she must do the housework		56.8
6	He flirts	49.2		She is prone to cry		53.8
7	He is the master of the house	48.8		She is always on a diet		52.5
8	He makes sexist comments for women	47		She is overprotective with her children		47.9
9	He is prone to give orders	43.5		She is wasteful		47.6
10	He has a sense of humour	42.3		She is sensitive		45.2
11	He prefers to employ beautiful women	41.1		She likes gossip		44.4
12				Getting married is the ultimate purpose in her life		43.2
13				Foreign women get married with Cypriot men because of their money		43.2
14				She must be educated		42.9
15				She has a romantic nature		42.8
16				She must have a job		42.6
17				She has a passionate nature		41.2
1	He must not have premarital sex	44.2		She shows criminal behaviour		44.6
2	He makes sexist comments for men	43.1		She is violent		43.2
3	Asian male foreigners are handsome	40.9		She conquers the other gender when she owns a nice expensive car		42.1
4				She has homosexual preferences		40.9
5				She cheats on her mate		40.3
6				She is used to gambling		40.3

Cypriot man to have premarital sex and 43.1% states that he never makes sexist comments for other men.

3. As far as the content of the stereotyped female profile is concerned, the statements refer to her habits of consumption, her outfit, her role as a housewife – either married or single – and her sensitive nature. Accordingly, in the stereotypical statements regarding the absence of a behaviour, there seems that 43.2% and 44.6% of students respectively believe that she is neither violent, nor does she show a criminal behaviour. Furthermore, she never shows homosexual preferences (40.9%), she never cheats on her husband (40.3% of students) and she never gambles (40.3% of students).

The differentiated gender profiles in Cyprus is reinforced by the comparative results between the common statements that regard Cypriot men and women. Paired sample T-test presents statistically significant differences in 112 out of 115 statements of the questionnaire ($p < .05$). Table 4 exhibits the three statements that do not demonstrate statistically significant differences between the two profiles.

Comparisons with T-test for independent samples show that boys and girls demonstrate statistically significant differences in 132 out of 230 statements (115 statements for male and 115 for female respectively) that concern both genders in total.

Table 4: Cypriots' characteristics that do not demonstrate statistically significant differences between genders.

Statements	means for man profile	means for woman profile	<i>p</i> ($<.05$)
He/she can argue with his/her friends for a woman/man	2.80	2.82	.263
He/she is intelligent	3.04	3.04	.939
He/she is intriguer	2.21	2.24	.227

This result indicates that, apart from the two independent stereotypical gender constructions, students' perceptions are differentiated between boys and girls. Table 5 exhibits the statements that indicate statistically significant differences between males' and females' beliefs.

Table 5: Male and female characteristics with the highest means differences scores between boys and girls

Statements	Boy's mean scores	Girl's mean scores	Means differences	<i>p</i> (< .05)
Greek men are handsome	2.44	2.89	-.472	.000
Cypriot man is attached to his mother	2.23	2.70	-.466	.000
Cypriot man is jealous of his mate	2.51	2.98	-.465	.000
Cypriot man exhibits homosexual preferences	1.89	2.27	-.375	.000
Cypriot man usually abandons his family	2.14	2.50	-.364	.000
Cypriot man cheats on his mate	2.34	2.69	-.346	.000
Cypriot woman is a good driver	2.29	2.98	-.694	.000
Cypriot woman is intelligent	2.75	3.37	-.626	.000
Cypriot woman is used to watching TV	2.37	2.80	-.427	.000
Cypriot woman has a sense of humour	2.69	3.11	-.419	.000
Cypriot woman is free to do what she wants	2.24	2.59	-.350	.000
Cypriot woman has self – confidence	2.65	2.99	-.344	.000

In all 12 statements of table 5 it seems that girls have higher mean scores than the boys of the sample. Statements with the highest scores in means differences refer to the female gender: woman as a driver (.694) and her cleverness (.626). Boys consider Cypriot women less adroit at driving and less intelligent compared to what the girls believe. It also seems that boys' and girls' perceptions are differentiated in the statements concerning Cypriot men's love behaviour. Girls consider him more jealous and unfaithful, as well as the kind of partner that may abandon his family for a foreigner.

Finally, tables 6 and 7 permit comparisons between the results of the two studies: those derived from the analysis of the TV episodes according to the analysis with ATLAS software and those regarding the stereotypical perceptions arising from the current research. Table 6 shows the stereotypical perceptions for the Cypriot man and woman that are presented in the majority of the student sample. Table 7 demonstrates the number of codes and the frequency with which they appear in ATLAS software. The number of codes suggests a variety of observed behaviours.

Table 6. Gender stereotypical statements with the highest percentages of answers in both genders.

<i>Gender Stereotyped beliefs for Cypriots</i>	<i>Always %</i>
<i>The Cypriot man always:</i>	
must work	75.7
is responsible for the financial support of his family	69.3
is a football fan	65.7
is a good driver	51.3
takes decisions for important family issues	57.6
is used to flirt	49.2
is the master of the house	48.8
<i>The Cypriot woman always:</i>	
likes shopping	77
must take care of her good-looking	71.2
is fashion fan	63.3
as married she must be a housewife	58.2
as single must do the housework	56.8
is used to cry	53.8
is used to be on diet	52.5

The following result from the comparison of tables 6 and 7:

1. Students' beliefs about the professional and financial activities of the Cypriot man reflect the stereotypes that derive from the TV episodes analysis. It is also important to note that women's consuming relationship with money, as this is promoted by the TV series, is also presented in students' stereotypical perceptions. Specifically, 77% of students believe that the Cypriot woman has always a consuming relation with money.

Table 7. Number of codes and frequencies for male and female roles as demonstrated in Cypriot TV series

Atlas Families derived from Cypriot TV series analysis	M E N		W O M E N	
	Number of codes	Frequencies	Number of codes	Frequencies
Money	14	139	12	71
Love/Sexual life	157	379	146	307
Body and appearance	52	85	143	277
Public Life	27	351	35	187
Educational Status	Educational male roles	Professional male roles	Educational female roles	Professional female roles
roles of 47 women and 69 men	50 non university	46	39 non university	11

2. "Flirting" as a stereotypical attitude for the Cypriot man for 49.2% of the students seems to be consistent with the number of love behaviours (157) and their frequency in TV series (379) compared to those of a woman. As far as the nature of love life is concerned, the Cypriot man in the TV series flirts and cheats on his partner mainly with foreigners, in contrast to the Cypriot woman who is absolutely faithful and the nature of her love life has always to do with her partner. Additionally, the 'independence' of male personality that is concealed behind the image of a decision maker and a master of the house is consistent with the quantitative results of TV analysis: his

social activity and public life as it is promoted by the TV is much more intense in frequency (351), compared to the equivalent of the Cypriot woman (187).

3. Finally, concerning the female stereotype, 71.2% of the students believe that the care of the appearance always concerns all Cypriot women, who also are fashion fan (for the 63.3% of students) and are always on diet (for the 52.5% of the students). These stereotypical beliefs are consistent with the quantitative measurements of codes regarding the image of the body in the Cypriot TV series. Women (Table 7) seem to deal with their outfit frequently (277) and in multiple ways (143). The 'body image', indeed, seems to be a category that demonstrates great deviations between the two genders. Another stereotypical perception has to do with the role of the woman as a housewife either married (58.2%) or single (56.8%), which for the majority of the students is immediately related to her TV image: women are depicted having restricted activity in public life and their educational background in the screen-script is low. The amazing majority of the female roles (83%) which were analyzed are deprived of higher education, whereas only four out of the eleven women referred to as employed are shown in their professional premises. Finally, sensitivity is promoted as a female characteristic since women are usually presented with negative sentiments (fear, agony, stress, love disappointment, hysteria), a fact that is reflected in the majority of students' perceptions with the expression of crying (52.5%).

The immediate relationship between students' gender stereotypes and the media stereotypes is reinforced by the result that the participants' parents' educational and occupational backgrounds, as well as the time they watch TV does not seem to influence the formation of students' perceptions, since the ANOVA technique does not demonstrate statistically significant difference between the sample in none of the questionnaire independent variables.

Discussion

The research results indicate that Secondary Education students shape totally differentiated, and in many aspects opposite, profiles for Cypriot man and woman. In their overwhelming majority, students' perceptions are differentiated with a statistically significant difference as far as the

gender profile construction is concerned. Despite the fact that children attribute an inferior social role and status to women, one must be aware of the limitations and barriers that gender stereotypical roles impose on both genders. Just as girls are trapped in passive roles, boys and men are rarely described as people demonstrating emotions of sadness and fear. Thus, as women are brought up to be confined and inferior towards men, men are deprived of their emotionality. Stereotypes limit boys' and girls' freedom to express themselves and suppresses their character and personality.

Gender stereotypes in students' perceptions indicate an important degree of coherence with those promoted by the eight Cypriot TV series. Male and female behaviours on TV and their specific characteristics are reflected in adolescents' stereotypical statements. The construction of stereotyped models in students is not influenced by the educational and occupational family background. Additionally, the time they watch TV seems not to affect the construction of the gender profile. This can be explained by the fact that all the students of the sample stated that they watched a considerable number of episodes of the eight most popular comedies that constituted the sample of the TV programmes on which the questionnaire of this study was based.

In specific, the stereotypes that compose the Cypriot man profile have to do with his financial/occupational activities, his love life, either as a husband or as a single 'hunter' of the opposite sex, as well as his dealing with athletics as an expression of his private life. Masculinity of the male model reflects a patriarchic pattern of man – head of the family (*paterfamilias*), with elbow-room and without emotional expressions or sensitivity. Education constitutes a prerequisite condition for his professional career and his financial progress. The dominating and autonomous male pattern is harmonized with the most central and authoritative positions that males generally occupy in western television culture (Ridgeway & Corell, 2004; Neto & Pinto, 1998; Furnham et al., 1997).

The female profile is mainly composed by stereotypes that refer to her consuming habits, her dealing with her outfit and with housework. The femininity of the female model is founded on the criterion of appearance, as well as on the emotional female nature. Dealing with the housework, regardless her personal status of life ends up to be considered as a dimension of her feminine existence. The content of both stereotypes seems to be identified with particular characteristics of the pan-cultural male and female stereotypes: emotional stability and openness to experience as male characteristics, whereas agreeableness as a respective female char-

acteristic (Williams et al., 1999).

Apart from the two differentiated gender constructions for men and women in Cyprus, it seems that the stereotype between male and female population in secondary schools is significantly diversified. The girls seem to be prone to the molding of gender stereotype perceptions, since in the majority of statements, their scores in means differences are higher than those of the boys. This conclusion seems to agree with the research results of former decades discussed by Gunter & McAller (1997), where results were found to support the view that television does cultivate gender stereotypes, although the girls are the ones who are affected the most.

The current model of the independent educated woman who self-determines her life is substituted by a female model whose choices and existence revolve round a powerful male model (Koutselini et al., 2006). This result is not consistent with the analyses of gender media stereotypes in western literature, where a differentiated image of a modern woman is ascertained. Gauntlett (2002) mentions that the mid 1990's researches in US «found that the woman was young, single, independent and free from family and work place pressures» (Brain et al., 1999: 33), while her role as independent and professional was over-represented in prime-time TV programs (Dyer, 1987;Gunter, 1990). It seems that the female profile on the Cypriot television does not demonstrate the post-modernism characteristics of the western television culture, but on the contrary, reproduces traditional perceptions regarding the female gender with the proportional consequences in public and private life in Cyprus.

Social science has developed a number of standpoints for approaching the influence of television on the masses as a research question. The most prominent one is known as 'cultivation theory'. According to cultivation theory, 'television exposure "cultivates" beliefs, attitudes, and ideals about the real world that match the media-depicted world' (Harrison, 2003, 257; Monaco, 1998, 68). Cultivation theory argues that 'consistent representations on television construct a specific portrait of reality', and that repeated exposure to this content leads viewers to adopting this alternative and constructed reality as valid (Schooler et al, 2004, 38). To Monaco's question whether repetition in television compels us 'toward indiscriminating and mindless imitation of some centrally generated message' (1998, 25), many theorists respond with a 'yes'. Repetitive television images reinforce cultural norms and messages establishing them in the position of mainstream thought (Ganahl et al, 2003, 545). 'Mainstreaming is described by cultivation theorists as the typical pattern of

worldview change that cultivation, as a process, takes. Mainstreaming occurs when groups who are initially divergent in their worldviews come to hold similar views with greater television exposure. Their views converge to reflect the "reality" that is most commonly represented on television' (Harrison, 2003, 257). Generally, cultivation theory studies the persuasive impact of images and role models as a more or less viewer-undifferentiated large-scale effect.

From another perspective, media effects on viewers, and especially their body image, are addressed as products of social comparison. This theory is more nuanced than other approaches because it takes into account the fact that not all viewers react in the same way and that the media - viewer relation is more complex. Findings within this framework show that 'making an upward comparison, i.e. comparing oneself to someone faring better on the dimension of comparison, will generally result in a depression of mood'. 'Making a downward comparison by comparing oneself to someone worse off will result in an elevation of mood' (Schooler et al, 2004, 39). We believe, however, that it limits content analysis to material that touches upon direct evaluation and hierarchization in order to explore the possible comparisons stirred in the viewers' mind. Other, more complex forms of gender representation could thus remain significantly under-theorized.

There is also research that is based on the so-called 'gender schema' theory. This emphasizes childhood's receptivity to television messages and locates the shaping of individuals' views (and stereotypes) through televised images mostly at an age when children have attained gender constancy. The latter signifies 'children's awareness of gender as a social category that does not change based on hair length, dresses and so on' (Nathanson et al, 2002, 923). According to gender schema theorists, 'individuals develop gender schemata, which are cognitive structures that guide the processing of information about men and women. These schemata include expectations for how males and females are supposed to look, feel, and behave. Gender schemata are formed from personal experience, including exposure to the media' (Nathanson et al, 2002, 924). This is not to say that stereotypes exist as simulacra or that they are the products of a kind of virtual reality.

As Nathanson et al.(2002, 924) argue 'Television can activate and then reinforce gender schemata that are already stereotyped, making them more accessible. The increased accessibility of stereotyped gender schemata means that children will be more likely to attend to, interpret, and

recall elements of the social world using stereotypes about gender roles.'. When the depiction of males and females on television is uniform and consistent it becomes a powerful influence especially on children's gender schemata. This theory supplements the previous ones and can contribute along with them to a fuller comprehension of the phenomenon but on its own it would suffer from a flat and narrow tackling of gender pictures that is weak in explanatory power.

Conclusion

Local television depicts a number of signifiers, mostly pre-feminist (i.e., patriarchal society, women as housewives). We believe that the binarisms of good and bad, feminine and feminist, and male active purely erotic desire versus female passive strictly romantic desire are fully operative here and narrow female sexuality down to a stereotypical, antiseptic and, ultimately, 'fictive' notion.

Most theories indict television in one way or other and iron out differences in television genres, various representations and diverse viewing responses. Polysemy is often used as a remedy or a counter-argument to the wholesale incrimination of TV (Butler, 1999,19). Thus, the real problem with Cyprus' TV depictions is that they are completely monosemantic, with genders' profile being totally differentiated, through patriarchic men' s behaviour and sensitive peripheral women' s roles. It is important to investigate how gender stereotypes on TV and students' perceptions are related to elements of the social world, i.e., gender social roles, differentiation of expected or real behaviour, different status.

References

- ANDERSON, K., & HARWOOD, J. (2002). The Presence and Portrayal of Social Groups on Prime-Time Television, *Communications Reports*, 15.
- ARIMA, A. (2003). Gender Stereotypes in Japanese Television Advertisements, *Sex Roles*, 49, 1-2, 81-90.
- ARIZPE, E. (2001). Responding to a 'Conquistadora': readers talk about gender in Mexican secondary schools, *Gender and Education*, 13, 1, 25 – 37.

- BERGEN, J. D., & WILLIAMS, E. J. (1991). Sex stereotypes in the United States revised: 1972-1988, 24, 413-423.
- BURTON, E.H., & POLLACK, M.A. (2002). Mainstreaming Gender in Global Governance, *European Journal of International Relations*, 8, 3, 339-373.
- BRAIN, M, ELASMAR, M., & HASEGAWA, K. (1999). The Portrayal of Women in U.S. Prime Time Television, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43.
- BEYER, S. (1999). The Accuracy of Academic Gender Stereotypes, *Sex Roles*, 40, 9-10, 787-813.
- DURKIN, K. (1985). Television and sex-role acquisition, *The British journal of Social Psychology*, 24, 2, 101-113.
- DYER, G. (1987). Women in television: an overview. In H. Baehr & G. Dyer (Eds.), *Boxed in: Women and television*. London: Pandora Press.
- ELDER, L., & GREEN, S. (2003). Political information, gender and the vote: the differential impact of organizations, personal discussion, and the media on the electoral decisions of women and men, *The Social Science Journal*, 40, 285 – 399.
- FENTON, N. (2000). The problematics of postmodernism for feminist media studies, *Media, Culture and Society*, 22, 6, 723-741.
- FRANKSON, J.R. (2000A). *Gender Mainstreaming in Information and Communications: A reference manual for governments and other stakeholders*. London: Commonwealth Secretariat Marlborough House Pall Mall.
- FRANKSON, J.R. (2000B) *A quick guide to gender mainstreaming in information and communication*. Commonwealth Secretariat.
- FISKE, J. (2003). Gendered Television: Femininity. In G. Dines & J. M. Humez (Eds.), *Gender, Race, and Class in Media. A text-reader* (p.p 469-475). London: Sage.
- FRISKE, J. (1993). *Television culture*. NY: Routledge.
- FUNG, A., & MA, E. (2000). Formal vs Informal Use of Television and Sex-Role Stereotyping in Hong Kong, *Sex Roles*, 42, 57-81.
- FURNHAM, A., & MAK, T. (1999). Sex-Role Stereotyping in Television Commercials: A Review and Comparison of Fourteen Studies Done on Five Continents 25 Years, *Sex Roles*, 41, 413-437.
- GAUNTLETT, D. (2002) *Media, Gender, and Identity*. London: Routledge.

- GLASCOCK, J.(2001). Gender Roles on PrimeTime Network Television: Demographics and Behaviors, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45, 4, 656-669.
- GUNTER, B., & MCALEER, J. (1997). *Children and Television* (2nd ed). London: Routledge.
- HARPER, D. (2000). Reimagining Visual Methods: Galileo to Neuroman- cer in: Denzin & Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Studies* (2nd ed), California: Sage, 717 – 732.
- HERRETT-SKJELLUM, J., & ALLEN, M. (1996). Television programming and sex stereotyping: A meta-analysis. *Communication Yearbook*, 19, 157-185.
- HOGG, M., & GARROW, J. (2003). Gender, identity and the consumption of advertising, *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6, 3, 160-174.
- KOUTSELINI, M., PAPASTEPHANOU, M., AND PAPAIOANNOU, M. (2006). Gender mainstreaming in the mass media: European and global gender profile. In A. Ross (Ed.) *Citizenship Education: Europe and the World, Proceedings of the eighth Conference of the Children’s Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (Riga). London: CiCe.
- LAUZEN, M., DOZIER, D., & HICKS, M. (2001). Prime-Time Players and Powerful Prose: The Role of Women in the 1997-1998 Television Season, *Mass Communication & Society*, 4, 1, 39-59.
- NATHANSON, I. A., WILSON, J. B., MCGEE, J., & SEBASTIAN, M. (2002). Counteracting the Effects of Female Stereotypes on Television via Active Mediation, *Journal of Communication*, 52, 4, 922-937.
- NETO, F., & PINTO, I. (1998). Gender Stereotypes in Portuguese Television Advertisements, *Sex Roles*, 39, 1/2, 153 – 164.
- PRESTON, P. W. (1997). *Political/Cultural Identity. Citizens and Nations in a Global Era*. London: Sage.
- RICHARDSON, L., & FREEMAN, P. (2003). Issue salience and gender differences in congressional elections, 1994 – 1998, *The Social Science Journal*, 40, 401 – 417.
- SAPOLSKY, B., & KAYE, B. (2005). The Use of Offensive Language by Men and Women in Prime Time Television Entertainment, *Atlantic Journal of Communication*, 13, 4, 292-303.
- SIGNORIELLI, N. (2001). Televisions Gender Role Images and Contribution to Stereotyping Past, Present, Future In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media*. London: Sage.

- SIGNIORIELLI, N., & LEARS, M. (1992). Children, television, and conceptions about chores: Attitudes and behaviors, *Sex Roles*, 27, 3-4, 157-170.
- STANGOR, C., & SCHALLER, M. (1996). Stereotypes as individual and collective representations. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 3-37). New York: Guilford.
- TUCHMAN, G. (1978). The symbolic annihilation of women. In G. Tuchman, A. K. D. Daniels & J. Benet (Ed.), *Heart and home*.
- UNESCO (2003). UNESCO's Gender Mainstreaming Implementation Framework (GMIF) for 2002-2007, <http://www.unesco.org/women>.
- WILLIAMS, E., J., & BEST, L. D. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: A Multinational Study*. Newbury Park, California: Sage.
- WILLIAMS, E., J., SATTERWHITE, C. R., & BEST, D. (1999). Pancultural Gender Stereotypes Revised: The Five Factor Model, *Sex Roles*, 40, 7-8, 513-525



Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα μίας ποσοτικής έρευνας, η οποία εξετάζει τη σχέση μεταξύ των στερεοτύπων φύλου που προβάλλονται από την κυπριακή τηλεόραση και των αντιλήψεων των Κυπρίων μαθητών Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων φύλου αποτελείται από 115 δηλώσεις και διαμορφώθηκε βασισμένο στα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας, η οποία εξέτασε τα στερεότυπα για τον Κύπριο άνδρα και την Κύπρια γυναίκα στις κυπριακές τηλεοπτικές σειρές. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 1860 μαθητές, οι οποίοι επιλέχτηκαν με τεχνικές τυχαίας δειγματοληψίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικά στερεότυπα για τα δύο φύλα όπως επίσης, διαφοροποιούνται οι απόψεις μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος για το προφίλ του άνδρα και της γυναίκας στην Κύπρο. Το μορφωτικό και επαγγελματικό στάτους της οικογένειας και ο χρόνος τηλεθέασης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών. Η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των οκτώ κυπριακών τηλεοπτικών σειρών, φανερώνουν την επίδραση της τηλεόρασης στη διαμόρφωση στερεοτύπων φύλου στους νέ-

ους. Το προφίλ των δύο φύλων και τα στερεότυπα των μαθητών στην Κύπρο σχολιάζονται σε σχέση με το υπερπολιτισμικό στερεότυπο φύλου που διαμορφώνουν τα ΜΜΕ.

Η Μαρία Παπαϊωάννου είναι Λέκτορας (ΠΔ 407/80) ΦΠΨ, Φιλοσοφικής Σχολής-Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σπουδές: Πτυχίο Παιδαγωγικά (Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης), Διετής Επιμόρφωση (Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών), Μεταπτυχιακό Ειδίκευσης (ΜΑ) στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και Εκπαιδευτική Διοίκηση (Τμήμα Επιστημών της Αγωγής – Πανεπιστημίου Κύπρου), Διδακτορικό Δίπλωμα στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Τμήμα Επιστημών της Αγωγής – Πανεπιστημίου Κύπρου). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μελέτη των σχολικών και εκπαιδευτικών οργανισμών ως πολύπλοκων συστημάτων, θεωρίες αλλαγής και στερεότυπα φύλου.

(papaioannou.mary@gmail.com)

Η Μαίρη Κουτσελίνη Μαίρη είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σπουδές: Πτυχίο Ελληνικής Φιλολογίας (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Μεταπτυχιακό στην Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (State University of New York at Albany), Διδακτορικό δίπλωμα στα Αναλυτικά Προγράμματα και την Εκπαιδευτική Πολιτική (Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ειδικεύεται σε θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδασκαλίας και Επιμόρφωσης και Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.

(edmaryk@ucy.ac.cy)

Τρυφαίνη ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ
Ασημίνα ΡΑΛΛΗ
Κωνσταντίνα ΤΣΑΟΥΛΑ
Μαρία ΖΕΡΒΑ

*Αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος:
Η σχέση ακαδημαϊκού και επαγγελματικού
πλαισίου από Παιδαγωγούς Προσχολικής
Αγωγής*

1. Εισαγωγή

Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΕΧΕΙ ΝΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙ ΠΛΗΘΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΩΝ στη διεθνή βιβλιογραφία, όχι μόνο σε ότι αφορά τα μικρά παιδιά (ηλικιακά χαρακτηριστικά, ανάγκες και κάλυψη αυτών) αλλά και την επιμόρφωση των ενηλίκων που έχουν την ευθύνη τους. Παράλληλα, δημοσιεύματα των τελευταίων τριάντα χρόνων αλλά κυρίως έρευνες πραγματοποιούνται ψυχολογικά, κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του κλάδου των παιδαγωγών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Επιπλέον η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, είναι η μορφή η οποία εντάσσεται πλήρως στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης διότι υιοθετεί μια ολιστική αντίληψη για τη επιμόρφωση των παιδαγωγών (Παπαναούμ, 2005). Την θεωρεί μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας η οποία αρχίζει με τον προσανατολισμό των υποψηφίων παιδαγωγών στο επάγγελμα και διαρκεί ως το τέλος της σταδιοδρομίας τους (Ξωχέλης, 2000 · Jaques, 2004 · Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Ομάδα καθηγητών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής¹, αξιοποίησε πρόταση-πρόσκληση², που έγινε από το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ί-

¹ Μετονομασία του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ- Α, από τον Σεπτέμβριο του 2007.

² Πρόταση της Επιτροπής Εκπαίδευσης και Ερευνών του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος - Αθήνας για το Ερευνητικό Πρόγραμμα «ΑΘΗΝΑ 2004».

δρυμα Αθήνας όπως επίσης την πολύχρονη, συστηματική και σε βάθος γνώση του χώρου του βρεφονηπιακού σταθμού και βασίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και πρακτικής. Σχεδίασε και υλοποίησε λοιπόν, ερευνητικό – επιμορφωτικό³ πρόγραμμα, σε συνεργασία με εργαζόμενους παιδαγωγούς και φοιτητές του Τμήματος καθώς θεωρείται αυτονόητο ότι η επιμόρφωση μπορεί να ενισχύσει τους εργαζόμενους αλλά και να προετοιμάσει τους μελλοντικούς παιδαγωγούς στην αντιμετώπιση άγνωστων και απρόβλεπτων συνθηκών.

Πιο συγκεκριμένα, προτάθηκε η δημιουργία δικτύου μεταξύ δέκα (10) παιδικών σταθμών και η συνεργασία του δικτύου με τον ακαδημαϊκό χώρο του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής. Σε πλαίσιο ομάδας εργασίας και όχι σε μονόδρομο μεταβίβασης γνώσεων, το πρόγραμμα υποστήριξε το έργο και το ρόλο του βρεφονηπιακού σταθμού κυρίως μέσα από την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του παιδαγωγού. Έγινε αντιληπτό ότι η εργασία του προγράμματος αντανάκλούσε σε πολλά επίπεδα της ζωής -του βρεφονηπιακού σταθμού- και αποτέλεσε μορφή υποστήριξης σε διεργασίες αλλαγής, είτε αυτή αφορούσε σε νέες μεθόδους παιδαγωγικής πρακτικής είτε στην ανάπτυξη ποιοτικών μορφών επικοινωνίας. Αυτή η επιρροή αντικατοπτρίστηκε και στον ακαδημαϊκό χώρο του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής με βελτίωση των μαθησιακών στρατηγικών των φοιτητών.

Στόχος της παραπάνω συνεργασίας ήταν η διερεύνηση και γεφύρωση της επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων παιδαγωγών, η πιθανότητα ουσιαστικών αλλαγών στην ομάδα των μικρών παιδιών μέσα από τις όποιες άμεσες επεμβάσεις των ερευνητών και τις έμμεσες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών του ακαδημαϊκού χώρου. Διότι τα δίκτυα, στη χρονική τους εξέλιξη, διαφοροποιούνται από τα μοντέλα της ατομικής μάθησης και παρέχουν πλέον οργανωτικές δομές που επιτρέπουν σε ομάδες παιδαγωγών να συναντηθούν και να συζητήσουν για την εργασία τους, να μάθουν ο ένας για τον άλλο και να εξετάσουν θέματα που αφορούν την εργασία τους (Lytle & Cochran-Smith, 2003).

Η κατάρτιση των μελλοντικών παιδαγωγών, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και οι συνεργασίες μεταξύ διαφορετικών επιπέδων (παιδικών σταθμών/σχολείων/πανεπιστημίων), αναπτύσσονται με γνώμονα τη δια-

³ Αυτή η μεθοδολογία που εμφανίζεται με τον όρο έρευνα – κατάρτιση, επιμόρφωση συνδυάζει μια ενδοσκοπική πορεία και έναν προβληματισμό που αφορά στην διερεύνηση ενός ζητήματος. Η διαδικασία και η ποιότητα της αποτελούν μέρος του ερευνητικού έργου, δηλαδή η ενεργοποίηση της διαδικασίας επιμόρφωσης των συμμετεχόντων υποκειμένων εμπλουτίζει συστηματικά το αντικείμενο μελέτης (Dominicé, 2005).

φορετικότητα του κάθε επιπέδου και συνυπολογίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός εύρους ερευνητικών και των αναπτυξιακών δυνατοτήτων στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού συστήματος, ανάλογα τους στόχους που τίθενται, αλλά και τα επιθυμητά αποτελέσματα για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Day, 2003).

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Με τη λήξη του προγράμματος έρευνας-επιμόρφωσης οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί απάντησαν σε γραπτό ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (27 άτομα, γένους θηλυκού) που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη επιμόρφωση να αξιολογήσουν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, καθώς για εκείνους το πρόγραμμα θεωρήθηκε ως πλαίσιο κατάρτισης και όχι επιμόρφωσης. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε επτά ενότητες και κάθε ενότητα συμπεριλάμβανε μια σειρά κριτηρίων αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (συνολικά 65) ήταν κλειστού τύπου. Είχαν το χαρακτηριστικό της κλιμάκωσης των απαντήσεων και χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα (Likert scale). Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες διερευνούσαν τη στάση των συμμετεχόντων στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, τη συμβολή του προγράμματος στην εργασία τους και αντίστροφα τη συμβολή της επαγγελματικής τους εμπειρίας στην εξέλιξη του προγράμματος, το ρόλο που κατά την αντίληψη τους παίζουν οι φοιτητές, την κρίση τους για συνέχιση του προγράμματος και τέλος τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος σε σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά ενότητα με τα αντίστοιχα κριτήρια, κρατώντας έτσι τη γενική δομή του ερωτηματολογίου. Η στατιστική ανάλυση περιέλαβε δείκτες περιγραφικής στατιστικής. Σε κάθε ενότητα επιλέχθηκε να συγκριθεί το κριτήριο με υψηλότερο δείκτη αξιολόγησης σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.

3.1. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα επιμόρφωσης

Η ερώτηση «πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση σας με το επιμορφωτικό-ερευνητικό πρόγραμμα» αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες μέσα από 11 υποερωτήματα που παρουσιάζουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, το κριτήριο που συγκέντρωσε τις υψηλότερες αξιολογήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια ήταν το κριτήριο 9 «σαν εμπειρία επιμόρφωσης» (Μ.Ο. = 4.43, Τ.Α. = .74). Επίσης υψηλές αξιολογήσεις συγκέντρωσαν το κριτήριο 10 «σαν εμπειρία επιμόρφωσης με ιδιαίτερο τρόπο» (Μ.Ο. = 4.36, Τ.Α. = .91), το κριτήριο 3 «σαν ευκαιρία αλληλεπιδράσεων» (Μ.Ο. = 4.36, Τ.Α. = .62), το κριτήριο 1 «σαν ευκαιρία εμπειριών» (Μ.Ο. = 4.00, Τ.Α.= .98), το κριτήριο 6 «σαν μια προσπάθεια επιπλέον» (Μ.Ο. = 3.89, Τ.Α. = 1.19).

Πίνακας 1: Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα: Σύγκριση κριτηρίων αξιολόγησης. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Κριτήρια	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Ευκαιρία εμπειριών	4.00	.98
2. Ευκαιρία γνωριμιών	3.18	1.5
3. Ευκαιρία αλληλεπιδράσεων	4.36	.62
4. Ευκαιρία αξιολόγησης του έργου	3.00	1.33
5. Ευκαιρία παρουσίασης του έργου	2.79	1.50
6. Ευκαιρία για μια προσπάθεια επιπλέον	3.89	1.19
7. Ευκαιρία αναγνώρισης από τους άλλους	2.54	1.40
8. Ευκαιρία αξιοποίησης της παιδαγωγικής ομάδας	3.61	1.37
9. Ευκαιρία επιμόρφωσης	4.43	.74
10. Ευκαιρία επιμόρφωσης με ιδιαίτερο τρόπο	4.36	.09
11. Άλλο	.25	.92

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ζευγαρωτές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 9 «σαν εμπειρία επιμόρφωσης», σε σχέση με το κριτήριο 3 «σαν ευκαιρία αλληλεπιδράσεων», σε σχέση με το κριτήριο 6 «σαν μια προσπάθεια επιπλέον», και σε σχέση με το κριτήριο 10 «σαν μια επιμόρφωση με ιδιαίτερο τρόπο», δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι αξιολογήσεις του κριτηρίου 9 σε σχέση με τις αξιολογήσεις στα υπόλοιπα κριτήρια βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Σύγκριση της αξιολόγησης του προγράμματος «σαν ευκαιρία επιμόρφωσης» σε σχέση με τα άλλα κριτήρια. Συγκρίσεις μέσων όρων

Κριτήρια	t	df	p<.05
Κριτήριο 1 – Κριτήριο 9	-2.121	27	.043
Κριτήριο 2 – Κριτήριο 9	-3.59	27	.001
Κριτήριο 3 – Κριτήριο 9	-.465	27	.646
Κριτήριο 4 – Κριτήριο 9	-4.54	27	.000
Κριτήριο 5 – Κριτήριο 9	-4.91	27	.000
Κριτήριο 6 – Κριτήριο 9	-1.85	27	.074
Κριτήριο 7 – Κριτήριο 9	-5.72	27	.000
Κριτήριο 8 – Κριτήριο 9	-2.75	27	.01
Κριτήριο 10 – Κριτήριο 9	.81	27	.424
Κριτήριο 11 – Κριτήριο 9	17.70	27	.000

3.2. Η αντανάκλαση του επιμορφωτικού προγράμματος στο παιδαγωγικό έργο των συμμετεχόντων

Η ερώτηση «ποιες πιστεύετε ότι είναι οι επιδράσεις του επιμορφωτικού προγράμματος στο παιδαγωγικό έργο σας;» αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες μέσα από 13 υποερωτήματα που παρουσιάζουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 3 το κριτήριο που συγκέντρωσε τις υψηλότερες αξιολογήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια ήταν το κριτήριο 11 «σαν δυνατότητα αμφίδρομης σχέσης θεωρίας και πράξης» (Μ.Ο. = 4.25, Τ.Α = .79).

Επίσης, υψηλές αξιολογήσεις συγκέντρωσαν το κριτήριο 10 «σαν ευκαιρία να παρουσιάζεται το παιδαγωγικό έργο μέσα στον ίδιο τον παιδικό σταθμό αλλά και στους άλλους» (Μ.Ο. = 4.07, Τ.Α. = .85), το κριτήριο 4 «σαν συμπλήρωση των δικών τους ιδεών» (Μ.Ο. = 3.89, Τ.Α. = .91), το κριτήριο 3 «σαν καινούργιες ιδέες» (Μ.Ο. = 3.86, Τ.Α = .89).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ζευγαρωτές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 11 «σαν δυνατότητα αμφίδρομης σχέσης θεωρίας και πράξης» σε σχέση με το κριτήριο 1 «σαν επιρροή στο σχεδιασμό και δόμηση του παιδαγωγικού έργου», σε σχέση με το κριτήριο 2 «σαν δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδικών σταθμών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα» και σε σχέση με το κριτήριο 4 «σαν συ-

μπλήρωση των ιδεών» δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, οι αξιολογήσεις του κριτηρίου 11 σε σχέση με τις αξιολογήσεις στα υπόλοιπα κριτήρια ήταν στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Η αντανάκλαση του επιμορφωτικού προγράμματος στο παιδαγωγικό έργο των συμμετεχόντων: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Κριτήρια	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Στο σχεδιασμό και δόμηση του έργου	4.07	.85
2. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ του έργου των Παιδικών Σταθμών.	3.79	.87
3. Στις καινούργιες ιδέες	3.86	.89
4. Στη συμπλήρωση των ιδεών	3.89	.91
5. Στην έκφραση και διευκόλυνση κάποιας δοκιμής	3.39	1.03
6. Στην παροχή ασφάλειας (υποστήριξη)	3.43	.74
7. Στον προγραμματισμό (χρονικό παιδαγωγικό πλαίσιο)	2.93	.76
8. Στην αποδοχή του παιδαγωγικού έργου	3.21	1.34
9. Στην ενίσχυση και αξιοποίηση του έργου	3.46	1.29
10. Στην ευκαιρία να παρουσιάζεται το παιδαγωγικό έργο μέσα στον ίδιο το παιδικό σταθμό αλλά και σε άλλους	3.39	1.42
11. Στην αμφίδρομη σχέση θεωρίας και πράξης	4.25	.79
12. Στην ανάπτυξη αναλυτικής ικανότητας και αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες	3.32	.98
13. Στην ευκαιρία επιμόρφωσης που οδηγεί σε κοινό παιδαγωγικό λόγο, αξιολόγηση	3.75	.88

Πίνακας 4 : Σύγκριση της αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος «σαν δυνατότητα αμφίδρομης σχέσης θεωρίας και πράξης» σε σχέση με τα άλλα κριτήρια: Συγκρίσεις μέσω όρων

Κριτήρια	t	df	p<.05
Κριτήριο 1 – Κριτήριο 11	-1.04	27	.306
Κριτήριο 2 – Κριτήριο 11	-2.04	27	.051
Κριτήριο 3 – Κριτήριο 11	-2.17	27	.039
Κριτήριο 4 – Κριτήριο 11	-1.98	27	.057
Κριτήριο 5 – Κριτήριο 11	-4.20	27	.000
Κριτήριο 6 – Κριτήριο 11	-4.11	27	.000
Κριτήριο 7 – Κριτήριο 11	-7.11	27	.000
Κριτήριο 8 – Κριτήριο 11	-4,34	27	.000
Κριτήριο 9 – Κριτήριο 11	-3.66	27	.001
Κριτήριο 10 – Κριτήριο 11	-3.22	27	.003
Κριτήριο 12 – Κριτήριο 11	5.46	27	.000
Κριτήριο 13 – Κριτήριο 11	3.15	27	.004

3.3. Η συμβολή του παιδικού σταθμού στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

Η ερώτηση «Ποια πιστεύετε ότι είναι η προσφορά του παιδικού σταθμού στο επιμορφωτικό πρόγραμμα» αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες μέσα από 8 υποερωτήματα που παρουσιάζουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 5, τα κριτήρια που συγκέντρωσαν εξίσου τις υψηλότερες αξιολογήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια ήταν το κριτήριο 7 «με τη κατάθεση εμπειριών» (Μ.Ο. = 4.39, Τ.Α. = .62) και το κριτήριο 3 «να παρουσιάζει τη σημερινή επαγγελματική ταυτότητα» (Μ.Ο. = 4.39, Τ.Α. = .83).

Επίσης υψηλές αξιολογήσεις συγκέντρωσαν το κριτήριο 5 «διερεύνηση ερευνητικών διαδικασιών» (Μ.Ο. =4.21, Τ.Α.= .917) και το κριτήριο 6 «δίνει την ευκαιρία ανθρώπινης επικοινωνίας» (Μ.Ο. = 4.14, Τ.Α. = .803), το κριτήριο 4 «διαφύλαξη του ιδιαίτερου χαρακτήρα του κάθε παιδικού σταθμού και παρουσίαση δεδομένων της επιλογής τους» (Μ.Ο. =4.00, Τ.Α. =1.089).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ζευγαρωτές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 3 «σαν ευκαιρία παρουσίασης της επαγγελματικής ταυτότητας του παιδαγωγού» σε σχέση με το κριτήριο 1 «σαν α-

Πίνακας 5: Η συμβολή του παιδικού σταθμού στο επιμορφωτικό πρόγραμμα: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Κριτήρια	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1.Αξιολόγηση της εθελοντικής συμμετοχής	3.46	1.42
2.Να φανεί μια αληθινή σχέση συνεργασίας	3.54	1.261
3.Να παρουσιάζει τη σημερινή επαγγελματική ταυτότητα	4.39	.83
4.Διαφύλαξη του ιδιαίτερου χαρακτήρα του κάθε Παιδικού Σταθμού και παρουσίαση δεδομένων της επιλογής του	4.00	1.08
5. Διερεύνηση ερευνητικών διαδικασιών	4.21	.91
6. Δίνει την ευκαιρία ανθρώπινης επικοινωνίας	4.14	.80
7. Κατάθεση εμπειριών	4.39	.62
8. Άλλο	.11	.56

ξιολόγηση της εθελοντικής συμμετοχής», σε σχέση με το κριτήριο 2 «για να φανεί μια αληθινή σχέση συνεργασίας» και σε σχέση με το κριτήριο 8 «άλλο», βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές δεν ήταν οι διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 3 και των υπόλοιπων κριτηρίων (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Σύγκριση της συμβολής του Παιδικού Σταθμού «σαν ευκαιρία παρουσίασης της επαγγελματικής ταυτότητας των παιδαγωγών» σε σχέση με τα άλλα κριτήρια: Συγκρίσεις μέσω όρων.

Κριτήρια	t	df	p<.05
Κριτήριο 1 – Κριτήριο 3	-2.78	27	.010
Κριτήριο 2 – Κριτήριο 3	-3.05	27	.005
Κριτήριο 4 – Κριτήριο 3	2.01	27	.054
Κριτήριο 5 – Κριτήριο 3	1.30	27	.202
Κριτήριο 6 – Κριτήριο 3	1.49	27	.148
Κριτήριο 7 – Κριτήριο 3	.000	27	1.00
Κριτήριο 8 – Κριτήριο 3	21.617	27	.000

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ζευγαρωτές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 7 «σαν κατάθεση εμπειριών» σε σχέση με το κριτήριο 3 «σαν ευκαιρία παρουσίας της επαγγελματικής ταυτότητας του παιδαγωγού», σε σχέση με το κριτήριο 5 «σαν ευκαιρία διερεύνησης ερευνητικών διαδικασιών» και σε σχέση με το κριτήριο 6 «σαν ευκαιρία για ανθρώπινη επικοινωνία», δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι αξιολογήσεις του κριτηρίου 7, σε σχέση με τις αξιολογήσεις σε όλα τα υπόλοιπα κριτήρια ήταν στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Σύγκριση της συμβολής του Παιδικού Σταθμού «σαν κατάθεση εμπειριών» σε σχέση με τα άλλα κριτήρια: Συγκρίσεις μέσω όρων

Κριτήρια	t	df	p<.05
Κριτήριο 1 – Κριτήριο 7	-4.04	27	.000
Κριτήριο 2 – Κριτήριο 7	-3.95	27	.000
Κριτήριο 3 – Κριτήριο 7	.000	27	1.000
Κριτήριο 4 – Κριτήριο 7	-2.09	27	.046
Κριτήριο 5 – Κριτήριο 7	-1.00	27	.326
Κριτήριο 6 – Κριτήριο 7	-1.76	27	.090
Κριτήριο 8 – Κριτήριο 7	25.28	27	.000

3.4. Η άποψη των συμμετεχόντων για τη μορφή συνέχειας του επιμορφωτικού προγράμματος

Η ερώτηση «με ποια μορφή θα ήθελαν να συνεχιστεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα» αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες μέσα από 6 υποερωτήματα που παρουσιάζουν τα κριτήρια αξιολόγησης τους.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 8, το κριτήριο που συγκέντρωσε τις υψηλότερες αξιολογήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια ήταν το κριτήριο 5 «με την ίδια λειτουργική διαδικασία και διαφορετικό περιεχόμενο θεματικών ενοτήτων» (Μ.Ο. = 4.11, Τ.Α.= .956).

Επίσης υψηλές αξιολογήσεις συγκέντρωσαν το κριτήριο 4 «με τα ίδια πρόσωπα ώστε να υπάρχει ήδη σύνδεση της ομάδας αλλά διαφορετική συνεργασία» (Μ.Ο. =4.00, Τ.Α. =1.08), το κριτήριο 2 «με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση» (Μ.Ο. =3.96, Τ.Α. = 1.03)

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ζευγαρωτές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 5 «Με την ίδια λειτουργική διαδικασία και

διαφορετικό περιεχόμενο θεματικών ενοτήτων» σε σχέση με το κριτήριο 3 «Με την ίδια λειτουργική διαδικασία και περιεχόμενο» και σε σχέση με το κριτήριο 6 «άλλο», βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν βρέθηκαν μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 5 με τα κριτήρια 1, 2, 4 (πίνακας 9).

Πίνακας 8: Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη μορφή συνέχειας του επιμορφωτικού προγράμματος: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Κριτήρια	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Με την ενοποίηση των ομάδων (μικρή – μεγάλη)	3.57	1.59
2. Με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση	3.96	1.03
3. Με την ίδια λειτουργική διαδικασία και περιεχόμενο	2.43	1.06
4. Με τα ίδια πρόσωπα ώστε να υπάρχει ήδη σύνδεση της ομάδας αλλά με διαφορετική συνεργασία	4.00	1.08
5. Με την ίδια λειτουργική διαδικασία και διαφορετικό περιεχόμενο θεματικών ενοτήτων	4.11	.95
6. Άλλο	.14	.75

Πίνακας 9: Σύγκριση της άποψης των συμμετεχόντων για τη συνέχεια του επιμορφωτικού προγράμματος «με την ίδια λειτουργική διαδικασία και διαφορετικό περιεχόμενο θεματικών ενοτήτων» σε σχέση με τα άλλα κριτήρια Συγκρίσεις μέσωσ όρων

Κριτήρια	t	df	p<.05
Κριτήριο 1 – Κριτήριο 5	-1.80	27	.083
Κριτήριο 2 – Κριτήριο 5	-.75	27	.460
Κριτήριο 3 – Κριτήριο 5	-8.14	27	.000
Κριτήριο 4 – Κριτήριο 5	-.64	27	.523
Κριτήριο 6 – Κριτήριο 5	14.44	27	.000

3.5. Αξιολόγηση του προγράμματος, παράμετροι ικανοποίησης

Η ερώτηση «Ποια είναι η αξιολόγηση του προγράμματος και οι παράμετροι ικανοποίησης» αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες μέσα από 6 υποερωτήματα που παρουσιάζουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 6^ο και στον παρακάτω πίνακα 10, το κριτήριο που συγκέντρωσε τις υψηλότερες αξιολογήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια ήταν το κριτήριο 1 «το κλίμα ομάδας του» (Μ.Ο. = 4.14 , Τ.Α. = .89).

Επίσης υψηλές αξιολογήσεις συγκέντρωσαν το κριτήριο 4 «η ενίσχυσή του προς το επάγγελμα» (Μ.Ο. =3.86, Τ.Α. =.970); το κριτήριο 3 «το περιεχόμενο του» (Μ.Ο. =3.54 , Τ.Α. = .693)

Πίνακας 10: Η αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες και οι παράμετροι ικανοποίησης τους: Μέσοι όροι-τυπικές αποκλίσεις.

Κριτήρια	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. το κλίμα ομάδας του	4.14	.89
2. η πρωτοτυπία του	3.25	1.04
3. το περιεχόμενό του	3.54	.69
4. η ενίσχυση του επαγγέλματος	3.86	.97
5. η αντανάκλασή του στην προσωπική ζωή	2.64	1.09
6. άλλο (προσδιορισμένους στόχους που αφορούν την καθημερινή παιδαγωγική πράξη)	.54	1.57

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ζευγαρωτές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 1 «ικανοποιημένοι από το κλίμα ομάδας του» σε σχέση με το κριτήριο 4 «σαν ενίσχυση στο επάγγελμα» δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων του κριτηρίου 1 και των υπόλοιπων αξιολογήσεων ήταν στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Αξιολόγηση του προγράμματος:(σύγκριση του κριτηρίου «ικανοποιημένοι από το κλίμα ομάδας του» σε σχέση με τα άλλα κριτήρια). Συγκρίσεις μέσω των όρων

Κριτήρια	t	df	p<.05
Κριτήριο 2 – Κριτήριο 1	3.947	27	.001
Κριτήριο 3 – Κριτήριο 1	3,232	27	.003
Κριτήριο 4 – Κριτήριο 1	1.395	27	.174
Κριτήριο 5 – Κριτήριο 1	5.281	27	.000
Κριτήριο 7 – Κριτήριο 1	9.343	27	.000

4. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

4.1 Όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα επιμόρφωσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί καταρχήν αντιλήφθηκαν ότι επρόκειτο για ένα πρόγραμμα επιμορφωτικού χαρακτήρα. Είναι σημαντικό ότι παρόλο που δεν ακολουθήθηκε ο κλασικός τρόπος σεμιναριακής μορφής επιμόρφωσης, οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν καλύψει γνωστικά κενά τα οποία λόγω της ιδιομορφίας του προγράμματος προϋπέθεταν βιωματική προσέγγιση στον παιδικό σταθμό. Με αυτό τον τρόπο, ευαισθητοποιήθηκαν στην αξία και τη χρήση της έρευνας δράσης, των σχεδίων παιδαγωγικής δράσης, της παρατήρησης και της αξιολόγησης των δράσεών τους κ.ά. (Altrichter et al., 2001· Lapassade, 2002 · Carr & Kemmis, 1997 · Ντολιοπούλου, 2000).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το πρόγραμμα ως «επιμόρφωση με ιδιαίτερο τρόπο». Ο ιδιαίτερος τρόπος επιμόρφωσης αφορούσε το χώρο όπου πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα και έδωσε τον τόνο της διαφορετικής επιμορφωτικής προσέγγισης καθώς οι συναντήσεις γίνονταν στους χώρους εργασίας τους (Ξωχέλης & Παπαναούμ 2000) και με εκ περιτροπής «φιλοξενία» από τα μέλη του δικτύου. Επίσης, η ιδιαιτερότητα της επιμόρφωσης τονίζεται από τη σύνθεση της ομάδας επιμόρφωσης που την αποτελούσαν:

-παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας με διαφορετική εκπαίδευση, που εργάζονταν σε διαφορετικούς τύπους ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής (παιδι-

κοί, βρεφονηπιακοί σταθμοί και νηπιαγωγεία), με διαφόρων τύπων σχέσεις εργασίας και αρμοδιότητες (μόνιμοι, συμβασιούχοι, παιδαγωγοί τάξης, βοηθοί, υπεύθυνοι)

-φοιτητές (διαφόρων εξαμήνων) αλλά και

-οι ίδιοι οι υπεύθυνοι του επιμορφωτικού προγράμματος (Rogers, 1991· Cifali, 2005· Ιγγλέση, 2001· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Οι επιμορφούμενοι αναγνώρισαν ότι το πρόγραμμα αποτέλεσε μια προσπάθεια («ευκαιρία για μια προσπάθεια επιπλέον») και δεν παρέμειναν απλά μέλη της υποομάδας εργαζομένων του κάθε παιδικού σταθμού, αλλά με την εξέλιξη του προγράμματος ανέπτυξαν σχέσεις, ανταλλαγές, επικοινωνία (Μπακιρτζής, 2003) με τους λοιπούς συμμετέχοντες από διαφορετικές μονάδες του δικτύου («ευκαιρία αλληλεπιδράσεων»). Φαίνεται ότι η ενεργητική - δυναμική εμπλοκή των επιμορφούμενων ευνόησε τη δημιουργία, την καλλιέργεια αλλά και τη θετική αξιολόγηση των αλληλεπιδράσεων που εμφανίστηκαν τόσο στις δύο ομάδες χωριστά (ολομέλεια και focus group) όσο και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (McBeath, 2000). Έγινε αποδεκτό ότι η γνώση που αναδύεται από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμετέχοντες (Rogers, 1991) είναι πολύ σημαντική. Αντιλήφθηκαν τη σημασία της συμμετοχικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Ξωχέλης & Παπαναούμ, 2000 · ΕΑΔΑΠ, 2003), δηλαδή μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου που παρέχεται στην εκπαιδευτική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του κάθε παιδαγωγού.

4.2 Όσον αφορά την αντανάκλαση του παιδαγωγικού προγράμματος στο παιδαγωγικό έργο των συμμετεχόντων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντανάκλαση του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν κυρίως «η δημιουργία μιας αμφίδρομης σχέσης θεωρίας και πράξης». Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος επαναπροσδιορίστηκε η εικόνα θεωρίας και πράξης αφού οι συμμετέχοντες ένοιωσαν ασφάλεια με νέες δοκιμές (σχέδια παιδαγωγικής δράσης, παράλληλα εργαστήρια κ.ά.), συμπλήρωσαν τις δικές τους ιδέες και πειραματίστηκαν στην στοχαστικό - κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής πρακτικής. Αυτό ακριβώς το σημείο αποτελεί προϋπόθεση για τη σύζευξη της «προσωπικής γνώσης» και εμπειρίας με την επιστημονική γνώση (Ματσαγγούρας, 1998) που εμπεριέχονται στην επιμόρφωση. Και τελικά

γίνεται φανερό ότι η ομαδική εργασία αποτελεί πολύτιμο βοήθημα για το συγκεκριμένο είδος συνεχούς μάθησης (Jaques, 2004 · Day, 2003).

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, πως οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα προσέφερε *«τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ του έργου όλων των παιδικών σταθμών»*. Αναγνωρίστηκε δηλαδή, η σημασία της συνεργατικότητας μεταξύ περισσότερων χώρων προσχολικής αγωγής (παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείου) κατακτώντας μέσα από εμπειρίες παιδαγωγικής πράξης, κοινό παιδαγωγικό λόγο και ικανότητα αξιολόγησης (ΕΑΔΑΠ, 2003 · Rayna, Dajez, 1997). Τα μέλη έμαθαν να λειτουργούν με διάφορους τρόπους ώστε να πετύχουν τους ομαδικούς στόχους, ενώ η εστίαση της προσοχής τους εναλλάσσεται με ευελιξία μεταξύ του έργου και της διατήρησης της συνοχής της ομάδας. Άλλωστε και ο Rogers (1991) τονίζει ότι η ομάδα είναι σημαντικό φαινόμενο της ζωής μας με πολλές μορφές. Βασικά στοιχεία της κάθε ομάδας είναι ότι, μεταξύ των μελών της τα οποία συνήθως συναντώνται σε συγκεκριμένο χώρο για ορισμένο χρόνο, αναπτύσσονται αμοιβαίες διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεξάρτηση σε βαθμό που αποτελούν ένα δυναμικό όλο το οποίο καθορίζει την ικανοποίηση των σκοπών τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκαν επιπλέον κοινωνικές αλλαγές, αλληλεπιδράσεις π.χ. αμφίδρομη σχέση με την οικογένεια (Σιδηροπούλου, 2003), ενεργοποίηση και εμπλοκή βοηθητικού προσωπικού και κοινωνικών συνεργατών δηλώνοντας τη σημασία της ανθρώπινης επικοινωνίας που πραγματώνεται στο χώρο του παιδικού σταθμού. Η έρευνα ανέδειξε ότι ο παιδικός σταθμός συνέβαλε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα κυρίως ως *«ευκαιρία κατάθεσης εμπειριών»* και ως *«ευκαιρία παρουσίασης της σημερινής επαγγελματικής ταυτότητας των παιδαγωγών»*.

Ο χώρος του παιδικού σταθμού φαίνεται να αποτελεί το χώρο κατάθεσης της εμπειρίας των παιδαγωγών. Οι Schön & Argyris (1977) αναφέρονται στην εμπειρία των επαγγελματιών ως μια πολύτιμη πηγή γνώσης από την οποία, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις στρατηγικές που διαθέτουν οι επαγγελματίες, αναπτύσσονται οι πρακτικές τους θεωρίες (theories-in-use). Αυτές οι θεωρίες έρχονται να συμπληρώσουν τις θεωρίες που γεννιούνται στον ακαδημαϊκό χώρο (espoused theories) και σε πολλές περιπτώσεις αφίστανται της εμπειρίας και καθημερινής επαγγελματικής πρακτικής. Υπό το φως των πρακτικών θεωριών οι επαγγελματίες εξετάζουν κριτικά, τόσο τα μέσα που μετέρχονται όσο και που στοχεύουν (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο Mezirow (1991) επίσης αναφέρει σχετικά ότι ο ενήλικας μπορεί συνεχώς να αφομοιώνει περασμένες εμπειρίες και να τροποποιεί τις καινούργιες.

Έτσι οικοδομεί ένα σύστημα νοημάτων για να αναστοχαστεί πάνω σε αυτά που του συμβαίνουν στον προσωπικό ή επαγγελματικό χώρο.

Ο χώρος του βρεφονηπιακού σταθμού αποτελεί κυρίως για τους συμμετέχοντες χώρο παρουσίασης της επαγγελματικής ταυτότητας των παιδαγωγών και όχι απλά μια «ευκαιρία εθελοντικής συμμετοχής» και «ευκαιρία για να δημιουργηθεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ παιδικών σταθμών και ακαδημαϊκού χώρου». Κάθε παιδαγωγός καταθέτοντας την προσωπική του εμπειρία, παρουσίαζε την επαγγελματική του ταυτότητα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του επιμορφωτικού προγράμματος. Στην πορεία της συνεργασίας επίσης, οι εμπειρίες και οι επαγγελματικές γνώσεις οδηγούσαν στη βελτίωση των ιδίων και των υπολοίπων συμμετεχόντων. Έγινε αντιληπτό ότι όφειλαν να καταλάβουν τη φύση της δουλειάς που κάνει ο καθένας, καθώς και τις εργασιακές συνθήκες, για να δουλέψουν συνεργατικά και ότι χρειάζεται να ξέρουν πώς να διαφωνούν εποικοδομητικά, αλλά και να συμφωνούν (Dadds, 1998).

4.3 Όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη μορφή συνεργασίας του επιμορφωτικού προγράμματος

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι μπορεί να υπάρξει συνέχεια στο επιμορφωτικό πρόγραμμα με την ίδια λειτουργία, όχι όμως με την ίδια θεματολογία. Δείχνουν να ενδιαφέρονται πραγματικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θέλουν να ενημερώνονται για νέα στοιχεία της παιδαγωγικής πράξης. Το γεγονός, όμως, ότι προτίμησαν άλλη θεματολογία φανερώνει ότι πιθανώς καλύφθηκαν με τη θεματολογία⁴ που τους δόθηκε μέσα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα και τους δημιουργήθηκαν περαιτέρω αναζητήσεις και για άλλου τύπου θεματολογία και με αναζήτηση αντίστοιχης βιβλιογραφίας. Οι συμμετέχοντες, σε περίπτωση που υπάρξει μελλοντική συνέχεια του προγράμματος, δηλώνουν ότι επιθυμούν να είναι με ομάδα ίδιας σύνθεσης (ερευνητές, επιμορφωτές, παιδαγωγοί, φοιτητές) αλλά με διαφορετικού τύπου συνεργασία. Προβάλλεται επιπλέον η προτίμησή τους για μια ομάδα με έντονη εμπειρία που έχει βιώσει τις βασικές διεργασίες σύστασης μιας ομάδας (π.χ. στάδιο γνωριμίας). Το γεγονός αυτό σχετίζεται με σημαντικά ζητήματα που τους απασχολούν και που συνδέονται με τις αλλαγές που σημειώνονται (στο θεσμό, στις σχέσεις κ.α.).

⁴ Λειτουργία του Βρεφονηπιακού σταθμού σε «κανονικές συνθήκες» και σε «καταστάσεις κρίσεις».

4.4. Αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος – παράμετροι ικανοποίησης

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά το πρόγραμμα κυρίως σε σχέση με το κλίμα της ομάδας που δημιουργήθηκε. Το κοινωνικό κλίμα της ομάδας χαρακτηρίστηκε στις γραπτές αξιολογήσεις των παιδαγωγών ως ζεστό, φιλικό, άνετο, ελεύθερο, ανεκτικό (Jaques, 2004). Η ατμόσφαιρα που επικράτησε επηρέαζε τα συναισθήματα των μελών της ομάδας και καθόριζε τον αυθορμητισμό και τη συμμετοχή τους.

Όπως διαφάνηκε στην έρευνα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τον Rogers (1991), αρχικά στις συναντήσεις των ομάδων υπήρξε αμηχανία, άγχος, ερωτηματικά καθώς τα περισσότερα μέλη δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους. Σταδιακά, όμως, έγινε ολοφάνερο πως ο κυριότερος σκοπός σχεδόν κάθε μέλους ήταν να εντοπίσει τρόπους αναφοράς προς τα άλλα μέλη της ομάδας και τον εαυτό του. Στη συνέχεια το κάθε μέλος εξερευνούσε με ευαισθησία τα συναισθήματα και τη στάση του προς τον άλλο και προς τον εαυτό του, οικοδομήθηκε η αίσθηση της γνήσιας εμπλοκής και επικοινωνίας. Έτσι τα μέλη της ομάδας ανακάλυψαν ότι όσο πιο αυθεντικός είναι κάποιος, τόσο πιο αποδεκτός γίνεται από τους άλλους.

Δημιουργήθηκε η συνήθεια στους συμμετέχοντες να ακούν με μεγάλη προσοχή και ευαισθησία τους υπόλοιπους (Μπακιρτζής, 2003). Αντιλαμβάνονταν ότι όποιος έπαιρνε το λόγο άξιζε τον κόπο να ακούγεται, ήταν σημαντικός γιατί εξέφραζε κάτι και εν τέλει ο αυθορμητισμός της ίδιας της ομάδας έδωσε ένα θετικότερο τόνο. Συστήθηκε δηλαδή μια ομάδα πιο «ανθρώπινη», η ομάδα που οι ίδιοι θέλησαν να έχουν. Επίσης και οι ίδιοι οι ερευνητές, όσο και αν αυτό αναδεικνύει ιδιαίτερες δυσκολίες, δεν απείχαν από κάθε προσωπική, συναισθηματική συμμετοχή στην ομάδα. Το σημαντικότερο ήταν ότι κάθε μέλος είχε την ευκαιρία, αν ήθελε, να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή από κάποια δραστηριότητα ή και από το ίδιο το πρόγραμμα.

Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν επίσης τη συμβολή του επιμορφωτικού προγράμματος στην ενίσχυση του επαγγέλματός τους και δήλωσαν ότι ήταν ικανοποιημένοι από το επιμορφωτικό πρόγραμμα γιατί ενισχύει το επάγγελμά τους. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων παρατηρήθηκε αλλαγή στις στάσεις των παιδαγωγών (π.χ. σχέση παιδαγωγών-γονέων), το οποίο αποτέλεσε θετικό βήμα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Κάποιες αλλαγές που παρατηρήθηκαν βασίστηκαν στις εμπειρίες της ομάδας και κάποιες άλλες μπορεί να εμφανιστούν αργότερα.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα στηρίχθηκε και στην λεγόμενη «ανά-

πτυξη προσωπικού» (staff development), η οποία αναγνωρίζει τον πολύ-πλευρο ρόλο του παιδαγωγού και αποβλέπει στη συνεχή υποστήριξή του κατά την άσκηση του παιδαγωγικού του έργου (Παπαναούμ, 2000). Η «ανάπτυξη προσωπικού» συντελείται τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και σε επίπεδο οργανισμών, θεωρώντας ότι η ανάπτυξη του ατόμου είναι πολύ μικρής αξίας και εύκολα ακυρώσιμη αν δεν συμπεριλάβει την ανάπτυξη του εργασιακού χώρου (Argyris, 1995).

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί δεν συμπεριλαμβάνουν στις παραμέτρους ικανοποίησης στοιχεία όπως η πρωτοτυπία και το περιεχόμενο του προγράμματος καθώς και πως το πρόγραμμα μπορεί να αντανakλά στην προσωπική τους ζωή.

Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφεί η αξιολόγηση του προγράμματος από τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα – παιδαγωγό και παρόλο που το δείγμα μπορεί να είναι μικρό για την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων, γενικότερα διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή των παιδαγωγών στην αξιολόγηση του προγράμματος σε επίπεδο αποτελεσμάτων ήταν σημαντική και για τους ίδιους τους παιδαγωγούς. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα, τους έδωσε την ευκαιρία να εστιάσουν σε σημεία που αφ' ενός αποδεικνύουν την εξερεύνηση νέων απόψεων, την αποδοχή της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1990) και αφ' εταίρου αποτελούν παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα οι παιδαγωγικές προεκτάσεις είναι:

Βιωματική προσέγγιση τρόπων μάθησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα συνέβαλε στο να δοκιμάσουν το βιωματικό τρόπο μάθησης στα μικρά παιδιά, αντάλλασαν εμπειρίες μεταξύ τους και επιμορφώνονταν συνεχώς για τον τρόπο εφαρμογής της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης στο βρεφονηπιακό σταθμό. Στο χώρο της προσχολικής αγωγής και όχι μόνο, είναι αποδεκτό ότι τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από βιωματικές μεθόδους (Χρυσafίδης, 1996), αλλά η καινοτομία συνίσταται στο να εφαρμόσει ο παιδαγωγός τεχνικές που αρχικά θεωρεί δεδομένο ότι δεν αφορούν τον ίδιο.

Σεβασμός στους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες-παιδαγωγοί εκτίμησαν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην αποδοχή και το σεβασμό των συμμετεχόντων και άρα στην κατανόηση της συμμετοχικής συνεργασίας. Γίνεται φανερό ότι οικοδομήθηκε μια σχέση συνεργασίας που βασίζονταν στον αλληλοσεβασμό των συμμετεχόντων (ερευνητές, επιμορφωτές, παιδαγωγοί, φοιτητές). Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι παιδαγωγοί, φάνηκε πως αντιμετώπιζαν ισότιμα τους φοι-

τητές στο πλαίσιο του παιδαγωγικού έργου, οι παιδαγωγοί αναγνώριζαν, αποδέχονταν και σέβονταν το παιδαγωγικό έργο των συναδέλφων τους. Επίσης στις συναντήσεις της ομάδας ο πειραματισμός βασίστηκε στην «επικοδομητική κριτική» όχι στην αρνητική αξιολόγηση.

Εμπλοκή σε ερευνητικές διαδικασίες. Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι οι διαδικασίες του επιμορφωτικού προγράμματος συνέβαλαν στην εμπλοκή τους σε ερευνητικές διαδικασίες. Οι παιδαγωγοί εξοικειώθηκαν στην έρευνα-δράση (διαπίστωση του προβλήματος, μεθόδευση της αντιμετώπισής του, υλοποίηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση). Τέτοιες διεργασίες φέρνουν βαθύτερη γνώση και ενόραση για διαδικασίες αλλαγής και στο χώρο της προσχολικής αγωγής (Elliot, 1991· Mac Beath, 2000· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Γώγου, 1989).

Σύνδεση μεταξύ ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου αποτελούν οι φοιτητές εργαστηριακών μαθημάτων ή πρακτικής άσκησης στο επάγγελμα. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων οι φοιτητές *«αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου»*.

Η ίδια η εμπειρία του επαγγελματία τον καθιστά δύσκαμπτο, παθητικό ή και εχθρικό στην υιοθέτηση κάθε νέου στοιχείου. Οι Schön & Argyris (1977) έχουν ονομάσει αυτό το στοιχείο των εργαζομένων «αμυντική καθημερινότητα» τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και σε επίπεδο εργασιακού χώρου. Έτσι δεν διστάζουν οι εργαζόμενοι να υιοθετήσουν στάσεις αναζήτησης των ευθυνών μόνο στους άλλους, κρατώντας για τον εαυτό τους μόνιμη αμυντική στάση (Bozbalan & Cabin, 2001).

Η συμβολή των φοιτητών κρίνεται σημαντική από τους συμμετέχοντες παιδαγωγούς για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης αλλά κυρίως γίνεται αναφορά στο ότι αποτελούν το κρίκο σύνδεσης ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου. Μέσα από την αλληλόδραση με τους φοιτητές, οι επαγγελματίες παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τη σημερινή τους ταυτότητα, τις εκπαιδευτικές αλλαγές αλλά κυρίως αποδέχονται μια νέα θεωρία, αυτή της «συμμετοχικής επιμόρφωσης».

Οι επαγγελματίες παιδαγωγοί αισθάνονται ότι έχουν να δώσουν πολλά στο μελλοντικό παιδαγωγό, προσπαθούν να τον κατανοήσουν, ταυτίζουν τις δικές τους αρχικές ανησυχίες με αυτές των φοιτητών και μέσα σε πλαίσιο φιλικής επικοινωνίας κατακτούν τη συνεργασία με «κοινό όφελος». Επιτυγχάνεται λοιπόν μια μη τυπική επιμόρφωση και πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης (Σιδηροπούλου κ.ά., 2005). Άλλωστε ο στοχαστικός φοιτητής είναι ο μελλοντικός παιδαγωγός που θα αναπτύξει κριτικό βλέμμα στη δουλειά του.

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα η αλληλουχία δράσης και αναστοχασμού εμφανίζεται με κυκλική επαναλαμβανόμενη κίνηση (Μπαγάκης, 2002). Είναι λογικό λοιπόν, ότι τόσο η λύση ενός προβλήματος και η κατανόησή του όσο και η συνειδητή υιοθέτηση μιας ενεργητικής στάσης πάνω στα ζητήματα της επαγγελματικής καθημερινότητας δεν λύνονται με ευκαιριακή υιοθέτηση της προτεινόμενης κυκλικής λογικής αλλά με συστηματικά υποστηριζόμενη εγκατάστασή της. Συμπερασματικά, ένα ερευνητικό πρόγραμμα σαν αυτό δεν μπορεί παρά να είναι μια ευκαιρία για υλοποίηση νέων προγραμμάτων που θα βοηθήσουν στην «εγκατάσταση» νέων πρακτικών και νοοτροπίας στο χώρο της εκπαίδευσης ώστε ο παιδαγωγός να μάθει να αμφισβητεί προηγούμενες υποθέσεις, να εξερευνά εναλλακτικές απόψεις, να μετασχηματίζει παλιούς τρόπους κατανόησης και να ενεργεί με νέες απόψεις.

Βιβλιογραφία

I. Ξενόγλωσση

- DADDS, MARION (1998). Supporting Practitioner Research: a challenge. Στο Educational Action Research, 6,1, p.p.46-50.
- ELLIOT, JOHN (1991). Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.
- LAPASSADE, GEORGES (2002). Observation participante. Στο Barus-Michel Jacqueline, Enriquez Eugène, Lévy André. Vocabulaire de Psychosociologie (p.p. 375-390). Paris : ÉRÈS.
- MACBEATH, JOHN, SCHRATZ, MICHAEL, MEURET, DENIS AND JAKOBSEN, LARS (2000). Self-evaluation in European Schools. A story of change. London: Routledge Falmer.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES (1990). Fostering critical reflection in adulthood, Jossey-Bass, San Francisco
- RAYNA, SYLVIE & DAJEZ, FREDERIC (1997). Formation, petite enfance et partenariat. Paris: INRP- L'Harmattan.
- RUANO - BORBALAN, JEAN, CLAUDE&CABIN PHILIPPE (2001). Éduquer et former. Auxerre : Sciences Humaines.
- SCHÖN, DONALD (1994). Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Editions Logiques.

II. Ελληνόγλωσση

- ALTRICHTER, HERBERT, POSCH, PETER AND SOMEKH, BRIDGET (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- CARR, WILFRED & KEMMIS, STEPHEN (2004). Για μια κριτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης. Αθήνα: Κώδικας.
- CIFALI, MIREILLE & IMBERT, FRANCIS (2005). Ο Freud και η Παιδαγωγική. Αθήνα: Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.
- DAY, CHRISTOPHER (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- DOMINICE, PIERRE (2005). Η συμβολή της βιογραφικής προσέγγισης στη γνώση κατάρτισης. Στο Hofstetter, Rita and Schneuwly, Bernard (επιμ.) Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης (σ.σ. 389 – 411). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- JAQUES, DAVID (2004). Μάθηση σε ομάδες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- LYTLE SUSAN & COCHRAN-SMITH MARILYN (2003). Έρευνα των εκπαιδευτικών και έρευνα στη διδασκαλία. Στο Κατσαρού Ελένη, Τσάφος Βασίλης. Από την έρευνα στη διδασκαλία (σ.σ.143-146). Αθήνα: Σαββάλας.
- ROGERS, CARL (1991). Ομάδες συνάντησης. Αθήνα: Δίοδος.

III. Ελληνική

- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, ΈΛΣΗ (2000). Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- ΓΩΓΟΥ, ΔΕΛΑ (1989). Η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση. Η επιστημονική δομή της έρευνας-δράσης. Στο Εκπαιδευτικά. Νο 16, σ.σ.113-120.
- ΕΑΔΑΠ (2003). Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΙΓΓΛΕΣΗ, ΧΡΥΣΗ (2001). Μέθοδοι & Υποκειμενικότητες. Στο Αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα. Σκιαγράφηση μιας Αμφίσημης Σχέσης (σ.σ. 15-98). Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΚΑΛΑΪΤΖΟΠΟΥΛΟΥ, ΜΑΡΙΑ (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ ΕΛΕΝΗ-ΤΣΑΦΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Αθήνα: Σαββάλας.

- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, ΗΛΙΑΣ (1998). Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ (2002). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ (2003). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.
- ΞΩΧΕΛΗΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ & ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ, ΖΩΗ (1997-2000). Η Ενδο-σχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.3.α, Υποέργο 4.
- ΞΩΧΕΛΗΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ, ΖΩΗ (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Μπαγάκης Γιώργος (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σ.σ. 88-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΤΡΥΦΑΙΝΗ, ΤΣΑΟΥΛΑ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ & ΖΕΡΒΑ, ΜΑΡΙΑ (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την υλοποίηση εργαστηριακών μαθημάτων του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ-Α. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού (σ.σ. 158-168). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΤΡΥΦΑΙΝΗ (2003). Οικογένεια και Προσχολική Αγωγή, Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, ΚΩΣΤΑΣ (1996). Βιοματική, Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg



Summary

Views of teachers in pre-school education on the holding of an in-service training-research program

In the times in which we live, in-service training has been fully integrated into the logic of professional development, as this adopts a holistic approach. At the Pre-School Education Section of the Athens Technological Education Centre, a group of university-level teachers planned

and carried out a research – in-service training programme in a network of ten nursery schools in collaboration with working teachers and students. Its aim was the investigation and bridging of communication between the teachers, and the influence of the members of the network (teachers, students, academics) on changes involving the group of young children.

The material was formed by 27 pre-school education teachers working in the 10 nursery schools of the network, who were invited to answer a written questionnaire which was compiled for the needs of the specific research project. The results reveal that in spite of the fact that the classic method of in-service training in seminar form was not followed, the teachers state that by means of the programme they filled gaps in their knowledge; they described the programme as 'in-service training carried out in a special way', and found that it was an opportunity for interaction, was the stimulus for the creation of a two-way relation between theory and practice and of interaction in the pedagogic task in all the nursery schools in the network. Most of them expressed a desire that it should continue and described the climate in the group as positive.

In conclusion, we could add that those taking part in the programme worked in a climate of acceptance and were understanding towards collaboration in participation, became familiar with the research – action, and also tried out the experiential method of learning in the classes in which they worked with the groups of young children.

Η Τρυφαίνη Σιδηροπούλου έχει βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές (DEA) στη Γαλλία (PARIS VIII) με ειδίκευση στην «Κλινική Ψυχοπαιδαγωγική με εφαρμογή στην Εκπαίδευση». Είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών από το τμήμα Ψυχολογίας-Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Είναι Επίκουρος Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής στο τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. Έχει επίσης διδάξει στα παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής αγωγής των πανεπιστημίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Έχει ερευνητικό και επιστημονικό έργο για θέματα «αγωγής του μικρού παιδιού», «αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου», «σχέσεις οικογένειας και παιδικού σταθμού», «επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων στο χώρο του παιδικού σταθμού» κ.ά.
(sidirofg@teiath.gr)

Η Ασημίνα Ράλλη έχει βασικές σπουδές στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών και Μεταπτυχιακούς Τίτλους Σπουδών στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία και στην Προσχολική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Είναι διδάκτωρ Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και Μάθησης από το ίδιο πανεπιστήμιο. Είναι Επίκουρος καθηγήτρια στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας και έχει διδάξει στο Μεταπτυχιακό της Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει ερευνητικό και επιστημονικό έργο στη γλωσσική ανάπτυξη, στις δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας και σε άλλα θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας.

(a_ralli@hotmail.com)

Η Κωνσταντίνα Τσαούλα έχει κάνει σπουδές Γαλλικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και Επιστημών της Αγωγής στο πανεπιστήμιο Paris V. Είναι Καθηγήτρια Εφαρμογών του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας και διδάσκει μαθήματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την αισθητική αγωγή. Σε ερευνητικό επίπεδο έχει συμμετάσχει σε προγράμματα σχετικά με τη διαφήμιση και τα μικρά παιδιά, την τέχνη στην προσχολική ηλικία, την επικοινωνία στο χώρο του παιδικού σταθμού.

(nantia_tsaoula@yahoo.gr)

Η Μαρία Ζέρβα είναι παιδαγωγός προσχολικής αγωγής με μεταπτυχιακές σπουδές στην Υγιεινή και Ασφάλεια Εργασίας από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Εργάζεται στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας ως μόνιμο μέλος ΕΤΠ και ως Εργαστηριακός Συνεργάτης. Έχει ασχοληθεί με την επιμόρφωση ενηλίκων και τη διερεύνηση θεμάτων αγωγής υγείας στο χώρο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής.

(kzervas@hol.gr)

Το νέο διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ε΄ τάξη της Α΄θμιας εκπαίδευσης. Μια πρώτη σύγκριση με το παλιότερο εγχειρίδιο και αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις

ΤΟ ΘΕΜΑ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ, Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ (ΜΑΘΗΤΗ, δασκάλου) του Μαθήματος των Θρησκευτικών¹ της Ε΄ τάξης, στην Α/βάθμια εκπαίδευση, με τα αντίστοιχα παλαιότερα βιβλία. Σκοπός αυτής της σύγκρισης είναι, να διαπιστώσουμε τις αλλαγές που έγιναν, το καινούργιο που προσφέρεται και γενικότερα ο βαθμός ανανέωσης του βιβλίου.

Στόχος μας δεν είναι η κριτική αλλά η αποκόμιση χρήσιμων συμπερασμάτων και οι επισημάνσεις και προτάσεις, σύμφωνα πάντα με τα σημερινά δεδομένα, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν και στην περαιτέρω βελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων και της διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Άλλωστε, η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων για την Α/βάθμια εκπαίδευση ήταν απαραίτητη και έγινε από έμπειρους και καταξιωμένους συγγραφείς, σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα² και τις νέες Παιδαγωγικές και επιστημονικές προτάσεις. Συνεπώς η αξιολόγηση των νέων διδακτικών εγχειριδίων θα γίνει από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, πρέπει να διευκρινίσουμε, ότι περιοριστήκαμε στην αναφορά των πιο κύριων διαφορών και αλλαγών και δεν εισήλθαμε σε λεπτομέρειες και ιδιαίτερες διδακτικές προτάσεις διότι η έκταση και οι κανόνες ενός άρθρου δε μας το επιτρέπουν.

¹ Μ.Θ. (Μάθημα των Θρησκευτικών).

² Βλ. Τσαγκαρλή – Διαμάντη 2003, 25 κ.ε.

1. Το νέο διδακτικό εγχειρίδιο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου στο Μ.Θ., για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Το νέο βιβλίο³ της Ε΄ τάξης έχει τίτλο: «*Οι Χριστιανοί στον αγώνα της ζωής*», και διαφέρει από τα δύο προηγούμενα βιβλία της Γ΄ και της Δ΄ τάξης, όσον αφορά στην ειδικότητα των συγγραφέων, διότι γράφτηκε από τρεις θεολόγους, από τους οποίους ο ένας είναι και εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελείται από 6 κεφάλαια και 36 ενότητες, έναντι των 52 ενότητων του παλιού βιβλίου⁴, που είχε τίτλο: «*Με το Χριστό στον αγώνα*» και είχε γραφτεί από έξι συγγραφείς. Θα παραθέσουμε ορισμένες από τις ενότητες του νέου βιβλίου τις οποίες επιλέξαμε τυχαία και θα τις συγκρίνουμε με τις παλιές, για να διαπιστώσουμε τις αλλαγές και την πρόοδο που έγινε, σύμφωνα με τις σημερινές προτάσεις για το Μ.Θ., στο Δημοτικό Σχολείο.

Στο Α΄ κεφάλαιο, του νέου βιβλίου του μαθητή, με τίτλο: «*Οι αγώνες στη ζωή μας*», η ενότητα 1.1 με τίτλο: «*Ο Αγώνας στο σχολείο*», αντιστοιχεί στην ενότητα 1 του παλιού βιβλίου με τίτλο: «*Αγώνες στην αυλή και στην τάξη*». Το περιεχόμενό της όμως είναι διαφορετικό. Στο μεγαλύτερο μέρος του, αναφέρεται σε μη θρησκευτικά γεγονότα και παραδείγματα. Αναφέρεται, μάλιστα, στην Παλαιά Διαθήκη και στις δέκα εντολές, χωρίς όμως να γνωρίζουν οι μαθητές αρκετά γι' αυτή. Κατά την άποψή μας, εκτός από τους στόχους της ενότητας, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν πως οι κανόνες της Εκκλησίας πηγάζουν μέσα από την αγάπη και την ελευθερία. Ο χριστιανός τηρεί τους κανόνες ελεύθερα, διότι αποτελούν τη διδασκαλία και τη ζωή του Χριστού, την οποία πιστεύει και μιμείται. Για τους κανόνες, τις ομάδες κλπ., υπάρχουν πολλά παραδείγματα στην Εκκλησία, από τα οποία έπρεπε να ξεκινήσει το μάθημα. Ο Χριστιανισμός από την αρχή φανέρωσε όλους αυτούς τους κανόνες και τις αρχές, μέσα από την απόκτηση των αρετών και αξιών, της δικαιοσύνης, της ειλικρίνειας, της φιλανθρωπίας και κυρίως της αγάπης. Ευτυχώς, στο τέλος της ενότητας οι δραστηριότητες περιέχουν χριστιανικά στοιχεία και προσφέρονται παραθέματα από τον Απόστολο Παύλο και τον Αββά Δωρόθεο.

³ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κ. Κορνάρκης, Κ. Πρέντος, π. Δ. Γιαννακόπουλος 2006.

⁴ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γ. Διλιμπόης, Στ. Ντάντης, Ζ. Πλιάκου-Νίκα, Ευ. Στοφόρος, Ι. Σωτηρόπουλος, Κ. Τσούχλος 1997.

Στο βιβλίο του δασκάλου, αρχίζοντας από τους στόχους, παρατηρούμε πως μόνο οι δύο επιμέρους στόχοι έχουν σχέση με την Εκκλησία. Το ίδιο συμβαίνει και στη σχηματική παρουσίαση του περιεχομένου, όπου παρουσιάζεται η σημασία των κανόνων στην κοινωνία και στο τέλος τίθεται, ως ολοκλήρωση της έννοιας «αγώνας», η προοπτική της αγάπης που διδάσκει η Εκκλησία. Στην ανάπτυξη του περιεχομένου παρατηρούμε στοιχεία Κοινωνιολογίας και όχι Χριστιανισμού. Οι δύο επιμέρους στόχοι που τέθηκαν στην αρχή και έχουν σχέση με την Εκκλησία δεν εξετάζονται. Το μάθημα, γενικότερα, δε συνδέεται άμεσα με το Χριστιανισμό. Παρέχει περισσότερο κοσμικές κατευθύνσεις παρά χριστιανικές. Αυτό διαπιστώνουμε και από τις πρόσθετες δραστηριότητες που δεν έχουν καμία σχέση με την Εκκλησία. Στη διαθεματική⁵ προσέγγιση, έχουμε για πρώτη φορά, σε σχέση με τα βιβλία των προηγούμενων τάξεων, συγκεκριμένες κατευθύνσεις και καθοδήγηση για το δάσκαλο. Επίσης, προσφέρεται βιβλιογραφία.

Η ενότητα 1.2, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: *«Αγωνιζόμαστε με χαρούμενη διάθεση»*, έχει το ίδιο θέμα με την ενότητα 2 του παλιού βιβλίου, με τίτλο: *«Με χαρούμενη διάθεση»*. Το περιεχόμενο της νέας ενότητας είναι μια παραλλαγή του παλιού. Προσφέρει όμως, έναν αρκετά καλό χάρτη και καλύτερες δραστηριότητες.

Στο βιβλίο του δασκάλου, ο κύριος και οι επιμέρους στόχοι έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο της ενότητας και σαφώς χριστιανικό πνεύμα. Προτείνεται η επαγωγική μέθοδος. Στην ανάπτυξη του περιεχομένου οι έννοιες που υπάρχουν, έχουν σχέση και με την προηγούμενη ενότητα 1.1. Εδώ όμως γίνεται φανερό ότι ο αγώνας της καθημερινής κοσμικής ζωής πρέπει να συνδέεται και με τον πνευματικό αγώνα, την πνευματική ζωή που στηρίζεται στην πίστη και στον τελικό σκοπό κάθε χριστιανού. Η ανάπτυξη του περιεχομένου, σε αντίθεση με την προηγούμενη ενότητα, προσφέρει στο μαθητή πραγματικά χριστιανικά νοήματα.

Πλούσια και συγκεκριμένη είναι και η διαθεματική προσέγγιση. Προτείνεται εποπτικό υλικό, βιβλιογραφία και δικτυακοί τόποι, για περισσότερες πληροφορίες και εποπτεία. Συγκεκριμένη και ξεκάθαρη είναι και η αξιολόγηση των μαθητών. Το βιβλίο του δασκάλου στη συγκεκριμένη ενότητα είναι πολύ καλύτερο από το παλιό.

Η ενότητα 1.4, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: *«Αγώνας με τη δύναμη της αγάπης»*, έχει το ίδιο θέμα με την παλιά ενότητα 4, με τίτλο: *«Με τη δύναμη της αγάπης»*, όμως εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο και

⁵ Βλ. Ματσαγγούρας 2002, 254 κ.ε. και Θεοφιλίδης 1997, 49 κ.ε.

καλύτερες δραστηριότητες και παραθέματα Αγίων Πατέρων.

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι διδακτικοί στόχοι έχουν πραγματικά χριστιανικό περιεχόμενο. Προτείνεται η επαγωγική μέθοδος⁶. Η ανάπτυξη του περιεχομένου θα πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένη, σε σχέση με τη διδασκαλία σε μαθητές της Ε' τάξης. Αρκετές και συγκεκριμένες οι διαθεματικές προσεγγίσεις, λίγο όμως το εποπτικό υλικό. Πλούσιες είναι και οι δραστηριότητες που προτείνονται. Συγκεκριμένη η αξιολόγηση και αρκετή η βιβλιογραφία και οι δικτυακοί τόποι. Το βιβλίο του δασκάλου είναι σαφώς βελτιωμένο, σε σχέση με το παλιό.

Στο Β' κεφάλαιο, η ενότητα 2.1, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «*Οι Απόστολοι συνεχίζουν τον αγώνα*», αντιστοιχεί στην ενότητα 9 του παλιού βιβλίου, με τίτλο: «*Με δύναμη για το μεγάλο αγώνα*». Έχει σχεδόν το ίδιο περιεχόμενο, με λίγα επιπρόσθετα στοιχεία. Οι δραστηριότητες δεν παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα, σε σχέση με την παλιά ενότητα, η οποία είχε μια αρκετά καλή δραστηριότητα που πραγματοποιούνταν με τη βοήθεια ενός χάρτη. Τα παραθέματα, από το Ευαγγέλιο του Ματθαίου και από τις Πράξεις των Αποστόλων, είναι σημαντικά.

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι διδακτικοί στόχοι⁷ πραγματικά συνδέουν τα χριστιανικά νοήματα με τον καθημερινό αγώνα του ανθρώπου. Το ίδιο συμβαίνει και στην ανάλυση του περιεχομένου, η οποία όμως είναι μικρή, σε σχέση με τα υψηλά νοήματα που έχει. Προτείνει την επαγωγική μέθοδο. Η διαθεματική προσέγγιση είναι αρκετά συγκεκριμένη. Οι πρόσθετες δραστηριότητες, επίσης, είναι σημαντικές. Η αξιολόγηση του μαθητή, μέσα από την κατανόηση της επιμονής σε ένα σκοπό, νομίζουμε ότι δεν ανταποκρίνεται στο κεντρικό νόημα του μαθήματος, που είναι ο αγώνας για ένα σκοπό, μέσα όμως από την πίστη στο Χριστό και τη βοήθεια του Αγίου Πνεύματος. Τέτοιος ήταν και ο αγώνας και η επιμονή των Αποστόλων για τη διάδοση του Ευαγγελίου, στηριζόταν στην πίστη τους προς το Χριστό και στη βοήθεια του Αγίου Πνεύματος.

Στην παρούσα ενότητα, δεν προτείνονται εποπτικά μέσα διδασκαλίας και δικτυακοί τόποι και η βιβλιογραφία είναι αρκετά φτωχή.

Η ενότητα 2.6, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «*Ένας νέος και τρία παιδιά μάρτυρες Β'*», αντιστοιχεί στην ενότητα 14 του παλιού βιβλίου, με τίτλο: «*Μικροί αγωνιστές*». Το περιεχόμενο της νέας ενότητας είναι το ίδιο με αυτό της παλιάς. Οι δραστηριότητες προσφέρουν σύνδεση

⁶ Βλ. Adams 1967, 332, 333.

⁷ Βλ. Bloom - Krathwohl 1986.

με τις προηγούμενες ενότητες⁸ που κι αυτές αναφέρονται σε Αγίους μάρτυρες της Εκκλησίας. Παρατηρούμε, όμως, πως πέντε συνεχόμενες ενότητες 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, αναφέρονται σε μάρτυρες της Εκκλησίας, όπως στο παλιό βιβλίο, ενώ θα μπορούσαν οι δύο τουλάχιστον να αναφερθούν σε άλλες πτυχές του Χριστιανισμού και έτσι ο μαθητής να γνωρίσει περισσότερα για τη θρησκεία του.

Το βιβλίο του δασκάλου παρουσιάζει τις ενότητες 2.5 και 2.6 μαζί. Οι στόχοι είναι αρκετά καλοί, όπως επίσης και η αναγωγή στην έννοια της θυσίας στη σύγχρονη εποχή. Προτείνεται η επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας. Συνδέει τα νοήματα με τα δεδομένα της σημερινής σύγχρονης κοινωνίας. Αναφέρονται συγκεκριμένες διαθεματικές προσεγγίσεις. Τα εποπτικά μέσα θα μπορούσαν να είναι περισσότερα, όπως και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες μένουν μόνο στο περιβάλλον. Η αξιολόγηση στο δεύτερο μέρος της δεν ορίζεται συγκεκριμένα. Γενικά, όμως, σε σχέση με το παλιό βιβλίο του δασκάλου, είναι πιο βελτιωμένο.

Στο Γ΄ κεφάλαιο, η ενότητα 3.2, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «*Ο ληστής που έγινε Άγιος*», αντιστοιχεί στην ενότητα 21 του παλιού βιβλίου, η οποία έχει τον ίδιο τίτλο. Το περιεχόμενο της νέας ενότητας είναι διαφορετικό, γραμμένο, όμως, στο ίδιο ύφος με το παλιό (ο Πέτρος ρώτησε τον παππού κλπ.). Είναι ένα ύφος γραφής που δεν το επιθυμούν τα παιδιά, ιδιαίτερα των μεγάλων τάξεων, όπως μας δήλωσαν σε συγκεκριμένη έρευνα που κάναμε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής μας διατριβής⁹, γι' αυτό πρέπει να αποφεύγεται. Η ενότητα όμως, παρέχει σωστά την ορθόδοξη χριστιανική έννοια της μετάνοιας και προσφέρει αρκετές εργασίες και παραθέματα Αγίων.

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι στόχοι του μαθήματος ανταποκρίνονται στην έννοια της μετάνοιας. Προτείνεται η επαγωγική μέθοδος. Η ανάλυση του περιεχομένου, για τη μετάνοια, και οι αλλαγές που μπορεί να επιφέρει στη ζωή του ανθρώπου και στις σχέσεις του με το κοινωνικό σύνολο, είναι αρκετά σημαντικά και ωφέλιμα στοιχεία για το μαθητή. Προτείνονται διαθεματικές προσεγγίσεις, ελάχιστο όμως εποπτικό υλικό. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι πολύ καλές και η αξιολόγηση αρκετά συγκεκριμένη. Πλούσια είναι και η βιβλιογραφία που προσφέρεται, σε αντίθεση με τους δικτυακούς τόπους, που είναι μόνο δύο. Το βιβλίο του δασκάλου στη συγκεκριμένη ενότητα είναι πολύ καλύτερο από το παλιό, χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε το ίδιο και για το βιβλίο του μαθητή.

⁸ Βλ. Κογκούλης 1995, 82.

⁹ Βλ. Ισπυρίδης 2007, 279 κ.ε.

Στο Δ' κεφάλαιο, η ενότητα 4.1, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «Όλοι μπορούμε να κάνουμε όμορφα πράγματα», σχετίζεται με την ενότητα 30 του παλιού βιβλίου, με τίτλο: «Θεέ μου, πρωτομάστορα», το περιεχόμενο όμως είναι αρκετά διαφορετικό. Το ύφος της γραφής, όπως και στην ενότητα 3.2, δεν ταιριάζει στα παιδιά της Ε' τάξης και μας παραπέμπει στις ενότητες των Γ' και Δ' τάξεων, αλλά και στο παλιό βιβλίο. Αρκετές είναι οι δραστηριότητες και τα παραθέματα για την εκκλησιαστική τέχνη και τη σχέση της με τη Θεία Λατρεία στα χρόνια του Βυζαντίου. Θα μπορούσε να περιέχει περισσότερα για την έννοια του ωραίου, σε σχέση με την πίστη στο Θεό. Να γίνει κατανοητό ότι δε λατρεύουμε το Θεό με ωραία αντικείμενα, για να τον εξευμενίσουμε ή να του ανταποδώσουμε, όπως γράφει, το μεγάλο δώρο της ζωής που μας έδωσε. Εμείς οι άνθρωποι δεν μπορούμε τίποτα να ανταποδώσουμε στο Θεό, αφού τίποτα δεν είναι δικό μας και αυτά που προσφέρουμε είναι από τα δικά του. Τα ωραία αντικείμενα και οι μεγαλοπρεπείς ναοί γίνονται για να τιμήσουμε το Θεό, να δείξουμε την αγάπη, την πίστη, την ευχαριστία μας. Πώς θα μπορούσαμε την ατελείωτη μεγαλοπρέπεια του Θεού να την υποβιβάσουμε, με άσχημα αντικείμενα και άσχημους ναούς;

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι διδακτικοί στόχοι θα μπορούσαν να είναι περισσότεροι, σε σχέση με αυτά που αναφέραμε πριν. Η σχηματική παρουσίαση του περιεχομένου της ενότητας είναι πλήρης. Για πρώτη φορά το μάθημα ξεκινά με την προβολή εποπτικού υλικού. Προτείνει την επαγωγική μέθοδο. Ικανοποιητική είναι και η διαθεματική προσέγγιση. Το εποπτικό υλικό που προτείνεται βρίσκεται μόνο στην Αθήνα, σχολεία όμως υπάρχουν σε όλη την Ελλάδα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι αξιολογες. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να περιλαμβάνει περισσότερα, όπως την κατανόηση του ωραίου σε σχέση με την πίστη προς το Θεό. Παρατίθεται βιβλιογραφία και μόνο ένας δικτυακός τόπος.

Παρατηρούμε ότι αρκετές είναι οι ενότητες που αφορούν στην Αγιογραφία και στην Εκκλησιαστική τέχνη, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8. Θα μπορούσαν κάποιες απ' αυτές να αναφέρονται και σε άλλα θέματα, ώστε ο μαθητής να γνωρίσει περισσότερα για τον ορθόδοξο Χριστιανισμό.

Η ενότητα 4.10, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «Ρωμανός ο Μελωδός, μεγάλος υμνογράφος», αντιστοιχεί στην ενότητα 36 του παλιού βιβλίου, με τίτλο: «Σε υμνούμεν...». Το περιεχόμενο της νέας ενότητας έχει μερικά κοινά σημεία με το παλιό, είναι όμως αρκετά αλλαγμένο και

προσφέρει πολλά νέα στοιχεία. Εξακολουθεί το ίδιο παιδικό ύφος¹⁰ της συγγραφής στην αρχή, κατόπιν όμως προσφέρει με εξαιρετικό τρόπο στο μαθητή στοιχεία για το Ρωμανό το Μελωδό και τα κοντάκια. Αξιόλογες είναι και οι εργασίες που προτείνει, όπως και τα παραθέματα με προοίμια.

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι στόχοι και η σχηματική παρουσίαση του περιεχομένου είναι ικανοποιητικά. Προτείνεται η εργασία κατά ομάδες με συγκεκριμένο στόχο. Η ανάλυση του περιεχομένου, όμως, θα μπορούσε να είναι εκτενέστερη, σε ότι αφορά τις χριστιανικές έννοιες που ορίζουν οι ύμνοι και τα τροπάρια που έγραψε ο Ρωμανός ο Μελωδός. Η διαθεματική προσέγγιση είναι αρκετή και συγκεκριμένη. Προτείνεται έρευνα στο διαδίκτυο, σε μουσικές εγκυκλοπαίδειες και βιβλία για την εύρεση πηγών και εποπτικού υλικού, έπρεπε όμως να δίδονται συγκεκριμένες διευθύνσεις και βιβλιογραφία, εκτός από αυτή που υπάρχει στο τέλος. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι πολύ καλές. Ικανοποιητικοί είναι οι όροι της αξιολόγησης, θα μπορούσαν όμως να επεκταθούν λίγο περισσότερο στην κατανόηση ορισμένων χριστιανικών αληθειών, που περιλαμβάνονται στο έργο του Ρωμανού του Μελωδού, και στη σχέση τους με την καθημερινή μας ζωή. Αρκετή είναι η βιβλιογραφία και οι δικτυακοί τόποι. Γενικά, το βιβλίο του δασκάλου είναι πολύ βελτιωμένο, σε σχέση με την αντίστοιχη ενότητα 36 του παλιού βιβλίου.

Στο Ε' κεφάλαιο, με τίτλο: «*Αγώνες για ένα κόσμο ανθρωπινότερο*» η ενότητα 5.1, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «*Αγώνες για να προστατέψουμε το περιβάλλον (πλάση)*», προσφέρει ένα περιεχόμενο διαφορετικά γραμμένο, σε σχέση με το παλιό βιβλίο. Προτείνει αφορμή στο διδάσκοντα και άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο με επίσκεψη στο περιβάλλον και εργασία για την προστασία του. Αναφέρεται στη σχέση του περιβάλλοντος με το δημιουργό του, δεν κάνει όμως γνωστό στο μαθητή το βαθύτερο σκοπό όλου αυτού του οικοδομήματος που δημιουργήθηκε για να διευκολύνει τη ζωή του ανθρώπου, να παρέχει στον άνθρωπο όλα τα υλικά αγαθά που χρειάζεται, ώστε αυτός να αφοσιωθεί απρόσκοπτα στον αγώνα κατά του κακού, κατά της αμαρτίας για να καταφέρει να φθάσει στην αγιότητα, κοντά στο Θεό και να απολαύσει και αυτός τη θεία μακαριότητα, τη θεία ευτυχία.

Οι δραστηριότητες της παρούσας ενότητας δεν προσφέρουν κάτι καινούριο σε σχέση με το παλιό βιβλίο, που έχει τις αντίστοιχες για το θέμα

¹⁰ Βλ. Cole M.- Cole S. 2002.

ενότητες 40, 41.

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι διδακτικοί στόχοι αναφέρονται περισσότερο στην προστασία του περιβάλλοντος, παρά στη σχέση που έχει αυτό με το Θεό δημιουργό του και τον απώτερο σκοπό του, που είναι η πορεία του ανθρώπου προς το Θεό. Το ίδιο πνεύμα επικρατεί και στη σχηματική παρουσίαση του περιεχομένου. Η δάσκαλος πρέπει να κάνει κατανοητό στο μαθητή ότι ο Θεός δε δημιούργησε τον κόσμο, για να ζει απλά ο άνθρωπος και να απολαμβάνει τα υλικά αγαθά που του προσφέρει, αλλά έχει έναν απώτερο σκοπό, που είναι να φθάσει κοντά στο Θεό, να απολαύσει τη θεία μακαριότητα όπως αναφέραμε και πριν. Μέσα απ' αυτό το βαθύτερο νόημα προκύπτει και η έννοια της αγάπης προς το Θεό και το συνάνθρωπο. Το περιβάλλον, με αυτά που του προσφέρει, απλά τον διευκολύνει να ζει αξιοπρεπώς και να αγωνίζεται για να φθάσει στον παραπάνω σκοπό. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που θα μπορούσε να προκύπτει από την παρούσα ενότητα και να επισημαίνεται ιδιαίτερα, είναι ότι ο πιστός Χριστιανός δεν είναι ένας άνθρωπος στερημένος και ταλαιπωρημένος, αλλά ένας άνθρωπος που ζει με αξιοπρέπεια και αγωνίζεται να αποκτήσει τα πνευματικά αγαθά. Η νηστεία, η προσευχή και η άσκηση που κάνει γίνονται ελεύθερα, με αγάπη και σε καμία περίπτωση δεν τα θεωρεί στέρηση και ταλαιπωρία, αντίθετα μάλιστα είναι ελευθερία από τις ανάγκες αυτού του κόσμου, είναι ελευθερία από τη φθορά.

Προτείνεται η επαγωγική μέθοδος και αρκετά θέματα στη διαθεματική προσέγγιση η οποία όμως δε συνδέεται με χριστιανικές έννοιες. Το εποπτικό και πληροφοριακό υλικό έχει σχέση μόνο με επιστημονικά στοιχεία, το ίδιο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και η αξιολόγηση, η οποία απέχει τελείως από την κατανόηση χριστιανικών εννοιών, που έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον. Θα μπορούσε να προσφέρει υπέροχα παραθέματα από εκκλησιαστικούς συγγραφείς και Αγίους της Εκκλησίας που έχουν γράψει για το περιβάλλον. Η βιβλιογραφία που προσφέρεται είναι άφθονη και αρκετοί οι δικτυακοί τόποι.

Η ενότητα 5.4, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «*Αγωνιζόμαστε για την ειρήνη*», έχει διαφορετικό περιεχόμενο από την αντίστοιχη ενότητα 44 του παλιού βιβλίου, που αναφέρεται στην ειρήνη. Το ύφος της συγγραφής του, όμως, παραπέμπει σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, όπως και άλλες ενότητες του παρόντος βιβλίου που αναφέραμε πριν. Δίνει την αφορμή στο μαθητή μέσα από την καθημερινότητα και κατόπιν περνά στη σχέση της ειρήνης με το Χριστιανισμό, έχοντας ως πρότυπο το Χριστό. Απουσιάζουν οι αναφορές στη Θεία Λατρεία και στη σχέση της με την έννοια της ειρήνης. Έπρεπε να αναπτυχθεί περισσότερο η χριστιανι-

κή έννοια της ειρήνης. Οι δραστηριότητες δεν αποτελούν κάτι καινούργιο σε σχέση με το παλιό βιβλίο, εκτός από μία, η οποία έχει σχέση με τα παραθέματα των Αγίων που υπάρχουν.

Στο βιβλίο του δασκάλου, οι διδακτικοί στόχοι είναι αρκετά καλοί, η σχηματική παρουσίαση του περιεχομένου, όμως, δεν τονίζει, όσο πρέπει, τη σχέση της ειρήνης με το Χριστιανισμό και πως πηγάζει αυτή από το εσωτερικό του. Το ίδιο γίνεται και στην ανάλυση του περιεχομένου. Δεν αρκεί μόνο να αναφέρουμε ότι ο Χριστός πρέπει να αποτελεί το πρότυπο της ειρήνης, επειδή, μέχρι σήμερα, δεν καταφέραμε να έχουμε ειρήνη με άλλους τρόπους, αλλά να αναλύουμε αυτό το πρότυπο, να το στηρίζουμε με αναφορές στη διδασκαλία του, στους Αγίους, στη ζωή της Εκκλησίας. Να δείξουμε ότι δεν πρόκειται για μια εξωτερική μόνο ειρήνη μεταξύ των λαών, αλλά για μια εσωτερική ειρήνη που βρίσκεται στις καρδιές των ανθρώπων και προκύπτει μέσα από την αγάπη, την προσευχή και τη μετάνοια. Προτείνει την επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας. Προσφέρονται πηγές και εποπτικό υλικό που δεν πηγάζουν όμως από τη χριστιανική γραμματεία. Το ίδιο πνεύμα έχουν και οι προτεινόμενες δραστηριότητες. Στην παρούσα ενότητα θα μπορούσε να τονιστεί περισσότερο η διαπολιτισμικότητα¹¹ και όχι μόνο σε μια δραστηριότητα. Η αξιολόγηση είναι αρκετά αόριστη. Παρέχεται βιβλιογραφία και δικτυακοί τόποι. Σε σχέση με την ενότητα 44 του παλιού βιβλίου παρατηρούμε ότι, στην παρούσα ενότητα, η θρησκευτικότητα είναι επιφανειακή και η έννοια της ειρήνης αναλύεται περισσότερο ως μια θεραπεία στα σημερινά προβλήματα μεταξύ των λαών, παρά ως εσωτερική γαλήνη και αγάπη προς τους συνανθρώπους μας.

Το Στ' κεφάλαιο έχει τον ίδιο τίτλο με το παλιό: «*Επίκαιρα*». Η ενότητα 6.3, στο νέο βιβλίο του μαθητή, με τίτλο: «*Μεγάλη Σαρακοστή: Προετοιμασία για το Πάσχα*», αντιστοιχεί στην ενότητα 50 του παλιού βιβλίου, με τίτλο: «*Μια ενδιαφέρουσα συζήτηση*». Η ενότητα ξεκινά με τη ζωή ενός αθλητή που, για να φθάσει ψηλά, χρειάζεται προετοιμασία και θυσίες. Έτσι, δίνει στο διδάσκοντα τη δυνατότητα αφόρμησης για την έναρξη της διδασκαλίας¹². Το περιεχόμενο της νέας ενότητας είναι παραλλαγμένο σε σχέση με το παλιό, με πιο σύγχρονο ύφος, προσφέρει το χριστιανικό νόημα της νηστείας και της Μεγάλης Τεσσαρακοστής, όχι όμως και το χριστιανικό συναίσθημα που δημιουργεί η παλιά ενότητα, παρόλο που στο τέλος η αξιολόγηση στηρίζεται σ' αυτό. Οι δραστηριό-

¹¹ Βλ. Πορτελάνος 2002.

¹² Βλ. Δεληκωσταντής 2005.

τητες στο βιβλίο του μαθητή είναι λίγες για το συγκεκριμένο θέμα. Προσφέρονται, επίσης, παραθέματα από τις ιερές ακολουθίες των ημερών της Μεγάλης Τεσσαρακοστής.

Στο βιβλίο του δασκάλου, θα μπορούσαν να υπάρχουν και στόχοι που αφορούν στην έννοια της νηστείας, όπως και αντίστοιχες αναφορές για τη νηστεία, στη σχηματική παρουσίαση του περιεχομένου. Στην ανάλυση του περιεχομένου αναφέρονται υψηλές θεολογικές έννοιες, όπως το πέραςμα από την αμαρτία στον καινούριο κόσμο του Θεού, οι οποίες όμως δεν αναλύονται στο διδάσκοντα, που όπως αναφέραμε και αλλού, δεν είναι θεολόγος. Παρόλο που η νηστεία δεν τονίζεται στους στόχους, αναλύεται στο βιβλίο του δασκάλου. Υπολείπεται, όμως, σε σχέση με το παλιό βιβλίο, όσον αφορά στα λειτουργικά στοιχεία για την περίοδο της Μεγάλης Τεσσαρακοστής. Προτείνονται πολλές δραστηριότητες οι οποίες όμως σχετίζονται μόνο με τα έθιμα αυτής της περιόδου. Πολλές είναι και οι δικτυακές διευθύνσεις. Η αξιολόγηση πολύ σωστά στηρίζεται σε πραγματικά χριστιανικά δεδομένα, κυρίως στην κατανόηση του χριστιανικού βιώματος της Μεγάλης Τεσσαρακοστής. Κατά την άποψή μας, σχεδόν όλα τα μαθήματα έπρεπε να έχουν στόχο το χριστιανικό βίωμα¹³. Παρέχεται αρκετή βιβλιογραφία και δικτυακοί τόποι που θα βοηθήσουν το διδάσκοντα και το μαθητή. Συμπερασματικά, το βιβλίο του δασκάλου στη συγκεκριμένη ενότητα, σε σχέση με το παλιό, είναι καλύτερο, ως προς την παροχή δραστηριοτήτων, βιβλιογραφίας και δικτυακού υλικού, υποδεέστερο όμως στην ανάλυση του περιεχομένου και των χριστιανικών εννοιών.

2. Συνοπτική εικόνα του βιβλίου του μαθητή και του δασκάλου στην Ε΄ τάξη. Βαθμός ανανέωσης.

Για την Ε΄ τάξη, μετά τη γενική μελέτη του νέου βιβλίου των θρησκευτικών και την παρουσίαση αρκετών ενοτήτων, συμπεραίνουμε ότι οι ενότητές του έχουν τα ίδια θέματα με τις ενότητες του παλιού βιβλίου, το περιεχόμενο των περισσότερων όμως είναι παραλλαγμένο ή και διαφορετικό, όπως διαφορετικοί είναι και αρκετοί τίτλοι. Υπάρχουν όμως και ενότητες που εξακολουθούν να φέρουν σχεδόν το ίδιο περιεχόμενο, όπως οι 2.1, 2.2, 2.3, 2.6. Επίσης, οι ενότητες 4.1 έως 4.8 αναφέρονται στην εκκλησιαστική τέχνη, όπως και στο παλιό βιβλίο οι ενότητες 30 έως 34.

¹³ Βλ. Koulomzin.

Αρκετές είναι αυτές, όπως οι 3.2, 3.4, 4.1, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.10, 5.2, 5.3, που το ύφος της γραφής τους είναι τόσο απλό που παραπέμπει στα παλιά βιβλία και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.¹⁴ Ορισμένες, επίσης, όπως οι 1.1, 5.1, 5.3, 5.4, δε συνδέουν ουσιαστικά τα θέματά τους με τις ορθόδοξες χριστιανικές έννοιες, παρουσιάζουν, θα λέγαμε, ένα επιφανειακό θρησκευτικό περιεχόμενο. Ως παράδειγμα, θα αναφέρουμε την ενότητα 5.1, όπου δίνεται η εντύπωση ότι μπορούμε να προστατεύσουμε το περιβάλλον μόνο με συμφωνίες και σύγχρονα μέσα και πρέπει να το κάνουμε για το δικό μας συμφέρον, για να ζούμε καλύτερα και περισσότερο και όχι από αγάπη και ευγνωμοσύνη προς το Θεό, που το δημιούργησε και μας το πρόσφερε, για να έχουμε όλα τα αγαθά που χρειαζόμαστε, με σκοπό να αγωνιστούμε αξιοπρεπώς κατά της αμαρτίας και να φθάσουμε κοντά του.

Σε ό,τι αφορά το διδακτικό μέρος, που βρίσκεται στο βιβλίο του δασκάλου, προτείνεται συνήθως η επαγωγική μέθοδος, και ως τρόπος σε ορισμένες ενότητες, π.χ. 1.1, 2.2, 4.2, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η εργασία σε ομάδες προτείνεται και σε αρκετές πρόσθετες δραστηριότητες. Επίσης, στις ενότητες 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, προτείνεται η ευρετική μέθοδος που την ονομάζει ανακαλυπτική και η εποπτική ή δεικτική μορφή διδασκαλίας. Στην ενότητα 4.8, προτείνεται η ευρετική μέθοδος, σε συνδυασμό με τη δεικτική και ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας. Σχεδόν σε όλες όμως τις ενότητες δεν προσφέρει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και στοιχεία για την εφαρμογή αυτών των μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, όπως και εναλλακτικές προτάσεις σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών. Επίσης δεν υπάρχει αλληλοσυσχετισμός μεταξύ των ενοτήτων, εκτός από ορισμένες που έχουν τα ίδια θέματα, π.χ. για την εκκλησιαστική τέχνη, ενότητες 4.2-4.8. Η άποψή μας είναι, ότι πρέπει να παρέχονται πάρα πολλά στοιχεία και κατευθύνσεις με λεπτομέρειες και εναλλακτικές προτάσεις για κάθε ενότητα. Το Μ.Θ., δεν είναι ένα πρακτικό μάθημα με μαθηματικούς τύπους και ασκήσεις, γι' αυτό πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του ο συγγραφέας του βιβλίου του δασκάλου, τα σημερινά δεδομένα, το επίπεδο της πνευματικής και θρησκευτικής ανάπτυξης του μαθητή, την ψυχολογία του, τις ανάγκες του. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορούμε, για παράδειγμα, να εφαρμόσουμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αν οι μαθητές που έχουμε είναι πολύ χαμηλού επιπέδου και δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της έρευνας. Γι' αυτό πρέπει

¹⁴ Βλ. Goldman 1969, 104, 130-132, 160, 161. Τερέζης 2003, I-VII. Πνευματικός 1993. Περσελής 1994. Schweitzer 1992.

να προτείνεται και κάποιος εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας. Συνεπώς, το βιβλίο του δασκάλου πρέπει να εμπλουτιστεί και να έχει πολύ μεγαλύτερη έκταση. Δεν αρκούν μερικές μόνο σειρές για να ορίσουμε τη μέθοδο, τη μορφή και τον τρόπο μιας διδασκαλίας¹⁵, χρειάζεται λεπτομερής σχεδιασμός¹⁶, συγκεκριμένες προτάσεις και κατευθύνσεις. Μη ξεχνάμε ότι ο δάσκαλος δε διδάσκει μόνο το Μ.Θ., αλλά και αρκετά άλλα μαθήματα.

Σημαντικό είναι ότι στο νέο βιβλίο του δασκάλου της Ε΄ τάξης παρέχεται, στις περισσότερες ενότητες, ικανοποιητική βιβλιογραφία, εποπτικό υλικό και δικτυακοί τόποι, που βοηθούν πάρα πολύ το διδάσκοντα, αλλά και το μαθητή. Προτείνονται δραστηριότητες που σε αρκετές περιπτώσεις έχουν βιωματικό χαρακτήρα, π.χ. ενότητες 1.4, 2.1, 2.3, 3.2. Απουσιάζουν, όμως, οι δραστηριότητες που βρίσκονται κοντά στη ζωή της Εκκλησίας, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις, όπως οι ενότητες 2.2, 3.4, 5.3. Δεν προτείνονται οι συχνές επισκέψεις στην Εκκλησία, ο Εκκλησιασμός των μαθητών και η προσευχή¹⁷.

Σημαντική και συγκεκριμένη στις περισσότερες ενότητες είναι η διαθεματική προσέγγιση. Επίσης, ορίζεται στις περισσότερες ενότητες συγκεκριμένη αξιολόγηση. Λίγες είναι οι εξαιρέσεις, όπου η αξιολόγηση δεν ορίζεται συγκεκριμένα, όπως οι ενότητες 2.6, 5.4. Σαν σύνολο το βιβλίο της Ε΄ τάξης είναι βελτιωμένο, σε σχέση με το παλιό, όμως χρειάζεται να γίνουν αρκετές ακόμη βελτιώσεις, όπως αναφέραμε και πριν.

Βιβλιογραφία

- ADAMS, A. (1967), Απαγωγή και Επαγωγή. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμ. Α΄, Αθήνα: Herder Ελληνικά Γράμματα.
- ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (1975), Ορθόδοξος Λειτουργική, Αλεξανδρούπολη.
- BLOOM, BENJAMIN, - KRATHWOHL, DAVID, (1986), Ταξινόμια διδακτικών στόχων, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, τόμ. Α΄: Γνωστικός τομέας, τόμ. Β΄: Συναισθηματικός τομέας, Αθήνα: «Κώδικας».

¹⁵ Βλ. Λάππας 2000, 359-362. Φράγκος 1984, 420, 421. Παπάς 1990. Τερέζης 2003. Τριλιανός 1998.

¹⁶ Βλ. Ταρατόρη – Τσαλκατίδου.

¹⁷ Βλ. Αθανασόπουλος 1975, 98, 99.

- COLE, MICHAEL, COLE R. SHEILA, (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, β' τόμος, μτφρ. Μαρία Σόλμαν, Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- ΔΕΛΗΚΩΣΤΑΝΤΗΣ, Κ. (2005), Διδακτική των θρησκευτικών, (φάκελος), Πανεπιστήμιο Αθηνών, Θεολογική Σχολή-Τμήμα Θεολογίας, τομέας Συστηματικής Θεολογίας, Αθήνα.
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1997), Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, 2^η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΙΣΠΥΡΙΔΗΣ, ΔΗΜΟΣ, (2007), Οι ορθόδοξοι χριστιανικοί παιδαγωγικοί προσανατολισμοί και οι περί του μαθήματος των θρησκευτικών σύγχρονες διδακτικές προτάσεις στην Α/βάθμια εκπαίδευση, (διδακτορική διατριβή) Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι. (1995), Διδακτική των θρησκευτικών, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- ΚΟΥΛΟΜΖΙΝ, S. (X.X.), Our Church and our children. Το ορθόδοξο βίωμα και τα παιδιά μας, μτφρ. Πολυξένη Τσαλίκη. Σειρά: Ελληνική Παιδεία και Παράδοση, αρ. 7, έκδ. 4^η, Αθήνα: «Ακρίτας».
- ΛΑΠΠΑΣ, Δ. (2000), Ο Διάλογος και το μάθημα των θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Γ. Η. (2002), Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΠΑΠΑΣ, Α. (1990,) Μαθητοκεντρική διδασκαλία, τόμ. 2, β', Αθήνα: «Βιβλία για Όλους».
- ΠΕΡΣΕΛΗΣ, ΕΜ. (1994), Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος: Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής, Αθήνα: «Αρμός».
- ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΣ, Δ. (1993), Η ανάπτυξη της θρησκευτικής Σκέψης στην παιδική και εφηβική ηλικία. (Εμπειρική έρευνα) Διδακτορική διατριβή, Θεσ/νίκη.
- ΠΟΡΤΕΛΑΝΟΣ, Σ. (1999), Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΠΟΡΤΕΛΑΝΟΣ, Σ. (2002), Διαπολιτισμική Θεολογία. Πρόταση διαθεματικής διδακτικής, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- SCHWEITZER, F. (1992), Die Religion den Kindes: Zur problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus Gerd Mohn.
- ΤΑΡΑΤΟΡΗ – ΤΣΑΛΚΑΤΙΔΟΥ, Ε. Σχεδιασμοί Μαθημάτων Δημοτικού Σχο-

- λείου, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- ΤΕΡΕΖΗΣ, Χ. (2003), *Μεθοδολογικά στη Διδακτική των Θρησκευτικών*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΤΡΙΑΝΑΝΟΣ, Α. (1998), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα.
- ΤΣΑΓΚΑΡΛΗ – ΔΙΑΜΑΝΤΗ, ΕΥ. (2003), *Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και μοντέλα διδασκαλίας*, τεύχ. Α΄, Αθήνα: Λύχνος.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΔΙΑΜΠΟΗΣ, Γ. ΝΤΑΝΤΗΣ, ΣΤ. ΠΛΙΑΚΟΥ-ΝΙΚΑ, Ζ. ΣΤΟΦΟΡΟΣ, ΕΥ. ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. ΤΣΟΥΧΛΟΣ, Κ. (1997), *Με το Χριστό στον αγώνα. Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή*, Θρησκευτικά, Ε΄ τάξη δημοτικού, έκδ. Δ΄, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΔΙΑΜΠΟΗΣ, Γ. ΝΤΑΝΤΗΣ, ΣΤ. ΠΛΙΑΚΟΥ-ΝΙΚΑ, Ζ. ΣΤΟΦΟΡΟΣ, ΕΥ. ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. ΤΣΟΥΧΛΟΣ, Κ. (1996), *Με το Χριστό στον αγώνα. Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (Θρησκευτικά)*, βιβλίο για το δάσκαλο, Ε΄ τάξη, έκδ. Β΄, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΚΟΡΝΑΡΑΚΗΣ, Κ. ΠΡΕΝΤΟΣ, Κ. Π. ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2006), *Οι Χριστιανοί στον αγώνα της ζωής*, Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΚΟΡΝΑΡΑΚΗΣ, Κ. ΠΡΕΝΤΟΣ, Κ. Π. ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2006), *Οι Χριστιανοί στον αγώνα της ζωής*, Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ. (1984), *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.
- HEINZ, S. (1991), *Leitfaden Religionspädagogik*, Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.



Summary

Our subject is the comparison 's new books of (student of - school-teacher) the Course of Religious in the E class, or primary school education, with the equivalent older books. Aim our is, to ascertain the changes that became, new that is offered, the degree of renewal of books but also we take useful conclusions and pointings out that can lead also to the further improvement of C.R. We presented concrete elements and proposals and exposed our ascertainments.

Ο Δήμος Ισπυρίδης γεννήθηκε στην Κομοτηνή το 1966. Απόφοιτος της Θεολογικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακό στον κλάδο της Εκκλησιαστικής Ιστορίας. Το 2007 διδάκτορας της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ερευνητής σε προγράμματα του ΑΠΘ και εισηγητής σε συνέδρια. Εργάστηκε σε βιβλιοθήκες και αρχεία του Οικουμενικού Πατριαρχείου, της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης, του Πατριαρχείου Ιεροσολύμων και της Ιερής Μονής Ξενοφώντος Αγίου Όρους. Επί τριετία εργάστηκε στη βιβλιοθήκη της ΠΣΦ. Από το 1999 διδάσκει ως θεολόγος στο Εκκλησιαστικό Γυμνάσιο – Λύκειο Φλώρινας.

(dimispi1966@yahoo.gr)

ΤΕΥΧΟΣ 2

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2007

Ioannis THEODOROPOULOS

O.F. Bollnows unvollendete „Neue Geborgenheit“. Versuch über die existenzphilosophisch-pädagogische Bedeutung der Ungeborgenheit

1. Vorbemerkungen

IN DEN EXISTENZPHILOSOPHISCHEN DISKUSSIONEN GAB ES BISHER keinen Platz für die Behandlung pädagogischer Fragen. Wenn man auf diesen Mangel zurückschaut, können zwei Grundauffassungen des Existenzialismus erkannt werden, die man kurz als *traditionell* und *modern*, also als jene des „Daseins“ und jene der „Geborgenheit“ bezeichnen könnte,¹ wobei es wiederum zwei grundsätzliche pädagogische Betrachtungsweisen gibt: die Pädagogik der *unstetigen Formen der Erziehung* und die Pädagogik des *Vertrauens*. Beide sind von O.F. Bollnow sehr überzeugend formuliert worden.²

Ziel dieses Beitrages ist es aufzuzeigen, dass ein Verhältnis zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik immer noch möglich ist. Unbedingte Voraussetzung dieses Verhältnisses bleibt die Neubestimmung des Begriffs *Existenz*, die am Beispiel der „Ungeborgenheit“ angedeutet werden soll. Deshalb ist eine Auseinandersetzung mit Bollnows Begriff der *Geborgenheit* notwendig.

2. Der „klassische“ Existenzialismus

Bollnows anthropologisch-philosophische Betrachtungsweise verknüpft die Lebensphilosophie Diltheys, Bergsons, aber auch Nietzsches mit der Existenzphilosophie Heideggers und Jaspers, aber auch mit jener

¹ Bollnow 1973.

² Bollnow 1973; Bollnow 1983, 87 ff.

der so genannten und von Bollnow besonders geschätzten „französischen Schule“, und mit der Phänomenologie Husserls (zwar niemals auf Husserls Platonismus, aber schon auf Begriffe wie z.B. *Vorverständnis* oder *Epoche* zurückgreifend). Es handelt sich um eine Hermeneutik, die sich zwischen der „offenen Frage“ des schicksalhaften Lebens und der Erziehungswirklichkeit bewegt.

Bollnow erlebte beide Weltkriege, die politischen und wirtschaftlichen Wirren der zwanziger und dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts, aber insbesondere die tief greifenden Erschütterungen des Zweiten Weltkrieges. Sein Denken wehrte sich gegen die drohende Verzweiflung, Sinnleere und Angst. Der Existenzialismus führte angesichts solcher Phänomene zu einer einseitigen Verzerrung des damaligen Weltbildes und proklamierte den Grundgedanken, dass ein sinnvolles menschliches Leben nicht mehr möglich sei. Bollnow schlägt hingegen vor, keine naive oder fraglose Sicherheit zu suchen, sondern neue Voraussetzungen für ein sinnvolles Leben und einen festen Stand in der Welt.³

Der Existenzialismus gewann als letztes Stadium der modernen irrationalen Bewegung große Bedeutung im drohenden Nichts. Inmitten der Zerstörung und Vernichtung hatte er ein Absolutes gefunden, welches aber die Einsamkeit und Verlassenheit des Menschen nicht überwältigen konnte.⁴ So sah er den Weg von der Ungeborgenheit des Menschen zu einem neuen Gefühl der Geborgenheit und des Vertrauens zur Welt und zum Leben, ohne irgendeine Vermittlung eines tragenden Gegenstands. Bollnow schlägt einen tragenden Bezug außerhalb des Menschen vor, eine tragende Realität – ein anderer Mensch, eine Gemeinschaft, eine Einrichtung –, also etwas Beständiges und Verlässliches, das dem menschlichen Leben Sinn und Inhalt geben kann.⁵ Bollnow bildet in der Auseinandersetzung mit dem Existenzialismus verschiedene Kategorien der Geborgenheit: die Verfügbarkeit zur Situation und Entscheidung, die Kategorie des getrosteten Mutes, der Geduld und der Hoffnung, der glücklichen Stimmungen und des „zu Hause“, das Festlich-Feierliche, das Sonntäglich-Ländliche, das glückliche Verhältnis zur Zeit. Der Übergang vom puren Existenzialismus der Angst und des Daseins zu einer Pädagogik der Stimmungen, der Emotionen und des Vertrauens war bereits vorhanden, ohne die un stetigen Formen, wie z.B. die Begegnung,

³ Bollnow 1973.

⁴ Bollnow 1979, 22 ff.

⁵ Bollnow 1979, 22 ff.

ausschalten zu müssen.

An dieser Stelle kann der existenzphilosophischen Frage natürlich nicht in allen Einzelheiten nachgegangen werden. Allerdings ist es für diese Darstellung notwendig, zumindest drei Punkte näher zu betrachten.⁶

2.1. *Die Angst*

Im Sinne einer existenzphilosophischen Betrachtung findet der Mensch trotz des Gefühls der Angst und Verzweiflung, trotz aller Fragwürdigkeit und äußerer Bedrohungen in sich selbst einen letzten unbedingten Halt, einen letzten innersten Kern: die Existenz, die unbeschadet bleibt. Diese Existenz ist nicht mit dem Dasein gleichzusetzen. Deshalb ist die Angst kein menschlicher Mangel, sondern Ausdruck der menschlichen Vollkommenheit; sie ist ein Angriff, durch die der Mensch zu seiner Existenz aufgerufen wird.⁷

2.2. *Das Dasein*

Dieser Begriff hat keine inhaltlichen Bestimmungen. Man kann ihn mit keiner formalen Definition bestimmen, sondern nur im Vollzug der existenziellen Erfahrung an sich selbst erfahren. Es geht hier aber nicht um eine natürliche Erfahrung, sondern um eine radikale Umkehr, um einen Übergang von der Uneigentlichkeit zur Eigentlichkeit. Es geht hier um Heideggers existenzielle Entschlossenheit und zwar angesichts der Bedrohung durch den Tod.

2.3. *Die Geborgenheit*

Die Ausgangsposition ist auch hier existenziell: es gibt im Menschen einen letzten Kern, der von allen Bestimmungen, wie Besitz und Güter, Gesundheit des Körpers, Sinne, Veranlagungen, Fähigkeiten und Tugenden, also von allem Wichtigen im Leben, das äußerlich ist, nicht betroffen wird.⁸ Trotz aller offensichtlichen Zerstörungen ist in der Tiefe des Menschen dennoch ein letzter verlässlicher Grund heil geblieben. Es geht aber nicht um eine bloße Sicherheit nach dem Ausbruch der existenziel-

⁶ Bollnow 1973, 75 ff.

⁷ Bollnow 1973, 37.

⁸ Bollnow 1973, 37.

len Krise. Immer besteht die Gefahr einer neuen Unheimlichkeit und der Mensch muss stets neue persönliche Anstrengungen unternehmen.

Neben seinen Bemühungen braucht der Mensch aber auch die Gnade. Was der Mensch erreichen kann, ist eine Art von Geschenk. Betrachtet man dieses so, gewinnt man ein Gefühl des Getragen-Seins von Etwas, einen Bezug zu einer tragenden Realität außer uns.⁹ Der letzte heile Grund des Menschen, die Gnade und die Tragbarkeit sind Begriffe religiöser Abstammung. Bollnow versuchte, meines Erachtens ohne Erfolg, den religiösen Inhalt dieser drei Begriffe zu überwinden. Er wollte das Vertrauen zur Welt und einen Weg aus der Misere der Sorgen und des Scheiterns zum Gelingen aufzeigen. Tief in Bollnows Denken verankert liegt der Versuch, in den existenziellen Augenblicken, angesichts der Erschütterung und der Einsamkeit der Existenz, das Vertrauen zur Welt und ein sinnvolles Leben und Handeln aufzuzeigen. Im Moment des Sturzes und am Abgrund möchte er die Hoffnung auf eine bessere Zukunft und auf einen Neubeginn für ein beglückendes Sein andeuten.

3. *Zwischen Existenzialismus und Pädagogik*

Man spricht in der Regel pauschal vom Existenzialismus, obwohl es verschiedene Strömungen gibt. Im 19. Jahrhundert waren Kierkegaard und Nietzsche die bekanntesten Vertreter des Existenzialismus. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die Existenzphilosophie Gegenstand der Literatur: Rilke, Kafka, Camus und Sartre sind einige der klassischen Vertreter dieses Existenzialismus. Heidegger und Jaspers wiederum sind die prominentesten Vertreter der Existenzphilosophie des 20. Jahrhunderts in Deutschland. Eine Annäherung zwischen Existenzialismus und Pädagogik war aber kaum zu bemerken.

Bollnows Denken steht zwischen Philosophie und Pädagogik. Die Fruchtbarkeit dieses *Zwischen* ist in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder kommentiert worden. H.M. Schweizer schrieb dazu: „... gerade darauf aber, in diesem «Zwischen» eines epistemologischen Lottebens – so scheint mir – beruht eine bemerkenswerte Fruchtbarkeit ...“¹⁰ Das *Problem* einer Überwindung des Existenzialismus wurde von Bollnow als ein unvollendendes *Zwischen* in den Bereich zwischen Existenz-

⁹ Theodoropoulos 2006.

¹⁰ Schweizer 1997, 345.

philosophie und philosophisch-anthropologischer Pädagogik eingeführt.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Bollnow entwarf keine vollständige pädagogische Theorie. Ein solches Werk erfordert nach Bollnow eine kooperative interdisziplinäre Zusammenarbeit. Diese Theorie bliebe angesichts der *Natur* der Existenz unmöglich. In allen Texten Bollnows ist ein intensives pädagogisches Denken zu erkennen, in dem sich die stetigen und unstetigen Vorgänge des Lebens und der Erziehung in einem dauernden Wechsel befinden.¹¹ Der Versuch einer Überwindung des Existenzialismus selbst wäre aber eine Vermessenheit. Das ginge weit über die Kräfte des Einzelnen hinaus und setzte eine Bewegung der gesamten geistesgeschichtlichen Entwicklung voraus.¹² Deshalb spricht Bollnow auch nur von einer Wechselwirkung beider Bereiche und nur über *das Problem* einer Überwindung des Existenzialismus.

Die überlieferte Erziehung, so Bollnow, beruht entweder auf einem mechanischen Machen von außen oder auf einem organischen Wachsen von innen. Diese Auffassungen bezeichnet er als Stetigkeitspädagogik oder als eine Pädagogik der *stetigen* Vorgänge. Er hat neben diesen beiden die Möglichkeit einer Pädagogik der *unstetigen* Vorgänge untersucht.¹³

Es gilt heute für die Pädagogik nicht nur, dass es keine verbindliche Handlungstheorie gibt, wie Ofenbach unterstreicht,¹⁴ sondern auch dass keine verbindliche *Philosophie der Pädagogik* vorliegt. Im besten Fall kann man von einer philosophischen Betrachtungsweise der Pädagogik sprechen, nicht ohne die Gefahr, den Begriff *philosophisch* mit spekulativem, ideologischem und abstraktem Denken zu verwechseln. Einer solchen Gefahr hat Bollnow seine *anthropologischen Betrachtungsweise* entgegengesetzt.¹⁵ So ist ein freier Blick auf die menschliche Bildsamkeit gewonnen.

Es gibt heute keine Möglichkeit für eine verbindliche existenzphilosophische Pädagogik. Aber, und das ist meine Ansicht, es besteht die Möglichkeit sich *zwischen* Existenzialismus und Pädagogik bewegend das unverdorben kindliche Wesen durch Erziehung freizulegen. Das ist eine große pädagogische Verantwortung. Es fehlen aber die entsprechenden pädagogischen Gedanken, die in dieses *Zwischen* hineinführen könnten.

¹¹ Bollnow 1979; Bollnow 1983.

¹² Bollnow 1979, 16.

¹³ Bollnow 1983, 18 ff.

¹⁴ Ofenbach 2007, 502.

¹⁵ Bollnow 1965.

4. Die wechselseitige Betroffenheit zwischen Existenzialismus und Inhalt

An dieser Stelle soll an zwei entscheidenden Punkten der Hermeneutik Bollnows angeknüpft werden: an die *Entmythisierung der Religiosität*, die mit der „Gegenstandslosigkeit“ des Vertrauens und dem inhaltlosen Zustand des *Getragen-Seins-von-außen* verbunden ist, und an die *Mythisierung des Glücklich-Seins* in der Geborgenheit.¹⁶ Es soll gezeigt werden, dass Existenz und Inhalt nicht unverknüpfbar sind.

Schon am Anfang seiner Überlegungen in seinem Buch *Neue Geborgenheit* deutet Bollnow an:

Wenn es ihm um eine neue Geborgenheit geht, so ist das nicht die naive Sicherheit, die die Abgründe nicht kennt, sondern das Wagnis, das es unternimmt, getragen von einem letzten und nicht weiter begründbaren Vertrauen zum Seinsgrund, der feindlichen Welt einen Raum des friedlichen Wohnens abzugewinnen, auch wenn es weiß, daß dieser Raum immer bedroht bleibt und immer neu verteidigt werden muß.¹⁷

Diese Haltung wird von ihm als eine Zwischen-Situation, als etwas zwischen gedankenloser Sicherheit und existenzieller Verzweiflung beschrieben, als eine gefährliche Haltung, die mit der menschlichen Wesensverfassung zu tun hat und als *Sicherheit in der Gefahr* nachweisbar wird.

Bollnow betont zu Recht, dass der Mensch nicht den dunklen Stimmungen und den metaphysischen Erfahrungen nachgeben soll. Er soll sich von ihnen nicht im Sinne eines Existenzialismus treiben und *standhalten* lassen. Der Mensch, so der Existenzialismus, erlebt in einem solchen *Standhalten* keine inhaltlichen Bestimmungen, sondern vollzieht Erfahrungen, die ihn bis zu einem letzten und angesichts aller Zerstörungen selber unzerstörbaren Halt ergreifen. Sie ergreifen auch seine Existenz und zugleich das Absolute selbst.¹⁸ Bollnow sucht angesichts solcher *hoffnungslosesten Vereinsamung des Menschen* zu einer tragenden Realität, „zu irgend einem tragenden Bezug, zu irgend einem verlässlichen

¹⁶ Bollnow 1979, 24.

¹⁷ Bollnow 1979, 24.

¹⁸ Bollnow 1979, 21.

Sinn außerhalb des Menschen“ zu gelangen.¹⁹

Ist diese tragende Realität aber ein anderer Mensch, eine Gemeinschaft, eine Einrichtung oder etwas Festliches (der Tanz wird von Bollnow auf geniale Weise der Angst entgegen gestellt, wie es auch in der griechischen Literatur, z.B. von Kazantzakis in seinem Roman *Alexis Sorbas*, beschrieben wird), dann ist dieses *Außen*, also das, was er sucht, nicht inhaltslos und gegenstandslos. Ist diese tragende Realität aber wirklich ohne bestimmten Gegenstand, fühlt sich der Mensch, wie z.B. im Trost, „von einer tragenden Welt aufgenommen“, nachdem er von sich aus alles getan hat und die Dinge ihren Lauf nehmen lassen kann. Der Mensch ist getrost, weil seine Ängste und Taten, seine Regungen und Anstrengungen in ein „objektives Sein übergegangen sind“, und als Gnade gewinnt er einen positiven Bezug zur Welt.²⁰ Er ist geduldig nur da, „wo er sich von einem großen umfassenden Seinssinn getragen fühlt“²¹ und wo er „auf einen tragenden Seinsgrund vertraut“.²² Wenn auch die Hoffnung als der „tragende Grund“²³ und als letzter Grund der Seele erscheint, dann ist Bollnows „neue Geborgenheit“ nicht ohne die Existenzphilosophie denkbar. Sie ist in diesem Sinn keine Überwindung, sondern eine Bejahung des Existenzialismus bzw. seiner Religiosität.

So wie Bollnow eine Mitte zwischen einem natürlichen und übernatürlichen Bereich der Hoffnung vorschlägt, könnte man auch eine solche zwischen Existenzialismus und seiner Überwindung in die neue Geborgenheit suchen. Existenz und Inhalt sind ursprünglich miteinander unvereinbar, doch wechselseitig voneinander betroffen. Meiner Ansicht nach ist es möglich, Existenz und Inhalt miteinander zu vereinen, und ich versuche nachfolgend dieses am Beispiel der *Ungeborgenheit* aufzuzeigen.

5. *Unvollendete Geborgenheit. Oder: zwischen Geborgenheit und Ungeborgenheit*

Bei Bollnow ergibt sich eine dreifache Gliederung bezüglich dieser beiden Begriffe. Am Anfang steht die *frühkindliche Geborgenheit*; danach zerbricht dieser Zustand und der Mensch erfährt die *Ungeborgen-*

¹⁹ Bollnow 1979, 12.

²⁰ Bollnow 1979, 66.

²¹ Bollnow 1979, 82.

²² Bollnow 1979, 83.

²³ Bollnow 1979, 83.

heit, woraus sich die *Neubegründung der Lebenssicherheit* ergibt. Es geht hier nach Bollnow nicht um eine einfache zeitliche Abfolge, sondern um drei spannungsvolle Seiten eines einheitlichen Lebenszusammenhangs.²⁴ Die ontologisch-natürliche Dimension des Dualismus *Geborgenheit-Ungeborgenheit* wurzelt in der menschlichen Natur.

Heidegger sah die Unheimlichkeit des Daseins existenzialontologisch, d.h. als eine Bedrohung, die in der faktischen Angst das Dasein selbst von ihm selbst her trifft: eine abblendende Abkehr, eine Verfallenheit, das im *Un-zuhause* Fliehen. So heißt es bei ihm: „Das beruhigt-vertraute In-der-Welt-sein ist ein Modus der Unheimlichkeit des Daseins, nicht umgekehrt. Das Un-zuhause muss existenzial-ontologisch als das ursprünglichere Phänomen begriffen werden“.²⁵ Dieses Un-zuhause ist etwas existenziell nie vorhandenes, sondern eine im Modus des faktischen Daseins und der Befindlichkeit sichtbare Daseinsverfassung, zu der auch die Angst gehört. Das Un-zuhause ist hier also eine klare existenzielle Kategorie.

Plessner argumentiert bei solchen Fragen nicht in fundamental-ontologischen Kategorien und sein Ziel ist nicht wie bei Heidegger die Analyse des Daseins. Er versucht mit Hilfe der Logik die lebendige Form und die spezifische Selbsttätigkeit des Menschen aufzuzeigen. Aufgrund seiner exzentrischen, von Natur aus gegebenen Positionalität, gibt es für ihn eine Doppelbödigkeit, eine ihn beglückende oder ihn gefährdende Möglichkeit.²⁶ Aus seinem Mangel an Fixiertheit des Triebs kann er lieben und hassen, sich mit dem anderen vereinen oder ihn vernichten. Das *Un-zuhause* ist hier nun eine anthropologische Kategorie: Mensch sein heißt immer in einem rätselhaften, unfassbaren Bereich *zwischen innen und außen* zu leben, zwischen sich selbst und der Welt, ein fremd sein, bodenlos und heimatlos. So kann man *mit anderen Augen* sehen. Die Bodenlosigkeit und Ungeborgenheit entzündet, nicht ohne Leiden, die originelle Weise des Sehens.

Beide Autoren, Heidegger und Plessner, argumentieren, wenn auch unter verschiedenen Gesichtspunkten, aufgrund der Ungeborgenheit des Menschen für eine unvollendete Geborgenheit. Der Leitgedanke Heideggers ist die Befindlichkeit des inhaltlosen Daseins in der Unheimlichkeit. Plessners Interpretation zufolge gibt es nur eine gemeinsame Quelle der

²⁴ Bollnow 1973, 60.

²⁵ Heidegger 1972, 189.

²⁶ Plessner 1983b, 371.

Geborgenheit und der Ungeborgenheit: die *exzentrische Positionalität*.²⁷ Aus dieser Grundbestimmung des Menschen entspringen beide, Geborgenheit und Ungeborgenheit. Sie bilden in ihrer Polarität einen Grundgegensatz, in dem das Leben eingespannt ist. Geht es hier um eine Tragik des Glücks oder um ein Glück des Tragischen?

6. *Zwischen Sisyphos und Auschwitz. Hoffnungslosigkeit und Glück oder der „absurde Held“*

Warum Tragik des Glücks? Nietzsche beschreibt im Zweiten Stück seiner *Unzeitgemäßen Betrachtungen* (1874) die glückliche Zeitlosigkeit der Tiere.²⁸ Es geht um ein naives Leben ohne Todesangst. Es geht auch um eine Tragik des *glücklich-Seins*, weil die Tiere nicht um ihr Ende wissen. Nur der Mensch weiß, dass er sterben muss. Er weiß, dass sein Leben ein Ende hat und kann deswegen mit dieser Wahrheit glücklich oder unglücklich sein.²⁹ Sein Glück hat immer etwas Tragisches in sich; nicht nur, weil er weiß, dass er eines Tages sterben muss, sondern weil sein Glück immer unter Bedrohung des Unglücks steht und somit unvollendet bleibt.

Geborgenheit ist immer „neu“, sie ist vorläufig und unvollendet. Wir nehmen immer Abschied von ihr. Sie ist relativ und subjektiv und setzt das jeweils persönliche Eingreifen des Menschen voraus. Sie wird auch von einer Wesenbestimmung des Menschen, also von der in der menschlichen Natur vorgegebenen Ungeborgenheit, bestimmt.

Dass der Mensch in seiner unerbittlichen Hoffnungslosigkeit noch glücklich bleiben kann, wird von Camus im Sisyphos-Mythos geschildert, dem Bollnow widersprach.³⁰

Camus stellt Sisyphos als einen glücklichen und existenziellen Menschen dar, der den „absurden Helden“ verkörpert. Camus behauptet, nicht ohne eine indirekte Verknüpfung an Kierkegaards Angst, dass Sisyphos trotz der Aussichtslosigkeit seiner Anstrengungen glücklich ist. In der aktiven Bejahung der Hoffnungslosigkeit liegt zugleich auch ihre Überwindung. Kein äußerer Misserfolg kann eine solche Befriedigung aufheben.

²⁷ Plessner 1981, 360 ff.

²⁸ Nietzsche 1938, 101 ff.

²⁹ Plessner 1983a, 332.

³⁰ Bollnow 1979, 94 ff.

Diese Sisyphos-Haltung wurde bereits von Kant, aber auch von Sartre unter moralischen Gesichtspunkten behandelt, ohne allerdings der Frage nachzugehen, ob der Mensch dabei glücklich oder unglücklich ist. Für Bollnow ist die Behauptung Camus' widersinnig: in der Hoffnungslosigkeit ist kein Glück möglich.³¹

Der Psychiater V.E. Frankl verfolgt einen mittleren Weg des Leidens am sinnlosen Leben: „Erfolglosigkeit bedeutet nicht Sinnlosigkeit“.³² Endlichkeit und Zeitlichkeit, Leiden und Tod sind konstitutiv für das menschliche Leben. Obwohl er wie Bollnow die fruchtbare Rolle des Leidens beschreibt, betont er dessen existenzielle Seite: die Identifizierung des Menschen mit dem Gegebenen eliminiert die Distanz zum Gegebenen und schaltet die fruchtbare Spannung zwischen Sein und Seinslosigkeit aus.³³

Frankl wurde theoretisch und praktisch durch seine Erfahrungen im Konzentrationslager Auschwitz geprägt; er ist als Psychiater und vor allem als leidender Mensch prädestiniert, um zu erklären, was es heißt, sich vom Bereich des tragischen Glücks zum Glück des Tragischen zu bewegen.³⁴ Es geht keineswegs um die Krankheit des Masochismus. Frankl beschreibt, wie seine Wiener Kollegen in den Konzentrationslagern verhungerten und verendeten. In ihren letzten Gesprächen äußerten sie keine Worte des Hasses, sondern nur Worte der Sehnsucht und des Verzeihens. Sie hassten nicht die Menschen, sondern das System. Das Lebenswerk dieser zugrunde gerichteten Menschen war nicht unwiederbringlich verloren gegangen, sondern lag unutilbar in ihrer Vergangenheit geborgen.³⁵

Ist das keine Geschichte von Sisyphos? Im Konzentrationslager, wo alles, Ruhm, Macht, Glück (die Tragik des Glücks) weg geschmolzen war und nur mehr das übrig geblieben war,

was ein Mensch nicht „haben“ kann, sondern was er „sein“ muß: Was übrig blieb, war der Mensch selbst – verbrannt vom Schmerz und durchglüht von Leid, wurde er eingeschmolzen auf das Wesentliche in ihm, auf das Menschliche.³⁶

Der Mensch schafft Gaskammern, aber er kann das Menschliche, das

³¹ Bollnow 1979, 96.

³² Frankl 1998, 247.

³³ Frankl 1998, 248.

³⁴ Frankl 1998, 98.

³⁵ Frankl 1998, 98.

³⁶ Frankl 1998, 98 f.

Glück der Tragik, in der Hoffnungslosigkeit vor diesen Gaskammern keineswegs aufheben. Frankl lebte hoffnungsvoll in seiner Hoffnungslosigkeit, sodass das Leben auch in der Aussichtslosigkeit des Konzentrationslagers einen Sinn hatte. Er verkörperte mit Sicherheit eine andere Art des „absurden Helden“, einen Heroismus, der, obwohl an der Entschlossenheit Heideggers und dem Heroismus des Entscheidens vorbeigehend, trotzdem von der Tragik des Glücks zum Glück der Tragik führt.

7. Drei Formen der unvollendeten Geborgenheit

Der Mensch befindet sich immer in einem Bereich zwischen Natur und Seele, zwischen Innen und Außen, exzentrisch und unfertig. Dieser ontologisch-natürliche Zwischenbereich kann von keiner Wissenschaft und keiner Philosophie erkannt und umgestaltet werden. Nur der Mensch selbst kann sie, eventuell und unter bestimmten Bedingungen, erfassen. Diese menschliche Wesensbestimmung lässt die Geborgenheit niemals konkret werden.

7.1. Die Sonntagsneurose

Die *Sonntagsneurose*, wie sie von V.E. Frankl bezeichnet wird, ist ein immer wieder aktueller und akuter Aspekt der Zeitkrankheit und ein charakteristisches Beispiel der unvollendeten Geborgenheit. Sicher ist, dass man sich auch bei guten äußeren Bedingungen in seiner Geborgenheit ungeborgen fühlen kann. Den Sonntag kann man feiern, man kann sich aber auch depressiv fühlen. Nicht nur, weil der unerbittliche Rhythmus des Alltags unterbrochen wird, sondern auch weil die Grenzen zwischen Geborgenheit und Ungeborgenheit fließend sind. Nur durch ein unhaltbares Bemühen kann der Mensch seine Geborgenheit von Anfang an erreichen, ohne sie aber endgültig zu erreichen.

7.2. Die Öffentlichkeitsneurose

Es handelt sich auch hier um eine moderne Neurose. Ein prominenter Mensch fühlt sich nie in der Öffentlichkeit sicher, frei und geborgen. Er braucht viele *Leibwächter*, um sich sicher zu fühlen und frei zu atmen! Auf der anderen Seite gibt es die Situation des einfachen Menschen: ein arbeitsloser Mensch oder ein durch seine „entfremdete“ Arbeit belasteter,

lebt auch unter dem Zwang und dem Fieber der Alltäglichkeit. Die Öffentlichkeit übt auf uns alle einen ungeheuren Zwang aus und begrenzt den Freiraum des Handelns. Eine Geborgenheit in der Öffentlichkeit ist unvollendet.

7.3. *Höchstes Glück und bittere Wahrheit*

In Nietzsches *Also sprach Zarathustra* birgt „der große Mittag“ eine Metaphysik des Glücks. Es heißt für das eigentliche Leben übertragen: sorglos zu leben, sich nicht von äußeren Umständen beeinflussen zu lassen, friedlich und still zu sein, Freude auszudrücken. Das ist aber nur die eine Seite des Lebens. Die Wahrheit des Lebens ist bitter. Der Mensch muss der Trauer begegnen und sein gutes Wesen bewahren. In der chinesischen Philosophie heißt es: „Höchstes Glück ist die Abwesenheit des Glücks“.³⁷ Mönche aller Religionen versuchen ihren Geist und ihre Seele vor den Belästigungen der Außenwelt zu bewahren. Die Geborgenheit kann niemals vollendet sein.

8. *Das doppelte Gesicht des Bios eph' hemeros*

Das Leben ist zerrissen und zwiespältig. In seiner Geborgenheit ist die Ungeborgenheit bereits mit inbegriffen. Überall ist das Leben aber auch eine Verbindung, eine Einheit, auf deren Grund sich zuallererst die Geborgenheit und Ungeborgenheit als Gegensätze erheben können. Die Geborgenheit ist mit dem Glück verbunden, die Ungeborgenheit aber mit der bitteren Wahrheit. (An dieser Stelle sei an Frankls Schicksal erinnert.) Sowohl die parmenidische Ausfahrt aus dem „Haus der Nacht“, der Weg also aus dem Dunkel zu Feuer und Licht, wie auch die platonische Ausfahrt aus der „Hölle zum Licht“, beides unvermeidliche Wege zur Wahrheit, sind an die Ungeborgenheit gebunden. Im ersten Fall findet der Mensch nicht selbst die Wahrheit, sie wird ihm aus göttlichem Mund gesagt, er soll sich aber nach ihr aufmachen und sie im Schauen und Hören entgegennehmen.³⁸ Im zweiten Fall soll der Mensch, der sich ungeborgen im Licht fühlt, sich einsetzen, selbst eingreifen, um in der *neuen Geborgenheit* zu überleben. Trotzdem hat seine Seele immer eine Sehnsucht

³⁷ Gan 1977, 100.

³⁸ Weischedel 2004, 22 f.

nach der Schönheit nach der Welt der Ideen (Platon), wie sie vor der Verkörperung des Menschen war, sie will das Gefängnis des Körpers zerreißen. Es ist nicht anders mit Ödipus: das Glück geborgen und in Theben König zu werden schließt seine unvorstellbare Tragik mit ein: ohne es zu wissen, tötet er seinen eigenen Vater und heiratet seine Mutter.

Der Mensch ist von außen den Wechselfällen des Schicksals und von innen dem Auf und Ab der eigenen Affekte unterworfen.³⁹ Er ist *eph' hemeros*, d.h. er lebt für kurze Zeit und er ist auch den Einflüssen des Alltags ausgesetzt, er ist ein Spielball der *Tyche* (gr. τύχη, „Glück“, „Gunst“) und der *A-Tychia* (gr. ατυχία, „Unglück“, „Ungunst“). Als Existenz lebt der Mensch nicht vollständig glücklich, er fühlt sich nicht dauerhaft und vollkommen geborgen. In jedem Moment kann der Mensch zusammenbrechen, weil seine Existenz Widersprüche und Dichotomien enthält. Das im Leben Erreichte bleibt unanz. Wir konfrontieren uns mit Antinomien und Widerständen, *Grenzsituationen* nach Kant und Jaspers, die auf etwas Transzendierendes verweisen, das die menschlichen Kräfte überwindet. Es liegt nicht mehr in der Reichweite des menschlichen Bewusstseins.⁴⁰ Sie bringen ein durch gewöhnliche Verfahren unvermeidbares Leiden hervor.⁴¹

Eine Überwindung des Existenzialismus, der nur als Analytik des Daseins gedacht ist oder sich in der *Entschlossenheit* erschöpft, ist nicht unmöglich. Aber eine Überwindung des Existenzialismus, der von der menschlichen Natur ausgeht, ist unnatürlich. Geborgenheit und Ungeborgenheit des Menschen sind *exzentrische* und ineinander verschränkte Reaktionen seiner doppelseitigen *physischen* Existenz. Sie werden den körperlichen, seelischen und geistigen Aspekten des menschlichen Daseins zugerechnet. Es ist kein Zufall, dass der Mensch mit seinen Tränen Glück und Unglück ausdrückt: er weint vor Schmerz und vor Freude.⁴² Geborgenheit und Ungeborgenheit lassen sich nur aus einem unentdeckten Existenzbereich gewinnen, aus einem Bereich, der mit ästhetischen oder moralischen Kategorien nicht geöffnet werden kann. Die menschliche Existenz lebt in einem Rahmen, wo Geborgenheit und Ungeborgenheit nicht sein können, weil es ihre verschwommenen Grenzen nicht erlauben: die Geborgenheit kann zur Ungeborgenheit werden und umgekehrt. Beide

³⁹ Wolf 1999, 33.

⁴⁰ Wolf 1999, 84 f.

⁴¹ Wolf 1999, 88.

⁴² Plessner 1982, 253.

bilden eine eigentümliche Bewandtnis, in der die menschliche Existenz einen besonderen Grad erreicht und eine Bejahung des Lebens möglich ist.

9. Die pädagogische Dimension

In diesem Zusammenhang sollen nun einige zusätzliche, bisher noch nicht explizit gemachte Probleme dargestellt werden. Für die Pädagogik ist das Dilemma einer Bejahung oder einer Überwindung des Existenzialismus nicht relevant. Wichtig ist das Verständnis dessen, was im pädagogischen Umfeld vom Existenzialismus verstanden werden muss. Solange es den Menschen gibt, solange die Bedrohung durch den Tod besteht und die Frage nach dem Sinn seines Daseins gestellt wird, also solange der Mensch existiert, existiert auch der Existenzialismus. Bollnow versucht zu Recht eine Überwindung des „traditionellen“ Existenzialismus, der keine philosophisch-pädagogische Diskussion erlaubte. Für meine Fragestellung sind zwei Aspekte wesentlich: 1. Die von Plessner nachdrücklich gestellte Frage nach der physischen Existenz des Menschen und seine Exzentrizität – ohne naturalistische Anforderungen –, ist auch die spezifische Frage nach der physischen Existenz des Kindes und sein Verhältnis zu seinem geistigen und seelischen Wesen; und 2. das von Bollnow entworfene „Wesen der Stimmungen“, eine neue Besinnung, die uns erlaubt, das Kind nicht als Dasein, sondern als Lebewesen zu betrachten.⁴³ Die Daseinsanalyse blockiert und verengt die anthropologische Frage und klammert in diesem Sinne den pädagogischen Aspekt aus. Das Kind ist ein Wesen mit Leib und Herz. An dieser Realität geht die Daseinsphilosophie vorbei.

9.1. Drei methodologische Voraussetzungen

Die Bildung des Kindes beruht auf seiner Fähigkeit, die Realität der Ungeborgenheit in ihrer ganzen Menschlichkeit zu erkennen und sie ohne Furcht und Schrecken auf sich zu nehmen. Es gibt nicht nur den *absurden Helden*, sondern auch das *Theater des Absurden*, in dem man nicht nur die Absurdität ohne Angst akzeptieren muss, sondern auch eine neue Erfahrung des Unmenschlichen bzw. des Ungeborgenen als Teil des

⁴³ Bollnow 1980.

Menschlichen machen kann und in seinem umfassenden Lebenszusammenhang hinein nimmt.⁴⁴ Im pädagogischen Umfeld ist dieses unter folgenden Prinzipien möglich.

9.1.1. *Die Wechselwirkung zwischen stetigen und unstetigen Erziehungsvorgängen*

Die Pädagogik kann nicht entweder klassisch oder existenziell sein, sich für die Geborgenheit oder für die Ungeborgenheit entscheiden. Die existenziellen Ereignisse sind wesentliche Ausnahmen, die aber das Ganze des Erziehungsgeschehens strukturieren. Es geht also um Ereignisse, durch die das Ganze der Erziehung einem neuen Verständnis erschlossen werden kann. Auf den Spuren Bollnows soll nicht ein Ersatz der überlieferten Pädagogik durch eine existenzielle Pädagogik vorgeschlagen werden, sondern die Wechselwirkung zwischen beiden. Das Wesen der eigentlichen Existenz ist unbekannt. Im Bewusstsein dieser Unwissenheit entwickelt sich auch die existenzphilosophische Fragestellung. Sie hat, ebenso wie die anthropologische Pädagogik Bollnows, kein allgemeingültiges Interpretationssystem und sie geht nicht von einem geschlossenen Bild des Menschen oder von einem fertigen Wesen aus. Eine existenzielle Pädagogik als allgemeine Bildungstheorie ist unvorstellbar.

9.1.2. *Die Ungeborgenheit als Einzelphänomen*

Dieser Gedanke knüpft an das *Prinzip der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene des menschlichen Lebens* an. Die Ungeborgenheit ist kein menschlicher Mangel, dem der Mensch verhaftet ist und den zu vermeiden er versuchen muss, sondern sie ist Ausdruck seines *An-gegriffen-seins*. Durch diese ist er aus der Gemütlichkeit des Zuhause herausgerissen und zu seiner eigentlichen Existenz aufgerufen.⁴⁵ Sie ist Ausdruck einer ontologischen Unvollkommenheit des Menschen. Die Ungeborgenheit bezieht sich auf das Gesamtverständnis des Menschen: sie ist ein *Korrelat* seiner Natur, eine produktive Haltung des Menschen. Es handelt sich um eine Erscheinung, die dem Menschen seinen tieferen Sinn erschließt und Bedeutung für die Ganzheit seines Lebens hat.

⁴⁴ Plessner 1985, 268.

⁴⁵ Bollnow 1973, 37.

Die Ungeborgenheit hat eine ungeheuere stärkende und bildende Kraft. Darüber hinaus birgt sie auch einen pädagogischen Aspekt und es kommt darauf an, diesen Aspekt ausdrücklich hervorzuheben. Ich möchte diesen Aspekt in Anlehnung an Bollnow, Giel und Loch auf folgende Weise formulieren: *Wie muss die Existenz des Menschen begriffen werden, damit in ihr die Ungeborgenheit als ein sinnvoller Erziehungstopos seines Wesens begriffen werden kann?*

9.1.3. Existenz und menschliche Natur

Meine Überlegungen bewegen sich auf der Linie einer *existenz- und naturbezogenen* Pädagogik. Die Existenz soll nicht als Dasein, sondern als Eigentümlichkeit des Lebewesens „Mensch“ begriffen werden. Ihre Analyse steht nicht mehr im Dienste eines außenmenschlichen Wesens, sondern im Dienste der Theorie der menschlichen Natur. Die pädagogische Frage lautet: *Wie ist es möglich, d.h. welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit ein lebendiges Wesen, welches aus Fleisch und Blut besteht, seine Existenz durch Erziehung vollziehen kann?* Unsere Antwort auf diese Frage gründet sich auf das vorgestellte Doppelgesicht der Existenz, in der Geborgenheit und Ungeborgenheit untrennbar vereint sind. Das Doppelgesicht der Existenz muss in jeder Form der Erziehung deutlich gemacht werden.

10. Epilog

Die Auseinandersetzung zwischen Existenzialismus und Pädagogik führte in der Vergangenheit zu einer leidenschaftlichen Radikalisierung beider Seiten, offenbarte aber auch die Untrennbarkeit beider. Bollnows *unstetige Formen des Lebens und der Bildung* zeigen, wie man beide Seiten miteinander verknüpfen könnte. In diese Richtung habe ich versucht mit einer neuen Interpretation der *Ungeborgenheit* einzugreifen.

Als vollendete Sache gehört die Geborgenheit zu den familiär-gemütlichen, bequemen und schönsten Sachen des Lebens und der pädagogischen Atmosphäre. Als Unvollendetes gehört sie aber zu den sinnvollsten Sachen. Solange wir geborgen sind, hüten wir unsere Seele; solange wir uns nicht geborgen fühlen, sind wir aber lebendiger. Bei unserer Geburt werden wir zugleich der Unheimlichkeit geboren. *In der Ungeborgenheit über die Ungeborgenheit hinaus sein* sollte unsere

Lebenshaltung heißen. Bollnow sagt: „Das neu gewonnene Vertrauen zur Welt und zum Leben bleibt immer bedroht und muss in immer neuer Anstrengung der immer neu andrängenden Verzweiflung abgewonnen werden“.⁴⁶ Die pädagogische Dimension dieser Anstrengung betrachte ich immer im Rahmen der Askese der menschlichen Leiblichkeit.

Wie kann das Kind seine Situation möglichst geborgen artikulieren? Wenn beide, Geborgenheit und Ungeborgenheit, in sein eigenstes Sein verweisen, wenn die Ungeborgenheit nicht aus Mangel und Unzufriedenheit hervorgeht und wenn die Grenzen zwischen Geborgenheit und Ungeborgenheit fließend sind, dann soll die Pädagogik nicht nur das Kind glücklich machen, sondern es überzeugen, dass das Unglück untrennbar mit seinem Leben verbunden ist.

Bibliographie

- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH 1965: Die anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik, Essen
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH 1973: Anthropologische Pädagogik, Tamagawa 1973
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH 1979: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus, 4. Aufl., Stuttgart
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH 1980: Das Wesen der Stimmungen, 6. Aufl., Frankfurt a.M.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH 1983: Existenzphilosophie und Pädagogik, 6. Aufl., Stuttgart
- FRANKL, VICTOR E. 1998: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, 10. Aufl., München
- GAN, SHAOING 1977: Die chinesische Philosophie, Darmstadt
- HEIDEGGER, MARTIN 1972: Sein und Zeit, Tübingen
- NIETZSCHE, FRIEDRICH 1938: Unzeitgemäße Betrachtungen, Stuttgart
- OFENBACH, BIRGIT 2007: Schulpädagogik. Geschichte – Theoretische Dimensionen – Perspektiven, in: Pädagogische Rundschau 5/2007, 489-506
- PLESSNER, HELMUTH 1981: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie, in: H. Plessner,

⁴⁶ Bollnow 1973, 105.

- Gesammelte Schriften, Bd. V, hrsg. von G. Dux., O. Marquart & E. Störker, Frankfurt a.M.
- PLESSNER, HELMUTH 1982: Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens, in: H. Plessner, Gesammelte Schriften, Bd. VII, hrsg. von G. Dux., O. Marquart & E. Störker, Frankfurt a.M., 201-388
- PLESSNER, HELMUTH 1983A: Das Problem der Unmenschlichkeit, in: H. Plessner, Gesammelte Schriften, Bd. VIII, hrsg. von G. Dux., O. Marquart & E. Störker, Frankfurt a. M., 328-337
- PLESSNER, HELMUTH 1983B: Trieb und Leidenschaft, in: H. Plessner, Gesammelte Schriften, Bd. VIII, hrsg. von G. Dux., O. Marquart & E. Störker, Frankfurt a. M., 367-379
- PLESSNER, HELMUTH 1985: Über die gesellschaftlichen Bedingungen der modernen Malerei, in: H. Plessner, Gesammelte Schriften, Bd. X, hrsg. von G. Dux., O. Marquart & E. Störker, Frankfurt a.M., 265-284
- SCHWEIZER, HANS-MARTIN 1997: „Wie es auch sei, das Leben, es ist gut.“ Hermeneutische Philosophie angesichts der Übel der Welt und ihrer Leiden, in: F. Kümmel (Hg.), O.F. Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik, Freiburg, München 339-381
- THEODOROPOULOS, IOANNIS E. 2006: Pädagogik als tragende Realität des Lebens, in: Unser Weg 4/2006, 156-159
- WEISCHEDEL, WILHELM 2004: Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken, 33. Aufl., München
- WOLF, URSULA 1999: Die Philosophie und die Frage nach dem guten Leben, Hamburg



Ο Ιωάννης Θεοδωρόπουλος γεννήθηκε το 1949. Είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Tübingen, καθηγητής Παιδαγωγικής στην ΑΣΠΑΙΤΕ Πατρών. Υπηρέτησε ως Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εξωτερικού και ως Επίκουρος και Αναπληρωτής Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το γνωστικό του αντικείμενο είναι η «Φιλοσοφική Παιδαγωγική». Είναι ιδρυτής και διευθυντής του περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος». Έχει συγγράψει πολλά βιβλία και επιστημονικά άρθρα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα. (sergoula2@yahoo.gr)

Ευάγγελος Ι. ΜΑΝΩΛΑΣ

*Η χρήση του παραθέματος στη
διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην
τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τα κοινωνικά
γεγονότα του Emile Durkheim*

Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΤΕΧΝΟΤΡΟΠΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΟΥΣ σημερινούς σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιβάλλει στους διδάσκοντες τη χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας (Biggs 1999, Frederick 2000, Sprau 2001). Επιπλέον, αποτελεσματική μάθηση σημαίνει χρήση ενεργητικών και όχι παθητικών μαθησιακών προσεγγίσεων.

Στην ενεργητική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφόρησης αλλά και συμμετέχουν και πράττουν (McKeachie 2001). Δηλαδή, πρέπει να δίνεται στους σπουδαστές η δυνατότητα να διαβάζουν, να ακούν, να βλέπουν, να εκφράζονται και να πράττουν.

Οι σημαντικότεροι στόχοι στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας συνήθως είναι να μάθουν οι σπουδαστές να αξιοποιούν τις έννοιες, τις μεθόδους και τις τεχνικές της Κοινωνιολογίας για να μπορούν να περιγράψουν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν τα κοινωνικά φαινόμενα, να μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις στην ζωή τους, να μπορούν να αντιμετωπίσουν αλλά και να αλλάζουν την κοινωνική πραγματικότητα προς όφελος δικό τους και του κοινωνικού συνόλου (Goldsmid and Wilson 1980).

Για να ενθαρρύνει την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η εργασία αυτή προτείνει μια προσέγγιση ενεργητικής μάθησης με χρήση παραθέματος. Μετά την παρουσίαση ενός συστήματος βασικών κανόνων για την αποτελεσματική χρήση του παραθέματος στη διδακτική / μαθησιακή διαδικασία, η εργασία επιχειρεί να εφαρμόσει αυτό το σύστημα κανόνων στη διδασκαλία της έννοιας του κοινωνικού γεγονότος του Emile Durkheim.

Η έννοια του παραθέματος

Παράθεμα σημαίνει απόσπασμα από συγγραφικό έργο που παρατίθεται αυτούσιο στον γραπτό λόγο για διασάφηση κάποιας έννοιας.

Βασικοί κανόνες αξιοποίησης του παραθέματος στη διδασκαλία και μάθηση

Οι βασικοί κανόνες αξιοποίησης του παραθέματος στη διδασκαλία και μάθηση είναι οι εξής:

- Σημείο αναφοράς κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί η διατύπωση των στόχων της δραστηριότητας αυτής. Το βασικό ερώτημα που πρέπει να θέτει ο διδάσκων στον εαυτό του είναι «Τι πρέπει να μπορούν να κάνουν οι σπουδαστές στο τέλος μιας δραστηριότητας;» Οι στόχοι πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια και συντομία. Η διατύπωση των στόχων μιας δραστηριότητας αποτελεί το 25% της επιτυχίας της προσπάθειας αυτής (Module 2: Helping People to Learn 1991).
- Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλά παραθέματα. Αρκεί ένα παράθεμα για κάθε ένα από τα κύρια σημεία που πρέπει να θιχθούν (Module 2: Helping People to Learn 1991).
- Κάθε παράθεμα πρέπει να συνοδεύεται από λεκτική επεξήγηση του περιεχομένου του (Goldsmid and Wilson 1980).
- Κάθε είδους προφορική επεξήγηση είναι σημαντικό να ακολουθείται από συζήτηση για το πώς το ακροατήριο μπορεί να ωφεληθεί από την παρουσίαση του παραθέματος και τη λεκτική επεξήγηση που ακολούθησε. Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της συζήτησης αυτής αποτελεί η ποιότητα των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται. Οι καλές ερωτήσεις είναι σαφείς, σύντομες, χρησιμοποιούν γλώσσα προσιτή, προκαλούν τη σκέψη και προωθούν την αξιοποίηση της πληροφόρησης που παρέχεται (Good and Brophy 1973).
- Μετά το τέλος της συζήτησης μέσα στην τάξη είναι σημαντικό να προταθούν στους σπουδαστές ερωτήσεις ή δραστηριότητες ενδυνάμωσης των πρώτων εντυπώσεων από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει, επομένως, αναγκαιότητα για ερωτήσεις και δραστηριότητες που θα υποβοηθούν στη σύνδεση παλαιότερης και νέας γνώσης και στην αξιοποίηση της εμπειρίας που υπάρχει για να προχωρήσει το άτομο σε νέους ορίζοντες. Η εκπαίδευση έχει ως στό-

χο όχι μόνο να επεκτείνει τους γνωσιολογικούς ορίζοντες του σπουδαστή, αλλά και να τον βοηθήσει να αποκτήσει δεξιότητες συνεχούς αυτομόρφωσης (Θεοφιλίδης 1988).

Μια εφαρμογή: Τα κοινωνικά γεγονότα του Emile Durkheim

Στόχοι

- Εισαγωγή στην έννοια του κοινωνικού γεγονότος
- Εξήγηση του παραθέματος
- Δημιουργία ερεθισμάτων για σκέψη
- Εφαρμογή της έννοιας
- Συζήτηση των διαστάσεων της έννοιας

Παράθεμα

... Στην πραγματικότητα, σε κάθε κοινωνία υπάρχουν ορισμένες ομάδες φαινομένων η μελέτη των οποίων απαιτεί μεθόδους διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιούν οι φυσικές επιστήμες. Όταν, π.χ. εκπληρώνω τις υποχρεώσεις μου ως αδελφός, ως σύζυγος, ως πολίτης...όταν τηρώ τους όρους των συμβάσεων που έχω συνάψει, εκπληρώνω καθήκοντα που καθορίζονται από νόμους και έθιμα, δηλαδή από συντελεστές έξω και πέρα από τον εαυτό μου... Ακόμη και στην περίπτωση που τα καθήκοντα μου συνταιριάζονται με τα συναισθήματά μου και που τα συνειδητοποιώ υποκειμενικά, και τότε ακόμη τα καθήκοντα αυτά είναι και παραμένουν πάντοτε μια πραγματικότητα εξωτερική, διότι δεν είμαι εγώ που τα δημιούργησα... Οι τρόποι αυτοί συμπεριφοράς ή στοχασμού δεν καθορίζονται, απλώς, από όρους έξω από το άτομο, αλλά είναι φορτισμένοι με ισχύ εξαναγκασμού, δηλαδή, επιβάλλονται στο άτομο ανεξάρτητα από την ατομική βούλησή του. Φυσικά, όταν συναινώ και συμμορφώνομαι προς όσα μου επιβάλλονται από έξω, η συναίνεση και η συμμόρφωσή μου συντε-

λούν, στο να νοιώθω πολύ λίγο ή και καθόλου τον εξαναγκασμό... Αν όμως αντισταθώ, αν δε συμμορφωθώ, αν π.χ. αποπειραθώ να παραβιάσω το νόμο, τότε ο νόμος επενεργεί επάνω μου έτσι, ώστε ή να μη προχωρώ στην παραβίαση ή να υποχρεώνομαι να επανορθώνω τη ζημία που προέκυψε από την παραβίαση ή και να τιμωρούμαι... (Durkheim 1895/1982)

Επεξήγηση

Τι είναι λοιπόν κοινωνικό γεγονός; Το να ορίσουμε έτσι κάθε γεγονός που συνδέεται με την κοινωνία ή που έχει κοινωνική σημασία σημαίνει να αποστερήσουμε τον όρο από κάθε σαφήνεια και χρησιμότητα. Ο Durkheim θεωρεί ότι στην κοινωνική ζωή υπάρχουν μερικά γεγονότα που δεν μπορούν να εξηγηθούν με τη φυσική ή την ψυχολογική ανάλυση. Υπάρχουν τρόποι δράσης, σκέψης και αίσθησης που είναι εξωτερικοί προς το άτομο και έχουν τη δύναμη να το εξαναγκάζουν. Οι πραγματικότητες αυτές αποτελούν για τον Durkheim κοινωνικά γεγονότα και συνθέτουν το κατ' εξοχήν αντικείμενο της κοινωνιολογικής μελέτης (Timasheff and Theodorson 1998).

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αποσαφηνίζει σε σημαντικό βαθμό τις κεντρικές σκέψεις του Durkheim και συνδέεται με τις προσπάθειες του κοινωνιολόγου αυτού να καθιερώσει την αυτονομία και χρησιμότητα της Κοινωνιολογίας ως κοινωνικής επιστήμης. Οι παραπάνω θεμελιώδεις αρχές είναι εμφανείς σε όλα του τα έργα αλλά το παραστατικότερο ίσως παράδειγμα είναι το έργο του *Αυτοκτονία* (Durkheim 1897/1966) λόγω της μεγαλύτερης ακρίβειας με την οποία «συλλαμβάνεται» το κοινωνικό στοιχείο της ατομικής (ιδιωτικής) ζωής. Ο Durkheim θεωρούσε ανεπαρκή την ψυχολογική ερμηνεία της αυτοκτονίας σύμφωνα με την οποία η πράξη αυτή οφείλεται αποκλειστικά σε ψυχικές προδιαθέσεις των ατόμων. Η κοινωνιολογική εξήγηση αυτού που γενικά πιστεύεται ότι είναι μια πολύ ιδιωτική πράξη, πίστευε ο Durkheim, είναι κάτι που θα συμβάλει στην καθιέρωση της αξίας της Κοινωνιολογίας. Πριν ζητηθεί από τους σπουδαστές να συσχετίσουν και να εφαρμόσουν τους κεντρικούς στοχασμούς του Durkheim στη σύγχρονη ζωή είναι σημαντικό να συζητηθούν τα σημαντικότερα σημεία της *Αυτοκτονίας* εμπλουτισμένα με πρόσφατα παραδείγματα.

Ο Durkheim χρησιμοποιώντας την ιστορικοσυγκριτική μέθοδο και την

ποσοτική ανάλυση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συχνότητα της αυτοκτονίας τελεί σε συνάρτηση με ορισμένες κοινωνικές συνθήκες. Αναλυτικότερα ο Durkheim διακρίνει τρεις τύπους αυτοκτονίας:

Η *εγωιστική αυτοκτονία* είναι προϊόν της απομόνωσης, αλλοτρίωσης και αποκοπής του ατόμου από το κοινωνικό του περιβάλλον. Η εγωιστική αυτοκτονία συναρτάται με το θρήσκευμα ή την οικογενειακή κατάσταση του ατόμου ή με συγκεκριμένα πολιτικά γεγονότα. Επειδή ο Προτεσταντισμός ανέχεται τον ατομισμό και την ελεύθερη αναζήτηση το ποσοστό αυτοκτονιών είναι υψηλότερο για τους προτεστάντες απ' ότι για τους καθολικούς. Ο γάμος και οι οικογενειακές ευθύνες προφυλάσσουν τους άνδρες και τις γυναίκες συγκριτικά με τους ανύπανδρους και τις ανύπανδρες. Η ύπαρξη του κοινού εχθρού ενώνει τους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα αισθήματα συνοχής και αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας.

Η *αλτρουιστική αυτοκτονία* επισυμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται απόλυτα με την ομάδα και προβαίνει σε πράξεις «αυτοθυσίας» (αυτοκτονία) για το καλό των άλλων. Για παράδειγμα, οι Γιαπωνέζοι στρατιώτες έκαναν χαρακίρι κατά τη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου για να ξεπλύνουν τη ντροπή που προξένησαν στις οικογένειες τους αλλά και στις μονάδες που ανήκαν. Πιο πρόσφατο παράδειγμα αλτρουιστικής αυτοκτονίας αποτελεί η αυτοκτονία το Μάρτιο του 1997 39 μελών της θρησκευτικής οργάνωσης Heaven's Gate που αυτοκτόνησαν για να οδηγήσουν τον κομήτη Hale-Bopp στο αληθινό τους σπίτι στους ουρανούς.

Η *ανομική αυτοκτονία* επισυμβαίνει όταν η κοινωνία βρίσκεται σε κατάσταση αποδιοργανώσεως και οι άνθρωποι είναι αβέβαιοι και ανασφαλείς για το τι θα συμβεί στο μέλλον. Ο Durkheim διαπίστωσε ότι το ποσοστό αυτοκτονιών αυξάνεται όχι μόνο σε περιόδους οικονομικής κρίσης αλλά και σε περιόδους οικονομικής ανόδου. Κάθε μεταβολή στη ζωή του ανθρώπου, είτε θετική είναι είτε αρνητική, δημιουργεί άγχος. Σε μια σταθερή κοινωνία οι άνθρωποι γνωρίζουν πάνω κάτω τι να αναμένουν από τη ζωή και προσαρμόζουν ανάλογα και τις φιλοδοξίες τους. Όμως σε περιπτώσεις απότομων οικονομικών μεταβολών τα όρια που υπήρχαν πριν εξαφανίζονται και η γραμμή μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας θαμπώνει. Στις ανομικές αυτοκτονίες συγκαταλέγονται και οι αυτοκτονίες αστέρων της μουσικής και του κινηματογράφου όπως αυτή του Kurt Cobain. Έχοντας ξαφνικά γίνει πλούσιοι και διάσημοι οι άνθρωποι αυτοί έχουν τα χρήματα να κάνουν σχεδόν ότι θέλουν αλλά και την άνεση να συμπεριφέρονται με τρόπο μη αποδεκτό από τους άλλους. Αλλά τα πλούτη και η δόξα έχουν και την άσχημη πλευρά τους και το να είναι κανείς

ελεύθερος από τις καθημερινές κοινωνικές δεσμεύσεις είναι κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην ανομία (Cosser 1977, Lee and Newby 1989, Gelles and Levine 1999).

Έτσι, κατά τον Durkheim, η ανάλυση της κοινωνίας με βάση μόνο τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις δραστηριότητες των ατόμων που την αποτελούν είναι τόσο ανόητη όσο είναι το να προσπαθήσει κανείς να εξηγήσει τον ανθρώπινο οργανισμό μέσω περιγραφής των συγκεκριμένων κυττάρων που τον αποτελούν. Το ζωντανό κύτταρο αποτελείται από χημικά στοιχεία, η ζωή όμως που χαρακτηρίζει το κύτταρο διαφέρει από τα στοιχεία αυτά. Είναι ως προς αυτά εξωτερική. Το ίδιο συμβαίνει και στην ανθρώπινη κοινωνία. Όπως το ανθρώπινο σώμα έτσι και η κοινωνία είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των ατόμων-μελών της. Τα κοινωνικά γεγονότα διαφέρουν επομένως ποιοτικά από τα ψυχολογικά ή βιολογικά γεγονότα. Η μελέτη τους αντιπροσωπεύει έτσι ένα διαφορετικό επίπεδο ανάλυσης...

Ερωτήσεις για συζήτηση

Είναι δύσκολο να υπάρξει ποιοτική διδασκαλία χωρίς την υποβολή καλών ερωτήσεων. Το επίπεδο σκέψης στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευόμενοι εξαρτάται από το επίπεδο των ερωτήσεων. Κάθε ερώτηση δραστηριοποιεί και μια νοητική λειτουργία. Η απλούστερη ταξινόμηση των νοητικών λειτουργιών είναι αυτή που αντιδιαστέλλει μεταξύ χαμηλών νοητικών λειτουργιών και ανώτερων. Στις χαμηλές νοητικές λειτουργίες συγκαταλέγεται η ανάμνηση ή ανάκληση και η κατανόηση βασικών εννοιών. Στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες συγκαταλέγονται η αναλυτική και συνθετική σκέψη καθώς και η αξιολογική κρίση. Συνήθως, οι ερωτήσεις που στηρίζονται στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες ονομάζονται και ερωτήσεις κρίσης. Οι ερωτήσεις κρίσης απαιτούν αφηρημένη σκέψη. Οι μαθητές πρέπει να προχωρήσουν πέρα από την απλή περιγραφή, πρέπει να κάνουν συσχετισμούς, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν, να καταλήξουν σε συμπεράσματα, να αντιληφθούν αιτίες και αποτελέσματα. Οι ερωτήσεις κρίσης ζητούν από τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν την απάντηση (Θεοφιλίδης 1988). Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι ερωτήσεις κρίσης:

- Να παρουσιάσετε όσο πιο συνοπτικά μπορείτε τις απόψεις του Durkheim για το τι είναι κοινωνικό γεγονός.
- Τι ερωτήματα μένουν αναπάντητα από το παράθεμα και την επεξή-

γηση που ακολούθησε;

- Εκτός από τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο παράθεμα αλλά και στην επεξήγηση που ακολούθησε ποια άλλα παραδείγματα μπορείτε να σκεφτείτε για να εικονογραφήσετε την έννοια του κοινωνικού γεγονότος;
- Σε κλίμακα από το 1 (πολύ αναποτελεσματική) μέχρι το 5 (πολύ αποτελεσματική) να βαθμολογήσετε την αποτελεσματικότητα του παραθέματος ως μέσου διδασκαλίας/μάθησης. Να δικαιολογήσετε τη βαθμολογία σας.

Ερωτήσεις/δραστηριότητες προέκτασης

Οι ερωτήσεις/δραστηριότητες προέκτασης που ακολουθούν επίσης στηρίζονται στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Η βασική διαφορά με τις ερωτήσεις συζήτησης που προηγήθηκαν είναι ότι οι ερωτήσεις αυτές προάγουν τη σύνδεση της γνώσης που αποκτήθηκε με νέα γνώση ούτως ώστε να προχωρήσουν οι σπουδαστές σε νέους ορίζοντες και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεχούς αυτομόρφωσης:

- Να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα: α) Να αναφέρετε μερικά από τα κοινωνικά γεγονότα που καθορίζουν την καθημερινή σας συμπεριφορά. β) Πως διαφέρουν από βιολογικά ή ψυχολογικά γεγονότα; γ) Πως περιορίζουν τη συμπεριφορά σας; δ) Τι θα συνέβαινε αν δεν συμμορφωνόσασταν μ' αυτά;
- Να εντοπίσετε άλλα αποσπάσματα από το έργο του Emile Durkheim που αναφέρονται ή συνδέονται με την έννοια του κοινωνικού γεγονότος. Να επιλέξετε κάποια από αυτά με στόχο τη δημιουργία μιας περισσότερο ολοκληρωμένης εικόνας για την έννοια του κοινωνικού γεγονότος. Να δικαιολογήσετε τις επιλογές σας.
- Να εξηγήσετε την έννοια του κοινωνικού γεγονότος του Emile Durkheim και να αναφέρετε παραδείγματα περιπτώσεων που μελετήθηκαν από σύγχρονους κοινωνιολόγους που αποτελούν και δεν αποτελούν κοινωνικά γεγονότα. Να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι οι κοινωνιολόγοι θα έπρεπε ή δεν θα έπρεπε να περιορίζουν τις ερευνητικές τους προσπάθειες στη μελέτη των κοινωνικών γεγονότων.

Επίλογος

Η ενεργητική μάθηση, σε αντίθεση με την παθητική μάθηση, προωθεί την άμεση εμπλοκή των σπουδαστών στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφόρησης, αλλά και δέχονται πληροφορίες και συμμετέχουν και πράττουν. Η εργασία αυτή ασχολήθηκε με το παράθεμα ως μέσο πλήρους εμπλοκής των σπουδαστών στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην εργασία έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια του κοινωνικού γεγονότος του Emile Durkheim.

Παρά τα πλεονεκτήματά του, το παράθεμα ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης από μόνο του δεν αρκεί. Κάθε παράθεμα πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένους στόχους, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται ένα μόνο παράθεμα για κάθε ένα από τα κύρια θέματα / σημεία που τίγονται, κάθε παράθεμα πρέπει να ακολουθείται από σύντομη επεξήγηση του περιεχομένου του, η συζήτηση που θα ακολουθήσει πρέπει να υποστηρίζεται από κατάλληλες ερωτήσεις, ενώ στο τέλος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι σημαντικό να ανατίθενται στους εκπαιδευόμενους ερωτήσεις / δραστηριότητες που θα συνδέουν τη γνώση που αποκτήθηκε με νέα γνώση και που θα προωθούν την απόκτηση δεξιοτήτων συνεχούς αυτομόρφωσης.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1988). Η Τέχνη των Ερωτήσεων. 3^η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- TIMASHEFF, N. S., THEODORSON, G. A. (1998). Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών. Αθήνα: Gutenberg.

II. Ξενόγλωσση

- BIGGS, J. (1999). Teaching for Quality Learning at University. SRHE & OU Press.

- COSER, L. A. (1977). *Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context*. Second Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- DURKHEIM, E. (1966). *Suicide: A Study in Sociology*. New York: Free Press (original work published 1897).
- DURKHEIM, E. (1982). *The Rules of Sociological Method*. London: Macmillan (original work published 1895).
- FREDERICK, P. J. (2000). «Student Involvement: Active Learning in Large Classes». In: G. S. Bridges and S. Desmond, (Editors). *Teaching and Learning in Large Classes*. Washington, D.C.: American Sociological Association / Teaching Resources Center.
- GELLES, R. J., LEVINE, A. (1999). *Sociology: An Introduction*. Boston: McGraw-Hill College.
- GOLDSMID, C. A., WILSON, E. K. (1980). *Passing on Sociology: The Teaching of a Discipline*. Washington, D.C.: American Sociological Association / Teaching Resources Center.
- GOOD, T., BROPHY, J. (1973). *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row.
- LEE, D., NEWBY, H. (1989). *The Problem of Sociology*. London: Unwin Hyman.
- McKEACHIE, W. (2001). «Active Learning». Available http://hydro4.sci.fau.edu/~rjordan/active_learning.htm
- MODULE 2: HELPING PEOPLE TO LEARN (1991). Slough: Polytechnic of West London.
- SPRAU, R. (2001). «I Saw it in the Movies: Suggestions for Incorporating Film and Experiential Learning in the College History Survey Course». *College Student Journal*. Available http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/1_35/74221513/print.jhtml



Περίληψη

Η πλήρης εμπλοκή των σπουδαστών στη μάθηση επιτυγχάνεται με τη χρήση μεθόδων ενεργητικής παρά παθητικής μάθησης. Στην ενεργητική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφόρησης αλλά και συμμετέχουν και πράττουν. Η εργασία αυτή ασχολείται με το παράθεμα ως μέσο πλήρους εμπλοκής των σπουδαστών στη διδασκαλία της

Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μετά την παρουσίαση ενός συστήματος βασικών κανόνων για την αποτελεσματική χρήση του παραθέματος στη διδακτική / μαθησιακή διαδικασία, η εργασία επιχειρεί να εφαρμόσει αυτό το σύστημα κανόνων στη διδασκαλία της έννοιας του κοινωνικού γεγονότος του Emile Durkheim.

Ο Ευάγγελος Ι. Μανωλάς γεννήθηκε στη Νάξο το 1961. Το 1983 του απενεμήθη το πτυχίο Bachelor of Arts στην Κοινωνιολογία από το Πανεπιστήμιο Essex, το 1985 το πτυχίο Master of Arts στις Διεθνείς Σχέσεις από το Πανεπιστήμιο Kent at Canterbury, και το 1989 ανακηρύχθηκε διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Aberdeen. Ο Δρ. Μανωλάς είναι Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας και Περιβαλλοντικής-Δασικής Εκπαίδευσης στο Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

(emanolas@fmenr.duth.gr)

Ρένια ΓΑΣΠΑΡΑΤΟΥ

*Φιλοσοφία του κοινού νου και φιλοσοφία
για παιδιά: Δύο αντικρουόμενα φιλοσοφικά
εγχειρήματα*

1. Εισαγωγή

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΣΗΜΕΡΑ ΜΟΙΑΖΕΙ ΕΝ ΠΟΛΛΟΙΣ ΑΠΟΚΟΜΜΕΝΗ ΑΠΟ την καθημερινότητά μας. Αντί να αποτελεί μια δραστηριότητα κριτικής σκέψης και προβληματισμού στην οποία καθένας μπορεί να μετέχει, συνιστά ένα πεδίο έρευνας που απευθύνεται σε ειδικούς. Η παραπάνω διαπίστωση συχνά διατυπώνεται ως μομφή για τη φιλοσοφία του σήμερα.

Γίνονται απόπειρες λοιπόν να επανέλθει η φιλοσοφία στον καθημερινό βίο. Βιβλία όπως το *Καφέ Σωκράτης*, *Σωκράτης όχι πρόζακ* κ.α. αποπειρώνται να επανασυνδέσουν τη φιλοσοφία με τον καθημερινό μας στοχασμό. Με το ίδιο εν μέρει σκεπτικό η *Φιλοσοφία για Παιδιά*, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό κίνημα, προβάλλει το αίτημα της εισαγωγής της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια ήδη εκπαίδευση, όχι υπό τη μορφή μαθήματος «εισαγωγής στη φιλοσοφία», αλλά ως εκπαιδευτική δραστηριότητα προβληματισμού και συζήτησης και με σκοπό να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των παιδιών, να εξασκήσει τις λογικές τους δεξιότητες ή τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Η συζήτηση σχετικά με τη Φιλοσοφία για Παιδιά εκτυλίσσεται ακόμα. Παρόλο που το κίνημα και ο κλάδος που προέκυψε από αυτό μετράει ήδη μερικές δεκαετίες ζωής, παρόλο που ακαδημαϊκά προγράμματα, συγγράμματα και περιοδικά χαίρουν ήδη εκτίμησης και παρόλο που πολλές χώρες ανά τον κόσμο έχουν ενταχθεί σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και ήδη λειτουργούν προγράμματα Φιλοσοφίας για Παιδιά σε δημοτικά σχολεία, ο σκεπτικισμός σχετικά με την παιδαγωγική χρησιμότητα ενός τέτοιου προγράμματος είναι ακόμα διαδεδομένος.

Ένα από τα αντεπιχειρήματα που προβάλλεται συχνά δίνει έμφαση

στο γεγονός ότι τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας δεν χρησιμοποιούν ως αφετηρία της σκέψης τους την αμφιβολία, αλλά τη βεβαιότητα. Αντιθέτως, η αμφισβήτηση βασικών πεποιθήσεων και πρακτικών, όταν εκφράζεται από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας θεωρείται ως δείγμα ψυχολογικής δυσλειτουργίας. Θα ήταν επομένως αφύσικο και παιδαγωγικά λάθος να διαβρώσουμε τη σκέψη των παιδιών με την μεθοδική αμφιβολία της φιλοσοφίας τόσο νωρίς.

Θεωρητικοί της φιλοσοφίας για παιδιά ανταπαντούν μεταξύ άλλων ότι η μεθοδική αμφιβολία δεν είναι ο μοναδικός τρόπος να εισαχθεί κανείς στη φιλοσοφία. Απεναντίας, η βεβαιότητα είναι το υπόστρωμα της αμφιβολίας και κάθε κριτικού στοχασμού. Για να τεκμηριώσουν τη θέση τους αυτή στρέφονται στη φιλοσοφία του κοινού νου και της καθημερινής γλώσσας και υπενθυμίζουν ότι για τον Thomas Reid ή αργότερα για τον Ludwig Wittgenstein η φιλοσοφία αποτέλεσε το πεδίο για την υπεράσπιση του κοινού νου και όχι για την αμφισβήτηση κοινότοπων πεποιθήσεων και εννοιών.

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να συζητήσει το παραπάνω επιχείρημα. Θα υποστηριχθεί ότι το επιχείρημα αυτό παρερμηνεύει την παράδοση της φιλοσοφίας του κοινού νου και ότι επομένως δεν μπορεί να αποτελέσει επιχείρημα υπέρ της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Σκοπός του άρθρου δεν είναι να αποφανθεί κατά της εισαγωγής της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα το ζήτημα αυτό μόνο ακροθιγώς θα εξεταστεί. Στόχος εδώ είναι να υπογραμμιστεί ότι η επίκληση της φιλοσοφίας του κοινού νου εκ μέρους των υπερασπιστών της Φιλοσοφίας για Παιδιά δεν μπορεί να αποτελέσει υπεράσπιση ενός τέτοιου εγχειρήματος.

2. Φιλοσοφία για παιδιά

Η Φιλοσοφία για Παιδιά ξεκινά από την Αμερική στις αρχές τις δεκαετίας του '70, με την πρόθεση να εισαγάγει την φιλοσοφία και την κριτική σκέψη στην *πρωτοβάθμια* εκπαίδευση. Πρωτοπόρος της κίνησης αυτής είναι ο Matthew Lipman, ο οποίος γράφει το πρώτο φιλοσοφικό μυθιστόρημα για παιδιά: Το *Harry Stottlemeier's Discovery/ Η ανακάλυψη του Χάρυ Στοτελμάιερ* (Lipman, 1974) διηγείται τις περιπέτειες του Χάρυ και της παρέας του, οι οποίοι, συζητούν για τον εξωτερικό κόσμο, τη γνώση και τον νου. Οι συζητήσεις των ηρώων μούν τα παιδιά σε κάποια βασικά φιλοσοφικά προβλήματα και προκαλούν συζητήσεις και μεταξύ

τους.

Το βιβλίο διδάχθηκε πιλοτικά στο Montclair Public School του New Jersey το 1970 με αξιοσημείωτη επιτυχία. Στα μέσα της δεκαετίας του 70 ιδρύεται το *Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά* (*Institute For the Advancement of Philosophy for Children*, γνωστό και με τα αρχικά του ως IAPC), και πολλά ακόμα βιβλία γράφονται για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία μάλιστα συνοδεύονται και από βοηθήματα για τους δασκάλους. Σύντομα δημιουργούνται και τα πρώτα μεταπτυχιακά προγράμματα Φιλοσοφίας για Παιδιά, ενώ παράλληλα λειτουργούν και σεμινάρια επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Σήμερα πάνω από 50 χώρες στον κόσμο έχουν εισαγάγει το μάθημα «Φιλοσοφία για Παιδιά» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Accorinti S., 2000). Μεταξύ αυτών, η Μ. Βρετανία, η Γερμανία, αλλά και η Κορέα ή η Βραζιλία. Τα μαθήματα Φιλοσοφίας για Παιδιά γίνονται σε ομάδες μαθητών από πέντε ετών από παιδαγωγούς που έχουν εκπαιδευτεί ώστε, με έναυσμα τα ειδικά για την ηλικία βιβλία, να παρακινούν και να κατευθύνουν την συζήτηση, όχι να «διδάσκουν» με τη συμβατική έννοια του όρου (R.Fisher, 1998, Lipman, 1991, 1993).

Ο σκοπός των μαθημάτων αυτών δεν είναι να μάθει το παιδί φιλοσοφία. Τα προγράμματα αυτά φιλοδοξούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των παιδιών, τη δυνατότητά του να επιχειρηματολογεί, την λογική του σκέψη, την δεκτικότητά του στο διάλογο και στις απόψεις των άλλων- τελικά σκοπό έχουν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοεί και να χειρίζεται καλύτερα τη γλώσσα, τις έννοιες, τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του (βλ. M.S. Pritchard, 1996). Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όταν μιλάμε για Φιλοσοφία για Παιδιά δεν εννοούμε κάποιο μάθημα εισαγωγής στην *Ιστορία* της φιλοσοφίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι στα περισσότερα μυθιστορήματα του Lipman, δεν αναφέρεται πουθενά ούτε καν η λέξη «φιλοσοφία».

Παρά την επιτυχία του προγράμματος, έντονη είναι ακόμα η δυσπιστία σχετικά με την εισαγωγή ενός τέτοιου μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα. Κάποιες από τις αντιρρήσεις αφορούν πρακτικά ζητήματα: Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ήδη πολύ φορτωμένο ή σε πολλές χώρες δεν υπάρχουν προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Πέρα από αυτά τα ζητήματα όμως πολλοί προτάσσουν ως αντεπιχείρημα στο εγχείρημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά τη θεωρία των σταδίων του J.Piaget: Σύμφωνα με αυτή, παιδιά κάτω της ηλικίας των 11 ή 12 ετών δεν μπορούν να έχουν αυτοαναφορική σκέψη (Piaget, 1933). Κι αν δεν

μπορούν να συλλογιστούν για την ίδια τη σκέψη τους, τότε δεν μπορούν να φιλοσοφήσουν. Επιπλέον, εφόσον του λείπει η δυνατότητα αναστοχασμού δεν είναι παιδαγωγικά ορθό να εισαχθούν σε συζητήσεις που θα αμφισβητήσουν βασικές πεποιθήσεις και πρακτικές: τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να χειριστούν.

Πολλά και διαφορετικά επιχειρήματα επιστρατεύονται για να κάμψουν την παραπάνω αντίρρηση. Κάποιοι, συντάσσονται με τη θεωρία του Piaget, αλλά υπογραμμίζουν ότι, μετά την ηλικία των 12, μόλις, ετών, δεν υπάρχει κανένα θεωρητικό κόλλημα για την εισαγωγή της φιλοσοφίας στο σχολείο. Το ηλικιακό αυτό όριο απέχει πολύ από την ηλικία των 16-18 ετών κατά την οποία σήμερα συνήθως μούνται τα παιδιά στη φιλοσοφία για πρώτη φορά. Σε πολλές χώρες δε η φιλοσοφία δεν αποτελεί μάθημα στο σχολείο ή, όπως και στην Ελλάδα, μόνο δευτερευόντως εξετάζεται.

Άλλοι πάλι αμφισβητούν το όριο των 11-12 ετών που θέτει η θεωρία του Piaget. Θεωρούν ότι τα παιδιά από την ηλικία των έξι ήδη έχουν τις διανοητικές ικανότητες για να συλλάβουν αναλογίες και διαφορές ή να συμμετέχουν σε ένα διάλογο με σαφή θεματολογία, κυρίως, όμως, επιμένουν ότι τα παιδιά έχουν, από πολύ μικρά, *φιλοσοφικές απορίες και ενδιαιφέροντα*. Ο φιλόσοφος G. Mathews (1980) για να υποστηρίξει τα παραπάνω, καταφεύγει σε εμπειρικές έρευνες και καταγράφει πραγματικούς διαλόγους και απορίες παιδιών τα οποία θέτουν αυθορμήτως φιλοσοφικού ύφους απορίες στους γονείς ή τους δασκάλους τους: Για παράδειγμα, ο Τιμ (έξι ετών) ρωτάει τον μπαμπά του, πώς ξέρει ότι δεν είναι όλα ένα όνειρο (ο.π., σελ.1. Βλ. επίσης και Pritchard, 1996).

Τέλος ένα ακόμα επιχείρημα που επιστρατεύεται για να κάμψει τις παραπάνω αντιρρήσεις επικαλείται την παράδοση της φιλοσοφίας του κοινού νου και υποστηρίζει ότι *απαρχή της φιλοσοφικής αμφιβολίας* δεν είναι η αμφισβήτηση αλλά η βεβαιότητα (Bl.F. Long, 2005). Ισχυρίζεται ότι μόνο μέσω της ένταξης σε μια κοινωνία, στις πρακτικές και τις πεποιθήσεις της μπορεί ένα παιδί να αναπτύξει λογικές δεξιότητες και κρίση (σελ.608-610). Δεν χρειάζεται επομένως ούτε να «διαβρώσουμε» τη σκέψη των παιδιών με μεθοδική αμφιβολία ούτε να τους ζητήσουμε να αυτοαναφερθούν και να αναστοχαστούν σε μετα- επίπεδο για τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους, προκειμένου να μνηθούν στη φιλοσοφία. Αυτό είναι το πιο «φιλοσοφικό» από τα επιχειρήματα που έχουν προβληθεί ως τώρα. Όμως είναι εσφαλμένο καθώς βασίζεται σε παρερμηνεία της φιλοσοφίας του κοινού νου.

3. Φιλοσοφία του κοινού νου

Συχνά στην ιστορία της φιλοσοφίας παρακολουθούμε απόπειρες να υποστηριχθούν οι θέσεις των φιλοσόφων με αναφορά σε μια ουδέτερη αρχή που θα εγγυηθεί το κύρος των φιλοσοφικών συμπερασμάτων. Ένα τέτοιο κριτήριο είναι μια ορισμένου τύπου σχέση με τον κοινό νου. Ειδικά στην αγγλική εμπειριστική φιλοσοφία υπάρχει μια μακρά παράδοση επίκλησης του κοινού νου. Η επίκληση αυτή όμως γίνεται αφενός για να υπονομεύσει την σύλληψη της φιλοσοφίας ως δογματικής μεταφυσικής και αφετέρου για να τεκμηριώσει τα φιλοσοφικά συμπεράσματα του εκάστοτε φιλοσόφου: Ο David Hume, ο George Berkeley και ο John Locke προσφεύγουν από καιρό σε καιρό στον κοινό νου, αναζητώντας επιβεβαίωση των απόψεών τους.

Στο έργο του Thomas Reid ειδικώς ο κοινός νους παύει να χρησιμοποιείται απλώς ως δεκανίκι για να οχυρώσει την εγκυρότητα των επιχειρημάτων του και ανάγεται στη *νόρμα* που θα κρίνει όλη τη παλαιότερη φιλοσοφία και θα μας βοηθήσει να απαλλαγούμε από κάθε μεταφυσική ή παράδοξη φιλοσοφική θέση. Στα γραπτά του ο κοινός νους αντιπαλεύει κάθε έννοια δογματικής φιλοσοφίας. Αυτό υπογραμμίζεται και από μια ειρωνική διάθεση που συνοδεύει κάθε αναφορά στη φιλοσοφία, σε φιλοσόφους, σε φιλοσοφικές θέσεις:

Αν ένας απλός άνθρωπος, που δεν βρίσκεται κάτω από την καθοδήγηση της φιλοσοφίας, έχει την πίστη και αποδεχθεί τα μυστήριά της, πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η έκπληξή του! Έρχεται σε έναν κόσμο όπου οτιδήποτε βλέπει, γεύεται ή αγγίζει είναι μια ιδέα- ένα εφήμερο είδος όντος που μπορεί να εμφανιστεί ως δια μαγείας ή να εξαφανιστεί εν ριπή οφθαλμού. Όταν το μυαλό του κάπως ηρεμήσει, είναι φυσικό να ρωτήσει τον δάσκαλο φιλοσοφίας: Σας παρακαλώ, Κύριε, δεν υπάρχουν, λοιπόν, τα στερεά και μόνιμα πράγματα που ονομάζονται ήλιος και φεγγάρι και που συνεχίζουν να υπάρχουν είτε τα σκέφτομαι εγώ είτε όχι;¹

Ο κοινός νους έρχεται να μας επαναφέρει στην τάξη των καθημερινών μας βεβαιοτήτων. Αν παραδοσιακά η φιλοσοφία θεωρείται ότι ξεκινά

¹ T. Reid, *Essay on the Intellectual Powers of Man*. Στο *The Works of Thomas Reid*, επιμ. εκδ. , W. Hamilton. (Bristol: Thoemmes Press, 1999). Η μετάφραση όλων των χωρίων του Reid είναι δική μου.

από την απορία για τα ζητήματα της καθημερινής ζωής (όνειρα, αντικείμενα αισθήσεων, ηθικά διλήμματα, αισθητική απόλαυση κ.α.) και αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο, στην φιλοσοφία του κοινού νου τα πράγματα αντιστρέφονται: το κίνητρο ενός στοχαστή για να φιλοσοφήσει είναι η απορία για ορισμένες φιλοσοφικές θέσεις. Η φιλοσοφία εμφανίζεται ως ένα τεχνητό κατασκευάσμα, που έχει χάσει κάθε επαφή με την πραγματικότητα και το οποίο θα πρέπει επιτέλους να ελεγχθεί.

Μια ανάλογη στάση αναβιώνει τον 20ο αιώνα η φιλοσοφία του E.G. Moore και, επηρεασμένη από αυτόν, και η *φιλοσοφία της κοινής γλώσσας*, με κύριο εκπρόσωπο τον J.L. Austin (βλ. Γασπαράτου, 2005, 2006). Ο φιλοσοφικός στοχασμός του G.E. Moore αναπτύσσεται, όπως και του Reid ως κριτική σε μια παλαιότερη φιλοσοφική παράδοση που ο ίδιος θεωρεί παράδοξη. Ο φιλόσοφος αποπειράται να βάλει τέλος στον εντελώς αντί-δαισθητικό φιλοσοφικό σκεπτικισμό υπενθυμίζοντας τις καθημερινές μας βεβαιότητες. Έτσι, τρεις αιώνες περίπου μετά τον Reid, ο Moore γράφει:

...Υπάρχει τώρα ένα ζωντανό ανθρώπινο σώμα που είναι το σώμα μου. ... Ανάμεσα στα πράγματα που αποτέλεσαν μ' αυτή την έννοια το περιβάλλον του...συμπεριλαμβάνεται πλήθος από άλλα ζωντανά ανθρώπινα σώματα.....Τέλος (για να έρθω σε μια διαφορετική τάξη προτάσεων) είμαι ένα ανθρώπινο ον. Και είχα, σε διαφορετικές περιόδους από τότε που γεννήθηκε το σώμα μου, πολλές διαφορετικές εμπειρίες, πολλών και διαφόρων ειδών...²

Σύμφωνα με τον Moore, η απλή υπενθύμιση των βεβαιοτήτων, που κάθε άνθρωπος πρακτικά προϋποθέτει, καταδεικνύει πόσο παράδοξα είναι τα σκεπτικιστικά ερωτήματα για την ύπαρξη και τη φύση των υλικών αντικειμένων, των νοητικών μας ενεργημάτων ή του χρόνου. Όπως παλαιότερα ο Reid, έτσι και τώρα ο Moore χρησιμοποιεί τις καθημερινές μας βεβαιότητες και ασκεί κριτική σε παλαιότερες αντιδαισθητικές φιλοσοφικές θεωρίες.³ Η πρακτική του Moore βρίσκει σύντομα νέα έκφραση στην *φιλοσοφία της κοινής γλώσσας* με κύριους εκπροσώπους τους J.L.Austin, G. Ryle, J. Wisdom, ενδεχομένως κι ο L.Wittgenstein ή ο PF Strawson. Ο τρόπος που εφαρμόστηκαν οι παραπάνω ιδέες διαφέρει από

² G.E. Moore, "Μια Υπεράσπιση του Κοινού Νου". Στο *Δευκαλίων* 15 (1975): 243-244. Μετάφραση: Μ. Δραγώνα Μονάχου.

³ Στο Cambridge υπήρξε μια μακρά παράδοση ιδεαλισμού. Βλ. Ενδεικτικά P. Robbins, *The British Hegelians: 1875-1925*. (New York: Garland, 1982).

φιλόσοφο σε φιλόσοφο. Ανάμεσά τους, ο J.L. *Austin* ξεχωρίζει ως ο πιο συνεπής απόγονος της φιλοσοφίας του κοινού νου (όχι ο Wittgenstein όπως η Long υπαινίσσεται: βλ. Long, 2005 σελ.609, πρβλ. Γασπαράτου, 2005, 2006).

Ο Austin προσπαθεί να μας επαναφέρει στην κοινή χρήση της γλώσσας και, συνεπακόλουθα, στις περιγραφές τις οποίες η γλώσσα ενσωματώνει. Η μέθοδός του συνίσταται σε μια συνεχή επίκληση των προ-θεωρητικών διαισθήσεων του 'απλού ανθρώπου'. Ο Austin αναρωτιέται «τι θα έλεγε» ο απλός άνθρωπος «σε τούτη ή την άλλη περίπτωση, τι θα εννοούσε με αυτό και γιατί».⁴ Αντιπαραθέτει, έτσι, τις αυθόρμητες αντιδράσεις του απλού ανθρώπου στις θεωρίες των φιλοσόφων, για να καταδείξει την ανοησία τους:

[Οι φιλόσοφοι] υπαινίσσονται ότι οι κοινοί άνθρωποι πιστεύουν ότι αντιλαμβάνονται υλικά αντικείμενα...ο απλός άνθρωπος ποτέ δεν θα χρησιμοποιούσε αυτή την έκφραση...θα έλεγε, αντιθέτως, ότι ακούει ανθρώπινες φωνές ή ότι είδε μια φωτιά ή ένα ποτάμι και ποτέ δεν θα τα περιέγραφε αυτά ως «υλικά αντικείμενα».⁵

Όπως και πριν οι Moore και Reid, έτσι και τώρα ο Austin απευθύνεται στον απλό άνθρωπο για να δείξει οι φιλοσοφικές περιγραφές συχνά προσφέρουν μια διαστρεβλωμένη εικόνα της πραγματικότητας. Η φιλοσοφία της κοινής γλώσσας, και ειδικά το έργο του Austin, είναι μια ανανεωμένη εκδοχή της φιλοσοφίας του κοινού νου. Αποτελεί βελτιωμένη παραλλαγή ακριβώς λόγω της έμφασης στη γλώσσα: Αφενός, ο φιλόσοφος δεν επικαλείται πια ομιχλώδεις «πεποιθήσεις», αλλά βασίζεται σε πιο στέρεα δεδομένα: τις πραγματικές χρήσεις της γλώσσας.⁶ Η γλωσσική δραστηριότητα κυβερνάται από κανόνες στους οποίους όλοι οι χρήστες μετέχουν εξίσου. Οι κανόνες αυτοί καθοδηγούν κάθε ικανό ομιλητή να απαντήσει τι θα έλεγε σε τούτη ή την άλλη περίπτωση και να καθοδηγήσει τον φιλόσοφο να ανιχνεύσει τις προδιαθέσεις του κοινού νου.

Αφετέρου, η έμφαση στη γλώσσα επισημαίνει ότι δεν είναι τόσο οι πεποιθήσεις που είναι κοινές, αλλά η κατανόησή μας. Ο φιλόσοφος αναζητά τις έννοιες που χρησιμοποιούμε, το νόημα που κοινώς αποδίδουμε

⁴ J.L. Austin, «A Plea for Excuses». Στο *Philosophical Papers*. (Oxford: Oxford University Press, 1979), σ.181. Η μετάφραση των χωρίων του Austin είναι δική μου.

⁵ J.L. Austin, *Sense and Sensibilia*. (Oxford: Oxford University Press, 1964). σσ. 7-9.

⁶ Βλ. N. Malcolm, "Moore and Ordinary Language". Στο *The Linguistic Turn*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1967). Επίσης, A.D. Woozley, "Ordinary Language and Common Sense". Στο *Mind* 247/62 (1953): 301- 312.

σε αυτές, και όχι τις γνώμες του κοινού νου.

Πάντως, όπως παλαιότερα ο Reid, αναζητά τις προ-θεωρητικές, ουδέτερες φιλοσοφικά, διαισθήσεις μας και τις ανάγει σε κριτήριο που φιλοδοξεί:

(α) να κρίνει κάθε παράδοξη συστηματική φιλοσοφική θέση και θεωρία...:

Ας υποθέσουμε για ένα λεπτό ότι το τραπέζι που βλέπουμε είναι αληθινό: δεν θα πρέπει λοιπόν το τραπέζι να εξαφανίζεται καθώς απομακρυνόμαστε από αυτό;... Πώς λοιπόν, αυτή η προφανής εξαφάνιση του τραπεζιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα ότι το τραπέζι δεν είναι αληθινό;⁷

[Και τώρα] η γνωστή περίπτωση με το ραβδί στο νερό... Πιστεύει πράγματι κανείς ότι αν κάτι είναι ίσιο, τότε θα πρέπει σώνει και καλά να φαίνεται και ίσο όλη την ώρα και σε όλες τις περιστάσεις; Προφανώς κανένας δεν περιμένει κάτι τέτοιο.⁸

(β) να ελέγξει την φιλοσοφική χρήση της γλώσσας...:

Το να πει κανείς ότι ένα αντικείμενο που βλέπω... δημιουργεί μια εντύπωση στο μυαλό μου δεν είναι ...σωστά αγγλικά...⁹

Η φιλοσοφική χρήση του 'αντιλαμβάνομαι άμεσα'... δεν είναι η κοινή και οικεία χρήση...¹⁰

(γ) τελικά, να αξιολογήσει την νομιμότητα και τα όρια της φιλοσοφικής έρευνας εν γένει:

Οι άνθρωποι συχνά οδηγούνται σε σφάλματα από την αγάπη της απλότητας που μας οδηγεί να ανάγουμε τα πράγματα σε λίγες αρχές και να αντιλαμβανόμαστε μεγαλύτερη απλότητα στην φύση απ' ό,τι πράγματι υπάρχει.¹¹

...η υπεραπλούστευση, η σχηματοποίηση και η συνεχής επίμονη επανάληψη της ίδιας, μικρής γκάμας γνησίων 'παραδειγμάτων'...είναι υπερβολικά συχνή για να δικαιολογηθεί ως μια παροδική αδυναμία των φιλοσόφων. Στην πραγματικότητα...οι λέξεις μας έχουν πολύ λεπτές χρήσεις και

⁷ Reid, *An Inquiry into the Human Mind*. Στο *The Works of Thomas Reid*. (Bristol: Thoemmes Press, 1999): σ. 304.

⁸ Austin, *ένθ' αν.*, σ. 29.

⁹ Reid, *Essays on the Powers of the Human Mind*. σ 254.

¹⁰ Austin, *ένθ' αν.*, σ. 19.

¹¹ Reid, *An Inquiry into the Human Mind*, σελ 470.

σημειώνουν πολύ περισσότερες διακρίσεις απ' ό τι οι φιλόσοφοι συνειδητοποιούν.¹²

Και στις δύο περιπτώσεις, οι κοινές, προ-θεωρητικές μας ενοράσεις παρουσιάζονται ως μια ουδέτερη νόρμα που θα κρίνει την παραδοσιακή φιλοσοφία: Οι έννοιες που ενσωματώνονται στην κοινή γλώσσα είναι πλουσιότερες, πιο σύνθετες και ενέχουν περισσότερες και πιο λεπτές διακρίσεις από κάθε τεχνητή γλώσσα. Μπορούν έτσι να περιγράψουν τον κόσμο στη συνθετότητά του, χωρίς να καταφεύγουν στις απλουστεύσεις και τις γενικεύσεις της φιλοσοφίας. Αντλούν την αυθεντία τους από τη 'φυσικότητά' τους,¹³ από τη λειτουργικότητά τους, από την επιβίωσή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.¹⁴ Σε τούτες, λοιπόν, συνίσταται το κοσμοείδωλό μας, είτε το θέλουμε, είτε όχι. Και, εφόσον έχουν δοκιμαστεί στην πράξη περισσότερο από κάθε εναλλακτική θεωρία,¹⁵ το καλύτερο που έχουμε να κάνουμε είναι να προσαρμόσουμε τη φιλοσοφία σε αυτές. Ο Reid προτείνει:

... αν ο Λόγος υποφέρει και δυσανασχετεί τόσο πολύ κάτω από αυτόν το ζυγό, δεν θα μπορέσει να απαλλαγεί. Αν δεν μπορεί, λοιπόν, να είναι υπηρέτης του Κοινού Νου, ας είναι σκλάβος του.¹⁶

Από τα παραπάνω υπονοείται ότι οι προ-θεωρητικές μας διαισθήσεις είναι το αναπόδραστο υπόβαθρο της κατανόησής μας. Ως εκ τούτου, η διασάφησή τους θα μας οδηγήσει σε μια καλύτερη εικόνα της κατανόησής μας απ' ό τι οι τεχνητές θεωρίες των φιλοσόφων. Η φιλοσοφία θα πρέπει να αναζητήσει τις αντιλήψεις του κοινού νου (ή της κοινής γλώσσας) και όχι να τις ανασκευάσει.

Οι φιλόσοφοι που επικαλούνται τον κοινό νου πράγματι θεωρούν ότι υπάρχει ένα υπόστρωμα βεβαιοτήτων και ότι μόνο δεδομένου αυτού μπορεί να αναπτυχθεί κριτική αμφιβολία. Αλλά η θέση αυτή προτάσσεται για να θέσει όρια στη νομιμότητα της φιλοσοφικής αμφιβολίας και να αντιμετωπίσει τον φιλοσοφικό σκεπτικισμό. Θεωρείται ορισμένως ότι ο κοινός νους θέτει το πλαίσιο, εκτός του οποίου δεν έχει νόημα να αναστοχάζεται κανείς. Τα περισσότερα φιλοσοφικά προβλήματα όμως συνιστούν «ανοιχτά» ερωτήματα που επερωτούν βασικές κοινότοπες προϋποθέσεις και αντιλήψεις του κοινού νου. Η επίκληση του κοινού νου και η

¹² Austin, *ένθ' αν.*, σ. 3.

¹³ Reid, *ένθ' αν.* σ. 756.

¹⁴ Austin, «A Plea for Excuses», σ. 182.

¹⁵ Austin, *ένθ' αν.*, σ. 182.

¹⁶ Reid, *ένθ' αν.*, σ. 127.

εμμονή σε αυτόν γίνεται με σκοπό να απονομιμοποιήσει αυτά ακριβώς τα ανοικτά ερωτήματα της φιλοσοφίας.

Από τα παραπάνω, όμως, προκύπτει ότι η φιλοσοφία του κοινού νου δεν χρησιμοποιεί την επίκληση των κοινότοπων πεποιθήσεών μας ως *αφετηρία* της φιλοσοφίας αλλά ως το *τέλος* της. Οι φιλόσοφοι του κοινού νου ξεκινούν να φιλοσοφούν όχι από απορία για τον κόσμο, αλλά από απορία για τις παράδοξες, όπως λένε, φιλοσοφικές αναζητήσεις. Ο κοινός νους προβάλλεται ως μέσο *εξόδου* από τις άσκοπες συζητήσεις των φιλοσόφων. Η παράδοση αυτή μας ζητά να εγκαταλείψουμε ή έστω να επαναπροσδιορίσουμε τη φιλοσοφία και τη σχέση μας με αυτή, περιορίζοντάς τη στη διασάφηση των πεποιθήσεων και των προδιαθέσεων του κοινού νου.

Η φιλοσοφία του κοινού νου, επομένως, δεν μπορεί να παρέχει επιχείρημα υπέρ της εισαγωγής της φιλοσοφίας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τους Reid και Austin κάτι τέτοιο θα ήταν καταστροφικό, αφού θα απομάκρυνε τα παιδιά ακόμα πιο νωρίς από τον κοινό νου και θα τους εισήγαγε στη «διαστροφές» των φιλοσόφων πριν ακόμα μνηθούν στις πεποιθήσεις της κοινότητας ή στις περιγραφές της κοινής γλώσσας.

Το κατά πόσο ο κοινός νου των φιλοσόφων αποτελεί πράγματι μια ουδέτερη, προ-θεωρητική αρχή, αλλά και το εάν νομιμοποιείται εν γένει να κρίνει τη φιλοσοφία είναι ζητούμενα (βλ. Γασπαράτου, 2005, 2006). Γεγονός παραμένει όμως ότι πρόθεση όσων τον επικαλούνται είναι ναβάλουν τροχοπέδη στη φιλοσοφική συζήτηση, όχι να την υπερασπιστούν.

4. Συμπέρασμα

Η Φιλοσοφία για Παιδιά αποτελεί έναν αξιόλογο νέο κλάδο, αλλά και ένα σημαντικό εκπαιδευτικό κίνημα και προβάλλει ένα πολύ ενδιαφέρον αίτημα: να εισαχθεί η φιλοσοφία στην εκπαίδευση, από την πρώτη σχολική ηλικία. Μια εκπαιδευτική δραστηριότητα προβληματισμού και συζήτησης μπορεί να εξασκήσει την κριτική σκέψη των παιδιών και τις λογικές τους δεξιότητες. Και εφόσον αυτό αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης το αίτημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με σοβαρότητα και να συζητηθεί και στη χώρα μας.

Η δυσπιστία απέναντι σε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι μόνο εν μέρει δικαιολογημένη. Διότι ακόμα κι αν αποδειχθεί ότι οι θεωρητικές αντιρρήσεις έχουν βάση, θα μπορούσε να βρεθεί μια λύση. Πιθανώς να μην πρέπει να εισαχθεί μια τέτοια δραστηριότητα πολύ νωρίς στην σχολική ζωή

ενός παιδιού. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να αποκλειστεί εντελώς από το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, θα πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά ο τρόπος, το ύφος ή τα θέματα των συζητήσεων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Πολλά από τα επιχειρήματα υπέρ της ένταξης της φιλοσοφίας για παιδιά αξίζει να συζητηθούν σοβαρά. Ανάμεσα σε αυτά, όμως, δεν ανήκει η επίκληση της φιλοσοφική παράδοσης υπεράσπισης του κοινού νου. Οι φιλόσοφοι που χρησιμοποίησαν τον κοινό νου ως φιλοσοφική αρχή σκοπό είχαν να βάλουν φρένο στις φιλοσοφικές «ανοησίες», όπως χαρακτηριζόταν οι ίδιοι λένε. Κατά τη γνώμη τους οι φιλοσοφικές απορίες καταπατούν τις πιο θεμελιώδεις πεποιθήσεις μας ή τις εννοιολογικές μας δεσμεύσεις και διαστρεβλώνουν την κατανόησή μας. Στο πλαίσιο της προβληματικής της παρούσας εργασίας δεν χρειάζεται να συζητήσουμε αν ο ισχυρισμός τους είναι δικαιολογημένος. Το ζητούμενο είναι αν η αναδρομή στη φιλοσοφία του κοινού νου μπορεί να παρέχει ένα φιλοσοφικό επιχειρήμα για τη Φιλοσοφία για παιδιά. Και σε ό,τι αφορά αυτό είναι βέβαιο ότι, αν οι φιλόσοφοι του κοινού νου είχαν την επιλογή, θα τάσσονταν κατά του αιτήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά και θα αρνούνταν την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- ACCORINTI, S. (2000): “Philosophy for Children”, στην *Encyclopaedia of Philosophy of Education*: http://www.vusst.hr/encyclopaedia/philosophy_for_children.htm.
- AUSTIN, J.L. (1964): *Sense and Sensibilia*. Oxford: Oxford University Press.
- AUSTIN, J.L. (1979): «A Plea for Excuses». Στο *Philosophical Papers*, επιμ. έκδ.. J.O. Urmson, G.J. Warnock. Oxford: Oxford University Press.
- AUSTIN, J.L. (2003): *Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις*. Αθήνα: Εστία.
- FISHER, R. (1998): *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom*, Cassell.
- LIPMAN, M. (1974): *Harry Stottlemeier’s Discovery*, Upper Montclair.
- LIPMAN, M. (1991): *Thinking in Education*, Cambridge University Press.
- LIPMAN, M. (1993): *Thinking, Children and Education*, Kendal/ Hunt.

- LONG, F. (2005): "Thomas Reid and Philosophy for Children". Στο *Journal of Philosophy of Education* 39.4: 599-614.
- MALCOLM, N. (1967): "Moore and Ordinary Language". Στο *The Linguistic Turn*, επιμ. έκδ. R.M. Rorty, 111-125. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.
- MATHEWS, G. (1980): *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press.
- MOORE, G. E. (1975): "Μια Υπεράσπιση του Κοινού Νου". Στο *Δευκαλίων* 15: 241- 268.
- PIAGET, J. (1933): "Children's Philosophies", *A Handbook of Child Psychology*, Carl Muncison (ed), Clark University Press.
- PRITCHARD, M.S. (1996): *On Becoming Responsible*, University Press of Kansas.
- PRITCHARD, M.S. (1996): *On Becoming Responsible*, University Press of Kansas.
- REID, T. (1999): *An Inquiry into the Human Mind & Essays on the Powers of the Human Mind*. Στο *The Works of Thomas Reid*, επιμ. έκδ., W. Hamilton. Bristol: Thoemmes Press.
- ROBBINS, P. (1982): *The British Hegelians: 1875-1925*. New York: Garland.
- WOZLEY, A. D. (1953): "Ordinary Language and Common Sense". Στο *Mind* 247/62: 301- 312.
- ΓΑΣΠΑΡΑΤΟΥ, Ρ. (2005): *Φιλοσοφία και Καθημερινή Γλώσσα*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, ΦΚΣ, Τομέας Φιλοσοφίας.
- ΓΑΣΠΑΡΑΤΟΥ, Ρ. (2006): «Ο κοινός νους των φιλοσόφων», ανακοίνωση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φιλοσοφίας, υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου



Abstract

Philosophy for Children is an educational proposal suggesting the introduction of philosophy in early education. In order to argue in favor of such a suggestion, philosophers involved in this movement appeal to the philosophy of common sense, as practiced by T. Reid and later by philosophers of ordinary language. In this paper I argue that evoking this

philosophical tradition cannot be used as an argument in favor of the philosophy- for- children- project for it is based on a complete misunderstanding: Philosophy of common sense has an entirely opposite agenda than philosophy for children, aiming to abolish philosophical puzzles rather than embrace them.

Η Ρένια Γασπαράτου είναι διδάκτωρ φιλοσοφίας του *τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών* του Πανεπιστημίου Κρήτης. Διδάσκει μαθήματα σύγχρονης γνωσιολογίας και φιλοσοφίας της παιδείας στο *Τμήμα Φιλοσοφίας* και στο *Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία* του Πανεπιστημίου Πατρών. Επίσης, είναι καθηγήτρια- σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο για την θεματική ενότητα «Φιλοσοφία στην Ευρώπη» στο *πρόγραμμα Σπουδών στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό*. Έχει διατελέσει επισκέπτρια ερευνήτρια στο Πανεπιστήμιο του Pittsburgh. Έχει συμμετάσχει σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά.
(gasparat@upatras.gr)

Μαρίνα ΤΖΟΥΛΗ

*Χρόνου Ιστορίες
μέσα απ' τον καθρέφτη της Αλίκης*

ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΙΚΗ

Η ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ "Η ΑΛΙΚΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΘΑΥΜΑΤΩΝ" έφερε τον τίτλο "Οι περιπέτειες της Αλίκης κάτω από τη Γη" και οριστικοποιήθηκε με το σημερινό προκειμένου να εκδοθεί το 1865. «Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων είναι ένα γοητευτικό έργο που χαρακτηρίζεται από φαντασία, χιούμορ και, κυρίως, από τη "λογική μέσα στο παράλογο"»¹.

Τα παλιρροιακά κύματα της φαντασίας οδήγησαν τον Lewis Carroll² να αυτοσχεδιάσει την ιστορία τον Ιούλιο του 1862 για τις κόρες του δρ. Λίντελ, [Liddell], Πρύτανη του Κολεγίου Christ Church της Οξφόρδης. Τα ονόματα των ακροατών ήταν Λορίνα, Ήντιθ και Άλις Λίντελ, η οποία και ενέπνευσε το συγγραφέα να σκαρφιστεί το μυθιστόρημα. Με την παρότρυνσή της ακολούθησε η καταγραφή της διήγησης οδηγώντας στην

¹ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων & Μέσα απ' τον καθρέφτη", κεφάλαιο: "Πορτρέτα: Lewis Carroll [1832 – 1898]. Η ζωή και το έργο του", σελ.9. Μετάφραση: Παυλίνα Παμπούδη, Β' έκδοση, Printa, Απρίλιος 2007.

² "Ένας από τους πιο αξιόλογους συγγραφείς παιδικών βιβλίων είναι ο Άγγλος συγγραφέας Lewis Carroll, που ήταν το λογοτεχνικό ψευδώνυμο του αιδεσιμότατου Charles Dodgson [1832 – 1898]. Ο σεμνός και ιδιαίτερα ντροπαλός αυτός άνθρωπος είναι από τους πιο γνωστούς συγγραφείς παιδικών βιβλίων. Αγαπούσε ιδιαίτερα τα παιδιά, ίσως επειδή είχε ο ίδιος πολύ μεγάλη φαντασία και επικοινωνούσε ψυχικά μαζί τους χάρη και στο λεπτό χιούμορ του. Το πιο γνωστό του βιβλίο το έγραψε για τις κόρες του δρ. Liddell [...] Στην Οξφόρδη έζησε όλα του τα χρόνια ως λέκτορας των μαθηματικών και έχει γράψει και διάφορες επιστημονικές μελέτες. Αλλά αυτές θεωρούνται σήμερα όχι και τόσο αξιοπρόσεκτες σε σύγκριση με τα φανταστικά μυθιστορήματα που έχει γράψει..." [Βλ. Ανδρέα Μιχαηλίδη – Νουάρου: "Η δομή ενός ελληνικού μύθου", εκδ. Κατασιώτη, έτος 1^{ης} έκδοσης: 2003, σελ.130-131.

πρώτη μορφή του κειμένου, "κάτω από τη γη" [*Alice's Adventures under Ground*] για να εκδοθεί τελικά με το σημερινό τίτλο τον Ιούλιο του 1865 σε εικονογράφηση του Σερ Τζον Τένιελ.

Παρά την αυτοσχεδιαστική τους φυσιογνωμία, οι ιστορίες της Αλίκης φανερώνουν αληθινούς προβληματισμούς, κατασταλαγμένες αλήθειες, περνούν διαχρονικά μηνύματα ξεφεύγοντας από οποιοδήποτε χωρο-χρονοπλαίσιο. Με αυτή την αφορμή λοιπόν δίνουμε ορισμένα νοηματικά στοιχεία του έργου, περνάμε στην παιδαγωγική του αξία, αφού απευθύνεται σε μικρούς αναγνώστες, κι έπειτα το τοποθετούμε μπροστά στον καθρέφτη του σήμερα, για να διαπιστώσουμε τη διαχρονική του ισχύ. Ακολουθεί υποστήριξη των απόψεων που καταθέτουμε μέσω μεταφερμένων αποσπασμάτων – διαλόγων του παραμυθιού και καταλήγουμε σε ένα τρίτο μέρος, όπου η αρτηριακή λειτουργία του χρόνου συνδέει το παρελθόν με το σήμερα, καθώς ηχητικά συμβάντα αποδίδουν σύγχρονα στιγμιότυπα που αφορούν στον άνθρωπο και στο ακατάληπτο ηχο-πλαίσιο που τον περιβάλλει. Εισάγουμε συγχρόνως ανάλογα αποσπάσματα του παραμυθιού δίνοντας έτσι στην Αλίκη άλλοτε το ρόλο του αφηγητή ή του σχολιαστή, άλλοτε του πρωταγωνιστή, ενώ πολλές φορές στα διαχρονικά της λόγια ενσαρκώνεται η "φωνή της λογικής".³

ΣΤΟ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΝΕΥΡΙΣΚΕΤΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ, χρόνος υπαρκτός και μάλιστα... με θεματικές διαστάσεις: πυροδοτεί τη σκέψη της Αλίκης με κίνητρα και "παράλογους" στόχους βάζοντάς την διαρκώς σε ... περιπέτειες. Η πρωταγωνίστρια προσπαθεί να δαμάσει τον πραγματικά ανυπότακτο Χρόνο, έτσι ανά πάσα στιγμή τα χωρο-χρονικά δεδομένα ανατρέπονται. Όπως διαβάζουμε και στο ίδιο το παραμύθι, "*ο Χρόνος δεν το ανέχεται να τον κρατάνε*", ωστόσο η *βιαστικότητα* ηρωίδα ελπίζει σ' αυτόν, εύχεται και προσδοκά, κάθε φορά που συναντά μια δυσκολία στην ικανοποίηση των επιθυμιών της [για παράδειγμα, εύχεται να μπορούσε να είναι *λιγάκι μεγαλύτερη* – και... μεγαλώνει! Μετανιώνει και... αποκτά *τοσοδούλη-κες* χρονο-διαστάσεις, κ.ο.κ.]. Πέρα από τις χρονο-αλλαγές, διαφοροποιούνται κατ' επέκταση κι όλα τ' άλλα, οπότε στην όλη ονειρική διαδικασία οι λέξεις αλλάζουν νόημα, προφανώς χάνουν την πραγματική – αληθινή τους σημασία, παραποιούνται και "πα-

³ Το εν λόγω τμήμα με τίτλο "*Η Αλίκη των Χρονο-θαυμάτων στο Ηχητικό Τοπίο των ...ZeROS*" αποτελείται από έξι τμήματα τα οποία ακολουθούν κατά κάποιον τρόπο τα πιθανά μέρη ενός μουσικού έργου. Έτσι, κάθε επεισόδιο προϋποθέτει συγκεκριμένο "εκφραστικό" τρόπο, ενώ το τελευταίο σταματά σε σημείο ΚΟΡΕΣΜΟΥ, όπου ο αναγνώστης – συμμετέχων καλείται να συνεχίσει κατά βούληση, σύμφωνα με τα παραινετικά λόγια του Breton: "*Συνεχίστε όσο σας αρέσει*".

ραμορφώνονται". Όσο για την ηρωίδα, δεν ξέρει ποια είναι, "έχει αλλάξει", καθώς λέει και η ίδια, "μερικές φορές", όμως όλα πρέπει να γίνουν όπως πριν, απλά και φυσιολογικά, να επανέλθουν δηλαδή στον κανονικό τους ρυθμό και...στις διαστάσεις τους.

Παλεύει για την επανάκτηση του κανονικού της ύψους μεγαλομικραίνοντας, εκμεταλλευόμενη έτσι τη χρονική παράμετρο κατά τη διάρκεια του παραμυθιού ως μέσο, προκειμένου να αντιμετωπίσει αρχικά τον εαυτό της κι έπειτα φυσικά να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες της γνωρίζοντας καινούργια πράγματα, τα οποία συναντά με μορφή διαφόρων όντων – "προσωποποιημένων" ζώων συνήθως – αφού συμπεριφέρονται σαν άνθρωποι και της δίνουν ανάλογες κατευθύνσεις. Ωστόσο η "μικρομέγαλη" ηρωίδα δίνει πάντα πολύ καλές συμβουλές στον εαυτό της, αν και σπάνια τις εφαρμόζει! Άλλοτε πάλι εγκλωβίζεται στις σκέψεις και στις επιλογές της, με αποτέλεσμα να αμφιβάλει, ν' αναρωτιέται διαρκώς για τα πάντα και κυρίως γι' αυτή την ίδια [Ποια είναι;; ... Πώς έχουν αλλάξει έτσι τα πράγματα;; ... Ακόμα και οι λέξεις έχουν αλλάξει νόημα! κ.λπ.]. Κρίση προσωπικότητας και όλα υπό αμφισβήτηση σε μια "αληθινή" μα ασύμβατη πραγματικότητα. Μετά από τα όσα ονειρο-ζει, ξυπνά έχοντας ανακτήσει το κανονικό της μέγεθος και μάλιστα... αναποδογυρίζοντας τα πάντα στον ονειρο – κόσμο της. Είναι η στιγμή όπου η Αλίκη καταρρίπτει όλα όσα ονειρο-στόχευε βαδίζοντας προς το περίφημο Περιβόλι!

Ζει, φαινομενικά, μια άλλη εκδοχή της Πραγματικότητας, όπου ήδη από την αρχή είναι όλα αλλαγμένα ή... παραλλαγμένα. Τα δε ονόματα των εμπειριών – γνωριμιών, με τις οποίες συναναστρέφεται, είναι ιδιότυπα θα λέγαμε, και κάποια απ' αυτά, αν όχι όλα, επιλέγονται με βάση ένα είδος Ρεαλισμού.⁴ Στο μεταξύ, κάποιες κατέχονται από μια δόση βιασύνης και.. άγχους, κι άλλες από το φαινόμενο της "αχρονίας" [: ο χρόνος έχει "παγώσει", οπότε δεν τις νοιάζει να βιαστούν για να προλάβουν κάτι]. Άλλες πάλι την εφοδιάζουν με συμβουλές για πανανθρώπινες αξίες – αρετές, όπως για παράδειγμα η υπομονή, η αισιοδοξία και η ψυχραιμία. Δίνουμε ως κατατοπιστικό στιγμιότυπο μια από τις τελευταίες της γνωριμίες, τον μυθολογικό Γρύπα⁵, ο οποίος, ούτε λίγο ούτε πολύ, επισημαί-

⁴ Για παράδειγμα, το Άσπρο Κουνέλι τρέχει βιαστικά, το Αετόπουλο απαντά σοφά, ενώ η Κάμπια επιλέγεται από το συγγραφέα για έννοιες σαν κι αυτές της μεταμόρφωσης και της υπομονής. [Δες στη συνέχεια για περισσότερα].

⁵ Γρύπας: τέρας μυθολογικό με κεφάλι, φτερά, νύχια αετού και σώμα λιονταριού, το οποίο θεωρούσαν ως το ιερό ζώο του Απόλλωνα. Βλ. Γ. Μπαμπινιώτη, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, επανεκτύπωση, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, 1998, σελ. 449.

νει στην ηρωίδα πως όλα [η λύπη μιας χελώνας στην προκειμένη παραμυθο-περίπτωση] συμβαίνουν στη φαντασία... Με δικές μας ερμηνευτικές προεκτάσεις, για ό,τι συμβαίνει στη ζωή του ανθρώπου, μοναδικός υπαίτιος είναι ο ίδιος, αφού ανακαλεί καταστάσεις, προκειμένου να τις ζήσει. Αλλάζει τα πράγματα με τις αποφάσεις και τις εκάστοτε επιλογές του ορίζοντας έτσι νέες κατευθύνσεις, γιατί η δυναμική ενέργεια των αποφάσεων, η δυνατότητα της επιλογής, η δύναμη της Θέλησης, μεταμορφώνουν τις συνθήκες σε χρόνο Ενεστώτα, Μέλλοντα Στιγμιαίο ή Μέλλοντα Διαρκείας.

Τα μηνύματα της "Αλίκης" ενέχουν μια γερή δόση διαχρονικότητας, καθώς φράσεις και σκέψεις που απαντώνται στο κείμενο δεν περιορίζονται στα στενά όρια μιας συγκεκριμένης χωρο-χρονικής ποιότητας: Προβληματισμός, Αμφισβήτηση, Αμφιβολία, Άγχος, Στόχοι, Κίνητρα, Ατέλειωτες Επιθυμίες... Όπως κι αυτά επίσης: Εσωτερικός διάλογος, Μοναξιά, Συμβουλευτική Αυτο-διαδικασία, Αυτοκριτική, Αυθορμητισμός, πανικόβλητες έως μάταιες πολλές φορές επιδιώξεις και αντιδράσεις που δείχνουν ν' αγγίζουν, ώρες – ώρες, τα όρια της Επιπολαιότητας.

Η εκρηκτική Αλίκη καθρεφτίζει τον καθημερινό άνθρωπο: Η παντοδυναμία της σκέψης του, η κτητική τάση που τον χαρακτηρίζει να δαμάσει –να τιθασεύσει τα πάντα και να τα αποκτήσει, τον ωθούν σε "δημιουργικές", αλλά συχνά και μηχανορραφημένες διαδικασίες, προκειμένου να κάνει όλα του τα όνειρα μικρο- ή μεγαλο- πραγματικότητες.

Και ... ο Χρόνος, με μαγνητικές δυνάμεις, να κινεί αιωνίως τα νήματα!

Το παραμύθι της μικρής [οι πρώτες της περιπέτειες⁶], κρύβει μεγάλες αλήθειες που αφορούν - απευθύνονται σε κάθε άνθρωπο. Και μπορεί κανείς να πει ότι, ο Φανταστικός Κόσμος στον οποίο ζει η ηρωίδα, δεν είναι παρά ένα είδος μετάφρασης του Πραγματικού με μια διαφορετική, ιδεαλιστικών προδιαγραφών ερμηνεία.

⁶ Μεταγενέστερα ο Lewis Carroll εμπνέεται άλλες ιστορίες από την ίδια ηρωίδα, με τίτλο «Μέσα απ' τον Καθρέφτη». Συγκεκριμένα, το 1871 εκδίδεται η συνέχεια των περιπετειών της με την επιγραφή *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* οι οποίες γνώρισαν εξίσου μεγάλη επιτυχία.

*ΣΧΟΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ "ΑΛΙΚΗΣ"
ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*

Σε όλα τα αξιόλογα παραμύθια το κακό νικιέται από το καλό, η ομορφιά υπερισχύει της ασχήμιας, ο ηρωισμός της δειλίας, οι προσπάθειες στέφονται με επιτυχία, σε κλίμα χαράς, αγάπης, πληρότητας και ικανοποίησης ... « *έζησαν αυτοί καλά* »...

Συνήθως το τέλος των παραμυθιών είναι αυτό ακριβώς που επιθυμεί ενδόμυχα το παιδί, το οποίο ταυτίζεται με τον πρωταγωνιστή – ήρωα, βιώνει τα "κατορθώματά" του, εξαργυρώνοντας τελικά την επιτυχία σε φανταστικό χώρο ατέλειωτης ευτυχίας... « *κι εμείς καλύτερα* »...

Το παραμύθι του Lewis Carroll αποτελεί ένα τεράστιο θησαυρό διδασμάτων και παραινέσεων. Η μεγάλη παιδαγωγική αξία του μυθιστορηματος και πάνω απ' όλα ο σεβασμός του συγγραφέα προς το Παιδί, φανερώνονται μέσα από τα στοιχεία που επιλέγονται για την εξέλιξη της ιστορίας, και τα οποία αφορούν:

1) Στα Πρόσωπα

Η ηρωίδα συναναστρέφεται με τους κατοίκους του δάσους, ζώα και πουλιά που μιλούν μαζί της. Γενικά στα παραμύθια τα ζώα προσωποποιημένα, ως αγαπημένοι ήρωες των παιδιών, μιλούν και ζουν περιπέτειες, πόσο μάλλον εδώ όπου είναι σε διαρκή διάλογο με την πρωταγωνίστρια. Ο Lewis Carroll "γνωρίζει πολύ καλά πως κάθε παιδί ζει και σε φανταστικό και σε πραγματικό κόσμο συγχρόνως, όπως ζούσε άλλοτε ο πρωτόγονος άνθρωπος, που πιστεύει πως όλα είναι ζωντανά και μιλούν".⁷ Η μίξη του Φανταστικού με το Πραγματικό δίνεται από την ίδια την Αλίκη, αφού κατά τη διάρκεια του ονείρου της ένιωσε νυσταγμένη, ένιωσε μισοκοιμισμένη και είχε μόλις αρχίσει να ονειρεύεται...

2) Στη Σαφή Προβολή ή Ενδόμυχη Σκιαγράφηση του Παιδικού "Προφίλ"

Η πρωταγωνίστρια, όπως όλα τα παιδιά συνήθως, βαριέται εύκολα, δεν βρίσκει κανένα νόημα σε βιβλία χωρίς *ζωγραφιές και διαλόγους*, της αρέσει να επιδεικνύει τις γνώσεις της,⁸ είναι βιαστική, εξερευνά κάθε τι

⁷ Ανδρέας Μιχαηλίδης – Νουάρος: "Η Δομή ενός ελληνικού μύθου", εκδ. Καστανιώτη, έτος 1^{ης} έκδοσης: 2003, σελ. 133.

⁸ Σημειώνουμε ως προσδιοριστικά δύο αποσπάσματα της ιστορίας: α) «*Θα πρέπει να βρίσκομαι κάπου κοντά στο κέντρο της Γης...τέσσερις χιλιάδες μίλια βάθος, νομίζω...*

καινούργιο, έχει διακαείς επιθυμίες, σκοντάφτει, αλλά τελικά η πορεία της σφραγίζεται από επιτυχίες και κατορθώματα. Κι ένα ακόμη: Η Αλίκη του παραμυθιού *αγαπούσε πολύ να υποκρίνεται πως είναι δύο πρόσωπα*, φαινόμενο που χαρακτηρίζει το δημιουργικό παιχνίδι όλων των παιδιών.

3) Στο " Πού "

ΤΟΠΟΣ: Δάσος και Περιβόλι: Επιλέγονται λοιπόν μέρη ιδανικά – κατάλληλα για τις παιδικές δραστηριότητες.

4) Στο " Πώς "

ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ: ΔΙΑΡΚΗΣ ΚΙΝΗΣΗ

Ο σφυγμός του παραμυθιού είναι η συνεχής, ακατάπαυστη δράση με κίνητρο την περιέργεια και οι συχνές εναλλαγές χώρων, καθώς, σε όλη τη διάρκεια της περιπέτειας ποικίλες παραστάσεις και σκηνές με γρήγορο ρυθμό φιλοξενούν καινούργιες εμπειρίες. Εμπεριέχει δηλαδή πολυαγαπημένες δραστηριότητες, και γενικά, *ό,τι προσδοκά ένα παιδί, ό,τι εξάπτει τη φαντασία του και το γεμίζει χαρά.*

5) Στις Συμβουλές – Προτροπές - Παρααινέσεις – Μηνύματα

Ο συγγραφέας, επιλέγοντας για ηρωίδα ένα παιδί *φρόνιμο*, συνετό, έξυπνο και με γνώσεις, παροτρύνει τους μικρούς να της μοιάσουν. Εντυπωσιακό το παράδειγμα ότι πριν δοκιμάσει, διαβάζει προσεκτικά την ετικέτα του μπουκαλιού που γράφει *πιες με*, στη σκέψη πως το περιεχόμενο μπορεί να είναι δηλητήριο!

Άλλοτε λοιπόν μέσα από τα προτερήματα της ηρωίδας κι άλλοτε μέσα από τα λάθη της που έρχονται στην επιφάνεια κατά την εξέλιξη της υπόθεσης, ο συγγραφέας ενθαρρύνει, συμβουλεύει και εφοδιάζει τους μικρούς αναγνώστες με αρχές και αξίες, προτρέποντας :

παρόλο που δεν ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να επιδείξει τις γνώσεις της, αφού δεν υπήρχε κανείς για να την ακούσει...» και β) η Αλίκη ήταν «πολύ ευχαριστημένη που της δινόταν η ευκαιρία να επιδείξει μερικές από τις γνώσεις της... *η Γη χρειάζεται είκοσι τέσσερις ώρες για να γυρίσει γύρω από τον άξονά της...*», στις σελίδες 15-16 & 74 αντίστοιχα.

1. Να κάνουν Υπομονή
2. Να μη Βιάζονται
3. Να Σκέφτονται
4. Να μαθαίνουν από τα Λάθη τους
5. Να Ρωτούν αλλά και να Αναζητούν, προκειμένου να Μάθουν
6. Να προσπαθούν, ώστε να ξεπερνούν τα εμπόδια
7. Να έχουν τη βεβαιότητα ότι με πολλή σκέψη στα δύσκολα βρίσκεται πάντα λύση

«Όλα ή τα περισσότερα πράγματα μπορείς να τα καταφέρεις, μοιάζει να λέει ο Lewis Carroll, αρκεί να κάνεις την αρχή. Είναι μια σωστή παιδαγωγική αλήθεια η άποψη αυτή, αν αποβλέπει στην ενθάρρυνση του παιδιού».⁹

Ταυτόχρονα προβάλλει ως ιδανικό τον άνθρωπο που δεν προσπαθεί να εντυπωσιάσει με λόγια "ξύλινα" – ρηχά, ακατανόητα, αλλά χρησιμοποιεί τις γνώσεις σαν μέσο, σαν εργαλείο, για να οδηγηθεί σε κατακτήσεις αρετών και στόχων.

Τελικά «γιατί έγραφε ο Lewis Carroll; [...] Υπάρχει ο λόγος αυτός γραμμένος από το χέρι του, στο παρακάτω σχόλιο για τις περιπέτειες της Αλίκης. Σας το μεταφέρω όσο μπορώ καλύτερα:

"Το γιατί αυτού του βιβλίου δεν είναι δυνατόν, ούτε χρειάζεται, να διατυπωθεί με λέξεις. Εκείνοι για τους οποίους το μυαλό ενός παιδιού είναι ένα κλειστό βιβλίο, εκείνοι που δεν αναγνωρίζουν στο χαμόγελο ενός παιδιού τη θεία φύση του, θα διαβάσουν άδικα τις λέξεις μου αυτές. Εκείνοι όμως που έχουν αφιερώσει τη ζωή τους στα παιδιά [είτε ως γονείς είτε ως εκπαιδευτικοί] και τα έχουν ζήσει με αγάπη από κοντά δεν χρειάζονται τα δικά μου λόγια. Γιατί πιστεύω πως το πρώτο αντίκρισμα του κόσμου από το παιδί είναι γεμάτο από μια αγνή αγάπη για όλα τα ζωντανά πλάσματα της γης – αγάπη που πηγάζει μέσα απ' την ψυχή του..."

[...] Όλα τα παιδιά – λέει η παιδαγωγική – μαθαίνουν πραγματικά μόνα τους εκείνο που έχουν στ' αλήθεια ζήσει. Έτσι η ίδια η ζωή είναι η μεγαλύτερη παιδαγωγική εμπειρία».¹⁰

⁹ Ανδρέας Μιχαηλίδης – Νουάρος, ό.π., σελ. 142

¹⁰ Ανδρέας Μιχαηλίδης – Νουάρος, ό.π., σελ.144 -145.



Εικονογράφηση του John Tenniel
για την πρώτη έκδοση [1865]

2. Η ΑΛΙΚΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΘΑΥΜΑΤΩΝ

Τα Κυριότερα Σημεία του Παραμυθιού ως Είδωλα στον Καθρέφτη της Πραγματικότητας:

1. Η Αλίκη ζει σ' έναν κόσμο ονειροφαντασίας, όπου εύχεται διαρκώς και βρίσκει τρόπους πραγματοποίησης των επιθυμιών της. Οι εσωτερικές της δυνάμεις δείχνουν αμφίρροπες, καθώς η ηρωίδα μπερδεύεται από μόνη της στις δικές της επιθυμίες αλλά και στα ίδια της τα λάθη. Εύχεται και την ίδια ώρα αναιρεί, αμφιταλαντεύεται στις σκέψεις της, ενώ θέλει όλο και περισσότερα. Ακόμα και στο χώρο του ονείρου ώρες – ώρες εγκλωβίζεται, παρά το γεγονός

της ιδανικότητας που το χαρακτηρίζει... [Ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για παιδικό όνειρο, όμορφο, καθαρό, αθώο, με περιπλανήσεις της ηρωίδας σ' ένα δάσος, τόπο ιδανικό, μαγευτικό, προκλητικό κι ονειρεμένο για τις δραστηριότητες κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από πολιτισμούς και εποχές!!]

2. Οι ήρωες που γνωρίζει κατά τη διάρκεια του ταξιδιού της είναι, σαν να λέμε, νέες "εμπειρίες" που την προκαλούν να τις ζήσει!¹¹ Πάντα την καθοδηγούν, την συμβουλεύουν, την παροτρύνουν προτείνοντας λύσεις, κατευθύνσεις και νέους προσανατολισμούς, αλλά τον τελευταίο λόγο βέβαια έχει πάντα η πρωταγωνίστρια. Μάλιστα εμφανίζονται συνήθως με τη μορφή διαφόρων ζώων, και μόνο στο τέλος συναντά σκέτα "τραπουλόχαρτα" [πρόκειται για τους κατοίκους του περιβολιού που ονειρο-στοχεύει η Αλίκη]. Κι ενώ κάθε τι το καινούργιο της φανερώνει κι έναν δρόμο διαφορετικό, η ηρωίδα τελικά θα σκορπίσει τα τραπουλόχαρτα – θα σκορπίσει δηλαδή τ' όνειρό της προκειμένου να κλείσει την ονειρόπορτα που η ίδια άνοιξε!
3. Στη συνδετική διαδικασία του Φανταστικού κόσμου με τον Πραγματικό, οφείλεται ίσως η επιλογή μιας χαρακτηριστικής φιγούρας που συναντά η Αλίκη: ο λεγόμενος Γάτος του Τσεσάιρ, πάντα να της χαμογελά. Ο Λιούις Κάρολ διαλέγει προφανώς το αγαπημένο ζώο της ηρωίδας, αφού στην πραγματικότητα έχει την πολυαγαπημένη γάτα, τη Ντίνα, για να τη συντροφεύει μ' ένα χαμόγελο, μια νότα αισιοδοξίας σε στιγμές που την "πνίγει" ο πανικός. Ο Γάτος εμφανίζεται ξαφνικά - αιφνιδιαστικά, και μάλιστα προς το τέλος το χαμόγελό του ζωγραφίζεται στον ουρανό. Το ίδιο, όπως προαναφέραμε, ισχύει και στην επιλογή άλλων ζώων, που εισάγονται ως στοιχεία ρεαλισμού, όπως το βιαστικό Άσπρο Κουνέλι. Ένας άλλος συνδετικός κρίκος των δύο Κόσμων είναι ο χαρακτήρας της, έκδηλος από την πρώτη στιγμή, πριν ακόμα αρχίσει τ' όνειρο: βαριέται και δυσανασχετεί... θέλει κάτι το... διαφορετικό!
4. Στην Αλίκη δεν συμβαίνει κανένα κακό απέχοντας από την πραγματικότητα. Μάλιστα, στο πλαίσιο του ονείρου της, καταφέρνει και ξεφεύγει απ' ό,τι το ανεπιθύμητο, το κουραστικό, το βαρετό κι ανούσιο, κυνηγώντας το περιβόλι –όνειρο–στόχο της, ώσπου τελικά ξεφεύγει κι απ' αυτό.

¹¹ Π.χ. μπουκαλάκια με την επιγραφή "πιες με" εμφανίζονται στην αρχή, προκλήσεις "ολοζώντανες" στη συνέχεια.

5. Αναφορικά με το χρονο- κινήγι, οι παράμετροι που κατακλύζουν το έργο είναι: Άγχος – Βιασύνη – Επιπολαιότητα με θέα την πολυμάθεια, την πολυπραγμοσύνη, την υπερ-γνώση, έννοιες που δείχνουν να πλεονάζουν, προκειμένου [κοιτάζοντας στο δικό μας καθρέφτη] να γνωρίσουμε τα πάντα χάνοντας ή αγνοώντας την ουσία και την απόλαυση που εγκλείουν ως καθημερινά βιώματα.

Έτσι στο κείμενο,

το Άσπρο Κουνέλι εμφανίζεται ως μια φιγούρα διαρκώς βιαστική κι "αργοπορημένη", ο δε Γάτος του Τσεσάιρ αντιλαμβάνεται λάθος [επιπόλαια ακουστική αντίληψη] από τον πανικό του, αλλά και για δύο επιπλέον λόγους: αφενός να πει ότι τα ξέρει όλα [αφού, ως γάτος, πρέπει να' ναι "ξύπνιος" και πολύξερος], αφετέρου να φύγει, να εξαφανιστεί, να προλάβει κι αυτός κάτι...άλλο!!

Όσο για τις εξέχουσες προσωπικότητες με τον τίτλο της "Δούκισσας" η μια και της "Βασίλισσας" η άλλη, χαρακτηρίζονται φυσικά από παντελή έλλειψη υπομονής, καταμαρτυρώντας έτσι τις ανθρωπινες επιλογές για "εύκολη λύση". Έχοντας το προνόμιο ν' αποφασίζουν εξουσιαστικά, δεν βασανίζουν και πολύ τη σκέψη τους, οπότε κάθε φορά που... εκνευρίζονται, λίγο πριν το αποτέλεσμα, απλά διατάζουν: κόψτε του / της το κεφάλι...

Όπως όμως προαναφέραμε, σε κάποιες άλλες "Εμπειρίες" μετουσιώνονται, ενσαρκώνονται στην προκειμένη περίπτωση, έννοιες σαν κι αυτές της υπομονής, της αισιοδοξίας, της ψυχραιμίας.

Κι όλα αυτά αντιμετωπίζονται από την Αλίκη σαν πτυχές του ίδιου της του εαυτού, σαν δικά της βιώματα που προκύπτουν από τις προσωπικές της επιλογές κι επιθυμίες, καθώς με αγχώδη – ιλιγγιώδη ρυθμό:

- α) αναζητά τα πάντα κυριευμένη από τις δυνάμεις του "Θέλω" και του "Μπορώ",
 - β) αναρωτιέται για τις χρονο – κατακτήσεις των δίχως τέλος βουλιμικών επιθυμιών της,
 - γ) επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τις κινήσεις της φτάνοντας σε "σταυροδρόμια" όπου συναντιέται το μονοπάτι του Σωστού με αυτό του "προκλητικού" Λάθους.
6. Όλ' αυτά συμβαίνουν μέσα από χρονικές ανατροπές, αφού η απίθανη μικρή μαγνητίζεται από τη δύναμη του Χρόνου, μπλέκεται στα πλοκάμια του, και...εξαιτίας του "αλλάζει κόσμο". Εναποθέτει τις ελπίδες της σ' αυτόν, προσπαθεί να τον δεσμεύσει, να τον πε-

ριορίσει στα δικά της μέτρα, προκειμένου να τον χρησιμοποιεί σαν μέσο για να προσεγγίσει το στόχο της. Συγκεκριμένα: η αλλαγή ύψους αποκτά χρονικές διαστάσεις στο πλαίσιο, ίσως, ενός ηλικιακού φάσματος που... υπαγορεύεται συνήθως από τις απαιτήσεις και τη δομή των βιο-συνθηκών, που επικρατούν στο παραμύθι. Για παράδειγμα, ως μεγάλη η Αλίκη ζει με συμπεριφορές και χαρακτηριστικά ώριμα, μεστά, σε στενά περιθώρια για όνειρα [δεν χωρά να μπει στην πόρτα του μαγευτικού κόσμου που...ονειρεύεται να ζήσει].

Ως μικρή είναι πιο βιαστική, ονειρεύεται ατέλειωτα, κι ονειρεύεται να μεγαλώσει, ν' αλλάξει – να μεταμορφώσει τον κόσμο που την περιβάλλει,

ενώ χαρακτηρίζεται από απειρία και έλλειψη γνώσεων που αναμφίβολα θα τα αποκτήσει...μεγαλώνοντας.

Συμπερασματικά [ακόμα και για έναν έξυπνο, ικανό άνθρωπο, με άρτια αυτο-συμβουλευτική ικανότητα, όπως είναι η Αλίκη], πουθενά δεν υπάρχει πληρότητα και απόλυτη ικανοποίηση. Έπονται δε ο αυξανόμενος προβληματισμός, η κρίση προσωπικότητας, η αμφισβήτηση, η αμφιβολία, ο εσωτερικός διάλογος – κι όλα αυτά συμβαίνουν συνήθως μετά από κάθε "κρίσιμη χρονο-αλλαγή" της ηρωίδας.

7. Μέσα από τους κυριολεκτικά τρελούς ρυθμούς των αφηγηματικών "ψευτ-αληθινών"¹² γεγονότων, ανακαλύπτουμε μια φράση που, με το βλέμμα στο δικό μας καθρέφτη, φανερώνει το σημαντικό – μαγικό κλειδί του "παραδείσου": «Ω, σίγουρα θα φτάσεις κάπου, αρκεί μόνο να περπατήσεις αρκετά» ...
8. Τελικά, αν εξαιρέσουμε τα υπερφυσικά φαινόμενα, που είναι δεδομένο πως χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο ενός παραμυθιού, ο κόσμος στον οποίο ονειρο-περιπλανιέται η Αλίκη δεν απέχει και πολύ από τον πραγματικό...

Μια «ωρολογιακή» υπενθύμιση για το Τρίτο Μέρος της Εργασίας:

Μετά την αφήγηση των περιπετειών της Αλίκης, προτείνουμε εναλλακτική απόδοση του τίτλου κι έπειτα περνάμε σε επόμενο μέρος εξιστορήσεων με μουσικο-γραφήματα, τα οποία συνθλίβονται μέσα σε μια καρμι-

¹² Ας μας επιτραπεί, σε όλο το δημοσίευμα, η χρήση λέξεων συνδυαστικών, όχι απόλυτα δόκιμων, που ωστόσο αποδίδουν κατά τη γνώμη μας με ακρίβεια το νόημα του παραμυθιού.

κή *Χρονοστιβάδα* ψυχολογικών και ηχο – ρυπαντικών διαστάσεων, εμποτισμένων με στιγμές

Αλικη –ακών

πινελο – παρεμβάσεων...

ΤΟ "ΚΥΝΗΓΙ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ" γίνεται δίαυλος για το πέρασμα από το πραγματικό στο φανταστικό, καθώς η Αλίκη παρατηρεί το "Άσπρο Κουνέλι" να βγάζει από την τσέπη του το ρολόι και να βιάζεται να προλάβει. Δεν την προβληματίζει λοιπόν το γεγονός ότι μιλάει και φορά γιλέκο, αλλά μόνο το ότι κοιτάζει την ώρα και μάλιστα πανικόβλητο. Κι αυτός είναι τελικά ο λόγος για τον οποίο το ακολουθεί περνώντας έτσι στον κόσμο του φανταστικού: το ρολόι, δηλαδή... ο χρόνος, τον οποίο τελικά θα κυνηγήσει μπαίνοντας και η ίδια σε ατελείωτες περιπέτειες.

Ακολουθώντας το *Άσπρο Κουνέλι* χώνεται σε μια "κουνελότρυπα", στην άλλη άκρη της οποίας θα ανακαλύψει το στόχο της. Και ίσως γι' αυτό η διαδρομή να ήταν ατέλειωτη σ' αυτό το τούνελ, και ίσως γι' αυτό επίσης "εδώ" ο χρόνος δεν έδειχνε να ... "βιάζεται": Η Αλίκη είχε όλο τον καιρό να παρατηρήσει ό, τι προσπερνούσε: προλαβαίνει ακόμα και να διαβάξει τα διάφορα περίεργα, ενώ ταυτόχρονα σκέφτεται κι αναρωτιέται για το τι θα συμβεί στη συνέχεια, κι αν θα... διασχίσει τη Γη, ώσπου τελικά βρίσκει το "κλειδί του Παραδείσου", που θα της επιτρέψει να μπει στο περίφημο περιβόλι, στο οποίο ονειρο-στοχεύει, από την ώρα που το πρωτοαντικρίζει!

Κάπου εκεί ανακύπτει η πρώτη σουρεαλιστική σκέψη για μια χώρα όπου, αφού αργεί να τη φτάσει, θα 'ναι μακριά και ίσως εκεί ζουν άλλοι, εντελώς διαφορετικοί άνθρωποι, οι "*Αντίπατοι*", οι οποίοι *θα περπατάνε ανάποδα, με το κεφάλι κάτω!* Τόσο πολύ αργούσε να περάσει το τούνελ για τον κόσμο του φανταστικού!

Σκέφτεται την υπαρκτή, αγαπημένη της γάτα, τη Ντίνα, μα «μονολογεί σαν σε όνειρο...»

Πείσμα, πανικός με γερή δόση μοναξιάς αλλά και ...
αισιοδοξίας για το "ακατόρθωτο"

Άμεσα εμφανίζεται το δεύτερο στοιχείο που σφραγίζει ως θέμα την πλοκή της χρονο- ιστορίας: Η Αλίκη προκειμένου να εισχωρήσει στην "κουνελο-είσοδο" και να βρεθεί στο περιβόλι "της" εύχεται να υπήρχαν άνθρωποι ως «πτυσσόμενα τηλεσκόπια»!!

Και φυσικά η ευχή της γίνεται πραγματικότητα μόνο που, αρχικά, μην μπορώντας να ορίσει τις δυνάμεις της, μην μπορώντας να δαμάσει την έννοια του χρόνου και, ουσιαστικά, να τον περιορίσει στα όρια που εκείνη θέλει, η διαδικασία της μικρο - μεγέθυνσης γίνεται κάπως άτσαλα. Ε-

πισημαίνουμε ότι ήδη η δυνατότητα αλλαγής "ύψους" εμφανίζεται ως πρόκληση, καθώς το πρώτο βαζάκι που θα χρησιμοποιήσει φέρει την επιγραφή ΠΙΕΣ ΜΕ – μια θελκτική προστακτική, που... τη βάζει σε πειρασμό! "Καταβροχθίζει" δίχως σταματημό το περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να ... μικραίνει απίστευτα! Με τον ίδιο, άτσαλο, πανικόβλητο τρόπο θα ... μεγαλώσει σχεδόν άμεσα, μέσω της επόμενης πρόκλησης.

Στο μεταξύ... οι λέξεις αλλάζουν νόημα:

«Περιεργότερα, περιεργότερα!» φώναξε η Αλίκη [ήταν τόσο ξαφνιασμένη, που για μια στιγμή ξέχασε σχεδόν πώς να μιλά σωστά τη γλώσσα της].

Κάνοντας την πρώτη αυτοκριτική τα βάζει με τον εαυτό της, δίνοντάς του όμως ταυτόχρονα κουράγιο και προσπαθώντας να πεισθεί ότι δεν πρέπει να φοβάται. Ας μην ξεχνάμε ότι η ηρωίδα συνηθίζει να δίνει καλές συμβουλές στον εαυτό της, παρά το γεγονός ότι δεν τις ακολουθεί. Αυτοκριτική λοιπόν που πραγματώνεται με μορφή μονολόγου:

«Θα 'πρεπε να ντρέπεσαι... Εσύ, ένα τόσο μεγάλο κορίτσι... να κλαις έτσι! Σταμάτα αμέσως σου λέω ! ».

Φανταστείτε πόσο ... "ΜΕΓΑΛΗ" ΗΤΑΝ ΠΙΑ... Η ΑΛΙΚΗ

Λίγο αργότερα, για πρώτη φορά θα επισημάνει:

« ...Θεέ μου! πόσο παράξενα είναι όλα σήμερα! »

Η ίδια απορία θα κυριεύσει το νου της και την επόμενη φορά που θα πλησιάσει το "περιβόλι" της, δηλαδή κάπου προς το τέλος της ιστορίας.

Καθώς μπερδεύεται όλο και περισσότερο, διάφορες σκέψεις της δημιουργούν φόβο και αμφιβολίες για το ποια μπορεί να είναι...

Δοκιμάζει τις γνώσεις της, μα διαπιστώνει πως δεν ξέρει τίποτα! Όλα έχουν αλλάξει, όπως και η ίδια. Μέχρι που, τελικά πολύ σύντομα επέρχεται η πρώτη κρίση προσωπικότητας και ηχεί απελπισμένα μια φωνή μοναξιάς:

« Ποια είμαι λοιπόν ; »...

« Δεν αντέχω πια ολομόναχη εδώ πέρα! ».

Αμφιβάλλει, φοβάται κι αντιδρά...Κλαίει μα, καθώς η ευχή γίνεται πραγματικότητα, μετατρέπεται σε μπούμερανγκ, αφού η Αλίκη μικραίνει τόσο, που τελικά πνίγεται στον ωκεανό των δικών της δακρύων, και κολυμπώντας προσπαθεί να φτάσει σε μια ακτή!

Κλαίει και πνίγεται στο κλάμα της...

Κολυμπά για να βγει στη στεριά, κι εύχεται... μετανιώνοντας

« Μακάρι να μην είχα κλάψει τόσο πολύ ! »

Σε κάποια συνάντηση – μάζωξη της ηρωίδας με διάφορα ζώα και πουλιά, ακούγεται μια πρόταση – κλειδί, ως είδωλο που κατοπτρίζεται στον καθρέφτη του σήμερα, καθώς ο Λιούις Κάρολ επιλέγει το [έξυπνο] Αετό-πουλο για να απαντήσει στις φαντασμαγορικές – ξύλινες κι ανούσιες προτάσεις του Ντόντο:

«Μίλα κανονικά! Δεν καταλαβαίνω ούτε τις μισές απ' αυτές τις μακριές λέξεις και, πολύ περισσότερο, πιστεύω πως δεν τις καταλαβαίνεις ούτε εσύ!»

Επανερχεται το Κουνέλι πιο βιαστικό, πιο αγχωμένο και πανικόβλητο τρέχει για να... προλάβει! Εμφανίζεται θα 'λεγε κανείς σαν επίμονο βάσιμο¹³, που υπογραμμίζει και επαναφέρει την κεντρική ιδέα: επισπεύδει το Χρόνο!!

Στο ... "μέλλον" της ιστορίας, η Αλίκη αλλάζει ύψος και μεγαλώνει [κατόπιν ευχής πάντα]. Μόνο που... ακόμα δεν υπολογίζει καλά, μεγαλώνει υπερβολικά! Και, καθώς δεν χωράει π ο υ θ ε ν ά , αναρωτιέται πάλι:

« Τι θ' απογίνω; »

Σε μια "αποπνικτική" ατμόσφαιρα εγείρονται λόγια απόγνωσης κι απελπισίας:

«...δεν υπάρχει χώρος εδώ μέσα για να μεγαλώσω άλλο ».

Κατόπιν, όλο αυτό καταλήγει σε βαθύτερο προβληματισμό και σε σκέψεις που αφορούν την έννοια του ύψους, στη δική μας δε διάσταση την έννοια του χρόνου:

Αν μεγαλώσει, τι θα γίνει...

Αν δεν μεγαλώσει... επίσης...

Κι έρχεται η στιγμή να μικρύνει πάλι, με την ευχή της να πραγματώνεται υπερβατικά και μέσω της μεταμόρφωσης τώρα:

Τα πετραδάκια που πέφτουν στη γη μεταμορφώθηκαν σε κέικ... συνεπώς

¹³ Επίμονο Βάσιμο [ostinato]: Μουσικός όρος που αφορά σε σύντομο ρυθμικό, μελωδικό ή αρμονικό σχήμα διαρκώς [=επίμονα] επαναλαμβανόμενο, ενώ πάνω του στηρίζεται η διάρθρωση της μελωδικής γραμμής.

αν έτρωγε ένα, θα συνέβαινε το αντίθετο, δηλαδή θα μίκραινε σε ύψος.

Στο σημείο αυτό είναι πια σε θέση να "οργανωθεί" κάπως καλύτερα, τρώει λοιπόν ένα μόνο κέικ, μικραίνει λίγο, και κατόπιν συγκεκριμενοποιεί τους βασικούς της στόχους. Αρχικά πρέπει να βρει το περιβόλι "της", μα πριν απ' αυτό αναζητά το κανονικό της ανάστημα – δυο επιθυμίες χρονικά ασύμβατες μεταξύ τους, καθώς η μία αναιρεί την πραγμάτωση της άλλης: η Αλίκη, αν μεγαλώσει, δεν θα χωράει στην "κουνελόπορτα" του περιβολιού.

Μόνο όσο είναι μικρή [μπορεί να] ανήκει εκεί μέσα!

Έτσι δεν μπαίνει καν σε διαδικασία να αντιστρέψει τη σκέψη της, να περάσει δηλαδή στην πόρτα του "παραδείσου" όσο είναι μικρή και να βγει... "μεγάλη". Θεωρεί ωστόσο ότι αυτό το σχέδιο είναι το καλύτερο, χωρίς όμως να έχει την παραμικρή ιδέα για το πώς θα το οργανώσει...

Λίγο πιο πέρα βρίσκει την κάμπια και η έννοια της μεταμόρφωσης δείχνει να εξελίσσεται φανερά, αφού ενσαρκώνεται σε μια πρώιμη πεταλούδα.

Στην ερώτηση της "καινούργιας εμπειρίας" «ποια είσαι εσύ;», η Αλίκη δεν ξέρει ν' απαντήσει:

«...Ούτε κι εγώ ξέρω καλά καλά ποια είμαι αυτή τη στιγμή...»

ξέρει μόνο ποια ήταν το πρωί,

«...αλλά, θαρρώ, από τότε μέχρι τώρα έχω αλλάξει μερικές φορές».

Κι όταν η Κάμπια της ζητά να εξηγήσει τα λόγια της, η Αλίκη, φυσικά, αδυνατεί να αιτιολογήσει τα χρονο-γεγονότα που η ίδια προκαλεί!

Η κουβέντα επανέρχεται στο ποια είναι η Αλίκη, έτσι για μια ακόμη φορά οι σκηνές του κειμένου αντανakλούν στην επιφάνεια του σήμερα ως σύγχρονα προβλήματα, όπως αυτό της αμφισβήτησης, της υπαρξιακής αναζήτησης, αφού ο άνθρωπος νιώθει πολλές φορές να ψάχνει τον εαυτό του!

Η Κάμπια θα της δώσει τελικά τη χρήσιμη συμβουλή, να κρατά την ψυχραιμία της –κουβέντα που προσπερνά η ηρωίδα, μιας και δεν τη θεωρεί σημαντική.

Εκείνη φοβάται... αφού δεν είναι πια η ίδια και δε θυμάται πράγματα που θυμόταν. Αναφορικά με την έννοια του χρόνου, παρατηρεί ότι δεν μπορεί να μείνει στο ίδιο μέγεθος περισσότερο από 10 λεπτά...

Σ' αυτό το χάος διαπιστώνει και... διατυπώνει:

«Μερικές λέξεις έχουν αλλάξει».

Σχολιάζοντας δε τη δική της αλλαγή, λέει πως

«...δεν είναι ευχάριστο ν' αλλάζει κανείς τόσο συχνά, ξέρετε...».

Στη συνέχεια στρέφεται και εναποθέτει τις ελπίδες της πάλι στο Χρόνο:

«...θα θελα να 'μουν λιγάκι μεγαλύτερη...»

Ορίζεται επιδερμικά η έννοια της Υπομονής στο πλαίσιο μιας συμβουλευτικής μεθόδου της Κάμπιας, ώσπου η τελευταία δίνει στην Αλίκη το μανιτάρι, απ' το οποίο πια θα τρώει με προσοχή προκειμένου να ... μεταβάλλει το ύψος της.

Και πάλι θα την κυριεύσει ο ΦΟΒΟΣ! – ΧΡΟΝΟΦΟΒΟΣ θα λέγαμε αφού... δεν υπήρχε καιρός για χάσιμο... καθώς κόνταινε – ψήλωνε αστραπιαία!¹⁴

Ακολουθεί η "αντίδραση": η χαρά που προκάλεσε η πραγματοποίηση της επιθυμίας μεταβάλλεται σε πανικό [γιατί, ψηλώνοντας, δεν έβρισκε τον ώμο της]...

έβλεπε έναν ατέλειωτο λαιμό, κοιτάζοντας προς τα κάτω

Τελικά επανέρχεται σε ανάστημα κανονικό. Επανατοποθέτηση λοιπόν του χρόνου, κι αυτή τη φορά σε... "πραγματικές" διαστάσεις,

«Γρήγορα όμως συνήθισε κι άρχισε πάλι να μιλάει στον εαυτό της».

Σε κάθε "αλλαγή", παρατηρούμε πως δεν λείπουν οι προσωπικές κρίσεις, οι εσωτερικοί διάλογοι – μονόλογοι στο χώρο μιας αυτοκριτικής, ώστε

¹⁴ Συγκεκριμένα, το κείμενο διαρθρώνεται ως εξής:

«φοβήθηκε πολύ μ' αυτή την ξαφνική αλλαγή, κατάλαβε όμως πως δεν υπήρχε καιρός για χάσιμο, γιατί εξακολουθούσε να κονταίνει ραγδαία. Προσπάθησε λοιπόν να φάει λίγο απ' το άλλο κομμάτι. Το πηγούνι της πιεζόταν τόσο πάνω στο πόδι της, που δεν μπορούσε εύκολα ν' ανοίξει το στόμα. Τελικά όμως τα κατάφερε...

- «Επιτέλους, το κεφάλι μου ελευθερώθηκε!»

σταδιακά να ολοκληρωθεί η πρώτη ενότητα, καθώς η ηρωίδα βρίσκεται στη μέση του ονειρικού σχεδίου της. Τώρα δεν μένει παρά να διαλευκανθούν και να λυθούν προβλήματα όπως: το νόημα των λέξεων, η μεταμόρφωση και πάνω απ' όλα το πρόβλημα του Χρόνου, καθώς βαδίζει προς το "περιβόλι".

Η αφήγηση συνεχίζεται με «τρελούς διαλόγους» και απεγνωσμένες προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί ο [επόμενος] στόχος, να μπει στο σπίτι της Δούκισσας, για να βρεθεί τελικά έκπληκτη απέναντι στο Γάτο του Τσεσάιρ που της...χαμογελά! Ένα ακόμη γεγονός που τη γεμίζει απορίες και προβληματισμό:

- στην πραγματικότητα, δεν ήξερα καν πως οι γάτες μπορούν να χαμογελάνε
- όλες μπορούν, είπε η Δούκισσα, και πολλές το κάνουν
- εγώ δεν ξέρω καμία που να το κάνει
- εσύ δεν ξέρεις και πολλά πράγματα, είναι γεγονός

ΠΟΣΟ ΜΙΚΡΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΗΤΑΝ ΑΡΑΓΕ Η ΑΛΙΚΗ,
ΩΣΤΕ ΝΑ ... ΑΓΝΟΕΙ ΤΟΣΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ

Αυτό που υπερκαλύπτει τα δεδομένα της συνέχειας είναι η "στρατηγική" της Δούκισσας, η οποία κρατά ένα "μωρό", κατά τη φυσιολογική γνώμη της ηρωίδας. Ψάχνοντας, στο μεταξύ, για την εύκολη λύση [τόσο αυτή όσο και η άλλη εξέχουσα προσωπικότητα της ιστορίας, η βασίλισσα, όπως θα δούμε στη συνέχεια], ζητά από τη μαγείρισσα να κόψουν το κεφάλι της μικρής [*κόψτε της το κεφάλι!*], ενώ νανουρίζει το "μωρό", το οποίο αποκαλεί "γουρούνι" με ένα απαίσιο τραγούδι, ταρακουνώντας το άγρια στο τέλος κάθε στίχου.

Η Αλίκη παίρνει το "μωρό", προκειμένου να το σώσει, μα...

Έχει ένα σχήμα περίεργο, κι όμως η βιαστική ηρωίδα *α ρ γ ε ί* πολύ να το παρατηρήσει!!

Αργεί να συνειδητοποιήσει την πραγματικότητα που...*κρατά στα χέρια της*.

Τελικά βλέπει ότι αυτό δεν είναι παρά ένα γουρούνι! είναι "παράλογο" να το κουβαλάει και το αφήνει ελεύθερο:

«Αν μεγάλωνε», σκέφτηκε, «θα γινόταν μάλλον ένα φοβερά άσχημο παιδί, αλλά σαν γουρούνι θα είναι αρκετά συμπαθητικό, νομίζω». Αρχισε να σκέφτεται μερικά άλλα γνωστά της παιδιά που θα 'ταν πολύ καλά σαν γουρούνια κι έλεγε στον εαυτό της:

« Αρκεί μόνο να 'ξερεις το σωστό τρόπο να τα μεταμορφώσεις ...»

Και ξαφνικά εμφανίζεται, χαμογελαστός πάντα, ο Γάτος. Η φιγούρα του γίνεται ορατή σταδιακά, η Αλίκη αναγνώρισε όμως το χαμόγελο και αναζητώντας το δρόμο της, ακούει τη γεμάτη νόημα διαχρονική συμβουλή του:

- Ω, σίγουρα θα φτάσεις κάπου,... αρκεί μόνο να περπατήσεις αρκετά

Η πρωταγωνίστρια έχει τώρα τη δυνατότητα να διαλέξει ανάμεσα σε δύο δρόμους: ο ένας θα την οδηγήσει στον Καπελά και ο άλλος στον Μαρτιάτικο Λαγό. Ο Γάτος της επισημαίνει ότι μπορεί να επισκεφτεί όποιον θέλει, *κι οι δύο είναι τρελοί.*

- Μα δε θέλω να πάω σε τρελούς

- Α, αυτό δεν μπορείς να το αποφύγεις. Όλοι είμαστε τρελοί εδώ. Εγώ είμαι τρελός. Εσύ είσαι τρελή.

Άμεσα, η έννοια της βιασύνης θα κυριεύσει το Γάτο:

- Το μωρό τι έγινε;

- Έγινε γουρούνι

- Το σκέφτηκα πως θα γινόταν

Κι εδώ η έννοια του χρόνου στην οπτική της βιασύνης, του άγχους αλλά και της παράνοιας: ...το σκέφτηκε πως θα γινόταν, από τη βιασύνη του να δείξει ότι τα ξέρει όλα και να εξαφανιστεί ή απλώς αποφεύγοντας να δείξει την άγνοιά του. Έτσι αναγκάζεται να επανεμφανιστεί και να ξαναρωτήσει:

- Είπες γουρούνι ή πιρούνι;

Το σώμα του Γάτου εξαφανίζεται σταδιακά, το δε χαμόγελό του τελευταίο σε σχέση με τον υπόλοιπο. Και μάλιστα, όπως σημειώνει ο συγγραφέας, «έμεινε αρκετή ώρα μόνο του, αφού ο υπόλοιπος είχε χαθεί».

Τίποτε όμως δε "γλίτωνε" από τα "θέλω" της Αλίκης, οπότε στους πρωταγωνιστές της επόμενης ιστορίας, θα συνυπάρξουν ο Καπελάς, ο Μαρτιάτικος Λαγός κι ο Τυφλοπόντικας. Οι διάλογοι είναι ακόμα πιο τρελοί σε σχέση με τους προηγούμενους, προκειμένου να δοθεί περισσότερη έμφαση στη νοηματική ανάκτηση και τον επαναπροσδιορισμό των λέξε-

ων. Ο δε χρόνος, αντιδραστικά, στο σημείο αυτό παγώνει!!

Μεταφέρουμε απόσπασμα της συζήτησης γύρω από ένα αίνιγμα που θέτει ο Καπελάς και η Αλίκη θέλει να μαντέψει. Σημειωτέον, ο Καπελάς δεν γνωρίζει την απάντηση, δηλαδή η ερώτηση είναι αινιγματική και για τον ίδιο:

ΑΛΙΚΗ: Πιστεύω πως μπορώ να το μαντέψω!

Μ. ΛΑΓΟΣ: Εννοείς πως μπορείς να βρεις την απάντηση;

ΑΛΙΚΗ: Ακριβώς αυτό εννοώ

Μ. ΛΑΓΟΣ: τότε θα 'πρεπε να πεις αυτό που εννοείς

ΑΛΙΚΗ: αυτό κάνω...τουλάχιστον, ξέρεις, εννοώ αυτό που λέω! Το ίδιο είναι.

ΚΑΠΕΛΑΣ: Δεν είναι καθόλου το ίδιο... Θα μπορούσες θαυμάσια να πεις πως το «βλέπω αυτό που τρώω» είναι το ίδιο με το «τρώω αυτό που βλέπω»

Μ. ΛΑΓΟΣ: ...« μ' αρέσει αυτό που παίρνω» είναι το ίδιο με το «παίρνω αυτό που μ' αρέσει» !

ΤΥΦΛΟΠΟΝΤΙΚΑΣ: το «ανασαίνω όταν κοιμάμαι» είναι το ίδιο με το «κοιμάμαι όταν ανασαίνω» !

Κι αμέσως, στη διάσταση του χρόνου: Το ρολόι των καινούργιων ηρώων δεν δείχνει την ώρα αλλά την ημέρα. Το ρολόι του Καπελά μάλιστα, *Πάει δυο μέρες πίσω!*

Η Αλίκη γελά καθώς βρίσκει αστείο το γεγονός ένα ρολόι να λέει τη μέρα του μήνα και όχι την ώρα, γι' αυτό ο Καπελάς της επισημαίνει ότι δεν έχει καλή σχέση με το χρόνο:

« Αν γνώριζες το Χρόνο τόσο καλά όσο εγώ, ... δε θα μιλούσες έτσι γι' αυτόν... Τολμώ να πω μάλιστα πως ποτέ σου δεν έχεις μιλήσει στο Χρόνο! »

Η Αλίκη:

«Ίσως όχι... Ξέρω όμως να κρατάω το Χρόνο όταν κάνω μάθημα μουσικής».

Και πάλι ο Καπελάς:

«Αχά! Αυτό είναι που φταίει!...

Ο Χρόνος δεν το ανέχεται να τον κρατάνε.

αν όμως διατηρούσες καλές σχέσεις μαζί του, τότε θα μπορούσες να κάνεις σχεδόν ό,τι θα 'θελες με το ρολόι.»

Η διαδρομή δείχνει να φτάνει στο τέλος, καθώς η Αλίκη προχωρά στο δάσος πλησιάζοντας επιτέλους το περιβόλι "της". Κι εκεί επανέρχεται, κυκλικά, ο ίδιος στοχασμός – η ίδια παρατήρηση:

«... όλα είναι παράξενα σήμερα.

Νομίζω πως καλά θα κάνω να μπω αμέσως μέσα».

Αυτή τη φορά όμως γνωρίζει τη διαδικασία, μόνο που, μπαίνοντας, βλέπει τελικά ότι τα πράγματα δεν είναι τόσο "ονειρικά", όσο φανταζόταν... Καταρχάς οι κάτοικοι του "ονείρου" της δεν είναι παρά φτιαγμένοι από χαρτί τράπουλας – κοινώς, Τραπουλόχαρτα. Φυσικά, η ηρωίδα, προσπαθεί να κάνει ό,τι πάντα, δηλαδή να ξεφύγει! Να ξεφύγει ακόμα και από το ίδιο της το όνειρο. Εκεί λοιπόν που αναρωτιέται πώς θα μπορούσε να το σκάσει, πράγμα μάλλον αδύνατο, εμφανίζεται στον αέρα ένα χαμόγελο και, σιγά – σιγά, μέρος από το σώμα του Γάτου:

«Πώς τα πας;» είπε ο Γάτος αμέσως μόλις το στόμα του εμφανίστηκε αρκετά ώστε να μπορεί να μιλήσει.

Ο Γάτος τώρα κάνει ορατά μόνο τα σημεία του σώματός του που απαιτούνται, οπότε αρχικά η Αλίκη απαντά με νεύματα, σκεπτόμενη ότι δεν έχει νόημα να του μιλήσει μέχρι να εμφανιστούν τα αφτιά του.

Η Βασίλισσα σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού [θα 'παιζαν κρίκετ] φωνάζει *κόψτε του το κεφάλι ή κόψτε της το κεφάλι*, τόσο έντονα, τόσο επίμονα, τόσο ασφυκτικά.

Ο νέος ήρωας που γνωρίζει η Αλίκη είναι ένας, καθησυχαστικότητας θα λέγαμε, Γρύπας, όπως προκύπτει από τα λόγια:

«Τι αστείο!... Όλα συμβαίνουν στη φαντασία της, γιατί, ξέρεις, ποτέ δεν εκτελούν κανέναν. Έλα!».

Όλες οι προκλήσεις καλούν διαρκώς την Αλίκη να τις ζήσει, σε βαθμό όμως πια φορτικό, καθώς η ηρωίδα αρχίζει να μην αντέχει, βαλλόμενη από τα προστακτικά "Έλα!"

Κι όταν, βαδίζοντας, συναντούν την... λυπημένη Ψευτοχελώνα, τα λόγια του Γρύπα για την περιγραφή της, δεν αλλάζουν και πολύ:

«Όλα συμβαίνουν στη φαντασία της, γιατί, ξέρεις, στην πραγματικότητα, δεν είναι καθόλου λυπημένη. Έλα!».

Έπειτα από αλλεπάλληλες αναφορές του Γρύπα στην έννοια της Φα-

ντασίας, ερχόμαστε στο δικό μας καθρέφτη για να διαπιστώσουμε ότι η "νέα γνωριμία" τονίζει ουσιαστικά, πως για όσα συμβαίνουν σε κάποιον ευθύνεται ο ίδιος και μόνο. Έτσι συνειδητοποιεί κανείς ότι οδηγούμαστε στην "έξοδο" του ονείρου. Ο Γρύπας επεσήμανε απλά την ικανότητα του ανθρώπου να αλλάξει ανά πάσα στιγμή τα δεδομένα του, τη μοίρα, την οποία ο ίδιος προκαλεί κι ορίζει με το χαρακτήρα, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του.¹⁵

Πριν τη δική μας "ΠΟΡΤΑ ΕΞΟΔΟΥ" στεκόμαστε στα μαθήματα που διδάχτηκε στο σχολείο η Ψευτοχελώνα, όταν ήταν μια πραγματική, όπως λέει και η ίδια, χελώνα. Η πολύξερη Δασκάλα της, η Χελώνα της ξηράς, τους δίδασκε διάφορα μαθήματα, που ήταν, βέβαια, ελαφρώς μυθο-παραλλαγμένα:

- να Γράφουμε
- να Διατάζουμε
- πράξεις Αριθμητικής:
 - i) Πρόσδεση
 - ii) Αφαίμαξη
 - iii) Πολυασχημισμό &
 - iv) Διέγερση

Άλλα μαθήματα: Υστερία Αρχαία και Σύγχρονη, Αιγαιογραφία, Σχεδόν: Σκέρτσο, Σχεδόν και Ελεεινογραφία

Η Αλίκη αρχίζει να διηγείται τις περιπέτειές της από την ώρα που πρωτοείδε το Άσπρο Κουνέλι, μέχρι να φτάσει στο σημείο απαγγελίας του ποιήματος στην Κάμπια, και τα λόγια του είχαν αλλάξει.

Τους απαγγέλλει και κατόπιν η Ψευτοχελώνα, μη γνωρίζοντας καν το ποίημα, σχολιάζει για το περιεχόμενο των λέξεων:

«... ακούγεται σαν πρωτότυπη ανοησία ».

Η Αλίκη αναρωτιέται αν θα της συμβεί ποτέ ξανά κάτι το φυσιολογικό.

ΣΤΟΧΕΥΣΕ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ, στην τέλεια ζωή βιώνοντας μια ονειρική, ψευδαισθητική διαδρομή, για να διαπιστώσει τελικά ότι ακόμα και 'κει τα πράγματα δεν είναι ιδανικά πλασμένα. Μόνον όταν ανακαλύπτει την

¹⁵ Παραπέμπουμε στους στίχους του Κ. Π. Καβάφη, σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντά κανείς στο δρόμο για την "Ιθάκη" του: «Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπες, τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις, αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου, αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου». Βλ. Κ. Π. Καβάφη: Ποιήματα [1896-1918]. Φιλολογική Επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη, εκδ. Ίκαρος, 1982, σελ. 23.

αλήθεια επιστρέφει στο κανονικό της ύψος και, φυσικά, στον κανονικό χρόνο. Όλ' αυτά στο πλαίσιο ενός πραγματικού γεγονότος: μιας Δίκης, όπου καλείται να καταθέσει και η ίδια. Την ώρα δε που σηκώνεται για να πλησιάσει το Δικαστή – Βασιλιά, *ΙΕΖΙΡΥΓΟΔΟΠΑΝΑ*¹⁶ τα πάντα.

Κατά τη διάρκεια της Δίκης, ιστορία καταληκτική στο παραμύθι, ο ουσιαστικότερος και ρεαλιστικότερος περιεχομένου διάλογος γίνεται μεταξύ της ηρώιδας και του Τυφλοπόντικα, για να λυθεί και το "μυστήριο": Διακόπτονται οι ατέλειωτες επιθυμίες της αχόρταγης μικρής, ενώ το ύψος της μεγαλώνει σε φυσιολογικές διαστάσεις – θα περάσει λοιπόν στον πραγματικό Χρόνο: Η Αλίκη είχε αρχίσει να μεγαλώνει "χωρίς λόγο" τώρα, δηλαδή χωρίς να έχει χρησιμοποιήσει κάποιο μέσο, χωρίς κατά βάθος να επιστρατεύεται ένα "χρονο-μέσο" για την εκπλήρωση κάποιας επιθυμίας! Δεν υπήρχε τίποτα, κι απλώς μεγάλωνε γιατί από στιγμή σε στιγμή θ' άλλαζε κόσμο:

Για του λόγου το αληθές, να ο χρονο-διάλογος:

- Μη με ζουλάς έτσι ...Δεν μπορώ ν' αναπνεύσω !
- Δε γίνεται τίποτα... Μεγαλώνω.
- Δεν είναι σωστό να μεγαλώνεις εδώ
- Μη λες ανοησίες... Κι εσύ μεγαλώνεις, ξέρεις... .
- Ναι, αλλά εγώ μεγαλώνω με φυσιολογικό ρυθμό,...και όχι με τέτοιο γελοίο τρόπο.

Πριν φύγει από 'κεί μέσα απαξιώνει όλες τις φιγούρες του φανταστικού Περιβολιού:

«Ποιος νοιάζεται για σας;» ...[εκείνη την ώρα είχε αποκτήσει πάλι το κανονικό της μπόι]. «Δεν είστε παρά μόνο ένα πάκο τραπουλόχαρτα!».

Μόλις το ξεστόμισε αυτό, αμέσως όλα τα τραπουλόχαρτα σηκώθηκαν ψηλά στον αέρα και πετάχτηκαν κατά πάνω της...

Κι όμως η Αλίκη, που το προκάλεσε όλο αυτό, Ξέφυγε τελικά!!

Η δύναμη του ανθρώπου να αλλάζει τα Πάντα!

Πατήστε το Χρονοδιακόπτη και... αλλάξτε Εποχή,
στις Χρονοϊστορίες μιας σύγχρονης Αλίκης των Θαυμάτων!
Εμείς, για την ώρα, στον καθρέφτη της κατοπτρίζουμε ηχητικά στιγμιό-
τυπα με απίθανες παρεμβολές της διαχρονικής ηρώιδας.
Στο δε υπό συζήτηση παραμύθι αλλάζουμε τον τίτλο

¹⁶ Αναποδογυρίζει τα πάντα...

με μινιμαλιστικές χρονο-προδιαθέσεις:

«*Η Αλίκη των Χρονο-Θαυμάτων*»

Λέξεις & Φράσεις–Κλειδιά: Μεταμόρφωση, Χρόνος

«Ω, σίγουρα θα φτάσεις κάπου, αρκεί μόνο να περπατήσεις αρκετά» ...

Αλήθεια! Ήταν όνειρο ή πραγματικότητα ;;;

3. Η ΑΛΙΚΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΟ-ΘΑΥΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΗΧΗΤΙΚΟ

ΤΟΠΙΟ ΤΩΝ...ZEROS

« *Τράφο υμε* »¹⁷

τις Λέξεις & Φράσεις–Κλειδιά: 1) Μεταμόρφωση, 2) Λέξεις που χάνουν το αληθινό τους νόημα, 3) Χρόνος & ... 4) Αρχή χωρίς τέλος...

«μιας πρωτότυπης ανοησίας»

« *Όταν διάβαζα παραμύθια, φανταζόμουν πως τέτοιου είδους πράγματα ποτέ δεν γίνονται, και να τώρα που βρίσκομαι εγώ η ίδια*

μες στη μέση ενός παραμυθιού! »¹⁸

1. Introduzione con Spirito

Μουσική...παντού!

Και πού δεν υπάρχει και πού δεν τη συναντούμε στην καθημερινή μας ζωή;

Ιδιαίτερα στην ηλεκτρονική μας εποχή.

Μουσική σε ευχετήριες κάρτες, μουσική στο τηλέφωνο, όπου ο χρήστης μπορεί να διαλέξει και τη "μελωδία" του κουδουνί-

¹⁷ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων & Μέσα απ' τον καθρέφτη", ό.π., σελ.119.

¹⁸ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων & Μέσα απ' τον καθρέφτη", ό.π., σελ.49.

σματος του τηλεφώνου. [...] Ανάλογα με το ποιος καλεί, μπορεί ο χρήστης να επιλέξει αντίστοιχα και την ανάλογη "μελωδία" κουνουνίσματος. Αναρωτιέμαι, τι "μελωδία" επιλέγει κανείς για κλήσεις από μη ιδιαίτερα επιθυμητό άτομο! Μουσική ακούγεται ακόμη και μέσα σε ανελκυστήρες, κάποιες φορές. Άλλες φορές πάλι στην αναμονή μίας τηλεφωνικής κλήσης. Σε αίθουσες αναμονής. Στο αεροδρόμιο. Ίσως καλύτερα θα έπρεπε να σκεφθεί κανείς πού δεν υπάρχει μουσική. Μουσική υπάρχει παντού. Ακόμη και στο βουβό κινηματογράφο.¹⁹

Ο άνθρωπος, πριν ακόμη τη γέννησή του, επιδέχεται μουσικά ερεθίσματα. Η καρδιά του χτυπά με ρυθμό, από τη στιγμή δε που γεννιέται, αναπνέει ρυθμικά και καθώς ο ίδιος μεγαλώνει, προσαρμόζεται αρχικά στους ρυθμούς του περιβάλλοντος, και κατόπιν στους ρυθμούς της ζωής.²⁰

Σταδιακά λοιπόν αναπτύσσει τον έμφυτο ρυθμό του κι έπειτα θα ακολουθήσει η ανάπτυξη και διαμόρφωση των κοινωνικών του ρυθμών. Υπογραμμίζεται πως ο ρυθμός είναι ένα μέσο που βοηθά σημαντικά στην κοινωνικοποίησή του, ενώ ταυτόχρονα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ο ρ γ α ν ω μ έ ν η ς σ κ έ ψ η ς .

- ΟΡΓΑΝΩΘΕΙΤΕ!

- ΜΑ,

«... δεν είναι ευχάριστο ν' αλλάζει κανείς τόσο συχνά, ξέρετε...»²¹

¹⁹ Ηλίας Σακαλάκ: "Μουσικές Βιταμίνες. Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής και Μουσικής Ψυχολογίας", Fagotto books, α' έκδοση, Νοέμβριος 2004, σελ. 126.

²⁰ «...οι ρυθμικές δεξιότητες πιθανότατα εμφανίζονται πρώτες και αναπτύσσονται ως αντίδραση του βρέφους προς τη μουσική. Εκδηλώνονται στα πρώτα στάδια μέσω διαφορετικών τύπων κίνησης, όπως ταλάντευση, νεύμα του κεφαλιού, παλινδρομική κίνηση, κ.λπ.» Βλ. David Hargreaves, "Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής". Μετάφραση – Επιμέλεια: Έφη Μακροπούλου, εκδ. Fagotto, α' έκδοση, Αθήνα 2004, σελ.113.

²¹ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.63.

2. Επεισόδιο I: *Con Anima*

«Ω, η αγάπη, ω, η αγάπη! Αυτή είναι που κάνει τη Γη να γυρίζει»²²

Οι καθημερινές δραστηριότητες εδώ και πάρα πολλά χρόνια εκτυλίσσονται πάνω σε ένα ηχητικό υπόβαθρο. Η μουσική ακρόαση φαινόμενο – δραστηριότητα που απαντάται σε πολλές εκφάνσεις της σημερινής εποχής, εγκλείει μια διαχρονικότητα και μια ιδιότυπη λειτουργία καθώς διευκολύνει και διαμορφώνει κατά πολύ τις καθημερινές βιο-συνθήκες.

«... όλα είναι παράξενα σήμερα »²³

Με τη νέα χιλιετία ο χρόνος "μηδένισε" κι αρχίζει ξανά μια νέα πορεία, όπως τα πρώτα στάδια ζωής του Ανθρώπου. Όλα αρχίζουν από το 0 στην εποχή των Zeros.

Στο Ξημέρωμα,
Αρχικό, Πρώμο, Πρωτοεμφανιζόμενο, Πρωτόγονο, Πρωτόγονο
-μοναδικό κατάλοιπο της Γέννησης του α ν θ ρ ώ π ο υ .
Στο Ξημέρωμα, στην ανατολή...

«Είναι αφάνταστα λεπτή και πλούσια σε ηχο-
χρώματα
η μουσική που γεννιέται από τον αέρα,
τους γρύλλους και τα νυχτοπούλια».²⁴

Ηχογόνες πηγές:

Χτυπήστε με μεταλλική μπαγκέτα μια μεταλλική επιφάνεια.

Η ΑΥΛΑΪΑ ΑΝΟΪΓΕΙ !

Κρούστε πέτρες για άξεστους, βραχύπνοους ρυθμούς
Σείετε ντέφια που ανακινούν τον παλμό των κυμάτων της Θάλασσας
Φυσήξτε σε φύλλα χαρτιού ή κουνήστε τα, προκειμένου να λύσετε τον ασκό του Αιόλου
Φουσκώστε σακούλες και σκάστε τις για μια ξαφνική καταιγίδα και

²² Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.111.

²³ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.93

²⁴ Θόδωρος Αντωνίου: Απόσπασμα από τη συνέντευξη του συνθέτη για τη μουσική του στο έργο "Φιλοκτήτης", 1967.

Χτυπήστε ξυλάκια, ρίξτε χαλικάκια στο πάτωμα
ζωντανεύοντας τις ψυχάλες της βροχής...

Μυθικά δρώμενα, Παιδικές ενορχηστρώσεις της Φύσης
με έρεισμα το ηχητικό τοπίο του σήμερα
εν όψει μιας *Συμφωνίας των Μηχανών*

«...Πόσο μπερδεμένες είναι όλες αυτές οι μεταμορφώσεις! Ποτέ δεν
μπορώ να ξέρω στα σίγουρα τι θα γίνω απ' τη μια στιγμή στην άλλη »²⁵

3. Επεισόδιο II: *Agitato*

1931.

Αν ήμουν μουσικός
θα' γραφα μια μουσική που θα λεγότανε
«Το ρολόι και η αργοναυτική εκστρατεία».
Πέντε έξι πνευστά, το σιδερένιο τρίγωνο και τα κύμβαλα
[δεν ξέρω τα σωστά τους ονόματα].
Θα 'ταν η θάλασσα, τα κουπιά,
και ο ήχος του ρολογιού θα 'ρχότανε *a contratempo* να τα χαλάσει
όλα.

Στο τέλος, με μεγάλο κέφι και ευχαρίστηση θα κλειούσανε
οι μαύρες συμπληγάδες να τα κάνουν όλα κομματάκια κομματάκια
σα χαρτοπόλεμο,
και η θάλασσα πάλι σαν την πρώτη μέρα της δημιουργίας.
Αλλά δεν είμαι μουσικός [...]²⁶

Σ τ α π ο σ ο σ τ ά τ ο υ χ ρ ό ν ο υ ,

Μουσικοσκαρφιστείτε

« Πολύ βγαίνει αν σκάφεις, λιγότερο αν σκύφεις »²⁷

²⁵ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.67.

²⁶ «Ο Σεφέρης για τη Μουσική [Αποσπάσματα]». «Τα αποσπάσματα ανθολογήθηκαν από την έκδοση της "Λέσχης του Δίσκου", [Δελτίο κριτικής δισκογραφίας] *Ο Σεφέρης για τη Μουσική* [1975], έκδοση η οποία με τη σειρά της συγκέντρωσε κείμενα του Γ.Σ. που περιλαμβάνονται στον Τόμο *Μέρες 1931-1934*.» Βλ. περιοδικό "Το Δέντρο", τόμος 21^{ος}, τεύχος 137-138, Νοέμβριος '04 – Ιανουάριος '05, σελ.101- 106.

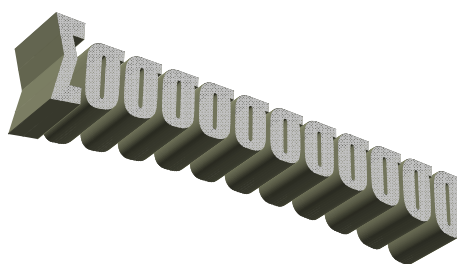
Μουσικοσκαρφιστείτε

- Ήχους κοφτούς, βιασύνης και νεύρων, με μια δόση αποφασιστικότητας:
Τσαλακώστε χαρτιά κι αλουμινόχαρτα, Ψαλιδίστε υφάσματα

- Ήχους μακρόσυρτους, Ατέρμονης αναμονής, Αιωνιότητας:
Σύρετε αλυσίδες στην επιφάνεια γυάλινων πιάτων,

Γεμίστε ποτήρια με νερό, περιστρέψτε το δείκτη του χεριού σας στην άκρη τους

Κι επιτέλους,
Κάντε Ησυχία! Ηχώ Σιωπής



σσσ Σ τα ποσοστά του χρόνου
« Ποια είμαι λοιπόν » ;²⁸

Ήχος χαμηλός, μουντός, ανασφαλής, υπόκωφος...

Αυτοσχεδιάστε ελεύθερα

Τελεία!

Τελεία

4. *Intermezzo*

Τελεία ίσον ενέργεια. Σημείο στο χάος, που προσδίδει ένα νόημα. Συνδέει τη σιωπή με τη φωνή, την αδράνεια με τη δράση, το τέλος με μιαν άλλη αρχή

ΑΝΑ – ΑΝΑΒΙΩΣΗ – ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ – ΑΝΑΚΑΤΑΤΑΞΗ

Ανά τον κόσμο,

²⁷ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.112.

²⁸ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.28.

Τα παράγωγα της μόδας εκκολάπτονται από την ίδια μηχανή.

Συμφωνία των Μηχανών

Διαφωνώ !

Δραματογραφία των βιωμάτων!

Ασυμφωνία των Μηχανών

ΣΥΝΕΠΙΩΣ

« Μίλα κανονικά! Δεν καταλαβαίνω ούτε τις μισές απ' αυτές τις μα-
κριές λέξεις και, πολύ περισσότερο, πιστεύω πως δεν τις καταλαβαί-
νεις ούτε εσύ! »²⁹

ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟΝ!,,

Δημιουργώ για το αποτέλεσμα.

Με πρόγραμμα, με συνέπεια, με συνοχή, με Φόρμα

ΦΟΡΜΑ "ΣΟΝάΤΑ"
σ' ένα ουδέτερο background :

A : σόλο φωνή
« Άν κοίταζε ο καθένας τη δουλειά του,
ο κόσμος θα
πήγαινε πολύ γρηγορότερα »³⁰

B : ΤΥΤΤΙ
« Πουλιά με τα ίδια φτερά
πετάνε μαζί μια χαρά »³¹

²⁹ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.38.

³⁰ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.74.

³¹ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.111.

A : σόλο φωνή
« Αν κοιτάζε ο καθέννας τη
δουλειά του, ο κόσμος θα πή-
γαινε πολύ γρηγορότερα

A - B - Απόηχος
μιας παράξενης,
μιας Πολύκοσμης Μοναξιάς,
μιας Σίγουρης Αβεβαιότητας,
μιας Κυρίαρχης Αφάνειας
μιας Παλίνδρομης Ευθείας
του Χρόνου, του Χώρου...
της Τέταρτης Διάστασης.
« Θεέ μου ... Πόσο παράξενα είναι όλα σήμερα! »³²

5. Επεισόδιο III: *Giocoso*

Πνευματική κατάσταση: Μνήμη, Όνειρο, Φαντασία

- παίζω, φαντάζομαι, δημιουργώ,,
στο πλαίσιο μιας ουτοπικής κι ονειρογέννητης Πραγματικότητας

- Για Φαντάσου !

«Και δεν ξέρετε ακόμα τι λένε αυτοί οι στίχοι!»³³

Σήμερα εμφανίζονται διαρκώς καινούργιες διαστάσεις στη μουσική ως μέσα ηχοπαραγωγής και έκφρασης, καθώς εξωμουσικοί ήχοι εντάσσονται στην υπάρχουσα "παλέτα" για να προσθέσουν νέα χρώματα στα μουσικογραφήματα των συνθετών ... προς ανάγνωση, προς εκτέλεση, προς απόλαυση ή...

³² Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.26.

³³ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ. 147.

ΑΠΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ.

Δεν έχετε παρά να "γνωριστείτε" με τους ήχους που σας περιβάλλουν και να ενορχηστρώσετε "ηχο-ρουπαίνοντας" το χώρο σας με Μουσικοσκαριφήματα, προσθέτοντας μια δόση ρεαλισμού κι ενέργειας. Προκειμένου δε να προσαυξήσετε την *έμπνευσή* σας, εκμεταλλευτείτε ως θέμα το... "κυκλοφοριακό"

Ήχος σειρήνας για πανικό

Clusters για απόδοση καθημερινών στιγμιότυπων και εικόνων

Συνηχητικά tutti συνονθυλευμένων κρότων εντείνουν τη φασαριόζικη ατμόσφαιρα

Σ Υ Ν Α Γ Ε Ρ Μ Ο Σ

Επαναλάβετε, για να δώσετε έναν τόνο συνήθειας – καθημερινότητας, αλλά με τρόπο *furioso* και με *Αλικη-ακές* προσθήκες. Αν όμως επιθυμείτε να δημιουργήσετε αντίθετες διαθέσεις, κάντε ένα νοσταλγικό *flash-back* και αντιστρέψτε τη διαδικασία αρχίζοντας από το τέλος με κατεύθυνση προς την αρχή. Αποσυνθέστε βήμα – βήμα το υλικό σας και οδηγηθείτε στην ήρεμη σκηνή του πρώτου Επεισοδίου, προκειμένου να κλείσετε την ηχητική σας αυλαία επιστρέφοντας στο 0 βιώνοντας την απογυμνωμένη πραγματικότητα σε ατμόσφαιρα εξαύλωσης

«Είναι αφάνταστα λεπτή και πλούσια σε
ηχοχρώματα
η μουσική που γεννιέται από τον αέρα,
τους γρύλλους και τα νυχτοπούλια»

Προς το παρόν...

«Ο ΧΡΟΝΟΣ ΔΕΝ ΤΟ ΑΝΕΧΕΤΑΙ ΝΑ ΤΟΝ ΚΡΑΤΑΝΕ»³⁴

&

με μόνιμο crescendo ...

³⁴ Lewis Carroll: "Η Αλική στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.87.

Επεισόδιο IV: *Furioso*

Σ Υ Ν Α Γ Ε Ρ Μ Ο Σ

R e p e a t

R e p e a t i t a l l !

R e m i x

R e m i x t h e m a l l !

«Ω, σίγουρα θα φτάσεις κάπου, αρκεί μόνο να περπατήσεις
αρκετά»³⁵

«Πρόσδεση
Αφαίμαξη
Πολυασχημισμός
Διέγερση»³⁶

Σ Υ Ν Α Γ Ε Ρ Μ Ο Σ

R e p e a t

Πρόσδεση
Αφαίμαξη
Πολυασχημισμός
Διέγερση

« Ω, σίγουρα θα φτάσεις κάπου, αρκεί μόνο να περπατήσεις αρκετά »

R e p e a t i t
a l l !

R e m i x

³⁵ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη ", ό.π., σελ.79.

³⁶ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη ", ό.π., σελ.119.

R e m i x t h e m a l l !

Κ Ο Ρ Ε Σ Μ Ο Σ

" Σ υ ν ε χ ί σ τ ε ό σ ο σ α ς α ρ έ σ ε ι " ³⁷ ...

M.T.

« Υ σ τ ε ρ Ι ό γ ρ α φ ο »

Καθώς η πορεία του τρίτου κειμένου ακολουθεί κατά κάποιον τρόπο τα πιθανά μέρη ενός μουσικού έργου, κάθε επεισόδιο προϋποθέτει συγκεκριμένο εκφραστικό τρόπο. Εδώ λοιπόν σημειώνεται η ερμηνεία των όρων και των όλων μουσικών εννοιών,

σ υ ν ...

A g i t a t o: ανήσυχος, ταραγμένος

C r e s c e n d o: βαθμιαία αύξηση της έντασης

C l u s t e r: σύνολο ήχων ή φθόγγων που απέχουν μεταξύ τους μικρά διαστήματα, παίζονται ταυτόχρονα παράγοντας ένα σκληρό και διάφωνο ηχητικό αποτέλεσμα.

C o n A n i m a: με ψυχή, εκφραστικά, με αίσθημα...

C o n S p i r i t o: με πνεύμα

F u r i o s o: οργισμένο, αγριεμένο, ορμητικό, με μανία

G i o c o s o: αστεειυτόμενο, ευτράπελο, διασκεδαστικό, εύθυμο, παιχνιδιάρικο

I n t e r m e z z o: [=διάλειμμα] και αφορά σε ενδιάμεσο – εμβόλιμο τμήμα που παρεμβάλλεται στα μέρη ενός έργου

I n t r o d u z i o n e: εισαγωγή, πρόλογος

³⁷ André Breton: *Υπερρεαλιστικό Μανιφέστο*. Βλ. Α. Καραντώνη: "Εισαγωγή στη Νεότερη Ποίηση – Γύρω από τη Σύγχρονη Ελληνική Ποίηση", εκδ. Παπαδήμα, 6^η έκδοση, Αθήνα, 1984, σελ.99.

S o l o : φωνητικό ή οργανικό τμήμα ή έργο για έναν [εκτελεστή]
T u t t i : όλοι μαζί ...

« Το ίδιο πράγμα μπορεί να σημαίνει πολλά. Εσύ το νόημα μόνο να προσέξεις και θα προσέξουν μόνες τους οι λέξεις ». ³⁸

Φ ό ρ μ α " Σ ο ν ά τ α " : Μουσική φόρμα που αποτελείται από τρεις ενότητες στο πλαίσιο μιας διμερούς μορφής. Το Α μέρος είναι η *Έκθεση*, ενώ το Β αποτελείται από δύο τμήματα, την *Ανάπτυξη* και την *Επανάκθεση* [δηλαδή επαναφορά του Α]. Στην προκειμένη, αλληγορική περίπτωση, στο Α εκτίθεται μια [solo] φωνή ως θέμα με διαύγεια, σαφήνεια και...λογική, έπειτα, σε μια διαδικασία "κοινωνικοποίησης", αναπτύσσεται – εξελίσσεται καθώς εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο αλλά κάπως π ο λ ύ π λ ο κ ο σύνολο [=Β μέρος] και τελικά επανέρχεται στο πρώτο της στάδιο, στην "απομονωμένη" μα... "τετράγωνης" λογικής κατάσταση...

– Μα δε θέλω να πάω σε τρελούς
– Α, αυτό δεν μπορείς να το αποφύγεις. Όλοι είμαστε τρε-
λοι εδώ.

Εγώ είμαι τρελός. Εσύ είσαι τρελή.

– Πώς το ξέρεις πως είμαι τρελή;

– Πρέπει να 'σαι,

αλλιώς δε θα 'χες έρθει εδώ ³⁹

Π α ρ ε μ π ι π τ ό ν τ ω ς ,,,
Συμφωνώ–Διαφωνούμε –Συμφωνώ!

Κ α λ η ν ύ χ τ α Σ α ς

³⁸ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ. 111.

³⁹ Lewis Carroll: "Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων & Μέσα απ' τον Καθρέφτη", ό.π., σελ.79.

Βιβλιογραφία

- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, ΘΕΟΔΩΡΟΣ: Απόσπασμα από τη Συνέντευξη του συνθέτη για τη μουσική του στο έργο "Φιλοκτήτης", 1967.
- BRETON, ANDRE: "Υπερρεαλιστικό Μανιφέστο" [1924]. Βλ. Α. Καραντώνη: "Εισαγωγή στη Νεώτερη Ποίηση – Γύρω από τη Σύγχρονη Ελληνική Ποίηση", εκδ. Παπαδήμα, 6^η έκδοση, Αθήνα, 1984.
- ΚΑΒΑΦΗΣ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Ποιήματα [1896-1918]. Φιλολογική Επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη, εκδ. Ίκαρος, 1982.
- CARROLL, LEWIS: "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων & Μέσα απ' τον καθρέφτη". Μετάφραση: Παυλίνα Παμπούδη, Β' έκδοση, Printa, Απρίλιος 2007.
- HARGREAVES, DAVID: "Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής". Μετάφραση – Επιμέλεια: Έφη Μακροπούλου, εκδ. Fagotto, α' έκδοση, Αθήνα 2004.
- ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ – ΝΟΥΑΡΟΣ, ΑΝΔΡΕΑΣ: "Η Δομή Ενός Ελληνικού Μύθου", εκδ. Καστανιώτη, 1^η έκδοση 2003.
- ΣΑΚΑΛΑΚ, ΗΛΙΑΣ: "Μουσικές Βιταμίνες. Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής και Μουσικής Ψυχολογίας", Fagotto books, α' έκδοση, Νοέμβριος 2004.
- ΣΕΦΕΡΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ: "Ο Σεφέρης για τη Μουσική [Αποσπάσματα]" . στο περιοδικό "Το Δέντρο", τόμος 21^{ος}, τεύχος 137-138, Νοέμβριος '04 – Ιανουάριος '05.



Η Μαρίνα Τζούλη είναι Δρ. Μουσικολογίας-Συνθέτρια. Σπούδασε στην Αθήνα ανώτερα θεωρητικά και πιάνο [α' βραβείο στο πτυχίο φούγκας, 1998]. Συνέχισε στην τάξη Σύνθεσης του Θόδωρου Αντωνίου [δίπλωμα με άριστα παμνηφεί και Τιμητική Διάκριση, 2003]. Είναι απόφοιτος του Τ.Μ.Σ. της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και διδάκτωρ του Ιονίου Πανεπιστημίου. Διδάσκει το μάθημα "Μουσική" στο Πανεπιστήμιο και στο Τ.Ε.Ι. Ιωαννίνων [Τμήμα Νηπιαγωγών και Βρεφονηπιοκομίας αντίστοιχα]. Στην εργογραφία της περιλαμβάνονται έργα για σολίστ, για ορχήστρα, μουσική δωματίου κ. α. Έχει βραβευτεί για το ορχηστρικό της έργο "Μικρά Σκηνικά", ενώ το "One Act for Five String Performers", γραμμένο για τα Workshops νέων συνθετών, παρουσιάστηκε από μέλη της ορχήστρας "Καμεράτα" στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών.
(marina.tzouli@gmail.com)

ΤΕΥΧΟΣ 3

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2007

Βασίλειος ΧΑΡΙΤΟΣ
Αδαμάντιος ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ
Ευφροσύνη ΠΙΕΡΡΟΥ

Ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Η ΠΡΩΤΗ, ευρείας κλίμακας, οργανωμένη επιμόρφωση δασκάλων και διδασκαλισσών συνδέθηκε με την πρώτη σημαντική εκπαιδευτική αλλαγή που επιχείρησε η πολιτεία και που αφορούσε στη μέθοδο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα τέλη του 19ου αιώνα (Μπουζάκης κ.ά., 2000, σ.17). Το 1910 ξεκίνησε η επιμόρφωση των λειτουργών της Β΄θμιας εκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (ΔΜΕ) και δώδεκα χρόνια αργότερα θεσμοθετήθηκε και για τους δασκάλους στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Ο στόχος και των δύο ήταν να συμπληρώνονται τα βασικά κενά των εκπαιδευτικών και να βελτιώνεται η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου (Ανδρέου, 1982, σσ.35-37). Χορηγείτο δε εκπαιδευτική άδεια ενός χρόνου στους δασκάλους και τους καθηγητές για την παρακολούθηση των επιμορφωτικών μαθημάτων (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003, σσ. 14-15). Ο φορέας που είχε αναλάβει την οργάνωση και τον έλεγχο της επιμόρφωσης στα Διδασκαλεία ήταν το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) με ένα μικρό διάλειμμα, το 1964, όπου την εποπτεία είχε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ανδρέου, 1982, σ.35). Η επιμορφωτική πολιτική της περιόδου αυτής (1910-1964) εξασφάλιζε πλήρη ιδεολογικό έλεγχο των μετεκπαιδευόμενων, γιατί αυτοί θα αποτελούσαν τα μελλοντικά στελέχη της εκπαίδευσης (Καραγιάννης, Στάγια & Τσιρίκου 2005, σ.43).

Η ανώμαλη πολιτική κατάσταση της χώρας μας και η επτάχρονη δικτατορία που ακολούθησε ανέτρεψαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 που στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαινόταν να διαγράφεται συγκλονιστική (Ξωχέλλης, 2003, σ.38). Η διεθνώς αποδεκτή αρχή, η οποία διαμορφώθηκε στο ξεκίνημα της δεκαετίας του 1970

ότι ο κυριότερος συντελεστής παραγωγής στις ελεύθερες οικονομίες, σπουδαιότερος και από το κεφάλαιο, είναι το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, δεν οδήγησε στο σχεδιασμό και την οργάνωση άλλης μορφής επιμόρφωσης από την προϋπάρχουσα (Γεωργιάδης, 2005, σ.26). Η σημαντική ωστόσο αύξηση του αριθμού των δασκάλων και των καθηγητών επέβαλε την ίδρυση Σχολών Επιμόρφωσης και των δύο βαθμίδων. Το 1978 ιδρύθηκαν αρχικά σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) με σκοπό την επιμόρφωση των εν υπηρεσία διατελούντων ως και των εκάστοτε διοριζόμενων λειτουργών μέσης εκπαίδευσης διάρκειας ενός πλήρους διδακτικού έτους. Συγχρόνως προβλέπονταν ταχύρυθμα προγράμματα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, για τους νέους διευθυντές και επόπτες και για το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης (Π.Δ. 459/78 ΦΕΚ 93/Α). Ένα χρόνο αργότερα ακολούθησε η σύσταση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) (Π.Δ. 255/79 ΦΕΚ 71/Α). Οι ταχύρυθμες επιμορφώσεις που προέβλεπαν τα ιδρυτικά τους διατάγματα δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ, ενώ διευθυντής σπουδών και οι διδάσκοντες στις σχολές αυτές διορίζονταν από το ΥΠΕΠΘ, το οποίο είχε και την εποπτεία τους. Η πρώτη αυτή μορφή επιμόρφωσης χαρακτηρίστηκε από τον άμεσο έλεγχο της πολιτικής εξουσίας στα προγράμματα και στο διδακτικό προσωπικό, τη μακρά διάρκεια και τη μικρή μαζικότητα. Οι συγκεντρωτικές δομές που επεδίωκαν την ομοιομορφία των παιδαγωγικών αντιλήψεων και πράξεων θεωρήθηκαν υπεύθυνες για την αγνόηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1988, σ.44).

Το 1985 με νομοθετική ρύθμιση καθιερώθηκε η πολιτική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και αποφασίστηκε να καταργηθούν οι ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ (Ν.1566/85 ΦΕΚ 167/Α). Επειδή όμως οι πολιτικές αυτές επιλογές δεν πραγματοποιήθηκαν άμεσα, οι σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ) λειτούργησαν μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 1991-1992 με συνεχείς παρατάσεις (Ν.1865/1989 ΦΕΚ 210/Α, Ν1892/1990 ΦΕΚ 101/Α). Από την επόμενη χρονιά τα ΠΕΚ άρχισαν να υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα σε διάφορους νομούς της χώρας για τους εκπαιδευτικούς και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ο νόμος 2009 του 1992 χώριζε την επιμόρφωση σε υποχρεωτική και προαιρετική και προέβλεπε να ορίζονται καθηγητές ή αναπληρωτές καθηγητές των ΑΕΙ ή πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) ή Σχολικοί Σύμβουλοι ως Διευθυντές των ΠΕΚ (Ν.2009/1992 ΦΕΚ 18/Α). Οι υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ έκαναν την τελική

κατανομή των εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ της χώρας. Τέλος το περιεχόμενο του προγράμματος περιελάμβανε μια σειρά γενικών μαθημάτων, μαθήματα ειδικότητας και έναν αριθμό πρακτικών ασκήσεων (Π.Δ. 250/1992 ΦΕΚ 138/Α). Οι επιμορφούμενοι αμείβονταν για την συμμετοχή τους στα προγράμματα. Η επιμορφωτική πολιτική, που εφαρμόστηκε τη διετία 1992-1994, δέχτηκε αυστηρή κριτική τόσο από τους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και από την επιστημονική κοινότητα. Υποστηρίχτηκε ότι γινόταν, έξω από τα Πανεπιστήμια, με κεντρικό σχεδιασμό, διορισμένους διευθυντές και αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1993, σ.12). Το 1995 η λειτουργία των ΠΕΚ τροποποιήθηκε και υιοθετήθηκε η προσφορά επιμορφωτικών πακέτων 40 διδακτικών ωρών πέραν από το ωράριο εργασίας των δασκάλων και των καθηγητών.

Με τη συγκρότηση του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) έγινε προσπάθεια αναδιάρθρωσης του θεσμού της επιμόρφωσης, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, που είχαν ως βασικό άξονα περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους (Γεωργιάδης, 2005, σ.30). Εκτός των ΠΕΚ, σχεδίασαν και εφάρμοσαν επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ, ομάδες εξειδικευμένων φορέων του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα και ερευνητικά κέντρα (Κωστίκα, 2004, σ.29)

Είναι ωστόσο αλήθεια ότι η μόνη θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης είναι αυτή που πραγματοποιείται στα ΠΕΚ, εξαιρουμένης φυσικά της μετεκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια. Παρ' όλα αυτά τα ΠΕΚ υπολειτουργούν προσφέροντας μόνον βραχύχρονα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Είναι προφανές ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να προσαρμοστεί στο αίτημα των καιρών στοχεύοντας στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, διότι η επιμόρφωση θεωρείται περισσότερο ως μια συνεχής δια βίου διαδικασία και λιγότερο ως μια σειρά επιμορφωτικών προγραμμάτων ενός ορισμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Παπασταμάτης, 2001, σ.543)

1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο πλαίσιο της προσπάθειας που καταβάλλεται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια να ενταχθούν οι εκπαιδευτικοί στη «σύγχρονη εκπαιδευτική αντίληψη» (Νούτσος, 2001, σ.55), η προτεραιότητα της αποτελεσματικής επιμόρφωσης περνάει μέσα από την ανίχνευση των στάσεων,

κινήτρων και των αναγκών των ενδιαφερομένων καθώς και τον εντοπισμό των αδυναμιών του συστήματος. Η φυσιολογία του εκπαιδευτικού των ημερών μας προβάλλει το πρότυπο του διανοούμενου, που αντιλαμβάνεται τη γνώση ως αγαθό και ως απελευθερωτική δύναμη κοινωνικής προόδου, με ανεπτυγμένη την αμφισβήτηση και τη δημιουργική σκέψη και με δεδομένη τη βούλησή του να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα και οργανωμένες σειρές μαθημάτων (Μαριόλης, 2001, σ.173).

Βασικός σκοπός της ερευνητικής μας προσπάθειας είναι να αναδείξουμε και να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν σήμερα σε επιμορφωτικά προγράμματα και που οργανώνονται και προσφέρονται από επίσημους και αναγνωρισμένους εκπαιδευτικούς φορείς και να διατυπώσουμε προτάσεις που θα αναβαθμίζουν την ήδη αναγνωρισμένη αξία της επιμορφωτικής διαδικασίας. Ως επιμέρους στόχους προσδιορίζουμε τους εξής:

1. Την ταξινόμηση των συγκεκριμένων απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρά τους.
2. Την ιεράρχηση των κινήτρων τους.
3. Την καταγραφή, ταξινόμηση και ιεράρχηση των αιτιών που οδηγούν στην απώλεια του ενδιαφέροντος από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα.
4. Την καταγραφή σχολίων και επισημάνσεων γενικού ενδιαφέροντος που διατυπώνονται σε ελεύθερο λόγο.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε προσωπικά σε κάθε συνάδελφο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο(2) μέρη. Στο πρώτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν σε προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που απάντησαν και ερωτήσεις που διερευνούν προηγούμενη ή σημερινή εμπειρία επιμορφωτικού προγράμματος και διάρκεια ή προτίμηση προγραμμάτων στα οποία θέλουν να συμμετέχουν. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτώμενοι καλούνται να διατυπώσουν σε ελεύθερο λόγο τα κίνητρα και τους λόγους που τους οδηγούν σε επιμορφώσεις καθώς και τα αίτια, αν υπάρχουν, που τους αναγκάζουν να χάνουν το αρχικό τους ενδιαφέρον. Τέλος, έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις προσδοκίες τους από τις επιμορφώσεις, τις προτιμήσεις τους και

τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει ή να καταθέσουν οποιοδήποτε άλλο σχόλιο.

Για την επεξεργασία των δεδομένων, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου κρίνεται ως αποτελεσματικό και κατάλληλο εργαλείο έρευνας που εφαρμόζεται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων ή νοημάτων σε ένα κείμενο και να οργανώσει το λόγο ποιοτικά και ποσοτικά. Ο Holsti (1969, σ.14) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως την τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων, διακρίνοντας αντικειμενικά και συστηματικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, μέσα από μηνύματα. Ως μονάδα ανάλυσης εκλάβαμε το θέμα. Ως θέμα ορίζουμε την ομαδοποίηση και την κωδικοποίηση των ομοειδών απόψεων των υποκειμένων μετά τη λεπτομερή καταγραφή τους όπως διατυπώθηκαν σε ελεύθερο γραπτό λόγο. Ο Berelson (1952) πιστεύει πως η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρεται διότι:

- A. Περιγράφει αντιλήψεις και μορφές συμπεριφοράς στην επικοινωνία και δίνει απαντήσεις.
- B. Διαπιστώνει ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις προσώπων ή ομάδων.
- Γ. Διακρίνει την οργανωμένη διάχυση ιδεών και καταγράφει ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία.
- Δ. Αποκαλύπτει εθνολογικές διαφορές στο περιεχόμενο της επικοινωνίας.
- Ε. Ερμηνεύει και ερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων ή ενός θεσμού.

Με το ίδιο πνεύμα η Πηγιάκη (1994, σσ. 150-151) φρονεί ότι η ανάλυση των κειμενικών μονάδων νοήματος που επιχειρείται, κατηγοριοποιεί τις μορφές συμπεριφοράς, τις απόψεις, τις γνώμες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, με σκοπό την κατανόηση, την ανίχνευση της ομορρυθμίας και τη λειτουργική συσχέτιση και συγκρότηση.

3. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο λεκανοπέδιο της Αττικής, ξεκίνησε το Φεβρουάριο και τελείωσε τον Ιούνιο του 2007. Το δείγμα ήταν τυχαίο και συγκροτήθηκε από 129 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Α΄ Δ/νσης Αθήνας. Η κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο, χρόνια υπηρεσίας και θέση στην εκπαίδευση αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες (Π.1, Π.2

και Π.3 αντίστοιχα).

Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο

Φύλο	(N)	(%)
Ανδρες	41	31,8
Γυναίκες	88	68,2

Σύνολο	129	100

Η αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών αντιπροσωπεύει την πανελλήνια κατάσταση κατανομής φύλου.

Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	(N)	(%)
1-10	42	32,5
11-20	49	38
21 και άνω	38	29,5

Σύνολο	129	100

Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ανήκει στην ομάδα των 11-20 ετών, αλλά υπάρχει σχετικά ισορροπημένη εκπροσώπηση και στις 3 κατηγορίες.

Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το βαθμό εκπαίδευσης

Βαθμός εκπαίδευσης	(N)	(%)
Α΄θμα	86	66,7
Β΄θμα	43	33,3

Σύνολο	129	100

Στον πίνακα (Π4) καταγράφεται η συμμετοχή των ερωτώμενων, αν υπάρχει, σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων ως προς την εμπειρία τους από συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

	(N)	(%)
Ναι	109	84,5
Όχι	20	15,5

Σύνολο	129	100

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση 607 συνολικά στοχοθετικών αναφορών, οι 316 αφορούν στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους και ταξινομούνται με σειρά σημαντικότητας σε 11 βασικές θεματικές κατηγορίες και 10 υποκατηγορίες και παρουσιάζονται στον πίνακα (Π.5). Οι 186 αναφορές περιλαμβάνουν τους λόγους για τους οποίους οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί παραιτούνται της επιθυμίας και της διάθεσης που εκδήλωσαν αρχικά, όταν πρόθυμα επέλεξαν να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα και κατανέμονται και ομαδοποιούνται σε 9 κατηγορίες και 4 υποκατηγορίες, ομοίως σύμφωνα με τη σημαντικότητά τους, όπως φαίνεται στον πίνακα (Π.6). Οι 105 αναφορές που καταγράφονται, ως διαπιστώσεις, σχόλια και προτάσεις σχετικά με την επιτυχημένη και εύρυθμη λειτουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, παρουσιάζονται στους πίνακες (Π7α) και (Π7β). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν και ταξινομήθηκαν όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν με σαφήνεια τις 5 κατηγορίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις κυριότερες ανάγκες τους για επιμόρφωση. Συγκεκριμένα τα ζητήματα της «θεωρητικής κατάρτισης και της έρευνας», των «νέων διδακτικών προσεγγίσεων», της «προσωπικής ανέλιξης στην ιεραρχία», της «ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης» και της «προσωπικής πληρότητας» καλύπτουν το 73,7% των αναφορών. Το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτεται από ανάγκες μετρίου ενδιαφέροντος όπως η κοινωνική συναναστροφή μέσω των επιμορφώσεων, η εξειδίκευση των θεμάτων, η ειδική αγωγή, η αποφυγή της ρουτίνας της τάξης κ.ά.

Πίνακας 5: Κατανομή των αναφορών των κινήτρων κατά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία

	(N)	(%)
1. Έρευνα και βελτίωση της θεωρητικής κατάρτισης	62	19,6
2. Διδακτική μεθοδολογία και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	53	16,8
3. Εξέλιξη	51	16,1
α. Επαγγελματική (βαθμολογική)	26	
β. Οικονομική (μισθολογική)	11	
γ. Εμπλουτισμός βιογραφικού	14	
4. Ανταπόκριση απαιτήσεων	35	11,1
α. Επίλυση πρακτικών θεμάτων	26	
β. Αποτελεσματικότητα στην τάξη	9	
5. Λόγοι προσωπικής πληρότητας και βιώματος	32	10,1
6. Έμφαση στην εξειδίκευση και στην πρωτοτυπία θεμάτων	22	7,0
7. Κοινωνική συναναστροφή, ανταλλαγή απόψεων, γνωριμίες	22	7,0
8. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	12	3,8
α. Προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	5	
β. Αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών	7	
9. Εκπαιδευτική τεχνολογία και Η/Υ	11	3,5
10. Αποφυγή ρουτίνας	9	2,8
11. Άλλα κίνητρα	7	2,2
α. Ο επιμορφωτής /-τρια	4	
β. Οι ώρες πραγματοποίησης του προγράμματος	1	
γ. Η υποχρέωση της συμμετοχής	2	
Σύνολο	316	100

Πίνακας 6: Κατανομή των αρνητικών αναφορών κατά θεματική κατηγορία

	(N)	(%)
1. Χαμηλή ποιότητα προγράμματος	41	22,0
α. Προχειρότητα στη δομή και στην οργάνωση	32	
β. Υπερεπάρκεια ή ανεπάρκεια χρόνου	9	
2. Θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων	39	21,0
3. Ελλιπής κατάρτιση και αδιαφορία επιμορφωτών	37	19,9
4. Έλλειψη πρωτοτυπίας	19	0,2
5. Παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις	15	8,1

6. Αδυναμία ικανοποίησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών	14	7,5
7. Ανομοιογένεια ομάδας	9	4,8
8. Υποχρεωτική παρακολούθηση κι αξιολόγηση	7	3,8
9. Άλλοι λόγοι	5	2,7
α. Μη παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού	3	
β. Έξοδα	2	
Σύνολο	186	100

Εδώ καταγράφονται χαρακτηριστικά τα ευαίσθητα σημεία του θεσμού των επιμορφώσεων. Τα αντικίνητρα ή τα σπουδαιότερα αίτια που απωθούν τους ενδιαφερόμενους από την επιμορφωτική διαδικασία συνοψίζονται σε 4 από τις 9 βασικές θεματικές κατηγορίες και 2 υποκατηγορίες. Το 73,1% των αναφορών των εκπαιδευτικών εστιάζει στη χαμηλή ποιότητα του προγράμματος, από άποψη προχειρότητας στη δομή και στην οργάνωση και κατανομής του χρόνου, στη θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων, στην ακαταλληλότητα των επιμορφωτών και στην επανάληψη γνωστής ύλης. Αρκετοί διαπιστώνουν χαμηλές προσδοκίες, διαφωνούν με την παθητική συμμετοχή, τις ξεπερασμένες μορφές διδασκαλίας και την ανομοιογένεια και δυσκαμψία της ομάδας. Τέλος μικρό είναι το δείγμα των εκπαιδευτικών που έχουν αρνητική στάση απέναντι σε επιμορφώσεις με υποχρεωτική παρακολούθηση και αξιολόγηση.

Πίνακας 7α: Κατανομή των προτάσεων και των σχολίων των εκπαιδευτικών

	(N)	(%)
<u>Διαπιστώσεις και σχόλια</u>	56	53,3
<u>Προτάσεις</u>	48	45,7
<u>Άλλο</u>	1	1,0

Στον επόμενο πίνακα έχει σημασία να καταδείξουμε και την κατεύθυνση των επισημάνσεων, των σχολίων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7β: Κατανομή των κατευθύνσεων των σχολίων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών

	(N)	(%)
<u>Θετική</u>	75	71,4
<u>Αρνητική</u>	28	26,7
<u>Ουδέτερη</u>	2	1,9

Είναι χρήσιμο να παρουσιάσουμε ορισμένα παραδείγματα θετικών και αρνητικών σχολίων: «η επιμόρφωση είναι απαραίτητη», «με γεμίζει ψυχικά και μου ανοίγει ορίζοντες στη γνώση», «η επιτυχία βασίζεται σε έναν ικανό εισηγητή και σε ένα πρωτότυπο θέμα», «δεν έχει σημασία η διάρκεια αλλά η ποιότητα και η σφαιρικότητα των γνώσεων», «ενδιαφέρομαι για εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα», «με ενδιαφέρουν τα προγράμματα που δεν ολοκληρώνονται σε προκαθορισμένο χρόνο», «προσφέρουν στο επιστημονικό οικοδόμημα», «δε μετανιώνω για κανένα σεμινάριο που έχω λάβει μέρος γιατί από όλα κάτι πήρα», «πολλή θεωρία και λίγη πράξη», «οι χρόνοι είναι πειστικοί», «όσοι δεν έχουν διδάξει με επιτυχία στην τάξη δεν μπορούν να διδάξουν εκπαιδευτικούς», «η μάθηση στα προγράμματα δεν είναι αυτοκατευθυνόμενη», «ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας τα καθιστά βαρετά», «να πάψουν να έχουν γραφειοκρατικό, διεκπεραιωτικό, υποκριτικό και ρηχό ρόλο», «δε συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενοι σε επίπεδο λήψης αποφάσεων», «τα προγράμματα δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις εκπαίδευσης ενηλίκων».

Μερικές χαρακτηριστικές προτάσεις είναι οι εξής: «οι επιμορφώσεις να γίνονται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών», «να γίνονται συχνότερα και για όλους», «να προσφέρονται δωρεάν ή να επιδοτούνται», «να απευθύνονται σε ολιγομελείς ομάδες», «οι συμμετέχοντες να απαλλάσσονται των καθηκόντων τους κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων», «να διδάσκουν οι πλέον κατάλληλοι», «να έχουν πρακτική εφαρμογή», «τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να προηγούνται των εφαρμογών των καινοτόμων μεθόδων στην εκπαίδευση», «εντατική επιμόρφωση των νέων σε πρωτότυπες θεματικές», «κατάργηση της κλήρωσης όπου υπάρχει», «περισσότερο βιωματική προσέγγιση».

5. Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις

Τα συμπεράσματα της μελέτης μας έρχονται να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα και την κριτική προηγούμενων εργασιών. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, εξαιτίας του γοργού ρυθμού των εξελίξεων στην εκπαίδευση και των ελλείψεων που προκύπτουν από τη βασική κατάρτιση, εγείρει ζητήματα σχετικά με τις απαιτήσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Στην προσπάθειά μας να αναδείξουμε τα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, και έπειτα από αρκετά χρόνια εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, προέκυψαν σαφείς απόψεις σχετικά με τις προϋποθέσεις, το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους μιας και

το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας παρακολουθεί συστηματικά τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Τόσο τα κίνητρα όσο και οι λόγοι για τους οποίους επιβεβαιώνεται η μετριότητα της προσφερόμενης επιμόρφωσης εκφράζονται ξεκάθαρα, με την προσδοκία της βελτίωσης του θεσμού που αφορά στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού και στη δια βίου παιδεία του και συνδέει το σχολείο με το ανθρώπινο κεφάλαιο και τις σχέσεις παραγωγής.

Η δέσμη των απαιτήσεων συγκλίνει στη διαρκή επιστημονική ενημέρωση και στην επαγγελματική ευαισθητοποίηση, με τελικό στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση του συστήματος, αρκεί ο εκπαιδευτικός να μετέχει στη διαδικασία του προγραμματισμού ως έμπειρος επαγγελματίας και να μην αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης της γνώσης (Γραβάνη, 2005, σ.114). Αν δεχτούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι για να δείξουν την πορεία των αλλαγών, εξαιτίας των βιωμάτων της καθημερινότητας και των αναγκών τους, τότε βαδίζουμε στην αρχή μιας ελπιδοφόρας πορείας. Η επισήμανση και κατοχύρωση ενός συστήματος αναγκαίων κινήτρων θεμελιώνει την εφαρμογή, την ελκυστικότητα και τη διάχυση μιας διαχρονικής και σοβαρής επιμορφωτικής πολιτικής.

Οι αξιόπιστες επιμορφωτικές δραστηριότητες οφείλουν να συνδέουν τα ποικίλα επιστημονικά ενδιαφέροντα της έμφυτης διάθεσης για μάθηση, με το συντονισμό και την υψηλής ποιότητας οργάνωση όπως και την προσαρμογή στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, με την κάλυψη των απαιτήσεων της καθημερινής πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτό είναι κυρίαρχη η θέση της ομάδας που στηρίζει και σχεδιάζει το πρόγραμμα και του ικανού εκπαιδευτή που επιλέγει την κατάλληλη ύλη, αποφεύγοντας τις επαναλήψεις, με γνώσεις, πρωτοτυπία και φαντασία, κύρος, μεθοδολογία και σχολική εμπειρία.

Η υιοθέτηση και η εφαρμογή της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες της πολιτείας, αναγνωρίζεται από την επιστήμη ως μέσο για την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή και υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εντάσσεται σε ένα σχεδιασμό που έχει στόχο τη βελτίωση της δυνατότητας απασχόλησης, την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στο οικονομικοκοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία

- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α., (1982) Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, Σύγχρονη εκπαίδευση τ. 9, σσ. 34-38.
- ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ, Ν., (2005) Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, Σύγχρονη εκπαίδευση τ. 141, σσ.19-35.
- ΓΡΑΒΑΝΗ, Μ., (2005) Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.40, σσ. 103-119
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., (1988) Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής, Εκπαιδευτική κοινότητα τ. 144, σσ.44-49.
- ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ, Γ., ΣΤΑΓΙΑ Π., ΤΣΙΡΙΚΟΥ Μ., (2005) Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ. 141, σσ.38-53.
- ΚΩΣΤΙΚΑ, Ι., (2004) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1993) Επιτέλους Επιμόρφωση σε Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), Σύγχρονη εκπαίδευση, τ. 72, σσ.11-13.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., ΤΖΗΚΑΣ, ΧΡ. & ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (2000) Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος, Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΡΙΟΛΗΣ, Δ. (2001). Χ.Τ. Στο: Τζαβάρας, Ν. (επιμ.), Μόρφωση- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση- Μεταπτυχιακές Σπουδές, Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Κέρκυρα 3-4 Μαΐου 2000, Αθήνα, ΔΟΕ, σσ.173-175.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ. (2001) Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση. Ιστορικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις. Στο: Τζαβάρας, Ν. (επιμ.), Μόρφωση- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση- Μεταπτυχιακές Σπουδές. Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Κέρκυρα 3-4 Μαΐου 2000, Αθήνα, ΔΟΕ, σσ.50-61
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π., (2003) Σχολική Παιδαγωγική, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, Α., (2001) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Η περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Χατζηδήμου, Δ. (επιμ), Παιδαγωγική και εκπαίδευση. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Π.Δ. Ξωχέλλη, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ.543-555.

- ΠΗΓΙΑΚΗ, Π.(1994) Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ, Δ. & ΣΤΡΑΒΑΚΟΥ, Π., (2003) Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη: Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσ/νίκης, Θεσ/νίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- BERELSON, B.(1952) Content analysis in Communication Research, Glencoe, IL: Free Press.
- HOLSTI, R.O., (1969) Content analysis for the social sciences and humanities, Reading: Addison- Wesley.
- JOHN, D.P. & GRAVANI, N.M., (2005) Evaluating a “New” In-Service Professional Development Programme in Greece: the experiences of tutors and teachers, Journal of In-service Education, volume 31, 1, 105-129.



Abstract

There is a need for the continuous training of teachers. This is due to the rapid pace of development in education, as well as deficiencies in teachers' basic training. This need for training raises issues relevant to teachers' own needs and motives for it calls for life-long updating of knowledge and professional awareness. The basic aim of the present research is to record and study primary and secondary teachers' opinions, whilst they participate in training programmes today. At the same time, their opinions, motives, and the reasons for their loss of interest in a programme are investigated. Their comments and remarks of general interest, made in free responses, are also recorded and analysed. The findings highlight limitations of in-service training. Recommendations are then made related to the active involvement of teachers in in-service training and lifelong learning.

Ο Βασίλειος Χαρίτος είναι εκπαιδευτικός στην Π.Ε. με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής (Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπ/ση, δια βίου Μάθηση), στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δη-

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ, ΑΔΑΜΑΝΤΙΟΣ ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ ΠΙΕΡΡΟΥ

μοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών
(vahar@sch.gr)

Ο Αδαμάντιος Παπασταμάτης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Η Ευφροσύνη Πιέρρου, είναι Εκπαιδευτικός στην Π.Ε. με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής, (M.Ed)

Ιωάννης ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ

*Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών
νομικών και πολιτικών επιστημών
για την παιδαγωγική κατάρτιση
και επιμόρφωση*

A. Εισαγωγικά

Η ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΑΥΤΗ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΜΕΡΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ αντικείμενο της οποίας ήταν ο προσδιορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών με βάση τις αντιλήψεις τους για τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά της προσφοράς κοινωνικής υπηρεσίας, της αυτονομίας, της επιμόρφωσης, του κοινωνικού κύρους και των αμοιβών όπως αυτά αναπτύσσονται και αναλύονται στο γνωστικό πεδίο της Κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων.

Η έρευνα αυτή επικέντρωσε το ενδιαφέρον της σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτή των πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών, και έγινε το 2002-2003 με βάση ένα δείγμα 308 καθηγητών που υπηρετούν σε κάθε τύπο σχολείου σε όλη τη χώρα. Σε οριακό σημείο μεταξύ της Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων, της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Ψυχολογίας ερευνήθηκε το επαγγελματικό προφίλ των καθηγητών της συγκεκριμένης ειδικότητας. Ειδικότερα, από τη θεωρία των χαρακτηριστικών (traits theory), όπως αυτή αναπτύσσεται στον χώρο της Κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων, επιλέχθηκαν ορισμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως η προσφορά κοινωνικής υπηρεσίας, η αυτονομία, η ειδική και συστηματική εκπαίδευση (επιμόρφωση), το κοινωνικό κύρος, οι αμοιβές, και, τέλος η πλήρης απασχόληση (δηλ. η απασχόληση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα σε συγκριτική αντιπαράθεση με τη δυνατότητα απασχόλησης σε άλλα επαγ-

γέλυμα όπως αυτό της δικηγορίας), και επιδιώχθηκε να εξεταστούν με βάση τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας κατά πόσον το προαναφερθέντα επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις μεταβλητές, πρώτο, της προσωπικής επαγγελματικής ικανοποίησης και, δεύτερο, της ικανοποίησης από τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων.

Η παρούσα δημοσίευση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο επαγγελματικό χαρακτηριστικό της ειδικής και συστηματικής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης.

B. Το θεωρητικό πλαίσιο

Κατά το τελευταίο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα γίνεται συστηματική κοινωνιολογική ανάλυση των επαγγελμάτων και των χαρακτηριστικών τους. Τις δεκαετίες του 1950 και 1960 οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο των επαγγελμάτων δέχθηκαν ισχυρή και ευρύτατη επίδραση από τη λειτουργική θεώρηση¹.

Στο πλαίσιο της λειτουργικής προσέγγισης των επαγγελμάτων αλλά και της διαδικασίας επαγγελματοποίησης², αναπτύχθηκε η θεωρία των *χαρακτηριστικών*³ (trait theory or models). Το θεωρητικό αυτό μοντέλο, το οποίο προτείνει την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ή ιδιοτήτων, με τη συνδρομή των οποίων μια εργασιακή απασχόληση μετατρέπεται και χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα (*full profession*), αν και κατακρίθηκε εξ αιτίας του *ιδεολογικού χαρακτήρα* του⁴ και της έλλειψης ιστορικής και συγκριτικής προοπτικής, διαδραμάτισε, παρόλα αυτά, καθοριστικό ρόλο στη διανοητική ζύμωση της Κοινωνιολογίας των Επαγ-

¹ MacDonald, Keith, «The Sociology of Professions», SAGE Publ., London, 1995, σελ. 2

² Martin Robin Ann, «Teaching as a Profession: Historic, Public, Union and Alternative Perceptions» άρθρ. στο διαδίκτυο: www.pathsoflearning.net/library/profession.efm, 2000, σελ. 2 επίσης Hoyle, Eric, «Teachers as Professionals», άρθρ. στο International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford Pergamon Press, 1995, σελ.12

³ Χιωτάκης, Στ., «Για μια κοινωνιολογία των Ελευθέρων Επαγγελμάτων. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών», εκδ. Οδυσσέας, 1994, σελ.59

⁴ ό.π., Χιωτάκης, Στ., σελ. 58 επόμε., Burrage, M. & all, «An Actor-based framework for the study of the professions» στο «Professions in Theory and History», Burrage, M.-Torstendahl, R.(eds), Publ. SAGE, 1990, σελ.203-225, Collins, Randall, «Changing conceptions in the Sociology of the Professions», στο «The Formation of the Professions, Knowledge, State and Strategy», Torstendahl, R.- Burrage, M. (eds), Publ. SAGE, 1990, σελ. 11-23

γελμάτων.

Προτείνοντας έναν κατάλογο χαρακτηριστικών κάποιου ιδεατού επαγγέλματος, η εν λόγω θεώρηση σχηματοποιείται για πρώτη φορά από τον T. Carlow (1954)⁵ και λίγο αργότερα από τον M. Lieberman (1956)⁶, ο οποίος υποστηρίζει ότι ένα επάγγελμα εμφανίζεται μέσα από τη καθιέρωση μιας επαγγελματικής ένωσης και τη δημιουργία ενός κώδικα ηθικής, με βάση τον οποίο τα μέλη της επαγγελματικής ένωση ασκούν έλεγχο τόσο στην ένωση όσο και στην αγορά εργασίας.

Αναλυτικότερα, τα προτεινόμενα από τις σχετικές θεωρητικές κατασκευές χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Προσφορά συγκεκριμένης και θεμελιώδους κοινωνικής υπηρεσίας.
2. Κατοχή ενός συνόλου θεωρητικών γνώσεων, οι οποίες βασίζονται σε μια τυποποιημένη συστηματική θεωρία.
3. Μακρά περίοδος ειδικής ακαδημαϊκής γνώσης και επιμόρφωσης (κατάρτισης-training) εντός του επαγγέλματος, για την απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών δεξιοτήτων (skills).
4. Κατοχή υψηλού βαθμού αυτονομίας.
5. Προσωπική ευθύνη για κρίσεις και πράξεις.
6. Κώδικας ηθικής δεοντολογίας.
7. Επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον «πελάτη» (πελατειοκεντρική διάσταση).
8. Αναγνώριση των επαγγελματιών από την κοινωνία με απόδοση υψηλού κοινωνικού γοήτρου και υψηλών αμοιβών.
9. Πλήρης απασχόληση.

Από την παρουσίαση που προηγήθηκε φαίνεται ότι μια εργασιακή απασχόληση καθίσταται επάγγελμα εφόσον παρουσιάζει με σχετική σαφήνεια κάποια από αυτά τα προσδιοριζόμενα χαρακτηριστικά.

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών εξελίσσεται και εμπλουτίζεται από τον Wilenski (1964), καθώς και από τον Etzioni (1969), οι οποίοι συμπληρώνοντας τα προηγούμενα σχήματα, υποστηρίζουν ότι ορισμένες απασχολήσεις πέτυχαν μέσω της διαδικασίας της επαγγελματοποίησης να εξελιχθούν και να χαρακτηρισθούν ως *πλήρη επαγγέλματα (full profession)*, ενώ ορισμένες άλλες απασχολήσεις – μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί – δεν το κατόρθωσαν, και γι' αυτόν τον λόγο χαρακτη-

⁵ Krause, A. Elliot, «Death of the Guilds: Professions, States, and the Advance of Capitalism, 1930 to the Present», Yale University Press, 1996, σελ. 15

⁶ Lieberman, M., «Education as a Profession»

ρίζονται ως *ημι-επαγγελματίες* (semi-profession)⁷.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με ένα από τα παραπάνω επαγγελματικά χαρακτηριστικά, αυτό της μακράς χρονικής περιόδου *ειδικής ακαδημαϊκής γνώσης και επιμόρφωσης* (*training*) εντός του επαγγέλματος για την απόκτηση συγκεκριμένων *τεχνικών δεξιοτήτων* (*skills*).

Το χαρακτηριστικό αυτό προσδιορίζεται ως απαίτηση ότι για την είσοδο και οριστική ένταξη ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα χρειάζεται μια σχετικά μεγάλη χρονική περίοδος προετοιμασίας τόσο στο Πανεπιστήμιο όσο και εκτός αυτού, που στόχο έχει εκτός από την ειδική ακαδημαϊκή γνώση, την κοινωνικοποίηση του ατόμου με βάση τις συγκεκριμένες επαγγελματικές αξίες, αλλά και τις απαιτούμενες από το επάγγελμα δεξιότητες. Θα μπορούσε να αναφερθεί εδώ ως παράδειγμα ότι για την απόκτηση άδειας άσκησης δικηγορικού επαγγέλματος και της παράλληλης ένταξης στον δικηγορικό σύλλογο απαιτείται, μετά την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών, συγκεκριμένη χρονική περίοδος «άσκησης δικηγορίας», υπό την καθοδήγηση ενός ήδη έμπειρου επαγγελματία-δικηγόρου, κατά την οποία ο νέος επαγγελματίας-δικηγόρος προετοιμάζεται για την ένταξη στο επάγγελμα με την εκμάθηση των πρακτικών τρόπων οργάνωσης και λειτουργίας των μηχανισμών απονομής δικαιοσύνης, καθώς και στρατηγικών υπεράσπισης των πελατών του, κατά περίπτωση, ενώπιον του δικαστηρίου. Το ίδιο συμβαίνει και με την απόκτηση άδειας άσκησης ιατρικού επαγγέλματος, εφόσον μετά την ολοκλήρωση των Πανεπιστημιακών σπουδών, απαιτείται μεγάλη χρονική περίοδος θητείας τόσο σε αγροτικές περιοχές, όσο και σε Νοσοκομείο για την απόκτηση ειδικότητας.

Να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι η μακρά περίοδος επιμόρφωσης

⁷ ό.π. Χιωτάκης, Στ., σελ. 40 και 59 επόμε. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι απόψεις των Carlow και Wilensky, σχηματοποιούν ένα ιδιαίτερο ρεύμα προσέγγισης στον χώρο της Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων αυτό της «Φυσικής ιστορίας» ή «Τυπικά στάδια εξέλιξης των ελευθερίων επαγγελμάτων». Η άποψη αυτή νομίζω πως είναι ορθή, αλλά έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα εφόσον αναφέρεται αποκλειστικά στα ελευθέρια επαγγέλματα. Επιπλέον, νομίζω ότι σε θεωρητικό επίπεδο, οι απόψεις των προαναφερθέντων κοινωνιολόγων είναι συγγενείς προς την δομολειτουργιστική θεώρηση, ειδικότερα ως προς το πρώτο συστατικό της στοιχείο δηλ. τον δομικό της χαρακτήρα. Επίσης, ό.π. Krause, A. Elliot, σελ. 15, MacDonald, Keith, σελ. 3, Collins, Randall, σελ.13 και Hoyle, Eric, σελ. 12, Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., «Το Επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», άρθρ. στο περ. «Τα Εκπαιδευτικά», τ. 25-26, 1992, σελ. 114-127 (σελ.119)

αναφέρεται τόσο σε *θεωρητική* όσο και σε *πρακτική* επιμόρφωση.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εκπληρώνει εν μέρει αυτό το κριτήριο μόνο ως προς το πρώτο του σκέλος, καθόσον η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου και η παιδαγωγική επάρκεια είναι απαραίτητα τυπικά προσόντα συμμετοχής του υποψηφίου στις υποχρεωτικές εξετάσεις που διενεργούνται για την είσοδο στο επάγγελμα⁸. Όμως, όσον αφορά την χρονική περίοδο της πρακτικής εξάσκησης, αυτή είναι μικρότερη από εκείνη που απαιτείται για την άσκηση του ιατρικού, του δικηγορικού ή άλλου επαγγέλματος.

Επειδή ένα επάγγελμα θεμελιώνεται πάνω σ' ένα σώμα συστηματικής γνώσης, ικανοτήτων, και δεξιοτήτων που συνεχώς αλλάζουν, ένα σημαντικό κριτήριο για την εξέλιξη ενός επαγγέλματος είναι η *ανάπτυξη, μεγέθυνση, και ωρίμανση του επαγγέλματος στο χώρο της εργασίας*. Αν και επί του προκειμένου δεν νομίζουμε πως υπάρχουν σχετικές συγκριτικές έρευνες, η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια ταχύτατη ανάπτυξη που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Στην Ελλάδα, φορείς όπως το Υπουργείο Παιδείας, οι Πανεπιστημιακές Σχολές, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σχολές Κατάρτισης όπως η ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΛΕΤΕ) και Κέντρα Επιμόρφωσης όπως τα ΠΕΚ κ.ά., οργανώνουν πλήθος συνεδρίων, σεμιναρίων, κύκλων μαθημάτων, εργαστηριακών εφαρμογών, χρηματοδοτούμενων ή όχι, με μερική ή ολική απασχόληση των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας. Η επιμόρφωση αυτή, πιθανόν να συμβάλλει στην άνοδο του status του εκπαιδευτικού επαγγέλματος⁹. Από την άλλη πλευρά, εντοπίζεται υστέρηση, αν όχι έλλειψη, της εκπαιδευτικής έρευνας σε επίπεδο συνεργαζόμενων επιστημονικών ομάδων πολλαπλών αντικειμένων, ιδιαίτερα στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, και τη ψυχολογία, η ύπαρξη των οποίων πιστεύουμε ότι βελτιώνει τη παροχή του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τη κοινωνική θέση και το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, διατυπώθηκε στην έρευνα μας το ερώτημα, ανάμεσα στα άλλα, αν οι εκπαιδευτικοί πτυχιούχοι

⁸ Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188), άρ. 6, π.3,4 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»

⁹ Banks, Olive, «Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», σ. 276-277, εκδ. Παρατηρητής, 1987. Επίσης και Hoyle, Eric, «Teachers as Professionals», International Encyclopedia of Teaching and Teachers Education, Oxford Pergamon, 1995, σελ. 11 – 15 και «Social Status of Teaching», σελ. 58 – 61 και τέλος του ίδιου «Teaching: Prestige, Status and Esteem», Education, Management and Administration, 29:2, SAGE Publ., London, 2001, σελ. 139 – 152

των νομικών και πολιτικών επιστημών, αισθάνονται ότι είναι φορείς εξειδικευμένης και συστηματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να εξεταστεί με βάση τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας κατά πόσο το επαγγελματικό χαρακτηριστικό της *συστηματικής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης* επηρεάζει τις δυο μεταβλητές, πρώτο, της *προσωπικής επαγγελματικής ικανοποίησης*, και δεύτερο, της *ικανοποίησης από τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων*

Γ. Η έρευνα

Γ.1. Μεθοδολογία και μέσα συλλογής των δεδομένων

Ως βασικό μέσο για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο*. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο κλασικής μορφής αποτελούμενο από 84 ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και, όπου κρίθηκε αναγκαίο, από ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο.

Γ.2. Πλήθος, Δείγμα, Δειγματοληψία

Καταρχάς, μέσα από τον γενικό προβληματισμό, διατυπώθηκε το κεντρικό πρόβλημα και στη συνέχεια, αφού μορφοποιήθηκαν συγκεκριμένοι ερευνητικοί άξονες, άρχισαν να κατασκευάζονται οι ερωτήσεις. Μετά από χρονοβόρο περίοδο αναζητήσεων, αναθεωρήσεων και τροποποιήσεων του περιεχομένου των ερωτήσεων, οριστικοποιήθηκε το τελικό κείμενο του ερωτηματολογίου, το οποίο εστάλη ταχυδρομικώς σε 681 νομικούς εκπαιδευτικούς σε μέχρι το τέλος του Νοεμβρίου 2001. Ο προηγούμενος αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν και ο συνολικός αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών κατά το έτος 2001

Τελικά, συγκεντρώθηκαν 308 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια έως τα τέλη Μαρτίου 2002. Μετά την ολοκλήρωση της επιστροφής των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων, ενώ η μηχανοργάνωση τους σε υπολογιστή πραγματοποιήθηκε με ειδικό στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS).

Γ.3. Το χαρακτηριστικό της «Ειδικής και συστηματικής εκπαίδευσης»

Για την εξέταση του χαρακτηριστικού της ειδικής και συστηματικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις, το περιεχόμενο των

οποίων αποτελούν αντικειμενικά γεγονότα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι:

Ερώτ. 1: «Είστε απόφοιτος της σχολής ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ;»

Ερώτ. 2: «Για πόσα χρόνια προ του διορισμού σας ως εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εργαζόσασταν;»

Ερώτ. 3 «Αν εργασθήκατε πριν από τον διορισμό σας, η εργασία σας τότε είχε σχέση με το αντικείμενο των σπουδών σας;»

Κατόπιν επιλέχθηκαν ορισμένες ερωτήσεις το περιεχόμενο των οποίων αποτελούν υποκειμενικές κρίσεις. Οι ερωτήσεις αυτές είναι:

Ερώτ. 4: «Θεωρείτε επαρκή τη παιδαγωγική κατάρτιση που σας προσέφερε η ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ, όσον αφορά την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σας;»

Ερώτ. 5: «Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιπλέον παιδαγωγική επιμόρφωση μετά από ορισμένα χρόνια διδασκαλίας;»

Ερώτ. 6: «Αν στην ερ. 5 απαντήσατε ΝΑΙ, να περιγράψετε το είδος της επιμόρφωσης που νομίζετε ότι χρειάζεστε»

Ερώτ. 7: «Αν νομίζετε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης, ποιος θα ήταν ο κατάλληλος φορέας που θα έπρεπε να την αναλάβει;»

Ερώτ. 8: «Αν στην ερ. 7 απαντήσατε ότι την επιμόρφωση σας πρέπει να αναλάβουν οι σχολές Νομικών και Πολιτικών επιστημών, να γράψετε μερικούς λόγους για να δικαιολογήσετε την απάντησή σας», και τέλος,

Ερώτ. 9: «Προσδιορίστε τη χρονική περίοδο, μετά τη παρέλευση της οποίας νομίζετε ότι έχετε ανάγκη επιμόρφωσης».

Η ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων έδειξε τα παρακάτω:

1. Με βάση τον συνοπτικό πίνακα 1, ως προς την μεταβλητή *Επάρκεια της παιδαγωγικής κατάρτισης*, φαίνεται ότι 138 υποκείμενα (44.8%) δήλωσαν ότι η επάρκεια της παιδαγωγικής επιμόρφωσης είναι από ικανοποιητική έως πολύ ικανοποιητική, 70 υποκείμενα (22.7%) δήλωσαν ότι είναι μέτρια και 18 υποκείμενα (5.8%) δήλωσαν ότι είναι ανεπαρκής. Τέλος, ένας σημαντικός αριθμός, δηλαδή 82 υποκείμενα (26.6%) δεν έδωσαν καμία απάντηση.

2. Ως προς την μεταβλητή, *Ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση*, η πλειοψηφία, δηλαδή 242 υποκείμενα (78.6%) απάντησαν θετικά, ενώ 58 υποκείμενα (18.8%) απάντησαν αρνητικά και μόλις 8 υποκείμενα (2.6%) δεν έδωσαν καμία απάντηση.

3. Η εικόνα που παρουσιάζει ο σχετικός πίνακας για την παιδαγωγική επιμόρφωση ολοκληρώνεται με τη παρουσίαση της τελευταίας μεταβλητής που αφορά τον *Προσδιορισμό χρόνου για επιμόρφωση μετά τη παρέλευση χρονικού διαστήματος από τον διορισμό*. Εδώ, 140 υποκείμενα

(45.8%) δήλωσαν ότι επιθυμούν επιμόρφωση κάθε 5 χρόνια, 88 υποκείμενα (28.6%) δήλωσαν ότι επιθυμούν κάθε 3 χρόνια, 35 υποκείμενα (11.4%) δήλωσαν κάθε 10 χρόνια και 15 υποκείμενα (4.9%) δήλωσαν άλλο. Τέλος 30 υποκείμενα (9.4%) δεν έδωσαν καμία απάντηση.

Πίνακας 1: Συνοπτικός πίνακας συχνοτήτων ως προς την παιδαγωγική κατάρτιση

		Συχνότητα N	Εκατ. Ποσ. %
Επάρκεια της παιδαγωγικής επιμόρφωσης που προσφέρει η ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ	Καμιά απάντηση	82	26,6%
	Πολύ ικανοποιητική	34	11,0%
	Ικανοποιητική	104	33,8%
	Μέτρια	70	22,7%
	Ανεπαρκής	18	5,8%
Ανάγκη επιπλέον Παιδαγωγικής επιμόρφωσης	Καμιά απάντηση	8	2,6%
	Ναι	242	78,6%
	Όχι	58	18,8%
Προσδιορισμός χρόνου επιπλέον επιμόρφωσης μετά τον διορισμό	Καμιά απάντηση	30	9,7%
	Κάθε 3 χρόνια	88	28,6%
	Κάθε 5 χρόνια	140	45,5%
	Κάθε 10 χρόνια	35	11,4%
	Άλλο	15	4,9%
ΣΥΝΟΛΟ		308	100,0%

Ως προς την επιθυμία των υποκειμένων αφενός μεν για περαιτέρω επιμόρφωση, αφετέρου για το ποιόν φορέα θεωρούν κατάλληλο για επιμόρφωση οι απαντήσεις έδειξαν τα παρακάτω:

1. Με βάση τον συνοπτικό πίνακα 2, ως προς την περιγραφή του είδους επιμόρφωσης, καταρχήν 103 υποκείμενα (33.4%) δεν έδωσαν καμία απάντηση. Ακολούθως, 94 υποκείμενα (30.6%) δήλωσαν ότι θα ήθελαν επιμόρφωση στα Παιδαγωγικά, στην Ψυχολογία και στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Ένας σημαντικός αριθμός, δηλαδή 80 υποκείμενα (26.0%) δήλωσαν ότι θα ήθελαν επιμόρφωση στα Μαθήματα της Ειδικότητας και των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Τέλος, 23 υποκείμενα (7.5%) δήλωσαν ότι επιθυμούν επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, 7 υποκείμενα (2,3%)

δήλωσαν άλλο, δηλαδή άλλη μορφή επιμόρφωσης και 1 υποκείμενο (0.3%) δήλωσε ότι επιθυμεί την αυτοεπιμόρφωση.

2. Ως προς την μεταβλητή του *φορέα κατάρτισης* των εκπαιδευτικών νομικών και πολιτικών επιστημών η κατανομή των συχνοτήτων διαμορφώνεται ως εξής: Συγκεντρωτικά, η πλειοψηφία δηλαδή 210 υποκείμενα (68.2%) δήλωσαν ότι επιθυμούν την επιμόρφωση τους να αναλάβουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα και οι Νομικές σχολές. Συνεχίζοντας, 26 υποκείμενα (8.4%) δήλωσαν ότι επιθυμούν ως φορέα επιμόρφωσης τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) και 15 υποκείμενα (4.9%) δήλωσαν την Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. σαν το καταλληλότερο φορέα να αναλάβει την επιμόρφωση τους. Τέλος, 21 υποκείμενα (6.8%) δήλωσαν Ά λ λ ο φορέα ως κατάλληλο για να αναλάβει την επιμόρφωση τους και 36 υποκείμενα (11.7%) δεν έδωσαν Κ α μ ί α απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα.
3. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του πίνακα, όσον αφορά την μεταβλητή για το ποιοι είναι οι *Λόγοι για τους οποίους θεωρούν τις Νομικές σχολές ως κατάλληλο φορέα να αναλάβει την επιμόρφωση*, 77 υποκείμενα (25.0%) δήλωσαν ότι οι σχολές νομικών και πολιτικών επιστημών είναι καθ' ύλην αρμόδιες για την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση, ενώ 11 υποκείμενα (11.6%) δήλωσαν ότι οι παραπάνω σχολές έχουν την δυνατότητα να αναλάβουν εκτός από την επιστημονική και την Παιδαγωγική επιμόρφωση τους.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση που αφορά το κατά πόσο τα υποκείμενα της έρευνας είχαν εργασθεί επαγγελματικά πριν τον διορισμό τους στην εκπαίδευση. Ο λόγος για τη συμπερίληψη αυτής της ερώτησης είναι ότι η επαγγελματική απασχόληση πριν τον διορισμό εξοπλίζει τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς με άμεση και πρακτική εμπειρία των θεμάτων τα οποία καλούνται να διδάξουν. Απ' αυτή την άποψη η επαγγελματική απασχόληση συνιστά έμμεση «επιμόρφωση» για την άσκηση του διδακτικού έργου.

Πίνακας 2: Συνοπτικός πίνακας συχνοτήτων ως προς την περιγραφή και τον φορέα επιμόρφωσης

		Συχνότητα N	%
Περιγραφή του είδους επιμόρφωσης	Καμιά απάντηση	103	33,4%
	Παιδαγωγικά – Η/Υ	71	23,1%
	Ψυχολογία – Η/Υ	7	2,3%
	Παιδαγ., Ψχλ. – Η/Υ	16	5,2%
	Μαθήματα ειδικότητας – Η/Υ	80	26,0%
	Νέες τεχνολογίες – Η/Υ	23	7,5%
	Αυτο-επιμόρφωση	1	,3%
	Άλλο	7	2,3%
Φορέας κατάρτισης	Καμιά απάντηση	36	11,7%
	ΣΕΛΕΤΕ	15	4,9%
	ΠΕΚ	26	8,4%
	Παιδαγωγικά τμήματα	91	29,5%
	Σχολές νομικών-πολιτικών επιστημών	80	26,0%
	Παιδαγωγικά τμήματα και σχολές νομικών και πολιτικών επιστημών	39	12,7%
	Άλλος φορέας	21	6,8%
Λόγοι ανάληψης της επιμόρφωσης από τις σχολές των νομικών-Πολιτικών επιστημών	Καμιά απάντηση	220	71,4%
	Καθ' ύλην αρμόδιες για την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση	77	25,0%
	Μπορούν να αναλάβουν και την παιδαγωγική επιμόρφωση των νομικών εκπαιδευτικών	11	3,6%
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>		308	100,0%

Ως προς αυτή τη μεταβλητή λοιπόν, δηλ. της χρονικής διάρκειας εργασίας του υποκειμένου προ του διορισμού του στην εκπαίδευση, η εικόνα που παρουσιάζεται με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων στον συνοπτικό πίνακα 3, είναι η εξής:

1. Αν εξαιρεθεί ένας αριθμός 16 υποκειμένων (5,2%) που δεν έδωσε καμιά απάντηση, καθώς και 6 υποκειμένων (1,9%) που δεν έχουν απασχοληθεί καθόλου πριν από τον διορισμό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία, δηλ. 232 υποκείμενα (75.3%) δήλωσαν ότι εργάστηκαν πριν από τον διορισμό τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 1 έως 10 χρόνια, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι 54 υποκείμενα (17.5%) δήλωσαν ότι πριν από τον διορισμό τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 25 χρόνια (!).

2. Επιπλέον, όσον αφορά τη σχέση που είχε η εργασία των υποκειμένων πριν από τον διορισμό τους με το αντικείμενο των σπουδών τους, 223 υποκείμενα (72.4%) δήλωσαν ΝΑΙ, 73 υποκ. (23.7%) δήλωσαν ΟΧΙ, ενώ 12 υποκ. (3.9%) δεν έδωσαν Καμιά απάντηση.

3. Τέλος, συμπεριλήφθηκε και ερώτηση όσον αφορά τη *χρονική διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος του νομικού εκπαιδευτικού*. Από την ανάλυση φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, δηλαδή 136 υποκείμενα (44,2%) υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 11 έως 15 χρόνια, ενώ 108 υποκείμενα (35,1%), υπηρετούν από 1 έως 10 χρόνια και 51 υποκείμενα (16,5%) έχουν υπηρεσία πάνω από 16 έως και πάνω από 26 χρόνια.

Για την ανάλυση του χαρακτηριστικού της ειδικής και συστηματικής γνώσης χρησιμοποίησα τις ερωτήσεις 1, 2, 3 και 4 έως 9 με τον ακόλουθο τρόπο. Η ερώτηση 1, αφορά την απόκτηση του παιδαγωγικού πτυχίου της ΣΕΛΕΤΕ, ενώ οι ερωτήσεις 2, 3 αφορούν την επαγγελματική προϋπηρεσία *πριν* από τον διορισμό στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ήταν *απολύτως σχετική με το αντικείμενο των σπουδών τους*.

Όσον αφορά αυτές τις ερωτήσεις έγινε μια νέα κωδικοποίηση ως εξής:

(α) στην ερώτηση 1, ο κωδικός 3, που αφορούσε τις δηλώσεις υποκειμένων (82, 26.6%) που αποφοίτησαν από παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα αλλά όχι από την ΣΕΛΕΤΕ, δεν τις έλαβα υπόψη, οπότε ο κωδικός 1 αναφέρεται στα υποκείμενα που έδωσαν θετική απάντηση στο ερώτημα για το αν είναι πτυχιούχοι της ΣΕΛΕΤΕ και ο κωδικός 0, αναφέρεται στα άτομα που έδωσαν αρνητική απάντηση, (β) το «Όχι» της ερώτησης 3 πήρε τον κωδικό 0 και το «Ναι» της ίδιας ερώτησης πήρε τον κωδικό 1. Ακολουθώς οι ερωτήσεις πολλαπλασιάστηκαν έτσι ώστε οποιοδήποτε υποκείμενο που είχε πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας να έχει τον κωδικό 5 ενώ κάποιο υποκείμενο που δεν είχε προϋπηρεσία να έχει τον αριθμό 0.

Πίνακας 3: Συνοπτικός πίνακας συχνοτήτων για τις ερωτήσεις του χρόνου εργασιακής απασχόλησης προ του διορισμού στη Β'θμια εκπαίδευση, της σχέσης της με το αντικείμενο σπουδών και χρονική διάρκεια απασχόλησης στη Β'θμια εκπαίδευση

		Συχνότητα N	%
Αποφοίτηση από τη παιδαγωγική σχολή ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ	Καμιά απάντηση	5	1,6%
	Ναι	221	71,8%
	Όχι (αλλά απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ΑΕΙ)	82	26,6%
Χρόνια εργασίας προ του διορισμού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Καμιά απάντηση	16	5,2%
	1-5 χρόνια	111	36,0%
	6-10 χρόνια	121	39,3%
	11-15 χρόνια	44	14,3%
	16-20 χρόνια	8	2,6%
	21-25 χρόνια	2	,6%
	Κανένα	6	1,9%
Σχέση εργασίας προ του διορισμού στη δευτεροβάθμια με το αντικείμενο των σπουδών.	Καμιά απάντηση	12	3,9%
	Ναι	223	72,4%
	Όχι	73	23,7%
Χρονική διάρκεια άσκησης επαγγέλματος του νομικού εκπαιδευτικού	Καμιά απάντηση	13	4,2%
	1-5 χρόνια	59	19,2%
	6-10 χρόνια	49	15,9%
	11-15 χρόνια	136	44,2%
	16-20 χρόνια	39	12,7%
	21-25 χρόνια	10	3,2%
	26 χρόνια και πάνω	2	,65
ΣΥΝΟΛΟ		308	100,0%

Οι ερωτήσεις 4 έως 8, αφορούν την επιμόρφωση των υποκειμένων της έρευνας μετά τον διορισμό τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ελεγχος συσχέτισης, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, που πραγματοποιήθηκε μεταξύ της αποφοίτησης από τη ΣΕΛΕΤΕ και της επάρκειας της παιδαγωγικής επιμόρφωσης που παρέχει η ΣΕΛΕΤΕ, δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση.

Πίνακας 4: Συσχέτιση μεταξύ αποφοίτησης από τη ΣΕΛΕΤΕ και επάρκειας της παιδαγωγικής επιμόρφωσης που προσφέρει

	Επάρκεια της παιδαγωγικής επιμόρφωσης της ΣΕΛΕΤΕ					Σύνολο
		Πολύ ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Μέτρια	Ανεπαρκής	
Αποφοίτηση από την παιδαγωγική σχολή της ΣΕΛΕΤΕ	Όχι	2 .9%	3 1.3%	4 1.8%	0 .0%	9 4.0%
	Ναι	16 7.1%	67 29.8%	99 44.0%	34 15.1%	216 96.0%
Σύνολο		18 8.0%	70 31.1%	103 45.8%	34 15.1%	225 100.0%

$$X^2=3.806 \quad B.E.(df)=3 \quad .283$$

Επιπλέον, επειδή φαίνεται με βάση τον πίνακα 5, να υπάρχει διασπορά αντιλήψεων των υποκειμένων όσον αφορά το ζήτημα του καταλληλότερου φορέα επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκε και έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των προτεινόμενων ως κατάλληλων φορέων επιμόρφωσης και των λόγων που ορισμένα υποκείμενα δηλώνουν ότι οι σχολές των Νομικών και Πολιτικών επιστημών είναι οι καταλληλότερες για τη παιδαγωγική επιμόρφωση.

Πίνακας 5: Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με τον Φορέα Επιμόρφωσης

	Συχνότητα N	Εκατ. Ποσ. %
Καμιά απάντηση	36	11,7%
ΣΕΛΕΤΕ	15	4,9%
ΠΕΚ	26	8,4%
Παιδαγωγικά τμήματα	91	29,5%
Σχολές νομικών-πολιτικών επιστημών	80	26,0%
Παιδαγωγικά τμήματα και σχολές νομικών και πολιτικών επιστημών	39	12,7%
Άλλος φορέας	21	6,8%
Σύνολο	308	100.0%

Από τον έλεγχο συσχέτισης προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στα υποκείμενα που δήλωσαν τις σχολές Νομικών και Πολιτικών επιστημών ως πιο κατάλληλους φορείς παιδαγωγικής επιμόρφωσης και στα υποκείμενα που δίδουν ως λόγο ανάληψης της επιμόρφωσης το ότι οι σχολές Νομικών και Πολιτικών επιστημών είναι «καθ' ύλην» αρμόδιες για να αναλάβουν την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νομικών και πολιτικών επιστημών.

Πίνακας 6: Συσχέτιση μεταξύ Φορέα παιδαγωγικής επιμόρφωσης και λόγων ανάληψης της επιμόρφωσης από τις σχολές Νομικών και Πολιτικών επιστημών

		Φορέας Επιμόρφωσης			Σύνολο
		ΣΕΛΕΤΕ	Σχολές Νομικών και Πολιτικών επιστημών	Παιδαγωγικά τμήματα και νομικές σχολές	
Λόγοι ανάληψης της επιμόρφωσης από τις σχολές Νομικών και Πολιτικών επιστημών	Καθ' ύλην αρμόδιες για την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση	1 1.1%	60 68.2%	16 18.2%	77 87.5%
	Οι νομικές σχολές έχουν δυνατότητα ανάληψης παιδαγωγικής επιμόρφωσης	0 .0%	4 4.5%	7 8.0%	11 12.5%
Σύνολο		1 1.1%	64 72.7%	23 26.1%	88 100.0%

$$\chi^2 = 9.193 \quad B.E. (df)=2 \quad .010$$

Η ερώτηση 9, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, σχετίζεται με τη συχνότητα της επιμόρφωσης των υποκειμένων της έρευνας στο μέλλον.

Πίνακας 7 : Συχνότητες απαντήσεων ως προς τον προσδιορισμό του χρόνου επιπλέον επιμόρφωσης μετά τον διορισμό

	Συχνότητα	
	N	Εκατ. Ποσ. %
Καμιά απάντηση	29	9,4%
Κάθε 3 χρόνια	88	28,6%
Κάθε 5 χρόνια	141	45,8%
Κάθε 10 χρόνια	35	11,4%
Άλλο	15	4,9%
Σύνολο	308	100.0%

Τέλος, έλεγχος συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε μεταξύ της επαγγελματικής προϋπηρεσίας που είχαν τα υποκείμενα της έρευνας πριν από τον διορισμό τους στην μέση εκπαίδευση και στη επιμόρφωση που έλαβαν εκ των υστέρων, δηλαδή μετά τον διορισμό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δείχνει να μην συνδέονται μεταξύ τους ($r = .027$, στατιστικά μη σημαντικό).

Δ. Ερμηνευτική διάθεση

Από την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες σχετικά με το χαρακτηριστικό της ειδικής και συστηματικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των νομικών - πολιτικών επιστημών μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

- α) Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας πριν από τον διορισμό τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν πολλά χρόνια επαγγελματικής απασχόλησης και εμπειριών συναφών μάλιστα προς το αντικείμενο των σπουδών τους. Δεν βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας που είχαν τα υποκείμενα πριν από τον διορισμό τους και της ικανοποίησης από την επιμόρφωση που έλαβαν μετά τον διορισμό τους.
- β) Η παιδαγωγική επιμόρφωση που λαμβάνουν από την ΣΕΛΕΤΕ δεν θεωρείται από τα υποκείμενα ως επαρκής, στοιχείο που αξιολογείται ως φυσιολογικό, αφού η ΣΕΛΕΤΕ είναι σχολή παιδαγωγικής κατάρτισης και όχι παιδαγωγικής επιμόρφωσης.

- γ) Λόγω της ανεπάρκειας της επιμόρφωσης τα υποκείμενα δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν κάθε πέντε χρόνια να επιμορφώνονται σε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων όπως στα Παιδαγωγικά, στην Ψυχολογία, στα μαθήματα ειδικότητας τους και στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν όλα δηλώνουν ότι θα ήθελαν περισσότερο εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ενδεχομένως εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθημάτων νομικών και πολιτικών επιστημών.
- δ) Παρά το γεγονός ότι επιθυμούν την επιμόρφωση, παρατηρήθηκε μια ποικιλία αντιλήψεων όσον αφορά του ποιος είναι ο πλέον κατάλληλος φορέας επιμόρφωσης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον φορέα επιμόρφωσης και στην ανάληψη της επιμόρφωσης τους από τις σχολές νομικών και πολιτικών επιστημών, οι οποίες θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλες, «καθ' ύλην αρμόδιες», για την επιστημονική αλλά και για την παιδαγωγική (!) τους επιμόρφωση.

Το τελευταίο αποτέλεσμα θα μπορούσε να σχολιαστεί ως εξής. Όσον αφορά την επιστημονική επιμόρφωση εκτιμάται ως φυσιολογικό να παρέχεται από τις σχολές νομικών και πολιτικών επιστημών εφόσον αποκλειστικά και μόνον αυτές διαθέτουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες ώστε να παρέχουν εξειδικευμένο έργο. Το αίτημα όμως της ανάληψης της παιδαγωγικής επιμόρφωσης από τις σχολές αυτές επαναφέρει προς συζήτηση ένα παλιό παιδαγωγικό αίτημα, αυτό της ανάληψης της παιδαγωγικής επιμόρφωσης και κατάρτισης από τα επιμέρους πανεπιστημιακά τμήματα.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι δεν επιβεβαιώνεται το ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί αυτής της ειδικότητας αισθάνονται ότι είναι φορείς ή κάτοχοι παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή σε μια διαρκή παιδαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών.



Summary

«Perceptions of educators of legal and political sciences in secondary education about special systematic education and training»

This paper constitutes part of a broader research concerning the professional characteristics of educators of legal and political sciences in Greek secondary schools and their satisfaction from the degree to which they meet professional characteristics as these have been stated in the sociology of professions. The research was conducted among 700 secondary school educators of the above specialization throughout Greece by questionnaires and personal interviews. In this paper there are presented the results of the research concerning one of the professional characteristics, that of *special systematic education and training*. The statistical and correlational analysis of the data gathered leads to the conclusion that the subjects of the research feel that only partially meet the specifics of this professional characteristic. Such a conclusion points out the need for more special systematic education and training of the secondary school educators of legal and political sciences so in the phase of their preparation for the profession as in the phase of their service.

Ο Ιωάννης Αδαμόπουλος είναι Σχολικός Σύμβουλος Εκπαιδευτικών Νομικών-Πολιτικών Επιστημών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δρ. Κοινωνιολογίας.

Δημήτριος ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ
Χαράλαμπος ΖΟΥΡΙΔΗΣ

*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και
ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας:
Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Πάτρας*

Α. Δια βίου εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΕΝΑ ΠΕΔΙΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στην αρχή του 20^{ου} αιώνα. Αρχικά είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου ευπαθών κοινωνικών ομάδων και ήταν συνδεδεμένη με τα λαϊκά κινήματα. Γρήγορα επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες και προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, αυτές οι μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύχθηκαν ποικιλοτρόπως σε κάθε χώρα, προσλαμβάνοντας χροιά και ένταση ανάλογες με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, στις ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται ραγδαίος πολλαπλασιασμός των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων οι οποίες μάλιστα έχουν και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.).

Η Ελλάδα ακολούθησε τις εξελίξεις. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα άρχισαν να πραγματοποιούνται μαθήματα αλφαριθμητισμού από μορφωτικούς συλλόγους, ενώ στις αρχές του 20^{ου} οι εργατικές ενώσεις οργάνωναν μαθήματα για τα μέλη τους. Πιο σημαντικές μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, ενώ μετά το 1950 και μέχρι τη μεταπολίτευση το κράτος οργάνωνε αρκετές εκπαιδευτικές δραστηριότητες προνοιακού ή απλού χαρακτήρα, οι οποίες είχαν έντονα πολιτικοϊδεολογικά στοιχεία. Από την άλλη πλευρά, από τα μέσα της δεκαετίας του '50 άρχισαν να αναπτύσσονται μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων με χαρακτηριστικά επαγγελματικής κατάρτισης από δημόσιες υπηρεσίες

και κρατικούς οργανισμούς, καθώς και από μεγάλες βιομηχανικές μονάδες (Βεργίδης, 1995).

Για να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο της επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, πρέπει να ανατρέξουμε στις ανάγκες που προέκυψαν βαθμιαία στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών:

Σε οικονομικό επίπεδο. Η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου και η όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης σε συνδυασμό με τις αλληπάλλληλες τεχνολογικές εξελίξεις οδήγησαν στην ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών και γενικής αύξησης της παραγωγικότητας. Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι οι ριζικές αλλαγές στις μορφές της εργασίας. Χρειάζεται συνεχής ανανέωση των μεθόδων εργασίας, αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες, προσαρμοστικότητα της απασχόλησης στις εξελίξεις. Ως συνέπεια προκύπτει η ανάγκη για βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρουν οι εργαζόμενοι, καθώς και για συνεχή προσαρμογή τους στα μεταβαλλόμενα επαγγελματικά πλαίσια. Αυτή η ανάγκη γίνεται ακόμα πιο επιτακτική καθώς, λόγω της συνεχούς εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι επαγγελματικές γνώσεις απαξιώνονται γρήγορα. Για τους λόγους αυτούς η εκπαίδευση ενηλίκων ανάγεται σε ένα από τα κύρια μέσα για τη βελτίωση του εργατικού δυναμικού.

Από την άλλη μεριά οι ίδιες αυτές οικονομικές μεταβολές οδήγησαν σημαντικό τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού στην ανεργία. Επόμενο είναι να προσδοκάται ότι οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση και αυτού του προβλήματος.

Στο *κοινωνικό επίπεδο* συμβαίνουν εξίσου σημαντικές αλλαγές, που και αυτές με τη σειρά τους προκαλούν την ανάγκη για εκπαίδευση των ενηλίκων. *Πρώτον*, οι σαρωτικές μετακινήσεις πληθυσμών συνεπάγονται την ανάγκη προσαρμογής των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων στις νέες κοινωνίες. *Δεύτερον*, η ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, που αφορά κατηγορίες πληθυσμών όπως οι εθνικές μειονότητες, οι φυλακισμένοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι (πρώην) χρήστες ναρκωτικών κ.α., θέτει το ζήτημα της επεξεργασίας μέτρων που αποσκοπούν στην, κατά το δυνατόν, πληρέστερη συμμετοχή τους στο κοινωνικό – πολιτισμικό γίγνεσθαι. *Τρίτον*, η κρίση που τις τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές έχει ως επακόλουθο το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι χρειάζεται να καθορίζουν μόνοι την πορεία τους μέσα σε αβέβαιες συνθήκες και συνεπώς αναζητούν μορφωτικά εφόδια για να αντεπεξέλθουν. *Τέταρτον*, οι

ίδιες αυτές αλλαγές στις παραδοσιακές δομές έχουν ως αποτέλεσμα να απελευθερώνεται το δυναμικό μεγάλων ομάδων του πληθυσμού. Σήμερα όλο και περισσότερα άτομα μπορούν να διαθέτουν το χρόνο τους διαφορετικά από ό,τι πριν 15-20 χρόνια. Αναζητούν δημιουργικές και συστηματικές ενασχολήσεις, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, την καλλιέργεια ενδιαφερόντων (Κόκκος, 2005).

Εξαιτίας όλων αυτών των λόγων, που αφορούν τόσο το οικονομικό όσο και το κοινωνικό επίπεδο, διογκώνεται σήμερα η ζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Μία πολύ σημαντική δομή εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων όπου μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) συμβάλει στην εδραίωσή της δια βίου εκπαίδευσης ως μέτρο στην καταπολέμηση της ανεργίας και κατά συνέπεια στον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Μιας και σήμερα έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτό ότι ο σύγχρονος εργαζόμενος πρέπει να διαθέτει εκτός από εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις και μια σειρά από κοινωνικές ικανότητες, όπως συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, επικοινωνία, διαπραγματευτική ικανότητα, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Ε.Ε., 2001). Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων αποτελεί αυτονόητο στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικού χαρακτήρα ή των υποστηρικτικών υπηρεσιών προς τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Ο κοινός παρανομαστής είναι, λοιπόν, ότι κάθε ενήλικος στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες, γενικές και ειδικές γνώσεις και ικανότητες, που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να αυτοκαθορίζεται.

Β. Σχολική διαρροή και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και, ευρύτερα της «υποεκπαίδευσης» (Βεργίδης, 1995) δεν συγκεντρώνει τα φώτα της δημοσιότητας. Όμως η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα μείζον κοινωνικό πρόβλημα εφόσον οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως την προσωπικότητά τους, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να λειτουργήσουν αποδοτικά ως ενεργά άτομα μέσα στην κοινωνία. Αυτές οι διαπιστώσεις προκρίνουν και το «ερώτημα» της

«εκπαιδευτικής επανένταξης» των νέων αυτών σε σύντομο χρονικό διάστημα (Ο.Ε.Ε.Κ. - Π.Ι., 1996). Όπως υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά από την UNESCO, στις βιομηχανικές χώρες ο αναλφαβητισμός παρεμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ένταξη των νέων και την επαγγελματική επανακατάρτιση των ανέργων. Για να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της τεχνολογίας θα πρέπει να διαθέτουν στέρεες βασικές γνώσεις και τη δυνατότητα να τις προσαρμόσουν στις νέες καταστάσεις. Είναι σαφές ότι, τουλάχιστον στις αναπτυγμένες χώρες, ο αναλφαβητισμός συνδέεται με την έλλειψη βασικών γνώσεων, με δυσκολίες στην επαγγελματική ένταξη και την επαγγελματική επανακατάρτιση, καθώς και με την παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων και την κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες.

Ο όρος υπο-εκπαίδευση, εκτός από την ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και τον αναλφαβητισμό, συμπεριλαμβάνει στο εννοιολογικό του περιεχόμενο την ελλιπή, αποσπασματική, απλώς στοιχειώδη ή και ανύπαρκτη κατάρτιση των εργαζομένων που σχετίζεται με την περιορισμένη δυνατότητα για βελτίωση και εξέλιξη στην εργασία τους, με την ευάλωτη θέση τους στην αγορά εργασίας και, τελικά, με τη συρρίκνωση των ευκαιριών απασχόλησης (Βεργίδης, 2003).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου διαπιστώθηκε ότι οι «υπο-εκπαιδευόμενοι» αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή, οι οποίες δεν αφορούν μόνο τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται στις συναλλαγές τους με τις δημόσιες υπηρεσίες. Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στην κατανόηση των οδηγιών χρήσης φαρμάκων ή άλλων προϊόντων, στην κατανόηση εγγραφών ενός βιβλιαρίου τράπεζας και στη χρήση του τηλεφωνικού καταλόγου (Ε.ΚΕ.ΒΙ., 1998).

Δυστυχώς στη χώρα μας υπάρχει διάχυτη η εντύπωση ότι, επειδή έχει θεσμοθετηθεί ήδη από το 1976 η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, το πρόβλημα της «υπο-εκπαίδευσης» μεσοπρόθεσμα θα επιλυθεί με τη βιολογική αποχώρηση της «τρίτης» ηλικίας. Συνολικά, όμως το 1996 περισσότεροι από 170.000 νέοι ηλικίας 12-21 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στην εκτίμηση ότι υπάρχει μια «κρίσιμη μάζα» «υπο-εκπαιδευόμενων» η οποία λιμνάζει, δεν μπορεί να ανταποκριθεί και κοστίζει στο κράτος, αφού παγιδεύει τις προσπάθειες ανάπτυξης και προόδου (Βεργίδης, 2003).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί βρίσκονται

μπροστά σε νέες προκλήσεις που διαφοροποιούν ριζικά τη λειτουργία τους. Απαιτείται λοιπόν η διαμόρφωση μιας νέας πολιτικής που θα ανταποκρίνεται στις νέες αυτές ανάγκες. Μια τέτοια πολιτική εκσυγχρονισμού αποτελούν και τα Σ.Δ.Ε..

Τα Σ.Δ.Ε. θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με το νόμο 2525/97 και έρχονται να καλύψουν ένα σημαντικό κενό στην εκπαίδευση και έχουν ως αποστολή την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ατόμων 18 ετών και άνω, την επανασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας καθώς και την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Από το Σεπτέμβριο του 2004 έχουν ιδρυθεί 48 Σ.Δ.Ε.. Από αυτά τα τρία λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα (Λύτσιου, 2007).

Ενώ ετοιμάζονται από το Σεπτέμβριο του 2008 ακόμη 10 Σ.Δ.Ε., τα 4 εκ των οποίων σε σωφρονιστικά καταστήματα. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους. Ειδικότερα, στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι:

1. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω.
2. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
3. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη.
4. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον κόσμο της εργασίας.¹

Με αφετηρία την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τον προβληματισμό των ερευνητών πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα στους αποφοίτους του Σ.Δ.Ε. Πάτρας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο τα Σ.Δ.Ε. συμβάλλουν στην ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας. Ειδικότερα στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των αποφοίτων του Σ.Δ.Ε. Πάτρας σχετικά με την ανταλλακτική αξία του πτυχίου το οποίο απέκτησαν.

¹ ΦΕΚ τ. Β. αρ. 34/16.01.2008

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνά μας αποτελείται από δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση συγκεντρώθηκαν ποσοτικά στοιχεία σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των αποφοίτων. Στη δεύτερη φάση ερευνήσαμε με τη μέθοδο της τηλεφωνικής συνέντευξης ποια είναι η τωρινή εργασιακή κατάσταση των αποφοίτων. Και ποια είναι η ανταλλακτική αξία του πτυχίου τους στην αγορά εργασίας.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από τους εκπαιδευόμενους στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας κατά τα έτη 2003 με 2006. Ο αριθμός των αποφοίτων που συγκέντρωνε τις προϋποθέσεις της έρευνάς μας στην αρχική φάση ήταν 120 περίπου άτομα, με τα οποία ήρθαμε σε τηλεφωνική ή προσωπική επικοινωνία με σκοπό να εξηγήσουμε τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Ένας μικρός αριθμός νέων περίπου 10 άτομα, αρνήθηκε λιγότερο ή περισσότερο εύσημα να συμμετάσχει προβάλλοντας ποικίλες προσωπικές ή οικογενειακές δικαιολογίες. Με όσους ήταν διατεθειμένοι να συμμετάσχουν ξεκινήσαμε ένα δεύτερο κύκλο επαφών με σκοπό να εντοπίσουμε το χώρο, τη μέρα και την ώρα που θα ήταν γι' αυτούς πιο ευνοϊκά. Στη διάρκεια αυτής της φάσης 7 περίπου άτομα αποδείχτηκαν ασυνεπή, με την έννοια ότι τα επάλληλα τηλεφωνικά ραντεβού οδήγησαν σε ένα αδικαιολόγητο «στήσιμο».

Οι κανονικές τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τους αποφοίτους πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2007 σε ώρες που οι ίδιοι θεωρούσαν πιο οικείες. Οι βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν στους αποφοίτους, παρά τις όποιες αλλαγές στη σειρά ή στον τρόπο διατύπωσης, ήταν οι ακόλουθες:

1. Για ποιους λόγους εγκαταλείψατε το σχολείο;
2. Γιατί αποφασίσατε να εγγραφείτε στα Σ.Δ.Ε.;
3. Το πτυχίο από τα Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να βρείτε εργασία;
4. Σε τι πιστεύετε ότι σας βοήθησε η φοίτησή σας στα Σ.Δ.Ε.;
5. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες και δεξιότητες που αποκτάει κάποιος από τα Σ.Δ.Ε. έχουν ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας;

Μετά τη συλλογή δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό αρχείο με τα δεδομένα της δειγματοληψίας (απογραφική έρευνα, τηλεφωνική συνέντευξη), ο έλεγχος των οποίων και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση έγιναν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 14. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές και πολυμεταβλητές επαγωγικές τεχνικές.

Αποτελέσματα έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα, που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε στο δείγμα των αποφοίτων του Σ.Δ.Ε. Πάτρας. Πιο συγκεκριμένα, θα εκθέσουμε αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

	Ποσοστό %
Άνδρας	37,9
Γυναίκα	62,1

Από τα στοιχεία του πίνακα 1, στον οποίο παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, διαπιστώνουμε ότι το 37,9% είναι άνδρες και το 62,1% γυναίκες. Είναι ένδειξη που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι υπάρχει σαφής υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών.

Η υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών οφείλεται προφανώς σε πολλούς λόγους. Ένας από αυτούς μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι παίζει σημαντικό ρόλο είναι ότι πλήττονται σε μεγάλο βαθμό από την ανεργία. Το 1992 οι γυναίκες αποτελούσαν το 37% του συνόλου του εργατικού δυναμικού και το 34% του συνόλου των απασχολούμενων. Το 2002 τα ποσοστά αυτά διαμορφώθηκαν σε 40,4% και 38,1% αντίστοιχα. Υπήρξε μια αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και στην απασχόληση. Στην ηλικιακή κατηγορία 20-24 ετών οι γυναίκες παρουσιάζουν την υψηλότερη συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό και στην απασχόληση (46,2% του εργατικού δυναμικού και 40,8% της απασχόληση το 1992 ενώ, 47,3% και 42,6% αντίστοιχα το 2002.

Επιπλέον, ένας σημαντικός λόγος, είναι η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας που στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι έγγαμες και μπορούν να εργάζονται σε συνθήκες μερικής απασχόλησης. Μια ερμηνεία που δίνεται είναι ότι για την καπιταλιστική βιομηχανία οι γυναίκες θεωρούνται μάλλον ως μια πηγή φτηνής ανειδίκευτης εργασίας, με αποδοχές μικρότερες από εκείνες των ανδρών.

Η «μερική απασχόληση» - που ανήκει στην κατηγορία της ευέλικτης απασχόλησης- σε αντίθεση με την καθημερινή και με πλήρες ωράριο απασχόληση, είναι μια μορφή εργασίας με μειωμένο ωράριο και μειωμένες αποδοχές. Σύμφωνα με έρευνες, οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης

αναπαράγουν τα στερεότυπα για το ρόλο της γυναίκας στην εργασία και στην οικογένεια. Έτσι, επιβεβαιώνεται ο συμπληρωματικός χαρακτήρας της γυναικείας εργασίας και ενισχύεται η διάκριση των επαγγελμάτων σε «γυναικεία» και «ανδρικά», ενώ η αγορά εργασίας χωρίζεται σε αυτή των ανδρών και αυτή των γυναικών. Επιπλέον, οι θέσεις μερικής απασχόλησης είναι, ως επί το πλείστον, χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας, για τις οποίες δεν απαιτείται ιδιαίτερη εξειδίκευση, ούτε συνιστούν ιδιαίτερη ευκαιρία για επαγγελματική εκπαίδευση του εργαζόμενου ή της εργαζόμενης. Πρόκειται, κυρίως, για επαγγέλματα όπως αυτό της τηλεφωνήτριας, της νοσοκόμας, της δακτυλογράφου κ.α., τα οποία θεωρούνται παραδοσιακά ως «γυναικεία» επαγγέλματα και έτσι ενισχύεται ο εμφύλιος καταμερισμός της εργασίας εις βάρος των γυναικών.

Γενικότερα, η συμμετοχή των γυναικών στην απασχόληση είναι στενά συνδεδεμένη με την θέση τους στην οικογένεια. Οι γυναίκες που εργάζονται, διατηρούν την εργασία τους συνήθως μέχρι το πρώτο τους παιδί, όπου και διακόπτουν χωρίς αργότερα να επανεντάσσονται στην αγορά εργασίας. Εξαιτίας των καθηκόντων τους στην οικογένεια, οι γυναίκες συχνά πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης στην αγορά εργασίας. Έτσι, αναγκάζονται να δουλεύουν με καθεστώς μερικής απασχόλησης ή σε δουλειές με δυσμενέστερες συνθήκες εργασίας, οι οποίες όμως μπορούν να συνδυαστούν με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Όταν μάλιστα περιορίζονται σε κατώτερα επαγγέλματα και το μεροκάματο θεωρείται δευτερεύον στον οικογενειακό προϋπολογισμό, τότε παρατηρείται το φαινόμενο να εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους την ώρα που συνειδητοποιούν ότι αν έμεναν στο σπίτι η οικονομική ζημιά δε θα ήταν και τόσο μεγάλη. Αυτό συμβαίνει συνήθως την εποχή που έχουν μικρά παιδιά. Ενώ παρατηρείται ότι αν ξαναρχίσουν τη δουλειά τους αργότερα, δεν θα μπορούσαν ποτέ να ξεπεράσουν την καθυστέρηση που θα έχει προκληθεί στη σταδιοδρομία τους από αυτή τη διακοπή (Γεωργιάδης, 2007).

Πίνακας 2: Κατανομή κατά ηλικία

	Ποσοστό %
18 έως 30	31,1
31 έως 40	30,1
41 και άνω	38,8

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι τώρα 38 έτη. Οι ηλικίες κυμαίνονται από 18 έως 75 έτη.

Πίνακας 3: Κατανομή κατά έτος αποφοίτησης από το Σ.Δ.Ε.

	Ποσοστό %
2003-2004	38,8
2004-2005	31,1
2005-2006	30,1

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 3 το μεγαλύτερο ποσοστό (38,8%) βρίσκεται στην αγορά εργασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα, έχουν συνεπώς πιο πολλές εμπειρίες σχετικά με την αξία του πτυχίου από τα Σ.Δ.Ε..

Πίνακας 4: Κατανομή ανάλογα με τον τόπο κατοικίας

	Ποσοστό %
Αχαΐα	5,8
Πάτρα	87,4
Εκτός νομού Αχαΐας	6,8

Σχετικά με την κατανομή ως προς τον τόπο κατοικίας παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, ήτοι 87,4%, κατοικούν στην Πάτρα, ενώ το 5,8% κατοικεί στην υπόλοιπη Αχαΐα. Τέλος ένα ποσοστό 6,8% κατοικεί εκτός νομού Αχαΐας. Αυτό μπορούμε να υποθέσουμε ότι οφείλεται στην ύπαρξη σημαντικού αριθμού Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα (48), αλλά και στο κόστος φοίτησης.

Πίνακας 5: Εργασιακή κατάσταση

	Ποσοστό %
Ναι εργάζομαι	75,5
Όχι δεν εργάζομαι	24,5

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας ότι ένα αναλογικά υψηλό ποσοστό, το 75,5% του δείγματος, ερ-

γάζεται, ενώ το 24,5% δεν εργάζεται. Αξίζει μάλιστα να αναφέρουμε ότι το ποσοστό των γυναικών που δεν εργάζεται είναι υψηλότερο των ανδρών, φθάνει το 66%.

Πίνακας 6: Λόγοι Εγκατάλειψης του Σχολείου

	Ποσοστό %
Οικονομικοί λόγοι	42,9
Οικογενειακοί λόγοι	10,0
Προτίμηση να μάθω μια τέχνη	14,6
Δεν τα πήγαινα καλά στο σχολείο	32,5

Ζητήσαμε από τους εκπαιδευόμενους να προσδιορίσουν οι ίδιοι ποιοι ήταν οι κύριοι λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου. Εξετάζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει ότι στις πρώτες θέσεις βρίσκεται μια σειρά από δυσκολίες στην κοινωνική και οικονομική ένταξη των ατόμων. Αρκετά σημαντική είναι όμως και η παρουσία αιτίων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαδικασία του, όπως είναι η μειωμένη ελκυστικότητά του, η προτίμηση άλλων δραστηριοτήτων, η “χαμηλή επίδοση” στα μαθήματα.

Πίνακας 7: Λόγοι εγγραφής στα Σ.Δ.Ε.

	Ποσοστό %
Ντρεπόμουν που δεν είχα απολυτήριο γυμνασίου	46,6
Για να αποκτήσω κοινωνική μόρφωση	33,0
Να αναβαθμίσω τη θέση μου στην αγορά εργασίας	20,4

Ως προς τους λόγους οι οποίοι τους οδήγησαν να εγγραφούν στα Σ.Δ.Ε. το 46,6% δήλωσε ότι ντρεπόταν που δεν είχε το απολυτήριο γυμνασίου, το 33% ήθελε να αποκτήσει κοινωνική μόρφωση, ενώ ένα 20,4% ήθελε να αναβαθμίσει τη θέση του στην αγορά εργασίας.

Πίνακας 8: «Τι κάνατε όταν αποφοιτήσατε από το Σ.Δ.Ε;»

	Ποσοστό %
Συνέχισα σε ενιαίο λύκειο	2,9
Συνέχισα σε κάποιο ΤΕΕ/ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	31,1
Παρακολούθησα προγράμματα επιμόρφωσης	6,8
Δεν έκανα τίποτα	59,2

Στην ερώτηση «τι κάνατε μετά την αποφοίτηση από τα Σ.Δ.Ε.» το μεγαλύτερο ποσοστό 59,2% δεν συνέχισε τη φοίτησή του σε κάποιο τύπο λυκείου. Το 31,1% συνέχισε σε κάποιο ΤΕΕ, το 6,8% παρακολούθησε κάποια προγράμματα επιμόρφωσης είτε στους υπολογιστές είτε σε κάποια ξένη γλώσσα. Τέλος ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,9%) εγγράφηκε σε ενιαίο λύκειο.

Ειδικότερα οι απόφοιτοι οι οποίοι εγγράφηκαν στα ΤΕΕ ακολούθησαν σε ποσοστό 35,5% τον τομέα Υγείας, το 25,8% τον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας, το 22,6% τον τομέα Μηχανολογίας/ Ηλεκτρολογίας και το 16,1% τον τομέα Πληροφορικής.

Πίνακας 9: «Το πτυχίο από τα Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να βρείτε εργασία;»

	Ποσοστό %
Ναι με βοήθησε στην εξεύρεση ή τη διατήρηση της εργασίας μου	60,2
Όχι δεν με βοήθησε στην εξεύρεση ή τη διατήρηση της εργασίας μου	39,8

Θέσαμε την ερώτηση στους αποφοίτους σχετικά με το αν τους βοήθησε το πτυχίο από τα Σ.Δ.Ε. στο να βρουν εργασία. Στην ερώτηση αυτή το 60,2% απάντησε θετικά, ενώ, το 39,8% θεωρεί ότι δεν τον βοήθησε στην εξεύρεση ή τη διατήρηση της εργασίας του. Επίσης θέσαμε την ερώτηση σε αυτούς που απάντησαν αρνητικά: τι πιστεύουν ότι θα τους βοηθούσε στην επαγγελματική τους αποκατάσταση;

Θεωρούν ότι η επαγγελματική αποκατάσταση εξαρτάται περισσότερο από άλλους παράγοντες, όπως είναι, για παράδειγμα, οι τίτλοι σπουδών

από την ανώτατη εκπαίδευση (μορφωτικό κεφάλαιο) ή τα δίκτυα γνωριμιών (κοινωνικό κεφάλαιο). Έχουν δηλαδή μια μάλλον πιο ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας, που ισχύει στην ελληνική αγορά εργασίας μετά την όξυνση του ανταγωνισμού τον οποίο καλλιεργεί ο πληθωρισμός των πτυχιούχων. Έχουν, επίσης, ρεαλιστική αντίληψη των πελαταικών σχέσεων που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση στην ελληνική αγορά εργασίας, τόσο στο δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Άλλωστε, για το διορισμό στο δημόσιο τομέα απαιτούνται προσόντα που προβλέπονται από τις σχετικές ρυθμίσεις (Γεωργιάδης, 2007).

Πίνακας 10: «Πιστεύετε ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες και δεξιότητες που αποκτά κάποιος από τα Σ.Δ.Ε. έχουν ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας»;

	Ποσοστό %
Ναι έχουν ανταλλακτική αξία	71,8
Όχι δεν έχουν ανταλλακτική αξία	28,2

Στην ερώτηση που θέσαμε στους αποφοίτους σχετικά με την ανταλλακτική αξία του πτυχίου το 71,8% θεωρεί ότι έχουν ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας. Ενώ το 28,2% θεωρεί ότι δεν έχουν.

Πίνακας 11: «Σε τι πιστεύετε ότι σας βοήθησε η φοίτησή σας στο ΣΔΕ»

	Ποσοστό %
Βελτίωσα τη θέση μου στην εργασία	13,6
Βρήκα εργασία	11,7
Συμπλήρωσα τις γενικές μου γνώσεις	41,7
Μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή	5,8
Καλλιέργησα τις υπάρχουσες ικανότητές μου και απέκτησα νέες δεξιότητες	19,4
Δεν μου προσέφερε τίποτα απλά ένα "άχρηστο τίτλο"	7,8

Τέλος θέσαμε την ερώτηση στους αποφοίτους σε τι, κατά τη γνώμη τους, βοήθησε η φοίτησή τους στα Σ.Δ.Ε. Το 41,7% θεωρεί ότι συμπλήρωσε τις γενικές του γνώσεις. Το 19,4% καλλιέργησε τις υπάρχουσες ικανότητές του και απέκτησε νέες δεξιότητες. Το 13,6% βελτίωσε τη θέση

του στην αγορά εργασίας. Το 11,7% βρήκε εργασία μέσω του πτυχίου που απέκτησε από τα Σ.Δ.Ε.. Το 7,8% θεωρεί ότι η φοίτηση στα Σ.Δ.Ε. δεν του προσέφερε τίποτα, απλά έναν «άχρηστο τίτλο» στην αγορά εργασίας.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις:

1. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων/ αποφοίτων στα Σ.Δ.Ε. είναι γυναίκες.
2. Ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι τώρα τα 38 έτη.
3. Στην πλειοψηφία τους (69,9%) βρίσκονται στην αγορά εργασίας εδώ και δύο έτη.
4. Η πλειοψηφία τους είναι από την πόλη της Πάτρας
5. Σε ποσοστό 75% εργάζονται
6. Το μεγαλύτερο ποσοστό εγγράφηκε στα Σ.Δ.Ε. επειδή αισθανόταν μειονεκτικά μιας και δεν είχε το απολυτήριο γυμνασίου.
7. Το 59% δεν συνέχισε σε κάποια μορφή ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
8. Το 60,2% θεωρεί ότι το πτυχίο των Σ.Δ.Ε. τον βοήθησε στην εξεύρεση νέας ή τη διατήρηση της ίδιας εργασίας.
9. Το 71% θεωρεί ότι έχουν ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας.
10. Το 41,7% θεωρεί ότι στα Σ.Δ.Ε. συμπλήρωσε τις γενικές του γνώσεις.

Από τη συνολική διαπραγμάτευση μπορούμε βάσιμα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα στη χώρα μας αποτελεί αναπτυσσόμενο πεδίο δραστηριοτήτων, με έντονη κοινωνική ζήτηση και σημαντική χρηματοδότηση από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του κράτους (75% : 25% για τη συνχρηματοδότηση). Οι αναφορές στη δια βίου εκπαίδευση διαρκώς πληθαίνουν. Παρατηρείται μια έντονη σύνδεση της δια βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της «νέα αγορά εργασίας».

Πρόκειται για μια νέα νοηματοδότηση του όρου στενά επικεντρωμένη στις ανάγκες της οικονομίας που διαρκώς και περισσότερο αφορούν τον ενεργό «οικονομικά» πολίτη, και όχι τον πολίτη ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Βιβλιογραφία

- ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ. (1995),. ΥποΕκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις. Αθήνα: Ύψιλον
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ. (2003), “Δια βίου Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας”, στο Λ. Βεκρής Ε. Χοντολίδου, (Επιμ.), Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, 29-34.
- ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ, Δ. (2007), “Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και αγορά εργασίας (1993-2003): Μια Εμπειρική Έρευνα στο νομό Αχαΐας”. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ, Δ. ΖΟΥΡΙΔΗΣ, Χ. (2007), “Εκπαίδευση και Φύλο: Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. Πάτρας”, Αδημοσίευτη Έρευνα.
- Ε.Ε., (2001), Αποφάσεις Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Βαρκελώνης, Brussels: Ε.Ε..
- ΕΚΕΒΙ, (1998), Πανελλήνια Έρευνα για τον Αναλφαβητισμό, Αθήνα: ΕΚΕΒΙ
- ΚΑΡΑΛΗΣ, Α. (2003), “Δια βίου Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές”, Παιδαγωγικός Λόγος, 3, 139-148.
- ΚΟΚΚΟΣ, Α. (2005), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΛΥΤΣΙΟΥ, Λ. (2007), “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική Αναδρομή”, στο Κ. Κουτρούμπα Β. Νικολοπούλου Π Χατζηθεοχάρους (Επιμ.), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Μια Εναλλακτική Προσέγγιση της Γνώσης στο Πλαίσιο της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, 15-19.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1999), “Μια Απάντηση στον Αποκλεισμό: η δια βίου Εκπαίδευση”, στο Ε. Σπανού (Επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 259-267.
- ΝΟΜΟΣ 3369/2005, «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες Διατάξεις»
- Ο.Ε.Ε.Κ., Π.Ι., (1996), Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Εμπειρική Έρευνα, επιμ. Σ. Παλαιοκρασάς Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- ΣΤΑΜΕΛΟΣ, Γ. (2002), Προσπάθεια Ιχνηλασίας του Εκπαιδευτικού Συ-

στήματος γ', Αθήνα: Ψηφίδα.
Υ.Α. 34/16.01.2008, «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων
Δεύτερης Ευκαιρίας».



Ο Δημήτριος Γεωργιάδης γεννήθηκε στην Αθήνα το 1973. Είναι πτυχιούχος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου του Bari Ιταλίας (1999) και Επιστημονικός Συνεργάτης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάζεται ως Σύμβουλος Σταδιοδρομίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Πάτρα.

(georgiadis.dimitrios@gmail.com)

Ο Χαράλαμπος Ζουρίδης γεννήθηκε στην Κρήτη. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Βιολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις επιστήμες της Οικολογίας, Διαχείρισης και Προστασίας Φυσικού Περιβάλλοντος. Είναι διευθυντής του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.

Χρήστος ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ

Η διοίκηση του σχολείου

1. Νοηματική σύλληψη

Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ «ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ», αποτελεί -κατ'αρχήν- μια μη δημοφιλή και άρα μη οικεία, ερευνητική διάσταση της παιδαγωγικής επιστήμης. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι το βασικό σώμα γνώσεων της επιστήμης μας έχει διαχρονικά αναλωθεί στη διερμηνεία πεδίων όπως: το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, η μεθοδολογία της παιδαγωγικής πράξης, η σχέση μαθητή-δασκάλου κ.α.

Οι εν λόγω θεματικές προτιμήσεις των ειδικών του κλάδου μας ούτε τυχαίες μπορούν να θεωρηθούν ούτε ανατιολόγητες. Κι αυτό διότι μια ορισμένη ουσιοκρατική παράδοση –που ήθελε επίμονα την ανάδειξη του περιεχομένου της εκπαίδευσης- βάρυνε αναπόδραστα στη διαμόρφωση αυτού του ύφους και των διαστάσεων της παιδαγωγικής επιστήμης. Επιπλέον, βασικές ανάγκες της «δρώσας παιδαγωγικής», επέβαλαν την εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στην επιστημονική διαλεύκανση αυτών των κρίσιμων πτυχών της επιστήμης. Απόρροια των ανωτέρω επιλογών ήταν η διοίκηση του σχολείου να περιέλθει σε δεύτερη μοίρα και να καταστεί τελικά μια πολυτελής - αν όχι περιττή - επιστημονική επιλογή. Έτσι η μορφή και ο τρόπος διοίκησης εντάχθηκε στη δημοσιοϋπαλληλική πεπατημένη της ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, αφού το σχολείο, υπήρξε ανέκαθεν και κατά βάση, δημόσιο δηλ. αναπόσπαστο στοιχείο της δημόσιας διοίκησης, με την οργανική (δημόσιο σχολείο) ή την λειτουργική (ιδιωτικό σχολείο) διάσταση. Όμως τα τελευταία χρόνια η δομή και η λειτουργία της διοίκησης του σχολείου φαίνεται να αποκτά μια επικαιρότητα ενόψει των -κυοφορούμενων παντού -μεταρρυθμιστικών προταγμάτων αναφορικά με τη ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΡΦΗ, την οποίαν αυτό οφείλει να προσλάβει. Στα πλαίσια αυτής της προοπτικής, η ανάδειξη του διοικητικού χαρακτήρα του σχολείου, αποκτά μια μείζονα παιδαγωγική σπουδαιότητα.

2. Η σημασία του προβλήματος

Η συστηματική ένταξη της «διοίκησης του σχολείου» στην γνωσιακή φαρέτρα της παιδαγωγικής επιστήμης εξυπηρετεί τους ακόλουθους ουσιαστικούς λόγους:

α. Το στοιχείο της εν λόγω «διοίκησης», μετουσιώνεται σε δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εν γένει παιδαγωγικής λειτουργίας. Με άλλα λόγια, η δομή και η λειτουργία της σχολικής διοίκησης, φαίνεται πως επηρεάζει, εάν –στο μεταξύ- δεν συνδιαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

β. Ως συνεπεία της προαναφερθείσας μετουσίωσης είναι η αναγόρευση της διοίκησης σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, χωρίς την ενδεδειγμένη –όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια- σχολική διοίκηση, δεν είναι εφικτή η πραγμάτωση της προκριτέας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

γ. Η σχολική διοίκηση λοιπόν, απορροφάται κι ενυλώνεται μέσα στο ΟΛΟΝ της παιδαγωγικής λειτουργίας. Από την θεσμική της φύση και την ποιοτική της δράση, θα εξαρτηθεί εν πολλοίς, το παιδαγωγικό ζητούμενο, στο συγκεκριμένο χρόνο και χώρο.

3. Η μεθοδολογική διάρθρωση

Όπως ακροθιγώς προαναφέραμε, η επιστημονική ύλη της «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ», ελάχιστα έχει αρθρωθεί γύρω από την έννοια και την προβληματική της σχολικής διοίκησης. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι η μεθοδολογική προσφυγή μας στο corpus των γνωσιακών μεγεθών της «ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ», καθίσταται επιτακτική κι αναπότρεπτη. Η «παραμονή» μας όμως στο έδαφος της διοικητικής θεωρίας δεν κομίζει –τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως- γνώση στην παιδαγωγική και πολύ περισσότερο, δεν την καλλιεργεί. Ο συνδυασμός όμως των δεδομένων της διοικητικής επιστήμης, με τα αντίστοιχα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης, θεωρούμε ότι αποτελεί την προσφορότερη οδό για την σκιαγράφηση και μελέτη του υπό κρίση προβλήματος.

Κατόπιν αυτών, θ' αναφερθούμε στις κυριότερες θεωρίες της διοίκησης, προβαίνοντας ταυτόχρονα και αναλογικά στην εφαρμογή των διδαγμάτων αυτών, στο πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης.

4. Η παραδοσιακή οργανωτική θεωρία

Η παραδοσιακή οργανωτική θεωρία, περιγράφει διοικητικές οργανώσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως μηχανιστικές, κλειστές γραφειοκρατικές και σταθερές. Το χρονικό εύρος αυτής της θεωρίας, καλύπτει την περίοδο ανάμεσα στο 1900 και το 1940. Ειδικότερα, η παραδοσιακή οργανωτική θεωρία, συνιστά μια «έννοια γένους», που αντιστοιχεί σε τρεις επιμέρους θεωρίες: α. Την θεωρία της επιστημονικής διεύθυνσης, β. το γραφειοκρατικό πρότυπο και γ. τη διοικητική ή θεωρία της διεύθυνσης. Ειδικότερα:

α. Η θεωρία της επιστημονικής διεύθυνσης¹

Πατέρας της προβληματικής της «επιστημονικής διεύθυνσης» υπήρξε ο Frederick Taylor (1856-1915), από την Πολιτεία των ΗΠΑ Pennsylvania, τέκνο μιας πουριτανικής οικογένειας Κουακέρων. Κατά τον Taylor, η εξουσία της διεύθυνσης, ευρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, όχι για κάποιους στενά γραφειοκρατικούς λόγους, αλλά για λόγους καλύτερης γνώσης πάνω στο αντικείμενο της λειτουργίας της οργάνωσης. Με την θεωρία αυτή επιδιώκεται η επίτευξη της εργασιακής ειρήνης και η μεγιστοποίηση του παραγωγικού αποτελέσματος. Ο «τεϊλορισμός», αν κι επικρίθηκε για την εκμεταλλευτική βανυσότητά του, δεν εξαφανίστηκε μετά το θάνατο του επινοητή του. Θεωρητικοί, όπως οι Henry Grantt (1861-1919) και Walington Emerson (1853-1931), επεξέτειναν την εν λόγω θεωρία σε κάθε σύνολο προσώπων, που λειτουργεί οργανωμένα για κάποια παραγωγικό σκοπό, ενώ άλλοι, όπως οι Frank και Lillian Gilbert (1868-1924 και 1878-1972 αντίστοιχα) και ο Moris Cooke (1872-1960), αξίωσαν την εφαρμογή της θεωρίας αυτής και στο επίπεδο της κυβέρνησης. Με τον τρόπο αυτόν, γενικεύθηκε το πεδίο εφαρμογής της εν λόγω θεωρίας, και επεκτάθηκε από την οικονομία στην σφαίρα της πολιτικής και των θεσμών της. Το κλειδί για την κατανόηση, την αποδοχή και την υλοποίηση αυτής της θεωρίας δεν είναι η πρόκληση αυτού καθαυτού του παραγωγικού αποτελέσματος (δηλ. η ποσότητα) αλλά η παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου εργασίας.

Αυτό το θεωρητικό πρότυπο –που ρύθμισε τις εργασιακές σχέσεις της πρώιμης εποχής του βιομηχανικού καπιταλισμού- εφαρμόστηκε και στην εκπαίδευση των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο της τελευταίας ο ε-

¹ Βλ Taylor σ. 44.

πιστημονικής «διευθυντής» - δηλ. ο τότε επιθεωρητής - αξίωνε από τους υφισταμένους του παιδαγωγούς την εξαντλητική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου εργασίας τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο κι εκτός αυτής, αντλώντας τα επιχειρήματά του από ένα πρότυπο διοίκησης που εστίαζε το ενδιαφέρον του αποκλειστικά και μόνο στην εντατικοποίηση² του έργου του εκπαιδευτικού.

β. Το γραφειοκρατικό πρότυπο

Η ιδέα της «pure bureaucracy», αναπτύχθηκε από τον θεμελιωτή της κοινωνιολογικής επιστήμης, Max Weber (1864-1920). Στην αυθεντική της μορφή, η «γραφειοκρατία» αποτελεί ένα σύστημα διοικητικής οργάνωσης, το οποίο εξασφαλίζει έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας και ελέγχου όσο αναφορά τον έλεγχο επί των ανθρωπίνων πράξεων. Ειδικότερα, το προταθέν από τον Weber «γραφειοκρατικό πρότυπο», περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά³:

- Η οργάνωση των υπηρεσιών ακολουθεί την αρχή της ιεραρχίας, δηλ. καθεμιά κατώτερη υπηρεσία υπόκειται στον έλεγχο και την επίβλεψη μιας ανώτερης. Υπάρχει, ωστόσο, ένα δικαίωμα έφεσης και υποβολής παραπόνων από τον κατώτερο προς τον ανώτερο.

- Οι εξειδικευμένες αρμοδιότητες που έχουν διανεμηθεί στα πλαίσια του καταμερισμού της εργασίας, ασκούνται από κάθε ένα οργανωμένο μέλος, το οποίο έχει για τον σκοπό αυτόν την ανάλογη εξουσία και ευθύνη.

- Οι επίσημες λειτουργίες ορίζονται από ένα σύστημα ορθολογικών κανόνων.

- Οι διοικητικές πράξεις, αποφάσεις και κανόνες, αναφέρονται γραπτώς.

- Τα «δικαιώματα», τα οποία απορρέουν από μια υπαλληλική θέση, συνιστούν αρμοδιότητα της Υπηρεσίας και όχι του υπαλλήλου.

- Για την πρόσληψη και το διορισμό υποψηφίων υπαλλήλων, λαμβάνονται –κατά κύριο λόγο- υπόψη, οι τεχνικές γνώσεις και η ειδική εκπαίδευση.

- Τα μέσα παραγωγής δεν ανήκουν στην ιδιοκτησία των μελών της οργάνωσης.

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι το γραφειοκρατικό

² Βλ. Wren σ. 112 – 115.

³ Βλ. Weber (1974) σ. 328-337.

μοντέλο διέπεται από δύο σπουδαία γνωρίσματα: την αρχή της ιεραρχίας και το γεγονός ότι ο καταμερισμός της εργασίας συγκροτείται στη βάση της εξειδίκευσης⁴.

Mutatis Mutandis –δηλ. τηρουμένων των αναλογιών προς την παιδαγωγική επιστήμη- το γραφειοκρατικό πρότυπο, το οποίον εφαρμόστηκε επί δεκαετίες σε οικουμενικό επίπεδο, προωθεί μια σχολική διοίκηση, με τα ακόλουθα γνωρίσματα:

- Η σχολική διοίκηση, αποτελεί μια βαθμίδα μέσα στους κόλπους μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Λόγου χάρι: σχολική μονάδα, υπηρεσία επαρχίας, Νομού, Υπουργείου Παιδείας. Κάθε βαθμίδα, υπόκειται ιεραρχικά σε μια ανώτερη.

- Οι διοικητικές κι οι εκπαιδευτικές αρμοδιότητες των λειτουργών της εκπαίδευσης ορίζονται ρητά κι ασκούνται προσωπικά από άτομα που φέρουν καθ ολοκληρία την ευθύνη.

- Οι σχολικοί κανόνες (λ.χ. ωρολόγιο πρόγραμμα, ποινές, υπηρεσιακή κατάσταση κ.α.), καθορίζονται ορθολογικά, δηλ. κατά τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετείται η ιεραρχική δόμηση της σχολικής διοίκησης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τον Weber, η γραφειοκρατία αποτελεί αποτελεσματικότερο σύστημα από την οργάνωση, αφού η «πολλή αποτελεσματικότητα» -την οποία προωθούσε η θεωρία που προαναφέραμε- απειλεί την ελευθερία του ατόμου, με την επαναληπτική και καταθλιπτική της φύση. Παράλληλα, ο Weber αποδοκιμάζει τον επαγγελματία και καριερίστα διευθυντή, που έχει ως αποστολή την επιβολή της ειρήνης, την παραγωγικότητα και την εξασφάλιση της προσωπικής του ηρεμίας. Αυτός –ο τελευταίος- τύπος προσώπου, είναι για τον Weber, ένας «ασήμαντος γραφειοκράτης», που τον χαρακτηρίζει η έλλειψη αυθορμητισμού και επινοητικότητας⁵.

γ. Η διοικητική θεωρία

Η διοικητική θεωρία ή «θεωρία της διεύθυνσης» εμφανίστηκε στο προσκήνιο το 1937, με τη δημοσίευση του έργου «Papers on the Science of Administration», των Luther Gulick και Lyndal Urwick. Η θεωρία αυτή συγκλίνει περισσότερο προς το γραφειοκρατικό πρότυπο και λιγότερο προς την αρχική θεωρία της επιστημονικής διεύθυνσης, επειδή επικε-

⁴ Βλ. Mourelis σ. 20 – 21.

⁵ Weber (1946) σ. 50

ντρώνει το αναλυτικό της ενδιαφέρον πάνω σε ευρύτερες αρχές⁶. Παρά ταύτα, η διοικητική θεωρία διαφέρει από το γραφειοκρατικό πρότυπο, ως προς το ότι δίνει έμφαση στο «πώς» θα πρέπει να λειτουργεί μια διοικητική δομή, γεγονός για το οποίο το δεύτερο φαίνεται να σιωπά. Όμως, παρά τη διαφαινόμενη διαφορά, η συγκεκριμένη θεωρία προωθεί τελικά το γραφειοκρατικό πρότυπο, καθώς δίνει μεγάλη σημασία στη λειτουργία και την ενδυνάμωση μιας διοικητικής δομής. Στην προσπάθειά μας τώρα να εισέλθουμε στον πυρήνα της συγκεκριμένης θεωρίας, θα στρέψουμε το ενδιαφέρον μας στους στοχαστές εκείνους που την καθιέρωσαν και την βελτίωσαν. Ειδικότερα:

I. Ο *Fayol*, διατύπωσε τις ακόλουθες αρχές, για τη διάρθρωση και λειτουργία μιας διοικητικής δομής⁷:

- Απαιτείται αυστηρή διαίρεση της εργασίας, την οποίαν αποκάλεσε εξειδίκευση.

- Η διοίκηση συνίσταται στην άσκηση εξουσίας, δηλ. στο το «δικαίωμα» να δίνει εντολές και ν' αξιώνει την υπακοή. Επίσης, οπουδήποτε υπάρχει εξουσία, παράλληλα, υπάρχει ευθύνη.

- Η διοίκηση, εμπεριέχει την πειθαρχία, η οποία περιλαμβάνει υπακοή, εφαρμογή, ενέργεια και σεβασμό.

- Η διοίκηση, απαιτεί ενότητα στην προσταγή. Οι υποτακτικοί (εργαζόμενοι) δέχονται εντολές μόνον από έναν ανώτερο.

- Ενότητα στη διεύθυνση. Μια ομάδα δραστηριοτήτων έχει έναν επικεφαλής και ένα σχέδιο. Ενότητα στην προσταγή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς ενότητα στη διεύθυνση.

- Στους κόλπους της διοίκησης, το ατομικό συμφέρον υπάγεται στο γενικό.

- Ο διοικητικός συγκεντρωτισμός συνιστά μια φυσική τάξη πραγμάτων.

- Η διοίκηση διέπεται από κλιμάκωση. Έτσι, υπάρχει μια αδιάσπαστη αλυσίδα διευθυντών από τη βάση ως την κορυφή της οργάνωσης.

- Η διοίκηση ταυτίζεται με την τάξη, δηλ. μια θέση για τον καθένα κι ο καθένας στη θέση του.

- Η διοίκηση ισούται με τη δικαιοσύνη και την ακριβοδικία.

- Η διοίκηση οφείλει να επιδιώκει αλλά και να επιφέρει σταθερότητα στο υπηρετούν προσωπικό.

⁶ Βλ. Gulick – Urwick σ. 13.

⁷ Fayol σ. 19 – 41.

- Επιβάλλεται πρωτοβουλία σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής οργάνωσης.

- «Esprit de corps», δηλαδή, σύμπνοια μεταξύ των μελών της διοικητικής δομής και κατ' επέκταση, αρμονία και ενότητα του προσωπικού.

Όπως γίνεται φανερό, πρόκειται εδώ για την ευρέως καθιερωμένη μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας των διοικήσεων. Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής, μια σχολική διοίκηση οφείλει:

Να διαρθρώνεται από κάθετες εξειδικεύσεις λ.χ. διοικητικές ειδικότητες (π.χ. διοικητικοί προϊστάμενοι – υφιστάμενοι, πειθαρχική εξουσία, επιστημονικές ειδικότητες καθ' ύλην κ.λ.π.). Οι κατά βαθμό κατώτεροι οφείλουν –σύννομη προφανώς- υπακοή, προς τους διοικητικά ανώτερους λ.χ. ο εκπαιδευτικός, προς τον υποδιευθυντή –διευθυντή του σχολείου κ.λ.π. Η πειθαρχία, η ενότητα στην προσταγή (σχολική ή άλλη διοικητική εντολή), η στρατιωτική δόμηση της σχολικής διοίκησης κ.λ.π., απηχούν τις αρχές του διοικητικού αυταρχικού προτύπου της σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για το πλέον «μακραίωνο» - και κλασικό πλέον - μοντέλο διάρθρωσης της σχολικής διοίκησης το οποίο αφενός συγκεντροποίησε την εκπαιδευτική διαδικασία, και αφετέρου, στρατικοποίησε τη γνώση και παρήγαγε την μαζική ομοιομορφία, τη στασιμότητα και τελικά, την εκπαιδευτική καθυστέρηση. Οι όποιες χαρακτηριστικές πτυχές αυτού του διοικητικού προτύπου λ.χ. δικαιοσύνη, ακριβοδικία, «esprit de corps» κ.α., λειτούργησαν παροδικά και μόνο μερικά, ενώ προοδευτικά, εκφυλίστηκαν κι απορροφήθηκαν από τον ασφυκτικό κι αντιπαραγωγικό διοικητικό συγκεντρωτισμό.

II. Κατά τους *Mooney και Reiley*, η διοίκηση συγκροτείται – ή τουλάχιστον οφείλει να συγκροτείται- στη βάση των εννοιών: Planning, Organizing, Staffing, Directing, Co-ordinating, Reporting και Budgeting, οι οποίες αρθρώνουν την θεωρία τους ως «POSDCORB», από τ' αρχικά των πιο πάνω λέξεων. Κατ' αυτό τον τρόπο λοιπόν, μια διοίκηση – επομένως και μια σχολική διοίκηση- πρέπει να περιλαμβάνει:

- Σχεδιασμό, ο οποίος συνίσταται στην εργασία (σχολική εκπαίδευση) για την επίτευξη του εκπαιδευτικού σκοπού.

- Οργάνωση, δηλ. - όπως και προηγουμένως - δημιουργία μιας εκπαιδευτικής διοικητικής ιεραρχίας.

- Διεύθυνση, η οποία συνίσταται στο συνεχές καθήκον λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

- Το εκπαιδευτικό προσωπικό, τόσο στο σύνολό του όσο και στα μέρη του, πρέπει να διέπεται από αμοιβαιότητα, συνεργασιμότητα και επικέ-

ντρωση στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής εργασίας (λ.χ. διδασκαλία, διοικητική εποπτεία, εξωσχολική μέριμνα κ.λ.π.).

- Διασφάλιση του δικαιώματος του «αναφέρεσθαι» των κατωτέρων, όχι ως αυτονόητο ή σύννομο δικαίωμα, αλλά ως μια διοικητική ρήτρα που συνεπάγεται την ορθή οργανωτική λειτουργία.

- Ο προϋπολογισμός της διοίκησης αφορά στον υπολογισμό του κόστους και περιλαμβάνει τις διαδικασίες του σχεδιασμού, του υπολογισμού και του ελέγχου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η εν λόγω θεωρία συμπυκνώνει κυρίως τις «αρετές» που οφείλει να έχει μια διοίκηση –κι εν προκειμένω, η σχολική– κι από την άποψη αυτήν, αναφέρεται πρωτεύοντος στη λειτουργία και δευτερευόντως, στη δομή της (σχολικής) διοίκησης. Αλλά και εις το λειτουργικό επίπεδο, φαίνεται με σαφήνεια, ότι η θεωρία αυτή νοηματοδοτείται από τις ιδέες και πρωταρχές του αυταρχικού διοικητικού προτύπου.

5. Η θεωρία των ανοικτών συστημάτων

Στη θεωρία αυτή οι διοικήσεις –επομένως και οι σχολικές διοικήσεις– γίνονται αντιληπτές ως εύκαμπτα, ευπροσάρμοστα και οργανικά σύνολα της κοινότητας, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη που θέλει τις οργανώσεις κλειστά, μηχανιστικά και γραφειοκρατικά σχήματα. Στη βάση της προσέγγισης αυτής, δύναται να διακρίνει κανείς σε τρεις (3) μεγάλες ομάδες θεωρητικής σκέψης: α. τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων. β. τη θεωρία των συστημάτων συμπεριφοράς και γ. τη θεωρία των ανοικτών συστημάτων.

α. Η σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων

Η σχολή αυτή (the human relations school) αναπτύχθηκε σε αντίδραση προς τον μηχανιστικό προσανατολισμό της παραδοσιακής οργανωτικής θεωρίας η οποία επέμενε να παραμελεί ή και να αγνοεί το ανθρώπινο στοιχείο. Απαρτίζεται από τρεις ειδικότερες θεωρίες:

I. Η προσέγγιση του Hawthorne⁸:

Πρόκειται βασικά για ένα πείραμα, που έλαβε χώρα στην εταιρία «Hawthorne» των ΗΠΑ, υπό την καθοδήγηση του καθηγητή του Harvard School of Business, Elton Mayo (1880-1949) και των συνεργατών του Fritz Roethlisberger και William Dickson. Το περίφημο «Hawthorne effect», απέδειξε ότι η στενή κι αμοιβαία συνεργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό αντικείμενο επιφέρει αρτιότερα και παραγωγικότερα αποτελέσματα. Ειδικότερα, το επίπεδο των εν λόγω παραγωγικών αποτελεσμάτων, δεν καθορίζεται –σύμφωνα με την θεωρία αυτή- από τις φυσικές κλίσεις ή ικανότητες των διοικούντων, αλλά από κοινωνικούς κανόνες (αμοιβαία συνεργασία). Έτσι λοιπόν, οι ασκούντες –εν προκειμένω τη διοίκηση, δεν αντιδρούν –και πολύ περισσότερο, δεν λειτουργούν- ως άτομα, αλλά ως μέλη μιας ομάδας. Οι αμοιβές και οι κυρώσεις, επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία μιας δομής (λ.χ. μιας σχολικής διοικητικής δομής). Τέλος, ο αρχηγός της ομάδας, παίζει έναν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση κι ενίσχυση των κανόνων της ομάδας.

Με βάση λοιπόν τη θεωρία αυτή, αποτελεσματική και παραγωγική σχολική διοίκηση, είναι εκείνη που τα διοικητικά της στελέχη, δηλ. το σύνολο των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας κ.ο.κ. συνεργάζονται από κοινού για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος λ.χ. για την επιτυχέστερη λειτουργία του σχολείου. Παρά το γεγονός ότι η εν λόγω θεωρία φαντάζει να είναι απλοϊκή, εν τούτοις ενυπάρχει στον πυρήνα της μια μεθοδολογική δυσχέρεια η οποία σχετίζεται με το γεγονός ότι η διευθυντική προσωπικότητα οφείλει να ασκεί τον ηγεμονικό της ρόλο με τρόπο συμβολικό και διακριτικό. Επίσης, η συνεργασιμότητα, δεν θα πρέπει ν' απλώνεται εις όλο το εύρος της σχολικής λ.χ. διοικητικής (εκπαιδευτικής και γραμματειακής) ύλης, αλλά ν' αρθρώνεται συγκεκριμένα δηλ. κατά (διοικητική) περίπτωση.

II. Η ιεραρχία των αναγκών⁹

Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε από τον Abraham Maslow (1908-1970), προκειμένου να εξηγήσει το ατομικό κίνητρο μιας (διοικητικής) συμπεριφοράς. Στο εξηγητικό σχήμα του Maslow καμιά διοίκηση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική και καμιά διοικητική προσωπικότητα δεν μπο-

⁸ Roethlisberger – Dickson σ. 180 – 183.

⁹ Βλ. Maslow (1943) σ. 370 – 394 και Maslow (1954) σ. 80 – 92.

ρεί να είναι ικανή κι αποδοτική (δηλ. διοικητικά παραγωγική) εάν δεν έχει προηγουμένως εκπληρώσει ικανοποιητικά όλες τις ανθρώπινες ανάγκες. Αυτή η θεωρία ασκεί όχι απλώς γοητεία, αλλά συγχρόνως κι άμεση αποδεξιμότητα κι εφαρμοσιμότητα στους εκπαιδευτικούς, όπου η μισθολογική τους κατάσταση και τα χορηγούμενα κίνητρα, είναι ατελή, πενιχρά και κάποτε προσβλητικά, για το λειτούργημα που ασκούν.

Πιο συγκεκριμένα, ο Maslow ισχυρίζεται ότι η κλίμακα ιεραρχίας των αναγκών του ανθρώπου –επομένως και του διοικητικού στελέχους- αρθρώνεται ως εξής:

- Φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, στέγη, νερό) (psychological needs)
- Ανάγκες ασφαλείας (λ.χ. σταθερή δουλειά κ.α.) (safety)
- Ανάγκη κατοχής πραγμάτων (belongingness) και αγάπης (love)
- Ανάγκη εκτίμησης και σεβασμού (self-esteem).

Πρέπει να σημειωθεί, ότι οι εν λόγω ανάγκες τελούν σε σχέση εσωτερικής υπαλληλίας και διαμορφώνουν ένα πυραμιδικό σχήμα, στη βάση του οποίου ανήκουν οι φυσιολογικές ανάγκες και στην κορυφή του η αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Ένα άτομο λοιπόν, το οποίον αισθάνεται «αυτοπραγματούμενο» -δηλ. διαθέτει αυτό-εικόνα εσωτερικής πληρότητας- νοιώθει επίσης ικανό, άξιο, χρήσιμο κι αποτελεσματικό στα καθήκοντα που του ανατίθενται και στους ρόλους που διαδραματίζει. Στην αντίθετη περίπτωση, ναυαγεί ολόκληρο το διοικητικό όργανο και όραμα.

β. Η θεωρία των συστημάτων συμπεριφοράς

Μια διαφορετική επιστημονική παράδοση αντιμετωπίζει τη διοίκηση –συνεπώς και τη διοίκηση του σχολείου- ως συνθετικά σύνολα συμπεριφορών, που διασταυρώνονται και προσδίδουν στη διοίκηση ένα δημοκρατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα. Οι θιασώτες αυτού του μοντέλου, δεν προέρχονται αναγκαστικά από την κοινωνιολογική ή την ψυχολογική παράδοση, πλην όμως, κατέληξαν σε τέτοιες συστηματικές παραδοχές. Στα πλαίσια της συστηματικής προοπτικής η εκπαιδευτική μονάδα λ.χ. το σχολείο, προσεγγίζεται ως συστημικό «όλο» δηλ. ως μια οργάνωση, της οποίας νοητικά, μεθοδολογικά κι εμπειρικά στοιχεία- δεδομένα, είναι λ.χ. η διεύθυνση του σχολείου, οι μαθητές, ο σχολικός χώρος κ.α., στοιχεία τα οποία συνδιαμορφώνουν το εκάστοτε ειδολογικό περιεχόμενο της σχολικής διοίκησης.

Ειδικότερα:

I. Η δυναμική των ομάδων¹⁰

Μια τέτοια λοιπόν περίπτωση, που ξεκίνησε από διαφορετική αφετηρία και κατέληξε στη διατύπωση μιας θεωρίας με σαφή κοινωνιοψυχολογικό προσανατολισμό είναι αυτή του Kurt Lewin (1890-1947). Ο Lewin υπήρξε ο ιδρυτής της «θεωρίας του πεδίου», σύμφωνα με την οποία, η έννοια «ζωή – χώρος» αντιπροσωπεύει «το πεδίο» όλων των δυνάμεων που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, πρόσωπο και περιβάλλον συγκροτούν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα σύνολο, μια ομάδα, μια οργάνωση, αρκεί τα δύο αυτά στοιχεία – δυνάμεις να βρίσκονται στο προσκήνιο του πεδίου.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, το «πεδίο» είναι εκείνο, που θα καθορίσει το είδος, την ποιότητα και την ένταση της οργανωτικής δράσης. Στο «πεδίο» λοιπόν, συγκρούονται αντίθετες δυνάμεις, που άλλοτε εξισορροπούν και άλλοτε όχι.

Υπάρχουν οι δυνάμεις εκκίνησης, οι οποίες θέλουν να επιβάλλουν έναν όρο ή μία κατάσταση, καθώς και οι δυνάμεις αντίστασης, που θέλουν να διαιωνίσουν το status quo. Το αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης δίνει και το μέτρο της λειτουργίας της οργάνωσης. Οι δυνάμεις εκκίνησης είναι οι καθοδηγητικές δυνάμεις και οι αντιστασιακές δυνάμεις, είναι οι αμυντικές. Στους κόλπους – τώρα – μιας οργάνωσης, το ρόλο των καθοδηγητικών δυνάμεων παίζουν τα διευθυντικά στελέχη, που με τις εντολές τους συγκρούονται είτε με την υπόλοιπη ηγεσία είτε με τις ομάδες εργαζομένων μιας οργάνωσης λ.χ. ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Κατά τη σύγκρουση αυτών των δυνάμεων, το πρόσωπο πρέπει να διαλέξει «ποια δύναμη έχει δίκιο».

Πρόκειται για μια κατάσταση «ενδοψυχικής σύγκρουσης» που προκαλείται από τη διαμάχη των αντίρροπων δυνάμεων και η οποία στοχεύει να οδηγήσει το άτομο που βρίσκεται μέσα στο πεδίο της σύγκρουσης στο ν' αποφασίσει για τη μετακίνησή του μέσα στη «ζωή-χώρο».

Η διαδικασία αυτή επιφέρει επίσης ψυχική ωρίμανση στο υποκείμενο, αφού λειτουργεί απέναντι του γνωσιακά και μαθησιακά.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η σχολική διοίκηση δεν αποτελεί μια στατική, αχρονική, και υπερϊστορική έννοια, αλλά μια δυναμική διαδικασία, ένας «σημειολογικός ανταρτοπόλεμος» -που λέγει ο Έκο, μια επίμονη και συνεχής αναμέτρηση του «πεδίου», «ζωής – χώρου», δηλ. ανωτέρων – κατωτέρων, στελεχών της διοίκησης – σχολικού περιβάλλοντος λ.χ. μαθη-

¹⁰ Βλ Wren σ. 324.

τικών πιέσεων, διεκδικήσεων, στάσεων κ.λ.π. Η εν λόγω αναπόφευκτη σύγκρουση –κατά τη θεωρία αυτή- θα μεταφερθεί στον ενδοψυχικό κόσμο του διοικητικού στελέχους, για να προκαλέσει την ψυχική του ωρίμανση, προκειμένου τούτο, να αντεπιδράσει στο πεδίο (π.χ στη σχολική κοινότητα) και να το οδηγήσει στη λήψη της πρέπουσας εκπαιδευτικής απόφασης.

Εδώ λοιπόν, αν και η σχολική διοίκηση υπάρχει πάντοτε, στην αφηρημένη – συστηματική της διάσταση, αποκτά οντική εκκάλυψη, δηλ. σάρκα και οστά, στη δυναμική της εκφορά, δηλ. στον σχηματισμό της, από –και εξ αιτίας- του πεδίου. Πρόκειται για μια θεωρία, που μας βοηθά περισσότερο, στην κατανόηση της λειτουργίας –κι όχι της φυσιολογίας- της διοίκησης του σχολείου.

II. Τα εξωτερικά και τα εσωτερικά συστήματα

Μια βελτιωμένη έκδοση της προηγούμενης θεωρίας αποτελεί η θεωρία των σχέσεων εξωτερικών και εσωτερικών συστημάτων, που διευτύωσε ο George Homans. Κατά τον Homans, όλες οι οργανωτικές δομές διαθέτουν ένα εσωτερικό κι ένα εξωτερικό σύστημα. Το εσωτερικό σύστημα συγκροτείται από παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται από την ίδια την ομάδα και αφορά στα συναισθήματα που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της. Αντίθετα, το εξωτερικό σύστημα καθορίζεται από μεταβλητές οι οποίες προέρχονται από το ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο δρα η ομάδα, όπως λ.χ. είναι τα διοικητικά μέτρα και οι διευθυντικές πρακτικές που ασκούνται επί της ομάδας (διοικητικής δομής), η οποία υπόκειται σ' ένα ευρύτερο οργανωτικό σχήμα. Κατά τον Homans, τα δύο αυτά συστήματα βρίσκονται σε σχέση διαντίδρασης και αλληλεπίδρασης¹¹.

Ειδικότερα λοιπόν, η σχολική διοίκηση –σύμφωνα με την θεωρία αυτήν- αποτελεί υποσύστημα ή εσωτερικό σύστημα, ενός άλλου ευρύτερου κι ανώτερου -εξωτερικού - συστήματος, που στην περίπτωση μας, μπορεί να είναι η προϊστάμενη εκπαιδευτική αρχή ή ακόμα και το Υπουργείο Παιδείας.

Αχίλλειος πτέρνα της συλλογιστικής αυτής αποτελεί η μεθοδολογική εξισορρόπηση κι εξίσωση όλων των διοικητικών δομών λ.χ. της διοικητικής εξουσίας (Υπουργείο Παιδείας) και των υπεξούσιων των διοικητικών δομών (διευθυντής σχολείου), αγνοώντας ή παραλείποντας το αυτονόητο κι αυταπόδεικτο της εσωτερικής υπαλληλίας (ιεραρχίας) των θε-

¹¹ Βλ Homans σ. 81 – 130.

σμικά δομημένων και λειτουργούντων διοικητικών οργάνων, στα πλαίσια –τουλάχιστον- της ελληνικής, εκπαιδευτικής έννομης τάξης.

Πλεονεκτήματα της θεωρίας αυτής είναι η θέαση των διοικητικών δομών όχι μόνο στη δυναμική τους διάσταση, αλλά κυρίως στη δυναμική τους αλληλόδραση. Έναντι της παραδοσιακής λειτουργικής θεωρίας, που υποστήριζε ότι η διοικητική δράση είναι τελικώς ένα προϊόν συναίνεσης –μετά από αλληλεπίδραση- η εν λόγω θεωρία προσθέτει επιτυχώς το συγκρουσιακό στοιχείο, το οποίο, δεν αποκλείει βέβαια τη συναίνεση, αλλά και δεν την προϋποθέτει δηλ. δεν καταφάσκει μαζί της εξ ορισμού.

III. Η θεωρία της ανωριμότητας – ωριμότητας

Ο δημιουργός της θεωρίας αυτής Chris Argyris, προσομοίωσε τις διοικήσεις, με τη βιοψυχολογική εξέλιξη του ανθρώπου, η οποία ακολουθεί την πορεία από την ανωριμότητα προς την ωριμότητα.

Κατά την εξέλιξη όμως αυτήν παρεισφύουν ορισμένα εμπόδια που αναχαιτίζουν την ωρίμανση, αν στο μεταξύ, δεν την έχουν ματαιώσει οριστικά. Κατ' αυτό τον τρόπο, η διοίκηση μπορεί να καταστεί ανενεργή, αλλοτριωτική, αδύναμη ή πλημμεληματική¹².

Τέτοια εμπόδια είναι:

- Η εξειδίκευση, η οποία μειώνει τη δυνατότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν όλες τις ικανότητές τους (έννοια του «καθολικού ανθρώπου»).

- Η αλυσίδα των εντολών, η οποία μετατρέπει τους υφισταμένους σε εξαρτημένες προσωπικότητες και παθητικούς δέκτες των ανωτέρων τους.

- Η απόλυτη ενότητα της διεύθυνσης, η οποία καταλήγει στον απόλυτο ιεραρχικό έλεγχο, με όλες τις δυνατές ψυχοπαθολογικές επιπτώσεις.

- Η διάρρηξη της αρχής του ελέγχου –από την άλλη μεριά- θα αυξήσει την κακώς εννοούμενη ανεξαρτησία, ενδοτικότητα και παθητικότητα των υφισταμένων.

Πρόκειται για ένα «μικτό μοντέλο» (mix model), το οποίο προωθεί το συνδυασμό των πλεονεκτημάτων, τόσο από την πλευρά των διοικούντων, όσο κι από την πλευρά των διοικουμένων.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο η θεωρία αυτή υποδεικνύει και προτάσσει μια σχολική διοίκηση συμμετοχική λ.χ. με τη συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων, και επιπλέον ευνοεί την προσωπική αυτενέργεια των στελεχών της σχολικής διοίκησης, χωρίς ιεραρχία και υποταγή.

¹² Βλ. Argyris σ. 58 και 146 – 191.

Μια τέτοια προοπτική όμως παρουσιάζει ουτοπικά χαρακτηριστικά, καθώς απωθεί από τον ερευνητικό της ορίζοντα την ανυπέρβλητη κι αμετάθετη πραγματικότητα της δημόσιας διοίκησης.

IV. Η θεωρία της οργανωτικής ανάπτυξης

Ο ιδρυτής της θεωρίας αυτής Warren Bennis, αντιμετώπισε τις διοικήσεις με ένα ουμανιστικό πνεύμα και προσπάθησε να δείξει το δρόμο για την υπέρβαση των ενδογενών και εξωγενών δυσλειτουργιών τους. Ειδικότερα, πρότεινε τα εξής¹³:

- Βελτίωση της ανθρώπινης εικόνας των διευθυντών με παράλληλη ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους.

- Αλλαγή στις αξίες, έτσι που να αναγνωρίζονται οι ανθρώπινοι παράγοντες και τα συναισθήματα.

- Αύξηση της κατανόησης, ανάμεσα στις διοικητικές δομές και μεταξύ των μελών τους, με στόχο την μείωση των εντάσεων.

- Ανάπτυξη μιας περισσότερο αποτελεσματικής ομάδας διευθυντών και αύξηση της συνεργατικής ικανότητας ανάμεσα στους διευθυντές και στις διάφορες ομάδες εργασίας.

- Ανάπτυξη καλύτερων μεθόδων για την επίλυση των συγκρούσεων και λιγότερη χρήση της εξουσίας και της καταστολής, με παράλληλη υιοθέτηση ανοικτών και ορθολογικών μεθόδων.

- Ανάπτυξη ανοικτών συστημάτων διεύθυνσης, που να χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, αξιοπιστία, ευρεία διανομή της ευθύνης και επίλυση των συγκρούσεων με διάλογο.

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται πρόδηλο ότι η θεωρία του Bennis προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο ψυχικής καλλιέργειας το οποίο δύναται να υποκαταστήσει τον αυταρχισμό και την καταστολή που συνήθως χαρακτηρίζουν τις σχέσεις μεταξύ διοικητών και διοικούμενων. Πράγμα που σημαίνει ότι στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης η εγνωσμένη πνευματική καλλιέργεια των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προσδώσει στη συγκεκριμένη θεωρία μια ιδιαίτερα χρηστική λειτουργία.

V. Λοιπές θεωρίες

Άλλες θεωρίες, που γεφυρώνουν την παραδοσιακή αντίληψη για τη διοίκηση, με την προοπτική των συστημάτων (Bridging Theories), όπως

¹³ Βλ Bennis σ. 118.

λ.χ. εκείνες των Chester Barnard, James March, Herbert Simon κ.α., ουσιαστικά, ταλαντεύονται ανάμεσα στην παραδοσιακή διοικητική θεωρία και τις θεωρίες των συστημάτων. Οι θεωρήσεις αυτές εμφανίζουν μια υπερβολική γενίκευση, η οποία δεν υποβοηθά το έργο των επιτελών σε μια συγκεκριμένη και προβληματική περίσταση¹⁴.

Έτσι, οι θέσεις αυτών, σε μια ορισμένη στιγμή, μπορούν ν' αποδειχτούν και βλαπτικές για μια συγκεκριμένη διοικητική δομή.

Από την άποψη αυτή, δεν θα επιμείνουμε στην περαιτέρω αναλυτική και κριτική τους παρουσίαση, αφού δεν παρουσιάζουν κανένα ειδικό «διοικητικό – παιδαγωγικό» ενδιαφέρον.

6. Κριτική προσέγγιση

Όλες οι προαναφερθείσες θεωρίες, επιχείρησαν να προσεγγίσουν ερμηνευτικά το γνωστικό αντικείμενο «ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ». Τόσον οι μονιστικές ή μονοπαραγοντικές θεωρίες (λ.χ. διοικητική θεωρία, συστηματική θεωρία κ.λ.π.), όσο και οι πολυπαραγοντικές θεωρήσεις (λ.χ. Bridging Theories), αποτελούν κατ' ουσία θεωρητικές αναγωγές και προτάγματα, που συστηματοποιούν το ζητούμενο κατά μερικό και πάντως όχι πλήρως αποδεκτό τρόπο. Αυτός είναι άλλωστε κι ο βασικός λόγος για τον οποίον υπέστησαν διαχρονικά έντονο επιστημονικό έλεγχο. Από επιστημολογική άποψη (K. Popper), θα λέγαμε, ότι καμιά από τις προηγηθείσες θεωρίες ή θεωρητικές προσεγγίσεις (δηλ. μη συστηματοποιημένα σώματα γνώσεων), δεν διαθέτει υψηλούς βαθμούς επαληθευσιμότητας, για να αποκτήσουν τελικά τον χαρακτήρα αλήθειας.

Βιβλιογραφία

- ARGYRIS, C (1957) Personality and organization: The conflict between system and the individual, New York: Harper and Brothers.
 BENNIS, W (1966) Changing Organizations, N. York: Mac Graw Hill.
 FAYOL, H. (1949) General and Industrial Management – London: Sir Isaac Pitman & Sons.
 GULICK, L – URWICK, L (1969) Papers on the Science of administration,

¹⁴ Βλ Katz– Kahn σ.23 και March – Simon σ. 136 – 171.

- N. York: Institute of Public Administration.
- HOMANS, G. (1950) *The Human Group*, New York: Harcourt Brace.
- KATZ, D– KAHN, R (1978) *The social Psychology of Organization*, New York: John Wiley.
- MARCH, J – SIMON, H (1958) *Organizations*, New. York: Wiley and Sons.
- MASLOW, A. (1943) “A theory of human motivation”, in *Psychological Review* 50, σ. 370-396.
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper
- MOURELIS, N (1967) *Organization and Bureaucracy*, Chicago: Aldine.
- ROETHLISBERGER, F. J - DICKSON, W (1939) *Management and the worker*, Harvard: Harvard University Press.
- WEBER, M. (1946), in Gerth, H.H., Wright Mills, C. (Eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University Press.
- TAYLOR, F (1911) *Principles of scientific management*. New York: Harper and Row.
- WEBER, M. (1946), in Gerth, H.H., Wright Mills, C. (Eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University Press.
- WEBER, M (1974) *The theory of social and economic organization*, N. York: Free Press.
- WREN, A.D (1972) *The evolution of Management thought*, N. York: Ronald Press.



Abstract

The issue of School's Administration constitutes a non – popular dimension of the pedagogical science. This fact is owed to the essentialistic tradition accompanying the content of education as well as to the basic needs of the active pedagogy. Trying to face this problematic, the main aim of our study consists in presenting the major theories of administration in order to find out the teachings that the pedagogy obtains from them.

Ο Χρήστος Δημόπουλος γεννήθηκε το 1961 στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Είναι πτυχιούχος ΤΕΙ του τμήματος «Στελεχών εμπορικών και βιομηχανικών επιχειρήσεων» καθώς και του Παιδαγωγικού τμήματος

δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Επίσης είναι διπλωματούχος μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Πατρών στον τομέα «Διοίκηση σχολικών μονάδων» καθώς και φοιτητής επί πτυχίω στο Θεολογικό τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κάθε γνήσιο αντίτυπο σφραγίζεται εκ μέρους της Συντακτικής Επιτροπής

Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχος 1,2,3/2007

© Περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
All rights reserved

Επιστημονική επιμέλεια: Η Συντακτική Επιτροπή
Διορθώσεις: Η Συντακτική Επιτροπή

ISSN 1106-9341

Απαγορεύεται αυστηρά η μερική ή ολική αναπαραγωγή ή ανατύπωση σχεδίων ή κειμένων, με ηλεκτρονικό ή οποιονδήποτε άλλο τρόπο, χωρίς την έγγραφη άδεια της Συντακτικής Επιτροπής και των Συγγραφέων

Τυπώθηκε στην Αθήνα τον Ιούλιο του 2008