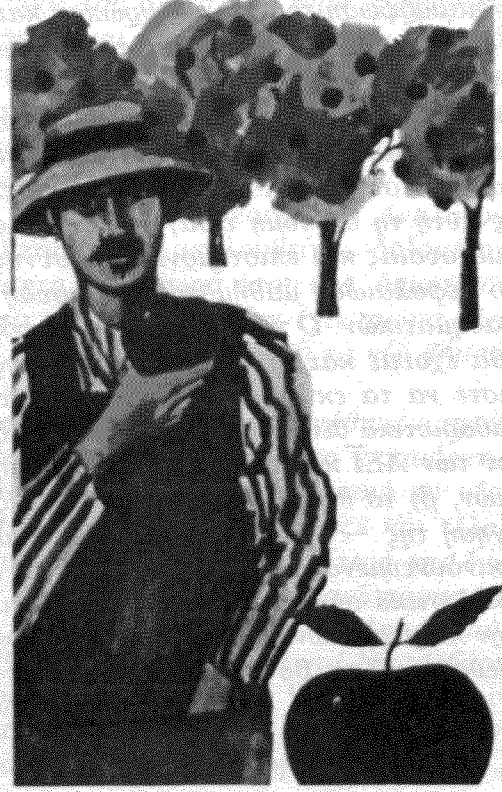
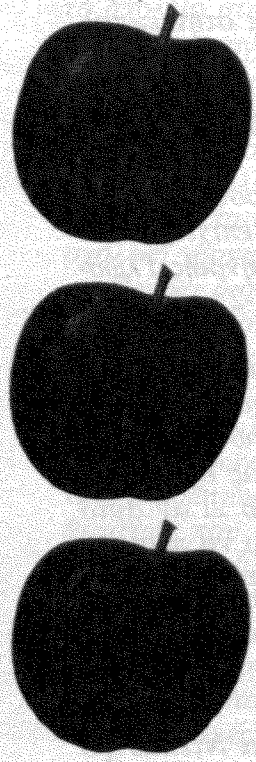


STO  
IMPROVATO A  
FRUTTA  
BOVINO



# Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ 74-84

Μ. ΚΥΝΗΓΟΣ

Πολλοί νομίζουν, ακόμη και σήμερα, ότι το σημαντικότερο που συμβαίνει στα σχολεία είναι η μετάδοση των γνώσεων που προβλέπονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα. Αλλά το σχολείο είναι το κέντρο της ζωής των παιδιών μας για 12 ή 14 κρίσιμα χρόνια τους, είναι το κοινωνικό περιβάλλον όπου θα μάθουν να ζουν με άλλους, «ξένους» ανθρώπους, είναι ο πρώτος χώρος όπου έχουν δουλειά, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Γιαυτό, πέρα από τις γνώσεις που προσφέρει, το σχολείο ασκεί τα παιδιά μας σε ένα τρόπο ζωής, διαμορφώνει τον κοινωνικό τους χαρακτήρα, την «εικόνα του εαυτού τους», τις αξίες και το ήθος τους. Η επίδρασή του είναι βαθιά και οι ευθύνες του ανάλογα σοβαρές.

Ας ονομάσουμε την πραγματική, συνολική επίδραση που ασκεί το Δημοτικό στους μαθητές και τις μαθήτριές του «χαρακτήρα» του, και ας επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε κάποια στοιχεία αυτού του χαρακτήρα. Αυτό βέβαια είναι έργο εξαιρετικά δύσκολο και επιστημονικά παράτολμο. Ούτε στατιστικές μπορούν να στηρίξουν τις –όποιες– υποθέσεις, ούτε ομάδες για σύγκριση υπάρχουν, ούτε πειράματα είναι δυνατό να γίνουν. Κάθε υπόθεση και κάθε συμπέρασμα αναγκαστικά θα στηρίζεται σε εντυπώσεις και κρίσεις που μπορούν να θεωρηθούν υποκειμενικές. Παρά τους κινδύνους αυτούς όμως, η δημόσια συζήτηση και η διαμόρφωση κοινής γνώμης για την επίδραση του Δημοτικού είναι χρήσιμη για όλους και απαραίτητη για το δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει, θέλει δε θέλει, στην παιδαγωγική διαδικασία, κι έτσι συντελεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του σχολείου. Δε μπορεί να είναι αδιάφορος παρατηρητής. Οφείλει να έχει άποψη γιατί έχει ευθύνη. Η διερεύνηση του χαρακτήρα του Δημοτικού και της πρόσφατης ιστορίας του, που επιχειρείται εδώ, είναι ασφαλώς ανοιχτή σε αμφισβήτηση, σε αντίλογο και στην ένσταση της υποκειμενικότητας. Είναι όμως μια άποψη.

Ποιοι παράγοντες επιδρούν σ' αυτό που ονομάσαμε «χαρακτήρα» του Δημοτικού; Πολύ απλά και σχηματικά ας εντοπίσουμε τους σημαντικότερους:

- α. Η πολιτική ηγεσία που δίνει τις κατευθύνσεις και έχει τις ευθύνες.
- β. Ο κρατικός μηχανισμός που φροντίζει για την υλοποίηση, εφαρμογή και έλεγχο (υλικολογική υποδομή, επάνδρωση σχολείων και διοίκησης, δομή, οργάνωση και διοίκηση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, σύνταξη προγραμμάτων και έγκριση βιβλίων (τα δύο τελευταία με τη βοήθεια συμβουλευτικού σώματος, όπως το ΚΕΜΕ) κ.τ.λ.
- γ. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τα κρατικά προγράμματα.
- δ. Η ευρύτερη κοινωνία και η κοινή γνώμη που επηρεάζουν και καθορίζουν κάθε κοινωνικό θεσμό σύμφωνα με τις αξίες, τα ρεύματα και τις ανάγκες της εποχής.

Γνωστά και υπεραπλουστευμένα. Σωστά. Εκείνο που καμιά φορά παραβλέπουμε είναι ότι ανάμεσα στους παράγοντες αυ-

τούς λειτουργεί αδιάκοπα μια σχέση διαλεκτική, και η σχέση αυτή δίνει, τελικά, στο σχολείο το χαρακτήρα του. Κι όχι μόνο αυτή: κάθε κοινωνικός θεσμός έχει ένα παρελθόν, μια ιστορία που δεν αλλάζει, μια αδράνεια που δεν επιτρέπει ριζικές και απότομες αλλαγές πορείας. Ακόμη και αν υποθέσουμε λοιπόν ότι η πρωτοδουλία και η διαδικασία εφαρμογής ενός νέου μέτρου ακολουθεί την παραπάνω σειρά (πολιτική ηγεσία – κρατικός μηχανισμός – εκπαιδευτική εφαρμογή – κοινωνική αποδοχή) – υπόθεση πολύ αμφισβητήσιμη –, το βέβαιο είναι ότι οι δυνάμεις που τελικά προσδιορίζουν την επίδραση που θα έχει το μέτρο αυτό στο χαρακτήρα του σχολείου πρέπει να υπολογιστούν με αντίστροφη σειρά αποτελεσματικότητας. Η κοινωνική πραγματικότητα και ιστορία καθορίζουν τους κανόνες και τους όρους του παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί είναι οι παίχτες, ο κρατικός μηχανισμός παρέχει εφόδια και συντονίζει, και η πολιτική ηγεσία το μόνο που μπορεί να κάνει είναι σχέδια.

Αν θέλαμε λοιπόν να διερευνήσουμε κατά βάθος το χαρακτήρα του Δημοτικού και τη διαμόρφωσή του τα τελευταία δέκα χρόνια, το πρώτο που θα έπρεπε να δούμε δεν είναι τα μέτρα που πάρθηκαν από τα Υπουργεία Παιδείας, αλλά η πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής. Η τηλεόραση, ο τύπος, η διαφήμιση, το ποδόσφαιρο, το ύψος των κομματικών αγώνων, είχα, πιστεύω, ισχυρότερη επίδραση παρά οποιοδήποτε εκπαιδευτικό μέτρο. Αλλά τέτοια ανάλυση ούτε οι δυνάμεις μου ούτε ο χώρος επιτρέπουν. Ας περιορίσουμε τις σκέψεις μας σε αλλαγές που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι φανερό ότι αυτή η αδιάκοπη ζύμωση, οι στάσεις και οι απόψεις που υπάρχουν και διαρκώς διαμορφώνονται, η αδράνεια της συνήθειας ή ο ενθουσιασμός της ανανέωσης, οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί ή προκαταλήψεις, η διαμόρφωση κοινής γνώμης και τα «αυτονόητα» του πνευματικού κατεστημένου, η πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής, κάνουν εξαιρετικά δύσκολο το σχεδιασμό και σχεδόν αδύνατη την πρόβλεψη αποτελεσμάτων κάποιων μέτρων που σκοπεύουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του σχολείου. Μπορεί το υπουργείο να θεσμοθετήσει μέτρα που φανερώνουν κάποιες προθέσεις του. Αλλά η εφαρμογή των μέτρων αυτών δεν αποκλείεται να οδηγήσει και στα αντίθετα ακόμη αποτελέσματα και η αντιμετώπισή τους από την ευρύτερη κοινωνία σε απρόβλεπτες εξελίξεις. Γι' αυτό ορίστηκε στην αρχή ο χαρακτήρας του σχολείου με τις λέξεις «πραγματική επίδραση».

Από και εύκολο παράδειγμα για τη διαφορά ανάμεσα σε προσχεδιασμένη και πραγματική μάθηση είναι η διαφορά ανάμεσα στο Αναλυτικό και το «κρυφό» ή «άδηλο» σχολικό πρόγραμμα. Το επίσημο Α.Π. καθορίζει τι πρέπει να διδάσκουμε στους μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού. Αλλά τα παιδιά, εκτός από αυτά που τους διδάσκουμε, μαθαίνουν και πολλά άλλα, που μπορεί να μην είχαμε την πρόθεση να τους μάθουμε.

Τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν αυτό που κάνουν συχνά, να ζουν και να νιώθουν όπως συνήθως ζουν και νιώθουν. Από τα λόγια μας μαθαίνουν συνήθως μόνο λόγια. Μέσα στην τάξη, που είναι το καθημερινό, ζωντανό κοινωνικό περιβάλλον του, καθώς και στο διάλειμμα, κάθε παιδί δημιουργεί σχέσεις, χτίζει συνήθειες, διαμορφώνει εικόνες για τον εαυτό του και τους γύρω του, στάσεις και πεποιθήσεις για το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον, για τον πολιτισμό, για τις ανθρώπινες αξίες. Αυτά γεννιούνται, ασκούνται και εδραιώνονται με την καθημερινή πράξη και ρουτίνα, όχι μέσα από τη διδασκαλία ή τα βιβλία. Παράλληλα με το Α.Π. λοιπόν, σε κάθε τάξη λειτουργεί και ένα άλλο, κρυφό, άδηλο πρόγραμμα. Για να το ανακαλύψουμε πρέπει να δούμε, με κριτικό βλέμμα, τί πραγματικά μαθαίνουν τα παιδιά ανεξάρτητα από τα μαθηματά τους, πώς επιδρά το σχολείο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους γενικά.

Ας επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε, ως παράδειγμα, μερικές καταστάσεις, απόψεις και συνήθειες που είναι δυνατό να καλλιεργούνται, είτε το ξέρουμε και το θέλουμε είτε όχι, σε Δημοτικά μας σχολεία:

- Αυταρχισμός («επειδή το θέλει ο ανώτερος»)
- Δογματισμός («επειδή το λέει το βιβλίο»)
- Ατομισμός («μη συνεργάζεστε»)
- Ανταγωνιστικότητα («Ο συμμαθητής σου σε ξεπέρασε, πήρε Α»)
- Παθητικότητα («Στόματα κλειστά, τα μάτια σε μένα, τα χέρια σταυρωμένα»).
- Στείρα απομνημόνευση («δεν το λέει έτσι το βιβλίο»)
- Ισοπέδωση (όλα τα Ελληνόπουλα το ίδιο βιβλίο με τον ίδιο ρυθμό)
- Φορμαλισμός («καταλαβαίνω ότι σας ενδιαφέρει αυτό το θέμα πάρα πολύ, αλλά πρέπει να ακολουθήσουμε το Α.Π.»)
- Ευθυνοφοβία («πιστεύω ότι για τη συγκεκριμένη περίπτωση σωστό θα ήταν κάτι άλλο, αλλά αν το κάνω ίσως βρω τον μετρά μου...»).
- Η δουλειά είναι υποχρέωση, όχι δικαίωμα.
- Η γνώση είναι αγαθό που κερδίζεται με κόπο και αμοιβείται, - δεν έχει και πολλή σχέση με τη «χαρά της μάθησης» ή την περιέργεια.
- Σημαντικό στη ζωή είναι να αναπτύξουμε «το μυαλό» μας. Η φυσική, αισθητική και κοινωνική αγωγή λίγο μας απασχολούν.
- Ο τρόπος για να προχωρήσει κανείς στη γνώση είναι να μάθει κανόνες και να ασκηθεί να τους εφαρμόζει.

Ας μη γίνει παρεξήγηση: αυτά είναι παραδείγματα για το είδος μαθημάτων που μπορεί να διδάσκονται σε σχολεία μας, χωρίς να τα προβλέπει κανένα πρόγραμμα και, ενδεχομένως, χωρίς να το θέλουμε. Είναι μερικά από όσα πρέπει να έχει στο νου του και εκείνος που εισάγει νέα μέτρα, και η διοίκηση που τα παρακολουθεί, και οι δάσκαλοι που τα εφαρμόζουν, και οι γονείς-, όλοι.

Είναι φανερό ότι το «κρυφό» μαζί με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα συναποτελούν αυτό που ονομάσαμε «χαρακτήρα» του κάθε σχολείου. Ο χαρακτήρας αυτός διαφέρει βέβαια από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη, αφού οι ειδικές συνθήκες και κυρίως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού τον επηρεάζουν πάρα πολύ. Μήπως υπάρχουν όμως κάποια γενικά

γνωρίσματα που θα έλεγε κανείς ότι μπορούν να αποδοθούν στο Δημοτικό μας και να σκιαγραφηθούν, έτσι, ένα γενικό «χαρακτήρα» του;

Η αναζήτηση όμως του χαρακτήρα του Δημοτικού σχολείου της νεότερης Ελλάδας, σήμερα ή σε κάποια παλιότερη εποχή του, είναι έργο πολύ ευρύτερων αξιώσεων από όσες μπορεί να προβάλλει το άρθρο αυτό. Εδώ θα αναζητηθεί μόνο η επίδραση που είχαν μερικά από τα μέτρα που πάρθηκαν και τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στη δεκαετία 1974-1984.

Η δεκαετία 1975-1985 δεν έχει λήξει ακόμη. Για να κρίνει κανείς την εξέλιξη του χαρακτήρα του Δημοτικού χρειάζεται βέβαια κάποια απόσταση ασφαλείας, που δεν υπάρχει. Μόνο σαν προσωπική μαρτυρία, σαν πρώτες εντυπώσεις μπορούν να θεωρηθούν όσα ακολουθούν.

Το 1974-75 είναι ένα έτος σημαντικό για την εκπαίδευση, όπως είναι και για την όλη πολιτική και κοινωνική πορεία του ελληνισμού. Η χουντική επταετία μπορεί πια να θεωρείται μια σκοτεινή παρένθεση. Αλλά η ιστορία δε γυρίζει πίσω, και η ζωή, η κοινωνική πραγματικότητα έχει ξεπεράσει τις παλιότερες καταστάσεις. Κανένας (και πολύ σωστά) δεν εισηγείται να εφαρμοστεί «κατά γράμμα» το πρόγραμμα της μεταρρύθμισης του 1964, η οποία άλλωστε είχε πάρει ήδη, τον Απρίλιο του 1967, το δρόμο προς την παρακμή. Αλλά και κανένα κόμμα (και φυσικά ούτε η κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας) δεν έχει έτοιμο και άμεσα εφαρμόσιμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επαναφέρεται -παράτυπα- η δημοτική, αναζητούνται βιαστικά κάποια βιβλία, είτε παλιότερα είτε από αυτά που χρησιμοποιούσαν, επί επταετίας, μισοπαράνομα, κάποια ιδιωτικά σχολεία, συγγράφονται στα γρήγορα άλλα. Το Δημοτικό, όπως και όλη η εκπαίδευση, όπως και όλη η δημόσια ζωή, αναπνέουν με ανακούφιση και περιμένουν αισιόδοξα, εξελίξεις.

Το 1976, η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας εξαγγέλλει πολλά μεταρρυθμιστικά μέτρα: δύο από αυτά θα επηρεάσουν το χαρακτήρα του Δημοτικού: η οριστική και νομοθετημένη πια καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε εννέα χρόνια.

Η δημοτική δεν ξάφνιασε κανένα. Στο Δημοτικό σχολείο η αποκλειστική χρήση της ίσχυε ήδη από το '74. Αλλά και στη διάρκεια της επταετίας, δύσκολα μπορεί κανείς να πει ότι γλώσσα του Δημοτικού ήταν η καθαρεύουσα. Η μεικτή των κρατικών βιβλίων και η διδασκαλία της γραμματικής δεν ήταν αρκετά. Η δασκάλα ή ο δάσκαλος, αν προσπαθούσε να μιλήσει στην καθαρεύουσα (όταν βέβαια άκουγε κάποιος επιθεωρητής) αισθάνονταν -και ήταν- κωμικοτραγικοί.

Η καθιέρωση της δημοτικής λοιπόν δεν επηρέασε σημαντικά το χαρακτήρα του σχολείου. Ή μάλλον, για να είμαστε δίκαιοι, η επίδρασή της πέρασε απαρατήρητη, γιατί συγχωνεύθηκε με το γενικό αίσθημα απελευθέρωσης το 1974, και ήταν ήδη παλιά το 1976.

Σήμερα όμως, πολλά χρόνια αργότερα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας έπαιξε το ρόλο του στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του Δημοτικού. Η αλήθεια είναι ότι δεν ξέραμε πώς διδάσκεται η μητρική γλώσσα. Με το βάρος του «γλωσσικού ζητήματος» που κουβαλούσε η ελληνική εκπαίδευση πάνω από ένα αιώνα, η γλωσσική διδασκαλία είχε πάρει χαρακτήρα «οδηγητικό». Στόχος της ήταν να

διαμορφώσει τη γλώσσα, να επιδράσει στα γλωσσικά φαινόμενα, –όχι να διδάξει τα παιδιά να παρατηρούν και να κατανοούν τους μηχανισμούς μιας γλώσσας ζωντανής. Η βασική προετοιμασία για καταγραφή και ερμηνεία της γλώσσας μας, που είχε γίνει από το Μ. Τριανταφυλλίδη (30 χρόνια παλιότερα!) έγινε, με διάφορες κατά καιρούς επιτομές της, «*Η Γραμματική*», και η διδασκαλία εξακολούθησε να είναι οδηγητική: στην καλύτερη περίπτωση πήρε το χαρακτήρα της «συμμόρφωσης» προς το τυπικό κυρίως της γραμματικής αυτής. Γιατί υπήρχε και άλλη, πολύ χειρότερη: «*Δημοτική είναι η γλώσσα του λαού, άρα ό,τι λέγεται από το λαό είναι σωστό, και ό,τι δε λέγεται από το λαό είναι λάθος!*». Σχόλια δε χρειάζονται. Η αγραμματοσύνη ενός καθαρευουσιάνου (όπως και ενός ξενόγλωσσου) προκαλεί μάλλον θυμψία και κατανόηση. Η αγραμματοσύνη ενός δημοτικιστή πονάει.

Η γλώσσα που διδάσκεται και χρησιμοποιείται σ' ένα σχολείο, όπως και ο τρόπος διδασκαλίας της, παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, έστω και αν αυτό είναι δυσδιάκριτο. Πρώτα-πρώτα διδάσκοντας γλώσσα διδάσκουμε έννοιες, σχέσεις, εισάγουμε τα παιδιά σε ένα τρόπο αντίληψης. Ύστερα, το Δημοτικό μας είχε ένα χαρακτήρα έντονα οδηγητικό, ηθικοπλαστικό. Πριν τους ανοίξουμε τα μάτια να παρατηρήσουν, να δουν τα φαινόμενα, τον κόσμο, και πριν τους αναπτύξουμε την ικανότητα να τα κατανοήσουν, να βρουν το αληθινό, το πραγματικό, καθοδηγούμε τα παιδιά μας προς το «σωστό» (δηλ. επιθυμητό). Το επιθυμητό έπαψε να είναι η πλαστή καθαρεύουσα, αλλά ο τρόπος διδασκαλίας δεν άλλαξε χαρακτήρα.<sup>1</sup>

Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε 9 χρόνια ήταν κι αυτή, αναντίρρητα, μέτρο σωστό. Σήμερα όμως, εννέα χρόνια αργότερα (και είκοσι μετά την πρώτη εξαγγελία του μέτρου, το 1964), πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σωστά αποτελέσματα δε θα δούμε παρά μόνο αν και όταν το μέτρο ολοκληρωθεί. Εννέα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης σημαίνουν δικαίωμα και υποχρέωση της πολιτείας να περιγράψει το κατώτατο μορφωτικό επίπεδο της αυριανής κοινωνίας μας. Αυτό προϋποθέτει εννιάχρονο πρόγραμμα ολοκληρωμένης γενικής παιδείας, και τέτοιο πρόγραμμα δεν υπάρχει.

Ας μη γελιόμαστε: στην πραγματικότητα το Δημοτικό ήταν και εξακολουθεί να είναι σχεδιασμένο ως ένας πρώτος, πλήρης και ανεξάρτητος κύκλος παιδείας, και το Γυμνάσιο ήταν και εξακολουθεί να είναι προετοιμασία για το Λύκειο. Αλλά αυτό ανατρέπει το ίδιο το νόημα του θεσμού. Η εννιάχρονη υποχρεωτική γενική εκπαίδευση εξακολουθεί να παραμένει ένα μέτρο τεχνητό και επιφανειακό, όσο δεν καταρτίζεται ένα εννιάχρονο σχολικό πρόγραμμα.

Ο χαρακτήρας του Δημοτικού δεν επηρεάστηκε σημαντικά από την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έτσι όπως έγινε, αφού το Δημοτικό ήταν από παλιά υποχρεωτικό. Λογική συνέπεια όμως της επέκτασης ήταν μέτρα που πάρθηκαν τα αμέσως επόμενα χρόνια: η «ακώλυτη προαγωγή», η κατάργηση των προαγωγικών εξετάσεων, η αλλαγή στο σύστημα βαθμολόγησης. Αυτά τα μέτρα επηρέασαν βαθιά το χαρακτήρα του Δημοτικού.

Η «απόρριψη», μέτρο ψυχολογικά αποτρόπαιο, στηριζόταν στη σφαλερή εντύπωση ότι η επανάληψη των μαθημάτων μιας σχολικής χρονιάς μπορούσε να βοηθήσει το μαθητή να «κατα-

κτήσει» την ύλη. Η πραγματικότητα βέβαια είναι ότι ο μαθητής ή η μαθήτρια που δε μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη, είτε έχουν ανάγκη από διαφορετικό ρυθμό μάθησης, είτε «αρνούνται» (συνήθως υποσυνείδητα) να μάθουν, γιατί άλλες, σημαντικότερες ανάγκες τους δεν έχουν ικανοποιηθεί. Η επανάληψη των ίδιων μαθημάτων με τον ίδιο ρυθμό είναι πολύ δύσκολο να βοηθήσει, ενώ ο έμτρακτος υποδιδασμός και η ηθική μείωση μπορούν να τραυματίσουν ανεπανόρθωτα ένα παιδί και αποτελούν, συνήθως, τον πιο αξιόπεραστο φραγμό στην πρόοδό του.

Η ακώλυτη προαγωγή λοιπόν, μέτρο παιδαγωγικά απαράιτητο, ελευθέρωσε το Δημοτικό από τον εφιάλη της απόρριψης. Τα άμεσα θύματά της βέβαια δεν ήταν πολλά, αλλά η σφραγίδα που έβαζε στο χαρακτήρα του Δημοτικού, ήταν αναμφίβολα η σφραγίδα του φόβου, της απειλής, του καταναγκασμού.

Σχεδόν αυτονόητη θα θεωρούσε κανείς την ειδική φροντίδα για μαθητές που δεν «απορρίπτονται», αλλά και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν την επόμενη τάξη, πολύ περισσότερο που το Α.Π. εξακολουθούσε να είναι κλιμακωμένο σε επίπεδα που προϋπόθεση για το καθένα ήταν η κατάκτηση του προηγούμενου. Κι όμως το αυτονόητο αγνοήθηκε. Στην πραγματικότητα τα παιδιά αυτά παρευρίσκονται κάθε χρόνο σε μια πιο προχωρημένη τάξη, συσσωρεύοντας άγνοιες, την εντύπωση της «ανικανότητας» και την αυτοπεριφρόνηση. Η ακώλυτη προαγωγή είναι μέτρο μισό αν δεν συμπληρωθεί με συστηματική και οργανωμένη ειδική φροντίδα για τους μαθητές και τις μαθήτριες που «υστερούν»<sup>1</sup>. Ο χαρακτήρας του Δημοτικού έγινε λοιπόν έτσι λιγότερο καταπιεστικός και εκφοβιστικός, αλλά περισσότερο αδιάφορος και ψυχρός...

Οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις, πέρα από τα πολλά και γνωστά άλλα μειονεκτήματά τους, είχαν και το χαρακτηριστικό να προσανατολίζουν το Δημοτικό προς στόχους χρησιμοθηρικούς και ανεπιθύμητους. Το μήνυμα που θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά είναι ότι η ανάγκη για γνώση είναι ένα από τα «καλά» γνωρίσματα του ανθρώπου και η ίδια η γνώση ένα γνήσιο αγαθό. Όταν η γνώση αμείβεται, είτε με βαθμό, είτε με «προαγωγή», τότε μοχθούμε για την αμοιβή ή την επιτυχία, αντί να χαιρόμαστε την ίδια τη γνώση.

Από την άποψη αυτή ο «χαρακτηρισμός» της επίδοσης με Α, Β, Γ διατηρεί, έστω και απαλότερα, τα παιδαγωγικά μειονεκτήματα κάθε βαθμολογικού συστήματος, και έρχεται σε σύγκρουση με τη «φιλοσοφία» των παραπάνω μέτρων. Η κατάργηση των εξετάσεων και της απόρριψης σημαίνει ότι θεωρούμε την ανάγκη για γνώση γνήσιο κίνητρο και την ίδια τη γνώση γνήσιο αγαθό, ενώ η βαθμολογία κάνει τη γνώση αναγκαίο κακό για να πετύχει κανείς κάποια εξωτερική αμοιβή, το βαθμό. Και το χειρότερο είναι ότι τα παιδιά (αλλά και πολλοί «μεγά-

1. Πολλά χρόνια αργότερα, το 1982, (κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ) θα καθιερωθεί το μονοτονικό. Η γλωσσική διδασκαλία θα απαλλαγεί έτσι από αρκετούς κανόνες που εδώ και πολλούς αιώνες δεν έχουν «νόημα» (δηλ. σχέση με την πραγματικότητα της εποχής). Η αλλαγή αυτή όμως θα υποδαμώσει γενικά τη σημασία του τονισμού («καταργήθηκαν οι κανόνες τονισμού») και την προσοχή δασκάλων και μαθητών σ' αυτόν. Πολλά μαθητικά γραπτά, ίσως τόσα όσα άλλοτε είχαν πολλά λάθη τονισμού, παρουσιάζονται σήμερα άτονα ή με πολλές παραλείψεις τόνων και παρατονισμούς.

λοι») δυσκολεύονται να καταλάβουν ότι ένα «Γ» δε σημαίνει τίποτε άλλο από την εκτίμηση απόδοσης στις συγκεκριμένες ικανότητες που «βαθμολογούνται». Πόσο καλό παιδί είναι ο μαθητής, πόσο αγαπητός, έντιμος, σωστός, κοινωνικός άνθρωπος, πόση προσπάθεια έβαλε, πόσο άξιος είναι σ' όλα τα άλλα, – τίποτε από αυτά δε δείχνει το «Γ». Κι όμως ο μαθητής, και συνήθως και το περιβάλλον του, νομίζουν ότι χαρακτηρίζει «άνθρωπο τρίτης κατηγορίας».

Ας επιχειρήσουμε τώρα να μπούμε στη θέση της δασκάλας ή του δάσκαλου που καλούνται να εφαρμόσουν τα παραπάνω μέτρα. Μια ζωή έχουν μάθει, σαν μαθητές, σπουδαστές και εκπαιδευτικοί, ότι η σχολική πρόοδος ελέγχεται, εξετάζεται, βαθμολογείται, αμείβεται με προαγωγή ή επιβάλλεται με την απειλή ή και με την ίδια την απόρριψη. Κύρια φροντίδα τους να τελειώσουν την «ύλη» για να μπορέσουν τα παιδιά να παρακολουθήσουν την επόμενη τάξη. Κύριο όπλο τους ο βαθμός, η τελική γραπτή εξέταση, η απειλή της απόρριψης. Ξαφνικά πληροφοροφούνται ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα προάγονται, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους. Ούτε απόρριψη υπάρχει ούτε ανεξέταση. Ούτε γραπτές εξετάσεις ούτε βαθμολογία «κάτω της βάσεως».

Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν σα στρατιώτες που τους πήραν τα όπλα. Δε ρωτήθηκαν, φυσικά, για τις αλλαγές («φυσικά», γιατί δεν ξέρω ποτέ στην Ελλάδα να ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, σοβαρά, για θέματα εκπαίδευσης). Αν ρωτήθηκαν λίγοι, αν κυκλοφόρησαν κάποιες εγκύκλιοι, αν έγιναν ομιλίες για το πνεύμα και τους στόχους της αλλαγής αυτής, δε μπορούσαν, αυτά όλα, να αντισταθμίσουν πείρα και πρακτική μιας ζωής. Παράλληλα, εγκύκλιοι και δημοσιεύματα στον τύπο παρουσίαζαν τη δουλειά στο σπίτι σαν κάτι που θα έπρεπε να αποφεύγεται. (Τέτοια μηνύματα έφταναν και παλιότερα βέβαια, αλλά δεν έβρισκαν έδαφος να ριζώσουν: η πραγματικότητα ήταν ο καθημερινός βαθμός και ο φόβος της απόρριψης). Η σύγχυση επιτείνεται. Από την άλλη μεριά το Α.Π. και η «δικακία ύλη» μένουν, ουσιαστικά, ίδια.

Αποτέλεσμα: στη μεγάλη πλειονότητά τους οι δασκάλες και οι δάσκαλοι παίρνουν τη μία από τις δύο παρακάτω στάσεις: ή αδιαφορούν για την πραγματική δουλειά και τη μάθηση («αφού το κράτος προάγει τους πάντες, καταργεί εξετάσεις και βαθμούς κ.τ.λ., γιατί να αγωνίζομαι εγώ;») ή προσπαθούν να επιβάλλουν την παλιά, δική τους νοοτροπία, παρά τον «αποπλισμό» τους («θα σου κατεβάσω το βαθμό», ή: «θα μείνεις στην ίδια τάξη», – ακόμη και σήμερα).

Οι στάσεις αυτές βρίσκουν ανταπόκριση και ενισχύονται από την κοινή γνώμη (πολλοί βλέπουν τα μέτρα σαν υποδιδασμο της παιδείας) αλλά και από την αντιφατικότητα και ανεπάρκεια των μέτρων: η «ύλη» του Α.Π. δεν άλλαξε, άρα ο ρυθμός και ο τρόπος διδασκαλίας μένει ίδιος. Οι μαθητές παίρνουν χαρακτηρισμό (Α, Β, Γ) αλλά προάγονται όλοι στην επόμενη τάξη. Οι πιο «αδύνατοι» συσσωρεύουν άγνοια και αδυναμία να παρακολουθήσουν, αλλά δε γίνεται τίποτε γι' αυτούς. Η ανορθογραφία, εκφραστική και οργανωτική δυσκολία μεγαλώνει, αλλά οι προαγωγικές εξετάσεις έχουν καταργηθεί κι έτσι δεν το βλέπουμε. Κι ένα επιχείρημα θεμελιώνει τη γενική δυσπιστία: αργά ή γρήγορα, κυρίως στο Λύκειο, οι βαθμοί και η επιτυχία σε εξετάσεις θα παίζουν καθοριστικό ρόλο για την πρόοδο των παιδιών, και μάλιστα μέσα στο ίδιο αυτό εκπαι-

δευτικό σύστημα. Πώς δικαιολογείται να μην τα προετοιμάζουμε, ήδη από το Δημοτικό, για την τελική επιτυχία τους;

Το κυριότερο, – σχεδόν μοναδικό – εργαλείο μάθησης στο Δημοτικό είναι το «σχολικό βιβλίο». Ανεξάρτητα από την ποιότητά του, την ιδεολογία και τη βιοθεωρία που εκφράζει, τη μεθοδολογία και τους γνωστικούς του στόχους, το σχολικό βιβλίο παίζει στην ελληνική εκπαίδευση ένα ρόλο πρωταγωνιστικό. Πρώτα-πρώτα ακολουθεί υποχρεωτικά αλλά και καλύπτει όλες τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Είτε πεις «δίδαξα συστηματικά ολόκληρο το βιβλίο» είτε «ακολούθησα πιστά και ολοκλήρωσα το Α.Π.» εννοείς ακριβώς το ίδιο. Ύστερα υπάρχει ένα, και μόνο ένα, σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα σε κάθε τάξη, σ' όλη την Ελλάδα.

Το πρακτικό αποτέλεσμα βέβαια είναι ότι όλα τα ελληνόπουλα διδάσκονται με τον ίδιο ακριβώς ρυθμό, την ίδια περίπου στιγμή, τα ίδια ακριβώς μαθήματα. Αν λάβει κανείς υπόψη ότι η διδακτική μας παράδοση ταυτίζει τη μάθηση με την απομνημόνευση και ότι τα συστήματα εισαγωγής σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα επικυρώνουν την άποψη αυτή (άριστο γραπτό θεωρείται αυτό που γράφει ό,τι ακριβώς και το σχολικό βιβλίο), εύκολα φτάνει στο συμπέρασμα ότι η σφραγίδα που βάζει το σχολικό βιβλίο στην εκπαίδευσή μας, ανεξάρτητα από την ποιότητα και το περιεχόμενό του, είναι σφραγίδα καθοριστική, ισοπέδωσης και δογματισμού.

Ας σχολιάσουμε εδώ, παρενθετικά, και τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα που είχαν, έντονο, τα σχολικά βιβλία μας, για να διευκρινιστεί κυρίως αυτό: το σχολείο είναι, από τη «φύση» του (δηλ. από την κοινωνική αναγκαιότητά του) ηθικοπλαστικό, με την έννοια ότι θέλει – δε θέλει επηρεάζει το χαρακτήρα και την βιοθεωρία των μαθητών και τους ασκεί σε κάποιους τρόπους αντίληψης, συμπεριφοράς και αξιολόγησης. Βρισκόμαστε όμως σε μια εποχή που οι αξίες έχουν κλονιστεί, ή καλύτερα, άλλες είναι οι αξίες που προβάλλουν διάφορες ιδεολογίες και άλλες αυτές που έμπρακτα αναγνωρίζει και επιδιώκει η κοινωνία μας. Η βασική επιλογή που μπορεί να κάνει η εκπαίδευση, είναι αν θα επιδιώξει να εθίσει το μαθητικό κόσμο σε κάποιες «αυτονόητες» αξίες βιωματικά και άκριτα, ή θα τον ασκήσει σε κριτική, συνειδητή και υπεύθυνη επιλογή των αξιών του. Σε τελική ανάλυση στήριγμα των παιδιών μας για το μέλλον ίσως-ίσως δεν είναι τόσο το περιεχόμενο των αξιών που προβάλλονται, όσο ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκονται και θεμελιώνονται οι αξίες αυτές.

Τα τελευταία χρόνια (Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ) άρχισε, και ήδη πλησιάζει να ολοκληρωθεί, η αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων του Δημοτικού με νέα, που έχουν σχεδιαστεί με τις οδηγίες και την εποπτεία του ΚΕΜΕ. Τα νέα βιβλία αποδίδουν στην υλοποίηση μιας ριζικά διαφορετικής παιδαγωγικής αντίληψης από αυτήν που είχε παραδοσιακά το Ελληνικό Δημοτικό.

Στο άρθρο αυτό δεν είναι δυνατό να σχολιαστεί ούτε η ποιότητα, ούτε το περιεχόμενο, ούτε η μέθοδος των νέων βιβλίων. Θα επιχειρήσω μόνο να αναφερθώ σε χαρακτηριστικά

1. Το θέμα απασχολεί τους αρμόδιους και σχεδιάζονται κάποια μέτρα. Έχουν περάσει όμως τόσα χρόνια...

τους που επηρεάζουν πιο άμεσα αυτό που ονομάσαμε «χαραχτήρα» του σχολείου. Τα νέα βιβλία είναι εργαλεία για ενεργητική μάθηση, —όχι κώδικες κανόνων και πληροφοριών για απομνημόνευση. Το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος ο μαθητής έχει να κάνει κάτι. Ο δάσκαλος επιβλέπει τη δουλειά και βοηθάει όπου είναι ανάγκη. Το βάρος πέφτει στην κατανόηση κι όχι στην απομνημόνευση. Η ύλη προσφέρεται σε επάλληλους κύκλους και επιτρέπει συνεχείς επαναλήψεις και άσκηση σε φαινόμενα ή έννοιες, που αντιμετωπίζονται ως ενότητες λειτουργικές. Ειδικό βιβλίο του δασκάλου εξηγεί την παιδαγωγική λογική της διδασκαλίας, καθοδηγεί στη μέθοδο, προτείνει τρόπους και «παράλληλες» δραστηριότητες. Νομίζω ότι μπορεί με σιγουριά να πει κανείς ότι τα νέα βιβλία του Δημοτικού είναι καλύτερα, από άποψη «παιδαγωγικής φιλοσοφίας» από όλα τα προηγούμενα.

Αλλά...

Συχνά τα νέα βιβλία έφταναν στα παιδιά και τους δασκάλους αργά, αφού είχε ήδη προχωρήσει η σχολική χρονιά. Συχνά το βιβλίο του δασκάλου έφτανε πολύ αργότερα από τα βιβλία των μαθητών. Συχνά έπρεπε να διδάξουμε το πρώτο τεύχος, να ξέρουμε ότι ακολουθούν και άλλα, να μην έχουμε ιδέα τι περιέχουν αυτά τα επόμενα τεύχη και τότε θα τα παραλάβουμε. Συχνά διαπιστώναμε σοδαρά λάθη.

Ίσως αυτά θεωρηθούν ασήμαντα. «Σε λίγα χρόνια» ίσως σκέπτονται οι αρμόδιοι, εκείνοι δηλ. που έχουν καθήκον να σκέπτονται, και οι δάσκαλοι θα ξέρουν τα βιβλία, και έγκαιρα θα τα έχουν όλοι, και τα λάθη θα έχουν διορθωθεί». Έχει γίνει όμως κάποια αρχή, και τα νέα βιβλία θα μπορούσαν να φέρουν θαυμάσιους καρπούς στην ελληνική εκπαίδευση αν είχαν κερδίσει την εμπιστοσύνη και —γιατί όχι;— τον ενθουσιασμό των δασκάλων. Συνέδρια έγιναν, είναι αλήθεια, εγκύκλιοι κυκλοφόρησαν, τα βιβλία του δασκάλου δίνουν και εξηγήσεις και κατευθύνσεις. Αλλά η ουσιαστική συνεργασία του εκπαιδευτικού, η συνεργασία που προϋποθέτει συμμετοχή στις αποφάσεις και επομένως και στις ευθύνες, δε ζητήθηκε. Ο ανθρώπινος παράγοντας αγνοήθηκε για άλλη μια φορά.

Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες μας έχουν περάσει όλα τα μαθητικά τους χρόνια ασκημένοι σ' ένα τρόπο μάθησης, ποτισμένοι με μια μαθησιακή θεωρία. Δυο χρόνια σπουδών στις Ακαδημίες, όπου, συνήθως, οι θεωρίες έλεγαν ίσως άλλα, αλλά η διδασκαλία και το εξεταστικό σύστημα επιβεβαίωναν τη μέθοδο της απομνημόνευσης κανόνων και πληροφοριών, δεν αλλάζουν βέβαια την πείρα δωδεκάχρονης μαθητείας. Στη διδακτική τους πείρα, μικρή ή μεγάλη, βρέθηκαν να διδάσκουν παρόμοια βιβλία με ολόιδιο τρόπο. Όσοι έκαναν, απλά, τη δουλειά τους, έμαθαν εμπειρικά κάποιες πρακτικές. Όσοι έβαλαν κέφι, πρωτοβουλία, ενδιαφέρον, επινόησαν τεχνάσματα, μεθόδους, είδαν αποτελέσματα, ήταν δίκαια ικανοποιημένοι από το έργο τους, αισθάνονταν και ήταν «καλοί δάσκαλοι». Κάποια στιγμή τους είπε η Πολιτεία: συνεχίστε, αλλά μην απορρίπτετε, μην εξετάζετε γραπτά, μη βαθμολογείτε. Και είδαμε να σκώνεται το ρεύμα της αμηχανίας. Ύστερα έρχεται η Πολιτεία (άλλη κυβέρνηση) κι ύστερα; οι πολιτικές πεποιθήσεις μας ελάχιστα επηρεάζουν τις καθημερινές συνήθειες, τον τρόπο της ζωής μας) και λέει: δε διδάσκουμε, ως τώρα, σωστά, ούτε με το σωστό τρόπο. Να διδάξετε μαθηματικά (κι ας μην τάχετε μάθει) με νέο τρόπο. Να διδάξετε γλώσσα με μέθοδο λειτουργική,

Αν δε βλέπετε γιατί, πώς θα μάθουν τα παιδιά, ποιά θα είναι τα αποτελέσματα, το συζητάμε αν θέλετε (σεμινάρια, εγκύκλιοι, ομιλίες) όχι όμως για να αλλάξει τίποτε. Τα βιβλία τυπώθηκαν και κυκλοφορούν. Ίσως σας έρχονται αργά, ίσως ανολοκληρώτα, ίσως με λάθη. Διδάξτε τα. Τώρα.

Αντίδραση από πολλές πλευρές. Πιο εύκολη εξήγηση: οκνηρία, άρνηση ν' αλλάζουμε συνήθειες. Πιο πειστική: αίσθηση ότι αποδοκιμάζεται η ως τώρα δουλειά μας, δεν εκτιμώνται οι κόποι μας. Πιο «λογικευμένη»: γιατί ν' αφήσουμε τα δοκιμασμένα συστήματα για άλλα, αδοκίμαστα;

Πολλές δασκάλες και δάσκαλοι, από την άλλη μεριά, είδαν με θετικό μάτι τα νέα βιβλία. Αλλά κι αυτοί δεν είχαν την άνεση, την προετοιμασία, τη σιγουριά να δουλέψουν σωστά.

Πώς επηρεάζει το χαρακτήρα του Δημοτικού η σειρά των νέων βιβλίων; Πολύ νωρίς να το πει κανείς. Η σειρά δεν ολοκληρώθηκε ακόμη, κι αν δε δούμε μια τουλάχιστον «γενιά» Δημοτικού διδαγμένη και τα έξι χρόνια της με τα νέα βιβλία δε μπορούμε τίποτε να πούμε σοδαρά. Οι πρώτες εντυπώσεις είναι ότι τα νέα βιβλία είναι σχεδιασμένα σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική: στη θέση ενός παθητικού μαθητή που ακούει, αντιγράφει, απομνημονεύει, εφαρμόζει άκριτα καθιερωμένους και δοσμένους κανόνες για να «τακτοποιήσει» στο νου του τον κόσμο σε κατηγορίες και αξίες έτοιμες, η νέα παιδαγωγική αντίληψη θέλει ένα μαθητή ενεργητικό, που δουλεύει, παρατηρεί και κρίνει, που δημιουργεί τον κόσμο και τις αξίες του. Τα νέα βιβλία μας είναι σχεδιασμένα να «βγάλουν» μαθητές πιο ενεργητικούς, με περισσότερο ανεπτυγμένη κρίση, με πιο λειτουργική και εμπειρική αντίληψη του περιβάλλοντος, με βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών θεσμών.

Οι πρώτες εντυπώσεις είναι ότι η μεθόδευση εισαγωγής των νέων βιβλίων και η υποδοχή τους οδηγεί σε άλλα αποτελέσματα, ελπίζουμε προσωρινά, σε μια ψυχή, επιπόλαιη αδιαφορία («αυτά μας λένε αυτά κάνουμε») ή σε σύγχυση («με αυτά τα βιβλία, ίσως και με δικές μου ασκήσεις, θα κάνω όσο μπορώ καλύτερα τη δουλειά μου όπως πάντα ήξερα»). Η αδιαφορία και η σύγχυση στην τάξη τείνουν να δημιουργήσουν αδιάφορους και συγχυσμένους ανθρώπους.

Το 1983-84 προγραμματίζεται και αρχίζει να εφαρμόζεται ο θεσμός των «σχολικών συμβούλων». Αντί να έχουν «επιθεωρητές» στο έργο τους («άνωτερους» δηλ. σε μια υπαλληλική ιεραρχία που επιβλέπουν αν το έργο προχωρεί σύμφωνα με τις οδηγίες), οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τώρα «συμβούλους». Σε κάποια δημόσια συζήτηση είχα υποστηρίξει ότι ο θεσμός θα μπορούσε να γίνει μοχλός που θα μετακινούσε δύο ογκόλιθους που βαραίνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και δυσκολεύουν κάθε βελτίωσή του: το συγκεντρωτισμό και την έλλειψη πληροφόρησης. «Σχεδόν σε όλη μας την εκπαιδευτική ιστορία, έλεγα, κάθε απόφαση παίρνεται στην κορυφή της ιεραρχίας και μεταδίδάζεται προς τη βάση σαν εντολή. Αντιστροφή της επικοινωνίας δεν είναι δυνατή. Κάθε βαθμίδα λειτουργεί σαν παθητικός δέκτης των μηνυμάτων που έρχονται από επάνω και ενεργητικός, αλλά άβουλος, πομπός προς την παρακάτω βαθμίδα. Αυτή η διαδικασία, εκτός των άλλων, αχρηστεύει και την ανάγκη πληροφόρησης και προβληματισμού. Αποτέλεσμα: νερά που λιμνάζουν, ρουτίνα, αδράνεια. Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος μπορεί να ταράξει τα νερά. Αλλά δεν πρέπει να δίνει εντολές

ούτε να απαγορευτεί. Μπορεί να συμβουλεύει και να προτείνει, να μεταφέρει εμπειρίες, να προβληματίζει και να προβληματίζεται. Δεν πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του βοηθού και του συμβούλου δε συμβιδιάζεται με το ρόλο του κριτή. Αντίθετα, πρέπει να έχει αυξημένες δικαιοδοσίες απέναντι στην ηγεσία, να μεταφέρει προς τα «επάνω» εμπειρίες, κριτικές, προτάσεις, να επιτρέπει και να προτρέπει για πειραματισμούς και παραλλαγές από το γενικό πλάνο, όπου βέβαια υπάρχει αιτία».

Δυστυχώς και εδώ η πραγματικότητα δε φαίνεται να δικαιώνει τις προσδοκίες. Η κρίση αυτή είναι βέβαια βιαστική, αφού οι σύμβουλοι μόνο ένα ή δύο χρόνια τώρα έχουν αναλάβει καθήκοντα, αλλά η πρώτη εντύπωση είναι ότι, ενώ σε πολλές περιπτώσεις είναι εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί, ο ρόλος που τους έχει ανατεθεί, άλλες φορές κάνει ηπιότερο και άλλες σκληρότερο το συγκεντρωτισμό. Το κύριο έργο τους φαίνεται να είναι να δίνουν τη συμβολή: «ακολουθείτε κατά γράμμα τις οδηγίες».

Η τετραετής φοίτηση των νέων δασκάλων φαίνεται βέβαιο πως θα βελτιώσει την ποιότητα του Δημοτικού μας. Και οι σπουδές θα έχουν άνεση και βάθος, και οι εκπαιδευτικοί θα ανεδούν στη θέση που τους πρέπει, θέση ισότιμη με κάθε επιστήμονα και εξαιρετικά υπεύθυνη. Βέβαια κι εδώ πολλά θα εξαρτηθούν από το περιεχόμενο και την ποιότητα της μόρφωσης, από το χαρακτήρα των σπουδών. Δεν υπάρχει όμως αμφιβολία ότι το μέτρο αποβλέπει σε πολύ σημαντική αναβάθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη σύντομη αυτή ανασκόπηση ασφαλώς πολλά και σημαντικά έχουν παραλειφθεί (όπως π.χ. η αλλαγή στο Α.Π. τα τελευταία χρόνια) και άλλα ίσως έχουν αντιμετωπιστεί αποσπασματικά ή και υποκειμενικά. Παρόλα αυτά κάποιες γενικές κρίσεις και λίγες αδρές γραμμές για την πορεία του Δημοτικού μπορούν να σκιαγραφηθούν.

Η εκπαίδευση δεν είναι δουλειά ρουτίνας. Είναι έργο κοπιαστικό, απαιτεί αφοσίωση και δόσιμο ολόψυχο και από το μαθητή και από το δάσκαλο ή τη δασκάλα. Προϋποθέτει θέληση και αφοσίωση. Προϋποθέτει κίνητρα θετικά και δυναμικά. Η απειλή, ο καταναγκασμός, ο φόβος, αλλά και η αμοιβή ο καλός βαθμός, η «προαγωγή», είναι κίνητρα. Αλλά είναι κίνητρα «εξωτερικά»: οδηγούν σε χρησιμοθηρική και καταναλωτική νοοτροπία («τί θα κερδίσω;»). Εσωτερικά κίνητρα υπάρχουν. Είναι κυρίως η ανάγκη του ανθρώπου για γνώση, για δημιουργία, για αναγνώριση. Είναι ο ενθουσιασμός, η πίστη, η ελεύθερη στράτευση σε ιδανικά. Τέτοια κίνητρα όμως δεν αναπτύχθηκαν, στη στοιχειώδη εκπαίδευση, στη θέση των παλιών. Οι παραπάνω ανάγκες, τα εσωτερικά κίνητρα, δε συμβιδιάζονται με ένα μονοκόμματο πρόγραμμα, με αυστηρά προκαθορισμένη και δομημένη διδακτέα ύλη και ένα υποχρεωτικό βιβλίο που καθορίζονται από την κορυφή και επιβάλλονται από τη διοίκηση. Η στοιχειώδης εκπαίδευση προσανατολίστηκε σε πολύ πιο παιδαγωγικές, ανθρωπιστικές και παιδοκεντρικές κατευθύνσεις, αλλά έμεινε χωρίς κίνητρα, και για το μαθητή και για το δάσκαλο. Στη θέση του καταναγκασμού μόνο το γνήσιο ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός μπορεί να αποδώσει, και να αποδώσει βέβαια πολύ πιο σωστά. Αλλά ο ενθουσιασμός δε δη-

μιουργήθηκε. Εκείνο που έμεινε είναι μάλλον η ευθυνόφοβη αλλά αμέτοχη αδιαφορία, σε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, και η αίσθηση γενικής υποβάθμισης της εκπαίδευσης.

Από την άλλη μεριά είναι φανερό ότι έγιναν μεγάλα και αποφασιστικά βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση. Τα μέτρα που πάρθηκαν από το 1974 ως το 1980 κατάρτησαν εμπόδια (καθαρεύουσα, απόρριψη, γραπτές προαγωγικές εξετάσεις) και άνοιξαν το δρόμο για μια πιο σύγχρονη εκπαίδευση. Μετά το 1981 τα νέα βιβλία φαίνεται να κάνουν θετικά βήματα (αν όχι άλματα) προς μια σύγχρονη, παιδοκεντρική αγωγή. Ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων και η τετραετής φοίτηση των δασκάλων προοιωνίζουν μια ουσιαστική, σταδιακή αναβάθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τελικά μένει κανείς με την εντύπωση πως βρισκόμαστε σε σταυροδρόμο: έχει αρχίσει και εξακολουθεί να μορφοποιείται ο σχεδιασμός ενός Δημοτικού σύγχρονου, που θα έχει χαρακτήρα ανθρωπιστικό, θα καλλιεργεί την κρίση, την αντίληψη, τη δημιουργικότητα, την υπεύθυνη και ενεργητική στάση στη ζωή και τον θετικό κοινωνικό προσανατολισμό. Άλλο όμως ο σχεδιασμός, άλλο η εφαρμογή κι άλλο το αποτέλεσμα. Στα δέκα χρόνια που πέρασαν η εφαρμογή των νέων μέτρων δεν έγινε με τον καλύτερο τρόπο. Μπροστά μας βρίσκονται οι δυσκολίες της. Απαιτεί συτηματικότητα, ευελιξία, μεθόδευση και κυρίως θετική στάση, εμπιστοσύνη και αναγνώριση της προσωπικότητας των δασκάλων από την Πολιτεία, απαιτεί δουλειά, κέφι και πρωτοβουλία από τους εκπαιδευτικούς, απαιτεί παραδοχή και εκτίμηση από την κοινωνία. Το αποτέλεσμα θα φανεί σταδιακά και πολύ αργότερα.

Αθήνα, 1-7-85  
Μ. Κυνηγός,  
εκπαιδευτικός



Υ.Γ. Βιβλιογραφία δε θάθελα να προτείνω σ' ένα θέμα που αναφέρεται σε ζωντανές εμπειρίες μάλλον, παρά σε «διαβάσματα».